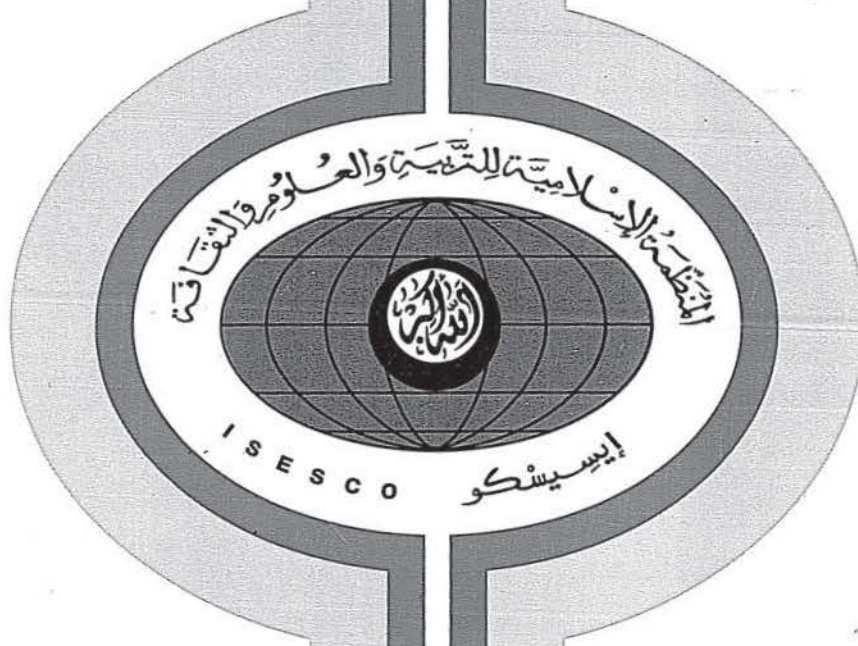


# الإسلام أمر اليوم

مجلة دورية تصدرها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو



- ◆ مراجعة مادة محمد ﷺ في [الموسوعة الإسلامية]
- ◆ علم النفس التكنولوجي والعالم الإسلامي
- ◆ التعليم العربي الإسلامي في تزايد

- ◆ حوار الثقافات والحضارات
- ◆ ضرورة إنسانية
- ◆ فهم التعاضد في الإسلام
- ◆ تنمية الثقافية من منظور إسلامي
- ◆ جمهورية أندريجان

العدد : 14  
م 1417 / هـ 1996

# التعليم العربي الإسلامي في تشاد :

## تاريخه وآفاقه (\*)

د. مصطفى أحمد علي

### تقديم :

تتميز جمهورية تشاد بموقع جغرافي يتوسط القارة الإفريقية. وكانت بحكم هذا الموقع معبراً لطرق القوافل التي تصل شرق القارة بغربها، وشواطئ المتوسط والصحراء الكبرى بداخل القارة. وكان من جراء ذلك أن شهدت هجرات واسعة وفدت إليها. ولعل أهم هذه الهجرات التي أعطت هذا الإقليم ملامحه المتميزة وتوجهاته الحضارية والثقافية، تلك الهجرات العربية التي وفدت من وادي النيل شرقاً وبلاد المغرب شمالاً، حاملة معها الدين الإسلامي واللغة العربية بدءاً من القرن الأول الهجري (السابع الميلادي)، وبدأت تنداح مؤثراتها وتتسرب في هدوء ثم تتشكل مؤسساتها شيئاً فشيئاً وتتبلور بدءاً من القرن السابع الهجري (الحادي عشر الميلادي)، في شكل دول وممالك كاملة المؤسسات، ساهمت بقدر كبير في تاريخ الأمة الإسلامية وحضارتها وتحديد مستقبل المنطقة والأقاليم المجاورة لها حضارياً وثقافياً. ويأتي في مقدمة هذه الدول والممالك الإسلامية التي بسطت نفوذها في هذه المنطقة من القارة الإفريقية، سلطنتا كانم - برنو ووداي.

(\*) تم إعداد هذه الدراسة بتكليف من البنك الإسلامي للتنمية بجدة، في إطار الإعداد لاجتماع يتناول موضوع إدخال الرياضيات والعلوم في مناهج المدارس العربية الإسلامية. وتم جمع المعلومات التي اعتمدت عليها هذه الدراسة، خلال زيارات ميدانية لمدينة انجمينا، في الفترة الممتدة من 24 إلى 28 رمضان 1416هـ التي توافقت 13 إلى 16 فبراير 1996م. وأجديني مديناً للسادة عثمان جده، مستشار رئيس الجمهورية، والباحث المعروف عيسى حسن خيار السفير بوزارة الخارجية التشادية، والدكتور أبو بكر عبد الحميد المدير العام لوزارة التربية الوطنية، والدكتور علي قضاي المدير العام لوزارة التخطيط والتعاون، والأستاذ فضل القوني مدير التدريب والدعم التربوي، والأستاذ ناجي باسقي المدير العام المساعد لوزارة التربية الوطنية والأستاذ محمد آدم مقدم مسؤول التعليم الثانوي، والأستاذ آدم بكر صالح رئيس لجنة ثنائية التعليم والنظام التعليمي، والأستاذ شعيب امباكي مفتش التعليم العربي الفرنسي، والقوني يوسف عبد الرحمن بوزارة التربية الوطنية التشادية. وأزجي خالص الشكر أيضاً للسادة الأستاذ فتح العليم فتح الرحمن مدير مكتب منظمة الدعوة الإسلامية بانجمينا وزملائه بالمنظمة، وأخص بالشكر الأستاذ أحمد محمد موسى الأستاذ بجامعة انجمينا على ما بذله من وقت وجهه خلال إقامتي بانجمينا، والأستاذ آدم التجاني، والدكتور محمد صالح أيوب، والأستاذ محمد مدني فضل، والدكتور عبد الله حمدنا الله بجامعة الملك فيصل بانجمينا وأسرة الجالية السودانية بانجمينا وللمواطنين التشاديين، على ما قدموه من عون ومساعدة في سبيل إنجاز هذه الدراسة.

أما سلطنة كانم - برنو فيرجع تاريخ نشأتها إلى بداية القرن السابع الميلادي، اتسع نفوذها فشمل الأقاليم الممتدة حول بحيرة تشاد وهي المنطقة التي تشكل في عصرنا هذا أجزاءً كبيرة من جمهورية تشاد وجمهورية الكامرون وجمهورية النيجر وجمهورية نيجيريا الاتحادية. ويقسم المؤرخون فترة حكمها إلى حقبتين تاريخيتين : الحقبة البرناوية وتمتد من القرن السابع الميلادي إلى نهاية القرن الرابع عشر الميلادي، وبلغت ذروة مجدها خلال هذه الحقبة في القرن الثالث عشر الميلادي؛ الحقبة الكانمية وتمتد من بداية القرن الخامس عشر الميلادي إلى نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، وبلغت المملكة ذروة مجدها خلال هذه الحقبة في القرن السادس عشر الميلادي، وقد كانت هذه المملكة خلال حقبتيهما التاريخيتين على صلات وثيقة بمراكز الحضارة الإسلامية في القاهرة وطرابلس وتونس وتمبكتو وصكتو.

وأما سلطنة وداي فيرجع تاريخ نشأتها إلى القرن العاشر الميلادي. وكانت تبسط نفوذها على المنطقة الشرقية لجمهورية تشاد الحالية وتمتد حدودها إلى أم شعلوبة شمالاً وإلى بحر الغزال ومشارف بحيرة تشاد غرباً، وإلى دار السلامات ودار كوتي جنوباً، وتجاورها من جهة الشرق سلطنة دار فور. وبلغت سلطنة وداي ذروة مجدها في مطلع القرن التاسع عشر، على عهد السلطان عبد الكريم بن محمد صالح الملقب بصابون (1805-1813) وخضعت في بداية القرن العشرين للاستعمار الفرنسي.

وقد كان لسلطنة وداي دور بارز في نشر الإسلام واللغة العربية في المنطقة بوجه عام، فقد كانت العربية لغة الحكام والرعية، تستخدم في الشؤون العامة والرسمية ويتحدث بها السكان من عرب ومستعربين، وكانت مملكة وداي على صلات وثيقة بمراكز الحضارة الإسلامية في دارفور وطرابلس والقاهرة.

### انتشار الثقافة العربية :

يمكن مقارنة تشاد من حيث التركيب الاجتماعي والثقافي بجمهورية السودان المجاورة، وتبدو عناصر هذه المقارنة في أن الأجزاء الشمالية من البلدين شهدت قيام دول إسلامية، وتأثرت تأثراً قوياً بهجرات القبائل العربية القادمة من الشرق ومن الشمال. ومن سمات هذه الهجرات أنها كانت تتشكل من قبائل بدوية، كانت تألف نمطاً بدوياً من العيش، على تخوم مراكز الحضارة الإسلامية وتدخل في ألوان من الصراع، مع المجتمعات الحضارية المستقرة، في غمرة ظروف تاريخية حافلة بالاضطرابات السياسية والتغيرات. ومن العوامل التي ساهمت في اتساع هذه الهجرات أن المواطن الجديدة وهي الأراضي الممتدة من شواطئ بحيرة تشاد باتجاه الشرق مروراً بسهل البطحاء ومرتفعات وداي إلى

ما وراء إقليم دارفور بجمهورية السودان، كانت امتدادا طبيعيا لما ألفه البدو في مواطنهم الأولى من هواء وأنواء، وأنجد وسهول، وشجر ونبات، وطيور وحيوان. وكان أن غدت العربية والإسلام، من فرط تدافع هذه الهجرات وكثافتها، مقومين أصيلين من مقومات المجتمع.

ويضاف إلى ما ذكرنا من عوامل، أن حكام الدول الإسلامية التي قامت في هذا الإقليم كانوا ينتسبون إلى أصول عربية، يحكمون بشريعة الإسلام ويتخذون العربية لغة في دواوينهم ومجالسهم ومكاتباتهم ومعاملاتهم وفي كل شأن من شؤون معاشهم، وكان من جراء ذلك، أن غدت العربية هي اللغة المشتركة لجميع السكان، على رغم وجود عدد كبير من الجماعات غير العربية التي تحتفظ بلهجاتها. ويمكن للباحث أن يحصي بضعا وخمسين قبيلة عربية تنتمي في أصولها البعيدة إلى مجموعتين اثنتين، عدنانية وقحطانية<sup>(1)</sup> وتنقسم من حيث نمط عيشها وحياتها الاجتماعية، إلى مجموعتين اثنتين: الأباله، أي رعاة الإبل، في الشمال، ومن أهم قبائلهم العريقات والمحاميد والرزيقات والنوايبة. والبقارة، أي رعاة البقر، في الوسط، ومن أهم قبائلهم السلامات وأولاد راشد والمسيرية والجعاتنة وبنوهلبة والزيود، وإلى جانب هذه القبائل العربية، هناك مجموعات من القبائل المستعربة التي ظلت تحتفظ بلغاتها وتستخدم العربية وسيلة للتخاطب فيما بينها، إلى جانب كونها لغة العبادة والمعاملات التجارية والتعليم التقليدي، ويأتي في مقدمة هذه المجموعات، التوبو والكانمبو والزغاوة في الشمال، والمابا والتاما والمساليات والداجو والميمي والفلاتة والبرنو في السهل الأوسط الممتد من بحيرة تشاد إلى مرتفعات وداي.

ويجدر بنا أن نشير إلى أن هذه المجموعات قامت بدور هام وأساسي في التمكين للثقافة العربية الإسلامية. وحسبنا أن نذكر في هذا المقام، أن العناصر غير العربية كانت قوام الممالك الإسلامية التي عرض ذكرها فيما سبق، فدولة وداي كانت تحكمها أسرة من المابا ودولة كانم - برنو، كانت تحكمها أسرة من البرنو ثم من الكانمبو<sup>(2)</sup>.

### التعليم الإسلامي في سلطنتي وداي وكانم برنو:

ازدهر التعليم الإسلامي في الممالك الإسلامية بتشاد. وورد فيما خلفه الرحالة والمؤرخون من آثار، ما يدل على أن الثقافة العربية والإسلامية بلغت أوجها من النضج منذ أمد بعيد في دولة وداي خاصة. ويرجع ذلك إلى عوامل عدة، من أهمها موقع وداي

(1) راجع عبد الرحمن عمر الماحي، تشاد من الاستعمار حتى الاستقلال (1894-1960)، ص 80.

(2) راجع محمد صالح أيوب، مجتمعات وسط إفريقيا، ص 26.

المجاور للسودان ومصر ولانتشار العرب بين سكانها وامتزاجهم بهم ونشر اللغة العربية بينهم بشكل واسع جعلها تتميز في ذلك كله، عن الممالك الإسلامية الأخرى التي قامت في وسط إفريقيا.

وتقدمت ودאי في علوم العربية من نحو وصرف وبلاغة، وعلوم القرآن من تفسير وقراءات. ويمكن القول إنه ما من بلد من بلاد المسلمين، يضاها إقليم ودאי، حتى يومنا هذا، فيما يزخر به من حفظة وحملة قرآن. وأكثر الروايات انتشارا في وداي، رواية أبي عمر الدوري عن أبي عمرو بن العلاء، وتنتشر بين سكان المدن والمجموعات غير العربية بوجه خاص، ورواية ورش عن نافع، وتنتشر بين القبائل العربية بوجه خاص. وبدأت رواية حفص عن عاصم في الانتشار منذ منتصف القرن الحالي بفضل المصحف المطبوع.

وتتميز سلطنة ودאי بانتشار التعليم بين عامة الناس، في حين أنه كان إلى حد كبير امتيازاً مقصوراً على الخاصة في سلطنة كانم - برنو.

ويهتم أهل تشاد إلى يومنا هذا، بتعليم القرآن اهتماما شديدا ويوفد الطفل بعد أن يبلغ سن الخامسة إلى المسيد أو الخلوة وهي المؤسسات التقليدية التي يتم فيها تعلم القرآن وحفظة. وما يجدر ذكره في هذا المقام، كثرة انتشار هذه المساييد والخلوي حتى أن التفكير في حصرها وإحصائها يظل أمرا صعب التحقيق في وقتنا الحاضر، ذلك أنه ما من بيت من بيوت المدن الكبرى أو القرى أو الفرقان إلا وفيه مسيد يقيم فيه قوني أو فكي<sup>(1)</sup> يؤم الصلوات ويعلم الصبية القرآن.

وعادة ما يبدأ الصبي تعلم القرآن قراءة، فيحفظ الصبي قدرا من الآيات والسور، ثم يعيد ما حفظه على شيخه، ثم عندما يستظهر عددا من السور، يبدأ في تعلم الكتابة على الطريقة البغدادية، فيتعلم الحروف مفردة بأسمائها ألف، باء، تاء، ثاء، ثم يتعلمها مركبة، ثم ينتقل إلى مرحلة الكتابة. ويستمر الصبي في تعلم القرآن حفظا وكتابة، حتى سن البلوغ وفيها يختم القرآن. ومن الطلاب من يكتفي بختم القرآن دون استظهار، ومنهم من يعيد الكرة مرات ومرات، حتى يستظهره ويبرع في ذلك.

وتدار المساييد والخلوي بحكم انتشارها الواسع، بطرق مختلفة، فبعضها ينتشر في أطراف المدن والقرى والأماكن المستقرة، ويستقبل طلابا يفدون من جهات بعيدة ويعتمدون في معيشتهم على الصدقات وعلى الزراعة والأعمال اليدوية. وبعض هذه المساييد متنقل،

(1) لفظتان تطلقان على الحفظة والشيخ وتعيينان بلوغ الحافظ درجة عالية في الحفظ والتجويد. وعادة ما تطلق لفظة فكي على حفظة رواية أبي عمر الدوري، بينما تطلق لفظة قوني على حفظة رواية ورش عن نافع. وترجع لفظة فكي في أصلها إلى فقيه العربية، أما كلمة قوني فأصلها غامض، وهناك من ينسبها إلى لغة هوسا وهو أمر يحتاج إلى تثبت.

وفيهما يتبع الطلاب شيخهم في حله وترحاله، وينتشر هذا النوع الأخير في غالب الأمر، بين القبائل العربية البدوية، من بقارة وأباله، ينتجعون الكلاً والمرعى، فهم أبدأ في حل وترحال، وطلاب هذا النوع من المساييد يعتمدون في معيشتهم أيضاً، على الصدقات والرعي والأعمال الأخرى. ومن المساييد ما هو ملحق بالبيوت الكبيرة في المدن والقرى وهي بهذا جزء لا يتجزأ من الدار، لا تحتاج إلى مخصصات إضافية.

ويطلق على الصبية الذين يؤمنون هذه المساييد لفظة المهاجرين، ذلك أن الصبي يترك في غالب الأحيان موطنه مهاجراً إلى أحد الشيوخ، وما زلنا إلى يومنا هذا، نشاهد في المدن والقرى التشادية، مجموعات من الصبية الصغار يتشدون بأصوات عذبة وهم يطلبون الصدقات :

- مهاجر، في شان الله، في شان الرسول، يا عيد الله.

- مهاجر، في شان الله، في شان الرسول، يا خادم الله.

وتجدر الإشارة في هذا المقام، إلى أن تشاد، على رغم انتشار المساييد والخلوي فيها بشكل واسع، فإنها لم تعرف ظاهرة الخلوي الكبرى المعروفة في جمهورية السودان المجاورة كخلوي أم ضبان وأبو دليق وأبو حراز بنواحي الخرطوم والجزيرة، وخلوي المجاذيب والغيش بشمال السودان.

وينتقل الطالب بعد أن يختم القرآن ويستظهره كله أو جزءاً منه، إلى الحلقات التي تنتقد في المساجد فيتعلم الفقه والحديث والسيرة وغير ذلك. وعادة ما يبدأ الطالب دراسته بالفقه، متدرجاً، فيدرس العشماوي فالأخضري فابن عاشر فرسالة أبي زيد فمختصر خليل فموطأ الإمام مالك، ثم ينتقل إلى دراسة الحديث مبتدئاً بمتن الأربعين فأبي جمره فرياض الصالحين فالصالح الستة، ثم ينتقل إلى التفسير مبتدئاً بتفسير الجلالين فابن كثير. وينتقل بعض الطلاب إلى دراسة النحو وعلوم العربية مبتدئاً بالأجرومية بشرحها: التوضيحات والكفراوي، ثم الأزهرية في النحو، فقطر الندى وبل الصدى، واصل إلى ألفية ابن مالك<sup>(1)</sup>.

وكانت سلطنات وداي وكانم برنو على صلة بمراكز الثقافة الإسلامية في العالم الإسلامي في السودان ومصر وطرابلس وتونس، وكان سلاطين هذه السلطنات يولون المساجد والمؤسسات الإسلامية عناية فائقة ويخصون العلماء والطلاب بالأعطيات والمنح. ولم تكن رعايتهم مقصورة على رعايتهم أو اهتمامهم منحصراً على حدود ملكهم. وما

(1) راجع محمد صالح أربوب، مجتمعات وسط إفريقيا ص 27.

تورده المصادر التاريخية في هذا الصدد، أن السلطان محمد صالح دود مرة، سلطان ودأي، كان قد أرسل ستة عشر قنطاراً من العاج فبيعت بينغازي وأمر بثمانها فأرسلت أربعة أخماسه إلى جوامع مكة والمدينة، وأرسل خُمسَه لمعاونة طلاب ودأي وسنار ودارفور بالأزهر، وإلى جوامع مصر المحروسة<sup>(1)</sup>.

### التعليم الإسلامي أثناء الحقبة الاستعمارية :

بعد أن تم للسلطات الفرنسية السيطرة على سلطنتي كانم بزنو وودأي والمناطق الأخرى التي شكلت فيما بعد ما يسمى اليوم بجمهورية تشاد، عمد المستعمر إلى اجتثاث جذور الثقافة العربية الإسلامية وفرض مؤسسات تعليمية حديثة، تستمد فلسفتها ورؤاها من الثقافة الفرنسية. ومن الأحداث التي ترمز لبطش المستعمر وقسوته ووحشيته ورغبته في طمس مظاهر الثقافة العربية الإسلامية واستئصال شأفة العلماء، الحادثة المشهورة بمجزرة "الكُكُوب" (الساطور) التي ارتكبها الضابط الفرنسي الكابتن دكورلي، في صفوة علماء ودأي وأعيانها وهم يؤدون فريضة الصبح، وكان ذلك يوم الخميس 27 محرم 1336هـ (1917م)، حين حصرتهم القوات الفرنسية بالنيران ثم شرعوا في حَزْ رؤوس العلماء والمصلين بألة الساطور. وانتقل المشهد الدامي إلى مواقع أخرى بمدينة أبشي، واستمر من فجر يوم الخميس إلى عشية يوم الجمعة. ولم تسلم بقية مدن ودأي من هذه المجزرة التي راح ضحيتها ما يتراوح بين أربعمائة إلى خمسمائة عالم وحافظ، دفنوا كلهم في قبر جماعي في أم كامل، وسط المدينة. أما من أفلت من هذه المجزرة من العلماء ووجوه القوم، فقد هاجروا إلى دارفور المجاورة. ولا يزال عقبيهم بها حتى يومنا هذا. ثم عمد الفرنسيون وأتباعهم إلى خزانات العلماء، فجمعوا ما بها من كتب ومصاحف فأحرقوا معظمها وأرسلوا ما تبقى منها إلى المتاحف الفرنسية.

وتختلف الروايات حول الأسباب المباشرة لارتكاب هذه المجزرة، إلا أنها تتفق جميعها<sup>(2)</sup> في رغبة المستعمر في القضاء على المقومات الحضارية والمؤسسات التعليمية والثقافية المتمثلة في المساجد والمساييد والعلماء في سلطنة ودأي، وفي غيرها من بلاد المسلمين، في وسط إفريقيا، كل ذلك تمهيدا لفرض مؤسسات تعليمية وثقافية جديدة، تستمد فلسفتها ورؤاها من الفكر الفرنسي وترفد المؤسسات الإدارية الاستعمارية الجديدة بما تحتاج إليه من كتبة وموظفين.

(1) محمد صالح أيوب، مجتمعات وسط إفريقيا ص 29 نقلاً عن مجلة البحوث التاريخية، طرابلس يناير 1981 ص 106.

(2) لمزيد من التفصيل راجع: محمد صالح أيوب، امتداد الحضارة الإسلامية نحو بحيرة تشاد، مخطوط، ص 113.

وعلى الرغم من محاولات الفرنسيين الرامية إلى طمس مقومات الثقافة العربية الإسلامية لأهل وداي بوجه خاص، وأهل تشاد بوجه عام، فقد لاقت مؤسسات التعليم الفرنسي عزوفاً شديداً من المواطنين، "فعندما فرض الفرنسيون على الأمراء والسلاطين ورؤساء القبائل إرسال أبنائهم إلى هذه المدارس ليضمّنوا جيلاً من الحكام المتعلمين، كان بعضهم يدفع بعبيده وخدمه إلى هذه المدارس على أنهم أبنائه"<sup>(1)</sup>. بينما كانوا يرسلون أبناءهم وصفوة شبابهم لتلقي العلم في دارفور المجاورة وفي المعهد العلمي بأم درمان والجامع الأزهر بمصر المحروسة. وللباحث التشادي المعروف عيسى حسن خيار دراسة مفصلة عن عزوف أهل وداي عن المدرسة العمومية (الفرنسية) وهجرة صفوة شبابهم إلى دارفور المجاورة لتلقي العلم بالمدارس الحديثة التي أنشأتها الإدارة الإنجليزية بالسودان وزاوجوا فيها بين نظام الخلاوي القديمة وأساليب التعليم الحديث ولم يغلبوا فيها لغة المستعمر على لغة السكان العربية، ويذكر الباحث في هذا الصدد: "أنّ غالب سكان وداي أبدوا رفضاً وقدرأ من اللامبالاة تجاه المدرسة العمومية (الفرنسية)، إذ لم يكن في وسعهم الانسلاخ عن الإسلام، عقيدتهم، أو العربية، لغتهم، فالمدرسة العمومية إنما كانت تعلم الناس باللغة الفرنسية، اللغة الرسمية، في حين أن العربية الدارجة كانت لغة التخاطب التي يتكلمها سكان وداي كلهم (كيلاً نقول غالب السكان في تشاد)، حتى أن بعض القبائل الأصلية هجرت لغاتها الخلية واصطنعت العربية الدارجة لغة لها"<sup>(2)</sup>.

ولم يكد القرن ينتصف حتى توافدت صفوة الشباب المتعلم من مصر والسودان وقبض الله للتعليم العربي الإسلامي أن ينهض على أيدي نفر من أمثال الشيخ محمد الطيب الطاهر والشيخ إسماعيل والشيخ محمد صالح علي ويأتي في مقدمة هؤلاء النفر الشيخ محمد عlish عووضة.

"عاد الشيخ محمد عlish عووضة من مصر إلى تشاد بعد إتمام دراسته الجامعية في الأزهر الشريف فأسس في مدينة أبيشي معهداً علمياً عام 1946 وأدخل إدارته ومناهجه الدراسية تحت إشراف الجامع الأزهر، فتطور هذا المعهد بسرعة أذهلت السلطات الفرنسية، حتى بلغ عدد تلاميذه في فترة وجيزة أكثر من 350 تلميذاً فأعاقت الإدارة الفرنسية تقدمه، محاربة منها للغة العربية والثقافة الإسلامية في البلاد، فحاكت حوله المؤامرات ثم أمرت بإغلاقه في عام 1953، ونفت مؤسسه إلى السودان".

(1) عبد الرحمن عمر الماحي، تشاد من الاستعمار حتى الاستقلال (1894-1960)، ص 101.

(2) Issa Hassan Khayar, Le Refus de l'Ecole p.p. 113



”وعلى الرغم من ذلك، ظل الطلبة الذين تخرجوا من هذا المعهد بالاشتراك مع زملائهم الذين عادوا من الأزهر، يواصلون نشاطهم في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية، إذ أخذ بعضهم يلقي درسا في المساجد وبعضهم يعطي درسا في البيوت والبعض الآخر فتح معاهد ومدارس دينية في مختلف المدن التشادية“<sup>(1)</sup>.

ثم توالى تأسيس المعاهد الدينية بمدينة أبيشي، فأنشئ معهد التربية الإسلامية سنة 1954 والمركز الإسلامي سنة 1955 ومعهد الثقافة الإسلامية سنة 1956، أما مدينة انجمينا فقد شهدت إنشاء معهد النهضة العربية في سنة 1958.

وإزاء عزوف المسلمين عن المدرسة الفرنسية وإقبالهم على التعليم الديني الذي بدأت تنتشر معاهده، لم تجد السلطات الفرنسية بدا من إدخال مادة اللغة العربية في مدارسها. وكانت المدرسة العربية الفرنسية الإعدادية التي افتتحت بمدينة أبيشي سنة 1956، أول مدرسة حكومية فرنسية تدرس فيها مادة اللغة العربية. ومما يجدر ذكره، أن هذه المدرسة تطوّرت فيما بعد وأصبحت تضم المرحلة الثانوية، بدءاً من سنة 1963م<sup>(2)</sup>.

وقد كان لهذا الوضع الشاذ أثر كبير في تحديد مستقبل البلاد بعد الاستقلال ودخول الشمال في صراع طويل مع السلطة الوطنية الجديدة وتأجج الصراع بين الشمال والجنوب لا سيما أن الوضع في جنوب البلاد ذي الطابع الوثنى، كان مختلفا جدا، فقد نشأت فيه المدارس الحديثة إلى جنب الكنائس والخدمات الطبية والمستشفيات. “فانتشرت الثقافة الفرنسية في الجنوب وأخذت مدارس الرهبان تمد الحكومة أو الإدارة الفرنسية والشركات، بحاجتها من الفنيين والإداريين، خاصة وأن لغة البلاد الرسمية أصبحت هي اللغة الفرنسية، وفي حين كانت نسبة التعليم الابتدائي في بداية الستينات تكاد تصل إلى 34% من عدد الأولاد الذين في سن المدرسة الابتدائية في الجنوب، كانت نسبة التعليم في الشمال منخفضة انخفاضاً شديداً في كل المحافظات حيث لا تتجاوز 5%، وقد عمل (هذا الوضع) على خلق هوة عميقة بين المواطنين، وأتاح لمشاعر النقص والاستعلاء أن تعمل عملها في تعميق هذه الهوة“<sup>(3)</sup>.

(1) عبد الرحمن عمر الماخي، تشاد من الاستعمار حتى الاستقلال (1894-1960) ص 102.

(2) راجع أحمد محمد موسى، المشكلات التي تواجه التعليم العربي في تشاد، بحث لنيل درجة الدبلوم، معهد الخرطوم الدولي، أبريل 1985، ص 59.

(3) عبد الرحمن عمر الماخي، تشاد من الاستعمار حتى الاستقلال (1894-1960)، ص 108.

### وضع التعليم في فترة ما بعد الاستقلال :

حاولت الدولة معالجة الوضع بتحويل المدارس الثانوية إلى مدارس ثنائية اللغة، على غرار المدرسة الفرنسية العربية التي افتتحت بأبشي في عهد الاستعمار. وقررت إدخال اللغة العربية في مناهج المدارس الحكومية في سنة 1962. ورغم ذلك، فقد ظل المواطنون في عزوفهم القديم عن المدرسة الرسمية، يصرفهم عنها توجهها العلماني وضعف مناهج اللغة العربية فيها ووضعها الاختياري، إذ لم تكن دراستها أو النجاح فيها، شرطاً من شروط مواصلة التعليم، فلجأ المواطنون في ظل هذا الوضع إلى إنشاء المعاهد العلمية الأهلية برغم ما كان يكتنفها من قصور في نظمها ومناهجها وإعداد معلميها، وكانت هذه المؤسسات الأهلية مقتبسة من المعاهد العلمية الدينية في الدول العربية بوجه عام وفي جمهورية السودان بوجه خاص. وفي منتصف السبعينات بدأ انتشار المدارس الأهلية العربية التي تحذو في مناهجها ونظمها، حذو المدارس الرسمية في الدول العربية<sup>(1)</sup>.

ونج عن إقبال المواطنين على هذا النوع من التعليم الذي يستجيب لمقوماتهم الثقافية والاجتماعية، أن انتشرت هذه المدارس وتنوعت ونشأ إلى جانب المدارس الأهلية مدارس الجاليات العربية وقررت الدولة في مطلع الثمانينات الاعتراف باللغة العربية لغة رسمية، وتبع ذلك الاعتراف بالمدارس العربية الأهلية والخاصة وأصبحت الدولة تشارك في تنظيم الامتحانات وتمنح الشهادات وتساعد في توفير المعلمين، وأنشأت الدولة في إطار هذه السياسة الجديدة في سنة 1982 قسماً تابعاً لمعهد المعلمين، يضطلع بتأهيل معلمي اللغة العربية لرفد المدارس الرسمية والمدارس الأهلية، ولعل في الجدول الوارد فيما يلي، توضيحاً وبياناً لوضع المدارس، من حيث فئاتها ولغة التعليم فيها، في يومنا هذا :

(1) معلومات شفوية أدلى بها الأستاذ محمد آدم مقدم، المسؤول عن قسم ثنائية التعليم بوزارة التربية الوطنية، المجمعين، فبراير 1996.

## جدول رقم (1) فئات المدارس بجمهورية تشاد ولغة التعليم فيها

الفئة	تصنيفها	لغة التعليم	اللغة الثانية (إجبارية)	ملاحظات
المدارس الرسمية (*)	الفرنسية	الفرنسية	العربية	يدرس فيها المنهج الرسمي الفرنسي
	العربية	العربية	الفرنسية	يدرس فيها المنهج الرسمي العربي
	المزدوجة	الفرنسية والعربية		يدرس فيها المنهجان الرسميان الفرنسي والعربي
المدارس الأهلية (تخضع لمراقبة الدولة)	الفرنسية	اللغة الفرنسية	العربية	يدرس فيها المنهج الفرنسي
	العربية (**)	اللغة العربية	الفرنسية	تدرس فيها مناهج عربية سودانية أو ليبية أو مصرية
المدارس الخاصة (تخضع لمراقبة الدولة)	العربية (**)	اللغة العربية	الفرنسية	يدرس فيها المنهج الرسمي العربي
	المزدوجة	الفرنسية والعربية		يدرس فيها المنهج الرسمي الفرنسي والعربي
مدارس الجاليات	فرنسية	الفرنسية	العربية ؟	يدرس فيها المنهج الفرنسي
	عربية	العربية	الفرنسية	يدرس فيها المنهج السوداني

## جدول رقم (2) المدارس العربية الأهلية والخاصة وعدد طلابها وتلاميذها

المرحلة	عدد المدارس	عدد التلاميذ والطلاب		مجموع التلاميذ والطلاب
		بنين	بنات	
ابتدائية .....	95 (*)	12583	7664	20247
إعدادية .....	14	1072	651	1723
ثانوية .....	10	2006	744	2750
المجموع الكلي :	119	15661	9059	24720

## ملاحظات :

- مصدر هذه الإحصاءات وزارة التربية الوطنية بجمهورية تشاد ، فبراير 1996 .
- تخضع المدارس العربية الأهلية والخاصة لإشراف الوزارة، وتدرّس بها كل المواد الحديثة.

(\*) يبلغ عددها في آخر إحصاء (1996) 2471 مدرسة، منها 2452 ابتدائية و 19 إعدادية في جميع أجزاء الجمهورية.

(\*\*) يبلغ عددها في آخر إحصاء (1996) 119 مدرسة، منها 95 ابتدائية و 14 إعدادية و 10 ثانوية. وتتركز في الجزء الشمالي من الجمهورية ( محافظات وداكي والبطحاء وشاري-باقرمي).

(\*\*\*) تشير الإحصاءات إلى نسبة 72.2 % من مجموع هذه المدارس توجد في كل من النجمينا وفيها 30 مدرسة ابتدائية وأبشى فيها 30 مدرسة ابتدائية وعاطية -البطحاء وبها 16 مدرسة ابتدائية.

## جدول رقم (3) أهم المدارس العربية الأهلية والخاصة والتابعة للجاليات

ملاحظات	منهج التدريس بها	لغة التعليم	تصنيفها	الجهة	
أنشأه الشيخ محمد عليش عروضة	المنهج الأزهري	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	أبشى	المعهد العلمي (أم سوقو)	
	المنهج الأزهري	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	أبشى	معهد التربية الإسلامية	
	المنهج الأزهري	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	أبشى	المركز الإسلامي	
	منهج سوداني	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	أبشى	روضة الأحباب	
	منهج تشادي وأزهري	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	انجمنينا	ثانوية الملك فيصل	
	مصادره مختلفة	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	انجمنينا	ثانوية مسجد النور	
	مصادره مختلفة	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	انجمنينا	مدرسة الجيل الصاعد	
	مصادره مختلفة	ابتدائية ومتوسطة	انجمنينا	المدرسة الشعبية	
		ابتدائية ومتوسطة	انجمنينا	مدرسة الدعوة الإسلامية	
		ابتدائية ومتوسطة	انجمنينا	مدرسة قبة العربية	
		ابتدائية ومتوسطة	انجمنينا	مدرسة فرشة العربية	
	تشرف عليه لجنة مسلمي أفريقيا	منهج سوداني	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	انجمنينا	المعهد الإسلامي الكويتي
	تشرف عليه وزارة التربية والتعليم السودانية	منهج سوداني	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	انجمنينا	مدرسة الصداقة السودانية التشادية
		منهج أزهري	ابتدائية ومتوسطة وثانوية	انجمنينا	المعهد العلمي
		ثانوية	انجمنينا	المعهد الصناعي	
تشرف عليه منظمة الدعوة الإسلامية	منهج تشادي فرنسي مع تركيز على اللغة العربية والتربية الإسلامية	متوسطة وثانوية	انجمنينا	ثانوية ابن سينا	

## ملاحظات :

- تدرّس جميع المواد الحديثة في هذه المدارس.
- المناهج والمقررات تتنوع بين الأزهري والسوداني وبعض المدارس لا تقتصر على منهج واحد فتجمع بين المنهج الأزهري والسوداني والسعودي والليبي، حسبما هو متوفر.

في وسع المرء أن يستخلص مما سبق بيانه وذكره، أن الدواعي والدوافع الثقافية والاجتماعية لإنشاء المدارس العربية الأهلية والخاصة في جمهورية تشاد ( أو في الأجزاء الوسطى والشمالية فيها على أقل تقدير)، لهي أقوى من أن تتجاوزها أو تغفل عنها الخطط التربوية ذات المنحى الموضوعي المجرد، وأن المدرسة الرسمية، ستظل إلى وقت طويل، عاجزة عن تحقيق الانسجام المطلوب وعن تلبية تطلعات المواطن التشادي، ما لم تصل إلى صيغة جديدة تخفّ فيها وطأة العلمانية الصارمة. وإلى أن تتوفر الشروط اللازمة لمعالجة هذه الازدواجية التربوية والتعليمية، فإن المدارس العربية الأهلية والخاصة، ستستمر في الزيادة والانتشار وقد لا يمضي وقت طويل قبل أن تتفوق في عددها على رصيفاتها من المدارس الرسمية.

على أن للتعليم العربي، أهليا كان أو خاصا أو ثنائي اللغة، مشاكله التي نوجز أهمها فيما يلي :

#### المنهج والمقررات الدراسية :

بعد أن قررت الدولة إعادة الاعتبار إلى اللغة العربية وجعلها لغة رسمية، تقرر إعداد منهج عربي مترجم ومقتبس من منهج اللغة الفرنسية الذي كان سائدا. وتم بالفعل الوصول إلى مواضيع منهجية موحدة، مزدوجة اللغة، عربية وفرنسية، وظلت هذه الخطوة ناقصة، فلم يعقبها توفير المقررات والمطبوعات والكتب المدرسية التي تعين الأستاذ على تدريس المواد المختلفة باللغة العربية. ولعل في هذا بيانا للأسباب التي دعت المدارس العربية الأهلية والخاصة، إلى الاستعانة بالمنهج التعليمية وإلى المقررات والكتب الدراسية العربية، الوافدة من السودان ومصر وليبيا والسعودية وغيرها.

وتسعى وزارة التربية الوطنية التشادية إلى معالجة هذا القصور، بالإعداد لمشروع (ترجمة الكتاب المدرسي) في إطار سياسة الثنائية اللغوية في النظام التعليمي التشادي. ويهدف هذا المشروع إلى ترجمة المنهج المدرسي للمرحلة الابتدائية من الفرنسية إلى العربية وترجمة مواد الرياضيات والعلوم الطبيعية والجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية، إلى اللغة العربية. وقد ترى مؤسسات العمل العربي الإسلامي المشترك من منظمات تربوية وثقافية وجهات مانحة وغيرها، أن تدعم هذا المشروع الاستراتيجي قليل التكلفة، الذي يدخل في نطاق الأمن الثقافي للأمة العربية الإسلامية.

**التأهيل :**

بضطلع بتدريب المعلمين المعربين وتأهيلهم في يومنا هذا في جمهورية تشاد  
مؤسستان :

- معهد أبشي المزدوج لتأهيل المعلمين، ويتخرج فيه معلمو المرحلة الابتدائية ولا  
تتجاوز طاقته 50 معلما في السنة.

- معهد انجمينا العالي لتأهيل المعلمين، ويتخرج فيه معلمو المرحلتين المتوسطة  
والثانوية ولا تتجاوز طاقته 15 معلما مؤهلا للتدريس في المرحلة المتوسطة و 5  
معلمين مؤهلين للتدريس في المرحلة الثانوية.

ولتبيان مزيد من المعلومات والإحصاءات حول الوضع الراهن لتأهيل المعلمين  
المعربين نورد الجدول التالي :

جدول رقم (4) المعلمون المعربون المؤهلون وغير المؤهلين في المراحل المختلفة (\*)

المرحلة	معلم مؤهل (**)	معلم غير مؤهل (**)
الابتدائية	356	2096
	200	697
المتوسطة والثانوية ( حكومية وأهلية )	145	306
المجموع :	701	3265

يتضح من البيانات والإحصاءات السابقة، أن جمهورية تشاد قد تحتاج وفق طاقة  
التأهيل الحالية التي لا تتجاوز 70 معلماً في السنة للمراحل المختلفة، إلى نصف قرن كي  
توفر لكل مدرسة معلماً معرباً واحداً مؤهلاً. وتفكر الوزارة إزاء هذا النقص، في استحداث  
نظام معلم الفصل في المرحلة الابتدائية، ويقتضي هذا النظام تكليف معلم واحد بتدريس  
كل المواد باللغة العربية في المدارس العربية والمزدوجة، وتفكر الوزارة أيضاً في تأهيل  
المعلمين الحاليين (الذين يدرسون باللغة الفرنسية) وفق برامج معينة كي يكتسبوا اللغة  
العربية، ثم يدرّسوا بها فيما بعد.

(\*) جمعت هذه البيانات والإحصاءات خلال رحلة عمل ميدانية قامت بها الإيسيسكو في انجمينا في سبتمبر 1995 في إطار  
الإعداد لدراسة ميدانية لإنشاء مركز تروبي يعنى بتأهيل المعلمين أثناء الخدمة.

(\*\*) بواقع معلم واحد لكل مدرسة.

ويجدر بنا في هذا السياق أن نشير إلى الدراسة الميدانية التي قامت بها الإيسيسكو بهدف إنشاء مركز تربوي يعنى بتدريب المعلمين المعربين، غير المؤهلين، أثناء الخدمة، لما لهذا النمط من التدريب من مميزات تتلخص في أنه يتيح فرص التأهيل لأعداد كبيرة من المعلمين، خلال مدة لا تقل عن سنة دراسية كاملة ويمنح المعلم شهادة معترفاً بها من قبل الدولة، تتيح له فرص الارتقاء مهنياً ووظيفياً، كل ذلك في حدود تكلفة محدودة قد لا تتجاوز في العام الواحد، ما تكلفه دورة تدريبية قصيرة من نوع الدورات التي درجت على عقدها المنظمات المتخصصة والمؤسسات الأكاديمية، على الرغم مما يكتنفها من أوجه قصور تتلخص في قصر مدتها وارتفاع تكلفتها ومحدودية عدد المستفيدين منها، إلى جانب أنها لا تتيح للمتدرب الحصول على شهادة تؤهله لمتابعة دراسته الأكاديمية والارتقاء وظيفياً.

#### وضع المدارس القرآنية (المسايد والخلأوي) في يومنا هذا :

لاتزال المدارس القرآنية تقوم بدورها الذي أتينا على ذكر طرف منه، في معرض الحديث عن التعليم الإسلامي في سلطنتي ودأي وكانم - برنو. فقد شكلت هذه المدارس نواة التعليم في شمال البلاد وتحملت عبء محو الأمية ونشر الثقافة العربية الإسلامية على مدى واسع. وعلى الرغم مما أصاب هذه المؤسسة من ابتلاءات على أثر مجزرة "الكيبك"، فإنها مازالت منتشرة في البيوت والأحياء والقرى والفرقان وتعتمد على الوسائل التقليدية والتعليم فيها طوعي يعتمد على دعم المواطنين وجهد الشيخ المعلم، الذي يكاد يؤدي عمله لوجه الله، معتمداً على الصدقات والأعطيات ومسخرأ طلابه "المهاجرين" على أعمال ذكرنا طرفاً منها، لسد رمقه ورمقهم.

ولاتزال هذه المدارس القرآنية تستقبل طلاباً ذوي أعمار متفاوتة، يتعلمون فيها القرآن الكريم والحديث والفقه والتوحيد وشيئا من السيرة النبوية الشريفة، وقد بدأت في الآونة الأخيرة، تستقبل بعض طلاب المدارس الرسمية ( العلمانية) في جزء من النهار أو الليل، وهم يقصدونها، رغبة منهم ( أو من أولياء أمورهم) في سد أوجه النقص في ثقافتهم العربية الإسلامية التي لا تتوفر في المدارس الرسمية الحكومية، إذ لا مكان للتعليم الديني ( إسلامياً كان أو نصرانياً) في خارطة التعليم الرسمي.

وتشرف إدارة الشؤون الدينية بعض الإشراف، على بعض هذه المدارس القرآنية، ولا يعدو هذا الإشراف وضع الإحصاءات، وهو أمر تكتنفه صعوبات وعقبات كثيرة بحكم انتشار هذه المدارس القرآنية وتنوعها بحيث يصعب حصرها وتصنيفها. وقد حاولت إدارة محو الأمية الإفادة من المدارس القرآنية فاتخذت منها مراكز لمحو الأمية في محافظتي

ودكي وشاري باقرمي، وأبانت التجربة عن نجاح بالغ إذ أبدى الدارسون إقبالا منقطع النظير وبلغ عدد المراكز خلال سنة واحدة، 23 مركزاً. وهو عدد يفوق عدد مراكز محو الأمية باللغة الفرنسية. وتسعى إدارة محو الأمية إلى إدخال المواد التعليمية الحديثة كالرياضيات والثقافة العامة وإضافة بعض المناشط الاقتصادية، التي من شأنها تنمية موارد البيئة المحلية.

### المراجع :

- عبد الرحمن عمر الماحي، "تشاد من الاستعمار حتى الاستقلال ( 1894-1960)", الهيئة المصرية للكتاب، 1982.
- عبد الرحمن عمر الماحي، "الدعوة الإسلامية في إفريقيا"، الواقع والمستقبل، ديوان المطبوعات الجامعية 1992.
- محمد صالح أيوب، "مجتمعات وسط إفريقيا بين الثقافة العربية والفرانكفونية"، مركز البحوث والدراسات الإفريقية، سبها، 1992.
- محمد صالح أيوب، "امتداد الحضارة الإسلامية نحو بحيرة تشاد"، (مخطوط).
- أحمد محمد موسى، "المشكلات التي تواجه التعليم العربي في تشاد"، بحث لنيل درجة الدبلوم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي لغة العربية، الخرطوم 1985.
- Issa H. Khayar, "Le Refus de l'Ecole". Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouddaï (Tchad), Librairie d'Amérique et d'Orient, Paris 1976.



# **ISLAM TODAY**

Journal of the Islamic Educational, Scientific  
and Cultural Organization - ISESCO -

Issue Number 14 - 14<sup>th</sup> year

1417H/1996

# ARAB ISLAMIC EDUCATION IN THE REPUBLIC OF CHAD

## HISTORY AND PERSPECTIVES

*by Dr. Mustapha Ahmad Ali*

### **Introduction**

The Republic of Chad is characterized by its geographical location in the centre of Africa. As a result of that location, it was the crossroads of caravan routes connecting East with West Africa, the shores of the Mediterranean and the Great Desert with the hinterland. Consequently, it received numerous migrations.

Among these, the most pivotal in giving this province its special features and its civilizational cultural directions were those Arab migrations from the Nile Valley to the East and the Maghreb to the north. From the first century of the Hijra (7th century A.D), those migrations brought Islamic religion and Arabic language. Their effect began to multiply and take roots calmly until its institutions were gradually transformed, from the 7th century (Hijri), into states and institutionally developed kingdoms that greatly contributed towards the history and civilization of the Islamic nation and the civilizational and cultural future of the area and neighbouring districts.

Among the first Islamic states and kingdoms that expanded its influence over this area of Africa were the Sultanates of Kanem-Barno and Ouddai". The first was founded in the early 7th century. Its influence included the provinces around lake Chad which presently represent large parts of Chad, Cameroun, Niger and the Republic of Federal Nigeria. Historians divide its rule into two historical epochs : The Barnawian epoch which extended from the 7th to the 14th century and reached its zenith in the 13th century. The Kanmian epoch lasted from the 15th to the late 19th century. During this epoch, the Kingdom reached the summit of its glory in the 16th century. During these two epochs, this kingdom had knitted close relations with the Islamic civilizational centers in Cairo, Tripoli, Tunis and Sokoto.

On the other hand, the Sultanate of Ouddai was founded in the 10th century. It ruled the eastern province of present day Chad, and its frontiers extended to Um-Shaaloba, to the north, Bahr Al-ghazal and the outskirts of lake Chad to the west, Dar-Assalamat and Dar Kuti, to the south, while neighbouring the Sultanate of Dar Four to the east.

The Sultanate of Ouddai reached the summit of its glory in the early 19th century under the rule of Sultan Abdel-Kareem Bin Mohammad Saleh, known as Saboon (1805-1813) and succumbed to French colonialism in the early 20th century.

The Sultanate of Ouddai had a very distinguished role in expanding Islam and Arabic in the region. Arabic was the language of the rulers and the ruled, spoken by the inhabitants whether Arabs or Arabized. The Sultanate had close contacts with centres of Islamic civilization in Dar Four, Tripoli and Cairo.

### **Expansion of Arabic Culture**

In its social cultural constitution, Chad could be compared to the neighbouring Republic of Sudan. The elements for that comparison look more evident due to the fact that the northern parts of both countries witnessed the rise of Islamic states, and were greatly affected by migrations of Arab tribes from the east and north. Those migrations were characterized by their formation by nomadic tribes, living on the outskirts of Islamic civilization centres, and engaging in conflicts with urban societies in the heat of historical moments fraught with political turmoil and changes.

One of the factors that led to the multiplicity of those migrations is that the new lands extending from the shores of lake Chad towards the east across Al-Batha plain, the highlands of Ouddai and beyond Dar Four province in Sudan, were a natural extension to what the nomads knew in their original lands as climate, topography, plants and animals. As a result of the density and multiplicity of those migrations, Arabic and Islam became two of society's cornerstones.

In addition, rulers of the Islamic states in this region were of Arab descent, ruling according to Islamic doctrine and using Arabic as the language of their courts, assemblies, reunions, correspondance and every day life.

Consequently, Arabic became the common language of all inhabitants, although a large number of non-Arab groups used their own dialects. The researcher can count more than fifty Arab tribes whose roots related to Adnan and Kahtan. These tribes are divided into two groups according to their life-styles and social activities : Camel herdsman, in the north, whose most

important tribes are Iraikat, M'hameed, Rzikat, Nouaiba and cow herdsman, in the centre, whose most important tribes are Assalamat, Oulad Rachid, M'siriya, Ja'atna, B'nou Halba and Azzyoud.

Alongside these Arab tribes, there are groups of Arabized tribes that remained attached to their languages whilst using Arabic as a means of communication with others, and also as the language of warship, commerce and traditional education. First, among these groups are the Tobo, Kanimbo, Z'ghaoua, in the north, Maba, Tama, Masaleet, Dagou, Mimi, Fellata and Barno in the central plain extending from lake Chad to the highlands of Ouddai.

We have to refer to the fact that these groups played an important role in laying the foundations of Arab Islamic culture. In this context, it is sufficient to note that non-Arab elements were the main stronghold of earlier mentioned Islamic kingdoms. The state of Ouddai was governed by a Maba family while that of Kanim-Barno was ruled by Barno and Kanimbo families.

### **Islamic Education in the Sultanates of Ouddai and Kanim-Barno**

Islamic education flourished in the Islamic kingdoms in Chad. Travellers and historians left clear indications that Arab Islamic culture had long matured, especially in the state of Ouddai. That was due to many factors of which the most important are Ouddai's location neighbouring Sudan and Egypt, and the fusion of Arab tribes with its inhabitants thus furthering the use of Arabic in a way that puts the Sultanate of Ouddai in a league by itself compared with other Islamic states and kingdoms in Africa.

Ouddai was greatly advanced in sciences of the Arabic language as well as Quranic sciences. It could be said that no other Islamic country compares to Ouddai province in the number of those who recite and know Qur'an by heart. The most extensively used version to read or recite Qur'an in Ouddai, among city dwellers, is Abi'Amr Al Doury's as related to him by Abi 'Amr Ibn Ala'a. Arab tribes follow the version of Warsh as related by Nafa'a, while the version of Hufs, as related by Assim, started to gain a great following since the middle of this century after the wide distribution of the published Qur'an.

The Sultanate of Ouddai was characterized by the expansion of education among the population whereas in the Sultanate of Kanim-Barno, it was, to a great extent, a privilege of the elite.

Upto this day, citizens of Chad give great importance to teaching children Qur'an. At the age of five, the child is sent to the "maseed" or "khalwa" which

are the traditional institutions where Qur'an is taught and recited. These are so abundant that one can hardly count them because in almost every house, in the big cities or villages or nomadic dwellings, there is a maseed with a resident "Goni" or "Faki" who leads the prayers and teaches children Qur'an.

The child usually starts learning the Qur'an through reading. He learns some of the verses and Surats of the Qur'an, then recites what he has learnt to his teacher (Sheikh). When he has learnt a number of Surats by rote, he starts learning how to write according to Baghdadi method. First, he learns alphabetical letters separately, then combined together and afterwards he moves to actual writing. The child continues learning Qur'an till the age of puberty when he completes the Qur'an. While some students content themselves with completing the reading of the Qur'an without learning it by rote, others keep on reading it time and time again until they learn it by rote.

Because of their great numbers, these Qur'anic schools are administered in different ways. Those on the outskirts of cities, in villages and other residential areas, accept students from far away destinations who usually depend on donations, farming and manual work.

Some of the "maseeds" are mobile where students follow their teacher "sheikh" in his wanderings.

This type is mostly remarked among nomadic Arab tribes, both camel and cattle herders, who are always on the move searching for pasture. Students attending this type of Qur'anic schools also depend on donations, herding and other manual works. Some of the "maseeds" are annexed to big houses in cities or villages and, thus, they call for no additional expenses.

The children attending these schools are called "Muhajireen", i. e. immigrants because the child, in most cases, migrates from his original homeland to join a teacher "sheikh". Even today, we can see, in Chadian cities and villages, groups of small children singing in sweet voices :

*(Iam an) immigrant  
For the cause of God  
For the cause of the Prophet  
O Slave of God  
(An) immigrant  
For the cause of God  
For the cause of the Prophet  
O servant of God*

However, it is worth noting that despite the expansion of Qur'anic schools on a very wide scale, Chad never knew the rise of those great "khalwas" that were prominent in the neighbouring Sudan such as those in Um Dubban, Abu D'lik, Abu Haraz, in Khartoum and Gezira regions, and those of the Majazeeb and Ghubush in northern Sudan.

After completing Qur'an and reciting it, in integrity or part, the student moves to attend learning circles in mosques to be educated in Islamic doctrine subjects.

The Sultanates of Ouddai and Kanim-Barno had contacts with Islamic culture centres in the Islamic world, especially in Sudan, Egypt, Tripoli and Tunis. The sultans also paid great attention to mosques and Islamic institutions in as much as they were generous towards scholars and students. That care was not limited to the confines of their borders. Historical references relate that Sultan Mohammad Saleh Doud Murra, Sultan of Ouddai, sent sixteen qantars of ivory to be sold in Benghazi. Four fifths of its price were sent to the mosques of Mecca and Medina while the rest was marked to aid the students of Ouddai, Sinnar and Dar Four attending Al-Azhar and cater for the needs of mosques in Egypt.

### **Islamic education during the colonial era**

After the French authorities firmly controlled the Sultanates of Ouddai, Kanim-Barno and other areas that formed what is presently known as the Republic of Chad, they started uprooting Arab Islamic culture and imposing modern education institutions guided in philosophy and perception by French culture. 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 infamous incident known as the Slaughter of the "Kubkub", i.e. machete, which was perpetrated by the French officer Decourly against the elite of Ouddai's scholars and notables while they were performing their morning prayers. It was Thursday, 27th Muharram 1336 H (1917) when armed French forces surrounded them and started beheading scholars and worshippers with machetes. That dramatic scene was repeated in other parts of the city of Abeshé and lasted from early Thursday to late Friday. Other cities of Ouddai were not spared that slaughter which took the lives of between four and five hundred scholars and reciters of Qur'an who were buried in a single grave in Um Kamel in the centre of the city. Those scholars and

notables who escaped the slaughter immigrated to neighbouring Dar Four where their descendants still live there. After the slaughter, the French moved to libraries where they burnt the majority of books, Qur'anic manuscripts, and sent the rest to French museums.

There are different versions as to the direct reasons for the perpetration of that slaughter, but they all agree on the colonizer's intent on putting an end to civilizational, educational and cultural institutions represented by mosques, maseeds and scholars in the Sultanate of Ouddai and other Islamic countries in central Africa. That was a preparation for the imposition of new educational and cultural institutions modeled, in philosophy and perception, derived from French thought, and designed to provide the new colonial administration with clerks and officials.

Despite the French attempts to obliterate the foundations of Arab Islamic culture, especially in Ouddai and in Chad in general, the inhabitants distanced themselves from French educational institutions to the extent that (when the French imposed on princes, sultans and tribal chiefs to send their sons to those schools, to guarantee a generation of educated rulers, some of them sent their slaves and servants as being their sons)\*. Meanwhile, they sent their sons and the elite of their youth for education in neighbouring Dar Four, to the religious institute in Omdurman and to Al-Azhar mosque in Egypt. The prominent Chadian researcher Aissa Hassan Khayari has a detailed study of how the inhabitants of Ouddai shunned the public (French) school, and how the elite of their youth migrated to Dar Four to be educated in modern schools founded by the British administration in Sudan where they mixed traditional Qur'anic schools (khalawi) and modern education methods without giving priority to the colonizer's language over Arabic as the lingua franca. In this context, the researcher states that the *"majority of the inhabitants of Ouddai showed refusal and indifference towards the public (French) school because they were incapable of abandoning Islam, their religion, or Arabic, their language. The public school taught French, the official language, while colloquial Arabic was the language of communication spoken by all the inhabitants of Ouddai (not to say the majority of Chadians) to the extent that some indigenous tribes dropped their local languages and, instead, adopted colloquial Arabic."*

At the middle of the century, the elite of educated youth returned from Egypt and Sudan, and, with God's design, Arab Islamic culture was destined to rise again at the hands of people like Sheikh Mōhammad Attayib Attahir, Sheikh Mohammad Ismail, Sheikh Mohammad Saleh Ali, and most of all Sheikh Mohammad Al-Eish Aouda.

*“Sheikh Mohammad Al-Eish Aouda returned to Chad from Egypt after completing his university studies in Al-Azhar Al-shareef. He founded in the city of Abeshé a religious institute, and put its administration and curricula under the supervision of Al-Azhar. The institute, advancing at a rythm which bewildered French authorities, enrolled 350 students in a short time. The French administration put obstacles in its path as part of its war against Arabic language and Islamic culture in the country. After fabricating conspiracies, it ordered it shut in 1953, and exiled its founder to Sudan.”*

*“Despite that, the graduates of the institute, in collaboration with their colleagues who graduated from Al-Azhar, continued their activities in promulgating Arabic and Islamic culture. Some started giving lessons in mosques, some in houses while others founded institutes and religious schools in different Chadian cities.”\**

The founding of religious institutes continued in Abeshé. The institute of Islamic education was founded in 1954, the Islamic Centre in 1955 and the institute of Islamic culture in 1956, while the city of N’jamena witnessed the foundation of the institute of Arabic Renaissance in 1958.

In the face of strong Muslim refusal of the French school and the embrace of religious education whose institutions started to flourish, French authorities were forced to introduce Arabic language in their schools. The Arab French elementary school, opened in Abeshé in 1956 was the first French government school to teach Arabic language. It is noteworthy that this school progressed, later, to incorporate a secondary level as from 1963.\*

That abnormal situation had a great effect on determining the country’s future after independance when the north engaged in a long conflict with the new national authority, while the conflict between the north and south began to flame. That was due to the fact that the situation in the atheist south was greatly different in the sense that modern schools sprang up alongside churches, medical services and hospitals. This (French) culture flourished in the south and the schools of the clergy started providing the government, French administration and companies with technicians and administrators, especially since French became the official language. While the percentage of elementary education, in the early sixties, reached almost 34% of the number of children eligible for school in the south, that percentage was so low in the northern provinces that it did not exceed 5%. That situation created a deep chasm between the inhabitants and gave reign to emotions of inferiority and superiority that made it yet deeper.



### **The status of education after Independence**

The state tried to correct the situation by transforming secondary schools into bilingual schools in imitation of the Arabic French school opened in Abeshé during colonialism. It decided to include Arabic in government school curricula in 1962. Nevertheless, the citizens did not warm up to joining the official school because of its laic leaning, the weakness of its Arabic language curriculum and its "optional" status whereby studying the language or passing its exam was not a condition to further education. Under these conditions, the citizens resorted to founding popular religious institutes though they were lacking in regulations, curriculum and teachers' training. Those institutions were modeled after their counterparts in Arab countries, in general, and Sudan in particular.

In the mid seventies, however, civil Arabic schools that were copies of official schools in Arab countries, began to flourish.\*

Based on citizens' embrace of this type of education which caters to their cultural and social constitution, those schools grew in numbers, varied in form and alongside official ones, Arab communities opened their own schools. Following its recognition of Arabic as the official language, in the early eighties, the state recognized all civil and private Arabic schools, and started participating in preparation of exams, giving degrees and training teachers. In the context of this new policy, the state founded in 1982, an annex to the teachers institute with the purpose of training Arabic language teachers to fulfil the needs of official and popular schools.

The following table shows the present status of schools as to their categories and language of education :

**Table 1**  
**Types of schools and language of education**

Type	Classification	Language of education	Second language (compulsory)	Remarks
Official Schools*	French	French	Arabic	The official French language syllabus is taught
	Arabic	Arabic	French	Official Arabic language syllabus is taught
	Bilingual	French + Arabic		Official Arabic and French language syllabuses taught
Popular Schools (under the state's supervision)	French	French	Arabic	French syllabus is taught
	Arabic**	Arabic	French	Arabic syllabuses, Sudanese, Libyan or Egyptian syllabuses taught
Private Schools (under state supervision)	Arabic**	Arabic	French	Official Arabic language syllabuses taught
	Bilingual	French + Arabic		Official Arabic and French language syllabuses taught
Communities Schools	French	French	Arabic ?	French syllabus taught
	Arabic	Arabic	French	Sudanese syllabus taught

\* Its number, according to the last statistics (1996), is 2471 schools, of which 2452 elementary and 19 intermediate in all the Republic.

\* In the last statistics (1996), there are 119 schools of which 95 are elementary, 14 intermediate and 10 secondary. They are concentrated in the northern part of the Republic (Ouddaï, Al Batha and Shari-Bagarmi).

**Table 2**  
**Arabic popular and private schools,**  
**number of students and teachers**

Level	N° of schools	N° of pupil and students		Total of pupils
		Male	Female	
Elementary	95*	12583	7664	20247
Intermediate	14	1072	651	1723
Secondary	10	2006	744	2750
Total	119	15661	9059	24720

**Remarks :**

- The source of these statistics is the Ministry of National Education, Republic of Chad, February 1996.
- Popular and private Arabic schools are supervised by the Ministry, and all modern subjects are taught.

\* Statistics indicate that 72.2% of these schools are in N'djamena which has 30 elementary schools, Abeshe' has 30 and Atia Al Batha 16.

**Table 3**  
**The most important popular, private and communities Arabic schools**

School's name	Location	Available levels	Education syllabus	Remarks
Religious Institut (Um Sobgo)	Abeshe'	Elementary, Intermediate, Secondary	Al Azhar syllabus	Founded by Sheikh Mohammad Eleish Aouda
Islamic Education Institute	"	"	"	
Islamic Centre	"	"	"	
Roudat Al Ahbab	"	"	Sudanese	
King Faisal's Secondary School	N'djamena	"	Chadian and Azhari	
Ennour Mosque Secondary School	"	"	Miscellaneous	
Al Geel Al-Sa'id	"	"	"	
Popular School	"	Elementary and intermediate	"	
Adda'wa Al Islamiya	"	"	"	
Gujja Arabic School	"	"	"	
Farsha Arabic School	"	"	"	
Kuwaiti Islamic Institute	"	Elementary, Intermediate and Secondary	Sudanese	Supervised by the committee of Muslims of Africa
Chadian Sudanese Friendship School	"	"	"	Supervised by the Sudanese Ministry of Education
Religious Institute	"	"	Al Azhari	
Industrial Institute	"	Secondary	"	
Ibn Sina Secondary School	"	Intermediary and Secondary	Chadian French syllabus with concentration on Arabic and Islamic Education	Supervised by Islamic Call Organization

**Remarks :**

- All these schools teach modern subjects.
- Programmes and curricula vary between Azhari and Sudanese. Some schools teach more than one syllabus (Azhari, Sudanese, Saudi, Libyan, as available).

One can deduce from what had been said and detailed that the cultural and social incentives and reasons for founding private Arabic schools in Chad (or the northern and central parts of it at least) were too strong to be sidestepped or neglected by objective educational policies, and that the official school, for a long time to come, will fail to produce the required balance and satisfy the citizens' needs unless it takes on a new form that lessens the burden of its rigid laic approach.

Until conditions are ripe for treating that educational dualism, Arabic popular and private schools will grow in number and expand with the possibility of outnumbering official schools in a short lapse of time.

Nevertheless, Arabic education, whether private or popular, has its problems of which we summarize the most important as follows :

### **Study curricula and programmes**

After the state reinstated Arabic and made it its official language, it was decided to prepare an Arabic curriculum translated and excerpted from the French language curriculum that prevailed earlier. Actually, it was possible to designate some subjects for a bilingual unified curriculum. But that step remained incomplete since it was not followed by the supply of programmes, printed material and school books that aid the teacher in teaching various subjects in Arabic. This could explain why private Arabic schools depended on programmes, curricula and Arabic school books from Sudan, Egypt, Libya and other countries.

To cover up this shortage, the Chadian Ministry of National Education is preparing the project of "translating the school book" as part of the policy of bilingualism in the country's educational system. This project aims at translating the elementary school curriculum from French to Arabic, in addition to translating the subjects of mathematics, natural sciences, geography, history and national education to Arabic at a cost not exceeding 10 000 US Dollars. Arab Islamic institutions for common action, such as educational, cultural organizations, or donating parties could well support this strategic low cost project that falls within the realm of cultural security of the Arab Islamic nation.

## Teachers' Training

In Chad, there are presently two institutes responsible for training and qualifying Arabized teachers :

- The Abeshé bilingual institute for the qualification of teachers which graduates elementary school teachers with a total capacity of 50 teachers per year.
- N'djamena High Institute for the qualification of teachers whose graduates are intermediary and secondary school teachers with a capacity of 15 teachers for the intermediary, and 5 for the secondary level.

For more details and statistics concerning the qualification of Arabized teachers, we introduce the following table :

**Table 4**

### Trained and untrained Arabized teachers in different levels

Level		Trained teacher*	Untrained teacher**
Elementary	Governmental	356	2096
	Popular	200	697
Intermediary and Secondary (governmental and popular)		145	306
Total		701	3265

\* These statistics were compiled during a field work visit to N'djamena conducted by ISESCO in September 1995 in preparation of a field study for the creation of an educational centre for training teachers on-the-job.

\*\* At the rate of one teacher per school.

As made clear by the preceding statistics, the Republic of Chad, with the present teachers' qualifying capacity not exceeding 70 teachers per year for all stages, will need half a century to provide one Arabized qualified teacher for every school. To face up this shortage, the Ministry is planning to implement the system of "class teacher" in the elementary stage. This system calls for one teacher to teach all subjects in Arabic, in all Arabic and bilingual schools. In addition, the Ministry is intent on qualifying French speaking teachers according to special programmes, so that they can learn Arabic and use it later as a teaching language.

In this context, we have to refer to the field study prepared by ISESCO with the aim of founding an educational centre to qualify untrained Arabic speaking teachers during their career. This type of training has many positive features. It offers qualifying opportunities for greater numbers of teachers during a period not less than a full academic year. It also gives the teacher a certificate acknowledged by the state, and offers him a chance for professional and administrative promotion. All this could be achieved at an annual cost approximating that of a single qualifying session of the kind usually organized by specialized organizations and academic institutes, though such sessions have many drawbacks because of their short duration, the limited number of beneficiaries and the fact that the trainee is not given a certificate which qualifies him for further pursuit of studies and administrative promotion.

### **Present day status of Qur'anic schools**

Qur'anic schools are still performing the role that we evoked earlier while referring to Islamic education in the Sultanates of Ouddai and Kanem-Barno. Those schools formed the cornerstone of education in the northern part of the country. They bore the burden of effacing illiteracy, and expanding Arab Islamic culture on a wide scale. But despite the ill fortunes that preyed on this institution, the slaughter of Kubkub, it is still prevailing in homes, residential areas, villages and nomadic dwellings, operating on traditional lines whereby education is optional, depending on citizens' support, the effort of the sheikh teacher who works voluntarily anticipating alms and donations, and using his students' manual work as a source of subsistence.

The Qur'anic schools still receive students from different age groups who study Qur'an, Hadeeth and parts of the history of the Prophet. Lately, they started receiving students from official schools (laic) on part-time basis because

or their parents wish to catch up with what is lacking in their Arab Islamic culture which is not taught at official schools where religious education, whether Islamic or Christian, does not figure on the official education map.

The administration of religious affairs supervises, to some extent, some of these Qur'anic schools. That supervision, however, does not exceed compilation of statistics which proves to be a very difficult task because the proliferation and variation of these schools make it very hard to enumerate and classify them. On the other hand, the administration in charge of eradicating illiteracy tried to use Qur'anic schools as operational centres in the provinces of Ouddai and Shari Bagarmi. The experience was greatly successful as testified by the high rate of inscription. The centres reached 23 in one year. This figure exceeds that of similar centres teaching in French. Presently, the administration in charge of eradicating illiteracy is trying to introduce modern educational subjects such as mathematics, general culture and add some economical activities that can develop local resources.



# **L'ISLAM AUJOURD'HUI**

Revue périodique de l'Organisation Islamique pour  
l'Education, les Sciences et la Culture - ISESCO -

N° 14 - 14<sup>ème</sup> Année

1417H/1996

# L'ENSEIGNEMENT ARABO-ISLAMIQUE EN RÉPUBLIQUE DU TCHAD HISTOIRE ET PERSPECTIVES\*

*Dr. Mustapha Ahmed Ali*

## **Introduction :**

La République du Tchad se distingue par sa situation géographique au centre du continent africain. Elle fût, pour cette raison, le carrefour des caravanes reliant le continent d'est en ouest, et joignant la Méditerranée et le Sahara à l'intérieur de l'Afrique. De ce fait, elle a été le théâtre de multiples immigrations qui ont contribué à façonner les traits caractéristiques de ce pays et ses orientations civilisationnelles, et dont les plus importantes restent les migrations arabes provenant de la Vallée du Nil, à l'est, et les pays du Maghreb au nord. Ce sont ces dernières qui ont introduit, dès le premier siècle de l'hégire (7ème siècle de l'ère chrétienne), la religion musulmane et la langue arabe, dont l'impact commençait à sourdre lentement, entraînant, dans la placidité, la

---

(\*) Cette étude a été élaborée à la demande de la Banque islamique de Développement, Jeddah, dans le cadre des préparatifs pour la tenue d'une réunion portant sur l'intégration des mathématiques et des sciences dans les programmes des écoles arabo-islamiques. Les données qui ont servi à son élaboration découlent des résultats des visites effectuées sur le terrain à N'Djamena au cours de la période 24-28 ramadan 1416H/13-16 février 1996. Je suis redevable à Mr. Othman Jadda, Conseiller du Président de la République, à l'éminent chercheur Issa Hassan Khayyar, Ambassadeur au Ministère tchadien des Affaires étrangères, Dr. Abou Bakr Abdelhamid, Directeur général du Ministère de l'Education nationale, Dr. Ali Qadday, Directeur général du Ministère de la Planification et de la Coopération, Mr. Fadl Al-Quni, Directeur de la Formation et du Soutien pédagogique, Mr. Niji Basiqi, Directeur général adjoint du Ministère de l'Education nationale, Mr. Mohamed Adam Maqdam, Responsable de l'Enseignement bilingue, Dr. Adam Bakr Saleh, Président de la Commission du bilinguisme, de l'Enseignement et du Système d'enseignement, Mr. Cheaib Ambaki, Inspecteur de l'Enseignement arabo-français, et Mr. El-Qawni Youssef Abderrahman, du Ministère tchadien de l'Education nationale. Je tiens à remercier également Mr. Fath Al-Alim Fath Al-Rahman, Directeur de l'Organisation de la Da'wa islamique à N'Djamena, sa famille, ainsi que ses collègues à l'Organisation. Mes remerciements s'adressent tout spécialement à Mr. Ahmed Mohamed Moussa, professeur à l'Université de N'Djamena pour le temps et les efforts qu'il m'a consacrés au cours de mon séjour à N'Djamena, ainsi qu'à Mr. Adam Tijani, Dr. Mohamed Saleh Ayoub, Mr. Mohamed Madani Fadl, et Dr. Abdallah Hamadna-Allah, de même qu'à toute la communauté soudanaise à N'Djamena et aux citoyens tchadiens pour la généreuse hospitalité dont ils m'ont entouré, et l'aide et assistance qu'ils m'ont apportées et qui m'ont permis de réaliser cette étude.

constitution graduelle de ses institutions. Les différents Etats et royaumes qui s'étaient érigés à partir du 7ème siècle de l'hégire (13ème siècle), et qui étaient fortement dotés sur le plan institutionnel, ont grandement contribué à l'histoire de la Oumma islamique et à sa civilisation, de même qu'à la détermination civilisationnelle et culturelle de l'avenir de la région et des pays limitrophes. L'on peut citer, à la tête de ces Etats et royaumes, les sultanats musulmans de Kanem-Bornou et Ouaddaï, qui ont réussi à étendre leur influence sur cette partie du continent africain.

#### **Sultanat de Kanem-Bornou :**

L'histoire de ce sultanat remonte à l'aube du 7ème siècle de l'ère chrétienne. Son influence a grandi jusqu'à couvrir les provinces jouxtant le lac Tchad, région qui englobe de nos jours de vastes contrées des républiques du Tchad, du Cameroun, du Niger et du Nigéria. Les historiens divisent cette histoire en deux époques. L'époque du règne Bornou, qui s'étendit du 7ème jusqu'à la fin du 14ème siècles, avait atteint le faite de sa gloire au cours du 13ème siècle. Quant à l'époque Kanem, qui dura du 15ème au 19ème siècles, elle atteignit son apogée au 16ème siècle. Le royaume conserva, tout au cours de ces deux époques historiques, des liens étroits avec les centres de civilisation islamique du Caire, de Tripoli, de Tunis, de Tombouctou et de Sekoto.

#### **Sultanat d'Ouaddaï :**

L'histoire de ce sultanat remonte au 10ème siècle de l'ère chrétienne. Couvrant par son influence la région orientale de l'actuelle République du Tchad, il était bordé, au nord par Oum Chaalouba, à l'ouest par Bahr el-Ghazal et les bords du lac Tchad, au sud par Darsalamat et Darcouti, et à l'est par le Sultanat de Darfour. Le Sultanat d'Ouaddaï a atteint son apogée au début du 19ème siècle, sous le règne du Sultan Abdelkérîm Ben Mohamed Saleh, surnommé Sabon (1805-1813). Le Tchad fut assujéti au colonialisme français au début du 20ème siècle.

Le Sultanat d'Ouaddaï a joué, de manière générale, un rôle capital dans la propagation de l'Islam et de la langue arabe dans la région. L'arabe, qui était la langue des dirigeants et de leurs sujets, était utilisée dans les affaires courantes et officielles, et parlée par la population tant arabe qu'arabisée. Le sultanat entretenait d'étroites relations avec les centres de civilisation islamique à Darfour, à Tripoli et au Caire.

### **Propagation de la culture arabe :**

Le Tchad peut être comparé, au plan de sa structuration sociale et culturelle, à la République voisine du Soudan. Cette comparaison est due au fait que les parties septentrionales des deux pays ont vu éclore des Etats islamiques et ont été fortement influencées par l'émigration des tribus arabes provenant de l'est et du nord. Les tribus bédouines, à l'origine de ces émigrations, suivaient un mode nomade de vie, à la lisière des centres de civilisation islamique, ce qui a eu pour effet de susciter toutes sortes de conflits avec les sociétés urbaines sédentaires, et ce, dans une conjoncture historique chargée de troubles politiques et de mutations. Parmi les facteurs qui ont contribué à la multiplication de ces émigrations est le fait que ces nouvelles zones d'habitation, allant des bords du lac Tchad, en passant par la plaine de la Bathaa et les hauteurs d'Ouaddaï, et s'étendant au-delà de la province de Darfour en République du Soudan, constituent une extension naturelle du cadre géographique dans lequel les bédouins ont toujours vécu, disposant et jouissant ainsi d'une même faune et flore. D'autre part, ces émigrations étaient d'une densité telle que la langue arabe et la religion islamique devinrent deux des principaux fondements de la société.

Il est un autre facteur qui vient s'ajouter au précédent, à savoir que les dirigeants des pays islamiques qui se sont érigés dans ces régions étaient d'origine arabe et utilisaient la langue arabe comme langue officielle, et la chariaa islamique dans leurs transactions et leurs lois. Aussi l'arabe ne tarda-t-il pas à devenir une langue commune à toute la population, en dépit de la présence d'un nombre considérable de communautés non-arabes conservant leurs propres dialectes. L'on pourrait recenser quelque cinquante tribus arabes appartenant, dans leur lointaine origine, à deux groupements, les Adnanides et les Kahtanides <sup>(1)</sup>. Ces tribus, en fonction de leur mode de vie économique et social, se répartissent en deux catégories. La première catégorie se compose des "abbalah" (chameliers), au nord, et dont les principales tribus sont les Arikates, Mahamides, Rzikates, et Nouayba. La seconde, quant à elle, se compose des "baqqarah" (vachers), au centre, et comprend, notamment, les Salamat, Oulad Rached, Msiriyat, Jeatina, Bnouhalbah, et Ziyoud. D'autres tribus arabisées conservent leurs langues mais utilisent la langue arabe comme moyen de

---

(1) Voir Abderrahman Omar Al-Mahi, *Le Tchad du colonialisme à nos jours* (1894-1960), p. 80.

communication entre elles, outre le fait que cette langue est celle du culte, des transactions commerciales et de l'enseignement traditionnel. En tête de ces communautés, citons les Toubou, Kanembo, et Zghaoua, au nord, les Maba, Tama, Msalit, Dajo, Mimi, Flata et Bornou, dans la plaine centrale s'étendant du lac Tchad aux contreforts de l'Ouaddaï.

Il convient de noter que ces communautés ont assumé un rôle essentiel qui a permis d'asseoir la culture arabo-islamique. A cet effet, l'on peut souligner que les éléments non-arabes représentaient le substrat des royaumes islamiques précités. A titre d'exemple, l'Etat d'Ouaddaï a été gouverné par une famille des Maba et l'Etat de Kanem-Bornou était dirigé d'abord par une famille de Bornou et ensuite par une de Kanembo <sup>(2)</sup>.

### **L'enseignement islamique dans les sultanats d'Ouaddaï et de Kanem-Bornou :**

L'enseignement islamique a pris de l'essor dans les royaumes islamiques du Tchad. Les récits laissés par les voyageurs et les historiens indiquent que la culture arabo-islamique avait atteint son apogée depuis fort longtemps, particulièrement dans l'Etat d'Ouaddaï. Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène, dont les plus importants sont liés à la situation d'Ouaddaï bordant le Soudan et l'Egypte, à la propagation des arabes parmi la population, à leur brassage, et à la diffusion élargie de la langue arabe. Ces éléments réunis font que ces royaumes s'étaient distingués des autres royaumes islamiques établis en Afrique centrale.

S'agissant de la langue arabe, Ouaddaï a devancé les autres royaumes aux plans de la grammaire, de la conjugaison, de la rhétorique et des sciences du Coran tant au plan de l'exégèse que de la déclamation. L'on peut dire qu'aucun pays islamique - jusqu'à nos jours - ne peut rivaliser avec l'Ouaddaï pour ce qui est des mémorisateurs et des gardiens du Coran. Parmi les lectures les plus répandues à Ouaddaï, en général au sein des populations citadines et des communautés non-arabes, est celle d'Abou Omar al-Daouri, d'après Abou Amr Ibnou al-'Alaa, ainsi que celle de Ouarch Nafee, répandue particulièrement parmi les tribus arabes, et depuis le milieu du siècle présent, la lecture de Hafs, d'après Assem, et ce, grâce au Coran imprimé.

(2) Voir Mohamed Saleh Ayoub, Les communautés d'Afrique centrale, p. 26.

Le Sultanat d'Ouaddaï, d'autre part, se distingue par l'extension de l'enseignement parmi toutes les couches de la population alors que dans le Sultanat de Kanem-Bornou, il restait, dans une grande mesure, l'apanage d'une certaine élite.

Le peuple tchadien accorde, jusqu'à ce jour, une place prééminente à l'enseignement du Coran. C'est ainsi que l'enfant, dès l'âge de cinq ans, est envoyé au "messied" ou "khaloua". Il s'agit là d'écoles traditionnelles dans lesquelles le Coran est appris et retenu. A cet égard, il convient de souligner la propagation, à grande échelle, de ces "massayed" et "khalaoui", à telle enseigne qu'il est actuellement impossible, voire impensable, de les recenser. En fait, il n'y a pas de maison, qu'elle soit dans une ville, un village ou une bourgade, qui ne compte un messied où réside un Qouni ou un Fakki <sup>(3)</sup> qui dirige la prière et inculque le Coran aux garçons.

Généralement, le garçon commence son apprentissage au Coran par la simple lecture. Il apprend un certain nombre de versets et de sourates qu'il récite au cheikh. Lorsqu'il aura appris à lire quelques sourates, il commence l'écriture, utilisant pour ce faire, la calligraphie 'baghdadi'. Il apprend d'abord l'écriture des caractères isolés, c.a.d. "a", "b", "c"..., puis les caractères composés. Il poursuit ainsi l'initiation au Coran, à la fois lu et écrit, jusqu'à l'adolescence, l'âge auquel il aurait terminé le Coran. Certains écoliers se contentent de terminer le Coran par simple lecture, sans récitation; d'autres, s'adonnent à la mémorisation jusqu'à sa maîtrise.

Les "massayed" et "khalaoui", en raison de leur vaste dissémination, sont administrés de différentes manières. Quelques uns se situent à la lisière des villes et des villages, et accueillent des étudiants provenant de régions reculées, lesquelles comptent, pour leur sustentation, sur l'aumône et les travaux tant agricoles que manuels. D'autres massayed sont itinérants, et les étudiants suivent leur cheikh à travers toutes ses pérégrinations. Ce dernier type est surtout répandu parmi les tribus arabes bédouines, tant les baqqarah que les

---

(3) Ces deux termes désignent les mémorisateurs du Coran et les cheikhs (vieillards). Elles signifient que le mémorisateur a atteint le degré marqué dans l'excellence de la mémorisation et la déclamation. Généralement, le "fakki" désigne celui qui récite le Coran selon la lecture d'Abi Omar al-Daouri, alors que le "qōuni", celui de Ouarch, d'après Nafee. Le terme "fakki" se rapporte, étymologiquement, à "Fqih", en arabe, tandis que "qouni" est d'origine inconnue. D'aucuns rattache ce vocable à la langue hawsa, ce qui est à démontrer.

abbalah, lesquelles sont en déplacements continuels à la recherche des pâturages. Les étudiants de ces massayed vivent également de l'aumône, du pacage et d'autres travaux. Il existe aussi des massayed qui sont annexés aux grandes maisons dans les villes et villages, faisant ainsi partie intégrante de ladite maison et, partant, ne requérant aucun accommodement spécial.

Les garçons fréquentant les massayed itinérants sont désignés par "Mouhajirin" (les émigrés), en ce sens qu'ils abandonnent très souvent leurs résidences d'origine, pour suivre le cheikh. L'on peut, jusqu'à nos jours, trouver dans les villes et villages tchadiens, des groupes de petits garçons demander l'aumone en chantonnant et fredonnant des refrains qui disent :

*Nous sommes les émigrés  
pour la cause de Dieu,  
pour la cause de Son Messenger  
O serviteur de Dieu  
Nous sommes les émigrés  
pour la cause de Dieu,  
pour la cause de Son Messenger,  
O serviteur de Dieu*

Il convient de noter, dans ce contexte, qu'en dépit de la propagation extensive des "massayed" et "khalaoui" au Tchad, ceux-ci n'ont pas atteint les dimensions de certains khalaoui connus dans la république voisine du Soudan, tels que ceux d'Oum Dabban, d'Abou Daliq, d'Abou Harraz, dans la banlieue de Khartoum et de Jazira, ou ceux d'Al-Majadib et d'Al-Ghabch, au nord du Soudan.

Après avoir achevé et mémorisé, en tout ou partie, le Coran, l'étudiant continuera ses études à la mosquée où des cours de fiqh, de hadith et de Sira du Prophète lui seront dispensés. Normalement, l'étudiant commence graduellement par le fiqh, étudiant l'oeuvre de 'Achmaoui, d'Akhdari et d'Ibn Aacher, avant de se pencher sur l'étude de la "Rissalat" d'Abi Zayd, le "Mokhtassar" de Khalil et le "Mouattaa" d'Imam Malek. Ces cours sont suivis par le hadith, commençant par le "Matn al-Arba'ine", Abi Jamra, "Riyadh Al-Salihine" puis les six "Sihah". Il procède ensuite à l'exégèse, commençant par l'interprétation des "Jalaline" puis Ibn Kathir. Certains étudiants s'adonnent

à l'étude de la grammaire et des sciences de l'arabe, lesquelles comportent "l'ajroumiya" et ses deux commentaires (les explications et le "kafraoui"), "l'azharia" en grammaire, "Qotre el-Nada", "Bal al-Sada", et, pour terminer, la "Alfiya" d'Ibn Malek. <sup>(4)</sup>

Les Sultanats d'Ouaddaï et de Kanem-Bornou entretenaient des relations avec les centres culturels islamiques du Monde islamique, du Soudan, de l'Egypte, de Tripoli et de Tunisie. Leurs souverains apportaient une attention considérable aux mosquées et aux institutions islamiques, accordant les dons et les bourses à leurs oulémas et étudiants. Leur attention n'était, cependant pas seulement limitée à leurs sujets, ni encore aux frontières de leurs royaumes respectifs. A titre d'exemple, on rapporte, de sources historiques, que le Sultan d'Ouaddaï, Mohamed Saleh Doudmoura, qui avait expédié seize quintaux d'ivoire pour vente à Benghazi, avait consacré le revenu de la vente aux mosquées de la Mecque et de Médine, qui en ont reçu les quatre-cinquièmes, la cinquième partie ayant été distribuée sous forme d'assistance aux étudiants d'Ouaddaï, de Sennar, de Darfour poursuivant leurs études à Al-Azhar, ainsi qu'aux mosquées égyptiennes <sup>(5)</sup>.

#### **L'enseignement islamique pendant l'époque coloniale :**

Après avoir imposé leur domination sur les Sultanats d'Ouaddaï et de Kanem-Bornou, ainsi que des autres régions, lesquels constituent aujourd'hui la République du Tchad, les autorités françaises se sont ingéniées à extirper de ses racines la culture arabo-islamique, imposant des établissements scolaires modernes qui puisent dans la culture française et sa philosophie et sa vision. Le colonisateur n'a pas hésité à faire appel à la barbarie, à l'oppression, voire à la férocité, procédant à la liquidation physique des oulémas, dans le but d'oblitérer les aspects de la culture arabo-islamique. Le célèbre massacre du "koubkoub" (couperet), perpétré par un officier français, le Capitaine Ducorlaix, sur la personne de l'élite des oulémas et des notables d'Ouaddaï alors qu'ils accomplissaient les prières de l'aube, en constitue le meilleur exemple. C'était le jeudi, 27 moharram 1336H (1917), lorsque les troupes françaises les ont encerclés. Après y avoir ouvert le feu, ils ont commencé à les décapiter avec une cruauté indescriptible, utilisant le couperet. Cette scène sanglante a eu d'autres

(4) Voir Mohamed Saleh Ayoub, Les Sociétés d'Afrique centrale, p. 27.

(5) Mohamed Saleh Ayoub, Les Sociétés d'Afrique centrale, p. 29, citant la Revue de Recherches en Histoire, Tripoli, janvier 1981, p. 106.



viles comme théâtre, le carnage se poursuivant du jeudi matin jusque dans la soirée de vendredi. Les victimes, dont le nombre varie de quatre à cinq cents érudits et mémorisateurs, ont tous été enterrés dans des fosses communes à Oum Kamel, dans le centre ville. Ceux qui ont pu échapper au massacre se sont dirigés vers Darfour où leurs descendants continuent actuellement à vivre. Quant aux français et leurs acolytes, ils ont fait main basse sur les bibliothèques des oulémas, brûlant la plupart des livres et corans qu'ils trouvaient et expédiant le reste pour figurer dans les musées français.

Si les récits concernant les causes de ce massacre ne font pas l'unanimité, ils n'en concordent pas moins <sup>(6)</sup> quant au désir du colonisateur à anéantir les piliers civilisationnels ainsi que les institutions éducatives et culturelles incarnées par les mosquées, les messayed et les érudits du Sultanat d'Oueddaï, à l'instar des autres pays islamiques et de l'Afrique centrale, et ce, afin de pouvoir imposer de nouvelles institutions éducatives et culturelles qui puisent leur philosophie et leur vision dans la pensée française, tout en dotant les nouvelles administrations coloniales du personnel français qu'il leur faut.

En dépit des tentatives françaises visant à oblitérer les fondements de la culture arabo-islamique, en particulier du peuple de Ouaddaï, et de la population tchadienne, en général, les établissements scolaires français n'ont rencontré que l'aversion de la population. Lorsque les français ont sommé les sultans, princes et chefs de tribus d'envoyer leurs enfants à ces écoles afin d'assurer une génération de gouvernants éduqués, d'aucuns y envoyaient leurs esclaves et domestiques comme étant leurs fils <sup>(7)</sup>, alors que leurs enfants et l'élite de la jeunesse allaient faire leurs études à Darfour, à l'Institut scientifique d'Oum Durman, ou à l'Université d'Al-Azhar en Egypte. L'éminent chercheur tchadien, Issa Hassan Khayyar, a élaboré une étude détaillée sur le délaissement des écoles publiques françaises à Ouaddaï et l'émigration de l'élite de sa jeunesse à Darfour afin d'y poursuivre leurs études dans les écoles modernes établies par l'administration anglaise au Soudan qui les ont insérées, avec les méthodes nouvelles d'enseignement, dans le système traditionnel des khalaoui, et où la langue du colonisateur ne venait point supplanter la langue arabe de la

---

(6) Pour de plus amples détails, voir Mohamed Saleh Ayoub, *Extension de la civilisation islamique vers le lac Tchad*, manuscrit, p. 113.

(7) Abderrahman Omar Maji, *Le Tchad du colonialisme à l'indépendance (1894-1960)*, p. 106.

population. Le chercheur cite, à ce propos, que "la majorité de la population d'Ouaddaï a rejeté les écoles publiques françaises, faisant montre de beaucoup de désinvolture, car n'étant pas disposé à se démarquer de l'Islam ou à se départir de leur foi ou de leur langue arabe. Or, l'école publique enseignait la langue française, langue officielle, alors que l'arabe dialectal était la langue discursive de l'ensemble de la population d'Ouaddaï, voire de toute la population tchadienne, au point que certaines tribus ont tissé leur propre dialecte arabe qu'elles ont troqué contre leurs langues d'origine"<sup>(8)</sup>.

Vers le milieu du siècle, et grâce à une jeune élite éduquée qui revint de l'Égypte et du Soudan, tels Cheikh Mohamed Tayeb al-Taher, Cheikh Ismaël, Cheikh Mohamed Saleh Ali, et surtout, Cheikh Mohamed Allich Aouda, l'enseignement arabo-islamique a repris son essor.

"Cheikh Mohamed Allich Aouda retourna au Tchad, après avoir achevé ses études universitaires à Al-Azhar Al-Charif en Égypte. Il a institué dans la ville d'Abchi, en 1946, un institut académique dont l'administration et les programmes d'étude ont été placés sous la supervision de l'Université Al-Azhar. Cet institut a évolué avec une rapidité telle qu'elle a stupéfait les autorités françaises. En peu de temps, le nombre d'étudiants de l'institut avait atteint 350. Aussi, les autorités françaises, dans leur lutte contre la langue arabe et la culture islamique du pays, s'évertuèrent-elles à entraver son expansion. Elles y fomentèrent donc toutes sortes d'intrigues avant d'ordonner sa fermeture en 1953 et expulsèrent son fondateur vers le Soudan.

"Nonobstant, les agrégés de cet institut, avec la participation de leurs confrères retournant d'Égypte, ont poursuivi la diffusion de la langue arabe et de la culture islamique, les uns dispensant des cours dans les mosquées, les autres enseignant dans leurs

---

(8) Issa Hassan Khayyar, *le Refus de l'Ecole*, p. 113.

maisons, et d'autres ouvrant des instituts et des écoles religieuses dans les différentes villes tchadiennes"<sup>(9)</sup>.

La création d'instituts religieux s'est poursuivie. C'est ainsi qu'à Abchi ont vu le jour l'Institut d'Education islamique en 1954, le Centre islamique en 1955, et l'Institut de la Culture islamique en 1956. Quant à N'Djaména, elle fut dotée, en 1958, du Centre de Renaissance arabe.

Compte tenu de l'affluence des musulmans sur l'enseignement religieux dont les institutions commençaient à se répandre, au détriment des écoles françaises, les autorités colonialistes n'ont trouvé d'autre issue que d'introduire la langue arabe dans leurs propres écoles. L'école arabo-française du premier cycle secondaire, ouverte en 1956 à Abchi, a été la première école formelle française où la langue arabe était enseignée. Il convient de noter que cette école a été étendue pour comprendre, en 1963, le second cycle du secondaire <sup>(10)</sup>.

Cette situation anormale a été déterminante dans la définition de l'avenir du pays au lendemain de l'indépendance et l'entrée du Nord dans une longue lutte avec la nouvelle autorité nationale. Cette lutte s'est intensifiée entre le nord et le sud, d'autant que la situation au sud, à caractère athéiste, était bien différente. Au sud, en effet, les écoles modernes venaient cotoyer les églises, les services sanitaires et les hôpitaux. "La culture française s'est répandue au sud, où les écoles missionnaires procuraient les techniciens et le personnel administratif dont le gouvernement, l'administration française et les entreprises avaient besoin, le français étant devenu désormais la langue officielle. Au début des années soixante, le taux d'étudiants dans l'enseignement primaire atteignait à peine 34% des enfants en âge d'aller à l'école, alors qu'au nord, le taux de scolarisation était extrêmement bas. En effet, celui-ci ne dépassait pas les 5%, toutes provinces confondues. Cette situation a concouru à la création d'un profond écart entre les citoyens, et permis aux sentiments d'insuffisance des uns et la fierté dédaigneuse des autres d'approfondir davantage cet écart."<sup>(11)</sup>

(9) Abderrahman Omar Maji, *Le Tchad du colonialisme à l'indépendance (1894-1960)*, p. 102.

(10) Voir Ahmed Mohamed Moussa, *Les problèmes auxquels l'enseignement de l'arabe est confronté au Tchad. Recherche pour l'obtention du Diplôme de l'Institut international de Khartoum*, avril 1985, p. 59.

(11) Abderrahman Omar Maji, *Le Tchad du colonialisme à l'indépendance, (1894-1960)*, p. 108.

### Situation de l'enseignement dans la période post-indépendance

L'Etat a tenté de remédier à cette situation en transformant les établissements du secondaire en écoles bilingues. Malgré sa décision, en 1962, d'insérer la langue arabe dans les programmes des écoles formelles, la population n'en maintint pas moins sa rupture avec ces écoles à cause de leur caractère laïc, et de la marginalisation de la langue arabe dans ses programmes, mais aussi en raison du fait que cette langue était considérée comme matière optionnelle, son étude ou la réussite dans son examen n'étant pas une condition pour la poursuite de l'enseignement. Aussi, la population recourra-t-elle à la mise en place des instituts académiques communautaires, en dépit de la déficience qui caractérisait leurs programmes, leurs méthodes et la préparation de leurs enseignants. Ces institutions étaient calquées sur les institutions académiques religieuses établies dans les pays arabes, en particulier en République du Soudan. Vers le milieu des années 70, les écoles communautaires arabes, adoptant des programmes et des méthodes similaires à ceux des écoles formelles des autres pays arabes, ont commencé à se répandre.<sup>(12)</sup>

Répondant aux spécificités socio-culturelles des citoyens, ce type d'enseignement a connu une grande affluence, à telle enseigne que lesdites écoles se sont largement répandues et diversifiées. Venant renforcer les écoles communautaires, des écoles des communautés arabes ont également vu le jour. C'est ainsi que l'Etat a décidé, au début des années quatre-vingts, de reconnaître la langue arabe en tant que langue officielle, suivi par une reconnaissance des écoles arabes communautaires et privées. Dès lors, l'Etat a commencé à s'impliquer dans l'organisation des examens, le décernement des diplômes et l'affectation des enseignants. Dans le cadre de cette nouvelle politique, l'Etat a institué, en 1982, un département relevant de l'Institut des Enseignants, chargé de la formation d'enseignants de la langue arabe en vue de renforcer les écoles formelles et communautaires. Le tableau suivant permet de clarifier la situation actuelle des écoles, en termes de catégorie et de langue d'enseignement :

---

(12) Informations fournies verbalement, en février 1996, par le Professeur Mohamed Adam Mokaddam, Responsable de la Division de l'Enseignement bilingue au Ministère de l'Education nationale, N'Djamena.

**Tableau n° 1 : Catégories d'écoles et leurs langues d'enseignement en République du Tchad**

Catégorie	Classement	Langues d'enseignement	Deuxième langue (obligatoire)	Observations
Ecoles officielles *	Française	Français	Arabe	Enseignement du programme officiel français.
	Arabe	Arabe	Français	Enseignement du programme officiel arabe.
	Bilingue	Français et arabe		Enseignement des deux programmes officiels arabe et français
Ecoles communautaires (soumises au contrôle de l'Etat)	Française	Français	Arabe	Programme français enseigné
	Arabe **	Arabe	Français	Enseignement de programmes arabes soudanais, libyen ou égyptien
Ecoles privées (soumises au contrôle de l'Etat)	Arabe	Arabe	Français	Enseignement du programme officiel arabe
	Bilingue	Français et arabe		Enseignement des deux programmes officiels arabe et français
Ecoles des communautés	Française	Français	Arabe (?)	Programme français enseigné
	Arabe	Arabe	Français	Programme soudanais enseigné

\* Selon les dernières statistiques de 1996, leur nombre a atteint 2471, dont 2452 écoles primaires and 19 écoles du 1er cycle du secondaire, pour l'ensemble de la République.

\*\* Les dernières statistiques de 1996 indiquent que leur nombre a atteint 119 écoles, dont 95 écoles primaires, 14 établissements du 1er cycle du secondaire et 10 lycées. Elles se concentrent surtout dans la partie septentrionale de la République (provinces de Ouaddaï, al-Batha et Chari-Bakarmi).

**Tableau n° 2 : Ecoles arabes communautaires et privées,  
nombre de leurs étudiants et élèves**

Cycle	Nombre d'écoles	Nombre d'étudiants		Nombre total d'étudiants
		Garçons	Filles	
Primaire	95 *	12583	7664	20247
1er Cycle du secondaire	14	1072	651	1723
2ème Cycle du secondaire	10	2006	744	2750
Total	119	15661	9059	24720

**Observations :**

- Source des statistiques : Ministère de l'Education nationale, République du Tchad, février 1996
- Les écoles arabo-islamiques communautaires et privées sont placées sous la supervision du Ministère. Ces écoles enseignent toutes les matières modernes.

\* Selon les statistiques, 72.2% de ces écoles sont réparties entre N'Djamena, avec 30 écoles primaires, Abashi, 30 écoles primaires, et Atiya-al-Batha, 16 écoles primaires.

**Tableau n° 3 : Les plus importantes écoles communautaires et privées arabes et écoles pour communautés**

Nom de l'Ecole	Lieu	Enseignement dispensé	Programmes enseignés	Observations
Institut académique (Oum Sobko)	Abcha	Primaire, intermédiaire et secondaire	Azhari	Créé par Cheikh Mohamed Alich Aouda
Institut d'Education islamique	Abcha	Primaire, intermédiaire et secondaire	Azhari	
Centre islamique	Abcha	Primaire, intermédiaire et secondaire	Azhari	
Raoudat al-Ahbab	Abcha	Primaire, intermédiaire et secondaire	Soudanais	
Lycée Roi Fayçal	N'Djamena	Primaire, intermédiaire et secondaire	Tchadien et Azhari	
Lycée Masjid al-Nour	N'Djamena	Primaire, intermédiaire et secondaire	Variés	
Ecole al-Jil al-Sa'ed	N'Djamena	Primaire, intermédiaire et secondaire	Variés	
Ecole populaire	N'Djamena	Primaire intermédiaire	Variés	
Ecole de la Da'wa islamique	N'Djamena	Primaire-intermédiaire		
Ecole arabe Qujja	N'Djamena	Primaire-intermédiaire		
Ecole arabe Qarchah	N'Djamena	Primaire-intermédiaire		
Institut islamique koweïtien	N'Djamena	Primaire, intermédiaire et secondaire	Soudanais	Sous la supervision de la Commission des musulmans d'Afrique
Ecole de l'Amitié soudano-tchadienne	N'Djamena	Primaire, intermédiaire et secondaire	Soudanais	Sous la supervision du Ministère soudanais de l'Education
Institut académique	N'Djamena	Primaire, intermédiaire et secondaire	Azhari	
Institut industriel	N'Djamena	Secondaire		
Lycée Ibnou Sina	N'Djamena	Primaire-intermédiaire	Franco-tchadien avec focalisation sur la langue arabe et l'éducation islamique	

**Observations :**

- Toutes les matières modernes sont enseignées dans ces écoles.
- Les cursus et programmes dispensés proviennent d'Al-Azhar (Azhari) ou du Soudan. Certaines écoles ne se limitent pas à un seul cursus, combinant ainsi celui d'Al-Azhar, du Soudan, d'Arabie Saoudite et de Libye, selon leur disponibilité.

Il ressort de ce qui précède que les motivations culturelles et sociales qui sous-tendent la création d'écoles arabes communautaires et privées en République du Tchad (ou, tout au moins, dans les parties centrale et septentrionale) sont tellement fortes que les plans éducatifs à vocation foncièrement objective et abstraite ne peuvent désormais les négliger ou les occulter. Aussi l'école formelle ne saura-t-elle réaliser la synergie souhaitée, encore moins satisfaire les aspirations du citoyen tchadien, tant qu'elle n'adoptera pas une nouvelle formule à même d'atténuer la prépondérance flagrante actuelle de la laïcité dans l'enseignement. Aussi longtemps que les conditions nécessaires pour redresser cette situation de dualité éducative et pédagogique ne sont pas réunies, les écoles arabes communautaires et privées continueront à croître et à s'étendre, et peu s'en faut pour qu'elle ne surpassent bientôt le nombre des écoles formelles.

Cependant, l'enseignement arabe, qu'il soit communautaire, privé ou bilingue, souffre de bon nombre de problèmes, entre autres :

**Cursus :**

Suite à la décision de l'Etat de réhabiliter le statut de langue arabe en en faisant la langue officielle, il a été décidé de confectionner un cursus arabe sur la base d'une traduction du cursus de langue française qui était de rigueur. L'on a alors abouti à des matières uniformisées et bilingues arabe-français. Cette démarche est restée, néanmoins, inachevée, n'étant pas suivie par la fourniture de programmes, publications et ouvrages scolaires susceptibles d'aider le professeur à enseigner les diverses matières en langue arabe. Peut-être est-ce là la raison qui a conduit les écoles arabes communautaires et privées à recourir aux cursus, programmes et ouvrages scolaires arabes utilisés au Soudan, en Egypte, en Libye, en Arabie Saoudite, et autres pays.

Le Ministère tchadien de l'Education nationale s'attelle à combler cette lacune en procédant à la mise au point du projet de "traduction de l'ouvrage scolaire" dans le cadre du bilinguisme du système éducatif tchadien. Ce projet vise à assurer la traduction, du français vers l'arabe, du programme scolaire de



l'enseignement primaire, ainsi que des mathématiques, des sciences naturelles, de la géographie, de l'histoire et de l'éducation nationale. L'enveloppe budgétaire prévue pour ce projet ne dépasse pas les 10,000 dollars US. Les institutions opérant dans le domaine de l'action arabo-islamique conjointe, y compris les organisations éducatives et culturelles, les parties donatrices, etc., peuvent fournir leur soutien à ce projet stratégique à coût très réduit, d'autant plus qu'il s'inscrit dans le cadre de la sécurité culturelle de la Oumma arabo-islamique (voir annexe).

#### Formation :

En République du Tchad, la préparation et la formation des enseignants arabisants sont assurées actuellement par deux institutions, à savoir :

- l'Institut Bilingue Absha pour la formation des enseignants du primaire, dont la capacité maximale annuelle est limitée à 50 enseignants
- l'Institut Supérieur de N'jamena pour la formation des enseignants des deux cycles secondaires, avec une capacité maximale de 15 enseignants pour le premier cycle et 5 enseignants pour le second.

De plus amples informations chiffrées sur la situation actuelle de la formation des enseignants arabisants sont fournies dans le tableau ci-après:

**Tableau n° 4 : Enseignants arabisants qualifiés et non-qualifiés dans les divers niveaux \***

Cycles		Enseignants qualifiés **	Enseignants non-qualifiés **
Primaire	Ecoles formelles	356	2096
	Communautaires	200	697
Intermédiaire et secondaire (formelles et communautaires)		145	306
Total		701	3265

\* Ces données et statistiques ont été collectées au cours d'une visite sur le terrain entreprise par l'ISESCO à N'Djaména en septembre 1995, dans le cadre de la préparation à une étude de terrain portant sur la création d'un centre éducatif pour la formation des enseignants en cours d'emploi.

\*\* A raison d'un enseignant par école.

Il ressort du tableau ci-dessus que la République du Tchad, au vu de la capacité actuelle de formation qui ne dépasse pas annuellement 70 enseignants dans les différents cycles, requiert pas moins d'un demi siècle avant de pouvoir fournir un enseignant arabisant qualifié pour chacune des écoles. Pour pallier cette insuffisance, le Ministère étudie actuellement la création du régime d'enseignant de classe au niveau primaire. Selon ce régime, un seul enseignant sera chargé d'enseigner toutes les matières en langue arabe dans les écoles arabes et bilingues. Le Ministère se propose également de préparer les enseignants actuels (qui enseignent en langue française) à enseigner en langue arabe par le biais de programmes spécifiques visant à les doter des aptitudes linguistiques arabes requises.

A cet égard, il convient de signaler l'étude de terrain entreprise par l'ISESCO en vue de mettre sur pied un centre pédagogique pour la formation, en cours d'emploi, d'enseignants arabisants non qualifiés. Ce type d'enseignement présente, en effet, beaucoup d'avantages, entre autres, le fait qu'il permette l'accès à la formation à bon nombre d'enseignants en l'espace au moins d'une année révolue, formation sanctionnée par un diplôme reconnu par l'Etat, et qui offre à l'enseignant l'opportunité de promotion professionnelle et administrative. Qui plus est, ceci peut être réalisé à moindre frais, ne dépassant pas, pour une année, le coût d'un court stage de formation du type de stages habituellement organisés par les organisations spécialisées et institutions académiques, en dépit des carences qui les caractérisent, dont notamment la courte durée, le coût exorbitant et le nombre limité des bénéficiaires. De surcroît, la formation dispensée au cours du stage n'est pas sanctionnée par un diplôme habilitant le stagiaire à poursuivre ses études académiques et à promouvoir sa carrière professionnelle.<sup>(13)</sup>

#### **Situation actuelle des écoles coraniques (massayd and khalawi) :**

Les écoles coraniques remplissent encore le rôle que nous avons partiellement décrit dans le volet concernant l'enseignement islamique dans les sultanats de Ouaddaï et Kanem-Bornou. Ces écoles ont servi de noyau de l'enseignement au nord du pays, assumant la lourde tâche de l'alphabétisation et

---

(13) Pour un complément d'information à ce sujet, voir l'étude de terrain élaborée par l'ISESCO sur la création d'un centre éducatif en République du Tchad.

de la diffusion, à grande échelle, de la culture arabo-islamique. Nonobstant les problèmes qui ont accablé ces institutions au lendemain du massacre "au couperet", elles demeurent très répandues dans les maisons, les quartiers, les villages. Utilisant des moyens didactiques traditionnels, l'enseignement y repose sur le volontariat grâce au soutien de la population et aux efforts du Cheikh qui remplit la mission d'enseignant presque bénévolement, subsistant de la charité et des dons et affectant des élèves "muhajireen" pour exercer des travaux dont quelques uns ont été précités, afin de subvenir aux besoins du Cheikh et d'eux-mêmes.

Ces écoles coraniques attirent encore des étudiants de différentes tranches d'âge, venant apprendre le Saint Coran, le Hadith, le Fiqh, le Taouhid, et la biographie du Prophète. Elles ont commencé tout récemment à dispenser des cours, de jour comme du soir, au profit de certains étudiants d'écoles formelles (laïques). Animés du désir de combler les lacunes existant dans leur culture arabo-islamique non dispensée aux écoles formelles, ces étudiants viennent aux écoles coraniques de leur propre chef ou conformément au désir de leurs parents. En effet, l'enseignement religieux (tant islamique que chrétien) fait défaut dans la carte de l'enseignement formel.

Quoique la Direction des Affaires religieuses assure, pour sa part, un tant soit peu la supervision de ces écoles coraniques, cette supervision se limite cependant à l'élaboration de statistiques, qui se trouve elle-même confrontée à bon nombre de difficultés et d'obstacles eu égard au foisonnement et à la diversité des écoles coraniques, ce qui rend leur répertoriage et leur classification assez ardu. La Direction de l'Alphabétisation a lancé un projet d'exploitation des écoles coraniques dans le processus d'alphabétisation, en utilisant celles des provinces de Ouaddaï et de Shari Bakarmi en tant que centres d'alphabétisation. L'expérience a connu un franc succès. L'affluence sans précédent a été telle que le nombre a atteint, en une seule année, 23 centres, dépassant ainsi le nombre de centres d'alphabétisation francophone. La Direction de l'Alphabétisation œuvre pour l'introduction de matières modernes, telles que les mathématiques et la culture générale, outre des activités économiques de nature à développer les ressources environnementales locales.