Revue TDFLE

N° 86 | 2025
Enseignement des langues et insécurisation des acteurs de la relation didactique

L’école bilingue au Tchad : politique éducative insécurisante et paradoxes sociodidactiques en classe

Veronique MIGUEL ADDISU *Professeur des universités*
INSPE
Dynamique du Langage In Situ
University of Rouen
Moyastan MADJYAMTA *Doctorant*
Dynamique du Langage In Situ
University of Rouen

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-86/464-l-ecole-bilingue-au-tchad-politique-educative-insecurisante-et-paradoxes-sociodidactiques-en-classe
DOI : numerev_2786
Date de publication : 12/09/2025

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MIGUEL ADDISU, V., MADJYAMTA, M. (2025) L’école bilingue au Tchad : politique éducative insécurisante et paradoxes sociodidactiques en classe. *Revue TDFLE*, (86). https://doi.org/10.34745/numerev_2786

Les choix des langues de scolarisation au Tchad doivent être mis en perspective avec une histoire et des réalités sociolinguistiques qui diffèrent selon les régions du pays. Depuis 1995, trois types d'écoles bilingues co-existent officiellement (français/arabe, arabe/français et français/langues locales) et se répartissent de façon différente selon les régions et le statut des langues concernées. Une problématisation de la situation sociolinguistique de l'école au Tchad au regard de l'étude PASEC2019 montre que ces choix, politiques, génèrent aussi une insécurisation des acteurs (élèves et enseignants) qui a des effets sur la qualité des enseignements. Nous documenterons cette situation d'abord à l'échelle macro, puis en prenant appui sur l'analyse d'interactions didactiques dans deux types d'écoles. L'objectif est d'identifier des perspectives soutenant la formation des enseignants tchadiens à l'école primaire. L'étude montre que les pratiques sont conformes à ce que d'autres recherches didactiques en Afrique sub-saharienne ont déjà décrit, même si ici les curricula et les régions sont distincts. Nous les interprétons en termes de « tension didactique » sur un continuum sociodidactique qui prend en compte les idéologies langagières circulant dans les classes. En conclusion, nous proposons de transposer la notion de tension sociodidactique à la formation pour favoriser la réflexivité des enseignants et soutenir des choix didactiques inclusifs.

Abstract:

The choice of languages of instruction in Chad must be viewed in the context of a history and sociolinguistic realities that differ across the country's regions. Since 1995, three types of bilingual schools have officially coexisted (French/Arabic, Arabic/French and French/local languages), distributed differently across regions and according to the status of the languages concerned. An analysis of the sociolinguistic situation in schools in Chad in light of the PASEC 2019 study shows that these political choices also generate insecurity among stakeholders (pupils and teachers), which has an impact on the quality of teaching. We will document this situation first at the macro level, then based on the analysis of teaching interactions in two types of schools. The aim is to identify perspectives that support the training of Chadian teachers in primary schools. The study shows that practices are consistent with what other didactic research in sub-Saharan Africa has already described, even though the curricula and regions are different here. We interpret them in terms of "didactic tension" on a socio-didactic continuum that takes into account the language ideologies circulating in classrooms. In conclusion, we propose to transpose the notion of socio-didactic tension to training in order to promote teacher reflexivity and support inclusive didactic choices.

Mots-clés :
Enseignement bilingue, Didactique, Langue de scolarisation, Didactic, Insécurité linguistique, Pratiques de classe, Tchad, Linguistic insecurity, Bilingual education, Language of schooling, Classroom practices

---

« La parole décide, détruit ou féconde… L'école ne peut tourner le dos au patrimoine africain : sinon ce serait l'école en Afrique et non l'école africaine. » (Ki Zerbo, 1990, p. 79)

INTRODUCTION

Au Tchad, comme dans de nombreux pays d'Afrique aujourd'hui, l'école est héritée d'une histoire coloniale par laquelle s'est imposée une langue et un modèle d'apprentissage unilingue, dans un contexte sociolinguistique plurilingue. Aujourd'hui le Tchad est aussi le seul pays dans lequel les enfants peuvent être scolarisés selon deux curricula distincts en français ou en arabe littéraire, selon la loi tchadienne sur l'enseignement bilingue promulguée en 1995[1] (arrêté N° 276/MEN/94 du 12/12/1994 et décret N° 071/PR/MEN/95 du 09/02/1995)[2]. Ces choix de langues de scolarisation sont politiques et doivent être mis en perspective avec des réalités sociolinguistiques qui diffèrent selon les régions du pays. Ils génèrent aussi une insécurisation des acteurs (enseignants et élèves) dans la mesure où les conditions matérielles sont difficiles (PASEC, 2021) et que les écoles bilingues publiques utilisant l'arabe comme langue d'enseignement ne représentent que 5 % des écoles primaires sur le territoire (MENPC, 2023).

Nous étudierons quelques indicateurs du processus d'insécurisation linguistique et éducative des enseignants à l'échelle macro. Puis, à partir de l'analyse interactionnelle de deux séances, nous verrons comment leurs pratiques didactiques s'y adaptent à l'échelle micro. Notre étude sociodidactique, qualitative et exploratoire, s'appuie sur des données empiriques recueillies et analysées dans le cadre d'un travail doctoral en cours[3]. L'enquête s'est déroulée en 2023 et 2024 dans quatre écoles au curriculum bilingue (écoles arabophones et écoles francophones) situées dans deux villes distinctes. Abéché, la troisième ville du pays, est la capitale de la province du Ouaddaï, une zone arabophone ; la langue la plus parlée y est l'arabe tchadien. A N'Djamena, la capitale du pays, la langue la plus parlée est le français.

Notre objectif est de problématiser les interactions didactiques au regard du contexte sociolinguistique au Tchad. La thèse documentera ces pratiques à des fins de formation. En effet, nous souscrivons à l'idée qu'un enseignement de qualité en Afrique subsaharienne francophone (désormais ASS) dépend de « formations contextualisées à partir des pratiques enseignantes effectives observées dans les classes en contexte d'ASS » (Altet et Ouedraogo, 2017, p. 160).

Nous commencerons par présenter la complexité du contexte sociolinguistique et éducatif au Tchad au regard des objectifs de « l'éducation de qualité » soutenue par

l'Unesco (partie 1). Puis nous ferons une brève synthèse des recherches décrivant les pratiques didactiques en ASS pour les interroger au regard de la question de l'insécurité linguistique. Une représentation de la « tension (socio)didactique » sera proposée en tant que repère pour l'analyse de pratiques et pour la formation. Seront ensuite précisés la méthodologie et les profils des élèves des classes aux curricula distincts (arabe et français) (partie 2). Dans la section suivante, nous analyserons les pratiques et représentations de leurs enseignants de français (observations et entretiens). Des formats interactionnels communs inattendus sont identifiables : leurs gestes professionnels viseraient à réguler voire réduire les difficultés des élèves dans un contexte scolaire potentiellement insécurisant pour tous même s'ils sont considérés dans la littérature internationale comme peu efficaces. Autrement dit, une typologie des gestes professionnels et de leurs effets serait encore à construire pour le contexte plurilingue tchadien (partie 3). En conclusion nous en discuterons en tant que « dilemmes », voire de « paradoxes » sociodidactiques en lien avec la politique linguistique et éducative du pays. L'objectif est de favoriser en formation la co-construction de gestes professionnels réflexifs pour soutenir les apprentissages des élèves en contexte multilingue au Tchad**.**

1.VISER UNE "ÉDUCATION DE QUALITÉ" AU TCHAD : ENJEUX ÉDUCATIFS ET DÉFIS SOCIOLINGUISTIQUES

L'éducation en Afrique en général, et au Tchad en particulier, est une préoccupation majeure des gouvernements malgré l'instabilité politique, les conflits récurrents et les nombreuses difficultés socioéconomiques. Si une éducation de qualité dépend prioritairement des enseignements à l'échelle micro, ceux-ci sont très dépendants de nombreux facteurs macro-structurels avec lesquels les enseignants doivent composer (financement, formation, instabilité politique, logique top-down, politique linguistique etc.).

L'objectif de l'école avant les indépendances était de former les auxiliaires de l'administration, à l'époque tenue par les colons. Après les indépendances, les jeunes états africains se sont dotés des systèmes éducatifs qui visaient à développer des valeurs et des compétences choisies par les jeunes démocraties et soutenues par l'Unesco. Transposés à des sociétés qui ont des fonctionnements culturels spécifiques, ces systèmes sont cependant restés très proches des systèmes éducatifs coloniaux (une seule langue de scolarisation, des contenus d'apprentissage proches des programmes occidentaux) (Lange, 2000 ; Pourtier, 2010 ; Ndoye, 2020). Les langues de scolarisation sont peu parlées au quotidien par les élèves. C'est en particulier le cas au Tchad du fait d'une politique linguistique et éducative certes bilingue, mais qui a choisi deux langues d'enseignement peu pratiquées : le français et l'arabe littéraire.

Nous verrons que les difficultés structurelles engendrent une forme d'insécurisation linguistique et professionnelle qu'il convient de préciser pour en percevoir l'influence

dans les pratiques didactiques.

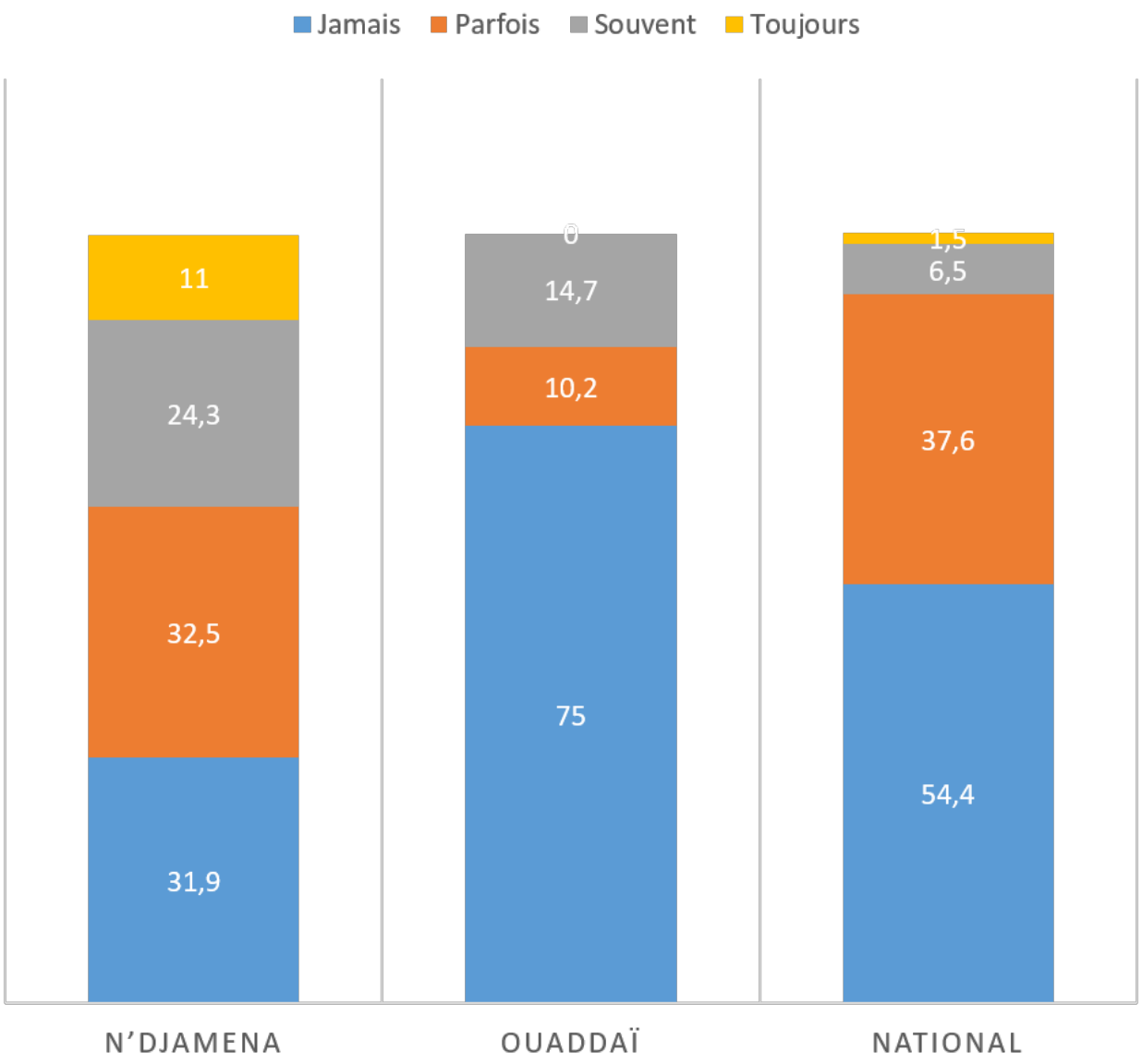
1.1 Un contexte multilingue dans lequel le français perdure grâce à la scolarisation

Le Tchad est un pays d'Afrique subsaharienne francophone dans lequel on dénombre près de 150 langues locales. Seules 18 des langues recensées sont parlées par 50 000 locuteurs ou plus. L'arabe tchadien est utilisé comme langue véhiculaire dans le nord du pays, principalement à l'oral. A notre connaissance, aucune donnée n'est disponible concernant la vitalité de l'arabe tchadien. Le français est quant à lui principalement parlé au sud (13 % de locuteurs au total selon l'OIF). Ces deux langues sont utilisées conjointement avec les différentes langues locales des habitants et les populations peuvent avoir des rapports très différents aux langues dites officielles ou de scolarisation selon les régions. Par exemple, la population du Nord, de culture arabo-musulmane, privilégie dans la communication l'arabe tchadien alors que dans la capitale, le français est la langue véhiculaire. Ces choix sont aussi liés à une histoire coloniale complexe.

Le français a été introduit avec l'arrivée de la colonisation au Tchad vers 1800 mais l'arabe existait dans le nord du Tchad depuis le 12e siècle selon les récits historiques. Le nord fait également frontière avec les pays musulmans comme la Libye et le Soudan qui l'ont fortement influencé. A son indépendance, en 1960, le pays a choisi le français comme seule langue nationale, puis a adjoint en 1978 l'arabe (dont la variété n'est pas spécifiée dans la constitution). Ce sont aussi les deux seules langues « officielles » de l'école. Plusieurs chercheurs mentionnent la résistance à la scolarisation en français dans les régions musulmanes, considérée comme une sorte d'institution idéologique d'Etat (Khayar, 1976 ; Madjilemtoloum, 2024). Aujourd'hui encore, « le bilinguisme institutionnel et ses impacts en matière d'unité nationale sont loin d'être atteints (…). Le clivage entre le Nord arabophone musulman et le Sud francophone chrétien, initié sous la colonisation, est, d'autre part, exacerbé par le clanisme et les exactions du pouvoir » (Diop, 2013, p. 151).

L'enquête PASEC révèle le peu d'enfants francophones au Tchad, mais aussi la très forte influence de la scolarisation sur la vitalité du français. En effet, à l'échelle nationale, 54,4 % des enfants n'ont « jamais » parlé français à la maison avant d'arriver à l'école, ils ne sont plus que 16,3 % en fin de scolarité primaire. Seul 1,5 % d'entre eux déclarent le parler « toujours » au moment où ils arrivent en CP, ils sont 22 % à la sortie du primaire. Ces situations sont très contrastées selon les provinces, en particulier dans celles qui concernent cette recherche : au moment d'entrer à l'école, la majorité des élèves de N'Djamena pratiquent le français « parfois », « souvent » ou « toujours » (67,8 %) alors que dans le Ouaddaï, 75 % d'entre eux n'ont jamais parlé français. Le graphique suivant donne un aperçu de la diversité des situations.

Figure 1 : Taux de répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité (source PASEC, 2021, p. 145)



Quelles que soient les régions, l'école joue aussi son rôle de véhicularisation, en particulier dans le Ouaddaï : en fin de scolarité 36,1 % déclarent le parler « souvent » ou « toujours » (75 % déclaraient ne « jamais » le parler au début de la scolarité). Cependant, à N'Djamena on observe une sorte d'effet de seuil : les élèves sont de plus en plus nombreux à parler français « parfois » (+19,4%), mais ils sont aussi moins nombreux à le parler « souvent » ou « toujours » (-4,3%) (Source PASEC, 2021, p. 145-146). Autrement dit, si le français est davantage pratiqué du fait de la scolarisation, les pratiques plurilingues s'intensifient aussi.

1.2 Des écoles bilingues arabophones marginales

L'introduction de l'arabe dans l'enseignement aux côtés du français est d'origine récente et a été longtemps une revendication politique des populations du Nord. Aujourd'hui, deux systèmes scolaires se superposent et s'opposent sur fond d'idéologie : le premier, francophone, « véhicule une langue et une civilisation qui sont

considérées comme la seule voie possible pour sortir du sous-développement », le second, arabophone, « semble dépassé, et pourtant les parents le préfèrent » (Khayar, 1976, p. 87).

En fait, il existe trois types d'écoles primaires officielles (sans compter les écoles coraniques), qui sont plus ou moins nombreuses selon les régions (MENPC, 2023) [4]. Elles se répartissent comme suit :

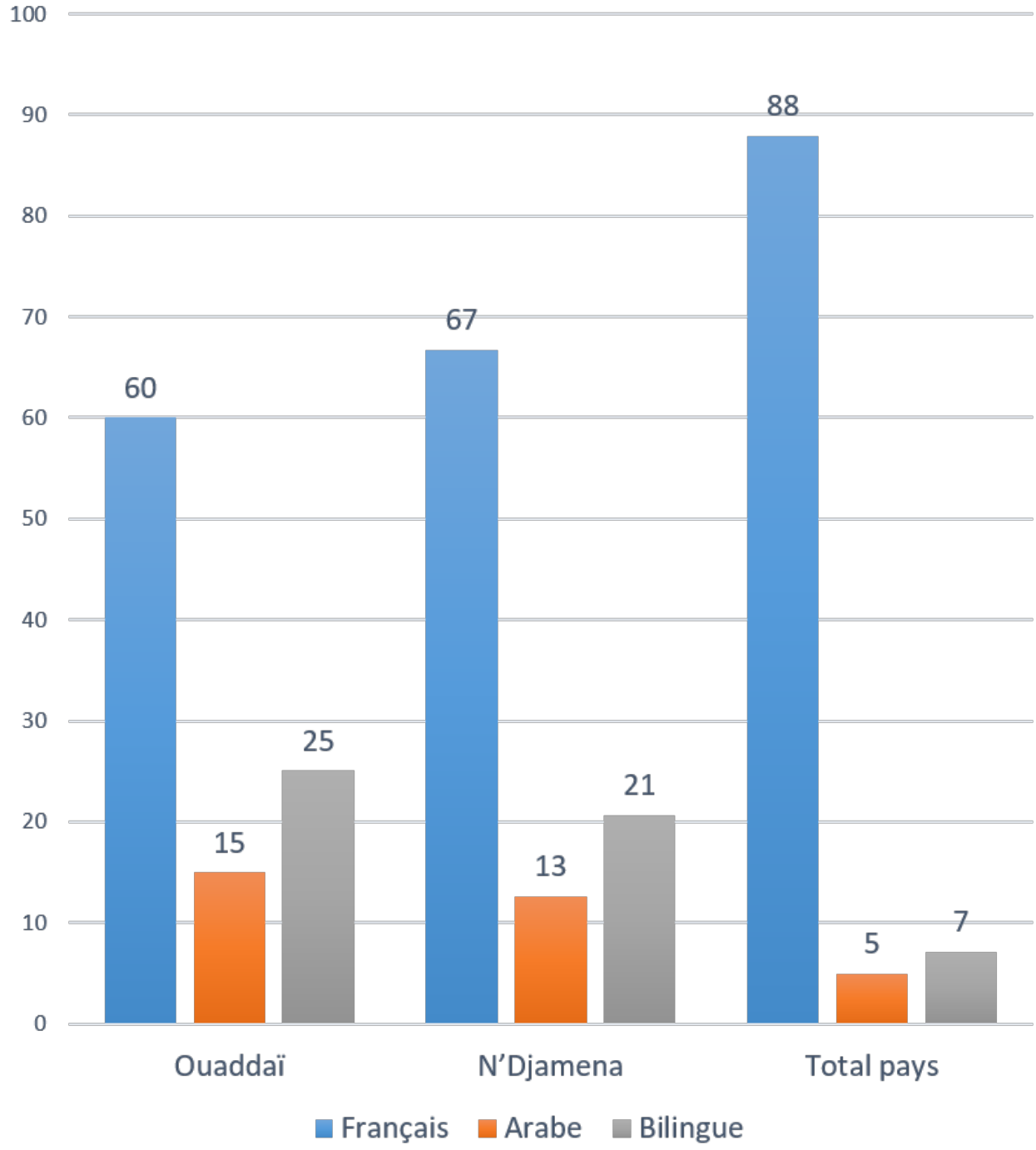
· 87,9 % d'écoles dites « francophones » scolarisent 85,4% des élèves (70 % des enseignements sont en en français en CM), on y apprend aussi l'arabe littéraire (30% des enseignements en CM) ;

· 5 % d'écoles dites « arabophones » scolarisent 6,2% des élèves, la langue de scolarisation est l'arabe littéraire (30% des enseignements sont en français en CM) ;

· 7,1 % d'écoles dites « bilingues » scolarisent 8,4% des élèves, principalement en zone rurale, les langues locales sont utilisées pour les premiers apprentissages aux côtés du français, l'arabe est ensuite introduit progressivement (Ali, 2021 ; Ali et al., 2024 ; Aziber, 2021 ; Babault et al., 2023 ; Diop, 2013).

Les politiques linguistiques et éducatives sont le reflet d'un tiraillement entre revendication nationale et héritage colonial (Lange, 2000, Pourtier, 2010). Depuis dix ans, la situation évolue en défaveur des écoles arabophones et en faveur des écoles bilingues : en 2014, le ministère dénombrait 83,16 % d'écoles francophones, 14,35 % d'écoles arabophones et 2,47 % d'écoles bilingues. Le graphique ci-dessous permet de visualiser la répartition des écoles en 2022 dans les deux provinces de notre étude, comparativement au pays. La diversité des écoles y est plus importante que dans l'ensemble du pays mais les écoles francophones y sont très largement majoritaires. Même si le Ouaddaï est une province très arabophone, les écoles publiques francophones y sont aussi les plus nombreuses, et de loin. Selon l'inspecteur général de la province, parmi les soixante-douze écoles publiques, une seule est arabophone mais il existe aussi dans la ville douze écoles privées arabophones). Le graphique ci-dessous compare le nombre d'écoles publiques selon les provinces.

Figure 2 : Comparaison du taux de répartition des écoles par langue d'enseignement (%) (source MENPC, 2023, p. 48)



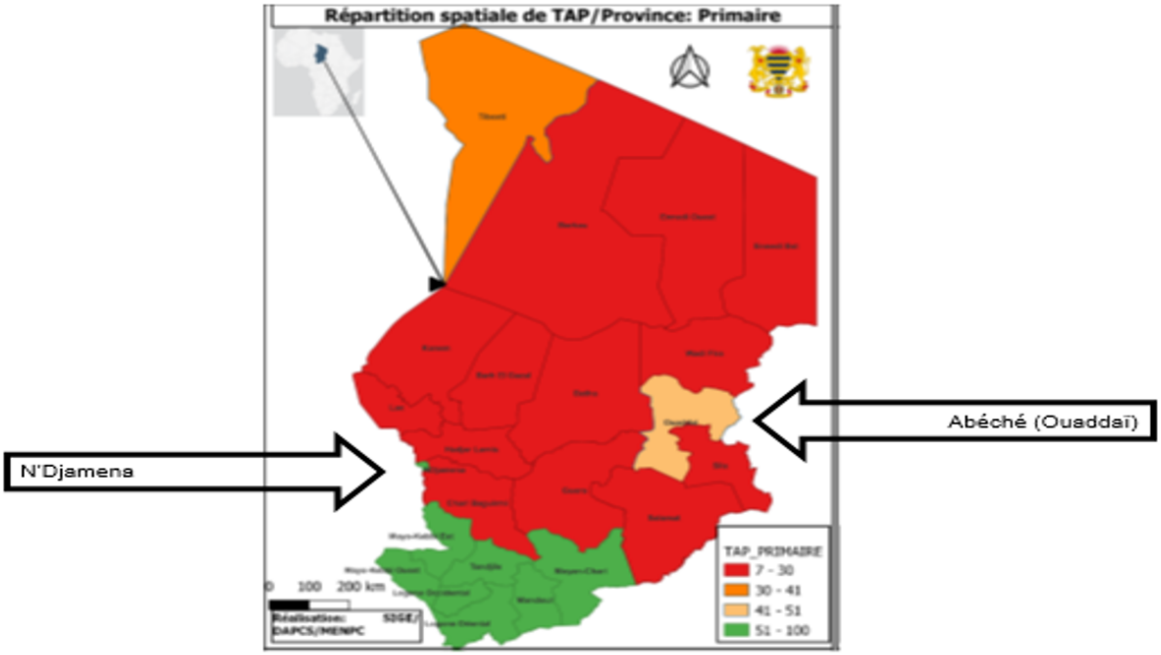
1.3 Des élèves en grande difficulté

Certes, on note un progrès en matière de taux de scolarisation mais beaucoup d'élèves inscrits ne finissent pas le cycle primaire, ou terminent le cycle sans s'être approprié les compétences de bases telles que ciblées par les évaluations internationales[5]. Même si la pratique de la langue française à la maison a une influence positive sur les performances des élèves en lecture et en mathématiques des élèves en début et en fin de scolarité primaire, 77,8 % des élèves ont des résultats en lecture « en dessous du seuil suffisant » en fin de primaire dans la langue d'enseignement (moyenne internationale PASEC : 52,1 %) (PASEC, 2021, p. 73). Les différentes régions

tchadiennes obtiennent elles-mêmes des résultats très contrastés. En effet, en fin de cycle primaire, la ville de N'Djamena positionne près de la moitié de ses élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en français langue d'enseignement (39,3 %) alors que c'est trois fois moins d'élèves dans la région du Ouaddaï (14,6 %).

Le système tchadien est aussi particulièrement inégalitaire : 50 % de la variation des scores en lecture et en mathématiques est expliquée par des différences entre les écoles. Le Taux d'achèvement du primaire (TAP) en 2022 plafonne à 46,15 % en moyenne (MENPC, 2023). Il est de 96 % à N'Djamena mais de 34 % dans la province du OuaddaÏ (PASEC, 2021, p. 39). La carte ci-dessous donne un bon aperçu de ces disparités.

Carte 1 : Le taux d'achèvement primaire au Tchad en 2022 (source : MENPC, 2023, p. 77)



1.4 Des enseignants qui composent avec une situation inéquitable

Dans l'ensemble, les compétences des enseignants sont faibles. Ce sont principalement de « maitres communautaires » peu formés. Les instituteurs qui ont fait des études spécifiques dans les « écoles normales » sont peu nombreux (30 %) et travaillent le plus souvent en ville (MENPC, 2023). Les enseignants ayant un diplôme universitaire et ayant bénéficié d'une formation initiale de qualité sont plus nombreux à N'Djamena (77,3 %) et dans le Ouaddaï (66,8 %) que dans l'ensemble du pays (38 %).

Cependant, malgré un taux de diplomation comparable, le score de compétence des enseignants en compréhension de l'écrit (en français) distingue les deux régions : 460,2 à N'Djamena, 389,3 dans le Ouaddaï, et 420,8 à l'échelle nationale (PASEC, 2021, p. 172). On retrouve les mêmes écarts en didactique de la compréhension de l'écrit. Ce paradoxe doit être mis en lien avec l'impact des formations continues dont ils ont pu bénéficier : lorsqu'à N'Djamena les formations ont une influence sur les scores de compétences à l'écrit des enseignants, ce n'est quasiment pas le cas dans le OuaddaÏ (PASEC, 2021, p. 198). Même lorsque les enseignants sont diplômés, la politique de formation semble donc inéquitable sur le territoire, ce qui a à terme une influence négative sur les apprentissages des élèves. Bien qu'ils aient comme tout un chacun des pratiques plurilingues au quotidien, ils sont formés à n'utiliser que l'une des deux langues nationales à travers les directives officielles, sans prendre en compte le plurilinguisme environnant. Autrement dit, les enseignements se déroulent dans un contexte diglossique institutionnalisé fondé sur l'égalité apparente des langues de scolarisation alors que ni les pratiques langagières ordinaires, ni les choix politiques, ni même la formation des enseignants, ne permettent d'aménager ces choix symboliques.

Les enquêtes soulignent aussi la difficulté des conditions d'enseignement dans tout le pays, ce dont les enseignants ont conscience. Nos observations vont aussi dans ce sens

et c’est une thématique récurrente dans les entretiens menés dans cette recherche : tous les enseignants concluent les échanges en demandant des conditions de travail plus décentes et davantage de matériel, de formation, de reconnaissance statutaire etc.

1.5 Synthèse

La difficulté à harmoniser un système éducatif qui comporte trois types de curriculum est renforcée par le fait que cette politique éducative n’a à aucun moment pris en compte les pratiques langagières des apprenants, ni celles des enseignants (Diop, 2013 ; Jullien de Pommerol, 1997). Les élèves parlent plusieurs langues au quotidien, et les enseignants eux-mêmes ne parlent généralement que le français ou l’arabe, tout en ayant grandi aussi avec une ou plusieurs langues locales.

Les deux régions se distinguent sur le plan sociolinguistique et éducatif : à N’Djamena les élèves ont de bons résultats, ils sont plutôt francophones et bénéficient d’un enseignement de qualité, dans un environnement qui accorde une valeur de prestige à la principale langue de scolarisation. Dans le Ouaddaï les écoles francophones sont tout aussi nombreuses alors que le français n’est pas une langue plébiscitée par les habitants. On la considère même avec méfiance. Les résultats des élèves y sont moins bons même si les enseignants sont aussi bien formés qu’à N’Djamena. Par ailleurs, quelle que soit la région dont on parle, le système éducatif est très fragile et insécurisant pour les enseignants. Les enseignants doivent ainsi composer dans une situation qui se définit par son instabilité et sa conflictualité latente.

De fait, un enseignement de qualité réaliste présuppose que les élèves puissent s’approprier des stratégies d’apprentissage plurielles pour apprendre des savoirs disciplinaires pourtant construits à partir de modèles occidentaux et unilingues, et dans des conditions dégradées. Comment alors les enseignants expérimentés composent-ils avec cette insécurité pour favoriser les apprentissages de leurs élèves ? Les pratiques des enseignants varient-elles selon que l’on se trouve dans une école arabophone ou francophone ?

2. CE QUE L'ÉCOLE A À VOIR AVEC L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE (OU PAS)

Après avoir fait le point sur les enjeux sociolinguistiques des interactions didactiques telles que documentées dans les recherches portant sur les pratiques de classe en ASS, nous reviendrons brièvement sur le concept d’insécurité linguistique à l’école en francophonie avant de proposer une grille de lecture sociodidactique des pratiques de classe. Nous aborderons ensuite le terrain de la recherche et la démarche adoptée puis les profils sociolinguistiques des élèves pour les deux classes étudiées.

2.1 Une lecture sociodidactique des pratiques de classe

2.1.1 Etat des lieux des recherches : des rituels interactionnels dynamiques pour un savoir mythifié

Les recherches portant sur les formats interactionnels dans les classes en ASS semblent faire consensus sans qu'il ne soit relevé d'évolutions notables ces dernières années : les pratiques dans la classe de français sont variables et pourtant il existe un format ritualisé, récurrent, orienté sur la forme plutôt que sur la co-construction du sens. L'alternance des langues parlées par les élèves est très rarement initiée par les enseignants même lorsque les élèves comprennent peu la langue de scolarisation (Noyau, 2016). Malgré les recherches sur l'enseignement bilingue en Afrique et les propositions didactiques nombreuses, les formats interactionnels semblent avoir peu évolué (voir par exemple Altet et al., 2015 ; Dreyfus, 2006 ; Noyau et Nunta, 2018). Ces constats sont aussi faits dans des thèses très récentes portant sur les pratiques didactiques en classes bilingues au Mali par exemple (Doumbia, 2024). Une des pistes de formation les plus fécondes aujourd'hui selon nous porte sur l'analyse de pratiques de classes réelles à partir d'idéaux-types tels que par exemple le projet OPERA le propose.

Le projet OPERA (Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages, 2012-2015) a documenté de façon particulièrement précises les pratiques de classe au Burkina Faso. Les interactions sont initiées par l'enseignant sous forme de questions/réponses fermées, ce qui rend la classe vivante et dynamique, mais favorise peu la réflexivité et la créativité des élèves :

> **« Les maîtres posent beaucoup de questions, les imposent, des questions plutôt simples qui s'enchaînent, des questions de bas niveau taxonomique, de connaissance, de compréhension et ainsi enseignent des savoirs propositionnels (…) mais qui sont très peu problématiques. Cela concerne surtout certains types de « questions », les questions fermées, factuelles, qui appellent la réponse attendue, auxquelles les élèves sont soumis. » (Altet et al., 2015, p. 250)**

D'un point de vue sociolinguistique, c'est un français mythifié, un oral transmué de l'écrit qui s'instaure en norme de prestige, ce qui a pour effet de réduire la variation propre à l'oral et de n'exposer les élèves qu'à des formats discursifs typifiés, voire stéréotypés :

> **« La classe est structurée par des échanges question/réponse dominés par le maître et orientés vers la formulation écrite normée des contenus présentés. Ainsi, contrairement à l'environnement culturel de l'élève, qui est fondé sur l'oralité, le milieu scolaire est lui toujours tourné vers l'écrit, y compris**

jusque dans les activités orales. » (Dreyfus, 2006, p. 82)

Cette norme vise pourtant à acquérir des savoirs scolaires métissés, emprunts de variation, à l'interface de processus de conceptualisation exogènes et endogènes. Il est aussi admis que ce sont des questions ouvertes qui invitent les élèves à être curieux de nouveaux savoirs, à les interroger, et à se positionner par rapport à eux en faisant évoluer leur réflexion. Cette démarche d'apprentissage est nécessaire pour appréhender des tâches et des savoirs complexes (Altet et al., 2015 ; 2018).

2.1.2 Une lecture sociolinguistique de l'école et de la classe en ASS : une insécurité linguistique multidimensionnelle ?

Pour mieux comprendre la situation avec une approche didactique, on peut se demander pourquoi les pratiques enseignantes ne sont pas « efficaces ». Pour en appréhender la dynamique sociolinguistique, on peut s'interroger sur le fonctionnement hégémonique d'un français scolaire, mythifié, véhiculé par les attitudes des enseignants, qui aurait pour effet de minorer (voire stigmatiser) toutes les variétés et langues qui n'en relèveraient pas (Marcellesi, 1981). Pourtant au Tchad, si hégémonie il y a, elle n'aboutit pas à de meilleures compétences en français parmi les élèves : la force centripète d'une langue « supercentrale » se conjugue avec les forces centrifuges des langues « centrales » et « périphériques » (Calvet, 1999).

En Afrique comme ailleurs, on sait aujourd'hui que l'école est un formidable moteur pour l'éducation et le développement et qu'elle participe à la construction d'une insécurité linguistique a minima chez les lettrés : « toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique » (Robillard, 1996, p. 68). Mais existe aussi l'insécurité linguistique de ceux qui, à l'école, apprennent à croire qu'il existe une norme prestigieuse qu'ils ne « possèdent » pas, détenue par des « locuteurs fictifs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire » (Francard et al., 1993, p. 13). Cette perception qui peut aller jusqu'au désengagement scolaire (et linguistique) est fonction de doxa circulantes qui légitiment des normes langagières relevant d'une idéologie du standard, de l'essentialisme, du référentiel :

> **« L'idéologie du standard est la conviction profonde qu'une langue se limite exclusivement aux structures de son registre standard (notamment écrit) et que toutes les autres formes d'expression sont des déviances dont il faut se débarrasser sans quoi la langue risque de se désagréger. (…) L'essentialisme donne à penser que la langue existe pour elle et qu'en importance, elle vient avant les individus qui s'en servent, autrement dit que ce sont les utilisateurs qui sont à son service, plutôt que l'inverse. La langue devient ainsi une espèce d'objet mythique qui peut exister sans même être portée par ses utilisateurs, ce qui est**

> **pour le moins étonnant. (…) En insistant sur la fonction référentielle de la langue, l'expression de sens que la langue rend possible est réduite à sa dimension la plus explicite et la plus élémentaire, ce qui met de côté tout ce que la langue peut véhiculer comme information de façon implicite. » (Reymysen, p. 44)**

Les enseignants sont les premiers tenants de cette idéologie, mais ils vivent aussi au quotidien, tout comme les élèves, des moments de valorisation de la norme unilingue exigée par l'école et des pratiques langagières quotidiennes, multilingues.

Pourtant, d'un point de vue sociolinguistique, le français en Afrique « tel qu'on le parle et tel qu'on le dit » n'est pas catégorisable en fonction de normes idéologiquement situées : chez les locuteurs il se décline comme une compétence variable sur un continuum entre deux pôles : l'un est proche de la norme scolaire et l'autre se rapporte aux régulations interactionnelles (Manessy, 1984 : 16). On sait aujourd'hui que ce continuum rend compte avec pertinences de la diversité des interactions quotidiennes des locuteurs plurilingues.

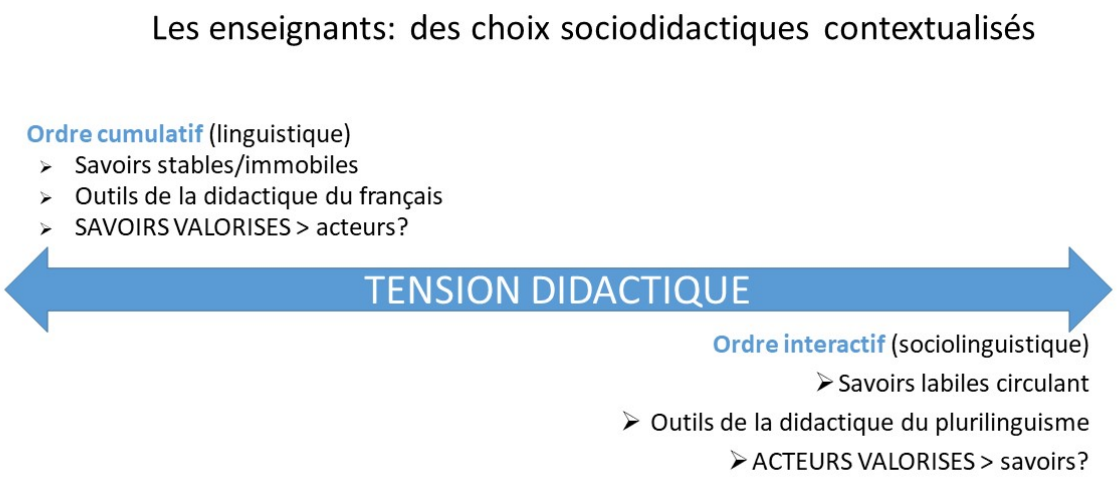
Nous faisons l'hypothèse que proposer aux enseignants d'analyser leurs pratiques en termes de « tension didactique » sur un continuum sociolinguistique, c'est leur donner le pouvoir de faire des choix éclairés moins dépendants des idéologies circulantes en contexte postcolonial.

2.1.3 Représenter la tension (socio)didactique en classe à des fins de formation

Avec des enseignants convaincus du prestige de l'unilinguisme scolaire, il serait possible de problématiser ces tensions en termes (socio)didactiques en positionnant les interactions de la classe sur un continuum entre ce que l'on pourrait appeler l'ordre « cumulatif » de la langue de scolarisation (la précision, la forme, le savoir) et l'ordre interactif (les usages, les discours, la socialisation). Cette lecture sociodidactique des pratiques de classe sera utilisée comme repère pour analyser deux séances issues du corpus de la recherche doctorale en cours.

Sur ce continuum tel que représenté ci-dessous (graphique 3), les pratiques plurilingues se tissent avec les échanges en français ; elles peuvent favoriser les interactions ou clarifier des savoirs.

Graphique 3 : la tension didactique à l'œuvre dans une démarche de didactique inclusive de la langue de scolarisation (Miguel Addisu, 2025)



Sont aussi pointés les écueils de chacun des pôles : ne valoriser « que » les savoirs linguistiques (ordre cumulatif) c'est risquer de ne pas prendre en compte la diversité des pratiques langagières. Mais ne valoriser « que » la diversité et la variation dans les usages (ordre interactif), c'est risquer de ne pas favoriser les apprentissages de nouveaux savoirs (scolaires, dont les savoirs linguistiques).

2.2 Une recherche qualitative sur les pratiques enseignantes au Tchad

2.2.1 Méthodologie et données de la recherche

Comme nous l'avons vu plus haut, les élèves des écoles francophones ont de meilleurs résultats à N'Djamena que dans le Ouaddaï. Afin de savoir quels facteurs sociodidactiques varient selon ces contextes, deux écoles ont été choisies dans chacune de ces villes : une école arabophone et une école francophone. Dans chacune d'entre elles, des observations de classe et des entretiens ont été menés avec les enseignants de français, dans des classes de CP et de CM2. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, le corpus comprend des observations de classes (dont certaines ont été enregistrées), des questionnaires auprès des élèves de CM2 et des entretiens avec les enseignants de français.

Tableau 1 : Terrains investigués pour la recherche (observations et vidéos, questionnaires, entretiens)

Villes	Abéché (arabe tchadien langue véhiculaire)				N'Djamena (français langue véhiculaire)			
Ecoles	Ecole AA arabophone		Ecole AF francophone		Ecole NA arabophone		Ecole NF francophone	
Classes (observations et vidéos)	1 CP	2 CM2	2 CP	2 CM2	1 CP	1 CM2	1 CP	1 CM2
Questionnaires recueillis	0	65	0	50	0	72	0	56
Entretiens enseignants	0	1	2	2	0 (interdiction)		1	1

Dans le cadre de cet article, nous étudierons les pratiques réelles et déclarées dans deux situations apparemment opposées sur les plans curriculaire, didactique et sociolinguistique (cf. tableau 2). Une classe de CM2 se trouve dans une école arabophone à Abéché (école AA, enseignante E5) et une classe de CM2 est située dans une école francophone à N'Djamena (école NF, enseignant E7). Les enseignants sont tous deux très expérimentés et ont aussi une solide formation : avant d'obtenir une licence à l'école normale supérieure, ils ont suivi la formation à l'école normale des instituteurs (ENI) ; E5 a suivi la filière des instituteurs bilingues. Ils sont aussi titulaires de leur poste.

Tableau 2 : Données exploitées dans cet article (observations, questionnaires, entretiens)

Villes		Abéché	N'Djamena
Ecoles		Ecole AA arabophone	Ecole NF francophone
Classes		1 CM2	1 CM2
Nombre d'élèves par classe		65	56
Observations de classes	Notes ethnographiques	2x45mn (dont film de 20mn)	2x45mn (dont film de 20mn)
	Sujet	lecture	géométrie, multiplication, grammaire
Entretien enseignant		E5 : AA_cm2 (femme)	E7 : NF_cm2 (homme)

2.2.2 Les élèves : des pratiques déclarées et des pratiques réelles parfois contradictoires

Les questionnaires remplis par les élèves permettent de dessiner un profil sociolinguistique global conforme à ce à quoi on pouvait s'attendre dans chacune des écoles. Ils suggèrent aussi une certaine insécurité parmi les élèves de l'école arabophone[6].

Dans l'école arabophone située dans une région très peu francophone (désormais école

AA), les 65 élèves ont entre 9 et 17 ans (13 ans en moyenne)[7] et déclarent tous ne parler que l'arabe à la maison et entre amis. Ils disent tous pourtant qu'ils savaient aussi parler le français avant d'entrer à l'école et 43 d'entre eux déclarent parler aussi au moins une autre langue tchadienne en famille mais ne la mentionnent pas parmi les langues utilisées au quotidien. Il s'agit du ngama (13), du sara (12), du ngambay (12), du moundang (2), du day (1), du haoussa (1) ainsi que du « togolais » (2). Ces réponses sont assez contradictoires et le questionnaire ayant été administré pendant la classe, on peut faire l'hypothèse qu'ils n'osent pas déclarer leurs pratiques plurilingues quotidiennes. Cette hypothèse de conformité se trouve renforcée par une autre réponse : tous ou presque (94 %) déclarent « bien comprendre » leur enseignant dans la classe de français tout en déclarant pouvoir utiliser l'arabe si besoin avec lui, ce qui ne se vérifiera pas vraiment dans les observations de classe, comme nous le verrons plus bas. L'enquêteur (MM) a aussi relevé qu'ils comprenaient très mal les questions posées (en français) et que l'enseignante les leur traduisait systématiquement en arabe.

Dans l'école francophone située dans la ville la plus francophone du Tchad (désormais école NF) NF, les 56 élèves ont entre 10 et 16 ans (13 ans en moyenne)[8] et déclarent une multitude de langues parlées : 40 % d'entre eux se déclarent trilingues. Les langues premières déclarées se répartissent comme suit (53 réponses) : français (21)[9], sara (12) arabe (9), ngambay (5), « patois » (2), morom (1), day (1), ngama (1), haoussa (1). Contrairement aux élèves de l'école AA (et aux tendances relevées plus haut par PASEC), tous déclarent qu'ils ne savaient pas parler le français avant d'entrer à l'école**.** Mais ils déclarent aussi qu'ils parlent désormais en plusieurs langues avec leurs amis : le français (49), l'arabe (19) et d'autres langues (21)[10]. En famille, les langues varient tout autant : le français (6) et l'arabe (11) sont utilisés avec au moins une autre langue. La plupart des élèves (32) parlent une seule langue, parmi celles citées plus haut. A L'école, ils déclarent tous bien comprendre leur enseignant de français, mais aussi pouvoir lui poser des questions en utilisant une autre langue si besoin. Pour ce faire, ils mentionnent principalement l'usage de l'arabe (46) mais aussi d'autres langues (12), dont le français (4)[11]. Les nombreuses mentions que font les élèves de leurs différentes langues suggèrent peu d'insécurité linguistique des élèves, contrairement aux élèves arabophones d'Abéché. Pourtant, nous allons voir que même si la classe NF_cm2 est bien plus multilingue que la classe AA_cm2, l'usage des langues autres que le français est rare dans les pratiques observées, et ce quelles que soient les classes. Les pratiques déclarées semblent contradictoires avec les pratiques réelles des élèves, elles donnent ici l'impression d'un plurilinguisme de prestige auquel le français participe.

3. DES PRATIQUES ENSEIGNANTES TYPIFIÉES : INTERPRÉTATION SOCIODIDACTIQUE

Cette partie sera consacrée à l'analyse de deux séances de classe situées dans deux écoles a priori à l'opposé sur un continuum. Dans l'une on apprend « le français » en découvrant différentes manières d'écrire ã (école AA). Dans l'autre on apprend des mathématiques « en français », ou plutôt « le français » des mathématiques (école NF).

3.1 Hypothèses et grille d'analyse des gestes professionnels

L'hypothèse de travail de l'étude est que les pratiques didactiques variaient selon les écoles : focalisation sur un ordre « interactif » dans les écoles arabophones et sur un ordre « cumulatif » dans les écoles francophones. Dans un cas comme dans l'autre, les langues des élèves (dont l'arabe tchadien) sont susceptibles d'être mobilisées comme des ressources sociocognitives tant par les élèves que par les enseignants. En effet, mobiliser les langues des élèves favorise la clarté cognitive lorsqu'il s'agit de mieux comprendre la langue d'enseignement mais aussi lorsqu'il s'agit de mieux la pratiquer. Cette étude exploratoire ne porte que sur deux classes, et déjà elle ne valide que très partiellement cette hypothèse.

La grille d'analyse des séances de classe vise à identifier les composantes des gestes professionnels des enseignants, en particulier lorsqu'ils interagissent verbalement avec leurs élèves : les postures adoptées, les types d'interactions, les langues mobilisées. La théorie du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) a été adaptée au contexte multilingue des classes afin de qualifier les pratiques interactionnelles d'étayage des enseignants, c'est-à-dire toutes les formes d'aide que l'enseignant cherche à apporter aux élèves pour les aider lors des interactions didactiques (Bruner, 1983). Lorsqu'elles sont récurrentes dans la classe, les pratiques d'étayage s'érigent en « postures », qui ont une influence sur les apprentissages :

> **« Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 38).**

Les auteurs soulignent que les élèves reconnaissent ces postures et s'y adaptent, c'est-à-dire qu'ils s'autorisent (ou non) à répondre, à s'engager dans la tâche demandée, à poser des questions, à donner leur point de vue etc. Autrement dit, l'engagement des élèves dépend de la posture d'étayage de l'enseignant, selon qu'il les invite à répéter, imiter, valider (posture de contrôle) ou qu'il les invite à questionner, essayer, tâtonner

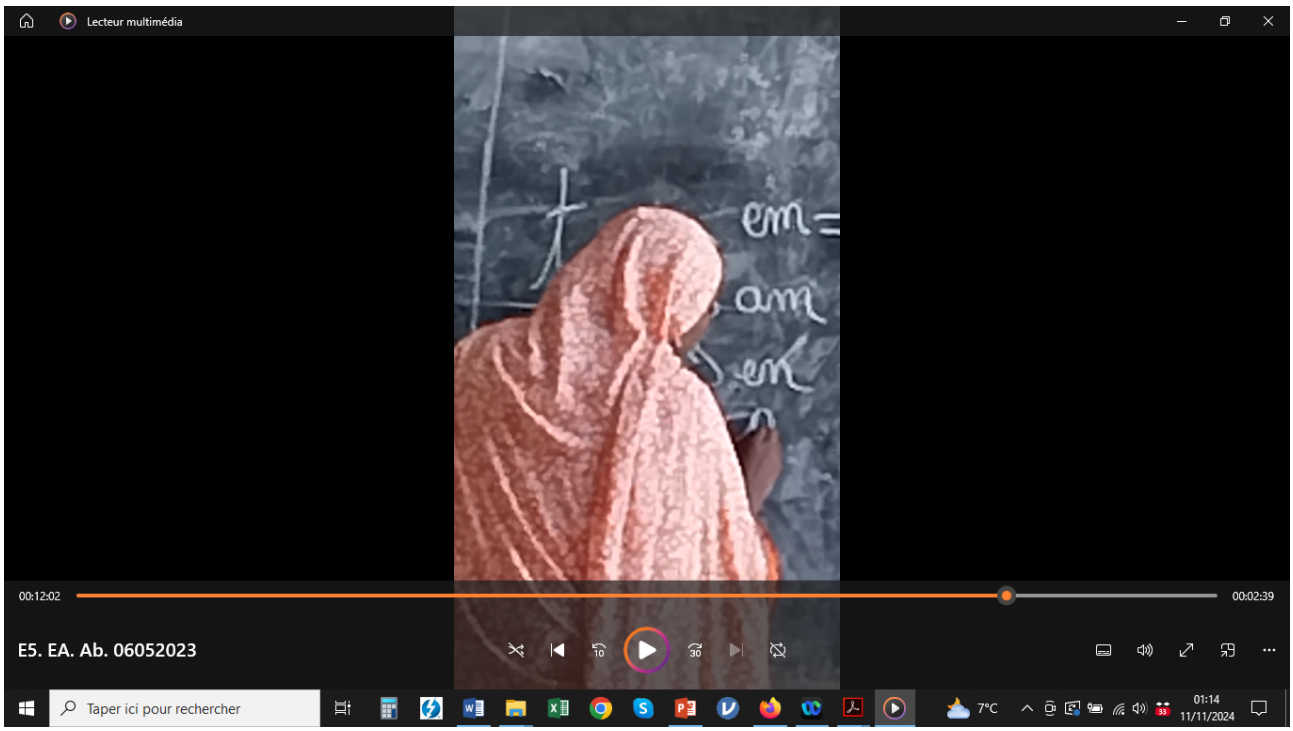
(posture d'accompagnement) : « Les élèves savent rapidement décoder la grammaire implicite des postures possibles de leurs enseignants, la nature de leurs attentes, les changements d'étayage qu'elles manifestent » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 39). Cependant, ces postures varient au fil de la séance et les auteurs en dénombrent six (contrôle, contre-étayage, accompagnement, enseignement, lâcher-prise, et posture de « magicien »). Par exemple, une posture de contrôle permet d'enrôler toute la classe et d'engager un rythme soutenu, une posture d'accompagnement favorise les discussions et la prise de risque des élèves, le rythme de travail est plus individualisé.

3.2 Piloter pour enseigner comment appliquer une règle

Dans chacune des classes les pratiques enseignantes ont été observées lors de deux séances de 45 minutes (une courte séance de 20 minutes a été filmée). Nous les présenterons en nous appuyant tout d'abord sur quelques extraits des notes ethnographiques[12] puis nous étudierons les postures enseignantes au sein des interactions dans les extraits vidéos qui ont été transcrits. Enfin, nous mettrons ces indices en regard avec les pratiques et représentations déclarées dans les entretiens menés avec chacun d'eux. Ces deux extraits exemplifient bien une posture didactique partagée par les deux enseignants.

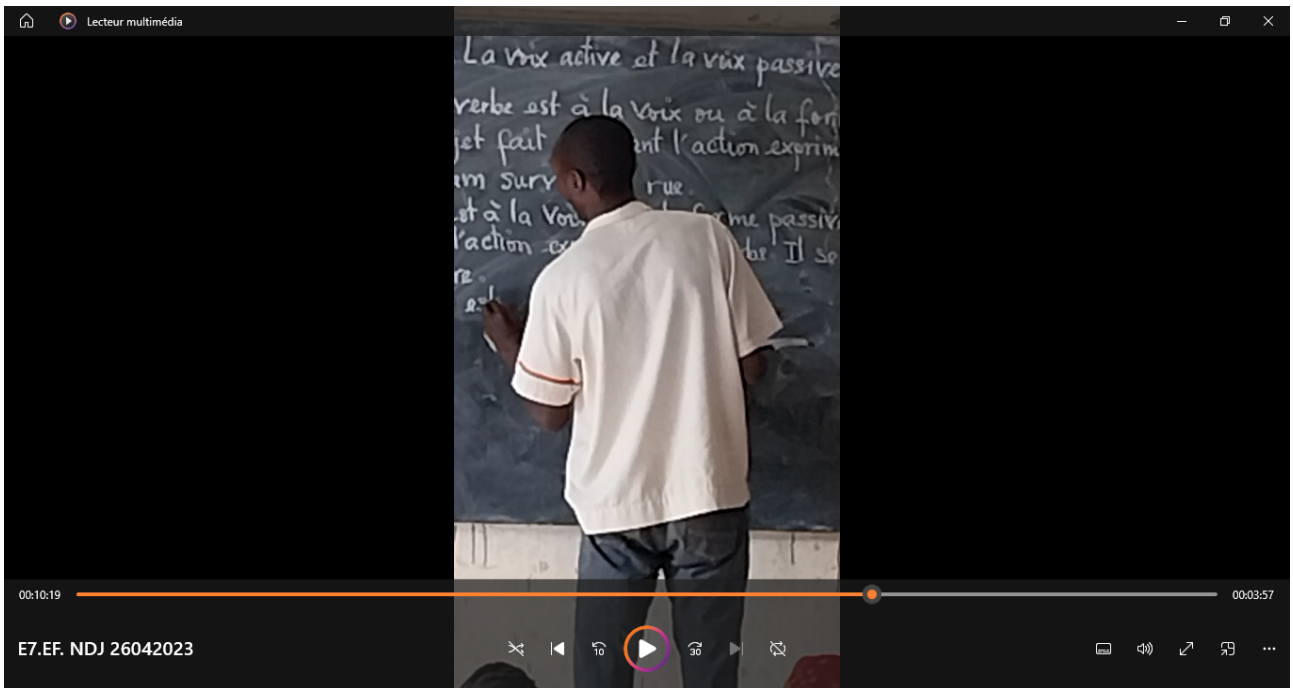
> **« Dans la classe de CM2 de l'école AA (séance de lecture, cf. photo 1) : Journal ethnographique de MM (6 mai 2023) : E5 a d'abord posé la question par rapport à la leçon précédente. Nous avons constaté que les élèves n'ont pas révisé leur cours donc ils n'ont pas pu répondre à sa question. Elle était mécontente. Elle a donné la réponse à sa question en leur demandant de réviser leurs leçons. C'est ainsi qu'elle a introduit la leçon du jour qui était les sons : en, em ; an, am. Elle a écrit une phrase au tableau dans laquelle on trouvait ces sons. Puis elle a demandé aux élèves de passer au tableau souligner les sons en. Ensuite, elle a montré comment on subdivisait un mot en des syllabes qui le composaient. Enfin, elle a montré aux élèves les différentes manières d'ajouter les lettres pour créer d'autres mots. Dans les interactions, l'enseignante recourait de temps en temps à l'arabe pour donner les consignes, expliquer un mot. Nous n'avons pas constaté de véritables interactions où les élèves répondaient et posaient des questions à leur enseignante. Les échanges étaient très mécaniques. La différence entre en/em ; an/am n'a pas été clairement expliquée. »**

Photo 1 : leçon de lecture : le phonème ã (CM2 à l'école arabophone d'Abéché)



« Dans la classe de CM2 de l'école NF (séance de grammaire, cf. photo 2) : Journal ethnographique de MM (4 juin 2023) : les cours se déroulaient de manière calme. (…) La leçon portait sur la voix active et la voix passive. Beaucoup d'élèves avaient leur livre. Les interactions entre l'enseignant et ses élèves se faisaient directement en s'appuyant sur le livre que chacun avait devant lui. L'enseignant a écrit deux phrases au tableau : une phrase à la voix active et une phrase à la voix passive. C'était autour de ces phrases qu'ils (enseignant/élèves) interagissaient : questions/réponses afin de dégager la règle. Plusieurs élèves parlaient à la fois et l'enseignant les recadrait. Après avoir dégagé la règle, il l'a copiée au tableau, il l'a lue, il l'a fait lire à voix haute à trois élèves, et il a demandé aux élèves de la copier dans leur cahier. Et enfin ils ont fait un exercice. Comme je filmais, ça a changé la posture de l'enseignant : il ne bougeait pas comme il voulait (par exemple circuler dans les allées). Nous n'avons pas constaté que d'autres langues que le français étaient utilisées. »

Photo 2 : leçon de grammaire : la voix passive (CM2 à l'école francophone de N'Djamena)



Les analyses ont été menées sur l'ensemble des séances réalisées par ces deux enseignants. Dans ces deux classes, quel que soit le savoir enseigné, et conformément à ce que les recherches montrent quant aux formats interactionnels dans les écoles en Afrique francophone (voir section 2.1), les deux enseignants dominent les échanges et adoptent une posture de pilotage assez ferme tout en veillant à faire intervenir les élèves de façon constante : ils distribuent la parole, reformulent, utilisent le tableau pour fixer les apprentissages, font répéter, corrigent etc. Ils créent aussi un monde disciplinaire en utilisant de façon très répétée un réseau lexical propre à la leçon évoquée (le phonème ã ou le calcul d'une surface géométrique). C'est dans un cadre disciplinaire précis que les échanges se déroulent et sont validables. Tous les élèves participants essayent d'utiliser les termes propres au champ sémantique donné par l'enseignant. Autrement dit, les enseignants cherchent à ce que leurs élèves appliquent une démarche de pensée dans le cadre disciplinaire qu'ils ont posé. On ne sait pas si les élèves comprennent ce « monde scolaire » et ils ne sont pas invités à interroger le sens des tâches demandées puisque la légitimité de ces tâches scolaires ne peut pas être remise en question.

Dans les deux extraits ci-dessous E5 et E7 agissent avec bienveillance et enrôlent les élèves. Ils cherchent à faire répondre à la consigne avec des réponses validables, à faire appliquer plutôt qu'à faire se questionner. Cette dynamique, si elle est motivante (les élèves veulent participer), peut cependant engendrer des confusions, voire des erreurs, qui ici ne seront pas explicitées.

Dans l'extrait 1 (classe de E5 CM2, école AA), la consigne demandée (« souligner un mot »), si elle est bien appliquée, peut entretenir des confusions entre un mot et un graphème au lieu d'aider à distinguer les différentes graphies du son :

Extrait 1 : (La leçon a commencé par un rappel et ENS a écrit au

tableau la phrase qui va lui permettre de faire distinguer les différents graphèmes de ã puis l'a lue et le sens a été expliqué : « L'ambulance transport (*Ê□É□ì□s.pÉ□Ê□t*) un enfant malade »)

ENS : Très bien, donc il y a le son ãã ã *(écrit au tableau à côté de la phrase les différents graphèmes en parlant). Qui passe au tableau pour souligner un mot où il y a le son* ã *(montre « en » au tableau) ou* ã *(montre « an » au tableau) ou* ã *(montre « em » au tableau) ou* ã *(montre « am » au tableau ») ? Un mot ? (de nombreux élèves lèvent la main et veulent attirer son attention « maitresse ! », elle se déplace du tableau vers les élèves et passe dans les rangs, invite un élève plutôt silencieux à aller au tableau en lui tendant la craie puis répète la consigne en levant son bras vers son oreille) donc on va souligner un mot où on a le son*ã *! (l'élève se déplace et souligne au tableau « en » dans « enfant », échanges inaudibles en aparté entre ENS et un autre élève puis reprise de l'échange collectif)* Est-ce qu'il a bien souligné ? Regardez, il a bien souligné le mot ? Comment on souligne un mot ?

EL : Non. Moi maitresse (l'élève interrogé regarde le tableau et souligne tout le mot « enfant »)

ENS : Voilà c'est bon ?

EL : oui !

Dans l'extrait 2 (classe de E7, CM2, école NF), il s'agit de « calculer une surface ». La consigne demandée, si elle est bien appliquée, demande une procédure automatisée, qui ne problématise pas l'idée de surface, ce qui a ici pour effet de disqualifier la proposition d'un élève. Aucune réflexion sur l'erreur commise n'est initiée :

Extrait 2 : (la leçon porte sur le calcul de la surface d'un losange, elle a commencé par le rappel des règles de calcul puis elle continue par la résolution d'un problème posé au tableau)

ENS : (…) A quoi est égale la grande diagonale ? A quoi est égale la grande diagonale ? A quoi est égale la grande diagonale ? On croit que… Qui peut passer au tableau ? (ENS tend la craie à une élève volontaire)

EL : (pose l'opération au tableau en parlant, ENS regarde la classe) La grande diagonale est égale surface multipliée par deux, divisée par la petite diagonale.

ENS : Bien la grande diagonale est égale surface multipliée par deux, divisée par la petite diagonale. (ENS regarde le calcul posé au tableau, il voit que EL n'a pas posé l'opération correctement, elle a confondu les mesures) Mais regardez ce que votre collègue a fait.

EL : Faux !

ENS : Qui peut passer au tableau ?

EL : Monsieur moi ! Monsieur moi.

ENS : (s'adresse à l'élève qui a écrit au tableau) Il faut suivre la règle. Utiliser la règle pour pouvoir effectuer l'opération ou encore faire ce calcul. Si c'est pour les causeries comme ça que tu es venue au tableau, tu n'as rien compris. Il faut suivre ce que les autres font (il l'invite à retourner à sa place). Tu vas poser l'opération après tu vas revenir ? Comme ça tu vas écrire la réponse là ou bien ? (s'adresse à une autre élève) Cynthia. Un champ a la forme d'un losange, sa surface est deux cent soixante-quinze décamètres carrés et sa grande diagonale mesure trente-cinq décamètres Je calcule la longueur. A quoi est égale la petite diagonale ?

EL Cynthia : La petite diagonale est égale la surface multipliée par deux, divisée par la grande diagonale.

ENS : Très bien ! La petite diagonale est égale la surface multipliée par deux, divisée par la grande diagonale.

Le fait de valider une règle peut être sécurisant lorsque la norme est de « bien faire », « bien dire » (idéologie du standard, de l'essentialisme, du référentiel). Mais cela ne parait pas fonctionner lorsqu'il s'agit de tâches complexes, qui demandent aux élèves de tâtonner et de prendre des risques, c'est-à-dire d'accepter de se trouver en insécurité (linguistique et cognitive). Car ici il est fort difficile d'appliquer une règle. En effet, les différents graphèmes transcrivant en français ã ne se répartissent pas toujours selon une règle établie (classe de E5) et la logique du calcul mathématique de la surface d'un losange se perd au fil des échanges (classe de E7). Même si nous ne relevons pas d'indices d'insécurité linguistique chez les enseignants à l'échelle d'une séance, on peut cependant faire l'hypothèse que « valider » les réponses (en français) des élèves est aussi une stratégie sécurisante pour eux. Qu'en est-il de leur posture face aux langues des élèves ?

3.3 Les langues des élèves au service des normes en français

Dans ces deux classes, la leçon elle-même n'est évoquée qu'en français, les termes sont abondamment répétés, uniquement dans la langue d'enseignement. Les deux séances varient cependant notablement sur un point : l'utilisation des langues des élèves.

E7, dans la classe francophone, ne propose pas de traduction et n'invite pas les élèves à transférer d'une langue à l'autre. L'apprentissage de la leçon est fondé sur la répétition. En une quinzaine de minutes, les mots-clefs sont répétés près de 40 fois chacun (« diagonale » et « surface ») et les formules près de six fois dans des phrases quasi-semblables (« base multipliée par hauteur » « la grande diagonale multipliée par la petite diagonale divisée par deux »).

E5, dans la classe arabophone, ne reformule pas la leçon en arabe. Elle tient cependant à vérifier la compréhension de la phrase d'exemple et échange à ce propos avec les élèves en arabe. Puis elle répète et reformule le sens de la phrase à plusieurs reprises en français :

> **Extrait 3 : classe de E5 (CM2, école AA) :** ***(un élève vient de lire la phrase proposée au tableau : «L'ambulance transport (Ê□É□ì□s.pÉ□Ê□t) un enfant malade »)***
>
> ***ENS : Très bien, on applaudit pour lui. En arabe c'est quoi ? Quelqu'un peut nous traduire en arabe ?***
>
> ***EL : « Ambulance chaala ouled mardane » ([Ambulance transporte [13] enfant malade])***
>
> ***ENS : acquiesce et répète puis un court échange a lieu en arabe, ENS demande aux élèves le sens de chacun des mots pour vérifier qu'ils les ont compris. Elle est debout et face aux élèves, cherche leur regard. Elle clôture l'échange en arabe en relevant la tête et se tourne vers le tableau, puis relit la phrase en français : « L'ambulance transporte un enfant malade ». Elle reformule en arabe à nouveau avant de continuer la leçon en français.***

L'alternance entre l'arabe et le français est initiée par E5 et sert la compréhension des élèves, des liens sont faits avec leur expérience sociale, ce qui semble sécuriser à la fois les élèves et l'enseignant (le ton devient plus connivent lors de cet échange). Cependant, aucune explication de la leçon n'est proposée dans cette langue.

La démarche de recherche visait à étudier les pratiques enseignantes dans des classes surchargées d'élèves. Il n'a pas été possible de savoir si ceux-ci ont, pendant la séance observée, pris l'initiative d'utiliser d'autres langues que le français. Mais les entretiens menés avec les enseignants en donnent quelques indices. Ils témoignent d'une posture

pédagogique très explicite par rapport à l'utilisation des langues des élèves : elles sont utiles lorsqu'on débute dans la langue d'enseignement parce qu'elles permettent de mieux la comprendre. Pour E5 (école AA), les élèves ne peuvent pas progresser si l'enseignant ne propose pas de traductions. Elle déclare traduire de façon systématique même si, comme nous l'avons vu plus haut, ce propos n'est que partiellement conforme aux pratiques observées : « nous utilisons l'arabe tchadien, l'arabe classique et le français. Il faut ce mélange des langues pour que le message passe. Par exemple pour une évaluation à la fin de la leçon, je fais le résumé en français et je demande à un élève de me traduire en arabe. Il le fait et tout le monde comprend ».

E7 (école NF) affirme à trois reprises que les langues tchadiennes (dont l'arabe) sont « interdites » dans la classe et dans la cour. Ce discours officiel est implicite (aucune loi écrite ne l'interdit) mais il est présenté comme une évidence pendant l'entretien. Il s'articule cependant avec une forme de tolérance que E7 finit pas concéder au fur et à mesure des échanges : il veut respecter un interdit implicite qui ne dépend pas de lui mais auquel il adhère, tout en tolérant avec bienveillance l'usage des langues « locales » tout en précisant qu'il « validera » les réponses.

Extrait 4 : entretien avec E7 (NF_CM2) : l'usage des langues locales dans son cours

(1) Les enfants, puisqu'ils sont à leur début d'apprentissage, ils réfléchissent dans leurs langues maternelles et traduisent littéralement en français. Je sens dans les questions, les réponses. J'essaie de les corriger (…) Ces langues véhiculaires, ils parlent entre eux et non avec moi. Ils savent que c'est interdit de parler autres langues que le français en classe.

(2) Je leur rappelle simplement que c'est interdit de parler d'autres langues en classe. Je leur prodigue des conseils de s'intéresser au français puisque c'est dans cette langue qu'ils vont poursuivre leurs études.

(3) Ils le font [échanger en langues locales], mais rarement, quand ils sont bloqués. Et là ce n'est pas moi qui explique, ce sont les élèves entre eux qui s'expliquent en langue locale et moi je valide la réponse.

Ces postures didactiques sont principalement des postures de contrôle, mais la tolérance – voire la mobilisation – des langues des élèves leur permet d'alterner avec une posture d'accompagnement. Ainsi, les ressources plurilingues sont des occasions de tendre vers un « ordre interactif » des interactions, alors que c'est « l'ordre cumulatif » qui domine dans les interactions didactiques portant sur les leçons. Comme si le prestige du savoir scolaire ne pouvait « s'habiller » que de français.

3.4 Elèves et enseignants : une conscience sociolinguistique partagée qui influe sur les choix didactiques

Outre l'influence des pratiques didactiques, les apprentissages sont dépendants des valeurs attribuées aux langues de scolarisation. Au Tchad, la valeur du français et la valeur de l'arabe varient, voire s'opposent d'une région à une autre. E5 et E7 évoquent chacun un conflit entre l'usage du français et l'usage de l'arabe. Leur analyse confirme la différence entre la capitale, dans laquelle le français a un statut de prestige, et la région Ouaddaï dont nombre d'habitants estiment qu'il s'agit d'une langue coloniale contre laquelle on doit résister.

A N'Djamena, pour E7 (école NF) c'est le français et l'anglais qui peuvent être utiles aux élèves. Il dénonce donc implicitement une sorte d'hypocrisie gouvernementale : « Vous prenez un chèque c'est en français et anglais, et non arabe et français pourtant ce sont les deux langues officielles et de scolarisation. Bref sur le terrain le français a de l'avance sur l'arabe ». A Abéché, pour E5 (école AA), les élèves refusent d'apprendre le français car ils ont appris à « résister » contre la langue de l'envahisseur :

> **Extrait 5 : entretien avec E5 (AA_CM2) : les représentations du français dans le Ouaddaï - La majorité d'élèves appartiennent à la communauté arabe et ouadaïenne. Ces élèves sont un peu compliqués parce que leurs parents disent qu'il ne faut pas apprendre le français. A l'époque leurs grands-parents n'avaient pas voulu travailler avec les français. Ces communautés ont résisté à la pénétration coloniale. Il y a eu des répressions meurtrières. Elles ont gardé ces mauvais souvenirs. Ils rejettent tout ce qui est lié à la France y compris l'école. Ils continuent à inculquer cette position de génération en génération.**

La conscience sociolinguistique dont témoignent les enseignants va dans le sens des pratiques déclarées par les élèves : à Abéché, les contradictions apparentes dans les questionnaires peuvent effectivement être interprétées comme des indices de résistance au français. L'arabe dans la classe est donc un facteur de pacification. A N'Djamena, le plurilinguisme revendiqué par les élèves est reconnu et accepté comme ressource, à condition qu'il ne mette pas en cause l'ordre établi.

Que l'on soit dans une classe où l'on apprend le français (école AA, enseignante E5) ou les mathématiques avec cette même langue (école NF, enseignant E7) le français est surtout un vecteur de légitimation du pouvoir que symbolisent les savoirs scolaires. Dans cette configuration, les langues des élèves sont mobilisées sur un continuum entre didactisation pour réguler les conflits sociolinguistiques (école AA, enseignante E5) et tolérance implicite pour favoriser les apprentissages (école NF, enseignant E7). Les postures des enseignants sont influencées par des « logiques d'arrière-plan » (Bucheton et Soulé, 2009), c'est-à-dire par leurs représentations du savoir, de l'école, de la valeur

des langues. Ce sont ces logiques d'arrière-plan qui ont à voir avec l'insécurisation linguistique générée par ce contexte multilingue.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le système éducatif au Tchad génère pour tous les acteurs (élèves et enseignants en particulier) une insécurité structurelle qui a pour effet les difficultés rencontrées par les élèves (performances PASEC, TAP etc.), celles rencontrées par les enseignants (formation, rémunération, conditions matérielles etc.). Les facteurs insécurisants sont nombreux, nous avons traité pour notre part de ceux liés aux politiques éducatives et linguistiques qui demeurent symboliques : les aménagements que les lois et décrets appellent n'ont pas eu lieu. Un des signes patents est le déséquilibre entre les écoles « arabophones » et les écoles « francophones » sur le territoire. Or si ces dernières représentent près de 90 % des écoles (86 % des élèves), ils sont encore 63,6% à déclarer parler français « jamais » ou « parfois » en fin de scolarité primaire (92 % en début de cycle, PASEC, 2021). Ainsi, même si ces résultats seraient à nuancer selon les régions, le français n'est pas la principale langue utilisée par ces élèves alors qu'ils sont scolarisés en français 70 % du temps scolaire au moins. Ce paradoxe sociolinguistique et éducatif est bien connu et documenté en ASS.

Il existe une tension didactique spécifique dans les écoles héritées de la colonisation. Nous avons présenté avec une approche sociolinguistique les tensions propres au système éducatif tchadien aujourd'hui et les facteurs d'insécurité linguistique qui la traversent : les écoles arabophones, symboles d'un « enseignement bilingue » revendiqué par le gouvernement depuis plusieurs dizaines d'années, n'ont qu'une existence marginale sur le territoire. Nous avons essayé de faire le lien entre ces processus macro et les pratiques didactiques de deux enseignants expérimentés dans deux classes qu'à priori tout oppose (curriculum, régions, contexte sociolinguistique).

Cette étude ne permet pas, à ce jour, d'identifier formellement des signes d'insécurité linguistique chez les enseignants ou chez les élèves. Elle donne cependant à voir les stratégies des enseignants pour gérer une tension didactique entre un ordre cumulatif de la langue des « savoirs » et un ordre interactif du langage des apprentissages. Tous deux priorisent le cadre formel : les savoirs sont décontextualisés afin d'enseigner aux élèves à appliquer des règles qui ne s'expriment qu'en français. Dans ces deux classes, l'insécurité semble être un défi pour ces enseignants, qui peut être relevé grâce à la maitrise de règles établies, non discutables. Les interactions observées ici sont conformes à ce que les recherches en didactique ont déjà montré (cf. partie 2), et ce quelle que soit l'école et quelle que soit la région. Elles ne vérifient pas les hypothèses présentées plus haut. Ces conclusions provisoires demandent à être confrontées avec d'autres pratiques de classes représentées dans le corpus[14].

Si ces pratiques évoluent si peu dans le temps malgré les nombreuses recherches-

formations (Altet et Ouedraogo, 2017 ; Doumbia, 2024 ; Dreyfus, 2006 ; Puren et Maurer, 2018), alors une nouvelle question sociolinguistique doit être posée à des fins didactiques : en quoi ces formats interactionnels sont sécurisants pour les acteurs de l'école ? De quel type d'insécurité veulent-il préserver leurs élèves s'il ne s'agit pas que d'insécurité linguistique ? D'autres formats interactionnels pourraient-ils répondre à leurs objectifs sociodidactiques de façon à favoriser davantage les apprentissages de tous les élèves ? De cette question, entre autres, dépend sans doute la qualité des formations à venir.

Nul doute que ces choix sont culturellement situés et qu'ils sont fort différents en France métropolitaine par exemple. En ce sens, l'école « à la française » s'est transposée dans des contextes sociolinguistiques qui l'ont aussi fait évoluer. Mais cette évolution ne se traduit pas par des systèmes scolaires plus équitables, ni plus performants au Tchad. Les questions budgétaires, politiques et matérielles influent négativement sur ces résultats. Pourtant, cette étude souligne aussi la nécessité de problématiser les gestes professionnels dans des formations qui prennent pleinement en compte les dynamiques sociolinguistiques des écoles tchadiennes pour que les enseignants aient les moyens de faire des choix éclairés. Il s'agirait avant tout de les aider à reconnaitre la dynamique des tensions (socio)didactiques en circulation dans leur classe multilingue.

Au Tchad, certains travaux aujourd'hui éclairent l'utilisation les langues nationales au début du cycle primaire et les premiers résultats sont positifs (Babault et al., 2023). Créer un pôle de recherche en didactique pour développer cet aspect dans la formation des enseignants serait une piste prometteuse. C'est en tout cas la perspective de la thèse en cours sur laquelle s'appuie cette étude exploratoire.

RÉFÉRENCES

Ali, M. (2021). *L'enseignement bilingue français-arabe littéraire dans le système éducatif formel tchadien : cas des écoles primaires de la Commune de N'Djamena*, Thèse de Doctorat, Université de Yaoundé.

Ali, M., Aziber, A., Abras, H. (2024). Analyse sociolinguistique de l'enseignement bilingue français-arabe au Tchad : cas des écoles primaires de la commune de N'Djamena. *Djiboul*, 7(4), 199-216.

Altet, M. Paré, A. Sall, N. (2016). *OPERA, Rapport final*. AUF.

Altet, M., Ouedraogo, I. (2017). Former des enseignants à partir des résultats d'une recherche sur leurs pratiques effectives dans le contexte de l'Afrique subsaharienne : le projet OPERA au Burkina Faso, enjeux et défis. Dans J. Desjardins, P. Guibert, O. Maulini, J. Beckers (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ? Recherches et pratiques* (p. 155 -175). De Boeck Supérieur.

Aziber, A. (2021). *Les Conflits Linguistiques en Afrique : essai d'étude comparée des situations sociolinguistiques du Tchad et du Cameroun*, Thèse de Doctorat, Université de Yaoundé.

Babault, S. (2023). *Tchad : Etude sociolinguistique à visée éducative - Utilisation des langues nationales à l'école primaire*. Université de Lille / ONG Enfants du Monde.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* PUF.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48.

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde.* Plon.

Diop, A. (2013). Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad. *Glottopol*, 22, 151-165.

Doumbia, M. S., (2024). Les pratiques de reformulation dans les interactions bilingues bamanankan-français à l'école fondamentale 1er cycle au Mali. Thèse de doctorat, Université de Lille.

Dreyfus, M. (2006). Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches. *Revue française de linguistique appliquée,* XI(1), 73-84.

Francard, M. (ed.) (1993). L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique. *Français & société*, 6.

INSEED (2022). *TCHAD - Deuxième Recensement Général de la Population et de l'Habitat (2009).* Institut National de la Statistique, des Etudes Economiques et Démographiques du Tchad.

Jullien de Pommerol, P. (1997). *L'Arabe tchadien émergence d'une langue véhiculaire*. Karthala.

Khayar, I. (1976). Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad). Maisonneuve.

Ki Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou périr.* Unesco-Unicef.

Lange, M.F. (2000). Naissance de l'école en Afrique subsaharienne. Dans J. Besançon, C. Bourachot, J. Gauter, M. Gueneau (ed.) Educations, Société, 165, 51-59.

Madjilemtoloum, S. (2024). École au Tchad : discipliner pour mieux apprendre. *Pensée plurielle*, 59(1), 185-196.

Manessy, G., Wald, P. (1984) *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle, tel qu'on le*

dit. L'Harmattan.

Marcellesi J.-B. (1981). Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches. *Langages*, 61, 5-11.

MENPC (2023). *Annuaire statistique de l'éducation 2022/2023*. République du Tchad / Unesco.

Miguel Addisu, V. (2025). *L'altérité aux cœur des formations pour enseigner en contexte multilingue : d'un constat à une proposition sociodidactique.* Dans M. Jaskula, V. Delorme (dir.) *Former les enseignants à l'accueil des élèves allophones.* Le Manuscrit.

Ministère tchadien de l'éducation (2016). *Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN). Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*. UNESCO.

Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives : attentes et conduite du changement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* 83.

Noyau, C. (2016). Echanges maître-élèves, compétences langagières des maîtres dans les langues d'enseignement, et profils didactiques. Dans M. Auzanneau, M. Bento, M. Leclère (dir.) *Espaces, mobilités et éducation plurilingues - Eclairages d'Afrique et d'ailleurs* (p. 253-268). Editions des Archives Contemporaines.

Noyau, C., Nounta, Z. (2018). Les reformulations endolingues et interlingues comme ressource langagière et cognitive dans les classes bilingues : pratiques observées, implications pour la formation des enseignants. Dans B. Maurer, L. Puren (ed.) *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes.* Peter Lang, 381-416.

OIF (2022). *La langue française dans le monde 2019-2022*. Gallimard.

PASEC (2021). PASEC2019 – *Qualité du système éducatif Tchadien : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2022). *Rapport technique de l'évaluation internationale PASEC*2019*.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

Pourtier, R. (2010). L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances Cinquante ans d'enseignement en Afriqueâ□□: un bilan en demi-teinte. *Afrique contemporaine*, 235(3), 101-114.

Puren, L., Maurer, B. (dirs.) (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Peter Lang.

Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ

d’intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent, S. Piron (dir.). *La linguistique et le dictionnaire au service de l’enseignement du français au Québec* (p. 25-59). Nota Bene.

ROBILLARD D. de- (1996). Le concept d’insécurité linguistique : à la recherche d’un mode d’emploi. *Français régionaux et insécurité linguistique* (p. 55-76). L’Harmattan/Université de la Réunion.

---

[1] Cela était aussi le cas de la Mauritanie jusqu’en 1999, qui a depuis adopté un curriculum bilingue avec une filière unique.

[2] L’article 5 de la loi de 2006 stipule que l’enseignement et la formation sont dispensés dans les deux langues officielles que sont le français et l’arabe. L’arrêté n°2748 du 25/10/2007 propose un plan d’action pour l’enseignement bilingue. L’arrêté n°26 du 29/01/2008 organise un forum sur l’application d’un modèle bilingue arabe-français. Depuis, aucune loi, décret ou arrêté sur cette question n’est paru à notre connaissance.

[3] Madjyamata Moyastan réalise actuellement une thèse dont le titre provisoire est : *L'enseignement bilingue au Tchad dans un contexte de réforme du système éducatif : pratique didactique à l'école et perspective de formation*.

[4] Les données statistiques sont issues de l’annuaire statistique de l’éducation 2022/2023, produit par le MENPC avec l’appui technique et financier de l’UNESCO et du Partenariat Mondial pour l’Education (PME) (MENPC, 2023) : https://www.inseed.td/index.php/blog-with-right-sidebar/document/send/13-annuaire-statistique/457-annuaire-statistique-scolaire-2021-2022

[5] Des tests (langue et mathématiques) d’environ 30 mn sont réalisés en français à la fin de la deuxième et en fin de cycle primaire. Pour ce qui concerne le français. Les compétences évaluées en seconde année sont : compréhension de l’oral, lecture-décodage, compréhension de l’écrit. En fin de cycle, on évalue la compréhension de phrases et de mots isolés et la compréhension de textes littéraires et informatifs. Les élèves doivent savoir extraire une information explicite, réaliser des inférences simples, interpréter et combiner des informations (PASEC, 2022).

[6] Principales questions posées (en français) : « Quelles sont les langues que tu

comprends bien, que tu sais bien parler? », « Tu étudies dans quelle langue ? », « Tu parlais français avant d'entrer à l'école ? » (…), « Tu comprends quand l'enseignant parle en français ? », « Si tu ne peux pas parler en français, tu poses la question à l'enseignant dans quelle langue ? », « Quelle langue tu parles avec les parents à la maison ? » (plusieurs réponses possibles).

[7]
__ La classe n'accueille que des garçons (24). Les filles étudient dans une autre classe. Le questionnaire a été repli par les garçons et les filles ; les observations ont été réalisées dans les deux classes.

[8]
__ 28 garçons et 28 filles.

[9]
__ Tous déclarent au moins une autre langue parlée, mais pas nécessairement l'arabe.

[10]
____ Le ngama, le ngambay, le sara, le « togolais ».

[11]
____ Le ngama, le ngambay, le sara.

[12]
____ Ces notes ont été prises par Madjyamta Moyastan au fur et à mesure de ses observations personnelles sur le terrain.

[13]
____ La phrase est traduite en arabe tchadien, elle serait traduite très différemment en arabe littéraire.

[14]
____ Le premier objectif de la thèse de Madjyamta Moyastan est de contraster ces séances d'enseignement en/du français dans chaque classe de façon à identifier les gestes professionnels les plus partagés, et les distinguer de ceux qui seraient spécifiques à une école ou à une région. Le second objectif est d'en tirer des perspectives pour la formation des enseignants.