

# Revue Scientifique du Tchad

Série A - décembre 2014

Editions CNAR

## **PREFACE**

La nouvelle Série A de la Revue Scientifique du Tchad qui comprend les disciplines autres que les Sciences fondamentales, répond aux ambitions que s'est fixée la Direction de publication à savoir faire d'elle un espace à tous les scientifiques du monde. Le pari est tenu car la présente Série reflète la diversité des disciplines et le caractère international qu'elle s'est assigné, même s'il y a un seul article en provenance de l'étranger.

Sont présentés dans ce premier numéro de la Série A des thèmes variés allant du Droit à la Pédagogie en passant par l'Economie, la Linguistique, la Sociologie, et la Philosophie. La qualité scientifique de ces articles est, certes, garantie.

La Revue Scientifique du Tchad ouvre ses pages aux enseignants chercheurs et aux chercheurs de tous les horizons, soucieux de leur promotion et désireux de faire connaître les résultats de leurs travaux. La Direction du Centre National d'Appui à la recherche s'engage résolument à assurer la régularité des parutions tout en garantissant la qualité des productions scientifiques.

**Le Directeur de Publication**

**Pr MAHAMOUD YOUSOUF KHAYAL**

SOMMAIRE

	Pages
01- La force majeure en droit du travail, Etude comparative du droit français et du droit tchadien .....	4 - 19
02- L'effet du sureffectif des classes sur la gestion du temps d'enseignement en français et en mathématiques dans le secondaire au Tchad .....	20 - 37
03- La complémentation en p <sup>h</sup> úẽ .....	38 - 46
04- Le désir de continuité de l'être et de la vie .....	47- 57
05- An Investigation into Arabic-French Code Mixing and Arabic Diglossia : The Case of the Chad Radio and Television (ONRTV).....	58 - 69
06- Facteurs personnels, familiaux et scolaires et échec scolaire chez les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad.....	70 - 85
07- الاقتصاد الخفي أثاره وطرق مكافحته L'économie informelle du secteur informel .....	86 - 99

## La force majeure en droit du travail, Etude comparative du droit français et du droit tchadien

**DJIKOLOUM Benjamin Bénan**, Maître-assistant  
Université de N'Djaména

### Résumé

La notion de force majeure, insérée dans le Code Civil français de 1804, a investi le droit du travail. Elle est aujourd'hui inséparable du contrat de travail, tant en droit français qu'en droit tchadien, dans la mesure où elle peut constituer une cause d'exonération de responsabilité. Elle fait partie des notions fondamentales du droit du travail qu'il convient de revisiter ne serait-ce que pour constater son effectivité.

Certes, l'absence d'une définition législative de la force majeure a entraîné des dissonances jurisprudentielles et doctrinales. Cependant, l'on constate, aujourd'hui, le retour du droit français aux trois éléments cumulatifs qui caractérisent la force majeure, à savoir l'extériorité, l'imprévisibilité et l'irrésistibilité. Ces éléments figurent en bonne place dans le droit tchadien.

Toutefois, les droits français et tchadien du travail présentent la particularité d'être méfiants à l'égard des événements considérés comme force majeure dans la mesure où ils sont susceptibles d'offrir l'occasion à l'employeur de s'exonérer de tout ou partie des obligations nées de la rupture d'un contrat de travail et d'échapper ainsi à un droit contraignant de licenciement pour motif économique.

La force majeure, aussi bien en droit français que tchadien, permet notamment à l'employeur de se séparer du salarié sans avoir à mettre en œuvre, en face d'un contrat à durée indéterminée, la procédure de licenciement, ou à verser des indemnités pour rupture anticipée d'un contrat à durée déterminée. Cependant, l'on a pu observer également que les juges français et tchadiens, face à certains événements de force majeure, certes rarissimes, préfèrent prononcer la suspension du contrat au lieu de sa rupture. Ce que l'on ne saurait condamner quand on sait qu'une telle mesure permet la sauvegarde du lien contractuel en vue d'une exécution future.

### Abstract

#### *The major strength in labor law, A comparative study of the French and the Chadian laws*

*The notion of major strength – as inserted in the French Civil Code of 1804 – has established the labor law. It is nowadays inseparable from the labor contract both in the French law as well as in the Chadian one; in that it can constitute a reason for exemption of responsibility. It is in fact, part of the fundamental notions of labor law that it would be advisable to revisit, be it to only notice its effectiveness.*

*Indeed, the lack of a legislative definition of the major strength has entailed some jurisprudential and doctrinal cacophonies. Nevertheless, one can notice today though, the return of the French law to the three cumulative elements which characterize the major strength, that is, the out sidedness, the unpredictability and the irresistibility. These elements hold a good place inside the Chadian law.*

*Anyway, the French and Chadian labor laws display the particularity of being cautious towards events considered as major strength in that they are likely to give the employer the opportunity to exempt himself of part of or the total of obligations that spring from the break of a labor contract and thus escape a constraining firing law for financial reasons .*

*The major strength, inside the French law as well as inside the Chadian one, allows the employer to separate himself from the employee without having to enforce, when faced with an undetermined duration contract, the firing procedure or having to pay incentives for an anticipated break of an undetermined duration contract . Still, it has been noticed that French and Chadian judges, faced with certain events of major strength – scarce indeed – prefer to pronounce the suspension of the contract instead of breaking it . What we cannot condemn when we know that such a measure allows the safe keeping of the contract link in view of a future action.*

Les rédacteurs du Code Civil, prenant acte de l'immense supériorité des forces de la nature sur celles de l'homme, ont été contraints d'admettre que les événements résultant de la force majeure ou des cas fortuits sont susceptibles de rompre les relations contractuelles existant entre les parties. Aussi, ont-ils prévu, à l'article 1148 de leur œuvre, cette disposition : « il n'y a lieu à aucuns dommages et intérêt lorsque par suite d'une force majeure ou d'un cas fortuit, le débiteur a été empêché de faire ce à quoi il était obligé ». Encore faut-il que l'une des parties survive à cet événement pour être en mesure d'invoquer la force majeure ; car, l'histoire nous apprend aussi qu'autant à Pompéï, au 10<sup>ème</sup> siècle avant Jésus-Christ, qu'en Thaïlande ou au Japon avec le tsunami en ce 21<sup>ème</sup> siècle, les éventuels requérants ont certainement péri dans la catastrophe ; ce qui, aux yeux de Jean-Emmanuel Ray, « allège beaucoup le contentieux »<sup>1</sup>.

De tout temps, l'article 1148 du Code Civil, qui doit être considéré comme une disposition relevant du droit commun, a vocation à s'appliquer à toutes les formes de contrat dont, hier, le louage de service de l'article 1780<sup>2</sup>, et aujourd'hui, le contrat de travail. C'est dire

---

<sup>1</sup> « Droit du Travail, droit vivant », Ed. Liaisons, 2012-2013, P. 428-429.

<sup>2</sup> « On ne peut engager ses services qu'à temps, ou pour une entreprise donnée (Rédaction de 1804). Le louage de service, fait sans détermination de durée, peut toujours cesser par la volonté d'une des parties contractantes. Néanmoins, la résiliation du contrat par la volonté d'un seul des contractants peut donner lieu à des dommages-intérêts. Pour la fixation de l'indemnité à allouer, le cas échéant, il est tenu compte des usages, de la nature des services engagés, du temps écoulé, des retenues opérées et des versements effectués en vue d'une pension de retraite, et, en général, de toutes les circonstances qui peuvent justifier l'existence et déterminer l'étendue du préjudice cause. Les parties ne peuvent renoncer à l'avance au droit éventuel de demander des dommages-intérêts en vertu des dispositions ci-dessus. Les contestations auxquelles pourra donner lieu l'application des paragraphes précédents, lorsqu'elles seront portées devant les tribunaux et devant les cours d'appel, seront instruites comme affaires sommaires et jugées d'urgence (modification du 27 décembre 1890).

que le droit du travail<sup>3</sup>, quoiqu'autonome depuis le début du 20<sup>ème</sup> siècle, n'a jamais écarté l'application de cet article du Code Civil chaque fois que le besoin se fait sentir. Même dans les cas où il est fait expressément allusion à la force majeure comme à l'article 1243-1<sup>4</sup> pour ce qui concerne les contrats à durée déterminée ou à l'article L1234-13<sup>5</sup> pour les contrats à durée indéterminée, le législateur français n'a pas entendu remettre en cause sa définition et ses éléments caractéristiques tels que dégagés par la jurisprudence et la doctrine.

La notion de force majeure fait partie de l'univers juridique écrit du Tchad depuis sa prise de possession par l'autorité coloniale française. En effet, point n'est besoin de rappeler que le Code napoléonien a été introduit dans l'ancienne Afrique Equatoriale Française, dont faisait partie le territoire du Tchad, par le décret du 17 mars 1903<sup>6</sup>. A son accession à l'indépendance, le Tchad, par le miracle de l'article 77 de la Loi Constitutionnelle du 28 novembre 1960, a décidé le maintien des textes en vigueur, dont le Code Civil français pour les dispositions déclarées applicables dans l'ancienne possession française. Cependant, depuis l'indépendance, le Tchad, empêtré dans ses contradictions internes résultant de la multiplicité des normes coutumières, n'est pas en mesure d'élaborer son propre Code Civil. Aussi, l'article 1148 du Code Civil continue à produire tous ses effets. En matière de droit du

---

<sup>3</sup> Ensemble des règles juridiques applicables aux relations individuelles et collectives qui naissent entre les employeurs privés et leurs salariés à l'occasion du travail.

<sup>4</sup> « Sauf accord des parties, le contrat à durée déterminée ne peut être rompu avant l'échéance du terme qu'en cas de faute grave, de force majeure ou d'incapacité constatée par le médecin du travail ».

<sup>5</sup> « Lorsque la rupture du contrat de travail à durée indéterminée résulte d'un sinistre relevant d'un cas de force majeure, le salarié a droit à une indemnité compensatrice d'un montant égal à celui qui aurait résulté de l'application des articles 1234-5, relatif à l'indemnité compensatrice de préavis, et L1234-9, relatif à l'indemnité de licenciement. »

<sup>6</sup> Ce décret rendait applicable en Afrique Equatoriale Française « la législation civile, commerciale et criminelle du Sénégal ».

travail, une disposition du Code du Travail en vigueur fait également référence à la force majeure. Il s'agit de l'article 137 qui dispose que « tout contrat de travail peut prendre fin en raison de la survenance d'un événement indépendant de la volonté des parties qui rend impossible de façon définitive, ou pour une longue durée, l'exécution du contrat ; la cessation du contrat de travail par la survenance d'un tel événement de force majeure n'ouvre pas droit à l'indemnité sauf dispositions législatives ou réglementaires contraires ». Certes, l'article 1148 du Code Civil, commun à la France et au Tchad, ne donne aucune définition de la force majeure. Celle-ci doit être recherchée, autant en droit français qu'en droit tchadien, dans la doctrine classique<sup>7</sup>. Classiquement, la force majeure est une situation imprévisible, insurmontable et externe au regard des parties empêchant celles-ci d'accomplir leurs obligations ; la partie qui ne peut pas accomplir une obligation du fait d'un cas de force majeure se trouve libérée de celle-ci. Trois critères, évalués de manière cumulative par la théorie classique, permettent de définir la force majeure : l'extériorité, qui s'entend d'un événement extérieur à la personne mise en cause, l'imprévisibilité dont l'évaluation repose sur l'appréciation du comportement avant l'événement, par référence à une personne prudente, diligente et en tenant compte des circonstances de lieu, de temps, de saison, et l'irrésistibilité qui signifie que l'événement est insurmontable. Toutefois, il convient de faire observer qu'un débat doctrinal entoure, aujourd'hui, la notion de force majeure, remettant en cause la pertinence de sa définition classique : le critère d'irrésistibilité est mis en avant, au détriment de l'imprévisibilité<sup>8</sup> et de l'extériorité qui ne

sont considérés comme de simples indices non indispensables. Cette tendance doctrinale a été suivie par la jurisprudence civile française ; ainsi, la 1<sup>ère</sup> Chambre Civile, dans une décision du 6 novembre 2002<sup>9</sup>, précise que « la seule irrésistibilité caractérise la force majeure ». Quant à la jurisprudence sociale, par trois arrêts du 12 février 2003<sup>10</sup>, elle a admis que la force majeure permettant à l'employeur de s'exonérer de toute ou partie des obligations nées du contrat de travail s'entend de la survenance d'un événement extérieur et irrésistible ayant pour effet de rendre impossible la poursuite du contrat de travail. La force majeure se trouve ainsi amputée de l'une des ses caractéristiques traditionnelles, à savoir l'imprévisibilité. Cette position a été réaffirmée à plusieurs reprises<sup>11</sup>. Cette tendance à la remise en cause des critères classiques de la force majeure a obligé l'Assemblée Plénière de la Cour de Cassation à réagir : dans un arrêt du 14 avril 2006<sup>12</sup>, elle a considéré désormais qu'est constitutif d'un cas de force majeure l'événement qui présente un caractère imprévisible lors de la conclusion du contrat et irrésistible dans son exécution. Ce qui a obligé la Chambre Sociale, par la suite, à faire recours à la notion d'imprévisibilité pour caractériser la force majeure dans ses décisions<sup>13</sup>. Mais, dans une décision du 11 juin 2012, elle n'a pas hésité à reproduire la substance de la décision de l'Assemblée Plénière en affirmant que « la force majeure permettant à l'employeur de s'exonérer de tout ou partie de ses obligations nées de la rupture

---

*l'événement est prévisible, mais s'il est évitable ; dans le cas d'un ouragan qui est prévisible mais inévitable, il ne semble pas juste pourtant d'écarter la force majeure.*

<sup>9</sup> *Sté Clio "Voyages Culturels" c/ T. : Juris-Data n° 016221.*

<sup>10</sup> *Chambre Sociale, 12 février 2003, Bull. V, n° 50 ; Droit Social 2003, 388, chr. Cristau, RJS 2003, 285, Rapp. Frouin.*

<sup>11</sup> *Soc. 7 décembre 2005, n° 04-42-907, Dalloz Jurisprudence ; 31 octobre 2006, n° 04-47.014, Dalloz Jurisprudence.*

<sup>12</sup> *Bull. AP, n° 5 ; Dalloz 2006, Jurisprudence 1577, note P. Jourdain.*

<sup>13</sup> *Soc. 19 juin 2007, n° 06-44.236, Dalloz Jurisprudence ; 4 avril 2012, n° 11-10.570, Dalloz Jurisprudence.*

---

<sup>7</sup> Voir G. Ripert, *les limites à la liberté contractuelle, Cours DES, Paris, 1929-1930* ; H. Capitant, *l'évolution historique du droit des contrats, Cours de droit, 1935-1936* ; G. Cornu, *Regards sur le titre III du Livre III du Code Civil des contrats ou des obligations conventionnelles en général, Cours de droit, Paris, 1976.*

<sup>8</sup> Ainsi, pour Paul-Henri Antonmattei, auteur d'une thèse sur la force majeure, il ne s'agit pas de savoir si

du contrat s'entend de la survenance d'un événement extérieur, imprévisible lors de la conclusion du contrat et irrésistible dans son exécution». Aussi, l'on est en mesure d'affirmer que la définition de la force majeure, aujourd'hui, est incontestablement celle de la doctrine classique<sup>14</sup>.

S'agissant du droit tchadien, il conviendrait de ne pas aborder la question relative à sa contribution tant doctrinale que jurisprudentielle à la définition de la force majeure dans la mesure où elle est inexistante. Toutefois, l'on doit considérer que fait partie de son patrimoine juridique la doctrine classique sur la force majeure car cette doctrine existait alors que le Tchad n'était qu'un territoire placé sous la domination politique et juridique de la France. Mais, s'agissant d'une notion aussi importante que la force majeure, dont l'histoire est inséparable des contrats en général et du contrat du travail en particulier, et qui est une cause d'exonération de toute responsabilité du contractant, il importe, à un moment donné de son évolution dans un pays en développement de l'espace francophone tel que le Tchad, de s'interroger sur son effectivité. Car, la force majeure fait partie des notions fondamentales en droit des obligations qui nécessitent d'être revisitées ne serait-ce que de manière périodique.

Aussi, sur la base des textes épars et de quelques décisions judiciaires, une étude comparative avec le droit français, dont on connaît l'abondance en sources mais aussi une certaine réticence à l'égard de cette notion quand il s'agit des relations contractuelles de travail, pourrait permettre de cerner aussi bien les événements à l'origine de la force majeure que les conséquences qui en découlent.

---

<sup>14</sup> Il convient de préciser que la 1<sup>ère</sup> Chambre Civile a eu également l'occasion de mettre en œuvre la décision de l'Assemblée Plénière du 14 avril 2006, et ce, par l'arrêt du 30 octobre 2008, Bull. Civ., I, n° 243 ; Dalloz 2008, 2935, obsv. I. Gallmeister.

## **I – Quant aux événements à l'origine de la force majeure**

La force majeure, comme l'a relevé le Professeur François Duquesne<sup>15</sup>, est présente en droit du travail. Naturellement, elle est une cause d'exonération de toute responsabilité du contractant manquant à ses engagements. Les obligations susceptibles de ne pas être exécutées incombent aussi bien à l'employeur qu'au salarié. Mais, il convient d'insister sur le fait que le droit du travail a la particularité d'être méfiant à l'égard des événements considérés comme force majeure dans la mesure où ils offrent l'occasion à l'employeur de s'exonérer de tout ou partie des obligations nées de la rupture d'un contrat de travail et d'échapper ainsi à un droit contraignant de licenciement pour motif économique qui l'obligerait à verser des indemnités. Cependant, aussi bien en droit français qu'en droit tchadien, l'on constate l'existence d'une position commune dans le rejet de la force majeure propre au travailleur. Par contre, il y a lieu de relever un certain fossé entre les deux droits quant aux événements affectant ou propres à l'employeur.

### **A/ Une position commune de rejet des événements propres aux parties contractantes ou résultant des difficultés économiques**

Il résulte de l'examen ci-dessus de l'évolution de la notion de force majeure en droit du travail l'attachement, aujourd'hui, de la jurisprudence française, aux trois éléments cumulatifs qui caractérisent la force majeure, à savoir l'extériorité, l'imprévisibilité et l'irrésistibilité. Ce que le droit tchadien ne remet pas en cause. Aussi l'inexistence du critère d'extériorité constitue le motif du rejet, aussi bien par le droit français que par le droit tchadien, des événements propres aux parties

---

<sup>15</sup> « Le nouveau droit du travail », Gualino, 2008, p. 269 et suiv.



contractantes. En revanche, l'allergie des deux droits à l'égard des difficultés économiques comme événements constitutifs de la force majeure s'explique par l'absence de l'élément « imprévisibilité ».

S'agissant des événements propres aux parties, il convient d'indiquer que le législateur tchadien de 1996<sup>16</sup>, mettant à profit les solutions dégagées antérieurement par la jurisprudence française, a dressé une longue liste de ceux dont la survenance constitue, de manière exclusive, un motif de suspension du contrat de travail. C'est dire que, face à ces événements, il est vain d'évoquer la force majeure. Ces événements sont les suivants : maternité<sup>17</sup>, maladies et accidents<sup>18</sup>, incarcération aussi bien du salarié que de l'employeur<sup>19</sup>, obligations militaires<sup>20</sup>, mandat

---

<sup>16</sup> Il convient de préciser que l'ébauche du Code du Travail présentée par le Gouvernement tchadien au Conseil Supérieur de Transitoire est l'œuvre d'un spécialiste français enseignant dans une Faculté.

<sup>17</sup> Article 108 : Droit reconnu à la femme de « suspendre son contrat de travail pendant une période qui commence six semaines avant la date présumée de son accouchement et s'achève huit semaines après cet accouchement ».

<sup>18</sup> Article 117 : « Le contrat de travail d'un salarié victime d'une maladie non professionnelle ou d'un accident autre qu'un accident du travail dûment justifiés est suspendu au moins pendant les six premiers mois d'absence sous réserve des dispositions de l'article 118 alinéa 1er ». Article 121 : « le contrat de travail d'un salarié victime d'un accident du travail ou d'une maladie professionnelle est suspendu jusqu'à constatation soit de la guérison soit de l'inaptitude définitive excluant toute possibilité de reclassement ultérieur au sein de l'entreprise ».

<sup>19</sup> Article 129 : « Le contrat de travail d'un salarié placé en détention préventive est suspendu pendant une période de six mois à compter du jour de sa détention. Si au terme de ce délai aucune décision judiciaire définitive n'est intervenue, l'employeur peut résilier le contrat ». Article 131 : « Le contrat de travail est suspendu pendant la détention de l'employeur lorsque cet événement entraîne la fermeture temporaire de l'entreprise... »

<sup>20</sup> Article 126 : « Le contrat est suspendu pendant la durée du service militaire du travailleur, ainsi que pendant les périodes obligatoires de mobilisation ou d'instruction militaire auxquelles il est astreint ».

électif ou exercice d'une fonction politique, congé sans solde d'une durée de six mois renouvelable une fois pour l'entretien de l'enfant du travailleur, saison morte pour les travailleurs saisonniers ou temporaires, chômage technique total ou partiel dans la limite de six mois maximum, mise à pied, assistance au conjoint malade dans la limite de trois mois<sup>21</sup>. Ce qui ne laisse aucune place à une éventuelle tergiversation de la jurisprudence quant à la question de savoir s'il y a lieu d'invoquer la force majeure. Quant au décès du salarié, le législateur tchadien n'a fait allusion à aucune force majeure ; il s'est contenté de déclarer que l'employeur est obligé de verser aux ayants droit une indemnité équivalente à l'indemnité pour services rendus en plus des droits qui étaient ceux du défunt au jour de son décès. De même, le décès de l'employeur ne saurait être assimilé à un cas de force majeure dans la mesure où, en cas de cessation d'activité, le salarié a droit à toutes ses indemnités.

Cependant, en ce qui concerne le droit français, l'apport de la jurisprudence sur la question de savoir quels sont les événements propres aux parties contractantes qui doivent être considérés comme cas de force majeure est remarquable. Mais il ne faut pas se leurrer, la force majeure, selon la jurisprudence française, doit être entendue strictement. Ainsi, le juge social refuse de conférer le caractère de force majeure aux événements ci-après : incarcération, inaptitudes ou blessures, longue maladie ou hospitalisation, décès, non renouvellement d'un titre de séjour ou remplacement. Ce qui nécessite quelques détails.

---

Article 128 : « Le contrat de travail est suspendu pendant la durée du service militaire de l'employeur ainsi que pendant les périodes obligatoires de mobilisation ou d'inspection militaire auxquelles il est astreint, lorsque ces événements nécessitent la fermeture de l'entreprise »

<sup>21</sup> Article 133 du Code du Travail.

S'agissant de l'incarcération du salarié, il convient de préciser que, jusqu'en 1996, la Chambre Sociale de la Cour de Cassation opérait une distinction basée sur la durée de la détention. Ce n'est que dans les hypothèses où la détention du salarié s'annonçait particulièrement longue que l'employeur était fondé à prendre acte de la rupture du contrat de travail pour force majeure<sup>22</sup>. Cependant, la Chambre Sociale, dans un arrêt du 15 novembre 1996 a opéré un revirement qui a failli passer « inaperçu »<sup>23</sup> : elle a affirmé que « la situation résultant de l'incarcération d'un salarié ne constitue pas une force majeure ». Ce qui s'explique par l'absence de l'élément « inévitabilité » dans l'incarcération. Cette position a été réaffirmée dans un arrêt du 25 mars 1998, même si la Chambre Sociale pose la condition selon laquelle la situation d'incarcération du salarié doit être portée à la connaissance de l'employeur<sup>24</sup>.

De même, la jurisprudence sociale française en vigueur ne considère pas l'inaptitude physique d'un salarié, quoique médicalement constatée, ou sa maladie prolongée, comme des cas de force majeure<sup>25</sup> justifiant la rupture immédiate de son contrat de travail. C'est aussi la solution retenue notamment en cas d'indisponibilité d'un footballeur professionnel à la suite de ses blessures<sup>26</sup>.

Il y a lieu également de relever le refus du juge social d'admettre que le décès de l'employeur puisse être constitutif d'un cas de force majeure<sup>27</sup> dans la mesure où ses successibles sont tenus des indemnités de rupture<sup>28</sup>.

---

<sup>22</sup> Cass. Soc. 24 mars 1986, Bull. Civ., V, n° 171.

<sup>23</sup> Paul Henri Antonmattéi, « la rupture du contrat de travail consécutive à l'incarcération », *Droit Social* 1997, page 246 et suiv.

<sup>24</sup> Cass. Soc. 25 mars 1998, JCP 98, II, note F. Petit.

<sup>25</sup> Cass. Soc. 8 juin 2005, Dalloz 2005, IR 1884 ; Soc. 23 juin 1988, Bull. Civ. V, n° 385.

<sup>26</sup> CA Bourges, 17 avril 1987, Dalloz 1989, Somm. P. 405, obs. J. Mouly ; Soc. 23 mars 1999, Dalloz JP, p. 470, notes Franck Lagarde.

<sup>27</sup> Soc. 16 novembre 1977, Dalloz 1978, IR, 53 ; Soc. 31 mars 1994, *Droit social* 1994.514 ; Dalloz 1997, IR 4.

<sup>28</sup> Soc. 16 nov. 1977, Bull. civ. V.492, Soc. 14 mars 1989, *Jurisp. UIMM* 1990, p. 235.

En revanche, le décès du salarié, qui met simplement fin au contrat de travail, n'a jamais divisé la jurisprudence. D'ailleurs, le décès du salarié entraîne une rupture du contrat de travail qui échappe à la qualification de licenciement.

Enfin, l'on ne saurait passer sous silence les décisions de la Chambre Sociale refusant que l'employeur puisse invoquer la force majeure pour refuser de payer les indemnités de licenciement d'un salarié étranger qui n'a pas pu obtenir le renouvellement de son titre de séjour. La Chambre Sociale, dans sa décision du 14 octobre 1997<sup>29</sup>, a estimé que l'interdiction faite d'employer un travailleur sans carte de séjour ne permettait pas à l'employeur de se borner à prendre acte d'une rupture considérée comme imputable au salarié ou due à une force majeure ; une telle interdiction devait l'obliger à licencier le salarié qui était en situation irrégulière. Aux événements propres aux parties contractantes, il convient d'ajouter les difficultés économiques que le droit français ainsi que le droit tchadien refusent de considérer comme constitutives de force majeure en droit du travail. S'agissant du droit tchadien, l'on doit encore recourir au Code du Travail dont l'une des dispositions, à savoir l'article 137 alinéa 2, prévoit que « les procédures d'apurement du passif pour cause de cessation des paiements ne sont pas considérées comme des cas de force majeure ». Par ailleurs, selon une jurisprudence constante<sup>30</sup>, les difficultés d'ordre économique sont de nature à conduire à la mise en œuvre de la procédure de licenciement pour motif économique<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Soc. 14 octobre 1997, *Boutti Eng c/ Société Peugeot*, Obs. Jean Savatier, *Droit Social* 1997. 1101.

<sup>30</sup> Section Sociale de la Chambre Judiciaire de la Cour Suprême : arrêt n° 016/CS/CJ/SS/08, affaire Nade Elie contre Cop-Gard, arrêt n° 014/CS/CJ/SS/05 du 30/08/05, affaire Esso-Tchad contre Ex.Employés de Esso, arrêt n° 004/CS/CJ/SS/2006 du 21/02/2006, MCT contre Larmat T., arrêt n° 15/CS/CJ/SS/2007 du 11/02/2007, affaire Toïna Lucie et autres contre Mobil Oil Tchad.

<sup>31</sup> Cette jurisprudence découle de la mise en œuvre de l'article 157 alinéa 1<sup>er</sup> du Code du Travail : « constitue

Enfin, selon un jugement du Tribunal de première Instance de Sarh siégeant en matière sociale<sup>32</sup>, la réduction de financement accordée à une institution à caractère social pour ses œuvres caritatives ne peut conduire qu'à la mise en place d'une procédure de licenciement pour motif économique ; elle ne saurait être considérée comme un cas de force majeure pouvant entraîner la non-indemnisation des salariés dont les contrats ont été rompus.

Quant au droit français, c'est encore vers la jurisprudence qu'il faut se référer pour faire le constat du rejet des tentatives d'assimilation des difficultés économiques aux événements caractéristiques de la force majeure. Les difficultés économiques s'entendent des situations où il existe des aléas de gestion ou de conjoncture. Cependant, s'agissant des entreprises, l'on éprouverait beaucoup de mal à soutenir que les aléas de gestion ou de conjoncture sont imprévisibles. Ainsi, la Chambre Sociale a refusé de considérer que les événements ci-après soient considérés comme des cas de force majeure : la liquidation judiciaire de l'entreprise<sup>33</sup>, la fermeture administrative d'un établissement<sup>34</sup>, la liquidation judiciaire de l'entreprise<sup>35</sup>, des difficultés financières et de fonctionnement d'une association<sup>36</sup>, la fermeture pour motif économique d'un magasin<sup>37</sup>, la perte d'un client important<sup>38</sup>, ou d'un marché<sup>39</sup>.

---

*un licenciement pour motif économique, le licenciement effectué par un employeur, en raison d'une suppression ou d'une transformation d'emploi consécutive, notamment, à des mutations technologiques, à une restructuration ou à des difficultés économiques de nature à compromettre l'activité et/ou l'équilibre financier de l'entreprise ».*

<sup>32</sup> *Affaire Ndomassal Nambatio contre CDE/CCIAMA, 21 septembre 2009.*

<sup>33</sup> *Cass. soc. 16 octobre 2002 n°00-40869; 24 novembre 1993 n°90-40367.*

<sup>34</sup> *Cass. soc. 28 juin 2005 n°03-43192.*

<sup>35</sup> *Cass. soc. 28 juin 2005 n°03-43192.*

<sup>36</sup> *Cass. soc. 20 février 1996 n°93-42663.*

<sup>37</sup> *Cass. soc. 20 octobre 1998 n°96-41325.*

<sup>38</sup> *Cass. soc. 30 juin 1988 n°85-43791.*

<sup>39</sup> *Cass. soc. 27 novembre 1990 n°87-40407.*

Cependant, face aux événements qui présentent tous les éléments caractéristiques de la force majeure, le juge social ne peut que se plier.

### **B/ Un certain déséquilibre quant à l'étendue des événements retenus comme force majeure**

Certes, il n'existe pas de catalogue légal des cas de force majeure et la tendance jurisprudentielle, faut-il le rappeler, est à leur limitation. Malgré cela, le juge social français a eu l'occasion d'établir des catégories de faits constitutifs de la force majeure ; il n'en est pas de même du juge tchadien dont l'œuvre se limite à quelques décisions fortement rattachées à l'histoire politique du pays caractérisée, hélas, par des troubles civils et militaires. Quant à la question de savoir si la grève constitue un cas de force majeure ou non, il y a lieu de révéler l'existence d'une divergence entre les deux droits.

En effet, dans le droit français du travail, à l'image du droit civil, les événements traditionnellement considérés comme force majeure, à l'exception de ceux dont sont à l'origine le salarié ou l'employeur tel que présenté ci-dessus, sont répertoriés en deux catégories : les cataclysmes naturels et le fait du prince. On aurait pu ajouter à cela les faits de guerre dès lors qu'ils rendent l'exécution du contrat de travail définitivement impossible et, non simplement, plus onéreuse<sup>40</sup>. Cependant, les dernières situations de guerre sur le territoire français remontent, tout de même, à la guerre d'indépendance de l'Algérie, alors département français<sup>41</sup>.

Toutefois, la jurisprudence française n'a pas été insensible aux conséquences, sur les contrats de travail, des différentes guerres du Golfe.

---

<sup>40</sup> *Soc. 24 juin 1965, Bull. civ. IV.411.*

<sup>41</sup> *Il convient de rappeler que l'Algérie a obtenu son indépendance en 1962.*

Dans la catégorie des cataclysmes naturels, la jurisprudence a mis en exergue deux types d'événements considérés comme force majeure : d'une part, les phénomènes naturels tels les orages, les cyclones ou les tempêtes : il en est ainsi d'une tempête tropicale, constituant une anomalie dans la chronologie des cyclones<sup>42</sup>, d'un cyclone détruisant totalement une exploitation<sup>43</sup>, ou de la menace d'une éruption volcanique<sup>44</sup>; d'autre part, l'incendie, dès lors qu'il entraîne la destruction totale des installations d'une société provoquant un arrêt durable de l'activité<sup>45</sup>. Cependant, il est important de préciser que la jurisprudence ne considère pas tous les cas d'incendie comme constitutifs de force majeure ; le rejet concerne les situations où les activités d'un établissement sinistré sont transférées dans un autre établissement de l'entreprise<sup>46</sup> ou lorsqu'il est reproché la négligence fautive de l'employeur dans l'aggravation des conséquences de l'incendie<sup>47</sup>. De même, l'on doit admettre que le refus de l'employeur de réinvestir l'indemnité d'assurance dans l'entreprise, dont les activités ont été temporairement suspendues pour incendie des bâtiments et mobiliers, ne lui permet plus d'invoquer la force majeure pour justifier la rupture des contrats de ses salariés. Dans la catégorie du fait prince, le catalogue de la jurisprudence sociale française semble bien fourni. Le fait du prince, faut-il le préciser, est la décision d'une autorité publique, nationale ou étrangère, qui s'impose à l'employeur et qui l'empêche de poursuivre l'exécution du contrat de travail. Comme exemple de décision d'une autorité étrangère, il y a lieu d'invoquer l'arrêt de la Chambre Sociale du 31 mai 1990 ayant trait à la décision de l'Etat gabonais de remplacer des ressortissants étrangers par des nationaux qui a entraîné la rupture des contrats de travail des

ressortissants français. En ce qui concerne les décisions émanant des autorités françaises, les cas les plus fréquents concernent le retrait par l'autorité administrative de la carte donnant accès au salarié à l'enceinte portuaire<sup>48</sup>, l'interdiction notifiée à un travailleur de participer à certains travaux secrets de la défense nationale<sup>49</sup>, le refus d'agrément pour travailler dans une salle de jeu<sup>50</sup>, ou le refus de renouvellement de la carte de travail d'un salarié étranger<sup>51</sup>.

L'on doit également préciser l'existence d'événements qui ne sauraient être rattachés ni aux cataclysmes naturels ni au fait du prince. Il en est ainsi des perturbations provoquées par les intermittents extérieurs au spectacle des Francfolies de la Rochelle ; ces intermittents ont empêché manu militari, en juillet 2003, le célèbre festival ; aussi, dans un arrêt du 31 octobre 2006, la Chambre Sociale a estimé que l'on était en face d'un cas de force majeure « permettant à l'employeur de s'exonérer de tout ou partie des obligations nées de la rupture du contrat de travail ».

En revanche, la jurisprudence tchadienne, résultant seulement de deux arrêts de la Cour d'Appel de N'Djaména, se cantonne aux faits de guerre constitutifs de cas de force majeure. Dans le premier arrêt, rendu en date du 20 avril 2011<sup>52</sup>, la Chambre Sociale de la Cour d'Appel de N'Djaména a estimé que, constitue un cas de force majeure la guerre civile généralisée dans laquelle était plongé le Tchad en 1979 et dont « les conséquences ont duré six ans ». Cette situation de force majeure ne saurait permettre ni le maintien du contrat de travail et des différentes indemnités qui en découlent, ni la prise en compte de la période non travaillée dans le décompte des droits sociaux du fait de cette guerre.

---

<sup>42</sup> Cass. 1<sup>o</sup> civ. 5 janvier 1994 : Bull. civ. II n<sup>o</sup> 13.

<sup>43</sup> Crim. 4 janvier 1984, Bull. Crim. n<sup>o</sup> 6.

<sup>44</sup> Soc. 19 novembre 1980, Bull. civ. n<sup>o</sup> 834.

<sup>45</sup> Soc. 30 avril 1997, RJS 1997.609.

<sup>46</sup> Soc. 3 mars 1993, D. 1994, Somm. 306, obs. Vacarie.

<sup>47</sup> Soc. 7 mars 1985, Bull. Civ. V, n<sup>o</sup> 157.

---

<sup>48</sup> Soc. 9 oct. 1959, Dalloz 1960, somm. 14.

<sup>49</sup> Paris 27 juin 1963, Dalloz 64, somm. 48.

<sup>50</sup> Soc. 5 mai 1993, CSB 1993, n<sup>o</sup> 51, A. 39 p. 171.

<sup>51</sup> Soc. 4 juin 1978, Bull. civ. V, n<sup>o</sup> 545 ; Dalloz 1980, 30, note Gérard Lyon-Caen.

<sup>52</sup> Arrêt n<sup>o</sup> 27/2011 du 20/04/2011, Myengar Mbaïodel contre Liquidateur Tchadipeint.

De même, la Cour d'Appel de N'Djaména, dans sa décision du 26 octobre 2011<sup>53</sup>, a assimilé les événements douloureux de N'Djaména des 2 et 3 février 2008<sup>54</sup>, qui ont occasionné le pillage des biens de l'Association pour le Marketing Social au Tchad (AMASOT) et la destruction de ses locaux, à un cas de force majeure justifiant la mise en œuvre, pour Dame Alhéré Laoutin, de la procédure de licenciement pour motif économique.

Cependant, à la question de savoir si l'avènement de la grève peut être considéré comme un cas de force majeure, la position du droit français diffère de celle du droit tchadien. En effet, dans le droit tchadien, la grève ne saurait être imprévisible dès lors que, le législateur a prévu que son déclenchement doit être précédé d'un préavis de six jours francs, temps nécessaire pour permettre à l'employeur et aux salariés de mener des négociations<sup>55</sup>. La Cour Suprême a eu l'occasion d'insister sur le nécessaire respect, par les travailleurs, du délai de préavis<sup>56</sup>.

Par contre, le droit français admet la licéité d'une grève soudaine dès lors que l'employeur a été saisi des revendications des salariés<sup>57</sup>. Dans une décision du 26 février 1981, la Chambre Sociale de la Cour de Cassation a clairement indiqué qu'une « grève... ne saurait perdre son caractère licite du fait qu'elle n'a pas été précédée d'un avertissement, ou d'une tentative de conciliation »<sup>58</sup>.

---

<sup>53</sup> Arrêt n° 060/2011 du 26/10/2011, Dame Alhéré Laoutin contre AMASOT.

<sup>54</sup> En effet, des rebelles, venus de l'est à bord de plusieurs centaines de véhicules, ont livré combat aux forces gouvernementales à l'intérieur de la Ville de N'Djaména. Cependant, ils ont perdu la guerre.

<sup>55</sup> Article 457 du Code du Travail.

<sup>56</sup> l'Affaire Moulepor Dj. Et autres contre CST-Banda : Arrêt n° 004/CS/CJ/SS/05 du 25/01/2005.

<sup>57</sup> Soc. 20 janvier 1956, Bull. civ., IV, n° 71 ; Soc. 28 octobre 1954, Dalloz 1955.84, etc.

<sup>58</sup> Soc. 26 février 1981, Bull. civ. V, n° 161.

Toutefois, pour un certain nombre d'agents chargés de la gestion des services publics<sup>59</sup>, il existe une obligation de préavis. C'est dire que, dès lors qu'une grève est imprévisible et que les conditions d'extériorité et d'irrésistibilité sont remplies, il pourra s'agir d'un cas de force majeure<sup>60</sup>.

La prudence du juge en droit français et les précautions du législateur tchadien ont permis de limiter les types d'événements susceptibles de constituer des cas de force majeure. Ainsi, en droit tchadien, la Cour d'Appel de N'Djaména, dans une décision du 20 avril 2010<sup>61</sup>, a eu à préciser que le refus des ouvriers d'un chantier de prendre le repas offert par l'employeur ne saurait être considéré comme un cas de force majeure justifiant la rupture du contrat du cuisinier recruté à cet effet.

Cependant, l'on ne saurait se passer de l'examen de la proximité du droit français et du droit tchadien en ce qui concerne les conséquences qui découlent de la force majeure.

## II – QUANT AUX CONSEQUENCES

La force majeure n'intéresse le droit commun de la responsabilité contractuelle que parce qu'elle constitue un cas d'exonération de la responsabilité<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup> Plus précisément les personnels civils de l'Etat, des régions, des départements, des communes de plus de 10 000 habitants, c'est-à-dire les fonctionnaires et agents publics ainsi que les salariés de droit privé des établissements, organismes ou entreprises publics ou privés, chargés de la gestion d'un service public, et les personnels des entreprises publiques industrielles et commerciales dotées d'un statut spécial (Article ...)

<sup>60</sup> Soc. 26 février 1975, Bull. civ. V, n° 97 ; Dalloz 1975, IR 81 ; Soc. 18 janvier 1979, Bull. civ. V, n° 52 ; Soc. 17 mars 1983, Dalloz 1984, IR 166, obs. Goineau ; Soc. 7 novembre 1990, Bull. civ. V, n° 518, Dalloz 1990, IR 280 ; Soc. 7 fév. 1990, Bull. civ. V, n° 42 ; Dalloz 1990, IR 66, RJS 1990.170 n° 241.

<sup>61</sup> Affaire Mbaikoroum Michel contre SOGEA-SATOM.

<sup>62</sup> Cf article 1148 du Code Civil : « Il n'y a lieu à aucun dommages et intérêts lorsque, par suite d'une force majeure ou d'un cas fortuit, le débiteur a été empêché de donner ou de faire ce à quoi il était obligé, a fait ce qui lui était interdit ».

L'avènement de la force majeure vise essentiellement à empêcher les parties à un contrat d'accomplir leurs obligations. La partie qui ne peut pas accomplir une obligation du fait de la survenance d'un tel événement se trouve libérée de celle-ci. En droit du travail, selon les législateurs français<sup>63</sup> et tchadien<sup>64</sup>, la force majeure permet à l'employeur de se séparer du salarié sans avoir à mettre en œuvre, en face d'un contrat à durée indéterminée, la procédure de licenciement, ou à verser des indemnités pour rupture anticipée d'un contrat à durée déterminée. Ce que les juges sociaux des deux pays n'ont pas semblé remettre en cause. Quoi de plus normal, en présence de circonstances exceptionnelles, que de modifier l'application classique d'une règle de droit, pour éviter d'aboutir à un résultat injuste. Aussi, convient-il d'analyser en priorité les conséquences résultant de l'exonération en cas de survenance d'un événement dit de force majeure. Cependant, il y a lieu de relever l'existence des cas de force majeure, certes rarissimes, qui aboutissent à la suspension du contrat de travail plutôt qu'à sa rupture ; ce qui ne saurait passer sous silence si l'on tient à être le plus exhaustif possible.

#### **A/ – La force majeure comme cause commune d'exonération de la responsabilité de l'employeur**

Il ressort des législations française et tchadienne que la survenance d'un événement de force majeure a pour effet la rupture immédiate du contrat de travail, et ce quelle que soit la nature de ce contrat ; ce dernier est anéanti sur-le-champ.

Cependant, il convient de relever, à ce stade, la sortie hasardeuse de la Cour d'Appel de N'Djaména, dans son arrêt du 26 octobre 2011, dont les faits ont été présentés ci-dessus.

En effet, le juge d'appel, dans sa décision, a admis que constituent un cas de force majeure la destruction des locaux de l'Organisation Non Gouvernementale AMASOT et le pillage de ses biens suite aux affrontements douloureux qui ont opposé les forces gouvernementales tchadiennes à d'importantes colonnes de rebelles venues de l'est du pays les 2 et 3 février 2008 à N'Djaména. Toutefois, au lieu de libérer cette Organisation de ses obligations vis-à-vis de ses salariés, elle a considéré que cette situation est de nature à permettre à l'employeur de mettre en œuvre la procédure de licenciement pour motif économique ; ce qui paraît surprenant.

Malgré ce virage incompréhensible de la Cour d'Appel de N'Djaména, l'on ne saurait s'empêcher de présenter les principales obligations de l'employeur qui s'effritent du fait de la survenance d'un événement de force majeure. Certes, le contrat de travail est un contrat synallagmatique. Mais il sera vain de tenter d'invoquer la question d'exonération des obligations du salarié pour cause de force majeure dans la mesure où ces obligations se résument exclusivement en l'obligation d'accomplir la prestation telle que prévue dans le contrat ; celle-ci ne saurait aller au-delà de la cessation effective de l'activité de l'employeur ou de la disparition matérielle de l'entreprise, ce qui ne mérite aucun développement particulier. Naturellement, les obligations pesant sur l'employeur ne peuvent être invoquées qu'autant que les deux parties survivent au cataclysme.

Dans le cadre des contrats à durée indéterminée, la survenance d'un événement de force majeure permet à l'employeur de ne pas mettre en œuvre les règles de procédure en matière de licenciement, d'une part, et de ne pas réparer les conséquences qui résultent de cette rupture, d'autre part.

Il n'est pas inutile de préciser qu'autant le droit français que le droit tchadien imposent des procédures rigoureuses pour tout licenciement.

---

<sup>63</sup> Cf article L1234 du Code du Travail.

<sup>64</sup> Cf article 137 du Code du Travail.

Ainsi, en matière de licenciement pour motif personnel, les phases les plus importantes sont constituées de la convocation du travailleur à l'entretien préalable, de la présentation, au cours de l'entretien, des faits reprochés au salarié et le recueil de ses explications, de la notification de la décision de licenciement dans des délais très précis<sup>65</sup>. S'agissant du licenciement pour motif économique, il s'agira pour l'employeur d'engager une vaste consultation avec les représentants du personnel et de l'inspection du travail tendant à limiter les départs sinon à en atténuer les effets<sup>66</sup>.

Quant aux conséquences du licenciement, l'employeur n'aura ni à se plier aux règles régissant le préavis ni à verser les indemnités généralement octroyées aux travailleurs licenciés.

Le préavis, ou délai-congé en droit français, à savoir « le laps de temps qui s'écoule entre la notification du congédiement et la cessation des effets du contrat de travail »<sup>67</sup>, présente des avantages aussi bien pour l'employeur que pour le salarié. Pour le salarié, ce délai lui permet de rechercher un nouvel emploi tout en continuant à travailler et à percevoir sa rémunération. L'employeur, quant à lui, est censé mettre à profit la période de préavis pour rechercher un remplaçant au salarié congédié ; il évitera ainsi une vacance de poste dans son entreprise. La période de préavis, qui ne concerne que les contrats à durée indéterminée, est écartée en cas de faute grave ou lourde. Dans la législation tchadienne, le préavis est d'un mois lorsque le salarié compte une année d'ancienneté dans l'entreprise, de deux mois lorsqu'il compte au moins trois années d'ancienneté, et de quinze jours dans les autres cas<sup>68</sup>.

---

<sup>65</sup> Article 149 à 156 du Code tchadien du travail ; L1232-2 à L1232-6 du Code français du travail.

<sup>66</sup> Article 157 à 161 du Code tchadien du travail ; L1233-4 à L1233-7

<sup>67</sup> Gérard Cornu, « Vocabulaire Juridique », Association Henri Capitant, PUF, 7<sup>ème</sup> édition, p. 689.

<sup>68</sup> Article 162 alinéa 3 du Code du Travail.

Pour le législateur français, le préavis est de deux mois pour une ancienneté d'au moins deux ans dans l'entreprise, d'un mois lorsque le salarié a travaillé entre six mois et moins de deux ans ; lorsque l'ancienneté est de moins de six mois, la durée du préavis est déterminée par les usages en cours dans l'entreprise<sup>69</sup>.

Quant aux indemnités que le salarié ne peut percevoir du fait de la force majeure, leur nature ne diffère pas selon qu'il s'agisse du droit tchadien ou du droit français : ce sont l'indemnité de licenciement<sup>70</sup> au profit du salarié licencié ayant accompli au moins deux années de service dans l'entreprise<sup>71</sup> et dont le contrat n'a pas été rompu pour faute grave ou pour faute lourde et, éventuellement, l'indemnité compensatrice de préavis dans la mesure où le salarié est exempté de l'exécution du préavis<sup>72</sup>. La force majeure dûment établie par l'employeur le dispensera du versement des dommages-intérêts pour rupture abusive, puisque la rupture n'est pas le fait de l'employeur.

Toutefois, il convient de signaler que le droit français, depuis la loi de modernisation sociale du 17 novembre 2002, semble tempérer les redoutables effets de la force majeure si l'évènement a la nature d'un sinistre. Désormais, le salarié qui perd son emploi dans ces conditions a droit à une indemnité compensatrice d'un montant égal à la somme de l'indemnité compensatrice de préavis et de l'indemnité légale de licenciement qu'il aurait perçues s'il avait été licencié.

---

<sup>69</sup> Article L.122-5 et L.122-6.

<sup>70</sup> Article L.122-9 du Code français du Travail, et les articles 129 et 170 du Code tchadien du travail.

<sup>71</sup> Le salarié qui a moins de deux ans d'ancienneté à la date de notification du licenciement ne peut bénéficier de l'indemnité légale de licenciement (Soc. 25 nov. 1997, Droit Social 1998.4 obs. J. Savatier).

<sup>72</sup> La dispense d'exécution du préavis et la renonciation de l'employeur à son exécution par le salarié doivent résulter d'une manifestation de la volonté non équivoque (Soc. 11 janvier 1984, Dalloz 1984 IR 232).

Cette disposition de la loi du 17 novembre 2002 a été introduite dans le Code du Travail à l'occasion de sa refonte en 2008<sup>73</sup>. L'indemnité compensatrice perçue par le salarié n'est pas versée par l'employeur qui rompt le contrat en invoquant la force majeure. Celui-ci est seulement obligé d'assurer les salariés contre ce risque de rupture. En définitive, c'est l'Assedic compétente qui indemniserait le salarié.

En ce qui concerne les contrats à durée déterminée, l'employeur est fondé à ne pas payer l'indemnité représentant les 5 % en droit tchadien et 10 % en droit français de l'ensemble du montant des rémunérations et avantages perçus par le salarié pendant l'exécution de son contrat et qui sont payées à l'arrivée à terme de celui-ci.<sup>74</sup> De même, il n'est pas tenu de payer au salarié le salaire correspondant à la période restante.

Se désengager de son obligation de paiement de l'indemnité compensatrice de congés payés<sup>75</sup> le cas échéant, et de l'obligation de délivrance d'un certificat de travail. A ce certificat, pourrait s'ajouter, en droit français, l'attestation « pôle emploi ».

Certes, tout événement de force majeure qui produirait un empêchement définitif à l'exécution du contrat ne pourrait conduire qu'à la rupture des relations contractuelles. Cependant les droits français et tchadiens semblent admettre que la force majeure temporaire produise un effet suspensif.

---

<sup>73</sup> Il s'agit de l'article L1234-13 qui dispose : « Lorsque la rupture du contrat de travail à durée indéterminée résulte d'un sinistre relevant d'un cas de force majeure, le salarié a droit à une indemnité compensatrice d'un montant égal à celui qui aurait résulté de l'application des articles L1234-5, relatif à l'indemnité compensatrice de préavis, et l'article L1234-9, relatif à l'indemnité de licenciement ».

<sup>74</sup> Article 141 du Code tchadien du Travail ; Article L1243-8 du Code français du travail.

<sup>75</sup> Le mode de calcul de l'indemnité de congés payés étant d'ordre public, un accord d'entreprise ne peut contenir de stipulations moins favorables au salarié (Soc. 11 février 1982, Dalloz 1983, IR 205, obs. Vachet).

## **B/ De la persistance des cas de suspension du contrat**

La réalité de la suspension du contrat de travail pour force majeure n'est plus aujourd'hui contestée. Elle paraît même familière. Ceci résulte de la finalité même de la suspension qui est de permettre la sauvegarde du lien contractuel en vue d'une exécution future.

Force est de constater que le droit commun, depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle<sup>76</sup>, n'a cessé d'admettre la suspension du contrat comme conséquence de la survenance d'un événement présentant toutes les caractéristiques de la force majeure qui empêche provisoirement un débiteur de satisfaire à ses obligations. Cette suspension se traduit, concrètement, par le maintien obligatoire du lien contractuel malgré l'inexécution ; le contrat reprenant ses effets lorsque l'obstacle a disparu. Pour R. Sarraute, une telle suspension doit s'entendre comme « une extension des effets de la force majeure, permettant, au cas de manquement non essentiels aux délais prévus dans une convention, de faire échec à la résolution des engagements stipulés »<sup>77</sup>. L'événement à l'origine de cette suspension, outre les traits propres à la force majeure, se distingue par son caractère temporaire ; c'est dire que la disparition de cet événement peut être envisagée avant que ne cesse l'utilité du contrat. Aussi, faut-il insister ici sur le fait que la force majeure n'exonère le débiteur de ses obligations que pendant le temps où elle l'empêche de donner ou de faire ce à quoi il s'est obligé<sup>78</sup> et encore à condition que les faits évoqués constituent un fait imprévisible et insurmontable d'un tiers étranger à la fourniture des prestations prévues au contrat. Pour les tenants de la thèse de la suspension du contrat, dont Henri Capitant<sup>79</sup>, il ne servirait à rien de maintenir la convention dès lors que l'on est certain que l'exécution ne redeviendra

---

<sup>76</sup> Cass civ 5 février 1888 DP, Dalloz 1988-1-203.

<sup>77</sup> <sup>77</sup> « De la suspension dans l'exécution des contrats », thèse, Paris, 1929.

<sup>78</sup> Cass. Civ. 3<sup>ème</sup>, février 2006. BICC.

<sup>79</sup> « De la cause des obligations », contrats, engagements unilatéraux, legs », Dalloz, Paris, 1923.



possible qu'à une date où elle aura cessé d'être due. Pour J.M. Radouant, la suspension n'est qu'une chance donnée au contrat de survivre à l'obstacle qui en paralyse l'exécution<sup>80</sup>. Mais n'y a-t-il pas lieu de considérer cette théorie originale de la suspension comme le refus d'appliquer la résolution de l'article 1184 du Code Civil dans le cas de la force majeure temporaire ? A cette interrogation, les partisans de la théorie de suspension invoquent les principes généraux du droit des obligations. Ainsi, Radouant précise qu'en « rapprochant les articles 1148, 1302, 1722, 1795 et 1867 du Code Civil, on constate que la force majeure supprime toujours les dommages intérêts, mais qu'elle n'éteint le lien contractuel que dans des hypothèses déterminées présentant toutes ce caractère commun que l'obligation est devenue à jamais inexécutable ». C'est dire que, de ce point de vue, elle n'apparaît pas contraire aux règles du Code civil relatives à la force majeure. Cette position doctrinale a reçu l'appui de la Cour de Cassation, dans son arrêt du 5 février 1888 : la force majeure « ne fait obstacle à l'exécution des obligations qu'autant qu'elle a empêché le débiteur de donner ou de faire ce à quoi il était obligé ; il suit de là que si l'empêchement est momentané, le débiteur n'est pas libéré et que l'exécution de l'obligation est simplement suspendue jusqu'au moment où la force majeure a cessé ». Henri Capitant, pour sa part, voit dans ce type de suspension une application intégrale de la théorie des risques dans un contrat dont l'exécution est momentanément interrompue par un obstacle de force majeure.

La théorie de la suspension de contrat résultant de la force majeure du droit commun, telle que présentée ci-dessus, est prise en compte par la doctrine comme théorie générale de la suspension du contrat de travail<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> Précité.

<sup>81</sup> Jean-Mard Béraud, « La suspension du contrat de travail : essai d'une théorie générale », Sirey, 1980, p. 47 et suiv.

Toutefois, les auteurs qui ont soutenu cette théorie plaident pour un assouplissement de ce principe de rigueur en matière de contrat de travail notamment pour les suspensions résultant d'un obstacle à l'exécution des obligations du salarié. Ainsi, à l'impossibilité matérielle d'exécution, Yamaguchi<sup>82</sup> a suggéré d'ajouter la notion d'impossibilité morale se traduisant par la prise en compte des cas où « on ne peut de bonne foi exiger de la part du travailleur la prestation de travail, si on tient compte de sa situation »<sup>83</sup>. Ce qui permet de prendre en compte, dans les événements suspensifs, des faits tels que le mariage du salarié, la naissance d'un enfant, la maladie grave ou le décès d'un ascendant ou d'un descendant.

Mais l'on ne saurait être exhaustif si l'on ne précise pas que la théorie de suspension du contrat de travail pour force majeure ne fait l'objet d'aucun consensus au sein de la doctrine. En effet, certains auteurs conçoivent mal cet état intermédiaire où s'opère une « dissociation entre l'exécution, temporairement interrompue (...) et le maintien du contrat dans son principe<sup>84</sup>. « Hibernation juridique »<sup>85</sup>, « mort apparente »<sup>86</sup>, « léthargie du contrat »<sup>87</sup> ou « assouplissement de la convention »<sup>88</sup>, tels sont les termes qu'une partie de la doctrine utilise pour décrire les cas de suspension des contrats en général ou la suspension du contrat de travail en particulier.

---

<sup>82</sup> « La dissolution du contrat de travail en droit allemand et en droit français », thèse, Lyon, 1935, éd. Bosc, p. 567 et suiv.

<sup>83</sup> Yamaguchi, *op. cit.* p. 73 et 74

<sup>84</sup> G.H. Camerlynck, préface de l'ouvrage de T. Yamaguchi, « La théorie de la suspension du contrat de travail et ses applications pratiques dans le droit des pays membres de la Communauté européenne », Bibliothèque d'ouvrages de droit social, T. IV, LGDJ, Paris, 1963.

<sup>85</sup> H. Sinay, « la suspension du contrat de travail à titre disciplinaire, Dalloz 1960, chr. P. 215 et suiv.

<sup>86</sup> A. Brun et H. Galland, « Traité de droit du travail », T.I. n° 606, p. 762.

<sup>87</sup> Charveriat, « De la suspension des contrats », thèse, Lyon, 1964.

<sup>88</sup> R. Sarraute, précité.

« Ils sont révélateurs d'un malaise du juriste devant un phénomène apparemment pathologique », note Jean Marc Béraud<sup>89</sup>.

La jurisprudence française, quand l'occasion lui est donnée, n'hésite pas à prononcer la suspension du contrat de travail pour force majeure temporaire. Ainsi, l'incendie est considéré comme justifiant la suspension du contrat de travail s'il n'entraîne pas la destruction totale des installations d'une société et s'il en résulte un arrêt durable de l'activité<sup>90</sup>. De même, elle accepte la suspension du contrat pour cause d'inondation ayant entraîné une cessation d'activité temporaire d'une usine<sup>91</sup>.

Tout porte à croire que la jurisprudence tchadienne reconnaît également la possibilité de la suspension du contrat pour force majeure ; l'arrêt « Myengar Mbaïodel contre Liquidateur Tchadipeint » du 20 avril 2011 précité constitue une parfaite illustration de la suspension du contrat pour force majeure. En effet, en décidant que les six années sans travail du fait de la guerre ne peuvent être comptabilisées dans le décompte des droits sociaux, la Cour d'Appel de N'Djaména a ainsi admis de manière implicite la suspension du contrat de travail pour force majeure. C'est aussi la position de la Cour française de Cassation<sup>92</sup>.

Toutefois, il apparaît que la suspension du contrat de travail ne supprime pas globalement toutes les obligations des parties et n'affecte pas l'ensemble des éléments dérivant du rapport de travail. Selon la doctrine française<sup>93</sup>, seule l'obligation se rattachant directement à la prestation de travail disparaît.

---

<sup>89</sup> *Précité.*

<sup>90</sup> *Soc. 30 avril 1997, RJS 1997, 609.*

<sup>91</sup> *Soc. 15 février 1995, Droit Social 1995, 256, n° 371.*

<sup>92</sup> *Soc. 29 juin 1977, Bull. civ. V, n° 432).*

<sup>93</sup> *J. Pélissier « réflexions à propos de la suspension du contrat de travail », op.cit. spéc. P. 431 ; T. Yamaguchi, op. cit. spéc. P. 106 et suiv...*

C'est dire que la suspension du contrat n'a pas pour effet de libérer les parties de toutes leurs obligations.

### Conclusion

Il ne sera pas raisonnable de parier sur la disparition de l'humanité des événements à l'origine de la force majeure tels que les cataclysmes, les incendies, voire certains faits de l'homme, à l'instar des décisions des pouvoirs publics. Le droit ne peut que se résoudre à continuer de tirer les conséquences résultant de la survenance de ces événements caractéristiques de la force majeure qui libèrent les parties de leurs obligations contractuelles. Le droit du travail, dont l'épicentre est le contrat de travail, ne saurait échapper au phénomène de force majeure qui, en cas de survenance, exonère, surtout l'employeur, de ses obligations qui sont essentiellement d'ordre pécuniaire. Il ressort de l'examen du droit français que les dissonances tant de la jurisprudence que de la doctrine dans la définition de la force majeure ne sont plus d'actualité ; l'événement dit de force majeure est celui qui répond au critère classique constitué de trois éléments cumulatifs, à savoir l'extériorité, l'imprévisibilité et l'irrésistibilité. Et ce n'est pas le droit tchadien du travail, dont l'aridité en sources jurisprudentielles et doctrinales est consternante, qui rouvrira le débat.

Cependant, dans une matière comme le droit du travail, dont la préoccupation majeure est la protection des travailleurs, l'on peut comprendre la méfiance tant des législateurs que des juges français et tchadiens à l'égard d'une notion envahissante que l'employeur pourrait se servir à profusion pour s'exonérer de ses obligations face à une difficulté économique ou de gestion si mineure soit-elle. L'on saurait gré au législateur tchadien d'avoir écarté du champ de la force majeure les événements propres aux parties<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> *Voir la liste ci-dessus.*

En droit français, cet effort, faut-il le rappeler, est l'œuvre de la jurisprudence. En fin de compte, la liste d'événements retenus comme constitutifs de la force majeure est restreinte. On a constaté que si le droit français a pu faire un travail de catégorisation de ces événements, le droit tchadien, par contre, n'a pu présenter que les troubles civils ou militaires. Mais il ne sert à rien de déplorer l'inexistence d'une panoplie d'événements de force majeure qui, comme on le sait, ne sont que des événements malheureux ou douloureux dont on ne peut souhaiter la survenance.

Certes, les droits français et tchadiens du travail énoncent clairement que la survenance d'un événement de force majeure a pour conséquence la rupture sans indemnisation des relations contractuelles. Toutefois, l'on a relevé la persistance de certains juges français et tchadiens à considérer que, dans certains cas, le contrat de travail peut être suspendu ; une telle position ne saurait être blâmée quand on sait qu'elle ne vise qu'à renforcer les droits des travailleurs.

Le droit du travail, comme l'a reconnu Bernard Teyssié, « intéresse de près la gestion de la Cité dont l'entreprise est une composante essentielle »<sup>95</sup>. Aussi, la recherche de la sécurité juridique des normes qui gouvernent les relations contractuelles, en cette matière, constitue un enjeu de premier ordre. La force majeure, dont la survenance réduit trop souvent à néant des relations contractuelles de travail solidement tissées et laissant le salarié dans le désarroi, est une notion fondamentale en droit du travail qui mérite d'être périodiquement revisitée ne serait-ce qu'au travers d'une étude comparative comme la présente réflexion.

---

<sup>95</sup> « Sur la sécurité juridique en droit du travail », *Droit Social*, n° 7/8 juillet-août 2006 : p. 703 et suiv.

# L'effet du sureffectif des classes sur la gestion du temps d'enseignement en français et en mathématiques dans le secondaire au Tchad

Farsia Kormé

Université de N'Djaména

## Résumé

Dans le contexte de l'enseignement secondaire au Tchad, les classes ont souvent des effectifs pléthoriques. Ces sureffectifs contraignent assez fortement les modalités pédagogiques et on peut supposer qu'elles ne mettent pas les enseignants et les élèves dans une situation optimale d'enseignement-apprentissage. L'objet de cette étude est de montrer l'impact de ces sureffectifs sur la gestion du temps en classe. Dix classes de seconde et de terminale ont été observées (de 6 à 10 fois chacune) en cours de mathématiques et de français, avec un effectif moyen d'élèves présents variant de 36 à 113. Les résultats montrent que le temps effectivement disponible pour le travail est influencé négativement par le nombre d'élèves présents en classe. Le temps de prise de notes est quant à lui plus élevé dans les grandes classes, alors que la durée des exercices appliqués est plus courte. Globalement, les résultats montrent que les grandes classes imposent un enseignement collectif dirigé par l'enseignant.

## Introduction

La présente étude se focalise sur la taille de la classe et son impact sur la gestion du temps d'enseignement. Souvent, dans le système éducatif tchadien au secondaire, on trouve des classes de 100, 200, voire 250 élèves. Cependant, aucun aménagement particulier dans le domaine de l'organisation des dites classes n'est mis en place. Tout se passe comme si l'enseignant avait à sa charge une classe normale. Celle-ci, d'après les instructions officielles de 1971 mais non encore abrogées, est supposée contenir 30 à 45 élèves dans les établissements secondaires. C'est dans ce contexte de classes à sureffectif que l'étude va viser la durée d'enseignement proprement dit et celle des perturbations.

Au Tchad, un professeur qui enseigne une matière, les mathématiques ou le français pour le cas présent, le fait dans trois, quatre, voire cinq classes de niveaux différents pour la plupart. Or, chaque classe contient de nombreux élèves.

De ce point de vue, l'enseignant est surchargé dans l'encadrement pédagogique. Il doit répondre aux questions et en poser, dispenser le contenu de la discipline de manière à se faire comprendre par chaque élève, évaluer, etc. Parallèlement à l'objectif de transmettre des connaissances et de favoriser de bonnes relations entre les élèves, le professeur doit contrôler l'indiscipline. En classe, il doit faire face aux perturbations internes (bavardage, bruits,...) et externes (bruits, visites, appels téléphoniques, ...) qui freinent la progression normale de la leçon. La durée des cours étant strictement contrainte (1 heure ou deux heures) l'allongement de la durée d'une activité (par exemple la gestion de bavardages) induit des « coûts d'opportunité » en ce sens que cela implique mécaniquement la réduction de la durée d'autres activités. Dans les conditions de forts effectifs se pose le problème de la façon dont l'enseignant gère le temps en classe. Comment organise-t-il ce temps ? Quel est le temps effectivement disponible pour le travail en classe ? Comment se répartissent les temps d'exercices, de prise de note en classe ?

## **1. Cadre de l'étude et travaux antérieurs**

Au Tchad, des tentatives de solutions aux problèmes des grands groupes ont été proposées. D'abord, au niveau institutionnel il s'agit de répartir les élèves d'un même niveau en deux cohortes de telle sorte que chacune occupe la salle de classe pendant une partie de la journée (la matinée ou l'après-midi) avec un maître par cohorte. Cette situation, appelée double flux ou double vacation, se rencontre dans les villes. Dans les campagnes où les établissements primaires sont à faible effectif, des classes multigrades sont organisées, c'est-à-dire plusieurs niveaux d'élèves (deux ou trois) sont regroupés dans une seule classe et sous la responsabilité d'un seul maître. Ces dispositions qui ont été prises dans l'espoir de décongestionner les salles de classe et d'alléger la tâche de l'enseignant n'ont pas obtenu les résultats souhaités. Plusieurs raisons expliquent cela. Citons, entre autres, l'accroissement du nombre d'élèves, la réduction du temps de travail hebdomadaire pour des cohortes fréquentant les après-midi, l'augmentation du temps de travail du maître malgré des conditions difficiles de travail (le manque de matériel, des salles non éclairées, etc.). Ensuite, des réponses pédagogiques à la gestion des classes pléthoriques fondées sur une organisation différente du groupe classe ont été apportées à travers la pratique de la « pédagogie des grands groupes » (Nomaye, 2006). Celle-ci a pour principaux objectifs d'améliorer la qualité d'enseignement et de maximiser l'apprentissage de chaque élève. La rénovation des pratiques de classe, par cette méthode, consiste à privilégier des travaux en petites équipes et des travaux individuels. Là également, la pédagogie des grands groupes ne s'est pas généralisée dans les classes du primaire et du secondaire. Les enseignants ont rencontré de nombreuses contraintes pour son application, parmi lesquelles : la gestion du temps (l'emploi du temps classique doit être abandonné au profit d'un autre mieux adapté à diverses activités d'apprentissage),

l'organisation de l'espace en classe (organisation nécessairement différente du dispositif classique qui correspond à la pédagogie magistrale). A présent, force est de constater que les matières scolaires continuent à être enseignées par des techniques de classe qui ont été conçues pour des groupes à faible effectif et qui constituent pour l'essentiel ce que les enseignants apprennent au cours de leur formation dans les institutions (Ecoles Normales d'Instituteurs, Ecoles Normales Supérieures). C'est pourquoi, il apparaît intéressant de « connaître » ce qui se fait, en termes de gestion du temps, dans des classes à gros effectifs.

Travaux antérieurs. En Afrique, il existe très peu de travaux empiriques sur le fonctionnement des classes pléthoriques hormis celle conduite par Jarousse et Mingat (1992), qui a montré un impact négatif de la taille des classes sur les acquisitions des élèves dans les écoles primaires au Togo. La relation, assez forte entre 30 et 55 élèves, diminue toutefois pour les classes dont la taille excède 55 élèves et allant jusqu'à 130. Les travaux qui concernent la taille des classes proviennent la plupart du temps des pays occidentaux où les conditions rencontrées sont loin de correspondre aux effectifs élevés des classes africaines. En général, ces travaux ont montré des effets négatifs sur les acquisitions des élèves au primaire comme au secondaire (Ehrenberg, Brewer, Gamoran & Willms, 2001 ; Piketty, 2004 ; Bressoux, Karma & Prost, 2009 ; Blatchford Basset & Brown 2011 ; Finn 2002 ; Finn & Achille, 1999) ; Meuret, 2001). A ce sujet, pour Ehrenberg et al. (2001) le nombre d'élèves dans une classe affecte diverses dimensions liées aux apprentissages. Par exemple, il affecte comment un élève interagit avec un autre (un niveau d'engagement social avec plus ou moins de bruit et de comportement perturbateur), il affecte l'enseignant dans sa capacité de promouvoir les activités en classe.

Pour Finn et al. (1999), une taille de classe réduite permet aux enseignants de développer tout leur potentiel (*small classes help teachers do their best*) et entraîne un meilleur engagement des élèves dans les tâches scolaires. Les travaux de Bressoux, Kramarz et Prost (2009) trouvent aussi des effets négatifs de la taille des classes sur les scores des élèves en maths. Dans sa synthèse de travaux, Meuret (2001) conclut que, pour produire un effet substantiel, une politique de réduction de la taille des classes devrait diminuer assez fortement celle-ci, et ramener « les classes nettement en dessous de 20 élèves » (Meuret, 2001, p. 21).

Il s'agit peut-être là toutefois d'un problème d'estimation lié aux méthodes d'investigation utilisées par les différents chercheurs, Meuret ayant fondé sa conclusion sur un ensemble de travaux dont tous ne possédaient pas la même qualité scientifique. Or, sur le plan méthodologique, il est assez difficile d'isoler spécifiquement les effets de la taille de classe en raison de biais d'endogénéité (i.e. la taille de la classe est elle-même fonction de variables qui sont liées aux acquisitions des élèves ; par exemple, la taille des classes est en moyenne réduite lorsqu'elles accueillent un public en difficulté). Ces biais potentiels d'endogénéité sont contrôlés de façon optimale soit par une allocation aléatoire des élèves dans les différentes classes, soit par l'emploi de variables instrumentales (i.e. ces variables capturent des variations de taille des classes qui sont totalement exogènes aux acquisitions ; par exemple, lorsque les effectifs d'une école augmentent, une classe ouvre, ce qui fait automatiquement baisser la taille des classes, sans que ces effectifs soient liés a priori aux acquis des élèves). Les travaux qui utilisent de telles méthodes confirment en général l'impact négatif de la taille de la classe. Toujours dans les pays occidentaux, et concernant plus particulièrement les activités réalisées en classe, Blatchford et al. (2011) ont récemment confirmé que l'effet de la taille des classes est très important sur les interactions.

Selon eux, il y a « moins d'interaction active avec l'enseignant dans de plus grandes classes » au secondaire (p. 725). Ehrenberg et al. (2001) notent qu'au primaire (classes de CE2) une étude d'un consortium en Californie sur les montre un effet de la réduction de la taille des classes et les consignes données par l'enseignant ; ce dernier y consacre moins de temps lors des différentes phases d'enseignement. Ces résultats sont par ailleurs similaires à ceux enregistrés au niveau secondaire (CRS, Research Consortium, 1999). Certains travaux, ont visé spécifiquement la relation entre le nombre d'élèves dans la classe et la gestion du temps d'enseignement. C'est le cas de Ross, 1984 (cité dans Delhaxhe, 1997) ; selon lui, « dans les classes les plus peuplées, les enseignants passent plus de temps à la gestion » (p. 120). Les études conduites aux Etats-Unis par Pritchard (2000), ainsi que Betts et Skolnick (1999) (cités dans Meuret (2001) indiquent que les enseignants dont la classe est réduite consacrent effectivement plus de temps à l'instruction parce qu'ils rencontrent moins de problèmes de discipline. Dans les petites classes, les enseignants accordent plus de temps à revenir sur des éléments appris mais non encore maîtrisés, à vérifier les acquis des élèves et à individualiser le travail des élèves. Les travaux de Suchaut (1996) montrent que le contexte d'enseignement exerce une influence sur la gestion du temps d'activités en classe maternelle. A titre d'exemple, plus les élèves sont nombreux, moins la durée consacrée à l'expression orale est importante : « pour 10 élèves supplémentaires la durée hebdomadaire d'expression orale est diminuée de plus d'une demi-heure » (p. 145). La taille de la classe semble donc avoir un impact négatif sur le temps de parole laissée aux élèves, ce qui tendrait à montrer que plus le nombre d'élèves augmente plus l'enseignant conserve la parole. Bressoux et al. (1999) ont également analysé les relations entre les pratiques observées au CE2 et les contraintes de classe en termes de structure (taille de classe, nombre de cours) et de composition du public d'élèves (niveau d'acquisition, hétérogénéité).

Les résultats montrent que « le nombre d'élèves (entre 10 et 34) est positivement lié au pourcentage d'interactions verbales à l'initiative du maître » (p. 106). Comme précédemment, le maître garde davantage la parole lorsqu'il a plus d'élèves en face de lui.

Les résultats des travaux cités traduisent l'existence d'un effet de la taille des classes sur l'organisation du temps. On note un partage du temps davantage prononcé en faveur de l'enseignant dans les classes à forts effectifs. Pour notre part, nous étudions dans cet article quel est l'effet de la taille des classes sur l'utilisation du temps par le professeur dans le contexte de l'enseignement secondaire au Tchad, c'est-à-dire dans un contexte où les classes ont en général de forts effectifs, jamais rencontrés dans les classes occidentales. Cela nous conduit à étudier la relation entre la taille des classes et le temps effectivement disponible pour le travail scolaire de même que certaines durées caractéristiques d'un style d'enseignement plus ou moins expositif : le temps consacré aux exercices appliqués et la prise de notes. L'intérêt de l'étude est de montrer comment un grand nombre d'élèves (allant jusqu'à plus de 100 élèves) impacte la durée de ces différentes activités.

## **2. Méthode**

### **- Participants**

L'étude a été conduite auprès de 10 classes dans trois lycées d'enseignement généraux de Ndjamena et de 12 professeurs chargés de cours de français et de mathématiques. Les classes étaient retenues en fonction de deux critères : le niveau (6 classes de seconde et 4 de terminale série D) et la présence du professeur dès la rentrée scolaire (il est fréquent que des professeurs soient absents en début d'année).

Le choix des deux niveaux se justifie par plusieurs critères. Le niveau terminal constitue un goulot d'étranglement pour les élèves à cause du baccalauréat où le taux d'échec est élevé, et particulièrement la série D.

Au bac de 2011 série D uniquement, sur 19 818 candidats 2 113 ont été déclarés admis, soit 10,66% (Office National des Examens et Concours du Supérieur, 2011). 17 705 élèves (soit 89,34%) reprennent leurs classes. Ce qui fait qu'au début de chaque rentrée scolaire, les nouveaux élèves s'ajoutent aux redoublants formant ainsi des classes surchargées. Ainsi, les classes de terminale retenues contiennent entre 105 à 169 élèves inscrits, tandis que celles de seconde contiennent entre 72 et 149 élèves. Un des inconvénients qui apparaît dans le choix des classes d'examen est la pression temporelle qu'exercent les élèves redoublants sur les enseignants pour obtenir une avancée rapide dans le programme annuel. Pour pallier ce désavantage, un deuxième choix s'est imposé, celui de la seconde. Une classe de niveau seconde est supposée avoir un fonctionnement quelque peu différent car les élèves commencent leur première année du second cycle, donc professeurs et élèves sont moins stressés du point de vue de l'échec aux examens nationaux. La gestion temporelle en seconde paraît moins tendue au regard de la progression des cours. Le dernier critère prend en compte la présence effective des professeurs dans leurs classes. Ce critère a son sens dans la mesure où la rareté des professeurs en sciences occasionne souvent des crises dans les établissements. En cas d'insuffisance du personnel enseignant, il revient souvent à l'APE (Association des Parents d'Elèves) de combler le manque. Le recrutement peut se faire avec retard, deux ou trois mois après la date de rentrée officielle des classes, pour des raisons de finance. Douze professeurs sur treize retenus au départ ont répondu présents dans les classes : 7 professeurs de mathématiques et 5 de français. Ils ont chacun, selon les emplois du temps, entre 15 et 18 heures de cours par semaine.

Les matières retenues, le français et les maths, sont considérées par le Ministère de l'Éducation comme matières de base dans le secondaire général. Ce crédit se vérifie par le volume horaire important qui leur est alloué comparé aux autres disciplines.

On compte par semaine en classe de seconde 6 heures de français et 5 heures de maths avec un coefficient de 4 pour les évaluations de part et d'autre. En terminale D, la durée hebdomadaire de l'enseignement du français est de 3 heures et celle de l'enseignement des mathématiques est de 5 heures, avec 3 et 4 comme coefficients respectifs pour les évaluations.

#### **- Instruments d'observation**

Nous avons constitué deux instruments de recueil des données. Le premier permet d'observer la durée de séquence d'enseignement et celle des ruptures dans le fonctionnement pédagogique tels que temps morts et désordre. Il s'inspire d'un dispositif d'observation des pratiques d'enseignement baptisé « O.G.P. » (Organisation et Gestion Pédagogiques) construit par Altet, Bressoux, Bru et Lambert (1996). Pour constituer notre grille d'observation, nous avons retenu certaines de leurs variables caractérisant des périodes de l'enseignement : temps d'entrée et de sortie, de préparation (avant le travail et avant la sortie), de démarrage effectif du cours, des interventions pédagogiques (exposés, échanges), des perturbations (internes et externes), de sanction. L'intérêt de cette première observation est de déterminer si l'enseignement se déroule normalement ou au contraire, s'il est émaillé des perturbations.

Le deuxième instrument vise l'observation des durées d'activités pédagogiques. Ici, l'activité est assimilable à la tâche que réalise effectivement le professeur pendant son enseignement : la tâche effective. Bru (1991) a élaboré une grille « des principales variables de l'action didactique » (p.112). Nous avons sélectionné parmi ces variables celles qui peuvent être adaptées au contexte des classes à gros effectif. Elles sont regroupées en catégories : la présentation des objectifs et des contenus (exposés, interpellations et prise de notes), les conditions d'apprentissage (renforcements), les modalités d'évaluation (exercices, regroupement d'élèves),

l'utilisation des matériels didactiques (copie de textes au tableau, dictée de textes de lecture). Cette dernière observation permettra de détailler la répartition du temps des activités et aussi d'obtenir des informations sur l'enseignement collectif et l'enseignement par petits groupes.

#### **- Procédure**

Au secondaire une séquence d'enseignement ou un cours correspond à 60 ou à 120 minutes. La série d'observations respecte l'emploi du temps régulier des professeurs. Ainsi, du 7 février au 24 mai 2005, soit 15 semaines, l'expérimentateur a observé 10 classes. Muni de deux grilles d'observation, l'expérimentateur se place au fond de la salle avant que le professeur fasse son entrée. Le codage des durées commence avec l'entrée du professeur en classe et s'achève avec sa sortie. Le codage est un relevé en minutes : une durée inférieure à 30 secondes vaut zéro minute et supérieure ou égale à 30 secondes vaut une minute. La base de 30 secondes est un grain suffisamment fin, selon nous, pour apprécier correctement la durée des événements. Le minutage se fait de la même manière pour toutes les périodes et les activités identifiées.

### **3. Résultats**

#### **- Le temps disponible pour le travail dans une classe à gros effectif**

Pour essayer d'apprécier la gestion du temps de classe des grands groupes, il nous a semblé important de connaître la durée des séquences d'enseignement et la durée des différents arrêts qui se sont produits durant la présence dans la classe de l'enseignant et des élèves. Ainsi, le temps de travail disponible est défini comme étant le temps obtenu en défalquant du temps de présence en classe l'ensemble des moments où les élèves, dans leur grande majorité, ne sont manifestement pas en situation de travail (Altet, Bressoux, Bru et Lambert, 1996). C'est aussi la durée maximale pendant laquelle, professeur et élèves ont l'opportunité de travailler dans des conditions favorables.



Dans cette étude, le temps de présence en classe se limite normalement à une ou deux heures prescrites. Mais, il ne correspond pas nécessairement à l'intervalle de temps qui s'écoule réellement entre l'entrée du professeur en classe pour faire son cours et sa sortie après ce cours (éventuels retards, sorties prématurées, etc.). Ce temps de présence, qui correspond pour nous à la durée de la séquence d'enseignement ne correspond pas au temps disponible pour le travail car il peut se produire des moments d'inactivités plus ou moins longs (pauses, distractions, chahut, etc...). Nous allons décrire successivement les résultats obtenus de ces deux moments.

Le tableau 1 montre la répartition des moyennes des effectifs en fonction des moyennes des durées de séquences par classe, classes de seconde et de terminale confondues. En mathématiques, pour les niveaux seconde et terminale, on observe une tendance selon laquelle, quand le nombre d'élèves présents par classe augmente fortement de 36 à 113 la durée des séquences correspondantes diminue substantiellement de 109 à 82 minutes sur les 120 minutes prescrites. On obtient la même tendance dans les résultats en français pour les mêmes classes et mêmes niveaux : l'effectif qui passe de 43 à 124 élèves, tend à s'accompagner d'une baisse de la durée des séquences 102 à 86 minutes sur les 120 minutes prescrites. Le nombre d'élèves présents au cours semble donc influencer la répartition des durées des séquences.

**Tableau 1** : Les moyennes d'élèves présents par classe et celles des durées de séquences durant les cours de mathématiques de 120 minutes

N° de classe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre moyen d'élèves présents	36	39	53	78	82	93	95	96	108	113
Durée moyennes de séquence	109	104	82	102	99	95	82	91	94	88

**Note** : La moyenne du nombre des séquences observées par classe est de 6.

A présent, examinons la distribution du temps à l'intérieure d'une séquence. Les durées réelles réservées à l'enseignement proprement dit ou le temps disponible obtenu sur les deux heures apparaît dans le tableau 2. En classe de seconde et pour les 120 minutes, le temps disponible pour le travail en français et en mathématiques vaut 95 minutes (soit 79 % du volume horaire). De même en terminale, aux cours de français et de mathématiques, on obtient le même temps moyen disponible de 86 minutes (72 % du volume horaire). Pour un même niveau et pour des matières différentes le temps disponible est presque le même, autrement dit le temps disponible est équivalent pour l'enseignement de deux matières dans un même niveau. Cela est d'autant plus intéressant à souligner qu'avec des enseignants et des matières différents, le temps disponible pour le travail reste pratiquement le même dans des conditions identiques d'enseignement (taille et de niveau de classe). Face à une taille de classe élevée, les enseignants d'un même niveau de classe adoptent presque pour la même organisation du temps, un temps disponible pratiquement identique.

En revanche, quand on change de niveau, que l'on passe de la seconde à la terminale, le temps disponible diffère quelle que soit la matière : l'écart entre les deux niveaux est de 9 minutes sur les 120 minutes (tableau 2). En effet, en français la durée du temps disponible pour le travail est respectivement de 95 minutes en seconde et 86 minutes en terminale. Comment cette différence peut-elle se justifier en terminale ?

En considérant l'effectif pléthorique par classe et pour les deux niveaux, nous supposons avoir plus de temps de travail en terminale afin de mieux se préparer à l'examen du bac, mais le résultat montre le contraire. Au cours d'une séance, les comportements des élèves peuvent jouer un rôle important dans la perte de temps en termes de perturbations.

Les élèves de la terminale par exemple, certains (surtout les redoublants qui sont nombreux), peuvent éprouver plus le besoin de parler et en profiter pour bavarder et d'autres excités et parfois stressés (les nouveaux) à l'échéance du bac peuvent vouloir un cours apaisé. Ces cas de figures presque opposés peuvent occasionner des ruptures d'enseignement et jouer sur la répartition du temps de classe.

**Tableau 2** : Le temps disponible par matière dans les 120 minutes

Niveau	Matière	Variable	N	Moyenne	Ecart-type	Mini	Maxi
Seconde	Français	Tps disponible	43	94,7	10,64	57	112
	Maths	Tps disponible	33	95	17,68	50	119
Terminale	Français	Tps disponible	9	86	12,32	58	101
	Maths	Tps disponible	30	86,1	15,58	46	108

**Notes** : N : nombre de séquences observées pendant les périodes de 120 minutes.

Nous avons traité en bloc les ruptures qui jalonnent le développement de l'enseignement. Ces ruptures qui correspondent aux différentes périodes de « non-travail », à la fois pour le professeur et les élèves, sont : le bavardage, les déplacements freinant les activités en cours, les bruits, les bagarres, les bousculades et les appels téléphoniques, les divers arrêts provoqués par l'enseignant ou les élèves. Elles sont regroupées dans deux catégories: les perturbations internes et externes. Les durées des arrêts obtenues permettent d'identifier ceux qui sont les plus fréquents et susceptibles de réduire la durée des séquences. Une manière d'expliquer globalement le dysfonctionnement des enseignements dans les classes pléthoriques, c'est de considérer ces deux types de pressions auxquelles sont soumis les enseignants et qui perturbent ce qu'ils font.

- La pression des perturbations externes. Il s'agit de l'ensemble des comportements indésirables provenant de l'extérieur et qui interrompent le déroulement des activités. Elle regroupe les sollicitations provenant de l'extérieur et la période de transition. En effet, les sollicitations externes se composent des appels formels d'un élève, de deux élèves ou du professeur par une personne étrangère à la classe, de l'intervention en classe, de l'intervention en classe d'un dirigeant du lycée (proviseur, censeur ou surveillant). On peut ajouter à cela les bruits provenant de l'extérieur. Compte tenu des tailles importantes des classes, la cour du lycée est toujours envahie de nombreux élèves pendant que d'autres travaillent. En conséquence, ceux qui restent dehors dérangent souvent ceux qui sont en classe. Par exemple, s'attrouper devant l'entrée des salles, faire du bruit dans les couloirs, se présenter devant la porte pour demander à parler à un élève ou pour livrer une information particulière à l'ensemble de la classe. Les professeurs se sont toujours opposés à ces perturbations, mais elles persistent lorsqu'on tient compte de leurs durées atteignent jusqu'à 12 minutes. La transition relative à l'inter-heure est la période transitoire entre la fin d'une heure et le début de l'heure qui suit. Elle permet aux élèves retardataires de se faire accepter en classe. Les durées maximales allant jusqu'à 15 minutes peuvent signifier que les retardataires sont nombreux à frapper à la porte et ils occasionnent des pertes de temps pendant leur installation. Aussi, le manque des allées dans certaines classes rend leur passage difficile surtout pour des élèves retardataires. Peut-être que les 5 minutes réglementaires qu'accorde le règlement intérieur des établissements aux retardataires atténuent la durée de transition.

- La pression des perturbations internes. Il s'agit de l'ensemble des comportements dans la classe qui obligent l'enseignant à arrêter momentanément le cours. Ce sont les comportements perturbateurs des élèves, la sanction prise et qui provoque l'arrêt du cours et les préparations avant le travail et avant la sortie.

La mauvaise manière d'agir de l'élève peut être : bavarder, insulter, être inattentif, quitter la classe sans autorisation, refuser d'obéir, faire des remarques désobligeantes, bouger sans arrêt, ne pas respecter les règles de la classe, bousculer, etc. Bref, l'élève ou le groupe d'élèves qui perturbe le déroulement normal de la leçon par des comportements inappropriés peut provoquer une réaction de la part de l'enseignant. Le professeur réagit de plusieurs manières pour contrecarrer l'action dérangeante: arrêt brusque de parler jusqu'à ce que le calme revienne, crie à volonté sur l'élève, discute d'une façon générale de l'inconduite en classe, bref rappel à l'ordre par des consignes précises. La durée correspondante atteint 7 minutes. Le professeur peut aussi punir. La punition, quant à elle, est un moyen dissuasif censé diminuer la probabilité que se produise le comportement non voulu. Elle peut prendre plusieurs formes: faire changer l'élève de place, donner des exercices supplémentaires aux élèves insoumis, retenir en salle, expulser de la salle, renvoyer certains devant le surveillant ou le censeur, etc. De cette façon, l'enseignant attire publiquement l'attention des élèves sur leurs inconduites. La durée maximale obtenue, pour ce cas, est seulement de 5 minutes. Le temps de préparation avant de commencer le travail peut se prolonger, par exemple atteindre 8 minutes. Là, certains élèves retardent le démarrage de diverses manières : laisser tomber des objets et les reprendre ensuite, agir lentement pour se mettre en position de travail. Quant aux préparations avant la sortie, elles constituent des pertes de temps énormes, avec les 21 minutes maximales relevées. En effet, le professeur qui arrête son cours largement avant la fin de la clôture normale le fait pour des raisons diverses, entre autres, la fatigue, la leçon courte, leçon pas suffisamment préparé, sortie à la demande des élèves, etc.

### **- L'impact du nombre élevé d'élèves sur le temps disponible en classe**

Il s'agit de rechercher les éléments qui influencent l'indicateur de la gestion du temps en classe, à savoir le temps disponible pour le travail. On étudie quelles sont les variables qui influencent le temps proposé par l'enseignant pour le travail. Des modèles multiniveaux offrent des solutions adaptées à l'étude « des effets de l'environnement sur les individus » (Bressoux, 2008 : 288). Ils nous permettront de distinguer deux importantes informations. La première information concerne le contexte scolaire immédiat des élèves, on s'attend à ce que le temps disponible pour engager les élèves à travailler soit dépendant de la classe qui réunit ces élèves. La seconde information concerne les séquences qui se déroulent au sein des classes. Rappelons que ce sont les séquences de 120 minutes qui ont été observées en Seconde et Terminale, soit au total 115 séquences en français et en mathématiques confondues observées dans dix classes. Pour ce qui nous concerne, les modèles multiniveaux sont constitués de deux niveaux, avec les séquences au niveau 1 (intra-classe) intégrés dans les classes au niveau 2 (inter-classes). Afin d'expliquer le temps disponible que l'enseignant utilise pour l'enseignement dans la classe, trois modèles ont été estimés et présentés dans le tableau 3.

Le modèle 1 est le modèle « vide », c'est-à-dire, ne contenant aucune variable indépendante (explicative). Il décompose la variance totale du temps disponible pour enseigner entre les deux niveaux de la structure hiérarchisée : les séquences et les classes. Ainsi, dans la pratique, on calcule la part de variance inter-classes par le coefficient de corrélation inter-classe  $\rho$  :  $(\rho = \sigma_2^2 / \sigma_2^2 + \sigma_1^2)$  où les paramètres estimés,  $\sigma_2^2$  représente la variance des effets au niveau 2 et  $\sigma_1^2$  la variance des effets au niveau individuel, Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin, 1997).

Les estimations fournissent une estimation  $\rho = 0,205$ , ce qui signifie que 20,5% de la variance totale du temps disponible géré par l'enseignant se situent entre les classes. Autrement dit, la majeure partie se situe à l'intérieur de la classe à travers les variations enregistrées d'une séquence à l'autre. Toutefois, nous ne pouvons négliger ce qui se passe entre les classes, avec cette valeur de 20,5%, on estime qu'il existe des classes où le temps de travail est globalement plus élevé que d'autres.

Ce constat confirme les résultats des travaux de Bressoux et al. (1999) qui notent l'existence des classes où l'on dispose « d'un long temps de travail » (p.104).

Dans le modèle 2, on inclut le nombre d'élèves présents lors de la séquence observée. Analysons d'abord les effets fixes. L'examen du coefficient fixe (-0,133) attaché à la variable explicative montre que le temps disponible est affecté significativement par la taille de la classe. Le coefficient étant négatif, il traduit le fait que l'augmentation de l'effectif de la classe fait baisser le temps de travail disponible. Par exemple, pour dix élèves de plus le temps de travail diminue de 1,33 minutes ou pour 50 élèves en plus, il diminue de 6,65 minutes dans l'horaire de 120 minutes. Dans ce dernier cas, avec 6 heures hebdomadaires de cours totalisant 360 minutes, le temps disponible sera réduit de 20 minutes par semaine, ce qui n'est pas négligeable. Cette diminution confirme ce qui existe déjà dans la littérature : le lien entre la taille de la classe et le temps d'enseignement (Suchaut, 1996 ; Arnoux, 2004 ; Blatchford, 2008 cité par Clanet, 2008, Blatchford et al, 2011). La taille de classe a donc un impact négatif sur le temps d'enseignement, mais à des degrés divers.

Au niveau des coefficients aléatoires, ceux-ci ont connu très peu de réduction avec l'introduction du nombre d'élèves, respectivement 45,253 et 177,72 pour la variance inter-classe et la variance intra-classe. Cela se confirme par un faible pouvoir explicatif du modèle 2 fourni par les parts de variance expliquée de chacun des niveaux. Elles se calculent par comparaison avec les estimations obtenues par le modèle vide : « variance du modèle vide – variance du modèle testé / variance du modèle vide » (Bressoux et Pansu, 2003). Ainsi, la variable intégrée dans le modèle 2 explique seulement 3,2%  $[(46,753 - 45,253) / 46,753] \times 100$  de la variance inter-classes du temps disponible et 2,1% de la variance de ce temps à l'intérieur des classes, c'est-à-dire d'une séquence à l'autre. Il existe donc manifestement d'autres facteurs susceptibles de rendre compte des différences de temps disponible pour le travail entre les classes, même si l'on a pu mettre au jour un effet significatif de la taille de la classe.

Le modèle 3 vise ensuite à tester s'il y a un effet de la matière enseignée (français ou mathématiques) et du niveau de la classe (seconde ou terminale). Ce modèle améliore sensiblement l'ajustement aux données, ce que montre l'examen de la décroissance de la statistique du maximum de vraisemblance –  $2\log L$  avec l'introduction de deux variables, le français (variable dichotomique codée 1 pour le français et 0 pour les maths) et la seconde (variable dichotomique codée 1 pour la seconde et 0 pour la terminale). En effet, lorsque cette valeur  $-2\log L$  décroît d'un modèle moins complexe à un autre plus complexe en nombre de variables, ce dernier est dit meilleur. Ainsi, en jugeant de la qualité du modèle 3 par rapport au modèle 1, la décroissance de la valeur  $-2\log L$  est égale à 12 : valeur faible certes, mais significative. Par comparaison au modèle vide, la part de variance inter-séquences (intra-classes) n'est guère affectée par les variables introduites puisqu'elle décroît à 179,35 seulement. En revanche, la variance inter-classes a connu une baisse sensible, de valeur estimée 30,35. Elle a pris de l'importance en expliquant 35%  $(46,753 - 30,35) / 46,753$  de la variance inter-classes du temps disponible. Concernant les effets fixes de chaque variable, on voit que l'effet de la matière n'est pas significatif, mais que celui de la classe l'est : il y a plus de temps disponible pour le travail en seconde qu'en terminale, la différence étant de 8,58 minutes en moyenne par séquence.

A cela s'ajoute le fait que l'effet du nombre d'élèves est toujours significatif et négatif. Le constat des effets de deux variables, niveau de la seconde et taille de classe, sur le temps disponible conduit davantage à réfléchir sur la pratique d'enseignement :

Premièrement, le niveau de classe ayant expliqué 35% des variances du temps disponible entre les classes montre que la gestion du temps est manifestement liée au contexte classe représentée ici par le niveau.

Cependant, la part de variance qui demeure inexpliquée est importante et elle peut être interprétée par d'autres facteurs comme « l'effet-maître ». Notre supposition se base sur le fait que « l'effet-classe est constitué en grande partie d'un effet-maître » (Bressoux et al.1999 : 98).

Cet effet-classe, est la somme d'un effet-maître, des effets des caractéristiques globales de la classe (nombre d'élèves, nombre de cours...) et des effets des caractéristiques contextuelles du public d'élèves (tonalité sociale, niveau scolaire moyen, hétérogénéité ...) (Bressoux, 2001 : 39). Quant à l'effet-maître, il se définit ici comme la capacité de l'enseignant à élever le temps disponible en moyenne pour le travail en classe. On peut par ailleurs supposer que cela a des répercussions positives sur les acquisitions des élèves.

Deuxièmement, le coefficient fixe de la variable indicatrice du niveau de classe ayant montré que le temps se gère mieux en classe de seconde qu'en terminale. Cela peut se comprendre du fait que la seconde étant la première année du lycée (du second cycle), nous supposons aussi que les élèves l'abordent avec beaucoup plus de retenue et ont tendance à passer plus de temps à écouter les cours du professeur. Ils préfèrent généralement « jouer le jeu » devant le professeur concerné, mais « se déchargeront le cœur » en coulisse auprès d'un voisin, d'un collègue. Dans ces conditions plus de temps se dégage pour le travail. En terminale cependant, les élèves finissent le second cycle, après avoir passé trois ans pour certains (les nouveaux) et quatre à cinq ans pour d'autres (les redoublants) et ont tendance à discuter avec le professeur et à contester les arguments des autres élèves.

**Tableau 3** : Modèle explicatif du temps disponible dans les 120 minutes

<b>Paramètres</b>	<b>Modèle 1</b>	<b>Modèle 2</b>	<b>Modèle 3</b>
Effets fixes			
Constante	91,08(2,51)**	101,8 (6,25)**	94,62 (6,68)**
Nombre d'élèves		-0,13 (0,07)*	-0,11 (0,07)*
Matière (Français)			0,11 (2,69) ns
Niveau (Seconde)			8,58 (4,61)*
Effets aléatoires			
Niveau 2 : variance inter-classe	46,75 (31,15)	45,25 (30,86)	30,35 (24,75)
Niveau 1 : variance intra-classe	181,45 (25,131)	177,72 (24,629)	179,35 (24,94)
-2 logL	933,43	933,41	921,40
Pourcentage de variance inter-classe expliquée		3,2%	35,1%
Pourcentage de variance intra-classe expliquée		2,1%	1,2%

**Notes** : N = 115, les erreurs-types des coefficients sont entre parenthèses. Seuil de significativité des effets fixes: \* p< 0,05 ; \*\* p< 0,0001 ; ns : non significatif.

**- L'impact du nombre élevé d'élèves sur certaines durées d'activités**

La durée moyenne de 25 séquences observées dans les 60 minutes prescrites est de 45 minutes et celle de 115 séquences observées dans les 120 minutes est de 98 minutes. Jusqu'à présent, la description de ces durées moyennes des séquences et de temps disponible était d'ordre global. Il s'agit maintenant d'aller plus en détail dans l'appréciation de l'influence du nombre d'élèves sur les micro-durées d'activités exécutées en classe : les exposés, les prises de notes et les exercices. Les exposés. L'enseignement fait appel à des modalités comme l'exposé magistral et l'exposé informel (ou partagé entre professeur et élèves) et nous voulons en savoir davantage sur leurs durées. L'exposé magistral est une dispensation orale et écrite d'informations ou de connaissances à la classe entière par le professeur. Le professeur détient la parole dans une période plus ou moins longue sans interruption. Pendant ce temps, les élèves écrivent au fur et à mesure dans leurs cahiers ce qui est dit ou écoutent « silencieusement » les informations présentées, avant de retranscrire ce que le professeur aura laissé au tableau. Quatre activités principales composent l'exposé magistral: les explications orales étayées d'exemples, les commentaires, les écrits au tableau et les dictées.

Existe-il des liens entre la durée des exposés et la taille de la classe ? Pendant l'enseignement, nous avons constaté que les professeurs font des exposés, dirigés entièrement ou partiellement par eux, dans l'ordre de 41,8% des durées des séquences dans les 60 minutes prescrites et de 40% des durées des séquences dans les 120 minutes. Les 60% restants de ces durées des séquences se composent de la correction d'exercices, de la prise des notes et de la copie des textes écrits au tableau. Même à ce niveau, excepté la prise de notes par les élèves, la contribution de l'enseignant à ces dernières activités est déterminante.

Les classes à effectif large imposent un enseignement collectif.

Des solutions techniques pour initier d'autres enseignements dans ces conditions extrêmes de travail semblent limitées. Cela renforce ce qu'on rencontre dans la littérature : les grandes classes (effectif de 30 élèves) forcent les enseignants à faire des présentations magistrales (à exposer la matière) plutôt qu'à mener des discussions (Tardif et Lessard, 1999 : 59).

La prise de notes. Il s'agit ici des notions d'une leçon écrites au tableau que les élèves reprennent dans leurs cahiers. L'enseignant peut accorder plus ou moins de temps à cette phase de cours. C'est la durée de cette période qui est relevée. Cependant, il existe deux prises de notes. La prise de notes qui se pratique pendant la dictée du résumé de cours et celle qui concerne les traces écrites au tableau.

Dans le premier cas, c'est une prise de notes précise et même « obligatoire » dans la forme comme dans le fond du contenu : le professeur dicte, les élèves notent. La durée de la copie sous la dictée a été comptabilisée dans la période de l'exposé magistral. Dans le second cas, la prise de notes concerne uniquement le produit du cours laissé au tableau que les élèves transcrivent dans les cahiers. L'enseignant peut faire des pauses plus ou moins longues pour donner aux élèves un temps de copie, tous n'ayant pas la même allure d'écriture. A ce niveau un problème se pose à l'enseignant : laisser assez de temps pour que tous les élèves finissent de recopier ou poursuivre même si certains élèves n'ont pas fini. La deuxième option semble prendre de l'importance lorsqu'on considère les matières. La prise de notes obtenue dans les horaires d'une heure dure un peu plus (soit 10,7% des durées des séquences correspondantes) que celle obtenue dans l'horaire de deux heures (soit 8,5% des durées de séquences correspondantes).

Cette différence provient du fait que l'horaire d'une heure est davantage consacré aux résolutions d'exercices et les élèves en recopiant les solutions prennent du temps.

L'horaire de deux heures est plus consacré au développement des nouvelles leçons ou aux suites des leçons. A ce niveau, le contenu des leçons est dicté et s'il y a de la prise de notes, elle est un peu plus rapide. Dans ce cas, quelle relation peut-il exister entre le nombre d'élèves et la prise de notes ?

Nous l'avons souligné précédemment, nous privilégions dans cette partie l'explication de l'impact du nombre d'élèves sur les durées d'activités morcelées dans le déroulement des séquences. Etant donné qu'une seule variable ne peut expliquer un phénomène social, nous avons retenu la régression multiple SAS pour analyser l'effet de l'ensemble des variables ciblées sur la prise de notes et sur les exercices de manière ensuite à séparer l'effet de chacune d'entre elles. Seules les variables significatives ont été retenues dans les modèles présentés (tableaux 4 et 5). Ainsi, le résultat des trois variables explicatives, à savoir le nombre d'élèves, les mathématiques et le temps alloué sur la prise de notes, est présenté dans le tableau 4.

Avec un coefficient standardisé de 0,239, « toutes choses égales par ailleurs » les autres variables étant maintenues constantes), l'effectif de classes confirme son impact non négligeable sur la prise de notes. La taille par classe étant élevée, la durée de prise de notes augmente aussi. Le professeur qui écrit au tableau doit attendre que la classe entière finisse de recopier. Le pouvoir explicatif du modèle entier nous renseigne sur 35% de l'information relative à la durée de prise de notes par les élèves.

Toutefois, parmi les variables explicatives, les mathématiques de coefficient 0,532 ont un effet plus important sur la prise de notes.

Au secondaire, les élèves prennent plus de notes en mathématiques qu'en français parce que les professeurs de maths écrivent presque tout le cours au tableau.

Bien que l'importance de la prise de notes soit reconnue, les professeurs de français ont tendance à laisser peu des traces écrites au tableau et du coup les élèves recopient très peu. Le manque de photocopies contenant des extraits de cours ou des exercices devrait inciter les professeurs à fournir plus de traces écrites au tableau, mais le nombre d'élèves contraint ces enseignants à réduire la durée de cette habilité intellectuelle. Le régresseur « temps alloué » est le temps offert dans l'emploi du temps, il est subdivisé en horaire d'une heure et de deux heures. L'intégration de la variable dans le modèle permet d'expliquer l'effet de l'horaire sur la prise de notes.

On relève que l'influence du temps alloué est proche de celle de la taille de la classe sur la prise de notes, soit un coefficient standardisé de 0,192. Ce résultat traduit la difficulté de gérer le temps avec un grand nombre d'élèves dans la classe. En effet, plus la séquence dure plus les prises de notes durent également. Or, le cours étant presque écrit au tableau (cas des mathématiques), il donne lieu à une recopie intégrale avec une durée qui augmente avec le nombre d'élèves. Cette durée de recopie peut bien se passer dans une séquence de deux heures, mais moins dans une séquence d'une heure. Les élèves peuvent avoir assez de temps pour la prise de notes dans la première situation.

**Tableau 4** : L'effet du nombre d'élèves sur la prise de notes

Variables	Coefficients non standardisés	Erreurs-types	Coefficients standardisés	T	Signification
Constante	-8,830	2,863		-3,085	0,002
Nbre d'élèves	0,062	0,018	0,239	3,505	0,001
Maths	8,353	1,069	0,532	7,814	0,000
Temps alloué	0,064	0,023	0,192	2,799	0,006
R <sup>2</sup>	0,369				
R <sup>2</sup> ajusté	0,351				

**Notes** : N= 140 séquences observées, soit 25 séquences dans l'horaire d'une heure et 115 séquences dans celui de deux heures.

Les exercices. En général, l'exercice est une activité répétée et graduelle pour entraîner l'élève à l'apprentissage d'une notion antérieure ou en cours et dans le but de la maîtriser. Utilisé comme mode d'évaluation, l'exercice permet de s'assurer sur le champ si le cours a été compris. Il se place avant, pendant et à la fin d'une leçon, d'un chapitre. Ces différents moments permettront de connaître la régularité de la pratique évaluative des grandes classes. L'activité d'exercice se déroule selon deux types : l'exercice d'application et l'exercice dirigé.

Le premier type constitué d'exercices d'application ou d'exemples est donné sous la forme écrite. L'énoncé du problème étant posé, un délai de réflexion peut être accordé ou non aux élèves. Ensuite, le professeur assure la résolution, oralement ou par écrit au tableau. Les élèves posent des questions d'éclaircissement et imitent le professeur dans la démarche adoptée. Ici, il n'est pas question de laisser les élèves se « débrouiller » seuls, l'enseignant est présent à chaque étape : il révèle progressivement la bonne réponse. La maîtrise de la démarche permettra aux élèves de traiter d'exercices similaires et d'approfondir les connaissances et les habilités sur le contenu. La durée moyenne d'exercices d'application correspond à 10,7% de celle des séquences d'une heure et à 12,4% de celle de 2 heures. Les exercices sont plus traités pendant les cours de 60 minutes que pendant ceux de 120 minutes. Ces 120 minutes donnent plus d'opportunité d'aborder des nouvelles notions. La régression multiple intégrant quatre variables explicatives que sont le nombre d'élèves, le niveau terminal, le temps alloué et les mathématiques donne pour l'ensemble un résultat significatif dans le tableau 5. Le modèle explique 21,4% de la période réservée aux exercices appliqués. Le nombre d'élèves, « toutes choses égales par ailleurs », influence négativement l'application des exercices au fur et à mesure que le cours se développe, avec un coefficient standardisé de -0,269. Ce qui signifie que le nombre d'élèves étant grand, le professeur fait moins d'exercices d'application. Tout semble montrer que l'application régulière d'exercices pendant l'enseignement est un « frein » à l'avancement normal de la leçon : enseigner une grande classe en octroyant des périodes d'exercices réduit la durée des exposés. Ce qui est contraire à la pratique de l'évaluation formative qui, loin de nuire aux activités d'enseignement, donne à l'enseignant l'occasion de faire le point sur la progression de chacun des élèves et de rectifier son tir. Ici, le grand nombre d'élèves ne favorise pas une telle évaluation intégrée à l'enseignement par son application et ne permet pas l'atteinte des objectifs d'apprentissage souhaitée pour chaque élève. L'enseignement à gros effectif semble être plutôt pratiqué par périodes bloquées telles que la période d'exposé ponctué par des questions, la période de prise de notes, la période d'exercices-bilans en fin de chapitre, etc. De cette manière, le formateur évite la surcharge de traitement individuel imposé par les élèves (rectification des erreurs, appuis adaptés sur ce qui est en cours, encouragement).



Le coefficient standardisé de niveau terminal (0,315) montre que celui-ci exerce un impact plus fort que toutes les autres variables. Les professeurs de terminale font plus d'exercices que ceux du niveau seconde. Cela peut se comprendre d'autant plus qu'ils préparent les élèves pour le baccalauréat en fin d'année scolaire. Mais cela ne veut pas dire pour autant que leurs périodes d'application sont répétitives. Le temps alloué influence la période d'exercices appliqués avec un coefficient de 0,193. La séquence de 120 minutes est bénéfique pour résoudre les exercices d'application parce que l'enseignant a la possibilité de prendre tout son temps pour expliquer.

Le dernier type d'exercices, les exercices dirigés se divisent en deux selon la nature de la correction : correction faite entièrement par les élèves et correction collective. Dès que l'exercice est posé, le moment de la recherche des solutions peut avoir lieu en classe de manière individuelle ou à la maison. Souvent, s'il y a plusieurs énoncés, la recherche des solutions par les élèves se déroule à la maison et la correction en classe. Les durées de la correction faite par les élèves atteignent 13,1% des durées des séquences dans l'horaire d'une heure et 10,4% de celles des séquences dans l'horaire de deux heures.

Nous retenons ici que l'impact du nombre d'élèves apparaît significativement et négativement sur les exercices d'application et sur la prise de notes par les élèves. Même si ces effets ne s'étendent pas à toutes les autres activités observées, on constate leur existence sur ce que fait le professeur et sur ce que font les élèves à travers les durées segmentées de la séquence.

**Tableau 5** : L'effet du nombre d'élèves sur l'exercice appliqué

Variables	Coefficients non standardisés	Erreurs-types	Coefficients standardisés	T	Signification
Constante	-0,015	3,938		-0,004	0,997
Maths	3,308	1,489	0,170	2,222	0,028
Temps alloué	0,080	0,032	0,193	2,513	0,013
Niveau terminal	6,596	1,627	0,315	4,053	0,000
Nbre d'élèves	-0,087	0,024	-0,269	-3,544	0,001
R <sup>2</sup>	0,236				
R <sup>2</sup> ajusté	0,214				

Notes : N = 140 séquences observées, soit 25 séquences dans l'horaire d'une heure et 115 dans ceux de deux heures.

#### 4. Discussion

Le contexte tchadien impose beaucoup d'élèves face à un seul professeur. Il est alors difficile de gérer l'enseignement dans le temps alloué selon la norme des classes aux effectifs habituellement admis. D'où la question à laquelle nous avons tenté d'obtenir des éléments de réponse : quel est l'effet de la taille élevée de classe sur l'utilisation du temps par les professeurs ? Pour analyser la question, des observations quantitatives d'enseignement ont été réalisées en classes de Terminale et de Seconde.

Des limites liées à cette étude méritent d'être relevées. D'abord l'échantillon étant très faible, il ne peut conduire qu'à des exemples exploratoires et non à des résultats généralisables. Ensuite, l'observation des périodes temporelles d'un enseignement, même à l'aide des grilles de codage, est toujours fragmentaire et approximatif à cause de la complexité des événements qui se déroulent dans la classe. Toutefois, les résultats obtenus permettent de réfléchir sur le fonctionnement de grandes classes.

Ainsi, lorsque le nombre d'élèves présents par classe passe de 36 à 113 en moyenne, les durées moyennes des séquences diminuent de 109 à 82 minutes pendant les cours de 120 minutes en mathématiques. On obtient des résultats du même ordre de grandeur pendant les cours de français au secondaire (seconde et terminale). Par la régression linéaire multiple, l'effet du nombre d'élèves sur le temps disponible pour le travail en classe, est significatif et négatif avec un coefficient fixe de -0,133. Aussi sur des activités correspondant aux variables significatives retenues, la taille influence négativement l'exécution des exercices appliqués par un coefficient standardisé de -0,269 et positivement la prise de notes des élèves par un coefficient de 0,239. Le professeur donne moins de temps aux traitements des exercices de manière à privilégier le temps de l'exposé. Globalement, l'effectif de classe impacte bien la gestion du temps. Comment expliquer ce résultat ?

Quelques explications peuvent être avancées. Seul face à un grand nombre d'élèves aux préoccupations divergentes, l'enseignant est sollicité de toutes parts et par des tas de choses différentes. C'est ce que dit Aliou Dioum (1992) : « lorsqu'un groupe s'enrichit en nombre, il devient de plus en plus riche, mais en temps, il est de plus en plus complexe ou hétérogène du fait de la diversité des élèves qui le composent » (p. 40). Autrement dit, il est difficile pour l'enseignant d'assurer la répartition normale du temps en tenant compte de tous les élèves et en fonction des activités programmées, c'est-à-dire celles qui contribuent à l'atteinte des objectifs prioritaires visés. Par exemple, au moment où le professeur explique un contenu précis, il est en même temps sollicité pour satisfaire des besoins particuliers de certains élèves (répondre aux questions relatives à un contenu passé, au fonctionnement de l'année en cours, etc.). De même, pendant qu'il échange avec un groupe d'élèves, d'autres indifférents se déplacent dans la salle.

L'interruption d'un événement ainsi en cours peut conduire à des ruptures de rythmes et à des pertes de temps. C'est pourquoi des séquences plus courtes s'observent dans des grandes classes. En fin de compte, ce n'est pas seulement la gestion de temps mais aussi la gestion de soi. En effet, l'enseignant gère certes le temps de classe pour donner aux élèves le sens d'un cours normal, mais se gère lui-même pour ne pas s'user physiquement et nerveusement. Par exemple, dans la classe l'enseignant doit s'adresser de façon audible à l'ensemble des élèves pour exiger leur participation, bouger, échanger et assurer la régularité des interactions entre le maximum d'élèves de manière à éviter l'inertie ou l'agitation, bref gérer tout ce qui entrave ou facilite l'action peut provoquer de la fatigue. C'est pourquoi, vouloir marquer des pauses ou écourter une séance donnée peut soulager. Au niveau des élèves, les séances paraissent toujours longues pour ceux qui ne participent pas à l'enseignement. Ceux-ci sont toujours prêts à demander l'arrêt ou à montrer leur indifférence à ce qui est en cours.

En conséquence, vu le nombre élevé d'élèves, les enseignants exercent bien leur autorité sur des comportements inappropriés afin de réduire les temps morts et le désordre. Cette autorité peut s'exercer de plusieurs manières : appliquer des sanctions, laisser faire et accélérer le rythme de l'enseignement. Dans le premier cas, le professeur joue le rôle d'un enseignant intraitable sur la question de l'indiscipline. Il dirige fermement la classe et suit dans les détails les comportements perturbateurs. Ce professeur a toujours des décisions extrêmes. Par exemple, l'élève ou les élèves indexés comme perturbateurs sont, soit expulsés de la salle, soit reprochés. Dans le second cas, le professeur joue le rôle d'un enseignant qui préfère ramener le calme par la douceur, par des conseils. Il manifeste une grande tolérance vis-à-vis des élèves indisciplinés, et même s'il utilise la sanction, elle est sans conséquence dommageable. Pour le dernier cas, l'enseignant est rapide.

Il impose aux élèves un temps de parole important. Etant donné que les exposés sont rapides, les élèves sont tenus de s'y accrocher s'ils veulent suivre : c'est une autre manière de faire taire les bruits. Ces stratégies utilisées visent à augmenter le temps disponible dans les classes pléthoriques. Dans les trois cas de figures, l'action de l'enseignant reste dominante et on se situe dans « l'effet-maître » (Bressoux et al.1999). En plus, pour faire face à la diminution du temps disponible, le professeur tente de garder la parole le plus longtemps possible. Il laisse finalement peu de temps aux élèves pour exécuter leurs activités propres. En regardant du côté de petites classes, on calculait déjà que le professeur parlait durant 80% du temps de classe, 10% est laissé aux élèves pour poser quelques questions et 10% pour se préparer à s'installer et à quitter (Aylwin, 1989 cité par De Komack, 1996: 144). Si c'est le professeur qui parle plus longtemps, c'est aussi lui qui contrôle la durée des activités. L'étude a montré deux temps d'activités importantes de l'exposition d'un cours, les exercices et la prise de notes mais qui sont liées à la taille de classes. Les résultats obtenus montrent des effets négatifs du nombre d'élèves sur des activités comme l'exercice et positifs sur la prise de notes. Le premier cas confirme la conclusion des précédents travaux (Suchaut, 1996, Blatchford et Goldstein, 2000 cités dans Meuret, 2001) qui témoignent d'un effet négatif de la taille des classes sur des activités en français et en mathématiques. Si l'enseignant veut résoudre des exercices pendant le cours avec la participation de l'ensemble de ses élèves, il est contraint d'en limiter le nombre. Or, Gaziél et Warnet (1998 : 176) situent la fréquence des devoirs (les exercices) comme l'un des facteurs déterminant la qualité des pratiques d'enseignement dans les pays du tiers monde (la qualité de l'enseignant restant le facteur le plus important). De façon générale un travail systématique, à propos des exercices et des problèmes, n'est pas conduit dans le cadre de la classe à effectif pléthorique.

On fait des exercices et des problèmes, mais on n'accorde pas assez des moments aux élèves de réfléchir et de repérer les difficultés rencontrées par rapport à ces problèmes. En ce qui concerne la durée de la prise de notes, elle augmente avec la taille de classes. Ici, chaque élève est « unique » dans sa prise de notes et répondre au rythme individuel de chacun est une solution coûteuse en temps pour l'enseignant. Si le professeur tente de freiner la durée « normale » de prise de notes dans la classe, il peut priver certains élèves d'un outil important de stratégies d'apprentissage. Car, des auteurs comme Simonet & Simonet (1997) classent la prise de notes dans les stratégies cognitives d'apprentissage et la caractérisent comme étant une démarche active d'enregistrement par écrit d'une information dans le but de permettre des relectures ultérieures. Dans cette perspective la prise de notes peut être considérée comme un prolongement du travail fait en classe et servir à l'avancement de l'élève dans l'étude. En conséquence, le gros effectif impose une pratique d'enseignement collective par l'exposé du contenu à l'ensemble des élèves, des questions et réponses collectives du professeur et l'envoi de deux ou trois élèves au tableau sur cent présents. Ainsi, dans des classes à larges effectifs, l'enseignant contrôle le temps par l'intermédiaire de la relation collective « professeur-élèves ». Celle-ci est contraire à la relation interactive « professeur-élèves » effectuée davantage dans des classes à effectifs normaux, voire réduits (Blatchford et al., 2011). Toutefois, les pratiques d'enseignement dans des classes à gros effectifs peuvent continuer à être exploré, surtout dans le domaine de l'effet-enseignant pour mieux apprécier cet effet. D'ailleurs, au Tchad comme dans beaucoup d'autres pays africains au sud du Sahara, le nombre des classes à gros effectifs augmente d'année en année.

## 5. Bibliographie

1. AliouDioum. (1992). Grands groupes : Etat de la question. *Diagonales*, 22, 39-41.
2. Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Deuxième phase (octobre 1995). *Les Dossiers d'Education et Formations*, 70.
3. Angrist, J., & Lavy, V. (1999). Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement. *Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 533-574.
4. Arnoux, M. (2004). Une étude sur l'activité de l'enseignant en situation interactive : Observation de la gestion et de l'organisation du temps dans des classes de CM1. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation: UPMF.
5. Blatchford, P., Bassed, P., Brown, P. (2011). Examining the effect of size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21 (2011) 715-730.
6. Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 5/2001, 35-51.
7. Bressoux, P. (2008). Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales. Bruxelles : De Boeck. 464 p.
8. Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France. 190 p.
9. Bressoux, P., Kramarz, F., Prost, C. (2009). Teachers' training, class size, and students out comes: learning from Administrative Forecasting Mistakes. *Economic Journal*, March, 119, 540-561.
10. Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.
11. Bressoux, P., Coustère, P., & Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, 67-96.
12. Bru, M. (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse : Editions Universitaires du Sud. 163p.
13. Clanet, J. (2008). Liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires au cours préparatoire. Etude comparative entre des classes à effectif réduit et des classes à effectif habituel. *Revue Internationale des Sciences de l'éducation*, 19/2008. 103-117.
14. CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage) (1991). *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*. Dakar : CONFEMEN. 119 p.
15. De Komack, G. (1996). *A quand l'enseignement*. Montréal : Editions Logiques.
16. Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*. Janvier-Février-Mars 1997, n° 118, 107-125.
17. Ehrenberg, R., G. Brewer, D., J., Gamoran, A. & Willms, J., D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological science in the public interest*. Vol.2, N°1.
18. Finn, J. D. (2002). Small classes in American schools: research, practice, and politics. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 551-560.
19. Finn, J. D., Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109.
20. Gary-Bobo, R. & Mahjoub, M-B. (2013). "Estimation of Class-Size Effects, Using "Maimonides' Rule" and Other Instruments: The Case of French Junior High Schools", *Annals of Economics and Statistics*, no 111-112, p 193-225.
21. Gaziél, H. & Warnet, M. (1998). Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille. Théorie, méthodologie et pratique. Paris: PUF.

22. Jarousse, J.-P., & Mingat, A. (1992). L'école primaire en Afrique : fonctionnement, qualité, produits : le cas du Togo. *Cahiers de l'IREDU*, N° 52, 308p.
23. Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des classes [en ligne]. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école. 40 p. [Consulté en décembre 2005]. Disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/hcee>
24. Nomaye, Kouadio, et al. (1994, juillet). *Instrumentation : Pédagogie des grands groupes*. Séminaire sur l'Ecole de Base, CEPEC International, Craponne, 5 p.
25. Nomaye, M. (2006). Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle en Afrique subsaharienne. Paris, l'Harmattan, 140p.
26. Piketty, T. (2004). L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997. Paris Jourdan : EHESS.
27. Piketty, T. &Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995. *Les dossiers, Enseignement scolaire*, 173.
28. Simonet R., & Simonet J. (1997). *La prise de notes intelligente*. Paris : les Editions d'Organisation.
29. Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'Année de la recherche en sciences*
30. Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck Université.
31. Robert J. Gary-Bobo, Mohamed-Badrane Mahjoub. (2013). Estimation of class-size effects, using "Maimonides rules" and other instruments: *the case of French junior high schools*. 25 July 2013.
32. Tchad. Ministère de l'Enseignement Supérieur (2001). Office National des Examens et Concours du Supérieur. *Statistiques Bac 2011, Session de juin*. N'Djamena.

## La complémentation en p<sup>h</sup>úě

**Oumar MALO**

Université de Koudougou – Burkina Faso

Email : malooumar@yahoo.fr

### Résumé

Cet article rend compte de l'organisation et du fonctionnement de la complémentation en p<sup>h</sup>úě. Il détermine la typologie des verbes suscitant une proposition subordonnée complétive. Il identifie les morphèmes marqueurs introduisant la proposition subordonnée complétive. L'analyse détermine les fonctions assignées à la proposition subordonnée complétive. Elle détermine une typologie des différents types de propositions subordonnées complétives attestés dans la langue. Elle explique l'état du mécanisme d'accord dans les phrases complexes contenant une proposition subordonnée complétive.

Mots-clés : complémentation, morphèmes marqueurs, fonctions syntaxiques, typologie, p<sup>h</sup>úě.

### Abstract

*This article shows the organization and the functioning of the complementation into p<sup>h</sup>úě language. It determines the typology of the verbs provoking a subordinate completive proposition. It identifies the top morphemes introducing the subordinate completive proposition. The analysis determines the functions assigned to the subordinate completive proposition. It determines a typology of the different types of subordinate completive propositions attested in the language. It explains the state of the mechanism of agreement in the complex sentences containing a subordinate completive proposition.*

*Key words: complementation, top morphemes, syntactic functions, typology, p<sup>h</sup>úě language.*

### Abréviations utilisées

acc : accompli      3pl : pronom de la troisième personne du pluriel  
déf : défini        1sg : pronom de la première personne du singulier  
eff : effectivité    2sg : pronom de la deuxième personne du singulier  
inac : inaccompli    3sg : pronom de la troisième personne du singulier  
nég : négatif

## Introduction

Selon la classification de MANESSY (1979 : 76), le p<sup>h</sup>úě est une langue gur du sous-groupe central des langues gurunsi. Cette langue ne présente pas de variantes dialectales. Les locuteurs du p<sup>h</sup>úě, les p<sup>h</sup>úo sont localisés principalement au sud-ouest du Burkina Faso dans les provinces de la Bougouriba, du Tuy, du Ioba et du Poni.

La problématique de l'étude est motivée par le fait que la complémentation de cette langue n'a pas fait l'objet d'étude. Cette situation légitime la question de recherche suivante : Comment s'organise et fonctionne la complémentation en p<sup>h</sup>úě ?

Nos hypothèses de travail sont :

- Il existe une typologie des propositions subordonnées en p<sup>h</sup>úě.
- Les propositions subordonnées complétives assument plusieurs fonctions syntaxiques dans la phrase complexe en p<sup>h</sup>úě.
- On note une concordance de temps dans une phrase complexe contenant proposition subordonnée dans cette langue.

L'objectif de notre étude vise à analyser l'organisation et le fonctionnement de la proposition subordonnée complétive en p<sup>h</sup>úě.

Pour CREISSELS (2006 : 253) : « Les complétives sont des subordonnées non relatives qui forment avec un élément de la phrase matrice (qui peut être un verbe, un nom, un adjectif ou une adposition) une construction dans laquelle la subordonnée sature une valence de cet élément de manière analogue à ce que pourrait faire un constituant nominal ». Pour DUBOIS et al. (1994 :101) : « On appelle complétives des phrases insérées dans d'autres phrases, à l'intérieur desquelles elles jouent le rôle de syntagme nominal sujet ou complément ».

Nous empruntons notre cadre descriptif et terminologique à CREISSELS (1979, 1983, 1991 et 2006) et à GUILLOU et al. (2000).

Pour RIEGEL et al., (2011 : 822), « Les propositions complétives sont des subordonnées qui se substituent, dans certains cas déterminés et selon certaines règles précises, à des groupes nominaux (GN) constituants du groupe verbal (GV), ou plus rarement au GN sujet, voire à des GN compléments de noms et d'adjectifs ». Il est suivi par GREVISSE (2011:329).

Un corpus de trois cents énoncés a été collecté auprès d'informateurs résidents dans le village de Fing relevant de la province du Tuy pour les besoins de l'étude. Nous avons utilisé l'Alphabet Phonétique International pour la transcription des données. Il existe en p<sup>h</sup>úě deux tons ponctuels : le ton ponctuel bas /B/ noté ( ` ) et le ton ponctuel haut /H/ noté ( ´ ). Pour la notation des tons, lorsque plusieurs segments se suivent et se réalisent sur le même registre, seul le premier segment porte la marque du niveau tonal de la séquence. Le changement de registre sera donc marqué par l'apparition d'un nouveau diacritique.

Nous identifierons d'abord les morphèmes marqueurs de la proposition subordonnée complétive et déterminer la typologie de la proposition subordonnée complétive en p<sup>h</sup>úě. Ensuite, nous déterminerons la typologie des verbes suscitant une proposition subordonnée complétive en plus de l'aspect des verbes dans la phrase complexe. Enfin, nous étudierons les fonctions syntaxiques assignées à la proposition subordonnée complétive et les mécanismes d'accord dans la phrase complexe.

### 1. Morphèmes marqueurs de la proposition subordonnée complétive

Les morphèmes marqueurs de la proposition subordonnée complétive sont les complémenteurs appelés aussi conjonctions de subordination.

Ce sont des morphèmes qui introduisent une proposition subordonnée complétive. En p<sup>h</sup>úě, il s'agit du complémenteur {nì} et du complémenteur {sí}.

### 1.1. Le complémentateur {nì}

Le complémentateur {nì} est monosyllabique de structure CV et de schème tonal bas. Il peut être traduit par « que, si ». Sur le plan syntaxique, le complémentateur {nì} est postposé au verbe de la proposition principale. Il introduit la proposition subordonnée complétive. Il ressort de l'analyse que la proposition subordonnée complétive ne peut pas faire l'objet de mobilité dans la phrase dans la mesure où elle occupe la position fixe post-verbale.

Exemples :

1. ñ kè c<sup>h</sup>à [nì kòní]. « J'aimerais que tu viennes ».

/1sg/entraîn de/vouloir-inac/que/venir-inac/

2. ñ bôgè [nì bà kòní rà?]. « J'ai demandé s'ils viendront? ».

/1sg/demander-acc/si/3pl/venir-inac/eff/

### 1.2. Le morphème {sí}

Comme le complémentateur {nì}, le morphème {sí} est monosyllabique de structure CV mais de schème tonal haut. Il est traduit par « que ». Sur le plan syntaxique, le complémentateur {nì} est postposé au verbe et introduit la proposition subordonnée. Il faut noter que la proposition subordonnée complétive introduite par {sí} occupe nécessairement la position postverbale. La proposition subordonnée introduite par {sí} occupe donc cette position fixe dans la phrase.

Exemples :

3. ò kè [sí ò àní rè]. « Il s'attendait à ce qu'il pleure ».

/3sg/croire-acc/que/3sg/pleurer-acc/aff/

4. ò kèlé [sí à t<sup>h</sup>ò ná rè]. « Il dit qu'il pleuvra ».

/3sg/dire-acc/que/déf/pluie/tomber-inac/aff/

On peut donc déduire que l'ordre des mots dans la proposition complétive est d'ordre canonique dans la mesure où le propre de la conjonction {nì} et {sí} est d'être un instrument de subordination et de n'avoir aucune fonction dans la subordonnée.

## 2. Typologie de la proposition subordonnée complétive en p<sup>h</sup>ûé

On distingue plusieurs types de propositions subordonnées complétives selon leur mode d'introduction dans la phrase complexe et le mécanisme syntaxique mis en jeu pour leur formation. Ainsi, on note les propositions subordonnées complétives introduites sans antécédent, les propositions subordonnées complétives introduites avec les complémentateurs et les propositions subordonnées complétives interrogatives indirectes.

### 2.1. Les propositions subordonnées complétives introduites sans antécédent

Comme son nom l'indique, la proposition subordonnée complétive introduite sans antécédent n'est pas introduite par un complémentateur comme la majorité des propositions subordonnées complétives.

Dans l'acte du discours, les propositions subordonnées complétives introduites sans antécédent en p<sup>h</sup>ûé énoncent quelque chose, expriment une idée sans la formulation d'une demande de renseignement. Sur le plan syntaxique, la proposition subordonnée complétive occupe exclusivement la position postverbale car ne peut pas faire l'objet de mobilité dans la phrase.

Exemples :

5. ñ nè [à vâá c<sup>h</sup>ûé]. « J'ai vu le chien courir ».

/1sg/voir-acc/déf/chien/courir/

6. bà liè [à òmó jé]. « Ils ont regardé le singe sauter ».

/3pl/regarder-acc/déf/singe/sauter-acc/

### 2.2. Les propositions subordonnées complétives introduites par un complémentateur

Les propositions subordonnées conjonctives introduites par un complémentateur sont de loin les plus nombreuses dans la langue.



Ce sont les complétives les plus fréquentes et les plus typiques. Elles dépendent de verbes qui se réfèrent à des actes psychologiques et ont pour sujet des êtres animés, généralement humains.

Elles peuvent se présenter sous trois cas de figures :

Dans le premier cas de figure, elles sont directement rattachées aux verbes de la proposition principale. Ici, la proposition conjonctive dépend du verbe de la principale. Elles sont introduites par le complémenteur {nì} ou le complémenteur {sí}, confer 1.

Dans le deuxième cas de figure, la proposition subordonnée conjonctive est directement rattachée à l'adjectif qualificatif de la proposition principale dont elle constitue l'expansion. La proposition subordonnée conjonctive dépend donc de l'adjectif qualificatif de la proposition principale. Elle est introduite par le complémenteur {nì} ou le complémenteur {sí}.

Exemples :

7. à sòmǎ nì ò kòní. « Il est intéressant qu'il vienne ».

/3sg/bon/que/3sg/venir-acc/

8. à bì sò sí bà Nmà ò. « C'est injuste qu'il le frappe ».

/3sg/nég/juste/que/3pl/frapper-inac/3sg/

Dans le troisième cas de figure, la proposition subordonnée est rattachée à un nom de la proposition principale dont elle constitue l'expansion. La proposition subordonnée est donc l'expansion du nom de la proposition principale. Ici, la proposition subordonnée conjonctive est introduite par le complémenteur {nì}.

Exemples :

9. à òmá [nì bà dòmú] di ò bàné. La peur qu'on le chasse le paralyse.

/déf/peur/que/3pl/chasser-inac/brûler-acc/3sg/cœur/

10. nòmó [nì □è] bì sò. « Le fait qu'il fasse chaud est un mauvais signe ».

/chaleur/que/exister-acc/nég/mauvais/

### 2.3. Propositions subordonnées complétives interrogatives indirectes

Les propositions subordonnées interrogatives indirectes formulent un questionnement ou d'une demande de prise de position suite à laquelle on attend de l'interlocuteur une réponse. Elles peuvent être introduites soit par un adverbe, soit par pronom soit par un adjectif interrogatif.

Quand la proposition subordonnée interrogative indirecte est introduite par un adverbe, la proposition subordonnée interrogative indirecte est postposée au verbe de la proposition principale. Les adverbes peuvent être de natures diverses (temps, lieu, manière, etc.). La proposition subordonnée ne peut pas faire l'objet de mobilité dans la phrase.

Exemples :

11. ò bógé [dèé ò wè?] « J'ai demandé où est-ce qu'il est ? ».

/1sg/demander-acc/où/3sg/être-acc/

12. bà lié [bèkalí à t'ò nǎ zù?]. « Ils déterminèrent quand débute l'hivernage? ».

/3pl/regarder-acc/quand/déf/pluie/prosp./revenir-inac/

Quand la proposition subordonnée interrogative indirecte est introduite par un pronom qui l'introduit, le pronom est postposé au verbe. Ici, le pronom ne sélection pas un type particulier de pronoms interrogatifs c'est-à-dire que les substituts nominaux interrogatifs peuvent être humains ou noms humains. Il est postposé au verbe de la proposition principale. La proposition subordonnée interrogative indirecte ne peut pas être mobile dans la phrase.

Exemples :

13. ò c<sup>h</sup>à □ò wè à mògo. « Il cherche celui qui a volé l'argent ».

/3sg/chercher-acc/qui/voler-acc/déf/argent/

14. bà gò:rí □àlá kòné dè □è rè. « Ils pensent à celui qui est venu hier ».

/3pl/penser-acc/3sg/venir-acc/hier/sujet/aff/

Quand la proposition subordonnée interrogative indirecte est introduite par un adjectif interrogatif, l'adjectif interrogatif précise que l'être ou la chose qu'il détermine fait l'objet d'une interrogation. L'adjectif qualificatif est un déterminant interrogatif dans cet emploi. Il est postposé au verbe de la proposition principale et antéposé au nom qu'il détermine. Comme dans les propositions subordonnées introduites par un adverbe ou un pronom, la subordonnée ne peut pas faire l'objet de mobilité.

Exemples :

15. ò bògé mè kálí à t<sup>h</sup>ò nè ? « Il demanda quel jour il a plu? ».

/3sg/demander-acc/quel/jour/déf/pluie/pleuvoir-acc/

16. ò nèé bògé mè gàgarú wè ò hè? « Mon père demanda quelle folie a-il ? ».

/1sg/père/demander-acc/quelle/folie/être-acc/3sg/sur/

### 3. Typologie et aspect des verbes dans la phrase complexe

En p<sup>h</sup>úè, les propositions subordonnées complétives sont introduites par des verbes à typologies spécifiques. En plus, il serait intéressant d'analyser l'aspect des verbes dans la phrase complexe comportant une proposition subordonnée complétive.

#### 3.1. Typologie des verbes suscitant une proposition subordonnée complétive

Dans cette langue, les verbes suscitant une proposition subordonnée complétive exprime diverses valeurs.

Ces valeurs expriment la déclaration, l'opinion, le sentiment, la volonté, la perception et la connaissance.

Quand le verbe de la proposition principale marque la déclaration, il exprime un acte par lequel on constate un état de fait. Il manifeste l'existence de quelque chose, fait connaître la pensée, les intentions et le point de vue d'une personne, etc. Parmi les verbes qui expriment la déclaration, on relève les verbes {kélé} « affirmer, déclarer, dire », {c<sup>h</sup>émé} « parler ».

Exemples :

17. ò kélé sí ò dè rè. « J'ai dit que je mangerai ».

/1sg/dire-acc/que/1sg/manger-inac/aff/

18. ò c<sup>h</sup>émé sí ò nà nò. « Tu as dit que tu ne sortiras pas ».

/2sg/ parler-acc/que/2sg/inac-nég/sortir-inac/

Quand le verbe de la proposition principale marque l'opinion, il exprime un jugement qu'on se fonde ou qu'on adopte sur un sujet, sur une personne. Il marque une assertion ou conviction personnelle plus ou moins fondée. On note les verbes d'opinion {gòóre} « penser, estimer », {wèré} « croire, juger », etc.

Exemples :

19. bà wèré sí bà lò rè. « Ils croient qu'ils perdront »

/3pl/croire -acc/que/3pl/tomber-inac/aff/

20. ò gòóre sí ò p<sup>h</sup>iné bònía. « Je pense qu'il a dormi dehors ».

/1sg/penser-acc/que/3sg/coucher-acc/dehors/

Quand le verbe de la proposition principale exprime le sentiment, il note une perception chez le sujet parlant, une sensation, une manifestation, un jugement.

On relève les verbes {c<sup>h</sup>à} « souhaiter », {c<sup>h</sup>é} « regretter », {fèlí} « réjouir », etc.

Exemples :

21. ò c<sup>h</sup>à nì bà lò rè.

« Il souhaite qu'ils perdent ».

/3sg/vouloir-inac/que/3pl/tomber-inac/aff/

22. bà jiré fêlí rè nì bà nà kòní. « Ils se réjouiront s'ils ne viennent pas ».

/3pl/intérieur/rafraichir/aff/si/3pl/nég-inac/venir-inac/

Quand le verbe de la proposition principale marque la volonté, il exprime la faculté de se déterminer soi-même vis-à-vis d'une décision à prendre, d'une action. Il exprime la détermination, le désir et le souhait. Les verbes qui introduisent la volonté sont {c<sup>h</sup>à} «vouloir, *exiger*», {bògí} « demander», {lí} « analyser », etc.

Exemples :

23. hà bògé nì bà zúε rà. « Nous avons demandé s'ils sont rentrés ».

/3pl/demander-acc/si/3pl/rentre-acc/effectivement/

24. bà lié nì bà lègé jàgá rè. « Ils regardèrent s'ils sont partis au marché ».

/3pl/regarder-acc/si/3pl/partir-acc/marché/aff/

Quand le verbe de la proposition principale marque la perception, il exprime chez le sujet parlant, la représentation d'un objet construit par la conscience à partir des sensations. Les verbes qui marquent la perception sont : {nì} « entendre », sù mí « sentir », {lí} « regarder », etc.

Exemples :

25. ò nié sí à ò hálv bì dò. « Il a entendu que sa femme est malade ».

/3sg/entendre-acc/que/sa/femme/nég-acc/santé/

26. ò lí nà t<sup>h</sup>ò kòní rà ? « Je regarde s'il pleuvra ? ».

/1sg/voir-inac/nég-inac/pluie/venir-inac/eff/

Quand le verbe de la proposition principale marque la connaissance, il exprime le fait de savoir l'existence de quelque chose, d'être au courant d'une situation, en venir à apprendre, etc.

Parmi les verbes qui expriment la connaissance, on relève les verbes {jí} «savoir », {nì} «apprendre», {nè} « s'apercevoir, se rendre compte » etc.

Exemples :

27. à bío jíś sí à kómé di rè. « L'enfant sait qu'il y aura un feu de brousse ».

/déf/enfant/savoir-

acc/que/déf/champ/enflammer-inac/aff/

28. à hálv kéré sí mògo-thié □è bálv. « La femme apprend que le riche est le bon mari ».

/déf/femme/apprendre-acc/que/riche/être-acc/homme/

### 3.2. Valeur aspectuelle des verbes dans la phrase complexe

Dans les faits langagiers du p<sup>h</sup>úê, la valeur aspectuelle des verbes dans la phrase complexe peut se présenter de façon différenciée. Il ressort l'existence d'une concordance de temps en fonction de l'aspect du verbe de la proposition principale.

On note ainsi les cas de figures suivants :

1. Quand le verbe de la proposition principale est à l'accompli, le verbe de la proposition subordonnée peut se mettre à l'accompli ou à l'inaccompli.

- Le verbe de la proposition principale et celui de la proposition subordonnée sont conjugués à l'accompli.

Exemples :

29. à bío gòré sí à nòó sigé rè. « L'enfant pensait que le bœuf était mort ».

/déf/enfant/penser-acc/que/déf/bœuf/mourir-acc/aff/

30. ò kélé sí à bío lè rè. « Il affirma que l'enfant était saoulé ».

/3sg/dire-acc/que/déf/enfant/saouler-acc/aff/

- Le verbe de la proposition principale est à l'accompli et celui de la proposition subordonnée est à l'inaccompli.

Exemples :

31. à bío gòré sí à nòó sígí rè. « L'enfant pensait que le bœuf mourra ».

/déf/enfant/penser-acc/que/déf/bœuf/mourir-acc/aff/

32. ò líe n'á t<sup>h</sup>ò nà nà ? « J'ai regardé s'il ne pleuvra pas ? ».

/1sg/regarder-acc/si/déf/pluie/inac-nég/pleuvoir/

2. Quand le verbe de la proposition principale est à l'inaccompli le verbe de la proposition subordonnée peut être conjugué à l'inaccompli ou à l'accompli.

- Le verbe de la proposition principale est à l'inaccompli et celui de la proposition subordonnée est à l'inaccompli.

Exemples :

33. à bío gòrí sí à nòó sígí rè. « L'enfant pensera que le bœuf mourra ».

/déf/enfant/penser-acc/que/déf/bœuf/mourir-acc/aff/

34. ɓà wèrí sí hà dèrí ɓà rè. « Ils estimeront que nous les nourrirons ».

/3pl/respirer-inac/que/1pl/nourrir-inac/3pl/aff/

- Le verbe de la proposition principale est à l'inaccompli et celui de la proposition subordonnée est à l'accompli.

Exemples :

35. à bío gòrí sí à nòó sígí rè. « L'enfant estimera que le bœuf était mort ».

/déf/enfant/penser-acc/que/déf/bœuf/mourir-acc/aff/

36. ò lí nì t<sup>h</sup>ò bì nè. « Il verra s'il n'a pas plu ».

/3sg/voir-inac/pluie/nég/pleuvoir-acc/

#### 4. Fonctions syntaxiques assignées à la proposition subordonnée complétive

Les propositions subordonnées complétives en p<sup>h</sup>úê assument les fonctions sujet, objet, complément du nom et complément de l'adjectif.

#### 4.1. La proposition subordonnée complétive assume la fonction sujet

Quand la proposition subordonnée complétive assume la fonction sujet, elle fait l'action exprimée par le verbe. Elle se place exclusivement en début d'énoncé. Elle ne peut pas faire l'objet de mobilité dans la phrase.

Ainsi, dans les exemples ci-dessous, [nì ɓà ló] et [nì ò sígí] sont respectivement sujet de {nà há Nmèbiré} et de {nà há dì kò} des exemples 37. et 38.

Exemples :

37. [nì ɓà ló] nà há Nmèbiré. « (Le fait) qu'il soit tombé est juste ».

/si/3pl/tomber-acc/être-acc/exister-acc/vérité/

38. [nì ò sígí] nà há dì kò. « (Le fait) qu'il soit décédé est une mauvaise chose ».

/si/3pl/mourir-acc/être-acc/exister-acc/chose/mauvaise/

#### 4.2. La proposition subordonnée complétive assume la fonction de complément d'objet direct

Quand la proposition subordonnée complétive assume la fonction de complément d'objet direct, elle complète le sens du verbe de la proposition considérée. Ces types de subordonnées intègrent aussi bien les propositions subordonnées sans antécédents que les propositions subordonnées introduites par {nì} « que, si » ou par {sí} « que » et les propositions subordonnées interrogatives indirectes. Elle occupe nécessairement la position postverbale. Elle occupe cette position fixe dans la mesure où la proposition subordonnée complétive ne peut pas faire l'objet de mobilité dans la phrase.

Exemples :

39. ò lí [ à dùárv téní rè]. « Je regarderai la fête finir ».

/1sg/regarder-acc/déf/fête/finir-inac/aff/

40. ò c<sup>h</sup>à [ nì ò kòní rè]. « Je désire qu'il vienne ».

/1sg/vouloir-inac/que/3pl/venir-inac/aff/  
41. à ADAMA wèrè [sí ù b́é l̀ò r̀è]. « ADAMA  
pense que sa maison tombera ». /déf/ADAMA/respirer-  
acc/que/3sg/maison/tomber-acc/aff/  
42. ñ b̀òg̀é [d̀éé ù ẁè] ? « J'ai demandé où est-  
ce qu'il est ? ». /1sg/demander-acc/où/3sg/être-acc/

### 4.3. La proposition subordonnée complétive assume la fonction de complément du nom

Quand la proposition subordonnée complétive assume la fonction de complément du nom, comme son nom l'indique, elle est l'expansion du nom dont elle précise le sens dans la phrase. La subordonnée est donc le complétant et le nom est le complétant. Sur le plan syntaxique, elle est antéposée au nom qu'elle complète. Il est intéressant de noter que la proposition subordonnée complétive assumant la fonction de complément du nom. Elle ne sélectionne jamais la proposition subordonnée complétive introduite sans antécédent et les propositions subordonnées interrogatives indirectes.

Exemples :

43. à òmá [ǹì b̀à d̀òmú] d̀ì ù b̀àné. La peur  
qu'on le chasse le paralyse. /déf/peur/que/3pl/chasser-inac/brûler-  
acc/3sg/cœur/

44. à ẁiwuró [ǹì ù t̀h̀ò mà] d̀ì ñ b̀àné. « La  
douleur qu'il me pique m'inquiète ». /déf/douleur/que/3sg/piquer-inac/1sg/effrayer-  
acc/1sg/cœur/

### 4.4. La proposition subordonnée complétive assume la fonction de complément de l'adjectif.

Quand la proposition subordonnée complétive assume la fonction de complément de l'adjectif, elle est l'expansion de l'adjectif dont complète le sens. Sur le plan syntaxique, elle est postposée à l'adjectif qualificatif et se place en fin d'énoncé.

Elle occupe cette position fixe dans la mesure où elle ne peut pas faire l'objet de mobilité dans la phrase. Comme la proposition subordonnée complétive assumant la fonction de complément du nom, elle ne sélectionne pas la proposition subordonnée complétive introduite sans antécédent et les propositions subordonnées interrogatives indirectes.

Exemples :

45. à JEAN j̀uré f̀èlé [sí ù b́ío ẁà]. « Jean est  
content que son fils survive ». /déf/JEAN/intérieur/rafraîchir-  
acc/que/3sg/enfant/survivre-acc/  
46. à b̀ì s̀ò [ǹì ù b̀ò s̀òrú]. « C'est injuste qu'il  
mente ». /3sg/nég/juste/que/3pl/couper-acc/mensonge/

## 5. Conclusion

L'analyse a permis de rendre compte de l'organisation et du fonctionnement de la complémentation du p<sup>h</sup>ûé. Sur le plan typologique, l'étude a montré qu'il existe dans cette langue les propositions subordonnées complétives introduites sans antécédent, les propositions subordonnées complétives introduites avec un complémenteur et les propositions subordonnées complétives interrogatives indirectes.

Pour ce qui est de l'ordre séquentiel des termes dans la phrase, les propositions subordonnées complétives occupent la position postverbale. De même, elles ne peuvent pas faire l'objet de mobilité dans la phrase. On note par ailleurs que les verbes qui suscitent une proposition subordonnée complétive présentent un sémantisme qui renvoie à la déclaration, à l'opinion, au sentiment, à la volonté, à la perception et à la connaissance. Une concordance de temps s'établit entre le verbe de la proposition principale - qui commande l'accord - et celui de la proposition subordonnée.

Dans cette langue, les propositions subordonnées complétives assument les fonctions sujet, objet direct, complément du nom et complément de l'adjectif dans la phrase complexe.

## 6. Bibliographiques

1. **CREISSELS, Denis, 1979.** *Unités et catégories grammaticales. Réflexion sur les fondements d'une théorie générale des descriptions grammaticales.* Publications de l'Université des Langues et Lettres, Grenoble, 209p.
2. **CREISSELS, Denis, 1983.** *Eléments de grammaire de la langue mandinka,* Publications de l'Université des Langues et Lettres, Grenoble, 223p.
3. **CREISSELS, Denis, 1991.** *Description des langues négro-africaines et théories syntaxiques,* ellug, Grenoble, 466p.
4. **CREISSELS, Denis, 2006.** *Syntaxe générale, une introduction typologique, vol 1, catégories et constructions,* Hermès Science publications, Paris, France, 412P.
5. **DUBOIS, Jean et al. 1994.** *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage,* Larousse (éds), Paris, 514p.
6. **GREVISSE, Maurice, 2011.** *Le petit grevisse, grammaire française, de boeck, duculot, Bruxelles, 32<sup>e</sup> édition, 383 p.*
7. **GUILLOU, Michel et al., 2000.** *Dictionnaire universel,* Hachette, Edicef, Paris, 1507p.
8. **MANESSY (Gabriel), 1979.** - *Contribution à la classification généalogique des langues voltaïques.* Langues et civilisations à tradition orale, n°37, SELAF, Paris, 109p.
9. **RIEGEL, Martin et al., 2011.** *Grammaire méthodique du français, « quadrige »,* Presse Universitaire de France, Linguistique nouvelle, Paris, 1107p.

## Le désir de continuité de l'être et de la vie

**VAIDJIKE Dieudonné, Enseignant-chercheur**

Université de N'Djaména - Faculté des Sciences Humaines et Sociales

E-mail : vaidjiked@yahoo.fr -Tél : (+235) 66 74 73 40/99 80 06 79

### Résumé

Dans la quasi-totalité des traditions, l'homme, particulièrement l'ami du savoir, se prépare à la mort qu'il conçoit comme un chemin pour atteindre le bonheur absolu dans le monde parfait, infini. Dans ce contexte, il accepte de mourir dans le calme et la sérénité. Comment expliquer une telle croyance en la vie éternelle ? La mort signifie-t-elle le début d'une nouvelle vie ? Notre approche de cette question nous a conduit à consulter une documentation qui révèle l'ascension de l'être humain purifié, son élévation à l'Absolu. En effet, l'homme présume que son entité psychologique, son âme, est promise à l'immortalité. De plus, il estime que la mort s'inscrit dans une idéologie du progrès comme un enjeu de lutte contre toutes les limites de l'existence, entre autres, la maladie et la vieillesse. In fine, une meilleure vie attend toute personne qui a vécu convenablement. Et l'ami du savoir est convaincu d'être élu à cette immortalité.

Mots-clés : bonheur absolu, continuité, immortalité, monde parfait, mort.

### Abstract

*In almost traditions, man, particularly the friend of knowledge, is preparing to death that he conceives as a way to achieve absolute happiness in the perfect world, infinite. In this context, he agrees to die in calm and serenity. How to explain such belief in eternal life? Does the death she means the beginning of a new life? Our approach to this question leads us to consult documentation that reveals the ascent of the human being purified, his elevation to the absolute. Indeed, the man assumes that his psychological entity, his soul, is destined to immortality. In addition, he believes that death lies in an ideology of progress as a stake against all the limits of existence, among others, disease and old age. In fine, a better life awaits all lived conveniently. And friend of knowledge is convinced to be elected to this immortality.*

*Keywords: absolute happiness, continuity, immortality, perfect world, death.*

## Introduction

L'existence humaine est un vrai champ de bataille. Elle est faite de luttes perpétuelles, pleines de souffrance, de peur, d'angoisse, de culpabilité, de solitude et de désespoir<sup>96</sup>. Lorsque l'homme cesse de faire de sa vie un champ de bataille, alors il comprend ce que c'est que vivre. Il s'aperçoit que vivre c'est aussi mourir. Telle est l'attitude de l'individu qui fait usage de la raison. Pour lui, vivre c'est mourir chaque jour, c'est avancer petit à petit vers la tombe, mais avec le désir de la proximité de Dieu, de la vie éternelle.

Pour l'homme libre, l'âme en état de pureté (celle du bon), séparée du corps corruptible, s'en va vers l'invisible, vers ce qui est divin, impérissable, éternel. À ce titre, Cresson dit que la mort « est un bien (...), puisqu'elle est convenable, utile et appropriée au tout ».<sup>97</sup> La mort d'un homme exempt de passions, libéré, comme dit Platon<sup>98</sup>, de « tous les maux qui sont maux humains [divagation, déraison, terreurs et sauvages amours, entre autres] » est un gain puisqu'elle permet à l'âme purifiée d'aller vers ce qui lui ressemble, où son arrivée réalise pour elle le bonheur absolu. Peut-on ainsi soutenir qu'une possibilité de survie est offerte à l'homme après la mort ? Ou bien, son destin est-il temporel ? Pour éclairer cette préoccupation, nous débuterons notre étude par le mouvement de la vie, dont la compréhension est liée à celle du temps et de la mort, et nous concluons par une attitude soutenant l'entrée dans la Sphère divine de tout être humain qui n'enfreint pas les règles de conduite qui englobent l'ensemble des conseils indispensables pour un parcours heureux.

---

<sup>96</sup> J. Krishnamurti, 1994, *De la vie et de la mort*, Monaco, Editions Du Rochu, p. 57.

<sup>97</sup> A. Cresson, 1962, *Parc-Aurèle, sa vie, son œuvre avec un exposé de sa philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 84.

<sup>98</sup> Platon, 1950, *Apologie de Socrate. Criton. Phédon*, Paris, Gallimard, p. 149.

## 1. De la compréhension du temps à la compréhension de la mort

La vie est un tout. Elle est souffrance, douleur, angoisse, joie ou envie. C'est la compréhension de ces réalités qui nous permet de comprendre la mort, car la vie et la mort ne sont pas séparées. Constat qui rejoint le point de vue de Schopenhauer qui souligne que non seulement l'être humain sort de l'existence par la mort, mais encore il ne vient à l'existence que par la mort<sup>99</sup>. Il en ressort que la fin d'une chose est en réalité son vrai début.

En effet, pour saisir le mouvement de la vie dans sa totalité, il faut comprendre le temps, percevoir la signification de la souffrance et accepter la mort ; puisqu'elles sont liées entre elles. Dès lors, l'ouverture de l'homme à la mort, ou le fait de s'accepter comme un être mortel, ne se réalise que par la compréhension de son passé et de son présent. Ainsi, la compréhension du temps conduit nécessairement à la compréhension de la mort et à celle de la souffrance. C'est à juste titre que Krishnamurti écrit : « Si nous comprenons le temps, nous comprenons forcément ce qu'est la mort, et nous comprendrons aussi c'est qu'est la souffrance ».<sup>100</sup>

Le rapport du sujet au temps est donc au cœur du débat philosophique. Mais de quel temps s'agit-il ?

Pour Heidegger, présume Decourt, la question n'est pas qu'est-ce que le temps mais « qui est le temps ? », donnant au temps une dimension subjective. Il s'agit en fait du temps vécu introduisant, entre autres, l'émotion, la sensibilité qui sont au centre même de l'expérience<sup>101</sup>.

---

<sup>99</sup> A. Schopenhauer, 1964, *Métaphysique de l'amour, Métaphysique de la mort*, Paris, Union Générale d'Éditions p. 162-168.

<sup>100</sup> J. Krishnamurti, *op. cit.*, p. 12.

<sup>101</sup> P. Decourt, 2010, « Désir d'éternité : ontogenèse et destin » [En ligne] [www.psychitriemed.com](http://www.psychitriemed.com)



À la question peut-on expliquer facilement le temps, Saint Augustin fait savoir que si personne ne lui pose la question qu'est-ce que le temps ? il le sait. Mais quand on lui pose cette question et qu'il s'efforce de le définir ou de l'expliquer, alors il ne sait plus<sup>102</sup>. Toutefois, Saint Augustin relève que le présent est le seul temps qui existe, car il n'est pas capable de situer ni le futur, ni le passé. « Où qu'ils soient, écrit-il, ils n'y sont ni en tant que futur, ni en tant que passé, mais en tant que présents. »<sup>103</sup>

Pour Krishnamurti, il y a un temps chronologique, c'est-à-dire le temps comme durée : les nombres d'années, les millions d'années sont les résultats d'une succession d'heures et de jours. Selon lui, c'est ce temps chronologique qui a produit l'esprit ; Krishnamurti estime que l'esprit est le résultat du temps sous forme de continuité du déroulement de l'existence. En outre, il mentionne que le temps est pour l'être humain la durée psychologique que la pensée a créée comme moyen d'accomplissement. L'homme s'en sert pour progresser, pour réussir, pour devenir ou pour obtenir un certain résultat. Ainsi, le temps est pour l'être humain un tremplin vers quelque chose de beaucoup plus vaste. Il est nécessaire « pour parvenir à ce qui est vrai, à ce qui est Dieu, à ce qui transcende toutes les vicissitudes imposées à l'homme »<sup>104</sup>. Il s'agit là d'un désir ascétique de dépassement de la dimension physique de l'être humain vers sa dimension spirituelle qui est censée lui conférer un accès à la vérité, mais après la mort ; pour le monde païen, elle est considérée comme une délivrance de la prison du sens<sup>105</sup>. Nous retrouvons l'écho d'une telle croyance dans la pensée platonicienne sur la mort. Cette tradition met en relief l'existence d'une vie future, c'est-à-dire d'une vie éternelle.

Mais pour y parvenir, il faut se libérer du corps corruptible et apprendre à souffrir. La vie éternelle a donc une fonction cognitive et éthique. Il résulte de cette opinion que le temps est la durée qui s'écoule entre le présent et le futur dont l'homme fait usage pour affirmer son identité, son être et se défaire de certaines attitudes dans l'espoir de forger une perspective d'avenir terrestre, mais surtout céleste. Donc, la conscience humaine désire l'éternité. Or, selon Alquié, tout contenu de conscience donné est temporel. Nous apprenons de lui que l'éternité ne traduit pas une durée infinie, puisqu'elle est le propre de ce qui est hors du temps. À ses yeux, il faut plutôt reconnaître que, d'une telle éternité, nous ne pouvons former nulle idée positive, et que nous trouvons en nous une exigence d'éternité plus qu'une notion d'éternité<sup>106</sup>.

De cette esquisse, nous constatons que le problème du temps est complexe. C'est ce que relève Decourt dans son article intitulé « Désir d'éternité : ontogenèse et destin ». À la question qu'est-ce que le temps ? il souligne que les débats ne donnent pas la même réponse, surtout si on réfère au temps les astrophysiciens tels que Einstein. Pour ces derniers, la distinction entre passé, présent et futur n'est qu'une illusion<sup>107</sup>. Toutefois, l'homme ne peut pas se passer du temps, une dimension intrinsèque de la construction de son identité, même s'il ne peut pas facilement l'appréhender. Puisqu'il fait souvent obstacle de la perception réelle, il empêche de voir de manière immédiate la vérité d'une chose, car pour y parvenir, il faut du temps. C'est dans ce sens que Salanskis<sup>108</sup> affirme que Heidegger explique le temps en général par le temps de l'existence et non le temps de la réalité. Il est un ensemble de mainteneurs dont certains sont passés, d'autres présents et d'autres futurs.

<sup>102</sup> Saint Augustin, 1964, *Les Confessions*, Paris, GF-Flammarion, p. 264.

<sup>103</sup> *Idem*, p. 267.

<sup>104</sup> J. Krishnamurti, *op. cit.*, p. 13.

<sup>105</sup> Ch. Baron, 2006, « Temps et éternité. Kierkegaard » [En ligne], [www.fabula.org](http://www.fabula.org)

<sup>106</sup> F. Alquié, 1943, *Le désir d'éternité*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 10.

<sup>107</sup> P. Decourt, *op. cit.*

<sup>108</sup> J.-M. Salanskis, 1997, *Heidegger*, Paris, Les Belles Lettres, p. 38.

## 2. Le destin de l'homme : au cœur de ses préoccupations existentielles

Le désir d'éternité, comme nous dit Decourt, est une des composantes secrète de notre vie psychique, présente à de degrés variables chez chacun d'entre nous et cela tout au long de la vie<sup>109</sup>. Chaque individu sent et expérimente qu'il est immortel. Il est imprimé en lui le désir d'une continuité de la personnalité, de l'action et des aptitudes, entre autres. Cette réalité est le résultat de la condition même de notre être, celle qui nous caractérise en tant que mortel. Autrement dit, c'est la mort qui suscite chez l'individu le désir de vivre le plus longtemps que possible. L'esprit croit ainsi à une continuité après la mort. Pourquoi une telle croyance sur la conviction d'une survivance ?

L'homme ne veut pas que ses connaissances, ses réalisations ou ses découvertes finissent. Il veut continuer à vivre. En outre, l'homme ne veut pas mourir tant qu'il n'a pas encore terminé avec ses projets, ou quand il les trouve beaux à ses yeux et veut jouir du moment présent ; il ne veut pas que vienne la fin. Pourtant, la vie a une fin, du moins, comme nous l'estimons, la vie ici-bas. Dans cette perspective, Krishnamurti écrit : « De toute évidence, tout organisme qui fonctionne arrive inéluctablement à sa fin »<sup>110</sup>. Cette assertion révèle que ce qui vivait hier ne vivra peut-être pas aujourd'hui, et ce qui vit aujourd'hui, demain peut-être ne sera plus. Mais l'homme refuse à l'admettre parce qu'il ne veut pas perdre tout ce qu'il a appris ou ce qu'il possède comme richesse matérielle. Il ne pense qu'en termes de continuité. Il veut se perpétuer. Dans ce contexte, il accompagne sa croyance en justifiant l'existence de la réincarnation ou la communion entre les morts et les vivants par le truchement des sacrifices et offrandes. Or, tout le monde sait que la mort est un fait inévitable.

Elle est inhérente à notre existence et n'avertit pas quand elle frappe à notre porte, quand elle vient nous chercher ou nous priver de notre famille ou de nos biens. Signifie-t-elle la fin de tout ?

L'homme a envie de vivre. L'esprit pense en termes de temps, et s'il peut avoir une continuité dans le temps, alors il n'a pas peur. Cette attitude le conduit à croire que quelque chose en lui ne périt pas. Cette chose continue à exister après la mort : son « moi ». C'est ce que l'homme appelle l'immortalité<sup>111</sup>. Celui-ci espère que le « moi », c'est-à-dire l'entité psychologique, va se perpétuer. L'être humain, en l'occurrence le sage, conclut que seul le corps disparaît après la mort. Son âme au contraire subsiste et atteint la vérité.

Il convient de rappeler que le problème de l'âme a été posé avec plus de relief. Bernard nous propose une synthèse des différents courants dans son ouvrage *L'Homme et son accomplissement. Essai d'anthropologie philosophique*. Il reprend les choses et dégage des conceptions qui ont été examinées.

Dans la tradition orphico-pythagoricienne, Bernard constate que l'âme est d'essence divine. Elle est une parcelle, un fragment de la substance divine. Sa descente dans un corps est une sorte de châtement mystérieux dont on ne connaît pas la vraie cause, mais dont il faut cependant se livrer.

Le salut va donc consister pour l'âme à se délivrer de l'emprisonnement du corps (soma=sema/le corps est un tombeau), cela se fera par les rites d'initiation et par l'ascèse qui permettront à l'âme de retourner à sa condition antérieure dans la sphère divine<sup>112</sup>.

<sup>109</sup> P. Decourt, *op. cit.*

<sup>110</sup> J. Krishnamurti, *op. cit.*, p. 31

<sup>111</sup> J. Krishnamurti, *op. cit.*, p. 32.

<sup>112</sup> A. Bernard, 1989, *L'Homme et son accomplissement. Essai d'anthropologie philosophique*, Kinshasa, Saint Paul Afrique, p. 181.

Il en ressort que l'âme humaine individuelle n'est pas seulement immortelle mais à proprement parler éternelle ; sa vie terrestre n'est qu'un exil transitoire.

Dans le *Phédon*, poursuit Bernard, Platon fait sien ces vues pythagoriciennes. Il arrive à une conclusion qui désigne le corps comme un simple vêtement que l'âme a été contrainte de revêtir, mais dont la mort, au terme d'une vie vertueuse, nous délivre. Un certain nombre de réincarnation est souvent nécessaire pour atteindre la pleine vertu libératrice. Mais le but est clair. C'est bien la délivrance définitive et l'entrée dans l'immortalité bienheureuse. Dans cette vision, l'essence de l'homme se résume à son âme et c'est en elle seule que s'accomplit son destin. Une telle conception a marqué la pensée chrétienne qui s'est largement élaborée dans le contexte gréco-romain. Un certain mépris du corps, obstacle à la vie de l'âme, y trouve son origine. La dimension évangélique garantit aux fidèles le salut de l'âme.

Examinons une autre tradition sur l'âme, ayant aussi sa source dans la pensée grecque, qui s'origine de Aristote. Ce dernier a d'abord enseigné que l'âme préexistait au corps et qu'elle vivait ici-bas comme dans la prison. La mort était pour elle une délivrance, un retour à la maison, une sortie de l'exil pour retrouver à nouveau sa vie proprement divine. Cette pensée véhicule celle de Platon qui met en évidence l'idée d'immortalité de l'âme dans le *Phédon*. L'âme est une substance impérissable. Puisqu'elle est une parcelle d'essence divine, elle est faite pour rejoindre le monde éternel d'où elle vient. L'âme se porte vers ce qui est pur, éternel, immuable, c'est-à-dire vers la Divinité possédant toutes les attributions et toutes les perfections : c'est l'éternité<sup>113</sup>. Telle est la destination de l'âme, mais aussi celle de l'homme.

Dans la conception cartésienne une différence apparaît, car l'âme est considérée comme créée par Dieu. Son destin n'est donc pas un « retour » dans la Sphère divine, mais une « entrée » dans l'au-delà pour jouir de la vision de Dieu. Le corps-machine est lui aussi abandonné. Ce dualisme cartésien a un rapport avec celui de Platon, mais il ne se confond pas avec lui. Selon Descartes, l'âme n'est pas préexistante au corps, mais créée ; puisque Dieu a spécifié l'homme, en mettant dans son corps une substance spirituelle, l'âme, dont toute la fonction et la noblesse seront penser, et donc le destin de l'homme n'est rien d'autre que le destin de son âme.

Concernant l'enseignement chrétien, Bernard nous enseigne que l'âme humaine n'est pas simplement forme du corps matériel dans sa seule dimension végétative et sensitive. Elle l'est en tant que spirituelle. Ce qui l'ouvre à l'immortalité c'est la présence en elle de l'Esprit. Mais, nous convenons que ce don de l'Esprit, s'il est principe d'immortalité, ne suffit par lui-même, à assurer à l'homme le genre d'immortalité auquel Dieu le destine. Autrement dit, le destin de l'homme ne se comprend et ne se réalise qu'à l'intérieure du destin du Christ et du Christ ressuscité. Ce dernier, par sa résurrection d'entre les morts, passe d'une condition terrestre sensible à une condition glorieuse céleste. « Il entre dans l'immortalité, non par une évasion libératrice de son âme qui aurait été prisonnière de son corps, comme la perspective platonicienne, mais dans la plénitude de son être »<sup>114</sup>.

En effet, le Christ est l'homme-Dieu, l'accord entre l'essence de l'homme et l'essence de Dieu. Mais cette vénération de la personne du Christ ne fait qu'annoncer celle de la personne en général sous laquelle chacun peut se saisir, renchérit Feuerbach<sup>115</sup>.

<sup>113</sup> Platon, 1960, *Phédon*, t IV, Paris, Les Belles Lettres, p. 16ss.

<sup>114</sup> A. Bernard, *op. cit.*, p. 197-198.

<sup>115</sup> L. Feuerbach, 1997, *Pensées sur la mort et sur l'immortalité*, Paris, Pocket, p. 22.

Dans ces conceptions, nous constatons que l'homme dans son essence s'identifie à son âme, et son destin, comme nous l'avons souligné, est celui de son âme : une étincelle divine. Le corps matière, abandonné à la mort, ne participe pas à ce destin. Dès lors, la conscience ne se représente pas la mort comme une fin, mais comme un voyage de l'âme vers un autre monde. Libérée du corps, l'âme juste s'élève vers Dieu pour exister éternellement.

Cette appréhension de la mort est l'expression d'une vieille croyance. Le peuple égyptien par exemple a manifesté pour le mystère de la mort un intérêt passionné et exclusif ; l'ancienne Egypte a cru pouvoir dominer la mort à l'aide d'une technique qui permettait au défunt de diriger son existence posthume. Ainsi, les Egyptiens ont traduit leur désir d'éternité en momifiant cette composante matérielle de l'être humain qu'est le corps physique. À leurs yeux, le corps momifié devenait pour le défunt un objet de contemplation et de méditation, ce n'était plus « lui-même, c'était pourtant toujours sa propriété, le lieu qui l'unissait à la terre »<sup>116</sup>. Le cadavre momifié se présentait alors comme un proche parent auquel le défunt était attaché par des souvenirs communs, par des habitudes contractées pendant la vie terrestre. Les Egyptiens croyaient que la contemplation de la momie aidait le défunt à s'orienter dans l'au-delà.

Au cadavre momifié, attitude qui traduit le désir d'éternité chez les Egyptiens, nous pouvons ajouter d'autres pratiques humaines telles que l'inhumation des défunts avec des objets de valeurs, parfois avec des serviteurs (les rois étaient accompagnés dans leurs dernières demeures d'esclaves et autres biens précieux...), la représentation des images des hommes par des statues. Les Grecs n'étaient pas exempts de cette pratique.

Ils représentaient les images des grands hommes par des statues (dieux) et s'y prosternaient souvent : les vivants rendaient des cultes à leurs dieux<sup>117</sup>. À ce propos, Cicéron accepte des idées répandues dans la conscience religieuse commune. À la mort de sa fille, il forme le projet des funérailles de cette dernière. Il élève à sa fille un sanctuaire, une chapelle où on lui rendrait un culte comme à une divinité<sup>118</sup>.

Bien d'autres que Cicéron, clame Grimal, partageaient la croyance qu'un être humain, dans la mort, devenait un *héros* immortel. Selon lui, les arguments qui démontrent que l'âme ne périt pas en même temps que le corps, ne sont pas un simple jeu de l'intelligence. Ils répondent à une conviction profonde. C'est ainsi qu'il réfute les théories des philosophes qui déniaient à l'âme son immortalité personnelle. À en croire Grimal, la mort permet à l'être humain d'accéder à une vie où il n'y a ni chagrin ni souci<sup>119</sup>.

De ce constat, il se dégage l'attachement à un nouvel aspect de la vie, un chemin vers ce qui est solide, inébranlable, éternel, c'est-à-dire vers ce qui « ne subit pas d'altération et garde toujours la fraîcheur de la jeunesse »<sup>120</sup>. Au centre des méditations humaines trônent donc l'éternité : l'infini spatial et la durée sans limite. Et les hommes y trouvent leurs joies.

---

<sup>116</sup> G. Kolpaktchy, 1978, *Le Livre des morts des anciens égyptiens*, Paris, Stock, p. 50.

<sup>117</sup> Euripide, 1960, *Hippolyte, Andromaque, Hécube*, Paris, Les Belles Lettres, t II, p. 32.

<sup>118</sup> P. Grimal, 1996, *Cécéron, Devant la mort (Tusculanes)*, Paris, Arléa, p. 11.

<sup>119</sup> P. Grimal, *op. cit.*, p. 11.

<sup>120</sup> « Les valeurs éternelles », in *Monde du Graal*, n° 224, septembre-octobre, 1996, p. 13.

### 3. Au-delà de l'insensibilité après la mort : la survivance dans la Sphère divine

Nous avons évoqué que la question du destin de l'homme préoccupe chaque être humain. Il s'interroge sur sa vie future, c'est-à-dire sur la possibilité d'une vie après la mort. Cette inquiétude veut-elle désigner la mort comme une voie qui conduit à l'éternité ?

Certains estiment que l'âme ne survit pas au corps et disparaît avec lui. Ils contestent l'idée d'immortalité ou d'éternité : ce sont en particulier les épicuriens. D'autres au contraire présument qu'elle est immortelle parce qu'elle n'est rien que la parcelle d'esprit déléguée par Dieu en chaque être humain et qui, à la décomposition du corps, retourne à sa source<sup>121</sup>. Cette croyance mise aussi en valeur par Platon et ses continuateurs traverse aujourd'hui les recherches théologiques et toutes les religions. Dans cette perspective, Krishnamurti affirme que les anciens hindous croient qu'il y a en l'homme quelque chose qui évolue, vie après vie, jusqu'à atteindre la perfection, c'est-à-dire le principe suprême : le *Brahman*. Cette chose que les Hindous nomment le « je » a une continuité jusqu'à ce qu'il acquiert la perfection et se fonde dans l'essence suprême. « Telle est la notion de réincarnation »<sup>122</sup> ou de la renaissance.

Rappelons que les penseurs qui réfutent l'idée d'immortalité sont ceux qui méprisent tout ce qui concerne les choses spirituelles. Ils ne veulent pas croire à une fin purement spirituelle. Selon eux, la mort est la fin de tout. Cette opinion est particulièrement soutenue par Épicure. Il pense qu'on ne doit considérer comme vrai que ce qu'on peut réellement voir, ou ce qui est immédiatement saisi par la pensée. Épicure remarque, en se référant aux sensations et aux sentiments, que l'âme est la cause principale de la sensibilité.

Si elle n'était pas abritée dans le corps, elle ne pouvait pas l'être. L'organisme, en permettant à l'âme de produire la sensibilité, en reçoit sa part. C'est pourquoi aussitôt que l'âme se libère, l'organisme perd la sensibilité, car c'est l'âme elle-même unie au corps qui la lui a communiquée. Ainsi, tant que l'âme est présente dans le corps elle ne cesse jamais de sentir, même si quelque partie se détache de lui. Par ailleurs, la dissolution du corps entraîne la dispersion de l'âme. Elle ne possède plus les mêmes facultés, elle se prive de la sensibilité<sup>123</sup>. De cette manière, Épicure ne partage pas la thèse de ceux qui disent que l'âme est incorporelle et par voie de conséquence il conteste l'idée d'éternité.

Krishnamurti soutient aussi que les hommes sont assoiffés de continuité. Ils espèrent que l'âme se perpétue quand meurt le corps : tous veulent continuer à vivre, vivre longtemps. Cette prise de position se justifie à travers les croyances de résurrection et de réincarnation qui ne sont que des manières de fuir la réalité de la mort. En effet, lorsque les hommes abordent la mort, c'est toujours avec pour condition d'être assurés d'une continuité dans l'au-delà. À cette fin, Krishnamurti écrit :

L'homme libre porte en lui un désir de continuité. Les anciens égyptiens avaient leurs conceptions, les contemporains en ont d'autres ; mais qu'on enterre les morts ou qu'on les incinère, on espère que quelque chose va se perpétuer. Il existe, solidement ancré en tout être humain, un besoin de continuité sous une forme ou sous une autre<sup>124</sup>.

L'être humain croit qu'en lui existe quelque chose qui soit permanent, qui ne soit pas touché par le temps. Une idée qui n'est pas l'assentiment de Krishnamurti. Selon lui, il y a rien qui soit permanent chez l'homme.

<sup>121</sup> T. Hannani, 1992, *Les Controverses du Christianisme*, Paris, Bordas, p. 26

<sup>122</sup> J. Krishnamurti, *op. cit.*, p. 105.

<sup>123</sup> Épicure, 1965, *Doctrines et maximes*, Paris, Hermann, p. 67.

<sup>124</sup> J. Krishnamurti, *op. cit.*, p. 103.

Il estime que si l'homme croit que derrière le *voile temps* se trouve quelque chose d'absolument intemporel, ce qu'on l'a reconnu. Dans ce cas, cela fait partie de la mémoire. Donc, c'est un processus matériel de la pensée. Quand meurt le corps physique, meurt avec lui ce processus matériel. Or, le « moi » est élaboré par la pensée qui est un processus matériel, parce que c'est la réponse de la mémoire, emmagasinée dans le cerveau sous forme de savoir, et donc lorsque le cerveau meurt, le processus matériel meurt<sup>125</sup>.

En d'autres termes, la conscience, qui est un processus matériel, arrive à son terme. Le processus de la pensée prend donc fin ; et le « moi » parvient à son terme. Ces auteurs, comme beaucoup d'autres encore, qui ignorent l'existence d'une vie future ne se trouvent-ils pas dans les ténèbres ? Selon Fichte, ils le sont durant tous les jours de leur vie passée. Ils ont accumulé erreur sur erreur. Schmitt, dans son article « La vie dans l'au-delà », va plus loin. Il conclut que les suites de cette attitude, qui est la négation de la survivance, sont graves et entraînent des répercussions accablantes<sup>126</sup>.

Les hommes doivent en effet comprendre que l'homme a une origine divine. Comme l'affirme Fichte, il n'est pas le produit du monde sensible et le but final de son existence ne peut pas être atteint en celui-ci.

Sa destination va au-delà du temps, de l'espace et de tout ce qui est sensible (...) comme sa destination est sublime, il faut aussi que sa pensée puisse s'élever absolument au-dessus de toutes les limites de la sensibilité<sup>127</sup>.

L'âme se dépouille du corps corruptible pour vivre et régner dans des sphères supérieures. Ainsi, toute mort dans la nature est naissance dans l'autre monde où il n'y aura pour l'homme, qui dans son action a rendu honneur à la liberté des autres êtres hors de lui, que la joie, car la tristesse et toutes les autres difficultés resteront derrière lui.

Ainsi, d'une part, nous concluons que la mort qui est un mystère préoccupant n'est pas la privation de la sensibilité, et, d'autre part, on rattache toujours à l'espoir de survie de l'âme celui d'un monde meilleur. C'est une preuve que le monde actuel ne vaut pas grande chose<sup>128</sup>. Cette affirmation dévoile l'existence d'un autre monde, d'une vie éternelle, stable et digne qui n'est que le prolongement de la vie terrestre, instable et éphémère. C'est à juste titre que Schmitt écrit :

La nature terrestre qui nous est familière n'est que la dernière reproduction, et la plus limitée, de ce qui existe en plus beau et plus radieux sur les autres plans. Il est normal et facile de comprendre que plus un plan est élevé, plus tout ce qui s'y trouve prend une forme merveilleuse, noble et lumineuse puisque se rapprochant de la Sphère de Dieu<sup>129</sup>.

Mourir, c'est donc partir pour un monde parfait ? Pour la quasi-totalité des traditions, la mort ne met pas un terme à la vie. L'âme purifiée, comme nous l'avons souligné, retourne à la source, dans la Sphère divine, où elle trouve le repos et la tranquillité. Elle accède à un autre mode d'existence. Le seul grand changement, c'est la décomposition du corps. De ce fait, la mort ouvre à l'homme, notamment le juste, un futur radieux ; il ne manque et ne manquera de rien dans le monde supérieur. Ici-bas le statut du riche par exemple ne peut pas lui procurer la tranquillité de l'âme, indispensable à son ascension vers le Parfait, Dieu, sa véritable source. Cette justice, qu'assure notre propre volonté, est mise en évidence par Pythagore qu'on retrouve chez Platon ainsi que chez les chrétiens<sup>130</sup>. L'homme est ici-bas installé dans l'Être et pense l'Être parfait, éternel.

<sup>125</sup> *Idem*, p. 112.

<sup>126</sup> E. Schmitt, 1992, « La vie dans l'au-delà », in *Monde du Graal*, n° 201 novembre-décembre, p. 64.

<sup>127</sup> J. G. Fichte, 1995, *La Destination de l'homme*, Paris, GF-Flammarion, p. 217.

<sup>128</sup> A. Schopenhauer, *op. cit.*, p. 97-98.

<sup>129</sup> E. Schmitt, *op. cit.*, p. 67.

<sup>130</sup> J.-F. Revel, 1968, *Histoire de la philosophie occidentale, penseurs grecs et latins*, Paris, Stock, p. 58.

« Il contemple les vérités éternelles et divines, et est délivré de l'Erreur.

Il est semblable aux Dieux, à part cette imperfection qui lui reste, sa mortalité », écrit Grimal<sup>131</sup>.

La possibilité d'une vie éternelle est donc offerte à l'homme. Elle se réalise après sa mort. Il en est conscient. L'homme sait que d'un moment à l'autre, il est appelé à vivre son état de l'être-pour-la-mort, attribut de chaque homme. Seulement, cette condition de mortalité ne doit pas remplir l'âme de terreur. La mort elle-même n'appartient-elle pas à l'ordre universel ? À ce sujet, Sénèque fait remarquer que personne ne nie qu'un mouvement instinctif ne nous fasse redouter de mourir ; le mouvement est déraisonnable et il relève de l'opinion qui ignore le sens véritable de la mort.

La mort est un moyen de libération, ménagé par les dieux pour nous permettre d'échapper à la tyrannie de la fortune et de sauvegarder notre autonomie : contre la maladie, contre le tyran irrité, chaque fois que nos forces humaines sont sur le point de céder, et que la faiblesse de notre corps risque de l'emporter<sup>132</sup>.

À l'imitation de Platon, Sénèque croit que l'âme, après s'être séparée du corps, parvient à une contemplation des vérités éternelles. Il soutient sa thèse en ces termes :

Même si le corps est écrasé brutalement par la chute d'une montagne, par exemple, l'âme peut survivre, et ne se trouve pas disperser sous le choc [...] ne survivent que celles [les âmes] qui le méritent, qui sont élevées par la raison, au-dessus de l'animalité, du monde de l'instinct<sup>133</sup>.

En dépit de son impuissance devant la mort, l'homme moule dans sa pensée des idées d'immortalité et d'éternité. Il estime que l'âme exempte de tout obstacle réalise sa mission.

Elle conduit à un endroit qui procure la liberté, la sécurité, l'éternité, bref le bonheur.

Certains l'appellent simplement le ciel, d'autres, le paradis, et d'autres encore, l'au-delà, ainsi de suite. Ce pays invisible semble offrir le bonheur aux âmes délivrées de leurs chaînes qu'il annule en son sein. Cela signifie que dans cet endroit, l'élu est au préalable débarrassé de toute souillure. Totalement libre dans ce lieu, il se promène à son gré. L'expression ci-après apporte un éclairage à ce propos : « Là-bas, il se promène librement et il scrute avec un plaisir indicible toutes les merveilles de la nature »<sup>134</sup>. Aubenque et André concluent qu'un même voyage conduit tous les hommes, du moins ceux qui ont vécu humblement, à ce pays sécurisant et de bonheur.

Notre conscience morale nous ordonne en effet de faire le bien et d'anéantir ce qui s'oppose au succès. Les conséquences de cette action dans le monde sensible aura des conséquences dans l'autre monde. Ainsi, nous dit Fichte, il est important pour chaque homme, pour ce qui est du monde actuel, « d'améliorer par une nouvelle activité efficace ce qui a été fait précédemment »<sup>135</sup>. Tout ce que l'homme entreprend en ce monde n'est pas perdu ; nous ne vivons et nous n'agissons dans ce monde que pour en gagner un autre. C'est dans la même direction de pensée que Schmitt nous amène à mettre à profit notre vie terrestre. Selon lui, lorsque l'homme qui a mis à profit sa vie terrestre arrive dans l'autre monde, il est avantagé par tout ce qu'il a pu acquérir et comprendre à travers chaque expérience de la vie qui a enrichi son esprit<sup>136</sup>.

<sup>131</sup> P. Grimal, 1957, *Sénèque : sa vie, son œuvre avec un exposé de sa philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 60.

<sup>132</sup> *Idem*, p. 60.

<sup>133</sup> *Ibid.* p. 62.

<sup>134</sup> P. Aubenque et J.-M. André, 1964, *Sénèque*, S.L., Seghers, p. 99.

<sup>135</sup> J. G. Fichte, *op. cit.*, p. 191.

<sup>136</sup> E. Schmitt, *op. cit.*, p. 63.

Comment travailler pour avoir accès à cette autre vie ? La première action à mener par l'homme consiste à se changer soi-même par la seule volonté et par des conséquences invisibles de cette bonne volonté, sans être empêtré dans le monde matériel. Dès lors, la vie actuelle est, dans son rapport à une vie future, une vie dans la croyance.

Il s'ensuit que la vie actuelle est donnée à l'homme afin d'acquérir ce fondement solide dans une vie future, et « c'est seulement par la médiation de ce fondement qu'elle se rattache à notre existence éternelle toute entière »<sup>137</sup>. Telle est la destination sublime toute entière de l'être humain, de son véritable être.

### Conclusion

Au terme de notre étude, nous nous apercevons que la plupart des traditions nourrissent les mêmes rapports à l'éternité. Chez les animistes par exemple l'âme du défunt reste en connexion avec les ancêtres généralement par l'intermédiaire du rêve, des rituels, ou des sacrifices ; cette communion entre le monde d'ici-bas et l'au-delà confèrent à la temporalité un point commun propre à toutes les religions. C'est dire sa dimension transcendante et transculturelle.

L'idée de la survie après la mort est donc une vieille croyance qu'on n'a pas réussie à faire disparaître, malgré les thèses qui soutiennent la mort-anéantissement. Cette formulation de Fichte le témoigne, nous citons : « Le monde actuel est le commencement de notre existence (...), la vie future est la continuation de cette existence »<sup>138</sup>. À l'instar de Fichte, beaucoup d'autres penseurs s'opposent aux matérialistes comme Épicure et Lucrèce. Ils croient que la mort est une renaissance dans un monde qui demeure dans la *Vérité*.

En d'autres termes, il nous faut d'abord mourir au monde et être régénéré pour entrer dans le royaume de Dieu, ou la Valeur absolue dont parlent les chrétiens. Comment acquiert-on le sens avec lequel on peut saisir la vie éternelle ? Comme l'avoue Fichte, il est important d'abandonner le sensible et ses fins et en le sacrifiant à la loi, qui fait appel uniquement à notre volonté. Une telle attitude donne une disponibilité intérieure et une mobilité spirituelle qui permettent d'accroître la capacité d'accueil de la Volonté de Dieu. Ce n'est que par cette renonciation au terrestre que la croyance en l'Éternel surgit en notre âme. La philosophie platonicienne en illustre explicitement dans le *Phédon*.

Enfin, une partie de la destination de l'homme est cachée en lui-même, mais elle n'est visible qu'au Père des esprits. Toutefois, l'homme sait qu'elle lui est assurée et qu'elle est aussi éternelle et splendide que Lui. C'est vers Lui que doit se porter toute sa pensée et durant sa vie terrestre il doit vivre l'humilité et la sainteté, aimer le bien et repousser le mal. S'il veut s'élever au-dessus de toutes les limites de la sensibilité. À ce propos, l'approche de Feuerbach semble édifiante. Il souligne que « l'individu est ici-bas essentiel en tant que personne mais sa vie est limitée, lui est inadéquate. Il existe une vie essentielle où la personne idéale est effective »<sup>139</sup>. Cependant, poursuit-il, la preuve de la divinité de l'individu est de sa moralité. Dieu n'est pas le garant de la survie de l'individu, mais aussi il le sacrifie à lui-même. L'homme doit comprendre cela en offrant à son esprit une poussée ascendante et libératrice, et en rendant honneur à la liberté des autres êtres.

---

<sup>137</sup> J. G. Fichte, *op. cit.*, p. 193.

<sup>138</sup> *Idem*, p. 193.

---

<sup>139</sup> L. Feuerbach, *op. cit.*, p. 24.



## Bibliographies

1. **Alquié F., 1943**, *Le désir d'éternité*, Paris, Presses Universitaires de France.
2. **Aubenque P. et André J.-M., 1964**, *Sénèque*, S.L., Seghers.
3. **Baron Ch., 2006**, « Temps et éternité. Kierkegaard » [En ligne], [www.fabula.org](http://www.fabula.org).
4. **Bernard A., 1989**, *L'Homme et son accomplissement. Essai d'anthropologie philosophique*, Kinshasa, Saint Paul Afrique.
5. **Cresson A., 1962**, *Parc-Aurèle, sa vie, son œuvre avec un exposé de sa philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France.
6. **Decourt P., 2010**, « Désir d'éternité : ontogenèse et destin » [En ligne], [www.psychitriemed.com](http://www.psychitriemed.com).
7. **Épicure, 1965**, *Doctrines et maximes*, Paris, Hermann.
8. **Euripide, 1960**, *Hippolyte, Andromaque, Hécube*, Paris, Les Belles Lettres, t II.
9. **Feuerbach L., 1997**, *Pensées sur la mort et sur l'immortalité*, Paris, Pocket.
10. **Fichte J. G., 1995**, *La Destination de l'homme*, Paris, GF-Flammarion.
11. **Grimal P., 1957**, *Sénèque : sa vie, son œuvre avec un exposé de sa philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France.
12. **Grimal P., 1996**, *Cécéron, Devant la mort (Tusculanes)*, Paris, Arléa.
13. **Hannanié T., 1992**, *Les Controverses du Christianisme*, Paris, Bordas.
14. **Kolpaktchy G., 1978**, *Le Livre des morts des anciens égyptiens*, Paris, Stock.
15. **Krishnamurti J., 1994**, *De la vie et de la mort*, Monaco, Editions Du Rochu.
16. « Les valeurs éternelles », in *Monde du Graal*, n° 224, septembre-octobre, 1996, p. 12-13.
17. **Platon, 1950**, *Apologie de Socrate. Criton. Phédon*, Paris, Gallimard.
18. **Platon, 1960**, *Phédon*, t IV, Paris, Les Belles Lettres.

# An Investigation into Arabic-French Code Mixing and Arabic Diglossia: The Case of the Chad Radio and Television (ONRTV)

Voudina NGARSOU

University of N'Djamena, Chad

E-mail: nvoudina@yahoo.co.uk

## **Abstract**

*This article examines the type of Arabic language used on the Chadian media, that is, radio and television. In this perspective, when you listen to the Chadian Radio or watch the news on Chadian television in Arabic, you'll notice the sociolinguistic phenomenon of code-mixing/code switching which results from the combination of the varieties of spoken Arabic in Chad with French, and the lexical influence of local languages as well. This raises for the researcher, doubt about French-Arabic bilingualism in Chad. According to Adoum Khamis (1998), being a bilingual means, « being able to switch from one language to another without problem» (p.11). The study shows the limit of the French-speaking Chadians as well as the Arabophones when speaking literary Arabic or Chadian Arabic. Our findings show that, the majority of Chadians in towns use much of Arabic-French code mixing or the Chadian Arabic instead of the literary one. Therefore, what is Arabic-French code mixing and what are its lexical elements? In the following lines, we are going to answer these questions.*

*Key words: Code mixing, bilingualism, language variety, diglossia, language.*

## **Résumé**

Cet article est une étude sur le type de la langue Arabe utilisé dans les médias tchadiens (la Radio Tchad et la Télé Tchad). Dans cette perspective, quand on écoute la Radiodiffusion Nationale Tchadienne (RNT) ou le journal présenté à la Télé Tchad (TVT) en arabe, on perçoit des productions sociolinguistiques mixtes qui résultent de la combinaison du français et de l'arabe au, mais aussi de l'influence lexicale des langues locales. Par conséquent, cette alternance codique soulève pour le chercheur, la question du bilinguisme français-arabe au Tchad. Or, être bilingue [français-arabe], selon Adoum Khamis (1998 :11), veut dire, « qu'on passe d'un code à un autre sans problème ». Cette étude montre les limites des Tchadiens aussi bien francophones qu'arabophones lorsqu'ils parlent sinon l'arabe littéraire, du moins l'arabe tchadien. Aussi, ressort-il de cette étude que, les Tchadiens de la ville emploient plus l'alternance codique arabe-français ou l'arabe tchadien par rapport à l'arabe littéraire. En fait, qu'est-ce que l'alternance codique arabe-français ? Quelles en sont les composantes lexicales ? C'est autour de ces questions que s'articulent nos réflexions.

Mots clés : Alternance codique, bilinguisme, variété linguistique, diglossie, langue.

## **Introduction**

The two official languages of Chad, French and Arabic<sup>140</sup>, were not easily welcome by Chadians long before and after the independence of the country, in such a way that their planning in the educational system was very difficult. The case of Arabic language is worse compared with French. In fact, given that the Arabic language was introduced in Chad long before the coming of French which was brought in the country through French colonization which began in 1900, and since the Republic of Chad is listed among the Arabic as well as the French speaking countries, the Chadian people would be by now, very knowledgeable in literary Arabic.

The government-operated Télé Tchad and Radio Tchad are the services of the Office National de Radio et Television du Tchad (ONRTV) which is the biggest Chadian cable, broadcasting in French, Arabic, and seven local languages. It is the most viewed of all the channels in Chad. The radio and the television cover governmental, political, economical, and national activities through network of correspondents across Chad. Since its creation in 1987, Télé Tchad has taken a new dimension as the broadcast comes by satellite. This means that the viewers of ONRTV are not only Chadians. In other words, apart from Chadians, could the Saudi, Syrian or Iranian viewers, for instance, understand all that is said in Arabic from the Chadian television or the radio? In 2009, the Chadian radio station has also been equipped with new devices to reach not only the whole country but also other African countries and even beyond the borders.

### **- History of Arabic Language in Chad**

The original homeland of speakers of Arabic is the central and northern regions of the Arabian Peninsula (Watson 2002).

Over the centuries, Islam which was born in Saudi Arabia brought Arabic into Africa.

In this respect, Elikia M'boko (1995: 98) stated that the contacts of the Arabs with the Sahara « go back to half of the VII<sup>e</sup> century, and their relations with the black parts of Sudan at the early VIII<sup>e</sup> century». These contacts were often limited within the scope of religious and commercial activities. Therefore, the three big kingdoms in Sahel known as Kanem-Bornou, Ouaddaï, and Baguirmi were in contact with North Africa, and then, the Arabic language spread quickly in these kingdoms. That is why «in Cairo, a medersa was reserved for the students of the Kanem» Cornevin (1998: 261).

Precisely, the introduction of standard Arabic in Chad goes back to 14<sup>th</sup> century (Zeltner 1976), and “it had been first used by the kingdoms of Baguirmi, Kanem-Bornu and Ouaddaï for internal and external diplomatic relations between these kingdoms and the Arab world” (Alio, activities.uofk.edu/multisites/chadian/arabic.pdf).

These kingdoms were also the first to embrace Islam in Chad. It should be noted that Arab migrants also arrived and settled in the course of the history of Chad. The Arabic language could not spread quickly in Chad because it was rather used for Islamic studies, not for administration. The main objective of the sovereigns was to “conquer more space, more spoils, and more slaves. What they needed were therefore warriors but not brains. The idea of imposing the Arabic language was not part of their preoccupation” (Alio, activities.uofk.edu/multisites/chadian/arabic.pdf).

The standard Arabic language has faced oppositions from Francophones and politicians before it was positioned as an official language under the regime of the former President of the Republic of Chad, Hissène Habré in 1986, during the National Conference held on 15 January 1993, in the Constitution of the Republic of Chad which was approved on 31 March 1996, at the National Assembly, in schools, in the translations of local

---

<sup>140</sup> *Literary Arabic*

newspapers, in decrees and other official documents. In this multidimensional context, it is important to make it clear that, literary Arabic is the one which is used as a second official language of Chad, but the Arabic language used for interpretation at the National Conference was another variety of Arabic, that is to say, the Chadian dialectal Arabic. The reasons of the slow progress of the standard Arabic in Chad are:

- Muslims believe that the Qur'ān in Arabic is the purest form of the revelation, since, they say, it was the language used by God in speaking through Gabriel. Therefore, Alio (1997) observed that the first Arabic teachers could only give a religious teaching, because they hardly conceived that the Arabic language could be useful to any other thing than the Islamic religion.
- The French colonization was also regarded as an obstacle to the spread of the standard Arabic and Islamic culture in Chad when the French authorities began to control the Islamic kingdoms of Ouaddaï, Kanem and Bornu by imposing western education. Mustapha (1996) said that, one of the incidents that signify the colonizer's oppression, brutality, savagery and willingness to obliterate all symptoms of Arab Islamic culture and physically liquidate scholars, was that famous incident known as the Slaughter of the "kubkub", i.e. machete, which forced many scholars of Ouaddaï to immigrate to Sudan.
- During colonialism, the first French government school to teach Arabic language opened in Abéché in 1956 (Mustapha 1996). After the independence, the introduction of the standard Arabic in schools at the hands of the Chadian government was very slow and difficult. In fact, the first Constitution of the Republic of Chad of 1962 stated that Arabic language shall be taught in schools as an optional subject. This limits too much the choice of Chadians to learn Arabic. Later, the Constitution of 1996 also stated that the

official languages of Chad were French and Arabic. The order of the languages in the Constitution is very important, that is, French and Arabic, not Arabic and French. This denotes the priority of the government to the French language over Arabic. Again, the Constitution did not specify whether Arabic language refers to the standard Arabic or the Chadian dialectal Arabic.

- The lasting conflict between the Islamic north and the Christian south witnessed the slow spread of the Arabic language in the south. Ngarsou (2013) observed that some parents in Chad have great influence on the linguistic choice of their children. In other words, they decide whether their children should learn Arabic or not. Most of parents prefer English to standard Arabic.

But how did Chadian Arabic, code-mixing, and diglossia arise?

#### **- The Chadian Arabic**

Chadian Arabic arose as a result of contact between the standard Arabic, the Sudanese Arabic, the Libyan Arabic, and the indigenous languages of Chad to such an extent that some of them became endangered languages. In fact, seven countries share borders with Chad, but its Arab neighbors are Libya to the north and Sudan to the east. The populations of these countries established religious, social, and commercial relations before the arrival of French. Muslims and traders in eastern Chad used to travel to Sudan for agricultural activities, Islamic studies, and many other lucrative jobs. There had also been ethnic ties between Chad and Libya for centuries. I particularly make reference to Toubou tribe. When the Chadian workers returned home, they brought with them "not only new objects but also the Arabic language and concepts designating these objects not existing locally".

With the passing of time, the Chadian Arabic stretched into the south of Chad as a result of an influx of northerners looking for better

place to live and to run business. Some others are government workers posted over there.

It should be stated that the Chadian Arabic is very rich. Many eminent scholars wrote about Chadian Arabic: Carbou (1913), Hagège (1972), Kaye (1976), Roth Laly (1976), and Patrice (1997; 1999). Didactic materials are also written in Chadian Arabic with Latin and Arabic alphabets. Only in September 2013, the Chadian Arabic Project carried out by Association SIL of N'Djamena produced 35 books: 10 books about African stories, 6 books about indigenous literature, 4 books about easy reading, 2 books about reading in Latin alphabets, 5 books about reading in Arabic alphabets, 2 Arabic-French dictionaries, and 3 books about alphabet primer.

### - The French Language in Chad

The French language was introduced in Chad towards the end of 19<sup>th</sup> century (Alio 1997). The objective of the French colonizers was to uproot Chadian cultures and put obstacles to the development of local languages by imposing “new educational and cultural institutions modeled, in philosophy and perception, derived from French thought, and designed to provide the new administration with clerks and officials” (Mustapha 1996).

The study of language in relation to society (Hudson 1996) implies the interpretation of languages in relation to culture. Therefore, Chadian cultures have influence on the French language to such an extent that there is specific French spoken in Chad.

Djarangar wrote a book it, *Petit lexique des particularités du français parlé au Tchad* (online version). Ngarsou (2013:64-65) also wrote about the particular syntax and spelling, and the particular pronunciation of French in Chad. For instance, it is a common thing to hear Chadians saying “**je l'ai dit de venir me voir ce soir**”.

*Dire* is a transitive verb which takes a direct object or an indirect object. So, **lui** or **leur** would have been used before the verb in the

perfect indicative instead of **l'** because the verb takes an indirect object. Again, words in French containing the phonemes /f/, /v/, /s/ /ʃ/, and /y/ pose problems of pronunciation for some ethnic groups in Chad as shown in the following examples : “**ma pame est allée au champ á belo**”, “**zé porte une semise**”, “**les chaussures coûtent cher cette année**” are used instead of “**ma femme est allée au champ á vélo**”, “**je porte une chemise**”, “**les chaussures coûtent cher cette année**”.

### Code-Mixing

The *Longman Active Study Dictionary* defines the verb “to mix” as “to combine two or more different activities, ideas, styles, etc. Therefore, *code mixing* involves a situation where a speaker often switch at regular intervals from one language or dialect to another in terms of lexical elements and phrases.

Talking about code-mixing, Hudson (1996:53) explains that “the speaker balance the two languages against each other as a kind of linguistic cocktail-a few words of one language, than a few words of the other, then back to the first for a few more words and so on”. This view is the same in Chad where code-mixing is the consequence of language contact, that is, the inability to switch from one language to another. For instance, an Arabophone, not being able to speak Arabic fluently, that is when he will try to learn French, riding hell bent for leather. As he makes use of French words, he will not succeed in expressing his ideas accurately; neither will he succeed in creating mechanisms which will allow him to use Arabic language appropriately. This does not mean that the French-Arabic code mixing is peculiar to Arabophones only. Francophones are also unable to speak literary Arabic fluently without introducing French words in their expressions.

Most importantly, code-mixing has taken a new dimension in urban areas like N'Djamena, and it is regarded as the expression of the new

generation's civilization and well connected people.

Muysken (2000) describes three types of code mixing: insertion, alternation, and congruent. The one that suits our study is alternation which occurs when the sentence starts with French language then Arabic language. But, in the present study, we noticed some forms of code mixing that we would call dominant code mixing, that is, one of the languages carries more words or the structure of the sentence is longer in one language than the other. Sometimes, varieties of the same language are used in the same speech by a single speaker. This is called diglossia.

### **- Arabic Diglossia of Chad**

Historically, diglossia in Arabic began to emerge at the latest in the sixth century CE when oral poets recited their poetry in a proto-classical Arabic based on archaic dialects which differed from their own (Lipinski, 1977 cited by Watson, 2002:8)

According to Ferguson (1959), diglossia is the distinction between two forms of the same language, separating the High form and the low form. In Chad, let's take for example, the Arabic language. The High form should be the standard Arabic), and the Low form corresponds to the varieties of Chadian Arabic. The High form is a prestige language used for education and administration, and the Low form is a non-prestige language used at home between friends and relatives. Diglossia leads to code-switching as the speaker switches between two varieties of the same language. It interacts with bilingualism in four models (Fishman 1967)

1. Both diglossia and bilingualism
2. Diglossia without bilingualism
3. No diglossia, no bilingualism
4. Bilingualism without diglossia

The interpretations of these four (4) models in Chad can be manifested in the following situations: both diglossia and bilingualism

concerns the Chadian Arabic-French bilingualism; diglossia without bilingualism is about the standard Arabic and the colloquial Arabic; no diglossia, no bilingualism happens within monolingual speakers of Chad; bilingualism without diglossia occurs within bilingual speakers of the standard Arabic and French.

Due to the linguistic diversity of Chad, it would be proper to prefer the term multilingualism to bilingualism. So, bilingualism in Chad is not just about standard Arabic and standard French, and this can be shown in seven forms as classified by Djarangar (<http://boutik-and-co.org/L-arabe-et-le-francais-au-Tchad>):

1. Mother tongue – standard Arabic
2. National language – standard Arabic
3. Mother tongue – standard French
4. National language – standard French
5. Mother tongue – national language
6. Standard French – standard Arabic
7. Standard Arabic – standard French

What should be kept in mind is that, “no one in the Arab world is brought up speaking Standard Arabic as their mother tongue” (Watson, 2002:8). It is rather learnt at school. This view is the same in Chad where in a diglossic context, only French and the Standard Arabic are said to be the High languages.

It is important to differentiate between dialect and language. According to Matthews (2007), dialect is defined as “any distinct variety of a language, especially one spoken in a specific part of a country or other geographical area” (p.103).

Mutual intelligibility is one of the simplest criteria used to distinguish dialects from languages.

For example, speakers of Arabic cannot understand French unless they have learned it, and vice versa; therefore, Arabic and French are not the same. But a speaker of the Arabic

spoken in Bongor can understand the Arabic spoken in N'Djamena: therefore, they speak different dialects of the same language. In addition, Hudson (2003) identifies two ways of distinguishing language from dialect as he says that a language is larger than a dialect, and it has prestige which a dialect lacks.

## 1. Methodology

### - Research Design

This study investigates the way Chadian Arabic is used through radio and television. It is about linguistic choices of Chadians making use of French and Arabic for communicative purposes within the brand of Chadian Arabic and sociolinguistic context.

### - Objective of the Study

The objective of the study is to

identify the French-Arabic code mixing usages and diglossia by Chadians;

analyze and interpret the content of such usages;

and adopt a transcription system with Latin alphabet that accords with the Chadian National Alphabet to make Arabic code more accessible to the French-speaking readers who do not know how to read in Arabic.

### - Delimitations and Limitations

I set the bounds of the topic in terms of its scope. This means Arabic-French code mixing and diglossia from the national radio and television. I am concerned with this delimitation because of time and funds.

Otherwise, the study in no way attempted to determine exactly the percentage of the population of Chad that uses Arabic-French

code mixing and diglossia. This might be a future project.

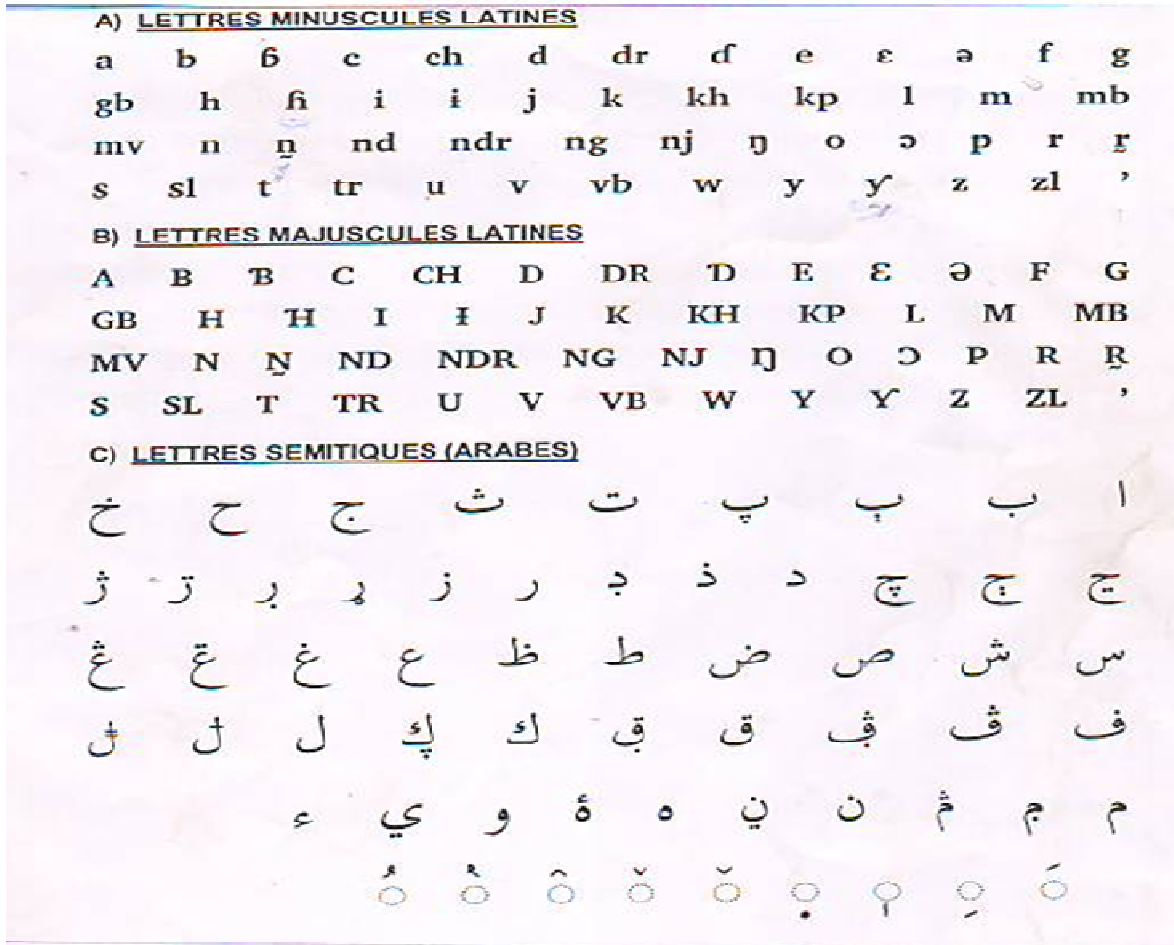
### - Alphabet used for the transcription of Chadian Arabic

The National Alphabet of Chad from the Ministry of Education comprises 51 Latin letters which are read from left to right, and 60 Semitic letters (Arabic) read from right to left. The Latin version of the alphabet has been validated in 2000 in Darda, and the Arabic version in 2009 at the SIL in N'Djamena. The National Alphabet helps to transcribe Chadian languages.

According to Abu-Absi (<http://historyofislam.com/the-arabic-language>), three of these letters representing the consonants /ʔ, w, y/ are also used for representing the long vowel sounds /aa, uu, ii/, respectively. The short vowel sounds /a, u, i/, which may be represented with diacritic marks above or below a letter, are normally omitted except in situations where semantic ambiguity or serious errors in pronunciation cannot be tolerated. The Chadian Arabic is written with the same Arabic Alphabet. It should be noted that there is no uppercase in Arabic.

Written before	Written now
â	Aa
ê	Ee
î	Ii
ô	Oo
û	Uu
ch (or c)	Ch
kh (or x)	Kh
tch (or tc)	C

**The following is the National Alphabet of Chad from the Ministry of Education**



**- Data Collection**

The audio-lingual method is used to collect data. This means that the researcher recorded data used by journalists, and most importantly by people from radio and television at different times between 2010 and 2012. The problematic aspect of the methodology remains the frequency of the use of the French lexical elements in these mixed productions. The relevant data were then carefully extracted and grouped into their different forms as determined from their structures. The words marked in bold are either French or modifications from French and dialectical Arabic.

**Examples of Code Mixing and Diglossia**

When individuals switch from one language to another, they are said to be bilingual, but in the case of Chad, French-Arabic bilingualism is just constitutional. The majority of Chadians are not bilingual. Therefore, the examples in this paper are only grouped in terms of *Code mixing and diglossia*. So, the French-Arabic code mixing I am talking about includes lexical elements of French, standard Arabic, Chadian Arabic, and local languages.

**a. Chadian Arabic vs literary Arabic**

The Chadian Arabic is spoken in the southern Chad, namely in the capital N'Djamena, Abéché, Am Timan, and Mao by Arabic and non-Arabic Chadians.



Even though the Chadian Arabic has generated dialects because of the multiple local languages of the country, it cannot be said to be a foreign language. It is said to be the language of wider communication in Chad. It also unites Chadians, and is used for children and adult education, for the interpretation of Bible in churches, commerce, but not at higher institutions. Some studies have revealed that the Chadian Arabic is the mother tongue of more than 12% of the population of Chad. In short, it is the lingua franca. The followings are samples of Chadian Arabic :

1. yaatu kullu gaa'id yuruuku be derib hanaahu (recorded on 13/12/2010)

بطريقته كل يمشي kulun yamchi bi tariquatih (standard Arabic)

French translation: *chacun suit son chemin*

2. aniina naas hana Fort-Lamy (recorded on 13/12/2010)

نحن الفورت لاميون nahnu al-for lamiyun (standard Arabic)

French translation: *les habitants de Fort-Lamy*

3. Al-kilo hana laham indah urbumiya riyaal (recorded on 29/11/2010)

الكيلو من اللحم بأربعمائة ريال kilo minal laham bi urbumiyati riyaal (standard Arabic)

French translation: *un kilo de viande coûte 2000 francs*

#### **b. Variety of Arabic spoken in Bongor**

The Arabic used in Bongor is the Arabic dialect which is widely spoken in Mayo Kebbi region of Chad. It could be described as the pidgin Arabic with simple grammatical structure. It should be noted that in the following examples, there are no cases of code switching or code mixing, but the sentences are constructed on the structure of French as in sentence (1), compared to its literary version.

1. Ana sallumuku way way (recorded on 12/12/2010)

↓ ↓ ↓  
Je vous salue un á un

أسلم عليكم واحدا تلو الآخر usallimu aleekum waahidan tilu al-aakhar (standard Arabic)

French translation: *je vous salue tous*

2. Inti naadum inda ilim ma dusu chadar tit mafi da inti ma nadum (recorded on 21/12/2010)

الإنسان العاقل يغرس شجرة al-insaan al-aagil yagris chajara (standard Arabic)

French translation: *celui qui n'a pas planté un arbre n'est pas un homme*

#### **c. Chadian Arabic- Ngambay code mixing**

In the following example (1), **lapiya** means **peace** in Ngambaye. It is therefore the mispronunciation of the standard Arabic *bil aafiya*. In this perspective, as shown before, the French phonemes /f/, /v/, /z/, /ʃ/ and /y/ pose problems of pronunciation for some ethnic groups in rural areas, and this pronunciation difficulty is common to non educated Ngambaye, Sara and Mongo people in the southern Chad.

1. Chokol kullu da kalu nu so fi **lapiya** bas (recorded on 01/07/2011)

لي ناعمل كل شيء بالعافية li na'ama kullu cheyy bi l-aafiya (standard Arabic)

French translation: *tout travail doit se faire dans la paix*

#### **d. Constructing new words from existing French lexis**

The construction of the so-called new words here should be understood as the adaptation of some French words by the speakers of Arabic. Therefore, **Rond-point** and **voie** in example (1) are French words, while **dabla** is either the alteration or mispronunciation of the French word **double**. Similar observation is made on example (1): **loptane** comes from the French **l'hôpital**. However, in sentence (3), **doctor** originates from "docteur" in French.

1. **Fi-l-rond-pwin al-dabla vwa** (recorded on 03/12/2010)

في مستدير الردين *fi mustadir aliraddain* (standard Arabic)

French translation: *au rond-point double voie*

2. **Al-loptaane** hana Bokoro... (recorded on 27/04/2012)

مستشفى بوكورو *mustachfa Bokoro* (standard Arabic)

French translation: *l'hôpital de Bokoro*

3. **Al-doctor** Djimet Adoum gaal [...] (recorded on 04/05/2012)

قال الدكتور/ جيمي آدم *gaala al-diktor Djime Adoum* (standard Arabic)

French translation: *le docteur Djimet Adoum a dit que*

#### *e. Arabic-French Code Mixing*

The use of the French phrase, **en tant qu'artiste tchadien** in sentence (1) entails the speaker's inability to get the appropriate corresponding expression in Chadian Arabic. Again, in this example, the French lexical items are more in number than the Arabic ones.

1. Ana ja da **en tant que artiste tchadien** (recorded on 02/01/2011)

أنا أتيت بصفتي فنان تشادي *ana atitu bisifati fannaan tachaadi* (standard Arabic)

French translation: *je suis venu en tant que artiste tchadien*

#### *f. French-Arabic Code Mixing*

The use of more lexical items in French, **comité**, **organisation** and **cinquanteaire** in (sentence 1), and **comment code de la famille** and **adopté** in (sentence 2) in the following examples still shows that the speaker is not knowledgeable in Arabic which is supposed to be used throughout these speech productions. We would call this type of code mixing, a dominant code mixing in which lexical items of one language are more than the other. Therefore, apart from *hana* in sentence (1), and *da ma* in sentence (2), all the rest are French lexical items.

This is due to the limited knowledge of the Arabic language of the speaker.

1. **Comité** hana **organisation** hana **cinquanteaire** (recorded on 13/12/2010)

الجنة المنظمة للخمسينية *al-lajna al-munazzima li l-khamsiiniya* (standard Arabic)

French translation: *le comité d'organisation du cinquanteaire*

2. **Comment code de la famille** da ma **adopté** da chunu ma kaan ? (recorded on 18/05/2012)

لماذا لم تعتمد مدونة الأسرة ؟ ماذا حصل؟  
tu'tamad mudawanat al-usra? Maaza hasal? (standard Arabic)

French translation: *pourquoi le code de la famille n'a-t-il pas été adopté ?*

#### *g. Arabic-French Code Mixing*

Here again, **document**, **stratégie** and **le comité interministériel** in (1) are French items. In excerpt (2), only **al** is in Arabic. The rest are from French. This is also an example of dominating code mixing. In (3), **avion** is from French. In examples 4, 5 and 6, we note **administration**, **merci** and **SIDA** which are French items. Let us now consider the following excerpts:

1. indina **document** hana **stratégie** [...] niwadduuh le **comité interministériel**, yuchuufu **document** da [...] (recorded on 18/05/2012)

لدينا وثائق الإستراتيجية (...) نسلّمها للجنة الدولية للنظر فيها  
ladayna wasaasig al-istratijiya (...) nusallumuha li l-lajna al-duwaliya li l-nazari fiha (standard Arabic)

French translation: *nous allons soumettre le document stratégique au comité interministériel pour lecture*

2. Al **campagne électorale** [...] dans les **meilleures conditions possibles** (recorded on 27/04/2012)

الدعاية الإنتخابية (...) في أحسن ما يمكن من الأحوال  
al-di'aay al-intikhaabiya (...) fi ahsan ma yumkin min al-ahwaal (standard Arabic)

French translation: [organier] la campagne électorale dans les meilleures conditions possibles

3. Teji fi kachim **avion** (recorded on 05/12/2010)

تأتي إلى بوابة الطائرة taati ila bawabat al-taa'ira (standard Arabic)

French translation: tu viens à l'aéroport

4. Gay nu so kidim ma **administration** da (recorded on 08/06/2011)

نحن نعمل مع الإدارة nahnu naamal ma al-idaara (standard Arabic)

French translation: nous travaillons dans l'administration

5. Nu solo **merci** katiir (recorded on 08/06/2011)

نشكركه كثيرا nachkuruhu kasiiran (standard Arabic)

French translation: nous le remercions beaucoup

6. Naas al-mardaaniin min al-**SIDA** (recorded on 27/04/2012)

مرضى فقدان المناعة المكتسبة mardaa fugdaan al-mana al-muktasaba (standard Arabic)

French translation: les malades du SIDA

In the 20<sup>th</sup> century particularly, a wide scientific, technical and medical vocabulary was borrowed from French and English (Encarta Microsoft 2009). In several cities of Chad today, the French-Arabic code mixing occupies a very important position in oral communication in such a way that you cannot do without it. In such a situation, it is difficult to work out bilingualism (French-Arabic) in the broad sense. In fact, arabophones and francophones in Chad speak by mixing two codes (Arabic and French), pretending that they speak Arabic language.

In this paper, we have seen that French has great influence over Arabic. Many languages in Chad are endangered due to the influence of the Chadian Arabic and French.

For instance, it is a common thing in the south of Chad to hear a Ngambaye saying: usa **tout**, meaning mange tout in French, and eat all in English. Another example is: I re **kalas**?, that is, es-tu déjà arrivé? Which means, are you already back? in English. Thus, **Tout** is French word while **kalas** is in Arabic.

A massa in Mayo Boneye region of Chad may also say: lawna se **partout** meaning in French, il pleut partout, or it rains everywhere in English. The second example is: an vum **dangay hadir**, meaning je l'emprisonne tout de suite in French, or I will put him to jail right now. The examples are not exhaustive. **Partout** is in French, but **dangay hadir** is in Arabic.

### Conclusion and Recommendations

French-Arabic code mixing is necessary for communication when the official French-Arabic bilingualism has not taken full form in Chad where the mastery of these languages or dialects is not equal. Therefore, it should be noted that the French-Arabic code mixing has been a particular threat to bilingualism in Chad. This practice is not peculiar to Chad only. It is also found in Tunisia, Morocco, Algeria, and Lebanon. One may ask, why the very few speakers of English as a second language in Chad do not use French-English code mixing while English is only taught as a subject in secondary schools and degree course at universities, and why francophones do not use French-Arabic code mixing when speaking French? The answer lies on the fact that French and English have the same Latin alphabets while French and Arabic do not.

The examples of code mixing I have analysed showed the influence of French over Arabic, the high level of illiteracy in Chad, the fact that standard Arabic is only mastered by a minority of Chadians. It is important to mention that the majority of Chadian learners of standard Arabic are not knowledgeable in that language before going to primary school.

Chadians prefer communicating in Chadian Arabic because it is easy to understand and to make oneself understood. The problem in the corpus is not about the Arab language, but the code-mixing and diglossia. In fact, when literary Arab words do not come quickly to mind of the arabophone or the francophone speakers, they will prefer using French words to fill the linguistic gap in order to express their ideas. Most of the time, the speakers are not aware that they are using Arabic-French code mixing, but they are aware that they speak Arabic. They often mistake Arabic-French code mixing for Arabic language.

The Chadian government has invested a huge amount of money for the promotion of French-Arabic bilingualism, but this investment is a waste of money, time and energy. The language that poses problem for the proper bilingualism is the standard Arabic spoken by a minority of Chadians. The situation is as if the Chadian people in general and the Chadian government in particular were not paying proper attention to Chadian Arabic. In other words, there is no respect for Chadian Arabic which is spoken by the majority of population from childhood. Most importantly, in the academic year 2012-2013, SIL International has experimented the teaching of Chadian Arabic using Arabic alphabets and Latin alphabets for children in two primary schools in N'Djamena, and the experimentation has proved effective.

Given that UNESCO has been promoting the teaching of mother tongue in basic education since 1951, and the Chadian Arabic has been described by many author and used to write Chadian literature and many other didactic materials, I strongly recommend the change of Chadian Arabic to an official language and the promotion of the teaching of Chadian Arabic in all primary schools in the country. In addition, Chadian Arabic is considered as a Chadian language because it behaves like an African language.

It is spoken right from childhood in many communities, and it could be said to be the first language for many Chadians regardless of their ethnic background.

The standard Arabic and Chadian Arabic share the same alphabet. The transcription of Chadian Arabic in Latin alphabet is good for Arabophones as it could lead to the learning of French, but the Chadian Arabic Alphabet could lead directly to the learning of standard Arabic. So the Chadian Arabic would be considered as a key for the learning of standard Arabic in secondary school as it helps reading and requires less effort compared with the standard Arabic. Vocabulary development in standard Arabic will then be a gradual process. If this recommendation is taken, at university, the Chadian students both francophones and arabophones would be able to study any discipline in any of the official languages of Chad, and proper French-Arabic bilingualism will not be a mere dream in the future.

It has also been observed that code-mixing also occurs between Chadian Arabic or French and other Chadian languages which are endangered.

### Bibliographical references

1. **Alio, K. 1997.** “Langues, démocratie et développement. Préalables à un aménagement linguistique au Tchad” in *Travaux de Linguistique Tchadienne*, No 1, N'Djamena. “The peculiarities of the Chadian Arabic” <activities.uofk.edu/multisites/chadian/arabic.pdf> retrieved on 06/08/2014.
2. **Carbou, H. 1913.** *Méthode pratique pour l'étude de l'arabe parlé au Ouadday et à l'est du Tchad*, Librairie Orientaliste Geuthner. Paris. Nouveau tirage 1954, 251p.
3. **Djarangar Djita, I.** “ l'arabe et le français au Tchad : pour une éducation multilingue ” [en ligne] <http://boutik-and-co.org/L-arabe-et-le-francais-au-Tchad>

4. *Petit lexique des particularités du français parlé au Tchad* Première édition (online version)
5. **M'boko, E. 1995.** *Afrique noire : histoire et civilisations Tome I jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris : Hatier.
6. **Ferguson, C. 1959.** *Diglossia Word*, 15 (3), 325-340.
7. **ishman, J. 1967.** Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without
8. **bilingualism.** *Journal of Social Issues*, 23 (1), 29-38)
9. **Hagège, C. 1972.** *Profil d'un parler arabe du Tchad*. Paul Geuthner, Paris.
10. **Hudson, R. A. 1996.** *Sociolinguistics*, second edition, Cambridge: Cambridge University Press.
11. **Janet C. E. Watson. 2002.** *The Phonology and Morphology of Arabic*, New York: Oxford University Press Inc.
12. **Kaye, A. S. 1976.** *Chadian and Sudanese Arabic in the Light of Comparative Arabic Dialectology*. Mouton.
13. **Lipinski, E. 1997,** *Semitic Languages: Outline of a Comparative Grammar*. Leuven: Peeters.
14. **Longman Active Study Dictionary**, Pearson Education Limited, 2000.
15. **Cornevin, M. 1998.** *Secrets du continent noir révélés par l'archéologie*, Paris : Maisonneuve et Larose.
16. **Mustapha Ahmad Ali**, "Arab Islamic Education in the Republic of Chad. History and Perspectives" in *Journal Islam Today* No 14-1417H/1996  
<<http://www.isesco.org.ma/english/publication/s/islamtoday/14/p5.php> Retrieved on 29/04/2011.
17. **Muysken, P. 2000.** *Bilingual Speech: A Typology of Code Mixing*, Cambridge: Cambridge University Press,
18. **Ngarsou, V. 2013** "La traduction pédagogique et le bilinguisme français-anglais au Tchad : utopie ou réalité" in *Education et Sociétés Plurilingues*, No 34, Juin. pp. 79-90. Italie.
19. **2013.** "Interpretation of spoken French in Chad from sociolinguistic and cultural points of view" in *Speech and Context. International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science*, No 5, Vol. 2, pp. 62-66. Balti University Press, Republic of Moldova.
20. **Owens, J. 1994.** *Arabs and Arabic in the Lake Chad Region*. Rüdiger Köppe Verlag Series: SUGIA (Sprache und Geschichte in Africa)
21. **Patrice, J.-P. (de) 1997.** *L'arabe tchadien. Emergence d'une langue véhiculaire*. Editions Karthala 176
22. **1999.** *Grammaire de l'arabe tchadien*. Editions Karthala.
23. **Peter Matthews, H. 2007.** *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. 2<sup>nd</sup> Edition, Oxford University Press.
24. **Rapport Annuel 2013**, Association SIL, N'Djamena, Tchad.
25. **Roth Laly, A. 1976.** *Grammaire du parler arabe du Ouaddaï*. Paul Geuthner, Paris.
26. **Abu-Absi, S.** "The Arabic Language" in *An Encyclopedia of Islamic History* <<http://historyofislam.com/the-arabic-language/>>. Retrieved on 06/08/2014
27. **Zeltner, J.-C. 1976.** *Les Arabes sur les rives du Lac Tchad*, CCL. Sarh.

#### Documents officiels

28. **Constitution de la République du Tchad.** Constitution adoptée par le Référendum du 31 mars 1996 et révisée par la Loi Constitutionnelle no 08/PR/2005 du 15 juillet 2005.
29. **Decobert, C. 1985.** *Les phonologies arabes du Tchad*. SELAF, Paris.
30. **Décret portant organisation de l'enseignement de la langue arabe dans les ordres du premier et du deuxième degré de l'enseignement public.** Décret 62-117 1962-06-01 PG-EN

# **Facteurs personnels, familiaux et scolaires et échec scolaire chez les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad**

*Mahamat Alhadji*  
*Université de N'Djaména*

## **Résumé**

Le présent article qui a pour cadre d'expérimentation le collège d'enseignement général d'Amtoukou, se propose d'étudier les différents facteurs personnels, familiaux et scolaires qui contribuent à l'échec scolaire chez les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad. Nous avons eu recours à deux questionnaires et à un guide d'entretien respectivement adressés à 1060 élèves, à 500 parents d'élèves et à 32 enseignants. L'analyse des résultats obtenus a montré que le manque d'estime de soi des élèves, l'absence de suivi et d'encadrement des travaux scolaires par les parents et l'insuffisance de renforcement des capacités des enseignants influencent fort significativement l'échec scolaire. Ces résultats nous ont permis de proposer quelques pistes de réflexions à l'endroit des pouvoirs publics, des enseignants, des parents et des élèves afin de lutter contre l'échec en milieu scolaire au Tchad.

Mots-clés : facteurs personnels, facteurs familiaux, facteurs scolaires, établissements publics d'enseignement moyen, Tchad, collège d'enseignement général d'Amtoukou

## **Introduction**

Selon le rapport publié par l'UNESCO (1998) sur le Forum Consultatif International de l'Education pour Tous, les dirigeants des pays en développement comprennent de plus en plus qu'il est important d'investir dans l'éducation. Ils savent que lire et écrire est la condition préalable d'une main d'œuvre compétitive et d'une nation des parents responsables. Toutefois, ils mènent des rudes combats pour construire des systèmes éducatifs capables d'offrir une éducation pour tous (enfants, adolescents, adultes, etc.). Bien plus, il y a lieu aussi de réaliser qu'une augmentation du nombre d'élèves scolarisés dans ces pays. En revanche, cette avancée est ébranlée par le nombre toujours élevé d'élèves qui passent plus d'une année dans la même classe et/ou abandonnent ou exclus de l'école avant la fin du cycle primaire (UNESCO, 1998).

Par ailleurs, dans la lettre d'Information de l'Institut International de la Planification et l'Education (IPE, 2007), il est indiqué que 77 000 000 d'enfants surtout en Afrique au Sud du Sahara ne sont toujours pas scolarisés et que, l'accès limité au primaire et des taux de retentions insuffisants constituent un sérieux problème. Le même rapport mentionne que de nombreux enfants et adolescents abandonnent trop tôt leurs études sans maîtriser les compétences indispensables pour avancer dans un environnement de plus en plus mondialisé. En effet, il est assez raisonnable de dire qu'il y'a de nombreux défis à relever dans les systèmes éducatifs des pays en développement. Cette situation constitue une entrave pour le développement de ces Etats, car l'échec scolaire entraîne la baisse de leur ressource intellectuelle d'où la baisse de la productivité (CONFEMEN, 2004).

Au Tchad, nous constatons qu'il y a une expansion des effectifs scolaires avec une avancée notable en termes d'accès des élèves à l'éducation formelle.

En outre, des problèmes apparaissent au niveau des résultats des apprentissages et des capacités de rétention du système. Selon la Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation (SIPEA, 2012), au primaire, environ deux élèves sur trois de la même tranche d'âge ne terminent toujours pas le cycle d'enseignement soit parce qu'ils n'y ont jamais été scolarisés soit parce qu'ils ont abandonné l'école avant la fin du cycle.

Selon la même source, comme pour le primaire, l'enseignement moyen enregistre des taux de redoublement et d'abandon élevés respectivement 20% et 12%. Comme l'ont relevé Nomaye et Gali (2000), le problème ne concerne pas seulement le primaire mais il est le même sur tout le système. C'est dans ce sens que s'inscrivent ces quelques interrogations :

Qu'est-ce qui pousse les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad à redoubler des classes, à abandonner l'école ? Qu'est-ce qui expliquerait la faible motivation des enseignants et des parents ? Alors que l'éducation est aujourd'hui une affaire de tous et de chacun. Face à de telles interrogations, le présent article a pour objectif d'étudier les différents facteurs personnels, familiaux et scolaires qui contribuent à l'échec scolaire chez les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad. Pour atteindre cet objectif, trois grands axes seront abordés : le premier plus théorique présentera un bref aperçu du Tchad, le cadrage conceptuel ainsi que les éléments de la problématique. Dans le deuxième axe, il sera question de l'élaboration du cadre méthodologique et le troisième axe déroulera la présentation et l'analyse des résultats. Nous concluons en soulevant quelques aspects discutables liés à notre réflexion.

## **1-CADRE THEORIQUE**

### **1-1-Bref aperçu du milieu d'étude**

Le Tchad est un pays de l'Afrique Centrale étendu sur 1,2 million de kilomètres carrés. Il est limité au Nord par la Libye, à l'Est par le Soudan, au Sud par la République Centrafricaine, au Sud-ouest par le Cameroun et par le Nigeria, à l'Ouest par le Niger. Ce vaste pays est situé dans une zone qui partage l'Afrique arabe et l'Afrique noire (SIPEA, 2012).

Le Tchad est composé de nombreux groupes ethniques. Les 12 principaux sont : les Arabes (12,3 %) ; les Baguirmiens (1,5 %) ; les Fitri Batha (4,7 %) ; les Goranes (6,3 %) ; les Hadjarai (6,7 %) ; les Kanem-Bornou (9 %) ; les Iro (0,5 %) ; les Mayo-Kébbi (11,5 %) ; les Ouaddai (8,7 %) ; les Peuls (2,4 %) ; les Sara (27,7 %) ; les Tandjilé (6,5 %).

La diversité linguistique est l'une des caractéristiques de la population tchadienne. Selon le rapport national sur l'éducation au Tchad (2006), on dénombre plus de 130 langues et de nombreux dialectes répartis en trois grandes familles linguistiques (chamito-sémitiques, nilo-saharienne et nigéro-congolaises). Seules 18 des 130 langues sont parlées par 50 000 locuteurs ou plus.

### **1-2-Cadrage conceptuel**

Il est assez indiqué que nous clarifions certains concepts clés. Il s'agit de : échec scolaire, facteurs individuels, facteurs familiaux, facteurs scolaires, enseignement moyen.

#### **1-2-1-Echec scolaire**

De façon générale, le mot échec signifie manque de réussite ou insuccès. Selon le dictionnaire Encyclopédique (2000), l'échec est le résultat négatif d'une tentative, d'une entreprise. Sur le plan psychologique, l'échec est défini comme le contraire de la réussite. Selon le multi dictionnaire des difficultés de la

langue française (1996), l'échec scolaire est le fait de quitter l'école avant la fin des études scolaires obligatoire sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaire.

En milieu scolaire, l'échec est une notion relativement récente et difficile à définir dans l'absolu puisqu'elle est liée au contexte social et historique dans lequel la question est posée. Elle dépend de l'objectif que la société s'est fixée à un moment donné, en termes de durée de scolarisation et de niveau de diplôme. C'est cette phase conceptuelle qui a conduit certains auteurs à dire que c'est une notion évolutive.

Pour Legendre (1993), l'échec scolaire est la situation d'un élève qui n'atteint pas les objectifs des programmes d'études fixés par le système scolaire dans le quel il évolue. Selon Lansman et Tourneur, (1985, p. 17), « l'échec scolaire se définit comme l'écart entre le résultat attendu et le résultat obtenu. Il se définit par rapport à un seuil en dessous duquel il y'a frustration pour l'auteur (insatisfaction pour le formateur : le professeur, gestionnaire, parents) et un manque à gagner pour le système (la société, l'école) ». C'est aussi la distance qui sépare l'attente ou la demande d'une part et le résultat obtenu d'autre part.

Pour leur part, Nomaye et Gali (2000, p.9), définissent l'échec scolaire en des termes étroits et opérationnels comme : « la déperdition scolaire se rapportant à des élèves qui n'achèvent pas leur scolarité dans les délais prescrits soit parce qu'ils abandonnent définitivement l'école soit parce qu'ils redoublent : une ou plusieurs classes ».

Au sens large, l'échec scolaire se traduit par le nombre considérable d'élèves, qui, pour une raison ou une autre ne réussissent pas à acquérir l'ensemble des compétences enseignées à l'école. Dans le cadre de cet article, l'échec scolaire peut être considéré comme le phénomène des élèves qui redoublent des classes, exclus ou abandonnent les études sans diplôme ni qualification.



### **1-2-2-Facteurs personnels, familiaux et scolaires**

Selon le Petit Larousse (2008), un facteur est un agent, un élément qui concourt à un résultat. En effet, les facteurs personnels constituent cette catégorie des facteurs qui sont propres aux élèves et qui favorisent leur échec scolaire. Les facteurs familiaux quant à eux, sont ceux des facteurs inhérents au milieu familial et qui jouent un rôle déterminant dans les activités scolaires des élèves. S'agissant des facteurs scolaires, ils forment ceux qui sont liés au contexte scolaire. Ils sont constitués entre autres des méthodes pédagogiques des enseignants, de la qualité de la formation, du climat de l'école et les stratégies utilisées par l'école.

### **1-2-3-Etablissement public d'enseignement moyen**

La loi 16 portant organisation du système éducatif tchadien en son article 27, le cerne comme : « un cycle d'orientation qui renferme toutes les structures d'approfondissement des apprentissages généraux, et prépare à l'enseignement secondaire ou technique professionnel ». L'article 28 de ladite loi précise encore que l'enseignement moyen dure 4 ans.

### **1-3-Eléments de la problématique**

Selon le PASEC/Cameroun (2007), l'Afrique Centrale enregistre le taux de redoublement les plus élevés et occasionne pour cela des efforts en vue de la scolarisation universelle. Au Tchad, le phénomène de l'échec scolaire prend de l'ampleur et apparait à tous les niveaux d'enseignement allant du primaire à l'Université (Nomaye et Gali, 2000). La SIPEA (2012), dans une analyse sur les résultats du baccalauréat au Tchad montre une diminution du pourcentage d'admis au cours de la dernière décennie seuls 31% des candidats ont réussi le baccalauréat en 2010 et seulement 15% en 2011. Cela a fait aussi la

une " du journal *le Progrès* n° 3670 du jeudi, 11 juillet 2013 dans lequel Lapia Beati en fait une analyse intitulée « une admission au bac en baisse ». Pour cet auteur, les candidats augmentent, mais la réussite chute, sur 70711 candidats repartis dans 14 séries, 6158 sont déclarés admis, soit un taux de réussite de 8,71% en 2013. Pour l'auteur, ce taux de réussite est largement inférieur à celui de 2012 qui, était de 13,50% (9440 admis) sur (69919 candidats). Le taux de réussite de 2012 (13,50%) prend en compte les résultats de deux sessions : la première session et la session de repêchage organisée en octobre 2012 (3052 admis sur 63531 candidats). Ces deux analyses témoignent du caractère massif de l'échec scolaire au Tchad.

Selon les mêmes sources, au niveau de l'enseignement moyen, les effectifs ont presque triplé entre les années scolaires 2000-2001 et 2010-2011 passant de 1019103 à 3015665 enfants, soit un accroissement moyen de 10% au cours de la période. Si les effectifs ont augmenté, les résultats ne sont pas satisfaisants. Toujours selon SIPEA (2012), comme pour le primaire, l'enseignement moyen enregistre le taux de redoublement et abandon élevé, respectivement environ 20% et 12%. Par ailleurs, les effectifs sont plus élevés dans les classes de 6<sup>ème</sup> (début du cycle accueillant ainsi 36%) alors que ceux de la 3<sup>ème</sup> (fin du cycle ne compte que 18% d'effectifs totaux). Cela montre que les effectifs diminuent au fur et à mesure que l'on avance vers la fin du cycle.

Au Collège d'Enseignement Général d'Amtoukoui dans le 7<sup>ème</sup> Arrondissement de la ville de N'Djamena, zone d'étude de la présente recherche, nous avons constaté que les taux de redoublement, d'abandon et d'exclusion sont très élevés. En se référant aux statistiques des résultats de fin d'années scolaire et du BEPCT (Brevet d'Etude du Premier Cycle du Tchad) de cinq dernières années (2008-2013).

**Tableau 1** : résultats de fin d'année scolaire et du BEPCT allant de 2008 à 2013

Résultats BEPCT	Effectif	Admis %	Redoublement %	Abandon %	Exclusion %
2008- 2009	1559	37,23%	37,83%	5,82%	18,52%
BEPCT	1062	32,30%	<b>67,70%</b>	11,34%	10,56%
2009- 2010	2120	44,19%	44,48%	7,54%	3,77%
BEPCT	769	57,74%	42,26%	33,70%	15,78%
2010 -2011	2022	40,46%	43,27%	3,61%	12,66%
BEPCT	444	33,13%	<b>66,87%</b>	33%	25%
2011- 2012	1847	53,65%	30,50%	5,90%	9,85%
BEPCT	313	41,21%	<b>58,8%</b>	46,23%	23,76%
2012- 2013	1907	39,95%	47,9%	5,66%	10,38%
BEPCT	395	31,13%	<b>68,87%</b>	12,90%	13,40%

**Source** : rapports annuels des cinq dernières années allant de l'année scolaire 2008-2009 à 2012-2013

A la lecture de ce tableau, le constat que nous faisons est que la tendance est préoccupante s'agissant surtout des années où les taux de redoublement dépassent ceux d'admis au BEPCT. Par exemple, pour l'année 2008-2009 sur un effectif de 1062, le taux de redoublement est de 67,70%, 11,34% pour les abandons, 10,56% pour les exclusions contre 32,30% d'admis. Par rapport à l'année 2010-2011, il y a 66,87% pour les redoublements, 33% pour les abandons, 25% pour les exclusions contre 33,13% pour les admis. Au niveau de l'année scolaire 2012-2013, 68,87% pour les redoublements pour seulement 31,13% pour le taux de réussite. Cette situation réelle à travers le Collège d'Enseignement General d'Amtoukoui dans le 7<sup>ème</sup> Arrondissement de la ville de N'Djamena, zone d'étude de la présente réflexion, amène les uns et les autres à faire des supputations sur les causes du phénomène de l'échec scolaire au Tchad.

Par ailleurs, les pouvoirs publics n'ont ménagé aucun effort afin de contribuer à la lutte contre l'échec scolaire. En effet, l'Etat a construit des écoles, assure la formation des enseignants dans les ENI, ENS et leur recrutement, la subvention des maîtres communautaires par l'entremise de l'APICED, etc.

Malgré les différents efforts consentis par l'Etat, ses partenaires, nous constatons avec amertume que le phénomène de l'échec scolaire plane encore aujourd'hui dans la plupart des établissements scolaires au Tchad en général, et au Collège d'Enseignement General (CEG) d'Amtoukoui dans le 7<sup>ème</sup> Arrondissement de la ville de N'Djamena en particulier.

## 2-CADRE METHODOLOGIQUE

### 2-1-Présentation du collège d'Amtoukoui

Elle s'articulera autour de quelques aspects :

#### 2-1-1-Situation géographique

Le collège d'Amtoukoui est situé dans le 7<sup>ème</sup> Arrondissement, il est limité au Sud par l'hôpital Ordre des Maltes et le collège Saint Etienne, au Nord par l'hôpital Moderne de Djari, à l'Ouest par le canal de Djari et à l'Est par l'avenue Taïwanais.

### 2-1-2-Aspects physiques

Le collège d'Amtoukoui est dans une enceinte clôturée avec une cour assez vaste. Il est doté de 4 bâtiments en dur dont un bloc administratif. Les 3 autres bâtiments abritent 19 salles de classe équipées, deux salles des professeurs, deux laboratoires non fonctionnels et de deux latrines.

### 2-1-3-Aspects administratifs

Créé en 2002, le collège Amtoukoui comptait à la rentrée scolaire 2013-2014, 2119 élèves encadrés par 32 enseignants, il est dirigé par un directeur, deux directeurs des études et 4 surveillants.

## 2-2-METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Compte tenu de notre objectif, nous avons opté pour la méthode de recherche quantitative et qualitative.

### 2-2-1-Echantillon

Par définition, un échantillon est une population miniature comportant toutes les caractéristiques de la population d'étude pour être représentatif (Grawitz, 2001). Pour opérationnaliser notre enquête, nous avons eu recours à deux méthodes : le choix raisonné et le choix aléatoire. Selon Grawitz (1996, p.487), le choix raisonné « vise à faire une sélection préalable au sein d'un groupe qui est bien connu ». Cette méthode nous a aussi servi dans le choix des enseignants. Le choix aléatoire, quant à lui, tel que défini par Quivy et Campenhoudt (1985, p.73), « consiste à prélever au hasard suivant un procédé quelconque, une population donnée ». Cette technique nous permet d'affirmer que dans l'impossibilité d'interroger tous les parents et les élèves rentrant dans l'étude, nous sommes contraints de faire une sélection à partir des différents quartiers et des salles des classes.

En effet, sur cette base, nous avons retenu un échantillon issu de nos trois groupes cibles.

S'agissant de l'échantillon des élèves, nous avons choisi au hasard d'interroger 1060 élèves soit 50% de l'effectif total. Quant au choix de l'échantillon des parents, nous avons choisi d'interroger 500 parents, (pères et mères) par quartiers et carrés ou concessions. Tous les enseignants de l'établissement soit 32 ont tous pris part à l'enquête. Notre échantillon se présente comme suit conformément au tableau ci-dessous :

**Tableau 2** : Echantillon de l'étude

### 2-2-2-Instruments de collecte des données

Population	Echantillon
Elèves	1060
Parents	500
Enseignants	32

Nos données ont été recueillies grâce à un questionnaire écrit et un guide d'entretien. Nous avons soumis aux élèves et aux parents des questionnaires avec des questions ouvertes ou fermées. Les questionnaires destinés comprennent chacun un corpus d'une dizaine d'items comprenant essentiellement deux grandes parties : la première partie porte sur l'identification des répondants (âge, sexe, niveau d'études) et la deuxième sur la relation entre les différents facteurs personnels et familiaux et l'échec scolaire chez les élèves à savoir : par rapport à la relation entre l'estime de soi et l'échec scolaire chez les élèves (la croyance en leurs capacités de réussite ; la motivation personnelle ; la capacité à surmonter les difficultés scolaires rencontrées ; la confiance en leurs enseignants), s'agissant de la relation entre le manque de suivi et d'encadrement des travaux scolaires des élèves par les parents et leur échec scolaire (les activités proposées aux enfants après les horaires de cours par les parents ; l'inscription de leurs enfants dans les centres de documentation ; les contacts avec les enseignants de leurs enfants ; le contrôle des travaux scolaires de leurs enfants ; la motivation ou des encouragements de leurs enfants en cas de réussite à l'école).

La pré-enquête nous a permis de porter un jugement sur la justesse des mots utilisés ainsi que sur les expressions par rapport au statut des cibles et à leur niveau d'instruction. La validation interne de nos deux questionnaires a été soumise à l'évaluation d'abord de quelques enseignants du département de « fondements et pratiques de l'éducation » et certains chercheurs du CNAR. Il s'agissait pour eux de juger de la clarté, de la longueur et du contenu des questionnaires. Au niveau externe, la validation des questionnaires a porté sur la structure externe des questionnaires. C'est ainsi que le questionnaire pour les élèves a été testé au niveau des élèves du 1<sup>er</sup> cycle des classes de 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup> du lycée Félix Eboué qui ont à peu près le même niveau et les mêmes caractéristiques que nos cibles.

S'agissant du questionnaire des parents, il a été aussi proposé à quelques parents de nos différents quartiers périphériques de la faculté des sciences de l'éducation qui nous ont donné leur avis. Cette épreuve préliminaire nous a permis d'éliminer les difficultés relatives à l'interprétation et à la sémantique ou de compréhension des sens des mots. Avec cette approche, nous avons aussi testé la durée de réponse aux questionnaires et de voir comment les répondants réagissaient face à cet exercice qui ne leur était pas familier.

S'agissant de la validation de l'entretien, le guide a été validé auprès de deux groupes de 20 enseignants intervenant dans le 1<sup>er</sup> cycle des quelques établissements secondaires de la ville de N'Djamena. Ce pré-test a non seulement permis de s'assurer que les questions étaient bien formulées mais aussi de se familiariser avec le guide d'entretien. Par ailleurs, la formation des différents groupes soumis à cet exercice a été faite sur une base de participation volontaire. Cette pré-enquête nous a permis de rectifier nos questionnaires afin de les adapter à notre cible.

### 2-2-3-Déroulement de l'enquête

Nous avons choisi dans le cadre de cet article, le collège d'Amtoukouï pour la simple raison que nos étudiants de l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) de N'Djamena membres du groupe d'enquête y ont effectué leur stage académique de 3<sup>ème</sup> année de fin de formation. En plus, c'est l'un des établissements où nous avons eu des facilités pour rencontrer les enseignants, les élèves mais aussi avec une association des parents d'élèves assez disponible.

Par rapport à la passation du questionnaire adressé aux élèves, après avoir pris contact avec l'administration quelques jours avant la passation du questionnaire, nous sommes allés de classe en classe accompagné du professeur titulaire et du chef de classe. Nous étions une équipe d'enquêteurs. Après avoir décliné notre identité et expliqué la procédure de remplissage du questionnaire aux élèves, nous leur avons distribué et accordé 15 minutes pour le remplir et les récupérons après.

Quant à la passation du questionnaire des parents, nous avons également profité de la rencontre avec les élèves pour leur remettre le questionnaire des parents que chaque élève puisse permettre également à ses parents afin qu'ils le remplissent et nous les retourneront par la suite. Dans la deuxième approche, nous sommes passés au domicile de certains parents vivant autour de l'établissement pour les enquêtes. Le grand nombre de questionnaires a été rempli par les parents lors d'une réunion de l'Assemblée de l'APEE tenue dans l'établissement.

S'agissant du déroulement de l'entretien, nous avons aussi eu des échanges individuels et de groupe (*focus group*) avec les enseignants par rapport à l'aspect sur la relation entre le renforcement des capacités et l'échec scolaire chez les élèves. Seuls les grands thèmes ont été précisés. Les entretiens se sont déroulés dans la salle des enseignants et parfois ailleurs sous la proposition des enquêtés.

### **2-2-4-Traitement des données**

Selon Quivy et Van Campendhout (1985), le traitement des données est un processus qui consiste à mettre en ordre, à structurer, à donner un sens à une masse d'informations recueillies. La méthode du « tri à plat » nous a servi dans l'analyse des données recueillies sur le terrain. D'après Paretti et Vachette (1994), le « tri à plat » permet de dresser à grands traits un portrait de la population cible. Ce tri, qui se confond au dépouillement manuel, consiste à procéder question par question dans le dépouillement en faisant tous les regroupements en fonction des informations recherchées. Ce procédé nous a permis de vérifier que toutes nos questions avaient des réponses mais aussi que tous les questionnaires distribués avaient été retournés. Les dépouillements terminés, nous avons procédé à la confection des tableaux de fréquences simples à travers le logiciel SPSS 20 qui nous permettront d'analyser et d'interpréter nos résultats.

Après les procédés d'analyse des données, nous présenterons et analyserons les résultats des questionnaires et des entretiens.

## **3-RESULTATS**

### **3-1-CARACTERISTIQUES DES REpondANTS**

#### **3-1-1-Identification des élèves répondants**

L'objectif est d'avoir une idée précise sur la composition de nos différents échantillons (élèves, parents et enseignants). Elle va porter principalement sur l'âge, le sexe et le statut des élèves répondants.

**Tableau 3** : répartition des répondants selon leurs âges

<b>Ages</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence en %</b>
[11ans à 16 ans]	326	30,75%
[17ans 22ans [	734	69,25%
<b>TOTAL</b>	<b>1060</b>	<b>100</b>

D'après les résultats de ce tableau, nous constatons que 326 élèves soit 30,75% ont un âge compris entre 11 et 16 ans alors que 734 élèves soit 69,25% sont âgés entre 17 et 22 ans. Ce taux de 69,25% se justifie par le fait que de plus en plus on rencontre des élèves adolescents dans nos collèges. En outre, les enfants passent plus de temps au premier cycle. Ce qui démontre également l'extrême jeunesse de nos répondants. Aujourd'hui au Tchad, beaucoup des jeunes restent aussi longtemps à l'école (par redoublement) en manifestant des cas de résilience scolaire vis-à-vis de leurs parents, malgré les différents efforts déployés par leurs parents.

**Tableau 4** : répartition des répondants selon leur sexe

<b>Sexe</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence relative en %</b>
Masculin	554	52,46%
Féminin	506	47,54%
<b>Total</b>	<b>1060</b>	<b>100</b>

L'analyse des résultats de ce tableau 4 montre que le nombre d'élève garçons est plus élevé soit 52,46% que celui des filles. Cette légère hausse de garçons s'explique par le fait que les parents ont tendance à envoyer beaucoup plus les garçons à l'école que les filles. Par ailleurs, le taux de 47,54% chez les filles peut s'expliquer aussi en ce sens que beaucoup de filles abandonnent l'école que les garçons (SIPEA, 2012). Cela se comprend aussi dans la mesure où les filles sont souvent retirées précocement de leurs études pour aller en mariage. En plus, les filles sont victimes des stéréotypes culturels, qui, pour la majorité sont en leur défaveur.

**Tableau 5** : répartition des répondants selon leur statut

<b>Statut</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence relative en %</b>
Nouveaux	408	38,49
Redoublants	652	61,51
<b>Total</b>	<b>1060</b>	<b>100</b>

Les résultats de ce tableau laissent présager que 652 élèves soit 61,51% sont des redoublants. Selon la définition que nous avons donné au vocable échec scolaire et qui englobe le redoublement, ce taux vient confirmer effectivement qu'il y'a échec scolaire dans cet établissement.

### 3-1-2-Identification des parents répondants

**Tableau 6** : répartition des répondants suivant le sexe des parents

<b>Sexe</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence relative en %</b>
Masculin	287	57,4%
Féminin	213	42,6%
<b>Total</b>	<b>500</b>	<b>100</b>

Les parents interrogés sont constitués en majorité d'hommes soit 57,4% contre 42,6% des femmes. Ces résultats butent ceux de la tendance au Tchad selon laquelle les hommes sont moins nombreux que les femmes (recensement, 2009). Bien plus, cette légère avance des hommes sur les femmes se justifie par le fait que pendant l'enquête, nous avons rencontré plus d'hommes dans les foyers. Cela se comprend aussi dans la mesure où dans notre milieu d'étude, les femmes sont parfois aux marchés pour leurs commerces.

**Tableau 7** : répartition des répondants suivant leur niveau d'études

<b>Niveau d'études des parents</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence relative en %</b>
Sans niveau	217	43,56%
Primaire	174	34,72%
Secondaire	57	11,54%
Universitaire	52	10,18%
<b>Total</b>	<b>500</b>	<b>100%</b>

D'après les résultats de ce tableau, 43,56% des parents interrogés sont sans niveau. Ceci peut s'expliquer par le fait que les parents n'ont pas eu la chance d'aller à l'école.

En plus, l'école fût pendant longtemps entachée des stéréotypes socio-culturels qui ont une influence assez accrue sur leur fréquentation scolaire. Ce qui influe grandement sur les performances scolaires de leurs enfants.

**Tableau 8** : répartition des répondants suivant leurs professions

<b>Professions</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence relative en %</b>
Fonctionnaires	23	4,6%
Ouvriers	90	18%
Sans emplois	315	63%
Travail indépendant	57	11,4%
Ménagère	15	3%
<b>Total</b>	<b>500</b>	<b>100%</b>

Au vu des informations recueillies à partir de ce tableau, nous découvrons que la proportion des parents sans emploi est très élevée soit 63% contre seulement 4,6% des fonctionnaires. Ce taux élevé des parents sans emploi vient confirmer les conditions extrêmes dans lesquelles vivent certaines familles au Tchad qui est donc à l'origine du chômage technique chez la plupart des parents.

### 3-1-3-Identification des enseignants répondants

**Tableau 9** : répartition des répondants selon leur sexe

<b>Sexe</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence relative en %</b>
Masculin	19	59,37%
Féminin	13	40,63%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Les résultats de ce tableau laissent apparaître que 59,37% des enseignants rencontrés sont des hommes et 40,63% sont des sexes féminins. Ce taux assez élevé des enseignants se justifie assez aisément par le fait qu'on rencontre de plus en plus des hommes dans le corps du métier d'enseignement au Tchad. Egalement, ce type de métier exigeant nourrit son homme alors que les femmes préfèrent d'autres secteurs moins exigeants et très porteurs.

**Tableau 10** : répartition des répondants selon leur niveau d'études

<b>Niveau d'études</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence relative en %</b>
Maitrise	07	21,88%
Licence	05	15,62%
CAP-CEG	18	56,26%
Instituteur	01	3,12%
Animatrice de jeunesse et sport	01	3,12%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Nous constatons d'après les résultats de ce tableau 10 que plus de la moitié des enseignants interrogés ont le CAP-CEG soit 56,26%. Ce qui signifie que la plupart des enseignants du collège d'Amtoukoui ont bénéficié d'une première formation sont dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS).

---

### **3-2-PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ET DU GUIDE D'ENTRETIEN**

#### **3-2-1-Relation entre l'estime de soi et l'échec scolaire chez les élèves**

L'estime de soi chez les élèves se manifeste à travers plusieurs éléments. S'agissant de la croyance en leurs capacités de réussite scolaire, lors de notre enquête, 726 élèves soit 68,49% disent ne pas croire en leurs propres capacités à réussir leurs études. Cette tendance se fonde sur le fait que les élèves ne croient pas en leurs propres capacités. En outre, de plus en plus au Tchad, avec le pressant chômage en milieu jeune ainsi que l'insuffisance du recrutement à la fonction publique, beaucoup d'élèves perdent espoir dont le corollaire est leur démotivation et surtout l'absence de croyances positives en leurs capacités de leur réussite scolaire. Cela peut donc jouer sur leurs résultats scolaires.

Au niveau de leur motivation personnelle pour leur réussite scolaire, plus de la moitié d'élèves interrogés soit 67,93% ne sont pas motivés contre seulement 32,07% qui le sont. Cela montre le faible degré d'engagement des élèves pour les études. Par ailleurs, l'absence de croyances en leurs propres capacités influe également en grande partie sur leur motivation pour les études. C'est dans cette perspective que Meirieux (2006) mentionne que si l'élève n'est pas personnellement motivé, celui-ci devient un probable candidat à l'abandon ou à l'échec scolaire.

Par rapport à leurs capacités à pouvoir surmonter les difficultés personnelles d'ordre scolaires, l'analyse des résultats a montré une proportion assez forte soit 63,39% d'élèves qui déclarent être incapables de surmonter les difficultés d'ordre scolaires. Cela résulte des caractères individuels (non résilients, vulnérabilité) comparativement à 36,61% qui se disent capables. L'incapacité à surmonter les difficultés d'ordre scolaires est une émanation de l'absence de motivation personnelle et des croyances assez faibles des

élèves en leurs études. Ce qui se répercute sur les résultats d'apprentissages des élèves.

Sur tout un autre plan de l'estime de soi chez les élèves, nous avons relevé lors de notre enquête de terrain que plus de la moitié d'élèves interrogés n'ont pas confiance en leurs enseignants soit 59,82% contre 40,18% qui ont confiance en eux. Cela témoigne du manque d'estime de soi généralisé chez les élèves par rapport même à leurs enseignants. Ce qui justifie aussi le fait que leurs enseignants ne disposent pas suffisamment de bons caractères (faiblesse dans les cours, réprimandes, etc.) pour leurs élèves.

#### **3-2-2-Relation entre le manque de suivi et d'encadrement des travaux scolaires des élèves par les parents et l'échec scolaire**

Aujourd'hui, l'intervention des parents dans l'acte éducatif des enfants s'inscrit dans plusieurs contextes d'éducation (Koura, 2001). Le manque de suivi et d'encadrement des travaux scolaires des élèves par les parents est variante de l'échec scolaire des enfants. Les activités en dehors de l'école jouent également un rôle assez important sur les compétences des élèves. En effet, le poids des activités proposées aux enfants après les horaires du cours dans notre milieu d'étude sont mesurées ici par trois composantes à savoir : les travaux domestiques, le commerce, les devoirs, lectures de maison. Nous avons observé que 80% des parents rencontrés soumettent leurs enfants aux travaux domestiques après leurs cours. Ce taux quasi élevé se justifie par le fait que de plus en plus, les enfants sont grandement impliqués par les parents dans les travaux domestiques au détriment de leurs études. Plus, l'enfant est astreint à effectuer des tâches domestiques, plus il verra son temps effectif d'apprentissage à domicile diminué et aura des performances scolaires moins élevés que les autres élèves déchargés de travaux extrascolaires (Guison, 2004). Bien plus, au Tchad, la pauvreté ambiante aidant les parents sollicitent beaucoup leurs progénitures dans leurs activités à domicile après les cours au



détriment des activités pouvant les aider à trouver de quoi survivre.

Parlant de l'inscription de leurs enfants dans les centres de documentation, la réalité au Tchad assez péjorative. Ici, lors de notre enquête, il a été intéressant de constater que la proportion des parents qui n'ont pas inscrit leurs enfants dans un centre de documentation est de 56,4% contre 43,6% qui le font. Or, nous pensons que si l'élève ne part pas dans les bibliothèques par exemple, il aura un faible rendement scolaire (Nomaye, 2000). Car l'enseignant ne peut donner que tout au plus les 50% de cours et le reste c'est à l'apprenant de compléter par ses propres recherches, lesquelles ne peuvent s'effectuer que dans des bibliothèques et d'autres sources (Internet, bibliothèques, etc.). Des études menées en sociologie ont montré que les parents qui accordent peu d'importance à la réussite de leurs enfants, ceux-ci feront tout pour ne pas réussir leur cursus. Bien plus, cette difficulté qu'éprouvent les parents à pouvoir inscrire leurs enfants dans les centres de documentation se justifie par le fait que les parents ne disposent pas suffisamment des moyens financiers mais aussi à cause de leur niveau d'étude assez bas mentionnés un peu plus haut.

Une dimension relative à l'encadrement et au suivi des activités de leurs enfants étant les contacts avec les enseignants de leurs enfants, nous avons relevé à travers notre enquête que la proportion des parents qui contactent les enseignants de leurs enfants est faible soit 25% alors que 32,8% des parents ne contactent pas les enseignants de leurs enfants. En effet, l'absence de contact entre les parents et les enseignants trouve sa raison par le fait que les parents n'ayant pas un niveau d'études assez élevé et non ouvert, ne jugent pas nécessaire de rencontrer les enseignants de leurs enfants. Ceci pourrait provenir aussi de la peur et de la résistance de certains parents à pouvoir s'approcher des enseignants de leurs enfants. En plus, au Tchad, parfois ce rapprochement est souvent mal interprété par certaines personnes qui taxent cette catégorie des parents

de « corrupteurs ». pourtant, nous pensons avec (Nomaye et Gali, 2000 ; Terrisse et Larose, 2004) que le fait de contacter les enseignants des enfants permet de s'enquérir de leurs difficultés en vue de chercher des solutions appropriées à leurs éventuels mauvais résultats.

Dans une autre approche, le contrôle des travaux scolaires des enfants par les parents constitue l'une des tâches fondamentales qui incombent aux parents dans l'éducation scolaire des enfants (Macaire, 1987). Au Tchad en général, et par rapport à notre enquête effectuée au collège d'enseignement d'Amtoukoui en particulier, il a été fort compatissant en ce 21<sup>ème</sup> siècle de constater d'après les résultats que seulement 42,8% des parents contrôlent les travaux de leurs enfants alors que 20,2% ne le font pas du tout. C'est à ce niveau qu'intervient le niveau d'instruction des parents bien qu'il est à nuancer, que les parents qui suivent régulièrement les travaux de leurs contribuent plus à leur réussite scolaire (Terrisse, 2000).

Le corollaire du contrôle des travaux scolaires des enfants par les parents étant à notre avis la motivation ou les encouragements de leurs enfants dans leur réussite à l'école, il a été surprenant de constater dans le cadre de notre enquête que 52,6% des parents interrogés n'encouragent pas leurs enfants contre 47,4% qui le font. Ce taux montre qu'aujourd'hui au Tchad, il n'est pas exclu que les parents analphabètes n'encouragent pas leurs enfants à aller davantage à l'école malgré les divers problèmes auxquels ils sont soumis et qui ne les encouragent pas à le faire. Ces parents ne voudraient pas que leurs enfants soient comme eux.

### **3-2-3-Relation entre le renforcement des capacités chez les enseignants et l'échec scolaire des élèves**

Ce volet de notre enquête a été soumis à l'appréciation des enseignants. Pour la simple raison que c'est un thème qui les concerne directement. De façon générale, il se dégage de

notre observation que les recyclages ne sont pas organisés de manière régulière (SIPEA, 2012). Notre enquête menée au CEG d'Amtoukoui à travers les entretiens confirme cela avec 53,13% d'enseignants qui le disent. Cette position se fonde sur l'insuffisance du système éducatif tchadien qui ne met pas un accent assez important sur la formation continue des enseignants (Nomaye et al., 2000). Lors des entretiens, les enseignants nous ont révélé que l'Etat, compte tenu de ses moyens financiers limités n'organise pas les recyclages. Cela a été dit par 62,5% des enseignants rencontrés au CEG d'Amtoukoui. Ce qui corrobore les informations liées à l'organisation des recyclages. Or, quand les enseignants sont recyclés ça influence la qualité des apprentissages. L'absence donc de ces séminaires de recyclage a un impact assez considérable sur les performances scolaires des enfants donc sur leur échec scolaire.

### **3-3-PISTES DE REFLEXIONS SUR LA LUTTE CONTRE L'ECHEC SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT MOYEN AU TCHAD**

Au regard des opinions recueillies précédemment et émanant des élèves, des parents et des enseignants, l'échec scolaire n'est pas une fin en soi. Il est possible de trouver des approches de solutions bien que chaque situation d'échec scolaire soit spécifique à l'élève concerné. C'est dans cette perspective que dans le cadre de cet article, nous nous proposons de formuler des pistes de réflexion à l'endroit des pouvoirs publics, des parents d'élèves, des enseignants et des élèves.

#### **3-3-1-A l'endroit des pouvoirs publics (Etat, Ministère de la tutelle, les établissements scolaire).**

Pour réduire sensiblement le nombre des élèves qui échouent et abandonnent les classes, l'Etat devrait :

- Instituer des journées nationales du refus de l'échec scolaire qui seront célébrées

surtout aux niveaux des établissements publics d'enseignement moyen ;

- Développer des réseaux sociaux en faveur de l'école tel que le Réseau Réussite Scolaire (RRS), le Réseau Ambition Réussite (RAR) afin de soutenir les élèves en difficultés scolaires ;
- Permettre aux élèves d'avoir des projets spécifiques afin de manifester une grande confiance en leurs propres capacités à réussir dans leurs études ;
- Organiser régulièrement les formations complémentaires pour renforcer les capacités des enseignants ;
- Faire de la formation initiale et continue des enseignants une priorité des priorités ;
- Organiser régulièrement les journées pédagogiques en veillant à la participation obligatoire des enseignants.

#### **3-3-2-A l'endroit des parents**

En tant premier maillon de l'éducation des enfants, les parents doivent aussi jouer un grand rôle dans la réussite scolaire de leurs enfants afin de lutter contre l'échec scolaire. Pour cela, il est souhaitable de :

- Assurer le suivi et l'encadrement des travaux scolaires des enfants ;
- Améliorer la communication entre eux, l'écoles et les enseignants ;
- Stimuler le goût de l'effort personnel chez leurs enfants ;
- Susciter l'organisation des cours de soutien aux enfants en difficultés scolaires ou en situation d'échec scolaire ;
- Inscrire leurs enfants dans les centres de documentation (par exemple les bibliothèques) ;
- Alléger l'implication des enfants dans les activités domestiques en leur proposant un emploi de temps avec les heures des travaux domestiques et des activités réservées aux apprentissages ou aux travaux scolaires.

#### **3-3-3-A l'endroit des enseignants**

Les enseignants constituent aussi un des maillons essentiel dans la lutte contre l'échec scolaire chez les élèves. Au regard des entretiens, il est raisonnable :

- De ne pas stigmatiser les difficultés chez les élèves car la prédiction de l'échec engendre l'échec ;
- D'instituer un dialogue entre les enseignants et les parents d'élèves ;
- D'anticiper les difficultés d'apprentissage, les déceler et les traiter rapidement ;
- De mettre en place des dispositifs de remédiation multiple avec l'aide de spécialistes des difficultés d'apprentissage ;
- De susciter l'organisation des séminaires par les pouvoirs publics et les responsables des établissements dans lesquels ils interviennent.

### **3-3-4-A l'endroit des élèves**

Dans le cadre de cette recherche, les élèves ont manifesté un certain nombre de particularités qui font en sorte qu'ils échouent. A cet effet, nous leur proposons :

- De développer une estime de soi positive envers l'école ;
- De susciter un caractère motivant dans la réussite scolaire/être personnellement motivé pour les études ;
- Susciter de l'engouement pour les études auprès des parents en leur parlant des centres de documentation, des bibliothèques, etc. ;
- Faire confiance aux enseignants et au corps administratif au sein de l'établissement et ce, en leur posant vos faiblesses scolaires ;
- Développer des aptitudes et des cas de résilience scolaire capables de vous aider à surmonter les difficultés scolaires.

### **Conclusion**

Cette recherche avait pour objectif à travers le cas du collègue d'enseignement général d'Amtoukoui, d'étudier les facteurs personnels, familiaux et scolaires qui contribuent à l'échec scolaire chez les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad.

Au terme des analyses, nos résultats ont montré que le manque de l'estime de soi des élèves (la croyance en leurs capacités de réussite ; la motivation personnelle ; la capacité à surmonter les difficultés scolaires

rencontrées ; la confiance en leurs enseignants) ; l'absence de suivi et d'encadrement des travaux scolaires des élèves par les parents et l'insuffisance de renforcement des capacités chez les enseignants se conjuguent et se renforcent pour vouer certaines catégories d'élèves à l'échec scolaire. A cet effet, ces différents facteurs ont une portée significative sur l'échec scolaire chez les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad.

Par ailleurs, malgré certains problèmes méthodologiques qui pourraient être réglés dans les recherches à venir, cette étude permet de mieux appréhender la question de l'échec scolaire à partir du cas pratique sus-évoqué et de déblayer les différents facteurs susceptibles d'influencer l'échec scolaire. Bien plus, cette réflexion sur l'échec en milieu scolaire secondaire moyen au Tchad a mis également en valeur l'importance de l'influence combinée des facteurs de chacun des acteurs intervenant dans la chaîne de la lutte contre l'échec scolaire. Elle nous a permis dans cette perspective de comprendre que les différents facteurs émanant des divers milieux ou systèmes influencent effectivement l'échec scolaire chez les élèves des établissements scolaires et méritent d'être pris en compte dans les facteurs contribuant à l'échec scolaire. La présente recherche pourrait tout de même fournir des pistes d'interventions aux responsables tchadiens en charge des questions d'éducation des jeunes en général, et des élèves des collèges d'enseignement général moyen au Tchad en particulier, afin de jeter les jalons d'une réflexion axée sur des programmes d'interventions visant la lutte contre l'échec scolaire. En outre, cette recherche a mis en exergue l'épineuse question de l'échec scolaire au Tchad qui suscite encore des remue-ménages dans les différentes sphères éducatives.

Toutefois, nous devons néanmoins reconnaître que les résultats issus de la présente recherche peuvent être discutables pour la simple raison qu'ils ne s'appliquent pas à l'ensemble de tous

les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad. Il y a lieu également de dire que nous n'avons pas pris en compte tous les déterminants ou toutes les variables qui sous-tendent l'échec scolaire dans sa globalité. Certes, les variables que nous avons utilisées peuvent refléter des contextes dans lesquels de nombreux élèves, parents et enseignants tchadiens pourraient se retrouver. Bien plus, notre article aurait encore beaucoup d'impacts si les points de vue des responsables administratifs des établissements ainsi que des responsables du système éducatif tchadien étaient pris en compte afin de donner une vision assez large de la question lors de l'enquête.

Pour conclure, nous pensons que cet article pourra à moyen terme occasionner d'autres recherches afin de conscientiser tous les acteurs de la communauté éducative sur l'épineuse question de l'échec scolaire et par-delà, les facteurs qui l'influencent.

#### Références bibliographiques

1. **Avanzini, G. (1977).** *L'échec scolaire*. Paris : Collection « paidoguide » le centrion formation.
2. **CONFEMEN (2004).** *Le redoublement : pratiques et conséquences de l'enseignement primaire au Sénégal*. Dakar : CONFEMEN
3. **CONFEMEN (1986).** Rapport général sur la formation des personnels enseignants du secondaire, dans les Etats membres de la CONFEMEN, séminaire de Cotonou.
4. **Document sur la Stratégie intérimaire pour l'Education et l'alphabétisation (SIPEA) 2013-2015** élaboré en Juillet 2012
5. **Doutoum, A., (2006).** « Ethnies, langues, religions », in *Tchad*, Paris, Atlas de l'Afrique, Les éditions J.A, p. 16-17.
6. **Grawitz, M., (1996).** *Les méthodes en sciences sociales*, Paris, Dalloz, PUF
7. **Grawitz, M. (2001).** *Les méthodes en sciences sociales*, Paris, 11<sup>e</sup> édition, Dalloz, PUF.
8. **Guison, A. (2004).** *La déscolarisation des filles au Burkina Faso : facteurs familiaux de l'abandon scolaire des filles d'âge scolaire obligatoire*, Mémoire de DEA en Evaluation et comparaison internationales en éducation, Bourgogne, Université de Bourgogne.
9. **IPE (2007).** Lettre d'Information de l'Institut International de la planification de l'Education
10. **Koura, D. (2001).** *L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles en milieu rural, de la région de Ségou (Mali)*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Montréal que : Université de Montréal
11. **Lansman, E. et Tourneur, Y. (1985).** *La conception modulaire au service de l'enseignement primaire*. Bruxelles : Ministère de l'éducation, Direction de l'Organisation des études.
12. **Legendre, R. (1993).** *Dictionnaire actuel de l'éducation 2e édition*. Montréal, Guérin/Paris, Éditions ESKA.
13. **Madana Nomaye, Dibé Gali et Forum du développement du CEFOD (2000).** *L'échec scolaire au Tchad: causes, conséquences et stratégies de succès*, Conférences du CEFOD.: Série Société, Département études et médias, 20 p
14. **Meirieux, P. (2006).** *Favoriser l'estime de soi à l'école*, Paris : Edition de Minuit.
15. Peretti et Vachette (1994). *La méthode du tri à plat*, Paris, Dunod
16. **Quivy, R., et Campenhoudt, L.V. (1985)** *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod
17. **Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.L. (2001).** « La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant », *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, numéro thématique, *École/Famille : Quelles médiations?* XIV, 129-172.
18. **Terrisse, B. (2000).** *The Resilient Child: Theoretical Perspectives and Review of the Literature*. Rapport de recherche présenté au Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC). Toronto, Ont : The Council of Ministers of Education, Canada (CMEC).

19. UNESCO (1998), « Tendances, Occasions perdues: quand l'école faillit à sa mission » in *L'importance des parents*, UNESCO, Paris, UNESCO, 1998

<http://unesdoc.unesco.org>, Consulté le 23 décembre 2014

<http://www.unesco.org/efa>, consulté le 2 octobre 2014

الاقتصادية هو محاولة البحث عن علاج يناسب طبيعة الأسباب التي تقف وراء الظاهرة، والتي تنصب أساسا على تخفيض الحوافز نحو الانضمام إلى هذا الاقتصاد، وزيادة درجة جاذبية الاقتصاد الرسمي بالشكل الذي يجعل حجم الاقتصاد الخفي هامشيا.

### المراجع

- 1) د.احمد فتحي سرور، الجرائم الضريبية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1990م.
- 2) احمد المبروك أبو السين، الاقتصاد الخفي ماهيته وطرق تقديره وآثاره، مجلة الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة الفتح، العدد 5، 2006م.
- 3) د.سوزي عدلي ناشد، ظاهرة التهرب الضريبي الدولي، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الحقوق، جامعة الإسكندرية، 1998م.
- 4) صفوت عبد السلام عوض الله، السري في آليات الاقتصاد الخفي وطرق علاجه، دار النهضة العربية، 2002م.
- 5) عادل أمين فراج يوسف، موسوعة المستشار الضريبي، مشاكل التطبيق العملي لقوانين الضرائب في مصر، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2006م.
- 6) عمر أحمد صبري، التجريم الضريبي دراسة مقارنة، المؤتمر الضريبي العاشر، القانون 91 لسنة 2005م الخاص بالضريبة على الدخل بين التشريع ومتطلبات التطبيق، القاهرة، 12-15 سبتمبر 2000م.
- 7) عمر احمد صبري، فاعلية العقوبات في قانون الضريبة علي الدخل رقم 91 لسنة 2005م للحد من الاقتصاد الخفي في مصر، المؤتمر الضريبي الحادي والعشرين، إعادة بناء المنظومة الضريبية، القاهرة، 22-23 يونيو 2014م.
- 8) د.مجدي محمد على، أثر تخفيض عقوبة جريمة الامتناع عن تقديم إخطار مزاولة النشاط على تحقيق العدالة الضريبية وظاهرة التهرب الضريبي، المؤتمر الضريبي الثاني عشر، فعالية تطبيق النظام الضريبي المصري، القاهرة، 12-15 يونيو 2007م.
- 9) <http://economiegypt.blogspot.com/2012/08/blogspot-31.html>.
- 10) [www.Thegulfiz.com/archive.php.2676.html](http://www.Thegulfiz.com/archive.php.2676.html).

الآتي: انخفاض مستوى الدخل، ارتفاع مستوى الضرائب، الأنظمة الإدارية والقيود الحكومية، ندرة السلع، عجز الموازنة العامة للدولة، دور المشروعات الصغيرة.

ولقد أكدت الدراسة إلى أن التهرب الضريبي يلعب دورا أساسيا في نمو الاقتصاد الخفي، غير أن التهرب الضريبي يرتبط بمعدل الضريبة فإذا مال هذا المعدل إلى الارتفاع فإن معدل التهرب الضريبي يرتفع وبالتالي زيادة حجم الاقتصاد الخفي.

ولذلك فإن معالجة الاقتصاد الخفي الناجم عن ارتفاع معدل الضريبة أو ارتفاع مستوى التهرب الضريبي لا بد وان يرتبط بالآتي:

- إعادة إصلاح النظام الضريبي.
- مراجعة أشكال الكشف عن مصادر الدخل وأساليب التحصيل.
- تقليل المستندات والأوراق المطلوبة للمراجعة الضريبية وتبسيط الإجراءات خصوصا بالنسبة للمشروعات الصغيرة ذات الإمكانيات المحاسبية المحددة.
- مراجعة مدى حدة العقوبات على التهرب الضريبي.
- مراجعة مدى ملائمة النظام الضريبي ككل.

لقد بينت الدراسة عدة اقتراحات للقضاء على ظاهرة الاقتصاد الخفي، منها زيادة الغرامات على هؤلاء الذين يعملون في صورة خفية، وكذلك على هؤلاء الذين يقومون بتوظيفهم، وكذلك زيادة أعداد مفتشي العمل، وإظهار درجة اكبر من التحكم والسيطرة على هذه الأشكال من العمالة الخفية، كذلك عمليات تنمية الوعي الجماهيري بأهمية الظاهرة وأثارها السلبية على الاقتصاد والمجتمع وأهمية الحاجة إلى تحجيم هذا الاقتصاد، واقتراح أيضا إدخال قوانين وإجراءات جديدة للتعامل مع الظاهرة، مثل تخفيض أو على الأقل تثبيت مستويات الضرائب وتقليل اشتراكات التأمينات الاجتماعية وتغيير بعض قوانين العمل أو إلغائها، والتشدد في تطبيق الإجراءات الموجودة أو إدخال إجراءات جديدة عليها للحد من العمالة المنزلية والأعمال المؤقتة والتعاقدات من الباطن وغيرها من الأشكال التي تسمح بازدهار الاقتصاد الخفي.

ومما سبق يتضح أن الدراسة ترى أن القضاء الكامل على الاقتصاد الخفي مسألة شبه مستحيلة في جميع الدول، وان الاقتصاد الرسمي سوف يتعايش جنبا إلى جنب مع الاقتصاد الخفي، ومن ثم يصبح السبيل الوحيد أمام صانع السياسة

أنشطة الاقتصاد الخفي عادة ما تتناول الأعراض دون أن تلمس الأسباب الحقيقية للنمو في أنشطة الاقتصاد الخفي، بل على العكس من ذلك فإنها ترفع من تكلفة المخاطرة للمتعاملين في هذا الجانب من الاقتصاد وتكون النتيجة أسعار أعلى للأنشطة التي يتم ممارستها في هذا الاقتصاد، ومن ثم انخفاض في مستويات المعيشة لعموم جمهور المتعاملين في هذا الاقتصاد.

ومما سبق يتضح أن القضاء على الاقتصاد الخفي مسألة شبه مستحيلة في جميع الدول، وسوف يتعايش الاقتصاد الرسمي جنباً إلى جنب مع الاقتصاد الخفي ومن ثم يصبح السبيل الوحيد أمام صانع السياسة الاقتصادية هو محاولة البحث عن علاج يناسب طبيعة الأسباب التي تقف وراء الظاهرة، والتي تنصب أساساً على تخفيض الحوافز نحو الانضمام إلى هذا الاقتصاد، وزيادة درجة جاذبية الاقتصاد الرسمي بالشكل الذي يجعل حجم الاقتصاد الخفي هامشياً.

وذلك في إطار من وزن التكاليف والعوائد المرتبطة بوجود هذا الاقتصاد، وتلك المرتبطة بالقضاء عليه بحيث نصل إلى ما يمكن أن نطلق عليه الحجم الأمثل للاقتصاد الخفي الذي يسمح له بأن يتعايش مع الاقتصاد الرسمي، وبالشكل الذي يقلل من الآثار السلبية للاقتصاد الخفي إلى أدنى مستوى ممكن.

#### الخاتمة:

لقد بينت الدراسة إن الاقتصاد الخفي ظاهرة اقتصادية معقدة ومتعددة الأبعاد والتأثير، وأن أول وأهم الآثار المترتبة على وجود الاقتصاد الخفي هي أن جانبا من الدخل الذي يتم توليده لا يخضع للضرائب، ولذلك كلما اتسعت رقعة هذا الاقتصاد كلما انخفضت الإيرادات العامة للدولة.

كما أكدت الدراسة أن الاقتصاد الخفي يؤثر بعدة طرق على الأداء الاقتصادي خاصة على الكفاءة الاقتصادية في توزيع وتخصيص الموارد الاقتصادية في المجتمع، وذلك بسبب عدم خضوع الدخل المتحققة في نطاق الاقتصاد الخفي لأي ضرائب أو رسوم مما يؤدي إلى حدوث تحول في تخصيص الموارد.

وبينت الدراسة أن هناك العديد من العوامل المتشابهة التي تؤدي إلى نشوء ظاهرة الاقتصاد الخفي، وإن هذه العوامل تختلف من دولة إلى أخرى، إلا أن الاختلافات الهيكلية التي ترتبط بهيمنة القطاع العام على مجريات النشاط الاقتصادي، فضلا عن ضعف الهيكل الضريبي، وارتفاع مستوي الضرائب، تعتبر في مقدمة العوامل التي تؤدي إلى نشوء هذه الظاهرة، والتي يمكن حصر أسبابها في



لديها العديد من الأدوات التي يمكنها اللجوء إليها لمكافحة الاقتصاد الخفي، على سبيل المثال تكثيف عمليات التفتيش الضريبي، زيادة العقوبات، وخفض معدلات الضرائب... الخ، ويحتاج تحقيق الوضع الأمثل إلى عملية إجراء موازنة دقيقة بين هذه الأدوات.

وقد يكون من الحلول العملية كذلك تعديل معدلات الضريبة مع معدلات التضخم، أو ما قد يطلق عليه عملية التقييس في ظل وجود التضخم Inflation indexation، والذي قد يكون له اثر في التخفيف من الاتجاه نحو الاقتصاد الخفي، إذ أن عملية التقييس سوف يترتب عليها التقليل من الشعور بأن التضخم سيؤدي إلى نوع من عدم العدالة في توزيع الدخل، وان دافعي الضرائب سوف ينتقلون إلى شرائح أعلى من ارتفاع الأسعار بما يدفعهم إلى تفضيل التهرب الضريبي، أما عدم تقييس معدل الضريبة بالتضخم فسوف يؤدي مستوى الاقتصاد الخفي.

لقد اقترحت عدة اقتراحات للقضاء على ظاهرة الاقتصاد الخفي، منها زيادة الغرامات على هؤلاء الذين يعملون في صورة خفية، وكذلك على هؤلاء الذين يقومون بتوظيفهم، وكذلك زيادة أعداد مفتشي العمل، وإظهار درجة اكبر من التحكم والسيطرة على هذه الأشكال من العمالة الخفية.

كذلك اقترحت عمليات تنمية الوعي الجماهيري بأهمية الظاهرة وآثارها السلبية على الاقتصاد والمجتمع وأهمية الحاجة إلى تحجيم هذا الاقتصاد، واقترح أيضا إدخال قوانين وإجراءات جديدة للتعامل مع الظاهرة، مثل تخفيض أو على الأقل تثبيت مستويات الضرائب وتقليل اشتراكات التأمينات الاجتماعية وتغيير بعض قوانين العمل أو إلغائها، والتشدد في تطبيق الإجراءات الموجودة أو إدخال إجراءات جديدة عليها للحد من العمالة المنزلية والأعمال المؤقتة والتعاقدات من الباطن وغيرها من الأشكال التي تسمح بازدهار الاقتصاد الخفي.

وبالرغم من أن الكثير من الدول من الدول قد مارس بعض أو كل هذه الإجراءات للقضاء على الاقتصاد الخفي إلا انه يبدو أن هذه الإجراءات لم تكن ناجحة في السيطرة على الاقتصاد الخفي، فمزال الاقتصاد الخفي يمثل ظاهرة لا يمكن إغفالها في كافة الدول بل مزال الاقتصاد الخفي ينمو في الكثير من الدول مما يعني أن هذه الإجراءات لم تكن ناجحة.

إن علاج ظاهرة الاقتصاد الخفي لا يمكن أن يتم بدون الوقوف على الأسباب الحقيقية لوجود هذا الاقتصاد، فزيادة مستوى العقوبات المرتبطة بالاشتراك في

إن السلطات الضريبية قد تكون قادرة على إتباع سياسات فعالة إذا كان لديها الوسائل التي تحدد بمقتضاها ما إذا كان الشخص يحاول أن يتهرب من دفع الضرائب أم لا.

ويمكن أن يتم ذلك على سبيل المثال من خلال مقارنة التقارير المقدمة من الفرد عن دخله بمستوى دخول الأشخاص الآخرين الذين يخضعون للضريبة والذين يعملون في نفس الوظيفة أو يقيمون في نفس المنطقة السكانية، فإذا ثبت اختلافها يتم إجراء مراجعات دورية لهذا الشخص، بمعنى آخر فإن هناك احتمالات مراجعة ضريبية تختلف حسب المجموعات المختلفة في المجتمع.

إن احتمال الاكتشاف ومدى حدة العقوبات على التهرب الضريبي تؤثر على حجم الاقتصاد الخفي، فبشكل عام إذا كانت العقوبات حادة وكذلك احتمال الاكتشاف، فإن الحوافز نحو دخول الأفراد إلى الاقتصاد الخفي سوف تكون أقل إلا أن تنفيذ هذه السياسة ليس أمراً سهلاً.

إذ أن عملية فرض الضرائب والمراجعة الشاملة لمصادر الدخل والمستندات المقدمة تتطلب تكاليف مرتفعة، ولذلك فإن إتباع هذه السياسات القمعية لا بد وأن يوضع في إطار من تحليل التكاليف/ العوائد من وجهة نظر المجتمع.

فإن زيادة العقوبات وزيادة احتمال الاكتشاف سوف يترتب عليه اتجاه الممولين نحو تجنب الضريبة، حيث يقل إقبال الممولين على الأنشطة الخاضعة للضريبة والتي سيقومون بإخفاء جانب من دخولهم منها، كذلك فإن هناك مشكلة ميل نحو تزايد أثر الانتشار والذي يتمثل في أنه قد لا يكون لدى الأفراد رغبة في البداية في دخول الاقتصاد الخفي، إلا أنهم بعد دخوله قد يكون من الصعب إخراجهم منه بمعنى آخر إذا أدت الضريبة إلى تحول الأفراد نحو الاقتصاد الخفي فقد يصعب انتشالهم منه بمجرد خفض الضرائب.

إن تخفيض عملية التهرب الضريبي من خلال زيادة عمليات المراجعة الضريبية لاشك أنها عملية مكلفة، أكثر من ذلك فإن منع التهرب الضريبي قد يحمل آثاراً سلبية وليس إيجابية، ذلك أن القضاء على التهرب الضريبي بشكل كامل أمر شبه مستحيل ومن ثم يكون من الأفضل ألا نقضي على التهرب الضريبي بالكامل ولكن أن نحاول التوصل إلى وضع أمثل حيث تتساوى فيه التكلفة الحدية للقضاء على الاقتصاد الخفي مع الإيراد الحدي الذي ينتج عن هذه العملية.

وبالرغم من أن هذه السياسة تبدو لأول وهلة سهلة، إلا أن صياغة هذه السياسة والتطبيق العملي لها أمر قد تكون صعبة للغاية، وعلى الرغم من ذلك فإن السلطات

## المبحث الثاني

### وسائل مكافحة الاقتصاد الخفي

يتفق معظم دارسي الاقتصاد الخفي على أن السياسات الاقتصادية سوف تكون أكثر فعالية إذا ما كان حجم الاقتصاد الخفي صغيرا، ومن ثم فقد اقترحت عدة إجراءات للتعامل مع ظاهرة الاقتصاد الخفي في محاولة للقضاء عليه أو التخفيف من حدة الآثار المترتبة على وجوده، فلقد أثبتت الدراسات كما سبقت الإشارة إلى أن التهرب الضريبي يلعب دورا أساسيا في نمو الاقتصاد الخفي.

غير أن التهرب الضريبي يرتبط بمعدل الضريبة فإذا مال هذا المعدل إلى الارتفاع فإن معدل التهرب الضريبي يرتفع وبالتالي زيادة حجم الاقتصاد الخفي.

ولذلك فإن معالجة الاقتصاد الخفي الناجم عن ارتفاع معدل الضريبة أو ارتفاع مستوى التهرب الضريبي لا بد وان يرتبط بالاتي:

- إعادة إصلاح النظام الضريبي.
- مراجعة أشكال الكشف عن مصادر الدخل وأساليب التحصيل.
- تقليل المستندات والأوراق المطلوبة للمراجعة الضريبية وتبسيط الإجراءات خصوصا بالنسبة للمشروعات الصغيرة ذات الإمكانيات المحاسبية المحددة.
- مراجعة مدى حدة العقوبات على التهرب الضريبي.
- مراجعة مدى ملائمة النظام الضريبي ككل.

يفترض من الناحية النظرية أن كل شخص يعمل في الاقتصاد الخفي له احتمال أن يكتشف أو يتم الإمساك به متساو مع الآخرين، كذلك فإنه إذا تم القبض عليه فلا بد وان يخضع لنفس العقوبة أو يدفع نفس الثمن، وبالرغم من بساطة هذا المدخل فإن هناك بعض الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة، على سبيل المثال ما هو المعدل الأمثل للكشف عن المتعاملين في الاقتصاد الخفي؟ وما هو المعدل الأمثل للتهرب الضريبي؟ ربما يكون احد الحلول هو وضع عقوبة او غرامة عالية جدا مع التقليل من عمليات المراجعة الضريبية لان العقوبات ليس لها ثمن تقريبا بينما عمليات المراجعة مكلفة للغاية.

وفي كثير من الأحيان تفرض بعض الدول نظام للرقابة على الصرف الأجنبي بهدف المحافظة على احتياطياتها من النقد الأجنبي، مما يترتب على ذلك زيادة في الطلب الأجنبي على المعروض منه، خصوصا إذا ما تم تحديد سعر صرف لا يتناسب مع ظروف الطلب والعرض ولا يعكس القيمة الحقيقية للعملة المحلية أمام العملات الأخرى مما يؤدي إلى ظهور سوق موازية للنقد يستفيد منها العديد من المتعاملين في النشاط الاقتصادي من خلال بيع حصصهم من النقد الأجنبي بغية تحقيق أرباح غير اعتيادية، وهنا يمكننا القول إن التشدد في القيود أو المغالاة فيها، ينجم عنه نشو سوق موازية سواء كان ذلك في سوق النقد أو سوق السلع والخدمات وبالتالي اتساع رقعة الاقتصاد الخفي.

#### 4- ندرة السلع:

بالرغم من انتشار ظاهرة الاقتصاد الخفي في العديد من دول العالم، إلا أن العوامل المسؤولة عن نشو هذه الظاهرة تختلف في الدول النامية عنها في الدول المتقدمة، فندرة السلع استهلاكية والرأسمالية وسهولة التلاعب في السلع التي توفرها الدولة، والتي يفترض أن يتم توزيعها من خلال قنوات التوزيع المتعارف عليها يؤدي إلى زيادة حجم الاقتصاد الخفي.

#### 5- عجز الموازنة العامة للدولة:

يمثل عجز الموازنة العامة للدولة والمتمثل في زيادة النفقات العامة على الإيرادات العامة احد العوامل المؤدية إلى نشو ظاهرة الاقتصاد الخفي، وفي هذه الحالة من الطبيعي أن تتم تغطية هذه النفقات من مصادر داخلية أو خارجية، مما يعني زيادة الأعباء المترتبة على كاهل الدولة، والتي قد تلجأ إلى زيادة العبء الضريبي عن طريق فرض ضرائب جديدة أو رفع معدلات الضرائب القائمة، وفي كلتا الحالتين تخلق حافزا لدي الممولين للتهرب من دفع الضرائب.

#### 6- دور المشروعات الصغيرة:

تؤدي المشروعات الصغيرة دورا لا يستهان به في نمو الاقتصاد الخفي، وذلك بسبب طبيعة هذه المشروعات التي تميل إلى إجراء معظم معاملاتها باستخدام النقود السائلة، وهو ما يساعد في تسهيل عملية التهرب الضريبي، ولهذا السبب فإن أي محاولة لتطبيق نظام ضريبي محكم يترتب عليه إفلاس العديد من المشروعات الصغيرة، بسبب أن العديد من هذه المشروعات تعمل في الاقتصاد الخفي.

الاقتصاد الرسمي إلى فرض المزيد من الضرائب عليها من وقت لآخر، ويتوقف اتخاذ قرار المشاركة على المقارنة فيما بين الإيرادات التي من المتوقع جنيها في الاقتصاد الخفي وما بين العقوبات التي من المتوقع أن يتعرض لها الفرد أو الشركة في حالة اكتشاف التهرب، أخذا في الاعتبار مدي استعداد أي منهما لتحمل المخاطر.

إن ارتفاع مستوى العبء الضريبي سواء كان ذلك بالنسبة للضرائب المباشرة أو الغير مباشرة، يؤدي إلى ارتفاع نسبة الضرائب إلى الناتج القومي الإجمالي وهو ما يدفع الأفراد والشركات إما إلى محاولة تجنب الضرائب أو التهرب من دفع الضرائب، وبذلك تتحول بعض الأنشطة الاقتصادية إلى العمل تحت مظلة الاقتصاد الخفي، وفي معرض التذليل على ذلك تشير بعض الدراسات إلى أن نمو الاقتصاد الخفي في الولايات المتحدة يعزي إلى ارتفاع الضرائب على الدخل، بينما يعزي نمو الاقتصاد الخفي في أوروبا إلى ارتفاع اشتراكات التأمينات الاجتماعية والضرائب على القيمة المضافة، أما بالنسبة للدول النامية فإنه غالبا ما يعود إلى ارتفاع الضرائب على التجارة الخارجية.

وعلى سبيل المثال يشير هانس إلى أن ارتفاع معدل الضريبة على الدخل الإضافي يمثل العامل الرئيس في ظهور الاقتصاد الخفي في السويد، وبسبب معدلات الضريبة العالية في السويد فإن الممول لا يقوم بالكشف عن دخوله الإضافية، بذلك فإن التهرب الضريبي يصل إلى ما نسبته 65% من الدخل غير المكتشف عنها، الأمر الذي يدفع بعدد كبير من الممولين للتهرب الضريبي والتحول إلى الاقتصاد الخفي.

### 3- الأنظمة الإدارية والقيود الحكومية:

تعد الأنظمة الإدارية والقيود الحكومية المفروضة من قبل المؤسسات الحكومية على ممارسة النشاط الاقتصادي، احد العوامل المحددة لنشوء ظاهرة الاقتصاد الخفي، وقد بينت بعض الدراسات التي أجريت في هذا الشأن أن المغالاة في فرض القيود الحكومية على الإنتاج أو على بعض الأنشطة الاقتصادية الأخرى، سواء كان ذلك من أجل تحقيق أهداف اقتصادية أو اجتماعية مثل (حماية المستهلكين) أمر من شأنه أن يشجع الأفراد والشركات على التحايل والبحث عن ثغرات بهدف الحصول على ميزات تنافسية عن طريق تجنب هذه القيود وممارسة أنشطة خفية يتم من خلال تحقيق دخول غير اعتيادية.

إن السلطات الضريبية قد تكون قادرة على إتباع سياسات فعالة إذا كان لديها الوسائل التي تحدد بمقتضاها ما إذا كان الشخص يحاول أن يتهرب من دفع الضرائب أم لا.

ويمكن أن يتم ذلك على سبيل المثال من خلال مقارنة التقارير المقدمة من الفرد عن دخله بمستوى دخول الأشخاص الآخرين الذين يخضعون للضريبة والذين يعملون في نفس الوظيفة أو يقيمون في نفس المنطقة السكانية، فإذا ثبت اختلافها يتم إجراء مراجعات دورية لهذا الشخص، بمعنى آخر فإن هناك احتمالات مراجعة ضريبية تختلف حسب المجموعات المختلفة في المجتمع.

إن احتمال الاكتشاف ومدى حدة العقوبات على التهرب الضريبي تؤثر على حجم الاقتصاد الخفي، فبشكل عام إذا كانت العقوبات حادة وكذلك احتمال الاكتشاف، فإن الحوافز نحو دخول الأفراد إلى الاقتصاد الخفي سوف تكون أقل إلا أن تنفيذ هذه السياسة ليس أمرا سهلا.

إذ أن عملية فرض الضرائب والمراجعة الشاملة لمصادر الدخل والمستندات المقدمة تتطلب تكاليف مرتفعة، ولذلك فإن إتباع هذه السياسات القمعية لابد وان يوضع في إطار من تحليل التكاليف/ العوائد من وجهة نظر المجتمع.

فان زيادة العقوبات وزيادة احتمال الاكتشاف سوف يترتب عليه اتجاه الممولين نحو تجنب الضريبة، حيث يقل إقبال الممولين على الأنشطة الخاضعة للضريبة والتي سيقومون بإخفاء جانب من دخولهم منها، كذلك فإن هناك مشكلة ميل نحو تزايد اثر الانتشار والذي يتمثل في انه قد لا يكون لدي الأفراد رغبة في البداية في دخول الاقتصاد الخفي، إلا أنهم بعد دخوله قد يكون من الصعب إخراجهم منه بمعنى آخر إذا أدت الضريبة إلى تحول الأفراد نحو الاقتصاد الخفي فقد يصعب انتشالهم منه بمجرد خفض الضرائب.

إن تخفيض عملية التهرب الضريبي من خلال زيادة عمليات المراجعة الضريبية لاشك أنها عملية مكلفة، أكثر من ذلك فإن منع التهرب الضريبي قد يحمل أثارا سلبية وليس ايجابية، ذلك أن القضاء على التهرب الضريبي بشكل كامل أمر شبه مستحيل ومن ثم يكون من الأفضل ألا نقضي على التهرب الضريبي بالكامل ولكن أن نحاول التوصل إلى وضع امثل حيث تتساوى فيه التكلفة الحدية للقضاء على الاقتصاد الخفي مع الإيراد الحدي الذي ينتج عن هذه العملية.

وبالرغم من أن هذه السياسة تبدو لأول وهلة سهلة، إلا أن صياغة هذه السياسة والتطبيق العملي لها أمر قد تكون صعبة للغاية، وعلى الرغم من ذلك فإن السلطات

### ج: الاقتصاد الخفي الجماعي:

وهو عبارة عن ظهور مجموعة من رجال الأعمال في صورة عصابات رأسمالية تقوم بعمليات استغلال كبيرة داخل الدولة مستخدمين في ذلك نفوذهم المالي، وهي نتاج ظهور الأنواع السابقة للاقتصاد الخفي.

### د: الاقتصاد الخفي الشخصي:

وهو يتمثل في تاجر المخدرات ومتعاطي الرشوة والمتهرب ضريبيا ومستغل الظروف لأي سلعة، وممتن مهنة الشحاذة، والعميل الذي يعمل داخل الدولة لصالح دول أخرى.

### ثالثا: آثار الاقتصاد الخفي:

إن الاقتصاد الخفي ظاهرة اقتصادية معقدة ومتعددة الأبعاد والتأثير، كما أن حجمها وأسبابها وخصائصها والنتائج المترتبة عليها لم يتم تحديدها بعد بالكامل كما أن وجود الاقتصاد الخفي في الاقتصاد الوطني لا يتوقف تأثيره على الناتج القومي الإجمالي فحسب، وإنما يمتد تأثيره ليشمل المعلومات والبيانات التي تخص النشاط الاقتصادي، مثل مستويات التشغيل والبطالة وأنماط توزيع الدخل ومستويات الأجور ومعدلات الادخار الحقيقي... الخ، وتتمثل هذه الآثار فيما يلي:

#### 1- فقدان حصيلة الضرائب:

إن أول وأهم الآثار المترتبة على وجود الاقتصاد الخفي هي أن جانبا من الدخل الذي يتم توليده لا يخضع للضرائب، ولذلك كلما اتسعت رقعة هذا الاقتصاد كلما انخفضت الإيرادات العامة للدولة، وفي معرض التدليل على ذلك قدرت إدارة الضرائب في الولايات المتحدة مستوى الخسارة الناجم عن التهرب الضريبي بسبب وجود الاقتصاد الخفي بما يتراوح بين 40- 42 مليار دولار عام 1976م أما عام 1981م فقد تراوحت تقديرات خسارة الضريبة على الدخل الناتجة عن وجود الاقتصاد الخفي ما بين 86- 90 مليار.

#### 2- الأثر على توزيع الموارد:

من المتعارف عليه أن الاقتصاد الخفي يؤثر بعدة طرق على الأداء الاقتصادي خاصة على الكفاءة الاقتصادية في توزيع وتخصيص الموارد الاقتصادية في المجتمع، وذلك بسبب عدم خضوع الدخل المتحققة في نطاق الاقتصاد الخفي لأي ضرائب أو رسوم مما يؤدي إلى حدوث تحول في تخصيص الموارد، بحيث تتجه

أما تانزي فإنه يعرف الاقتصاد الخفي بأنه ذلك الاقتصاد الذي يشمل كافة الدخول التي لا يتم الكشف عنها للسلطات الضريبية والتي قد تدخل أو لا تدخل ضمن حسابات الدخل القومي.

في حين يعرف مفهوم الاقتصاد في نظر بعض الاقتصاديين بأنه كافة الأنشطة التي تشترك جميعها في محاولة التهرب الضريبي، أو الحاجة إلى تجنب القيود الروتينية المفروضة على النشاط الاقتصادي، غير أن هناك جانب لا يمكن إهماله من الأنشطة التي تتم في هذا الاقتصاد بسبب الطبيعة الخاصة لهذه الأنشطة والتي تعد مخالفة للقانون ومنها على سبيل المثال إنتاج السلع والخدمات المحظور تداولها أو الاتجار بها مثل المخدرات.

ويري كل من سمث وميروس بوجر بأن ما يطلق عليه أنشطة الاقتصاد الخفي يعتمد على المنظور الذي ينظر منه إلى هذا الاقتصاد، فقد ينظر إليه على أنه ذلك الاقتصاد الذي يضم كافة الأنشطة المصاحبة لعمليات التهرب الضريبي الناشئ عن وجود هذا الاقتصاد.

وعلى الرغم من كثرة التعريفات إلا أن معظم الاقتصاديين يجمعون على أن الاقتصاد الخفي يضم مجموعة من الأنشطة التي تشترك في محاولات التهرب الضريبي أو تجنب القيود الروتينية المفروضة على ممارسة النشاط الاقتصادي بالإضافة إلى الأنشطة غير القانونية مثل إنتاج وتجارة المخدرات والقمار ودور الدعارة والرشوة وبيع المنتجات والسلع المسروقة... الخ من الأنشطة غير القانونية.

#### ثانياً: أنواع الاقتصاد الخفي:

##### أ: الاقتصاد الخفي السياسي:

ويتم بناء على تعليمات الحاكم بتحويل السياسات الاقتصادية بناء على التحول السياسي للحكم، فيتم فقدان المجتمع الاقتصادي لآلية الإنتاج وبالتالي ينتج عنه مصائب اقتصادية تؤدي في نهاية المطاف إلى الفقر والتخلف، والمصائب الاقتصادية تظهر عندما يرتبط الاقتصاد بشخص الحاكم.

##### ب: الاقتصاد الخفي الحكومي:

استغلال المناصب العليا للمنفعة الشخصية على حساب المنفعة العامة، وبالتالي تتسع نطاق الاستغلال داخل الحكومة بالكامل.



2- وسائل مكافحة الاقتصاد الخفي.  
وأخيرا الخاتمة وتشمل النتائج والتوصيات.

### المبحث الأول

#### مفهوم الاقتصاد الخفي وأنواعه وأثاره وأسبابه

##### أولاً: مفهوم الاقتصاد الخفي:

يتفق الكثير من الباحثين في مجال الاقتصاد الخفي على أن مصطلح الاقتصاد الخفي يضم مجموعة مختلفة من الأنشطة التي تشترك في محاولة التهرب الضريبي أو الحاجة إلى تجنب القيود الروتينية الموضوعة على عملية ممارسة النشاط الاقتصادي المستهدف غير أن هناك جانباً لا يمكن إهماله من الأنشطة التي تتم في هذا الاقتصاد بسبب الطبيعة الخاصة لهذه الأنشطة والتي تعد مخالفة للقانون على سبيل المثال فإن أنشطة الرشوة والعمولات والسرققة وبيع السلع المسروقة وتجارة المخدرات وأنشطة التهريب السلي وتتهريب الأموال وأنشطة القمار والدعارة وأنشطة المافيا أو فرض الإتاوات إلى آخر أنشطة هذه القائمة الطويلة من الأنشطة التي تعد مخالفة للقانون قد تمثل جانباً لا يمكن إهماله.

ولقد أطلقت تعبيرات متعددة على هذا القطاع من الاقتصاد، فقد اُسمى بالاقتصاد التحتي والاقتصاد الخفي والاقتصاد الأسود والاقتصاد غير المرئي والاقتصاد المغمور والاقتصاد السفلي والاقتصاد غير الرسمي والاقتصاد الثاني والاقتصاد غير المسجل واقتصاد الظل والاقتصاد المقابل واقتصاد الباب الخفي، وغير ذلك، وأياً كانت التسمية فإن الاقتصاد الخفي يعد من الظواهر المعقدة والتي تضم الكثير من الجوانب المختلفة والمتشابكة والتي تحتاج إلى درجة أكبر من التحليل والفهم.

إن مفهوم الاقتصاد الخفي يختلف من شخص لآخر، فعلى سبيل المثال جوتمان وفيج بأنه ذلك الجزء من الناتج القومي الإجمالي الذي كان يجب أن يدخل في حسابات الناتج القومي الإجمالي ولكنه لسبب أو لآخر لم يدخل ضمن تلك الحسابات.

وطبقاً لهذا التعريف فإن الاقتصاد الخفي يتمثل في مجموعة الأنشطة المشروعة غير المرخصة مثل الإنتاج غير المعلن في القطاعات الاقتصادية مثل قطاع الصناعة، والزراعة، والبناء والتشييد، والنقل والمواصلات.... الخ من القطاعات الاقتصادية.

## مقدمة:

تعاني العديد من دول العالم من ظاهرة تهدد اقتصادياتها وتتمثل في الاقتصاد الخفي، ويشكل هذا النوع من الاقتصاد نسبة لا يستهان بها من الناتج المحلي الإجمالي في اغلب تلك الدول وفي بعض الأحيان ينمو هذا الاقتصاد بمعدلات نمو تفوق معدلات نمو الاقتصاد الرسمي، وبناء على نتائج دراسات أصدرها صندوق النقد الدولي تبين أن تقديرات حجم الاقتصاد الخفي تراوحت بين 35-44% من إجمالي الناتج المحلي في البلدان النامية وبنسبة تراوحت بين 21-30% من إجمالي الناتج المحلي في بلدان التحول الاقتصادي، وبنسبة تراوحت بين 14 إلى 16% في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وعلى سبيل المثال نجد أن الاقتصاد الخفي يساهم في توظيف 40% من العاملين في مصر كما انه يضم 82% من عدد المنشآت، وتقدر الحكومة المصرية قيمته بما يتراوح ما بين 60 إلى 80 مليار جنيه، في حين أن هناك تقارير صادرة عن عدد من مراكز الأبحاث تشير إلى أن حجم هذا الاقتصاد يصل في مصر إلى نحو 95 مليار جنيه، وهناك من يرى انه يزيد على ذلك وقد يصل إلى نحو 200 مليار جنيه مصري إذا أضيف إليه حجم الأنشطة غير المشروعة كتجارة المخدرات، بينما يقدر حجم هذا الاقتصاد في المملكة العربية السعودية بنحو 35% من الناتج المحلي الإجمالي، بناء على تقديرات عالمية وأخرى صادرة عن صندوق النقد الدولي، أي ما يتجاوز 270 مليار ريال، في حين يساهم الاقتصاد الخفي بما نسبته 40% من حجم الناتج المحلي الإجمالي في الاقتصاد السوري، أي حوالي 8.8 مليار دولار.

ويمثل التهرب الضريبي احد المكونات الرئيسية من الاقتصاد الخفي، وقد أظهرت الإحصائيات أن نسب التهرب الضريبي في مصر بلغت 50%، نصفه من الضريبة على الدخل أي انه إذا كانت الحصيلة في عام 2013-2014م 220 مليار جنيه، فإن الضريبة على الدخل تجاوزت أكثر من 120 مليار جنيه منها أي أن حجم التهرب الضريبي من الضريبة على الدخل فقط تقترب من 120 مليار جنيه، وهذا يستدعي بالضرورة اللجوء إلى العقوبات المقررة في قانون الضريبة وتفعيله للحد من التهرب الضريبي والذي يشكل مع جرائم أخرى عديدة مثل غسل الأموال والرشوة وتجارة المخدرات وتجارة الأسلحة وجميع الأنشطة الغير مشروعة ظاهرة الاقتصاد الخفي، وفي هذا السياق سنستعرض الموضوعات التالية:

1- مفهوم الاقتصاد الخفي وأنواعه وأثاره وأسبابه.

## الاقتصاد الخفي آثاره وطرق مكافحته

### L'économie informelle du secteur informel

**NASSIR ANAYE ADAM**

Université de N'Djaména

#### Résumé

Plusieurs pays souffrent de nos jours d'un fléau caractérisé par l'économie clandestine ou informelle, menaçant leurs économies nationales ou formelles.

D'après des résultats d'études fournis par la Banque Mondiale, avisant que les estimations de la proportion économique du secteur informel évoluent entre 35 à 44% par apport au **PIB** des pays en voie de développement, d'une estimation de 21 à 30% du PIB des pays qui possèdent une économie de transmutation, et d'une estimation entre 14 à 16% du PIB des pays appartenant à l'Organisation pour la Coopération Economique et du Développement. En guise d'exemple, on constate que l'économie du secteur informel contribue à l'emploi de 40% parmi les travailleurs en Egypte, comme le secteur informel dans l'économie Egyptienne renferme 82% des établissements et institutions économiques dont l'Etat Egyptien évalue la valeur entre 60 à 80 milliards de DJINEH (monnaie Egyptienne), au moment où d'autres centres de recherche produisent des rapports stipulant que l'évaluation de la proportion de ces genres d'économies en Egypte s'estime jusqu'à 95 milliards de DJINEH Egyptien, et que d'autres avisent encore qu'il peut être exagéré, en l'estimant jusqu'à 200 milliards de DJINEH Egyptien si l'on cumule encore la proportion des activités illégales, comme la commercialisation de la drogue ; tandis que seul ce secteur d'économie en Arabie Saoudite, est estimé à environ 35% du **PIB** d'après des études d'évaluations internationales et d'autres proviennent de la Banque mondiale, l'estiment au-delà de 270 milliards de RIAL Saoudien, étant donné que ce même secteur d'économie contribue par un taux de 40% du **PIB** de l'économie Syrienne, c'est-à-dire environ 8.8 milliards de DOLLAR.

Cet article se fixe comme objectifs d'étudier la notion du secteur économique informel et ses catégories, de déterminer les causes qui engendrent le secteur économique informel, de déceler les conséquences qui découlent du commerce clandestin et d'arriver à mettre en place des moyens qui permettent de lutter contre le secteur économique informel

#### Les mots clefs

L'économie clandestine, secteur économique informel, la fraude fiscale, politique Economique, les systèmes administratifs, les dérèglements structureaux.

## **INSTRUCTIONS AUX AUTEURS**

**La Revue Scientifique du Tchad (RST)** publie des contributions originales dans tous les domaines de la connaissance. Elle comporte, pour l'heure, deux séries :

- 1. Série A** (Science sociales et humaines), destinée à publier les travaux dans les domaines des lettres, philosophie, sciences humaines, juridiques, économiques et de gestion.
- 2. Série B** (Science et Techniques), destinée à publier les travaux scientifiques dans les domaines des mathématiques, de la physique, de la chimie, des sciences pour l'Ingénieur, des sciences de la nature, de l'agronomie, de la médecine humaine et vétérinaire, de la pharmacie, de l'odontostomatologie.
- 3.** Un tirage spécial pour des travaux plus importants pourra être fait après approbation et recommandation du Comité de Lecture. La Revue peut faire appel à tout autre partenaire en vue de palier à ses insuffisances.

**La revue publie annuellement la série A et semestriellement la série B.**

Les contributions publiées par la Revue Scientifique du Tchad (RST) représentent l'opinion des auteurs et non celle du comité de rédaction. Tous les auteurs sont considérés comme responsables de la totalité du contenu de leurs contributions.

La soumission d'un manuscrit à la Revue Scientifique du Tchad (RST) implique que les travaux qui y sont rapportés n'ont jamais été publiés auparavant, ne sont pas soumis concomitamment pour publication dans un autre journal et qu'une fois acceptés, ne seront plus publiés nulle part ailleurs sous la même langue ou dans une autre langue sans le consentement de la RST.

## **SOUMISSION**

Les manuscrits, dactylographiés en double interligne sont soumis à l'adresse suivante :

*Monsieur le Directeur de Publication de la Revue Scientifique du Tchad, Centre National d'Appui à la Recherche, N'Djaména, Tchad. E-mail :*

Les manuscrits doivent comporter les adresses postale et électronique, les numéros de téléphone de l'auteur à qui doivent être adressées les correspondances. Les manuscrits soumis à la Revue Scientifique du Tchad doivent impérativement respecter les indications ci-dessous.

## **LANGUE DE PUBLICATION**

La revue publie des articles rédigés en français, en arabe ou en anglais. Cependant, le titre, le résumé et les mots-clés doivent être donnés dans deux langues.

Tout article publié dans l'une de deux langues officielles (arabes et françaises) doit impérativement comporter un résumé de l'autre. Un résumé en anglais reste toutefois exigé pour les candidats des évaluations CAMES.

## **PRESENTATION DU MANUSCRIT**

Le manuscrit, les tableaux et figures doivent être fournis sous forme électronique et sous version imprimée en 3 exemplaires. La forme électronique comprend un fichier pour le texte saisi sous Word et un ou plusieurs fichiers pour les illustrations.

**Pour la série A**, le manuscrit imprimé sur du papier blanc A4 (21x 29,7cm) ne doit pas dépasser 25 pages dactylographiées, références et figures comprises.

**Pour la série B**, le manuscrit imprimé sur du papier blanc A4 (21x 29,7cm) ne doit pas dépasser 10 pages dactylographiées, références et figures comprises.

Le texte doit être écrit en Times New Roman, caractère 12, en interligne 1,5 avec une marge de 4 cm.

Le manuscrit doit être présenté sous des sections suivantes, étant entendu que certaines peuvent être regroupées (matériel et méthodes, résultats et discussion). Il s'agit de : titre du travail, résumé, introduction, matériel, méthode, résultats, discussion, conclusion et références bibliographiques.

### **Page de titre**

La première page doit mentionner uniquement le titre de l'article, les noms des auteurs, leur institution d'affiliation et leurs adresses complètes (boîte postale, téléphone, fax, E-mail). Le nom et l'adresse de l'auteur à qui les correspondances seront adressées, sont marqués d'un astérisque.

### **Résumé et mots clés**

Le résumé ne doit pas excéder 250 – 300 mots (15 lignes), en français et en anglais ou arabe. Les mots clés, au maximum 8, traduits également en anglais ou arabe, doivent figurer à la suite du résumé.

### **Introduction**

L'introduction doit fournir suffisamment d'informations de base situant le contexte dans lequel le travail a été entrepris. Elle doit permettre au lecteur de juger de la rationalité du travail et d'évaluer les résultats acquis.

### **Matériel**

Il s'agit de donner les détails sur l'échantillon (date et lieu de l'échantillonnage, quantité...) et les types d'appareils utilisés pour les mesures.

### **Méthode**

Elle doit se consacrer aux informations suffisantes permettant de reproduire les travaux décrits. Les méthodes communément utilisées doivent être décrites succinctement. Les méthodes nouvelles feront l'objet d'une description détaillée.

### **Résultat**

Les résultats expérimentaux doivent être présentés sous forme de texte, de tableau ou de figure, étant entendu qu'une même donnée ne peut l'être de façon répétitive sous deux formes ou trois.

## Discussion

La discussion doit porter sur l'analyse et l'interprétation des résultats, établir les relations entre les résultats obtenus et les travaux déjà publiés, soulever des problèmes tels que les conflits des idées et les données rapportées par d'autres auteurs. L'importance des résultats obtenus pour les recherches futures devra être mentionnée.

## Remerciements

Les remerciements éventuels au personnel d'assistance ou à des supports financiers devront être en terme concis.

## Références

Les références, limitées aux auteurs cités doivent être numérotées dans l'ordre de leur apparition dans le texte et appelées par leur numéro. Les numéros d'appel doivent figurer dans le texte entre crochets, séparés par un tiret quand il s'agit de références consécutives, par exemple [1-4], et par des virgules quand il s'agit de références non consécutives: [2, 8, 13]. A titre indicatif :

### a) *Pour les articles et synthèses de périodiques classiques*

Noms des auteurs suivis des initiales des prénoms, année de parution, titre du travail dans la langue originelle, nom du périodique, volume ou tome, première et dernière page de l'article en respectant les polices de caractères de l'exemple 1:

**Mbailaou Mb, Mahmoud Y., Tarkodjiel M., Bessière J-M. and Delobel B.**, 2005. Constituents of fermented *Cassia obtusifolia* leaves, a traditional food from Chad, African Journal of Biotechnology. 4(10), 1080-1083.

### b) *Pour les ouvrages*

Noms des auteurs suivis des initiales des prénoms, année de parution, titre de l'ouvrage, si possible dans la langue originelle, maison d'édition (en précisant le tome ou l'édition), nom de la ville et du pays de la maison d'édition, nombre total de pages.

Exemple 2 :

**Chwartz D.**, 1985. Méthodes statistiques à l'usage des médecins et des biologistes.

3<sup>ème</sup> éd., Flammarion Médecine Sciences, Paris VI, 318p.

### c) *Pour les chapitres d'ouvrage*

Noms des auteurs du chapitre, année de parution, titre de l'ouvrage (en précisant l'auteur de l'ouvrage et éventuellement le tome ou l'édition), noms de la ville et du pays de la maison d'édition, les 1<sup>ère</sup> et dernières pages.

Exemple 3 :

**Aké A.L.**, 1988. La diversité génétique des espèces végétales sous-exploitées d'Afrique. In : **Attere F., Zedan H., Preeino P.** Crop genetic resources of Africa (Vol 1) Nairobi, Kenya : IBPGR/UNEP, pp. 53-88.

### d) *Pour les thèses et mémoires*

Noms de l'auteur, année de présentation, titre du travail, noms de l'université, de la ville et du pays, nombre de pages. Exemple 4 :

**Nkounkou-Loumpangou, C.**, 2010. *Les plantes utilisées dans le traitement de l'infertilité féminine: Inventaire, phytochimie et évaluation biologique*. Thèse de Doctorat, Université Marien Ngouabi, Brazzaville, Congo. 147 pp.

### **Tableaux, figures et photocopies**

Les tableaux en chiffre romain (tableau I) et figures en chiffre arabe (figure 1) numérotés par ordre chronologique d'apparition ne doivent pas faire double emploi avec le texte dans lequel ils seront obligatoirement appelés. Ils doivent être intelligibles sans le recours du texte. Les titres et les légendes sont placés en haut des tableaux et en bas des figures et des photos. Ils sont présentés et numérotés chacun sur une page séparée. Les photographies doivent être de bonne qualité pour permettre leur impression directe et présenter le copyright.

### **Abréviations, unités et symboles**

Les contributions doivent comporter le minimum d'abréviations. Seuls les termes acceptés internationalement peuvent être utilisés. Les unités doivent être celles du système international.

### **PROCEDURE DE REVISION**

Les manuscrits dépourvus des noms et adresses des auteurs sont soumis à l'appréciation de deux référés spécialisés. Les auteurs reçoivent les commentaires écrits des référés. Pour des contributions acceptées, les auteurs doivent effectuer des révisions dans un délai n'excédant pas une semaine et envoyer la version révisée sous Word sur support électronique.

En cas de rejet, des orientations sont données en vue d'une bonne reprise.

### **EPREUVES D'IMPRIMERIE**

Les auteurs recevront, avant publication, des épreuves qu'ils doivent vérifier dans les délais indiqués. Aucune modification ne devra être apportée à ce stade de fabrication, où seules les corrections seront admises.

**Bon de commande**

à renvoyer au CNAR – BP 1228 – N'Djaména (CNAR)  
Téléphone : 66 21 48 22 / FAX : 22 52 32 14 - Mail : mahamath@outlook.fr

Tarifs d'abonnement (frais d'envoi compris)	Frais/Numéro	Je souhaite m'abonner : 1 an - 2 ans - 3 ans à la Revue Scientifique du Tchad Série A (deux numéros/an) Nombre d'exemplaires/N /an : .....x.....FCFA. x.....an = .....F.CFA
Tchad		Série B (deux numéros/an)
- Institutions	3.500 CFA	Nombre d'exemplaires/N /an : .....x.....FCFA. x.....an = .....F.CFA
- Chercheurs	3.000 CFA	
Afrique zone CFA	20.000 CFA	Nom/Institution : .....
Afrique hors zone CFA	25.000 CFA	Adresse : .....
France	20.000 CFA	Mail : ..... Port : .....
Reste du monde	25.000 CFA	Ville : ..... Pays : .....
		Profession : .....
		Mode de paiement : .....