

UNIVERSITE DE YAOUNDE 1

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET

ÉVALUATION

MANAGEMENT DE L'ÉDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

MANAGEMENT OF EDUCATION

MÉMOIRE DE MASTER

SUIVI ET ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DU CYCLE PRIMAIRE DANS LE CADRE DU PROJET PAREC DANS LA RÉGION DE L'EST- CAMEROUN

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master en Management de l'Éducation

Spécialité : Conception et Evaluation des projets éducatifs

Par

AMVENE ELA MARCELINE TATIANA

LICENCIÉE EN GESTION

Matricule

20V3553

Sous la direction :

Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK

Maitre de Conférences



JUIN 2023

DEDICACE

À

Mes chers et tendres parents

REMERCIEMENTS

Ce travail est l'aboutissement d'un grand nombre de contributions sans lesquelles nous ne serions jamais arrivés. Notre gratitude est profonde à l'endroit de toutes les personnes qui ont apporté leur plus à la réalisation de ce travail.

Nous adressons nos remerciements tout d'abord à notre encadrant le Pr Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK pour ses conseils à notre endroit.

Nous adressons par ailleurs notre gratitude à Monsieur le Doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, le Pr Bienvenu Cyrille BELA.

Nos remerciements et notre gratitude vont à l'endroit du chef de département de Curricula et évaluation de la faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, le Pr Daouda Maingari. Nous adressons également notre profonde gratitude à tous les enseignants du département de curricula et évaluation.

Nous remercions le staff administratif du projet PAREC en particulier le responsable suivi et évaluation M. NEGUEM ERIC et le chargé du pilier formation Dr ATANGA Alphonse René qui nous ont ouvert les portes du projet PAREC nécessaire pour la collecte des données et informations dont nous avons besoin pour la réalisation de ses travaux. Par la même occasion, nous remercions tout le personnel de ladite structure pour leur disponibilité et leur ouverture d'esprit.

Nous ne saurions terminer sans toutefois adresser nos remerciements à tous les membres de notre famille, camarades de promotion et amis pour leur soutien, leurs encouragements et leurs contributions de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

SOMMAIRE

DEDICACE.....	1
REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	4
Liste des tableaux.....	5
Liste des figures.....	6
RÉSUMÉ.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L' ETUDE	12
CHAPITRE 2 DÉFINITION DES CONCEPTS, REVUE DE LA LITTÉRATURE, THÉORIES, HYPOTHÈSES ET METHODOLOGIE	25
CHAPITRE 3 PRÉSENTATION DU PROJET PAREC, DU DISPOSITIF DE SUIVI EXISTANT ET DES INDICATEURS DU SUIVI.....	56
CHAPITRE 4 ANALYSE DES FACTEURS DE SUIVI ET ÉVALUATION , PRÉSENTATION ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	77
CHAPITRE 5 PROPOSITION D'OPTIMISATION DU DISPOSITIF DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DU CYCLE PRIMAIRE DANS LE CADRE DU PROJET PAREC DANS LA REGION DE L'EST-CAMEROUN.	97
CONCLUSION GÉNÉRALE	104
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	109
ANNEXES	113
TABLE DES MATIERES	121

SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES

APC	Approche pédagogique par compétence
C2D	Contrat de Désendettement et de Développement
CEQUIL	Équité et Qualité pour un meilleur apprentissage au Cameroun
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
DSCE	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSEF	Document de Stratégie du secteur de l'Éducation et de la formation
EPT	Éducation Pour Tous
IDA	Association Internationale de Développement
PAREC	Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun
PASEC	Programme d'Analyse du Système Éducatif Camerounais
PDIP	Personne Déplacée à l'Intérieur de son propre Pays
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
RESEN	Rapport sur l'État du Système Éducatif National
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
ZEP	Zones d'Éducation Prioritaires
EPT	Éducation Pour Tous

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Analyse du sujet 1	81
Tableau 2 : Analyse du sujet 2	82
Tableau 3 : Analyse du sujet 3	83
Tableau 4: Analyse du sujet 4	84
Tableau 5: Répartition selon le sexe des participants	85
Tableau 6 : Répartition selon le diplôme des participants	85
Tableau 7: Répartition selon l'expérience des participants.....	86
Tableau 8: Existence d'un dispositif de suivi et évaluation des enseignants	86
Tableau 9: Application du dispositif de suivi et évaluation des enseignants	87
Tableau 10: Absence de suivi et évaluation rigoureux des enseignants	87
Tableau 11: Absence des documents pour le suivi et évaluation	87
Tableau 12: Absence des ressources humaines formées pour le suivi et évaluation	88
Tableau 13: Insuffisance des moyens financiers.....	88
Tableau 14: Insuffisance des moyens matériels	88
Tableau 15: situation géographique des établissements scolaires.....	89

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Représentation schématique d'une théorie du changement	47
Figure 2 : Organigramme du PAREC	58
Figure 3 : modèle schématique de suivi et évaluation.	103

RESUME

La présente étude intitulée : appréciation continue des éducateurs du cycle primaire dans le cadre du projet PAREC dans la région de l'Est-CAMEROUN, pose sur la base des données théoriques et empiriques le problème de dysfonctionnement, d'irrégularité voire d'insuffisance dans les pratiques de suivi et d'évaluation des enseignants du cycle primaire. Après avoir défini les concepts clés, passer en revue quelques auteurs ayant abordé cette thématique, présenter le projet PAREC, le pilier formation, le dispositif, les indicateurs et les facteurs de suivi et évaluation des enseignants ; l'étude cherche de manière générale à proposer des actions visant à améliorer le suivi et l'évaluation des enseignants. Partant de l'hypothèse générale selon laquelle il existe des actions visant à améliorer le suivi et l'évaluation des enseignants, il en découle ainsi trois hypothèses spécifiques à savoir : HR1 : Le mauvais fonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants, HR2 : Des facteurs tels que l'indisponibilité du personnel formé pour le suivi et l'évaluation, l'éloignement des écoles, l'insuffisance des moyens financiers et matériels pour les activités de suivi et évaluation justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants, HR3 : Il existe des pistes d'actions telles que la disponibilité des ressources nécessaires aux activités de suivi et évaluation, le renforcement des capacités des formateurs, l'usage des outils appropriés pour le suivi et l'évaluation susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi et évaluation des enseignants. L'analyse de ces hypothèses a orienté l'étude vers une démarche mixte. La collecte des données s'est faite par le biais d'entretiens de type semi dirigé et des questionnaires soumis aux enseignants. Pour présenter et surtout analyser les résultats obtenus, nous avons opté pour des analyses thématiques de contenus et une analyse statistique avec le logiciel Excel en ressortant simplement les effectifs et les pourcentages. Les résultats obtenus montrent que plusieurs facteurs tel que l'insuffisance des ressources financières et matérielles, l'éloignement des écoles sont cause du mauvais fonctionnement du dispositif de suivi et évaluation en place. Cependant, il existe des pistes d'action telles l'usage des outils appropriés, la mise à disposition des moyens nécessaires pour les activités de suivi et évaluation pour améliorer le dispositif de suivi et évaluation des enseignants.

Mots clés : Suivi, Evaluation, formation, enseignants, curricula, projet.

ABSTRACT

The present study entitled continuous assessment of primary school teachers under the PAREC project in the East Cameroon region, addresses the problem of dysfunction, irregularity and even inadequacy in the monitoring and assessment of primary school teachers. After defining the key concepts, reviewing some of the authors who have dealt with this issue, and presenting the PAREC project, the training pillar, the system, indicators and factors for monitoring and evaluating teachers, the study seeks in general terms to propose actions aimed at improving the monitoring and evaluation of teachers. On the basis of the general hypothesis that actions to improve teacher monitoring and evaluation exist, three specific hypotheses emerge: HR1: The malfunctioning of the teacher monitoring and evaluation system, HR2: Factors such as the unavailability of trained monitoring and evaluation staff, the remoteness of schools, and insufficient financial and material resources for monitoring and evaluation activities justify the malfunctioning of the teacher monitoring and evaluation system, HR3: There are possible courses of action, such as the availability of the resources needed for monitoring and evaluation activities, capacity-building for trainers, and the use of appropriate monitoring and evaluation tools likely to optimise the teacher monitoring and evaluation system. Analysis of these hypotheses led the study to adopt a mixed-method approach. Data was collected by means of semi-directed interviews and questionnaires submitted to the teachers. To present and, above all, analyse the results obtained, we opted for thematic analyses of content and statistical analysis using Excel software, simply by extracting the numbers and percentages. The results show that several factors, such as insufficient financial and material resources and the remoteness of the schools, are responsible for the poor functioning of the monitoring and evaluation system in place. However, there are avenues for action, such as the use of appropriate tools and the provision of the necessary resources for monitoring and evaluation activities, to improve the monitoring and evaluation system for teachers.

Keywords: Monitoring, evaluation, training, teachers, curricula, project.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation apparaît comme l'un des fondements de toute civilisation. Il est possible de dire que c'est à travers le niveau d'éducation que l'on peut juger le degré d'évolution d'une société. Le slogan d'éducation pour tous est devenu, au fil des temps, un droit absolu pour tout enfant car c'est grâce à l'éducation qu'il pourra forger son avenir. À cet effet, L'éducation est le processus consistant à créer un environnement propice formel pour que les élèves apprennent, des valeurs, des compétences et des attitudes qui peuvent être bénéfiques pour eux. C'est quelque chose que l'on obtient à un moment donné dans leur vie. L'éducation est une connaissance acquise par l'enseignement. C'est quelque chose qu'un individu obtient d'une source extérieure. C'est pourquoi elle est une activité profondément sociale et organisée. L'éducation apparaît donc comme le socle de la stabilisation d'une société car, outille les citoyens non seulement en ressources scientifiques, en connaissances, mais aussi en mœurs, éthique et à la morale. C'est d'ailleurs cette précision qu'apportent les articles 4 et 5 de loi N°98/004 du 14 avril 1998 de l'orientation de l'éducation au Cameroun.

En effet, la mise en œuvre de l'éducation fait l'objet d'un projet au Cameroun. Ce projet a pris la dénomination de projet d'appui à la réforme de l'éducation au Cameroun. Pour mieux comprendre ce concept de projet, JOLIVET (2003), va le définir à partir de deux sens différents : d'abord, pour lui le chemin (l'action de projeter, jeter en avant) et le point d'arrivée (l'objet du projet, par exemple le produit). Un projet est également un investissement matériel et/ou immatériel destiné à créer plus de valeur pour l'organisation, les acteurs du projet et autres parties prenantes, tant sur le plan économique, technique qu'humain.

La mise en œuvre d'un projet fait appel à de nombreuses étapes notamment celle du suivi et évaluation permanent qui met un accent sur la réalisation du projet et son suivi à mi-parcours pour s'assurer que ce projet avance tel que défini par les objectifs, également ce suivi et évaluation fait intervenir le rôle des partenaires. Le suivi apparaît donc comme une observation critique et systématique des réalisations d'un projet qui, se base sur les critères définis lors de la phase de planification (Rapport d'évaluation ex ante, accord de prêt, plan d'action, ou tout autre document pertinent) ; son but est d'améliorer le fonctionnement du projet. Il s'agit donc d'un contrôle systématique et continu des activités, un suivi de l'état d'avancement du projet.

Les efforts consacrés au suivi et évaluation des projets sont plus menés dans une approche d'aide à la décision. Pourtant une telle démarche permet de tirer des leçons et des

conclusions pour le projet en lui-même et son environnement, ainsi que pour d'autres projets semblables. Elle permet de déceler des innovations dans les pratiques observées et, de pouvoir ainsi identifier de nouvelles approches de planification stratégique. La question de l'effet structurant d'un projet a été étudiée de manière détaillée dans le domaine des transports, mettant en évidence le caractère non automatique de cet effet. Les travaux de BOUTINET (1993) sont dominants par rapport à cette question, nous y ferons référence très précisément. Ces expériences constituent un point de départ sur lequel se base cette investigation.

Le suivi et évaluation des activités de formation dans le cadre du PAREC est une modalité facteur de réussite dudit projet. L'évaluation est importante tant au début de la formation qu'un milieu et à la fin de la formation. Elle permet d'assurer une bonne qualité de la mise en œuvre du projet. En effet, l'évaluation joue un rôle clé dans un processus en cours de réalisation. Cette recherche a visé dans son objectif général à ressortir les pistes de solutions qui vont permettre d'améliorer le suivi et l'évaluation des enseignants dans le cadre du projet PAREC. De manière spécifique, l'étude a été orientée vers trois objectifs spécifiques notamment : **OS1** : Décrire le mauvais fonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants. **OS2** : Analyser les facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants. **OS3** : Dégager les pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi et évaluation des enseignants.

Pour atteindre cet objectif général qui est de proposer des pistes d'action susceptibles d'améliorer le dispositif de suivi et évaluation des enseignants il sera question de faire une étude mixte avec comme instruments de collecte des données le questionnaire et le guide d'entretien et l'analyse de contenus et l'analyse descriptive et prospective comme outils d'analyse afin d'analyser nos hypothèses de travail et répondre à nos questions de recherche. L'essentiel du travail portera sur cinq (05) chapitres.

CHAPITRE 1
PROBLEMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre qui est le premier de ce mémoire, il sera question de poser la problématique générale de cette étude. Ainsi, il s'agira d'analyser le contexte de cette recherche, de justifier le choix de ce thème, de formuler le problème, les questions, les objectifs ainsi que les intérêts de ladite recherche et enfin délimiter son champ d'action.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

1.1.1. Contexte de l'étude

De nos jours, l'éducation apparaît comme un défi préalable pour les États. Sa qualité serait un préalable pour l'atteinte des objectifs du développement. Ceci est d'autant plus vrai car dans les pays sous-développés, la faible scolarisation des jeunes constitue des freins pour le développement. D'où l'importance de mettre l'accent sur l'éducation car comme le dit si bien l'UNESCO (2008), l'éducation est la meilleure assurance de base contre la pauvreté ; l'éducation est synonyme d'opportunité à tous les âges de la vie. Elle autonomise les individus et les dote des connaissances, des compétences et de la confiance dont ils ont besoin pour construire un avenir meilleur. Ainsi le choix du présent sujet est relatif à un contexte pluriel sujet à des engagements universels et à des réalités internes propres aux pays sous-développés en général et au Cameroun en particulier.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 accorde une place centrale à l'éducation ou l'enseignant occupe une place de choix car « *L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. À ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée* ».

Par ailleurs, le Programme des Nations Unies pour le Développement crée en 1990, un événement d'une envergure mondiale en prenant pour référence le progrès des nations, l'Indice de Développement Humain, calculé non plus seulement sur la base de la richesse du pays comme le faisait jusqu'ici le Produit National Brut, mais aussi sur l'espérance de vie et sur la mesure des conditions globales d'éducation en particulier, le degré d'alphabétisation et la durée moyenne de la scolarité. Cela revêt le caractère prépondérant de l'éducation sur le développement humain. La Banque Mondiale (2004) quant-à-elle renchérit en soulignant que, la lutte contre la pauvreté passe par le renforcement des capacités humaines avec un accent particulier sur l'éducation et la santé. Cependant, nous devons reconnaître que plusieurs pays africains ont encore du mal à s'arrimer à ces idéaux. C'est ce que rapporte WOLFS (2001) qui pense que, malgré la volonté affichée à la Conférence Mondiale sur l'EPT à Jomtien en 1990,

les gouvernements africains peinent à élaborer et à mettre en œuvre des politiques éducatives adéquates, ainsi que des réformes pouvant leur permettre d'exploiter pleinement leurs ressources humaines afin de se développer.

Le défi de l'éducation pour tous que la communauté internationale s'est engagée à relever à Dakar en 2000, a entraîné une hausse importante des besoins en personnel enseignant. Les statistiques de l'UNESCO (2013, p. 1) affirment que « si les tendances actuelles se confirment, les déficits chroniques d'enseignants persisteront au-delà de 2015 pendant plusieurs décennies ». Ces tendances se sont confirmées car l'UNESCO (2016) qui a estimé que, d'ici 2030, le monde aura besoin de 24,4 millions d'enseignants du primaire, dont 3,4 millions pour pourvoir les nouveaux postes qu'il faudra créer, et 21 millions pour combler ceux laissés vacants par l'attrition.

La présente étude cherche à apporter une contribution face à la réflexion suscitée par l'inertie de l'atteinte des objectifs d'éducation dans les écoles primaires en zone d'éducation prioritaire au Cameroun. De manière générale, l'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les apprenants, dans le but de faciliter leur intégration au sein de la société. Ces missions s'inscrivent en droite ligne avec la mission générale de l'éducation promue par la Loi d'Orientation de l'Éducation au Cameroun de 1998 dont le but est « *la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux* ».

Dans le souci de tenir à l'engagement pris lors de la conférence de Jomtien à Dakar en 2000, qui était l'atteinte de la scolarisation primaire universelle d'ici 2015, le gouvernement camerounais a mis sur pied la gratuité de l'école à l'enseignement primaire. Cette mesure est à l'origine de la suppression des frais exigibles dans les écoles primaires qui a eu une incidence sur le taux de scolarisation dans les zones d'éducation prioritaire

Une analyse de la carte scolaire du Cameroun de 2016 à 2020 réalisée par le ministère de l'Éducation de base montre que plus d'une dizaine d'année après la création des ZEP que le programme d'éducation pour palier à la sous scolarisation, le nombre de filles scolarisées est toujours en baisse. Le taux brut de scolarisation est passé de 103,4 en 2018 à 105,8 en 2019 avec une augmentation de 2,8% selon les données du 3^e recensement général de la population et de l'habitat. Toutefois le taux net de scolarisation dans ce cycle est de 75,5%. Selon la même source, le niveau de ses indicateurs met en évidence la difficulté à assurer à tous les enfants

d'âge scolaire un enseignement de base. Le Cameroun compte sur la base de la carte scolaire nationale publiée en 2022 plus de 14000 établissements publics et près de 8000 établissements primaires privés. Le porte-parole du gouvernement s'est notamment réjoui des avancées qu'a connu le système éducatif national lequel est cependant confronté à un certain nombre de défis liés notamment à la gestion des enseignants, la pauvreté des apprentissages et l'accès équitable à l'école en particulier dans les zones touchées par les conflits et les crises. Au Cameroun, on compte en moyenne un instituteur qualifié pour 51 élèves dans le cycle primaire selon le ministère de l'éducation de base, la norme de l'UNESCO est de 40 élèves par enseignant. L'on note aussi la pauvreté des apprentissages exacerbés par la COVID 19 ici l'État essaie de rectifier le tir en recrutant 12000 instituteurs, opération lancée en 2019 vise à résorber le déficit d'enseignants. Mais dans certaines régions, les enseignants sont répartis de manière inéquitable dans les écoles et ceux non qualifiés sont envoyés travailler dans des zones rurales tandis que ceux qualifiés restent dans les zones urbaines, ce qui se traduit par les disparités importantes dans la taille des places, les conditions de scolarisation et les résultats d'apprentissage au détriment des élèves des écoles rurales déplore l'UNICEF. Or la qualité de tout système éducatif dépend en particulier des enseignants. La COVID 19 qui a entraîné une fermeture sans précédent des écoles a par exacerbé la pauvreté des apprentissages, celle-ci correspond au pourcentage d'enfants ne sachant ni lire ni comprendre un texte simple à 10 ans. Au Cameroun, la pauvreté des apprentissages était évaluée à 80% alors que 70% des enfants de cette tranche d'âge dans les pays à revenus faibles et intermédiaire seraient incapable de lire et d'écrire selon un rapport de la banque mondiale publié le 23 juin 2022. Le pays a fait des progrès vers la scolarisation de tous comme l'achèvement du cycle primaire. Par ailleurs, les allocations budgétaires sont en dessous des standards. Ces données masquent des disparités géographiques et de genre. Par ailleurs, malgré la gratuité de l'école offerte au cycle primaire, les parents choisissent de délaissé les écoles publiques pour le privé malgré les frais de pensions comparativement élevés en raison de la dégradation de la qualité de l'enseignement. Cette dernière trouve son origine dans la crise économique de 1989 qui a fragilisé la capacité de prise en charge de tous les enseignants par l'État. Ce qui a favorisé la montée des attitudes déviantes au sein des écoles publiques par les enseignants telles que la corruption, le système de répétitions, l'absence du personnel (MIMCHE et ALAWADI, 2012). Et dans les zones d'éducation prioritaire cette incapacité de prise en charge a eu pour conséquence un manque accru des enseignants.

Une étude de MIMCHE et Al (2015), fait noter des disparités de genre dans ces régions, particulièrement dans le septentrion où la scolarisation de la jeune fille est freinée par de multiples facteurs culturels, économiques, religieux et environnementaux. Le taux de redoublement a connu également des améliorations qui restent insatisfaisantes malgré le système de promotion collective institué par le gouvernement, permettant une admission par cohorte des apprenants d'un même niveau d'apprentissage vers un niveau d'apprentissage supérieur. Par exemple tous les apprenants de la classe de SIL évoluent tous ensemble sans redoublement jusqu'en classe de CM2. En outre les études menées sur la mise en œuvre des réformes curriculaires, ont montré que l'approche par les compétences n'était pas effective dans les salles de classe. Et ceci en raison des financements insuffisants pour permettre aux écoles d'être dotées des ressources nécessaires.

Ces différentes difficultés vont alors faire réagir un grand nombre de partenaires extérieurs notamment l'ONG PLAN Cameroun Nascents, Solutions qui mettront sur pied des projets d'aide permettant de réduire les résistances constatées sur le terrain notamment chez les parents d'élèves. Les institutions de Brettonwoods, dans le but d'aider le Cameroun à améliorer la qualité de l'éducation offerte dans ces régions a mis sur pied le programme d'appui à la réforme de l'éducation financé à hauteur de 57 milliards de dollars. Ce nouveau financement octroyé en 2017, est à l'origine du nouveau mode de gestion institué dans certaines écoles primaires à savoir le financement basé sur les résultats.

Les populations du Cameroun souffrent des impacts de plusieurs crises humanitaires. Le conflit dans la région du bassin du lac Tchad a causé des déplacements de réfugiés nigériens et de déplacés internes camerounais dans la région de l'Extrême-Nord, soit 99,734 réfugiés nigériens et 227,581 personnes déplacées internes en fin juillet 2018. Le conflit en République Centrafricaine a déplacé plus de 249,000 réfugiés dans les régions de l'Est (68%), de l'Adamaoua (23%) et du Nord (9%) (Source : UNHCR, Octobre 2018).

À ce titre, le Cameroun va ratifier plusieurs textes internationaux relatifs aux droits de l'homme en général, et sur l'éducation en particulier. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant adoptée le 20 novembre 1989 par les Nations unies. Son article 28 stipule que « *Tous les enfants ont le droit d'aller gratuitement à l'école primaire. Et l'enseignement est obligatoire. Les disciplines scolaires doivent respecter les droits et les dignités de l'enfant. Pour limiter l'ignorance et l'analphabétisme, les États doivent travailler ensemble et ceci pour améliorer les connaissances scientifiques et techniques* ». Dans l'article 23 de cette même convention, est

stipulé le droit des enfants handicapés : « *un handicapé a le droit de mener la meilleure vie possible, et du respect de sa dignité* ».

Il a le droit à l'égalité pour devenir le plus autonome possible et participer à la vie de sa communauté. Par ailleurs, les pays membres doivent apporter des aides supplémentaires aux parents, si nécessaire, gratuite afin de lui assurer le droit à l'éducation, à la formation, à la santé, à la rééducation, à l'emploi, aux loisirs, à l'intégration sociale, ainsi qu'à l'épanouissement personnel. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 en son article 26 stipule que « *Toute personne a le droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. De plus, l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. Enfin, les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants* », Les objectifs spécifiques du projet sont : Améliorer l'accès équitable à un enseignement primaire de qualité, avec une attention particulière aux zones défavorisées ; Renforcer le pilotage au niveau du secteur et ; Soutenir le Gouvernement dans sa volonté de mettre en œuvre les réformes prévues dans la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation.

1.1.2. Justification de l'étude

Toute œuvre scientifique est toujours le fruit d'une motivation ou d'une sensation sur un domaine précis et sur une réalité précise. Ceci amène évidemment à nous interroger, à porter un regard critique sur un fait matériel ou social marquant. En effet, l'étude ici menée constitue un impératif compte tenu de l'importance de l'actualité et de l'originalité qu'elle revêt. Étant donné que les termes « suivi et évaluation » représentent entre autres des fonctions principales du management, cette étude a pour ambition de faire une espèce d'analyse de la formation des enseignants dans le cadre de mise en œuvre du projet PAREC, et partant de là, questionner les effets que cela peut avoir sur éducation de qualité dans les écoles au Cameroun. Il s'agit à cet effet d'une étude qui s'inscrit dans le domaine des Sciences de l'éducation en général, et en particulier dans celui du management de l'éducation, d'où l'intérêt de faire une investigation dessus étant donné qu'elle concerne l'avenir du système éducatif à travers l'une de ses composantes principales à savoir les apprenants.

De plus le suivi et l'évaluation d'un projet sont au cœur des stratégies nationales mises en œuvre pour atteindre les objectifs éducatifs fixés par la communauté internationale. Le secteur de l'éducation au Cameroun évolue dans un contexte général de démographie galopante où les moins de 15 ans représentent 43 % de l'ensemble de la population. Ils accroissent ainsi la demande d'éducation alors même que les ressources humaines, matérielles et en équipements disponibles restent insuffisantes malgré les efforts du Gouvernement de création de nouvelles écoles et d'affectation des instituteurs.

L'éducation de base au Cameroun comprend le préscolaire et le cycle primaire. L'enseignement préscolaire a connu une évolution significative depuis 2012. Les effectifs ont augmenté à un taux d'accroissement annuel de 2,5% passant de 217 284 en 2007 à 526 947 en 2017 avec une parité absolue sous une forte impulsion du préscolaire à base communautaire. Le cycle primaire concerne les enfants de 6 à 11 ans. Le nombre total d'élèves scolarisés dans l'ensemble des écoles primaires est passé de 3 120 357 en 2007 à 4 371 381 en 2017 sous la poussée d'une croissance moyenne annuelle de 3,1%. La proportion de filles sur l'effectif total des scolarisés est de 47% (Annuaire statistique des données du recensement scolaire 2016-2017 du MINEDUB).

La Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (SSEF 2013-2020) positionne la scolarisation primaire universelle comme une priorité de l'Etat du Cameroun. Cette stratégie vise à : (i) Améliorer l'accès et l'équité à tous les niveaux d'éducation et de la formation ; (ii) Améliorer la qualité des apprentissages tout en adaptant leurs contenus à l'environnement Socioéconomique ; (iii) Améliorer la gouvernance et le pilotage du système éducatif. Cependant, le système éducatif camerounais fait face à d'énormes défis qui limitent l'accès à l'éducation de tous les enfants, notamment ceux des familles pauvres, vivant en milieu rural et dans les zones affectées par les crises humanitaires.

Par ailleurs, le secteur éducatif du Cameroun fait face à des défis majeurs, y compris des disparités régionales du genre liées à l'accès à l'éducation de base ; la qualité médiocre de l'éducation de base ; la disponibilité limitée de programmes de développement des jeunes enfants ; un système de gestion et de gouvernance faible, notamment une mauvaise coordination, planification, ainsi qu'un suivi et évaluation inadéquats ; et un financement inadéquat du secteur et l'inefficacité interne. En outre, le récent afflux de réfugiés (environ 248 000 de la République centrafricaine et 91 000 du Nigeria) et la présence des enfants en âge d'aller à l'école, dans les régions de l'Est et du Nord (Extrême-Nord, Nord et Adamaoua) du pays, ont davantage creusé les inégalités existantes en matière d'accès à l'éducation.

De profonds écarts régionaux existent en termes de résultats scolaires. Les écarts régionaux sont plus prononcés dans les trois régions septentrionales, la région de l'Est et les zones rurales. Des indicateurs du taux de fréquentation scolaire des enfants âgés entre 6 et 11 ans et du taux d'alphabétisation de ceux âgés de 15 ans et plus, sont le reflet de ces disparités. Diverses zones hors ZEP, par exemple, les zones reculées ou difficiles d'accès telles que Bakassi, et les zones rurales, affichent généralement des résultats scolaires plus faibles que ceux des zones urbaines.

Le taux de scolarisation du primaire des enfants des communautés autochtones, y compris les enfants Bororo, est très faible (48,3 % des enfants Bororo ne sont pas scolarisés), c'est en particulier les filles, et un grand nombre d'enfants accusent des années de retard par rapport à leurs pairs au niveau primaire. Les taux d'abandon scolaire des enfants appartenant à ces communautés demeurent très élevés. Le mode de vie nomade, les croyances culturelles qui entravent la scolarisation des filles, la grande pauvreté, l'humiliation et la brimade des enfants par leurs camarades et enseignants sont quelques-uns des facteurs sociaux et économiques limitant l'accès des peuples autochtones à l'éducation.

En outre, le faible taux d'apprentissage de l'enseignement primaire reste un défi majeur. Une évaluation des résultats de l'apprentissage menée par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, PASEC, révèle que les compétences en lecture et en mathématiques de l'enseignement primaire au Cameroun sont modestes. Alors qu'en 2020 le Cameroun était en tête des pays francophones de la région ayant participé au PASEC. Des preuves de cette tendance ont davantage été renforcées par les résultats d'une évaluation de l'apprentissage menée en 2017 par le Gouvernement dans le cadre du projet pour l'équité et la qualité de l'enseignement au Cameroun pour un meilleur apprentissage en cours, financé par le Partenariat mondial pour l'éducation. Les résultats révèlent qu'à la fin du cycle primaire, moins de la moitié des élèves ont acquis les compétences attendues en langue et en mathématiques. Ces résultats révèlent par ailleurs, que les élèves des zones urbaines inscrits dans des établissements scolaires privés, semblent avoir de meilleures performances que leurs pairs des zones rurales inscrits dans des établissements scolaires publics.

Deux principaux facteurs contribuent à de faibles résultats d'apprentissage au Cameroun : la mauvaise qualité des enseignants et la pénurie de manuels scolaires et de matériels d'enseignement et d'apprentissage. De façon générale, la qualité des enseignants est mauvaise, ce qui est le résultat d'une pénurie d'enseignants fonctionnaires qualifiés, du déploiement inadéquat des enseignants et de la formation sous-optimale de ces derniers. C'est donc pour

résoudre ces disparités que le programme PAREC va voir le jour. Depuis l'année 2000, le Cameroun a institué le principe de la gratuité de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, sur toute l'étendue du territoire national. Le Cameroun a également adopté en 2000, une stratégie sectorielle de l'éducation nationale dont le contenu est repris dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'emploi (DSCE). Ses objectifs visent essentiellement la mise en œuvre de la qualité des enseignements, améliorer la gestion et la gouvernance dans le système éducatif, le développement d'un partenariat efficace avec le secteur privé.

1.2. FORMULATION DU PROBLEME DE L'ÉTUDE

La présente étude pose le problème des dysfonctionnements dans la pratique du suivi et évaluation de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC, malgré les formations reçues. Le programme d'appui à la réforme de l'éducation au Cameroun (PAREC) entre en vigueur le 26 juin 2019. Selon les constats empiriques faits, de nombreuses insuffisances animent le secteur de la formation dans le projet PAREC, car malgré les vagues successives de recrutement, la plupart des écoles fonctionnent toujours avec les maîtres des parents et le taux global de possession des livres (toutes classes et toutes matières confondues) est bas. De même, TAMGHE (2020) relève un certain nombre de problèmes parmi lesquels : la non implémentation du projet et de ses différentes composantes ; l'absence de transparence dans les processus de recrutement des enseignants et de financement basé sur la performance des écoles ; la non prise en compte des avis des parties prenantes ; la mauvaise répartition des enseignants recrutés dans les localités cibles du projet ; les zones urbaines les plus prisées ; le détournement des manuels scolaires ; la non prise en compte des enseignants particulièrement ceux des zones rurales qui connaissent une réelle marginalisation.

Il apparaît entre autre constat des divergences de point de vue et pratiques professionnelles liées à la mise en œuvre de l'APC au cycle primaire. En effet les enseignants formés par le projet PAREC continuent à éprouver d'énormes difficultés dans la mise en œuvre des curricula du cycle primaire, l'une des raisons évoquées porte sur l'irrégularité des actions de suivi et évaluation des formations dispensées comme solution à apporter aux enseignants. Fort de ces constats, la présente étude pose donc le problème de la persistance du dysfonctionnement dans l'action du suivi et de l'évaluation de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC, malgré les formations reçues.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Chez QUIVY et CAMPENAUD (1998, p. 24), « *une bonne question de départ doit posséder trois qualités. Il s'agit de la faisabilité, la clarté et la pertinence* ». C'est le point culminant de la recherche. Elle permet à l'investigation de passer de l'empirisme à la science chez DÉPELTEAU (2000). Dans un tel contexte, elles se déclinent en deux volets. Une question principale et des questions secondaires. Lesdites questions secondaires sont issues de l'opérationnalisation du facteur principal de cette question de départ. Ses assises théoriques justifient le choix de celles jugées pertinentes au détriment de celles qui le sont moins. C'est encore le cadre de l'assise du point central de congruence entre les différents éléments de structure qui vont constituer le cadre d'analyse et de congruence, de logique, POPPER (2000). Il est également fondamental de caler avec des justificatifs le nombre de question de recherche qui constitueront le cadre expérimental de cette recherche.

1.3.1. Question principale

Elle se pose ainsi qu'il suit : **Comment améliorer le dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre du projet PAREC dans la région de l'Est-Cameroun ?**

1.3.2. Questions secondaires

L'opérationnalisation du facteur principal « suivi et évaluation de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula », après une préalable opérationnalisation s'est déclinée en trois facteurs secondaires pertinents. Lesquels expliquent la formulation des questions secondaires suivantes :

QS1. Comment se présente le dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans son fonctionnement ?

QS2. Quels sont les facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le projet PAREC dans la région de l'Est ?

QS3. Quelles sont les pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre du projet PAREC dans la région de l'Est ?

1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Le principe de logique prôné par POPPER (2003) nécessite que l'étude prenne en compte le souci de congruence. À cette fin, les objectifs de cette étude visent préalablement les buts qu'elle attend atteindre. Pour un objectif général et des objectifs spécifiques, il est question qu'ils répondent au principe de correspondance.

1.4.1. Objectif général de l'étude

De manière générale, la présente étude cherche à *Proposer des pistes d'actions susceptibles d'améliorer le suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre du projet PAREC.*

1.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude

Les objectifs spécifiques de l'étude étant des buts visés par les questions secondaires de l'étude, se formulent de la manière suivante :

OS1. Décrire le mauvais fonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire.

OS2. Analyser les facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire.

OS3. Dégager les pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire.

1.5. INTERETS ET DELIMITATIONS DE L'ETUDE

1.5.1. Intérêts de l'étude

Cette étude implique de considérer dans son implication managériale, plusieurs intérêts. Pour certaines zones, c'est une sonnette d'alarme à l'attention des pouvoirs publics pour qui, l'éducation reste une grande priorité nationale. Une particularité approuvée et soutenue par le législateur tant par la constitution de 96 que dans la loi d'orientation de 98 de l'éducation au Cameroun. Pour un intérêt pratique, l'étude entend mouvoir les intérêts d'une quête d'équité et d'égalité en matière d'offre d'éducation à la fois sur les plans quantitatif et qualitatif dans une logique comparative des localités. Un facteur qui remet en cause les objectifs du millénaire pour

le développement, et ceux du développement durable inhérent à une éducation de qualité pour tous.

L'intérêt tout autre scientifique, donc cette étude est l'œuvre, apporte une plus-value sur le paradigme du management de l'éducation avec une emphase sur la conception des projets éducatifs. Le projet PAREC qui reste au cœur des activités de formation, de coordination et de pilotage du système éducatif camerounais nécessite un permanent appui épistémologique au sens de BACHÉLARD (1978). Au moyen d'une approche expérimentale, l'aboutissement des hypothèses formulées pourra nourrir la dynamique épistémologique des questions inhérentes et/ou inputs du facteur qualité dans l'offre d'éducation et de formation dans toute l'étendue du territoire.

De même, cette étude sera bénéfique pour tous les étudiants en sciences humaines et sociales en général et en sciences de l'éducation en particulier. Car elle permettra aux étudiants de s'imprégner à la recherche et de savoir les différentes phases de la rédaction d'un mémoire voire d'un mémoire académique.

Du point de vue pédagogique, et pour une bonne réussite dans la vie socio professionnelle, les différents acteurs qui pilotent le PAREC doivent être des meneurs d'équipes, des encadreurs, ils doivent veiller de près sur le projet de par le contrôle du financement, la préparation des rapports réguliers et l'expertise des différentes municipalités.

Du point de vue managérial, cette étude fait une analyse du suivi et évaluation de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula qui pourrait jouer un rôle dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC. Cette étude permettra aux diverses parties prenantes, et cela à tous les niveaux, d'avoir une parfaite connaissance des facteurs pouvant permettre l'amélioration de la satisfaction des enseignants, et l'amélioration de leur engagement et leur meilleure implication dans la réalisation des objectifs éducatifs. Cette étude aidera les managers scolaires en les présentant un certain nombre de leviers sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour atteindre et réaliser leurs objectifs à travers un projet éducatif.

1.5.2. Délimitations de l'étude

Délimiter une étude, c'est définir ses bornes d'approfondissement dans le but de permettre une bonne compréhension. La délimitation de la présente étude porte sur la définition de son cadre thématique, géographique et conceptuel.

La présente étude s'inscrit dans le prolongement des thématiques des sciences de l'éducation qui selon MIALARET (1976) cité par TSAFAK (2001) sont constituées par les disciplines scientifiques qui l'appréhendent sous un angle ou sous un autre les faits et les situations éducatives. Cette étude cible un thème de Management de l'Education, avec une emphase sur le suivi et évaluation de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC. Cette orientation se situe dans le sciage des études qui tentent d'examiner les performances des projets éducatifs. Cependant bien que les concepts de suivi et évaluation soient indissociables, l'accent sera plus mis sur le concept du suivi.

Délimitation spatio-temporel de l'étude : Cette étude s'intéresse aux différents dispositifs réglementaires et diverses pratiques dans le système éducatif qui peuvent impacter l'éducation au Cameroun. Notre étude couvrira l'année académique 2021/2022. Elle se déroulera dans la région de l'Est, précisément dans l'arrondissement de NdemNnam. Cet état de chose peut constituer un atout favorable pour la représentabilité et la faisabilité de l'échantillon de la présente étude.

Délimitation thématique : Le travail sur lequel nous allons nous étendre comporte un certain nombre de concepts clés sur lesquels il convient de faire un point d'arrêt afin de les rendre plus intelligibles, non seulement en donnant un aperçu général mais aussi et surtout en les circonscrivant dans le présent contexte. En ce qui concerne cette étude, les notions telles que : suivi, évaluation, projet, formation, enseignants, curricula seront éclairées afin d'éviter tout équivoque et de donner un sens compréhensif à ces notions. Les notions de suivi et évaluation étant certes différentes mais étroitement liées elles seront toutes abordées. La thématique du choix professionnel étant vaste, nous limiterons notre investigation sur le suivi et l'évaluation des enseignants dans le cadre du projet PAREC.

Rendues au terme de ce chapitre ou il a été question de poser la problématique de cette étude en passant en revue certains aspects tels que le contexte, la justification du choix du thème, le problème, les questions, objectifs de ladite recherche, il sera question par la suite de faire une revue critique de la littérature, les théories et la méthodologie y relatives.

CHAPITRE 2
DEFINITION DES CONCEPTS, REVUE DE LA LITTERATURE,
HYPOTHESES, THEORIES ET METHODOLOGIE

Deuxième chapitre de ce mémoire, il portera sur la définition des concepts clés, la revue critique de la documentation scientifique, les théories relatives à cette étude en passant par la formulation des hypothèses de travail et de la méthodologie complète de cette étude.

2.1. DÉFINITION CRITIQUE DES CONCEPTS

S'accorder sur le sens à donner aux termes qui leur ont permis d'asseoir une problématique, une revue et des théories de référence, est l'objet de cette partie. En effet, pour une meilleure compréhension du sujet, il est nécessaire de s'attacher à éclaircir les notions choisies, à définir leurs sens larges et leurs sens adaptés au contexte de la recherche.

2.1.1. Analyse conceptuelle de « éducation »

Pour CHATEL (2001), l'éducation est généralement considérée comme une ressource fondamentale, tant pour les individus que pour la société. En fait, dans la plupart des pays, l'éducation est considérée aujourd'hui non seulement comme un droit, mais aussi comme un devoir et les gouvernements doivent garantir l'accès à l'éducation, tandis que la loi exige souvent que les citoyens atteignent un certain niveau.

Selon les fiches d'informations des Nations Unies sur l'éducation des jeunes (2013), l'éducation a été jugée très importante pour éradiquer la pauvreté et la faim et promouvoir une croissance économique soutenue, inclusive et équitable et un développement durable. Il est donc urgent d'aligner les politiques éducatives, les programmes d'études et les programmes de formation, de manière centrée sur les personnes, avec les priorités et les besoins nationaux en matière de développement, les stratégies de développement international et les besoins du marché du travail. Cela permettra de promouvoir la situation des jeunes, de lutter contre l'extrême pauvreté et de maximiser les avantages de la mondialisation pour les jeunes.

Malheureusement, une observation du même rapport de l'ONU de 2013 a révélé que, de nombreux systèmes d'éducation et de formation ne préparent pas adéquatement les étudiants à répondre aux exigences d'un monde globalisé. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2011), indique qu'en dépit des progrès réalisés dans la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, des millions d'enfants obtiennent des compétences de lecture, d'écriture et de calcul bien inférieures aux niveaux attendus. Trop souvent, la qualité de l'enseignement

secondaire est faible et le contenu n'est pas pertinent pour les jeunes et n'est pas lié au monde du travail.

L'éducation est le processus consistant à créer un environnement propice formel pour que les élèves apprennent, des valeurs, des compétences et des attitudes qui peuvent être bénéfiques pour eux. C'est quelque chose que l'on obtient à un moment donné dans leur vie. L'éducation est une connaissance acquise par l'enseignement. C'est quelque chose qu'un individu obtient d'une source extérieure. C'est pourquoi elle est une activité profondément sociale et organisée.

L'éducation traditionnelle en Afrique fait usage de diverses méthodes qui sont corrélées aux méthodes dites « nouvelles » : elles s'attachent non seulement à faire acquérir à l'enfant les connaissances qui lui seront utiles à l'âge adulte, mais développent leur action jusqu'à la formation de la personnalité (méthodes actives). Elles suscitent l'activité de l'enfant en rapport avec ses besoins fondamentaux et sont sujettes au développement cognitif de l'enfant ainsi qu'à son niveau de socialisation. Pour ce faire, « le système éducatif est dirigé par la méthode et par l'ordre et par des règles établies à l'avance, qu'il faut suivre au pied de la lettre » (DIESBACH, 2005, p.18).

2.1.2. Analyse conceptuelle de projet

Pour JOLIVET (2003), le mot projet a deux sens différents : le chemin (l'action de projeter, jeter en avant) et le point d'arrivée (l'objet du projet, par exemple le produit). Un projet est un investissement matériel et/ou immatériel destiné à créer plus de valeur pour l'organisation, les acteurs du projet et autres parties prenantes, tant sur le plan économique, technique qu'humain. Selon le groupe canadien MDS (2008), un projet est un ensemble d'activités interdépendantes menant à la réalisation d'un produit ou d'un produit extrant tangible ou intangible. Par ailleurs, un projet constitue donc une activité définie, avec un point de départ et un point d'arrivée spécifique, visant à atteindre un objectif précis. On peut également l'envisager comme le plus petit élément opérationnel préparé et mis en œuvre comme entité distincte dans un plan ou programme national.

Le plus souvent le concept de projet est assimilé à la notion de partenariat, d'appui conseil, d'activités de plaidoyer, de médiation et de coordination assurée en dehors des projets, programmes ou stratégies d'application (PNUD, 2002). Comparé au programme, le projet est un sous ensemble ; il fait partie intégrante de celui-ci.

Le projet est selon ABOUBAKAR (2015) « *le plus petit élément opérationnel d'un plan ou d'un programme de développement que l'on puisse concevoir et mettre en valeur en tant qu'entité distincte* ».

Le guide de l'analyse coût-avantages (fonds structurels-FEDER, Fonds de cohésion et ISPA) des projets d'investissement (2003), donne la définition suivante du projet : « activité d'investissement pour laquelle des ressources sont dépensées (les coûts) en vue de créer des actifs permettant de produire des avantages durant une période de temps prolongée, et possédant logiquement une unité de programmation, de financement et de mise en œuvre. Un projet constitue donc une activité définie, avec un point de départ et un point d'arrivée spécifique, visant à atteindre un objectif précis. On peut également l'envisager comme le plus petit élément opérationnel préparé et mis en œuvre comme entité distincte dans un plan ou programme national. Un projet peut produire des avantages pouvant être évalués en termes monétaires ou il peut produire des avantages intangibles.

2.1.3. Analyse conceptuelle de programme

Le programme a donc un domaine d'intervention plus large que le projet. Il comporte plusieurs projets avec des missions spécifiques pour atteindre des objectifs globaux qui sont communs. Selon le PNUD (2002), l'approche programme est un processus qui permet aux gouvernements d'articuler les priorités nationales et de réaliser des objectifs de développement humain durable dans un cadre cohérent et participatif. L'approche programme est bien plus qu'un simple moyen de réunir des projets exécutés en un lieu donné dans un « *programme* », c'est une approche logique qui intègre les processus de planification et de gestion de tout effort de développement national, aux niveaux macro-économiques, méso-économique et micro-économique (PNUD, 2002).

Qu'il s'agisse d'un programme ou d'un projet, il est important de faire un suivi et une évaluation pour informer les parties prenantes de la mise en œuvre et de sa conduite. Il revient ainsi, de définir ici la notion de suivi et de l'évaluation puisqu'il s'agit de la finalité de notre étude. Le guide de l'analyse coûts-avantages (Fonds structurels-FEDER, Fonds de cohésion et ISPA) des projets d'investissement (2003), décrit le programme en ces termes : « *série coordonnée de projets différents dont le cadre politique, l'objectif, le budget et les délais sont clairement définis* ». Selon le groupe canadien MDS (2008), un programme est un ensemble de projets dont les buts convergent vers un objectif global commun.

2.1.4. Analyse conceptuelle du couple suivi et évaluation

2.1.4.1. La notion de suivi

Selon le rapport final présenté sur la stratégie de suivi et évaluation des projets et programmes de développement (2009), le suivi est l'examen quotidien de routine des activités en cours d'exécution. Il est un processus continu par lequel les responsables et le personnel vérifient les différentes parties, étapes et tout le processus. Il fait partie intégrante de l'exécution et de la gestion des Projets et Programmes. Il vise à répondre aux questions suivantes : Du point de vue du processus général, le plan de travail et le budget sont-ils suivis ? Existe-t-il une bonne collaboration avec d'autres organisations et les communautés cibles ? Le personnel assure-t-il de manière efficace ses fonctions et responsabilités ?

Au titre de chaque étape du processus : les activités se déroulent-elles conformément au plan de travail ? Quels sont les problèmes rencontrés ? Certaines hypothèses émises s'avèrent-elles fausses ? Le suivi montre l'évidence et fournit l'information qui permet de prendre les bonnes décisions dans la gestion d'un projet ou programme. Il aide à ajuster, faire de nouveaux développements et à faire tous les changements nécessaires dans le plan et le budget.

Il vise à détecter les problèmes qui pourraient entacher la bonne réalisation des Projets et Programmes et de prendre à temps des décisions qui s'imposent pour la réalisation des Projets et Programmes pour apporter des corrections. Le suivi se définit également comme un processus continu de collecte systématique d'informations pour fournir aux gestionnaires et aux parties prenantes d'une action de développement en cours, des éléments sur les progrès réalisés, les objectifs atteints et l'utilisation des ressources, (OCDE, 2002).

2.1.4.2. La notion d'évaluation

L'évaluation est une activité périodique qui consiste à mener des investigations approfondies sur l'état de la mise en œuvre du projet/programme pour apprécier le niveau de réalisation des résultats et des objectifs. Elle signifie l'analyse des informations recueillies au cours du processus du suivi et leur appréciation au regard des objectifs poursuivis. L'évaluation est l'examen périodique, de la performance et du succès en cours ou achevé d'un projet/programme/plan.

Il s'agit d'un exercice de durée limitée qui fait apparaître les effets sur la société, le groupe cible bénéficiaire, l'environnement ou l'économie locale et/ou nationale (Rapport final présenté sur la stratégie de suivi et évaluation des projets et programmes de développement,

2009). Les analystes des projets, mettent souvent l'accent sur quatre types d'évaluation que sont :

- Évaluation ex ante : évaluation préalable effectuée en vue de la décision de financement. Elle sert à concevoir le projet de la manière la plus cohérente et pertinente possible, fournit la base nécessaire pour la surveillance et les évaluations ultérieures et permet de s'assurer, dans toute la mesure du possible, que les objectifs sont qualifiés ;
- Évaluation ex post : évaluation effectuée un certain temps après la réalisation du projet. Elle a pour objet de vérifier l'impact effectif par comparaison avec les objectifs globaux initiaux.
- Évaluation finale : évaluation effectuée immédiatement après la réalisation du projet. Elle sert à établir si, et dans quelle mesure, les résultats attendus ont été atteints et quels ont été les facteurs de succès ou d'échec ;
- Évaluation in itinere (évaluation chemin faisant) : évaluation effectuée de manière concomitante à la réalisation du projet en vue de permettre une éventuelle réorientation. Elle concerne principalement les premières réalisations et premiers résultats permettant un jugement initial sur la qualité de la mise en œuvre.

L'évaluation est également une appréciation systématique et objective d'un projet, d'un programme ou d'une politique, en cours ou terminé, de sa conception, de sa mise en œuvre et de ses résultats. Son but est de déterminer la pertinence et l'accomplissement des objectifs, l'efficacité en matière d'atteinte des résultats, l'efficacité, l'impact et la durabilité. Une évaluation devrait fournir des informations crédibles et utiles d'intégrer les leçons de l'expérience dans le processus de décision des bénéficiaires et des bailleurs de fonds. (OCDE, 2002).

Le groupe de travail sur l'évaluation de l'aide au développement CAD décrit l'évaluation en ces termes : « *Appréciation systématique et objective d'un projet, d'un programme ou d'une politique, en cours ou terminé, de sa conception, de sa mise en œuvre et de ses résultats* ». L'évaluation offre essentiellement la possibilité de découvrir ce qui marche bien ou non et ce qu'il faut améliorer. Elle est l'occasion de faire preuve d'honnêteté et d'objectivité en présentant des résultats valables, équilibrés et exacts se fondant sur des faits concrets.

2.1.4.3. Le suivi et l'évaluation

Le suivi et évaluation est un couple indissociable. En effet, le Suivi-évaluation est l'examen constant du projet dans le cadre de son organisation par un dispositif combinant les résultats intermédiaires fixés, des questions d'évaluation et des indicateurs. C'est aussi l'évaluation de l'utilisation des ressources mobilisées lors du processus de mise en œuvre d'un projet au fur et à mesure de son déroulement, basée aussi bien sur des indicateurs de résultats qualitatifs que quantitatifs.

Les principales parties prenantes impliquées dans le projet (telles que les bénéficiaires du projet, les fonctionnaires en charge de la mise en œuvre, etc.) peuvent participer directement à la phase de suivi, au travers notamment d'entretiens et enquêtes. Alors que le suivi est appliqué de manière continue au cours du déroulement du projet, l'évaluation de projet est plus périodique et réflexive. Le suivi est une observation critique et systématique des réalisations d'un projet qui se base sur les critères définis lors de la phase de planification (Rapport d'évaluation exacte, Accord de prêt, plan d'action, ou tout autre document pertinent) ; son but est d'améliorer le fonctionnement du projet. L'évaluation est la mesure du degré d'atteinte de l'objectif d'un projet et de ses composantes. Elle comporte des analyses sur les écarts entre les réalisations et les prévisions, sur l'efficacité des moyens mis en œuvre et sur les effets du projet.

Le suivi et l'évaluation diffèrent mais sont étroitement liés. Ils sont d'importance égale et se renforcent mutuellement. En utilisant certains indicateurs, le suivi fournit des données quantitatives et qualitatives utiles aux activités d'évaluation. C'est la combinaison du suivi et de l'évaluation qui permet d'obtenir les informations requises et de conduire la réflexion critique nécessaire à la bonne gestion du projet/programme, à la satisfaction des obligations de recevabilité (vers le haut et vers le bas). L'évaluation soutient également le suivi. Elle peut être source d'enregistrements pour la mise en œuvre de la fonction « Suivi ». Par exemple, lorsqu'il faut prononcer un jugement final sur l'impact, la durabilité des résultats ou la contribution d'une intervention au renforcement des capacités, le facteur temps oblige à mener une évaluation. Il faut en effet qu'un certain délai s'écoule avant de pouvoir observer un ensemble suffisant de résultats et les attribuer à cette intervention. La relation entre suivi et évaluation est avant tout, interactive. Aucune des deux fonctions ne doit être entreprise en tant que substitut de l'autre.

Pour DEGBEKO (2007), le système de Suivi et Evaluation peut être défini comme un ensemble intégré qui englobe les processus de planification, de collecte systématique de données, d'analyse, d'exploitation, de synthèse, et de circulation de l'information, et qui prévoit

les moyens et les compétences nécessaires pour mettre en œuvre le système en vue d'améliorer la base de prise de décision dans le cadre de la gestion et la mise en œuvre du projet ou de la capitalisation de ses expériences.

2.1.5. Analyse conceptuelle de formation

Selon WITTORSKY (2012), la formation peut se définir d'une manière générale, comme : « *l'action d'un formateur s'exerçant sur une ou plusieurs personnes en vue de les adapter techniquement, physiquement et psychologiquement à leurs futures fonctions.* » Il s'agit à la fois d'un apprentissage de connaissances et d'un apprentissage de méthodes de travail et de savoir-faire mais aussi d'une expérimentation de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Elle permet l'adaptation à l'emploi, le développement du potentiel des individus, le développement intellectuel et rationnel, la croissance des capacités d'adaptation et de régulation de l'individu dans ses rapports avec son environnement professionnel.

La formation professionnelle est le processus d'apprentissage qui permet à un salarié ou un demandeur d'emploi d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (capacité et aptitude) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. La formation professionnelle s'apparente beaucoup à la formation continue mais elle est bien distincte de cette dernière. En effet, elle vise à gagner de nouvelles compétences nécessaires à une évolution ou à un changement de métier. Les formations professionnelles peuvent s'inscrire dans le plan de formation de votre entreprise ou émaner de votre demande personnelle.

Selon les cas, la formation peut être purement théorique ou comporter aussi une partie pratique (de base ou sous forme de période d'apprentissage); la formation théorique peut être délivrée de différentes manières telles que des cours magistraux ou à l'aide d'outils pédagogiques. Que ce soit dans un but d'évolution ou de changement de métier, la formation professionnelle peut être une étape cruciale de développement. En pédagogie et de manière très large, la formation se réfère au processus éducatif ou d'enseignement-apprentissage. Il est également identifié par un ensemble de connaissances. C'est dans ce sens qu'il est généralement important de parler de formation académique, d'études, de culture ou de formation. Le mot « formation », appliqué dans le monde éducatif, est utilisé dans de nombreuses situations. Certaines d'entre elles sont :

Formation continue ou permanente : C'est un type d'entraînement qui se développe tout au long de la vie. Le processus éducatif, traditionnellement associé aux premiers stades, s'étend cependant à tous les âges. Ce terme est particulièrement appliqué à l'environnement de

travail associé à d'autres concepts tels que le recyclage professionnel. La formation continue peut être axée sur l'apprentissage de nouvelles compétences ou la mise à jour des acquis déjà acquis.

2.1.6. Analyse conceptuelle de « éducation de base »

Pour mieux appréhender ce concept, il est important de définir tout d'abord la notion d'éducation. D'après RIEUNIER (2007), l'éducation peut être définie comme l'action d'éduquer, d'inculquer les valeurs morales, éthiques qui aident l'individu à s'intégrer dans la société. L'éducation de base sera donc l'ensemble des différents programmes d'activités éducatives visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Suivant la classification type au Cameroun, elle correspond aux cycles maternel et primaire.

2.2. REVUE CRITIQUE DE LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE.

Sachant que nous ne sommes pas les premiers à travailler sur ce sujet, il est judicieux dans ce travail de recenser les différents apports de quelques auteurs en rapport avec notre sujet.

N'Da (2015), définit la revue de la littérature comme : << *Un texte rédigé sur la base des données recueillies par la recherche documentaire, un texte articulé logiquement, une sorte de dissertation organisée, structurée qui fait progresser dans la compréhension des idées, des théories, des débats, des convergences et divergences entre les auteurs sur un sujet. En outre, se documenter consiste à chercher et réunir des informations là où elles se trouvent et en disposer pour travailler*>>. (p. 87)

Dans le cadre de ce travail, la revue de la littérature est le moyen qui aide le chercheur à faire la connaissance de ce que les autres chercheurs ou auteurs ont écrit en rapport au sujet ou aux questions semblables aux thèmes étudiés. La revue de la littérature peut se faire de deux façons : Thématique ou onomastique. Dans la présente étude il est judicieux d'adopter la méthode thématique, qui consiste de mettre en exergue les différents thèmes du sujet.

2.2.1. Le suivi et l'évaluation dans un projet (REYNAL, 1996).

Pour REYNAL (1996), le suivi fait référence au relevé d'indicateurs sélectionnés et à la collecte de données dans les projets. Quatre objectifs principaux sont recherchés notamment

apprendre des expériences pour améliorer les pratiques et les activités dans le futur ; Avoir une responsabilité interne et externe des ressources utilisées et des résultats obtenus ; Prendre des décisions éclairées en fonction du développement futur du projet ; Promouvoir l'autonomisation des bénéficiaires du projet. Le Suivi est centré sur le recueil régulier d'informations et doit débiter dans la phase de planification du projet. Il permet de documenter les résultats, les processus et les expériences en fournissant les données nécessaires pour le pilotage de la prise de décision et le processus d'apprentissage. Enfin, le Suivi permet l'examen du processus au travers des plans précédemment établis. Les données récoltées au moyen du Suivi contribuent à l'Evaluation.

Pour ce qui est de l'évaluation, REYNAL (1996), assimile l'évaluation au contrôle, aussi systématique et objectif que possible, d'un projet ou d'un programme accompli (ou d'un projet en cours, mais dont une phase a déjà été terminée). L'Evaluation juge les données et les informations des décisions stratégiques, qui permettront des améliorations du projet ou du programme dans le futur. L'évaluation doit permettre de tirer des conclusions sur cinq aspects stratégiques d'un projet : Pertinence, Efficacité, Efficience, Impact, Durabilité, Les informations recueillies au travers de ces aspects dans la phase de Suivi fournissent la base pour l'analyse évaluative.

Pour l'auteur, le suivi et l'évaluation doivent impérativement être intégré à la conceptualisation de projet ou de programme. De son point de vue, le suivi et l'évaluation ne sont pas des instruments de contrôle imposé par les donateurs, mais une option complémentaire à tout programme ou projet. Ces deux mécanismes devraient être perçus comme un dialogue entre les différents acteurs autour du développement et des progrès d'un projet. D'une manière générale, REYNAL (1996), estime que le Suivi fait partie intégrante de l'Evaluation. En effet, pendant une évaluation, les informations relevées à travers le Suivi sont utilisés pour comprendre la manière dont un programme a initié un changement. L'Evaluation d'un projet se concentre sur les aspects suivants de l'intervention : La qualité et la quantité des activités mises en œuvre (produits : Que fait-on ? Comment gérons-nous nos activités?) ; Les processus inhérents à un projet ou à un programme (effets : Quels sont les effets/changements qui devraient résulter de notre intervention?) ; Les processus externes à une intervention (impacts : Quels effets à long terme ont été déclenchés par l'implémentation des activités en combinaison avec d'autres facteurs environnementaux?) ; Le processus d'évaluation est l'analyse ou l'interprétation des données collectées afin d'examiner en profondeur les relations entre les produits, les effets et l'impact général du programme (REYNAL, 1996).

2.2.2. Les éléments constitutifs du suivi et de l'évaluation d'un projet. (GRAY et LARSON, 2007)

Selon (GRAY et LARSON, 2007), les outils de Suivi et Evaluation renvoient à la collecte systématique et à l'analyse rigoureuse de l'information disponible pour fournir aux décideurs publics une base empirique pertinente pour l'élaboration de politiques publiques. L'instrument de Suivi et Evaluation dans la gestion des processus d'exécution concerne les affaires internes d'un projet. Comme les projets interviennent dans des situations socio-économiques complexes, qui sont elles-mêmes dynamiques, un plan de projet ne peut jamais prévoir avec exactitude une situation future souhaitée. Il faut donc un instrument qui fournit des informations structurées et continues sur la performance d'un projet, à tout moment. Il faut en conséquence, surveiller continuellement l'exécution du projet et l'adapter à la réalité dynamique (GRAY et LARSON, 2007). Le Suivi et l'Evaluation doivent fournir des renseignements pour tous les décideurs qui ont un rôle dans le projet : les gestionnaires, le personnel, et aussi les organisations de coopération et les groupes cibles. Le suivi et évaluation est un moyen de soutenir le processus d'apprentissage continu de l'équipe de projet pendant l'exécution de celui-ci. Cet instrument doit s'intégrer dans les procédures organisationnelles du projet.

2.2.2.1. Le suivi et l'évaluation dans les projets.

Le suivi et l'évaluation est un couple indissociable. En effet, le Suivi et évaluation est l'examen constant du projet dans le cadre de son organisation par un dispositif combinant les résultats intermédiaires fixés, des questions d'évaluation et des indicateurs (HOUGRON, 2001). C'est aussi l'évaluation de l'utilisation des ressources mobilisées lors du processus de mise en œuvre d'un projet au fur et à mesure de son déroulement, basée aussi bien sur des indicateurs de résultats qualitatifs que quantitatifs. Les principales parties prenantes impliquées dans le projet (telles que les bénéficiaires du projet, les fonctionnaires en charge de la mise en œuvre, etc.) peuvent participer directement à la phase de suivi, au travers notamment d'entretiens et enquêtes. Alors que le suivi est appliqué de manière continue au cours du déroulement du projet, l'évaluation de projet est plus périodique et réflexive.

Selon (GENEST et NGUYEN, 2002), les outils de suivi et évaluation permettent de mieux comprendre dans quelle mesure et comment une politique publique ou un projet atteint les résultats escomptés, notamment en apportant des informations clés sur chaque composante de cette politique ou de ce projet. En effet, le suivi permet de savoir si le programme est mis en

œuvre comme prévu et l'évaluation quant à elle permet de savoir si le programme est efficace dans les résultats atteints.

À ce titre, le suivi est une observation critique et systématique des réalisations d'un projet qui se base sur les critères définis lors de la phase de planification (Rapport d'évaluation existante, accord de prêt, plan d'action, ou tout autre document pertinent) ; son but est d'améliorer le fonctionnement du projet. L'évaluation est la mesure du degré d'atteinte de l'objectif d'un projet et de ses composantes. Elle comporte des analyses sur les écarts entre les réalisations et les prévisions, sur l'efficacité des moyens mis en œuvre et sur les effets du projet. Le suivi fournit des données quantitatives et qualitatives utiles aux activités d'évaluation. Le suivi et l'évaluation utilisent les mêmes sources d'information, mais se distinguent par les points suivants :

SUIVI	ÉVALUATION
Systématique et permanent	Ponctuelle
S'oriente à la planification	Peut remettre en cause la planification
S'intègre dans la structure de gestion du projet	N'est pas nécessairement faite par un service interne
Met en exergue les écarts et leurs causes	Analyse la cause des écarts et propose des solutions éventuelles
Les résultats aident à une meilleure gestion du projet	Les résultats aident à une prise de décision

2.2.2.2. Le suivi et l'évaluation : deux démarches différentes, mais indissociables.

Le Suivi est un processus continu de collecte systématique d'information. Le tableau de bord, intégré au projet, permet le suivi en temps réel du projet et garantit la fiabilité de l'évaluation. Le suivi est la collecte et l'analyse systématique des informations au fur et à mesure de la progression d'un projet. Le but est d'améliorer la rentabilité et l'efficacité d'un projet ou d'une organisation. Il est basé sur des objectifs établis et des activités planifiées durant la phase de planification du travail. Il aide à garder le travail sur la bonne voie, et permet de faire savoir à la direction si les choses se passent mal. S'il est fait correctement, c'est un outil inestimable dans une bonne administration, et fourni une base utile pour l'évaluation. Il vous permet de savoir si les ressources que vous utilisez sont suffisantes et sont utilisées comme elles le devraient, si votre capacité est suffisante et appropriée, et si vous faites ce qui a été planifié (GRAY et LARSON, 2007).

Le suivi des résultats d'un projet implique qu'il faut suivre les progrès réalisés vers les buts à atteindre, comme par exemple, une réduction des décès maternels et infantiles, l'amélioration des taux d'alphabétisation et l'état nutritif des enfants, et la réduction de l'incidence de la pauvreté extrême. Le suivi est donc bien plus que la simple collecte de l'information sur un projet (GRAY et LARSON, 2007). C'est l'évaluation systématique et continue du progrès dans le temps par la collecte et l'analyse de l'information et l'utilisation de cette information pour améliorer le travail au sein d'un projet. Les implications du suivi sont : l'établissement d'indicateurs de rentabilité, d'efficacité et d'impact ; la mise en place de systèmes de collecte d'informations en lien avec ces indicateurs ; la collecte et l'enregistrement de l'information ; l'analyse des informations ; l'utilisation de l'information pour tenir la direction informée quotidiennement. Le suivi est une fonction interne à tout projet ou organisation. À ce titre, le suivi intègre donc des approches et des indicateurs.

Le suivi peut s'appliquer à toutes les activités administratives et financières d'un projet. Deux principaux types de suivi existent : **le suivi de processus** qui mesure les moyens par lesquels les objectifs sont atteints ; ceci inclut l'utilisation des données collectées, l'information sur le progrès des activités et la façon dont les activités sont menées. **Le suivi de l'impact** qui examine l'impact des activités du projet sur les objectifs. Tous les systèmes de suivi devraient incorporer à la fois un suivi des processus et un suivi des impacts. Les systèmes plus sophistiqués peuvent aussi réaliser un suivi du contexte du projet, généralement en analysant l'hypothèse sur laquelle le projet est basé (dans le cadre logique du projet) (HOUGRON, 2001).

À côté de ces deux types de suivi, HOUGRON (2001), identifie des indicateurs. Ainsi, lorsqu'un indicateur mesure un facteur qui détermine un résultat ou contribue au processus menant à un résultat, il est qualifié "d'intrant" ou "d'extrant", en fonction de l'étape à laquelle se trouve le processus : c'est un indicateur "intermédiaire". La mesure des dépenses publiques consacrées aux salles de classe et aux enseignants pourrait être un indicateur d'intrant, alors que celle du nombre de classes construites et d'enseignants formés serait un indicateur d'extrant. Ce qui est important est que ni l'un ni l'autre n'est un but en soi; ils contribuent à atteindre le but fixé. Les indicateurs finaux se situent au niveau de l'objectif et de finalité. Ils indiquent aussi les effets secondaires et imprévus. Ce type d'indicateurs contribue à l'évaluation des progrès enregistrés vers la réalisation des objectifs fixés. En général, ils changent cependant lentement à terme et sont le résultat de nombreux facteurs, dont certains ne sont pas contrôlés par les décideurs et les personnes chargées de gérer les projets. Les indicateurs finaux et intermédiaires peuvent être complétés par certains autres afin de mesurer la performance générale et tenir

compte du contexte dans lequel la stratégie intervient. Par exemple, on peut inclure dans le système de suivi les indicateurs mesurant les facteurs exogènes qui risquent fortement d'avoir un effet sur les indicateurs relatifs aux résultats.

Quant à l'évaluation, GRAY et LARSON (2007), soutiennent qu'évaluer une action, c'est apprécier la valeur de l'action du point de vue de l'intérêt général (plusieurs « parties prenantes »: citoyens, opérateurs, décideurs...). L'évaluation est une appréciation systématique et objective d'un projet, d'un programme ou d'une politique, en cours ou terminée, de sa conception, de sa mise en œuvre et de ses résultats sur le développement. L'évaluation doit permettre d'améliorer les politiques, programmes et projets des années futures grâce à la prise en compte des enseignements tirés du passé et fournir les éléments en vue de la justification des actions menées, avec des informations destinées au public. En gros, l'objet de l'évaluation est d'estimer les impacts et d'analyser les processus d'un projet.

Les objectifs spécifiques sont semblables à ceux du suivi (voir les objectifs du système de suivi présentés ci-dessus). Lors d'une évaluation, il faut se pencher sur les questions de rentabilité, d'efficacité et d'impact (GRAY et LARSON, 2007). L'évaluation est : un outil intégré au projet ; un outil de pilotage, une aide de décision permettant de collecter l'information qui permet de prendre les décisions d'arrêter le projet, le poursuivre, le modifier ; de permettre des choix éclairés ; permettre de dresser un état des lieux à une date donnée, d'effectuer un diagnostic, d'ébaucher des recommandations... un outil démocratique (transparence) permettant d'être redevable (« avoir des comptes à rendre », utilisation de fonds publics) ; d'informer l'ensemble des acteurs sur diverses composantes du projet (et non pas communiquer) ; de solidifier la relation de confiance ; la transparence à différents niveaux. Un outil d'apprentissage permettant de mettre en perspective les actions passées pour améliorer la programmation des actions futures ; de détecter les innovations et les « bonnes pratiques » ; de documenter, capitaliser ou systématiser les expériences ; de mettre en forme l'expérience pour la rendre partageable.

Selon GRAY et LARSON (2007), l'évaluation a pour but : la génération des connaissances : répondre aux besoins d'informations-clé (mise en œuvre, impact) sur le projet/programme, politique, stratégie, etc. l'apprentissage : Apprendre de l'expérience en examinant ce qui marche, ce qui ne marche pas et pourquoi. La responsabilité / Redevabilité : rendre compte de l'utilisation des ressources (humaines, financières, etc.).

Le but d'une évaluation est d'analyser les effets d'un programme et de porter un jugement. Ce jugement s'articule autour de six critères principaux. Les sources d'information majeures pour analyser ces critères sont les usagers (ceux qui ont participé activement, ceux qui ont participé partiellement, ceux qui ont refusé de participer, les exclus). Les critères d'évaluation sont : **La pertinence** concernant l'adéquation du projet avec les problèmes à résoudre.

L'efficacité mesurant le degré de réalisation des objectifs. **L'efficience** concernant l'utilisation rationnelle des moyens à disposition, elle analyse si les objectifs ont été atteints à moindre coût. **L'impact** mesurant les retombées de l'action à moyen et long terme. **La durabilité** (pérennité, viabilité) visant à savoir si les effets du programme perdurent après son arrêt. Des critères supplémentaires suivant le type de projet et l'objectif de l'évaluation sont utilisés : **La couverture**, les usagers correspondent-ils à notre population cible de départ. **La cohérence interne** : les valeurs qui sont affichées en externe - solidarité, gestion démocratique, participation - sont-elles réellement appliquées en interne ? Le partenariat : égalité, équité, complémentarité, subordination ? La progression : pouvoir identifier une dynamique positive même si les résultats ne sont pas atteints... l'utilité sociale. Les critères transversaux (critères environnementaux, sociaux, de genre).

Les auteurs vont également définir d'autres types d'évaluations notamment l'auto-évaluation ou évaluation interne. C'est l'évaluation par les acteurs mêmes de l'action. Acte très délicat, car il faut à la fois être critique et objectif (par souci de crédibilité). L'auto-évaluation menée sur ses propres activités par une équipe est un facteur très important de gain de qualité dans les projets et programmes. L'évaluation par les bénéficiaires. Ce type d'évaluation peut être mené en amont comme en aval de la mise en œuvre d'un projet. C'est une des clés de la maîtrise du développement par un groupe donné. C'est l'une des composantes du développement dit participatif ou à base communautaire. C'est un exercice qui peut faire ressortir des points positifs ou négatifs auxquels des personnes extérieures n'auraient pas pensé. Néanmoins ce processus peut être source de conflits d'intérêt et de tensions sociales.

L'évaluation conjointe elle est menée par une équipe constituée d'éléments extérieurs au projet, du personnel du projet auquel s'ajoutent parfois les bénéficiaires du projet. De telles évaluations conjointes ne peuvent être utilement pratiquées que par des professionnels de la matière concernée, avec l'appui des professionnels de la communication. En effet, ce type d'évaluation se heurte souvent à des tensions sociopolitiques et des hétérogénéités d'intérêts.

L'évaluation externe : Elle admet un regard extérieur. Elle permet souvent de passer outre de nombreux tabous et d'avoir un regard neuf sur une situation donnée. L'évaluation externe exige au préalable que soit clairement définis, un cahier des charges et des termes de références afin d'éviter des dérapages. L'évaluation menée par les services du bailleur de fonds. Elle prend en général la forme d'un audit financier, comptable et de procédures.

2.2.3. L'éducation : un facteur considérable pour le changement MINCER (1958) et SCHULTZ (1961)

Au niveau micro-économique, MINCER (1958) et SCHULTZ (1961) soulignent que l'éducation est conçue comme un investissement. C'est une dépense qui est censée produire dans l'avenir un supplément de richesse et de bien-être. Le niveau d'éducation d'un individu doit lui permettre d'accroître la productivité de son travail et de recevoir un meilleur salaire. En plus de la dépense matérielle, on doit signaler le coût d'opportunité, c'est-à-dire le temps passé à l'école ou à l'université. La question est alors de déterminer les coûts et les gains liés à la formation et de les intégrer au calcul rationnel que réalise l'individu pour déterminer son niveau d'investissement. Alors qu'au niveau macro-économique l'éducation permet l'augmentation de la productivité de l'économie nationale et une meilleure attractivité pour les investissements directs étrangers grâce à la qualité et compétence du capital humain (E. BRONSTEIN et Al., 1995).

L'éducation peut être un facteur d'égalisation sociale sous la condition de permettre à tous les individus (quel que soit leur classe sociale, leur genre, ou, leur groupe ethnique) de bénéficier de revenus supérieurs. Ce n'est donc pas l'éducation en elle-même qui affecte la répartition des revenus. Mais les conditions dans lesquelles elle est distribuée aux individus une éducation fondée sur le principe de la méritocratie a tendance à améliorer la répartition des revenus. Tandis qu'une politique éducative qui ne fait que renforcer l'immobilité sociale et les avantages des groupes dominants aura un effet négatif. À ce titre, elle est un élément important du ciment social dans le sens où elle donne à une population un ensemble des valeurs culturelles communes tout en permettant le développement individuel (DURKHEIM 1882). Parmi les valeurs qui généralement se développent avec la diffusion de l'enseignement, on retrouve les libertés civiles et humaines, la démocratie et la stabilité politique. Le cadre du changement vise la réforme, la révision, l'innovation, l'amélioration, l'évolution, la création à partir des modes et techniques d'apprentissages.

2.2.3.1. Les Politiques éducatives selon le FMI et la Banque mondiale

Si l'éducation est un enjeu essentiel du développement des pays du Sud, c'est dans une optique de croissance économique qu'elle est envisagée par les institutions financières internationales, plus précisément par la Banque mondiale, intervenant directement dans le secteur de l'éducation. De 1963 à 1970, le but de la Banque mondiale est « d'aider à la construction et l'équipement de l'enseignement technique et professionnel et du secondaire pour répondre aux besoins de main-d'œuvre. » (ALEXANDER, 2002, p.3). Sa logique est donc économiste, le but étant la formation d'un capital humain productif pour répondre aux besoins de main d'œuvre nécessaire à la croissance. C'est en 1963 que la Banque mondiale commence à accorder des prêts spécifiques au secteur de l'éducation. Ses actions sont alors centrées sur l'éducation secondaire et professionnelle. La décennie 70 voit émerger le débat sur le nouvel ordre économique mondial mené par les pays non-alignés qui réclament une meilleure distribution des bénéfices mondiaux. Ainsi, selon SACHS (2004) : La pression des pays du Tiers-monde alla crescendo jusqu'à 1975, date de la Septième Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies convoquée à la demande de l'Algérie pour discuter du nouvel ordre économique international, capable de stimuler le développement des pays du tiers-monde. La question fondamentale fut bien formulée par le président du Mexique à l'époque, Luis ECHEVERRIA : Ou bien la coopération, ou bien le chaos mondial. (SACHS, 2004, p.142)

Cela signifie en d'autres termes que les pays du Sud se trouvent alors dans une position de force, pouvant peser sur l'échiquier international et tentant d'imposer un nouveau modèle de développement. Au niveau de la banque mondiale, les prêts destinés au secteur de l'éducation augmentent et sont étendus aux autres niveaux, dont le cycle primaire. La notion d'éducation de base est alors définie dans la première politique sectorielle d'éducation, l'Éducation Hector Working Paper de 1974. Les quatre objectifs mis de l'avant sont : l'éducation de base (formelle et non formelle), l'enseignement secondaire et la formation technique et professionnelle, l'amélioration des systèmes éducatifs nationaux et l'équité. (Banque Mondiale, 1974). Avec les crises financières des années 70 et 80, la nouvelle priorité est de rétablir la situation économique internationale. Pour cela, au début des années 80, la banque mondiale et le FMI mettent en place les Programmes d'ajustement structurel. Ces derniers imposent aux gouvernements de rééquilibrer leurs budgets, de stabiliser l'économie et de stimuler la croissance. Cela passe par une restriction de la demande intérieure et surtout par le développement de la production destinée à l'exportation. Les années 1980 sont donc marquées par le rôle de plus en plus important de la banque mondiale au niveau du développement et de la gestion de l'aide, mais

aussi au niveau sectoriel de l'éducation. L'importance grandissante de la banque mondiale dans la définition de la politique éducative est une conséquence de l'endettement et du blocage du développement économique. De l'autre côté, l'expertise internationale tend à faire circuler les "recettes" et à les imposer aux pays voisins, contribuant ainsi à une sorte de standardisation des politiques d'ajustement éducatif. (Sachs, 2004, p.142)

2.2.3.2.Le cadre international actuel : l'éducation pour tous

Mise de l'avant lors de la Conférence d'Addis-Abeba de 1961, la question de l'éducation pour tous est reprise lors de la Conférence de Jomtien de 1990, et formalisée à cette occasion dans la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Elle est toujours, 19 ans plus tard, au cœur des politiques éducatives internationales actuelles. Ainsi, en 2000, l'ONU, qui regroupe présentement 191 pays, s'est donné des objectifs à atteindre, en lien avec le développement. L'éducation est l'un des objectifs du millénaire pour le développement adopté lors de la Conférence de New York. La priorité dans ce domaine est indubitablement l'éducation primaire pour tous. Les OMD furent établis lors de l'Assemblée du Millénaire des Nations Unies, du 6 au 8 septembre 2000, et concernent différents secteurs touchants aux principaux aspects de la vie sociale. Les OMD listent huit objectifs fondamentaux à atteindre d'ici 2015 : Réduire l'extrême pauvreté et la faim et assurer l'accès à l'eau ; Assurer l'éducation primaire pour tous ; Promouvoir l'égalité et l'autonomisation des femmes ; Réduire la mortalité infantile ; Améliorer la santé maternelle ; Combattre le VIH-Sida, le paludisme et la tuberculose ; Assurer un environnement durable ; Mettre en place un partenariat mondial pour le développement. (ONU, 2000)

L'un de ces objectifs vise donc à assurer l'éducation primaire pour tous, ou Scolarisation primaire universelle. Cet objectif est maintenant repris par toutes les organisations internationales et constitue le cadre dans lequel s'inscrit actuellement la question de l'éducation dans les pays du Sud. Cet objectif correspond à la cible 3 énoncée dans la déclaration du millénaire : « D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires. » (ONU, 2005, p.3) Pour mesurer le suivi des progrès accomplis relativement à cette cible, différents indicateurs ont été retenus: le taux net de scolarisation (TNS) primaire, la proportion d'écoliers commençant la première année d'étude dans l'enseignement primaire et achevant la cinquième, ainsi que le taux d'alphabétisation de la population âgée de 15 à 24 ans. Les objectifs du millénaire pour le

développement touchent donc à une grande variété de domaines et n'envisagent la problématique de l'éducation que sous l'angle de l'éducation primaire. (ONU, 2005)

Le forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en avril 2000 cible quant à lui plus précisément les objectifs éducatifs du millénaire. Ce forum consultatif international sur l'éducation pour tous, parrainé par la banque mondiale, le Fonds des Nations Unies pour la population, le PNUD, l'UNESCO et l'UNICEF vise à dresser le bilan des progrès de l'éducation mondiale 10 ans après Jomtien. Ce Forum rassemblait 1100 dirigeants nationaux, plus de 100 ministres de l'éducation, différents décideurs, spécialistes, universitaires, auteurs et leaders d'opinion, et des représentants d'organisations intergouvernementales, bilatérales et non gouvernementale. Le cadre d'action de Dakar propose 6 objectifs et 12 stratégies qui se penchent sur l'éducation mondiale de façon plus vaste, touchant aussi bien l'éducation de la petite enfance que l'éducation primaire, l'alphabétisation des adultes, les problèmes de parité ainsi que la qualité de l'éducation.

2.3. THÉORIES RELATIVES À L'ÉTUDE

Selon MVESSOMBA (2013, p. 98), la Théorie de référence du sujet désigne « *un ensemble de propositions inter reliées de manière logique dont le but est d'expliquer de manière générale un certain nombre de phénomènes* ». La recherche scientifique s'appuie généralement sur les théories pour faciliter la lecture et la compréhension de certains phénomènes et de certains problèmes afin de mieux les analyser.

2.3.1. La théorie de la contingence

Les théoriciens de la contingence tels que WOODWARD (1965), LAWRENZ et LORSCH (1967), identifient les variables qui ont un impact majeur sur la structuration des organisations. Selon eux des caractéristiques de contexte ou de situation imposent certaines contraintes d'organisation auxquels il convient de s'adapter. Pour ces auteurs, il s'agit des variables telles que : le système de production (WOODWARD, 1958), le taux de changement de la technologie (BURNS et STALKER, 1966), l'effectif de l'organisation Blau, 1971), l'incertitude de l'environnement (LAURENCE et LORSCH, 1967). Ou encore la taille, l'âge, la stabilité de l'environnement, le système technique, et le style de pouvoir de l'organisation (MINTZBERG, 1971).

En développant ainsi une conception relativiste de l'organisation, les théoriciens de la contingence s'opposent à l'idée des principes ou de modèle d'organisation universelle des classiques. Pour eux, il ne peut exister de structure unique et universelle répondant à toutes les situations organisationnelles. Le modèle d'organisation (du management) et plus approprié dépend du contexte propre à chaque organisation. Elle est, cependant teinté d'un fort déterminisme et n'apporte guère d'élément sur le processus même de structuration des organisations. C'est une théorie qui est restée contemporaine, à travers les travaux de plusieurs auteurs à l'instar de FABI et Al (1993), MINTZBERG.

Dans le cadre de la présente étude, cette théorie est une référence dans la mesure où, elle permet aux acteurs éducatifs d'élaborer des stratégies de croissance et de diversification de gestion, de suivi et évaluation du projet PAREC dans les zones défavorisées. On peut donc remarquer une cohérence entre les pratiques managériales et la logique de planification opérationnelle dans une organisation éducative, les stratégies que les différents acteurs adoptent pour gérer l'effectif face à l'imposition de l'environnement. La théorie de la contingence nous impose la gestion de la théorie selon la situation.

2.3.2. La théorie systémique du processus de mise en œuvre

À travers leur modèle pédagogique pour le développement des compétences s'inspirant de l'approche systémique, TARDIF et Al. (1992), rappelèrent que leur paradigme systémique est une approche générale caractérisée par trois principes : Le principe d'exhaustivité qui regroupe un ensemble d'éléments que l'on retrouve dans l'offre de formation dans les institutions privées ; Le principe de pertinence : pour aborder un système complexe, il est nécessaire de mettre l'accent sur les aspects les plus essentiels du système ; Le principe de finalité : pour comprendre un système, il faut d'abord en saisir le but et la fonction. Dans la présente recherche, ce principe correspond à la capacité du ministère de l'enseignement de Base à produire une main d'œuvre qualifiée capable de répondre aux besoins du monde socioprofessionnel.

En adoptant cette perspective systémique pour la mise en œuvre d'un Projet d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun, le principe de finalité renvoie aux orientations du programme et à la fonction qu'il remplit pour l'atteinte des finalités, des buts poursuivis au niveau du système éducatif dans son ensemble. La théorie systémique repose sur trois principes : les ensembles sociaux sont cohérents, les éléments d'une société sont

interdépendants et hiérarchisés, le champ social est homogène en ce qu'il y a une réelle possibilité de coexistence de jeux différents qui font des innovateurs des acteurs sociaux.

Ce processus implique également la mise en synergie d'un ensemble organisé d'éléments destinés (finances, manuels, matériel didactique, formation, infrastructures, évaluation, formateurs etc.) à favoriser la qualité de l'éducation en vue de l'atteinte des résultats escomptés. Cela renvoie au principe de globalité. Dans la mise en œuvre d'une innovation, il est plus pertinent de mettre l'accent sur certains éléments essentiels qui peuvent favoriser ou contrarier l'atteinte des objectifs poursuivis. À ce niveau, il convient de parler du principe de pertinence. En se référant à LEBRUN et BERTHELOT (1994) citant BHOLA (1982), quatre éléments sont essentiels dans ce processus : Les intervenants ; Les liens de communication ; Les ressources disponibles ; La mesure et l'évaluation du processus. Ces éléments ne sont pas isolés les uns des autres. Ils entretiennent des relations d'interaction dans le cadre de ce processus.

Les intervenants : Ils correspondent aux éléments des différents systèmes en interaction. Dans la présente recherche, il s'agit du ministère de tutelle mettant en exergue les différents acteurs dans la formation des apprenants des instituts supérieurs privés. Chacun de ces intervenants est caractérisé par des opinions et des positions différentes et tente de ce fait, d'influencer les autres intervenants par l'autorité et l'expérience qu'il peut avoir.

Les liens de communication : Dans tout processus d'innovation, il y a des liens, des réseaux de communication formels et informels qui s'établissent. Et à chaque instant, ces différents liens exercent des influences importantes sur le processus en question.

Les ressources disponibles : La bonne réussite d'un processus de mise en œuvre est fonction de la quantité et de la qualité des ressources disponibles. Telles que les ressources humaines, les ressources matérielles, les ressources financières et les ressources infrastructurelles. Le temps est aussi important car c'est lui qui permet de venir à bout des différentes résistances qui peuvent se manifester tout au long du processus de mise en œuvre. Pour la présente recherche, il convient de savoir de quelles ressources disposent les écoles abritant les enfants réfugiés, de plus de savoir si elles permettent une bonne pratique et une offre de formation.

La mesure et l'évaluation du processus : La mesure et l'évaluation permettent de disposer d'informations de qualité qui concernent les facteurs influençant le processus.

2.3.3. Théorie de la démarche qualité

D'après Le Ninan (2005), la qualité est un sujet d'actualité pour toutes les organisations éducatives quel que soit leur statut, public ou privé. L'approche de ces institutions qui porte sur l'utilisation d'un référentiel ou d'une charte (engagements), est amenée à se modifier profondément du fait de la naissance du dispositif officiel de labellisation. D'après ce mécanisme, les institutions souhaitant obtenir le label de qualité, devront passer une logique d'engagement à respecter une charte ou des engagements ou encore à satisfaire aux exigences d'un référentiel propre à une organisation professionnelle, à une époque de contrôle à un tiers extérieur. L'obtention de ce label devrait constituer à court terme un enjeu prioritaire pour ces institutions. Une fois que les organisations éducatives auront été labellisées, l'enjeu sera d'aller au-delà des exigences minimales requises par le dispositif d'assurance qualité de la labellisation, pour tendre vers l'excellence. La question fondamentale qui se pose dans cette étude est de savoir si les structures en charge de l'éducation de base offrent des prestations de qualité de sorte à permettre aux apprenants et aux enseignants de la région de l'Est de développer leurs compétences et d'être compétitifs ?

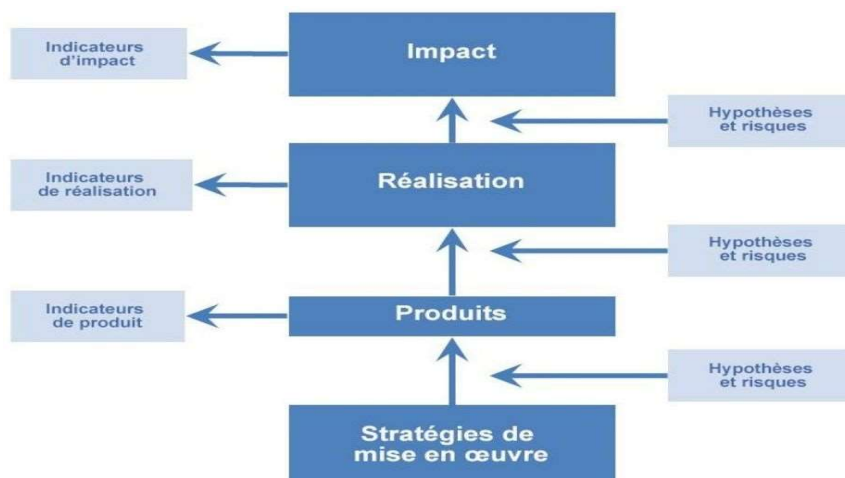
Pour mieux apporter un éclairci, Ninan (2005) présente le principe de l'amélioration connu sous le nom de Roue de Deming. Ce principe comporte quatre phases qui doivent guider les activités d'une institution. Il commence par la planification des activités (le P de plan) qui porte sur l'identification du problème à résoudre ou du processus à améliorer, la recherche des causes racines et la recherche des solutions avec rédaction du cahier de charges et élaboration du planning, se poursuit par leur réalisation (le D de do), est suivi du contrôle ou de l'évaluation de l'aptitude de la solution mise en place à résoudre le problème ou améliorer le processus (le C de check) et se termine avec les actions et des ajustements destinés à améliorer les activités futures de types comparables (le A de act) il s'agit donc d'un cycle que l'on représente à l'aide d'une roue qui à chaque étape avance d'un quart de tour. Cette avancée représente l'action de progresser. De plus, pour éviter de revenir en arrière, on représente une calle, un frein sous la roue qui empêche celle-ci de descendre et qui symbolise par exemple un système de qualité, un système d'audits réguliers ou un système documentaire qui capitalise les pratiques ou les décisions. Le but ici étant de conserver le label dont le symbole et la dénomination sont envisagés comme un élément de communication marketing et comme source d'amélioration de l'image auprès de la clientèle. Le label encore appelé certificat fait l'objet de la part de l'organisme certificateur d'un dépôt comme marque commerciale.

Selon Ninan (2005), la mise en place d'une démarche qualité globale passe par les grandes étapes suivantes : prise de conscience par les dirigeants de l'organisation, puis l'ensemble des personnels, de la nécessité d'améliorer méthodiquement la qualité de prestations, adhésion au principe, formation, choix d'un ensemble d'outils adaptés à la culture de l'organisation, travail de l'équipe dirigeante sur un périmètre restreint, analyse des résultats, communication, généralisation progressive des activités d'amélioration. Dans tous les cas, l'investissement consenti, principalement sous forme de temps, s'avère bénéfique au bout de quelques mois de pratique.

2.3.4. La théorie du changement.

La théorie du changement met en exergue comment les activités sont censées produire un ensemble de résultats qui contribuent à la réalisation des impacts finaux prévus. Pour cela, elle peut être élaborée pour tous les niveaux d'intervention : événement, projet, programme, politique, stratégie ou organisation (LIPPITT et Al, 1958). Elle a donc pour rôle principal d'accompagner une intervention dont les objectifs et les activités peuvent être identifiés et planifiés en détail à l'avance, ou encore qui évolue et s'adapte en fonction de questions émergentes et de décisions prises par les partenaires et d'autres parties prenantes. La théorie du changement désigne à cet effet toute version du processus, y compris une chaîne de résultats, qui se présente sous la forme d'une série de cases allant des intrants vers les produits, les réalisations et les impacts selon la figure ci-dessous ou d'un cadre logique, qui représente les mêmes informations sous forme de matrice.

Figure 2 : Représentation schématique d'une théorie du changement



Source : Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Supplementary Programme Note on the Theory of Change, 11 mars 2014, UNICEF, New York, 2014, p.4

Par ailleurs, la théorie du changement permet de désigner des types de représentations spécifiques, en particulier celles qui fournissent davantage de détails concernant les différents niveaux de changement, les différents acteurs et les différents liens de causalité. Parfois, ces représentations illustrent les facteurs contextuels qui favorisent, ou au contraire entravent, ce changement, ainsi que les hypothèses sur lesquelles il repose (c'est à dire les conditions nécessaires pour que le changement se produise mais qui échappent au contrôle des agents d'exécution) (LIPPITT et Al, 1958). Une théorie du changement peut être utilisée dans le cadre d'une planification stratégique ou d'une planification des programmes et des politiques afin d'identifier la situation existante (besoins et opportunités), la situation escomptée et ce qu'il convient de faire pour passer de l'une à l'autre (BANDURA, 2001). Cela peut contribuer à élaborer des objectifs plus réalistes, à préciser les responsabilités et à établir une interprétation commune des stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs.

Dans le cadre de notre étude, la théorie du changement nous aide à mieux planifier et implémenter les activités de suivi du projet afin d'aboutir à l'amélioration de la capacité organisationnelle à mettre en œuvre les politiques et les objectifs prévus, le renforcement des capacités des enseignants à la maîtrise et l'implémentation des nouveaux curricula. La théorie du changement peut également être utilisée au cours de la mise en œuvre afin d'identifier les indicateurs devant faire l'objet d'un suivi et d'expliquer au personnel, aux donateurs et aux partenaires comment le programme fonctionne (LIPPITT et Al, 1958). Dans le cadre du suivi ici étudié, la théorie du changement sera utile pour non seulement identifier les données qu'il convient de recueillir et la façon dont elles doivent être analysées, ainsi que pour fournir un cadre de restitution des résultats du suivi, mais aussi, de procéder à un réajustement des activités afin de parvenir à des résultats efficaces. Pour y parvenir, il est donc primordial de veiller à ce que la théorie du changement illustre de manière adéquate et efficace les résultats escomptés de l'intervention et la façon dont celle-ci entend y parvenir, de manière à répondre aux besoins et aux difficultés, surtout aux insuffisances perçues durant le suivi du projet. Dans l'idéal, la théorie du changement explique comment le changement est censé être obtenu, et ne se limite pas simplement à relier les activités avec les résultats escomptés au moyen d'une flèche.

Il existe différentes façons d'élaborer et appliquer cette théorie du changement (LIPPITT et Al, 1958). Dans le cadre du suivi d'un projet, la théorie du changement existante doit être étudiée, et révisée si nécessaire, afin de guider le recueil et l'analyse des données et la communication des résultats. C'est donc un élément essentiel des activités de suivi et

évaluation dans les projets, et devrait être utilisée sous une forme ou une autre dans toute activité de suivi et évaluation de ce type. Cet outil est particulièrement utile lorsqu'il s'agit de tirer des enseignements d'un suivi et évaluation d'impact conduit sur un site donné pour les appliquer ensuite à un autre site. Ainsi, lors de la planification d'une activité de suivi et évaluation de l'implémentation d'un projet et de l'élaboration des termes de référence correspondants, toute théorie du changement existante relative à la politique ou au programme concerné doit être examinée en termes d'adéquation, d'exhaustivité et de précision, et révisée si nécessaire (LIPPITT et al, 1958). Ce processus de révision doit se poursuivre au cours du suivi et évaluation en cas d'évolution de l'intervention ou de l'interprétation qui en est faite de son fonctionnement.

Pour ce faire, l'application de la théorie du changement doit s'appuyer sur une combinaison d'informations et de processus, comprenant notamment : une évaluation des besoins ou une analyse des facteurs essentiels afin d'identifier ce qui doit être mis en place pour garantir la réussite de l'intervention ; des objectifs documentés ; des évaluations et des recherches antérieures relatives à des programmes ou à des politiques similaires, en particulier celles qui incluent des analyses de la façon dont ces programmes/politiques fonctionnent; l'opinion d'experts sur ce type de programmes/politiques ; le point de vue du personnel, de l'équipe d'encadrement, des partenaires et des membres de la communauté sur les raisons expliquant pourquoi l'intervention est ou non efficace (et non pas sur le fait de savoir si elle est ou non efficace) ; l'avis des parties prenantes concernées sur les versions provisoires de la théorie du changement ; des théories fondées sur la recherche concernant la façon dont le changement se produit.

Il est souvent utile de s'appuyer sur des théories issues de la recherche pour éclairer l'élaboration de la théorie du changement (LEWIN, 1951). Pour les évaluations de longue durée, et si la théorie du changement préalablement élaborée est insuffisante, il peut être approprié d'allouer davantage de temps et de fonds à ce processus, notamment en invitant les parties prenantes à étudier et à réviser les versions provisoires. Pour les évaluations de courte durée et dotées d'un budget limité, l'élaboration et l'utilisation de la théorie du changement doivent être intégrées à tous les stades de l'évaluation. L'équipe d'évaluation doit examiner et réviser la théorie du changement dans le cadre du rapport initial d'évaluation ; elle doit notamment s'en servir pour passer en revue les questions d'évaluation.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

C'est une réponse à la problématique générale. Une proposition que l'on veut défendre ou discuter. Selon ROSSI (1980, p. 17), l'hypothèse générale est : « celle qui définit les effets des variables sur le comportement ». Elle sert à envisager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises ; à permettre le choix concernant les objectifs précis de la recherche et des méthodes d'enseignement des connaissances. En d'autres termes, c'est la réponse directe à la question principale de recherche. Dans le cadre de la présente étude, l'hypothèse a été formulée ainsi qu'il suit :

HG. Il existe des actions visant à améliorer le suivi et évaluation des enseignants dans le cadre du projet PAREC dans la région de l'Est.

2.4.1. Hypothèses de travail

Dans un travail scientifique, les hypothèses de travail découlent de l'hypothèse générale. Il s'agit des hypothèses qui sont mesurables, opérationnelles, et qui mettent les variables en exergue. Elles orientent ainsi la recherche de façon spécifique et précise. Du fait des exigences méthodologiques et pour des besoins de congruence, chacune des hypothèses formulées répond à une des questions secondaires posées en amont. La première hypothèse sera la tentative de réponse à la première question secondaire et ainsi de suite jusqu'à la troisième hypothèse.

HR1. Le mauvais fonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le projet PAREC dans la région de l'Est.

HR2. De nombreux facteurs justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre du projet PAREC dans la région de l'Est.

HR3. Il existe des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre du projet PAREC dans la région de l'Est.

2.5. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Selon YEKEYE (2001, p. 19) « *La méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre* ». En d'autres termes, la méthodologie est l'ensemble des procédés, des techniques que le chercheur utilise pour mener à bien son enquête, collecter les données nécessaires à la recherche.

2.6. TYPE DE L'ÉTUDE

Deux approches ont été mises en œuvre pour la collecte des données. L'approche qualitative et celle quantitative. La première prend en compte l'entretien semi-directif et le guide d'entretien et la seconde l'échantillonnage puis le questionnaire. L'entretien semi-directif consiste à s'entretenir directement avec les gestionnaires du projet par rapport au cadre général de suivi et aussi d'évaluation du projet et les conditions liées à cette gestion dans l'intention d'avoir un maximum d'informations sur le système de suivi et évaluation dudit projet afin de contribuer de façon efficace et efficiente à l'amélioration de ce système. En outre l'échantillonnage renseigne par rapport à la partie sur laquelle l'étude s'est portée, c'est-à-dire les cadres questionnés. Enfin un questionnaire a été soumis aux enseignants formés dans le but de vérifier les causes obtenues au cours de l'entretien.

2.6.1. La collecte qualitative

La méthode qui a conduit à la collecte des données de la présente étude est l'entretien. L'entretien est défini comme une situation de communication orale entre deux personnes. Dans le cadre d'une enquête, l'entretien est la situation de communication orale entre l'enquêté et l'enquêteur. On distingue donc à ce titre trois (03) types d'entretien. **L'entretien directif** qui s'apparente au questionnaire à la seule différence que l'entretien directif se fait de manière orale alors que le questionnaire est écrit. Ici, l'enquêteur pose des questions selon un protocole préparé minutieusement.

L'entretien semi-directif, lui, porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide préparé par l'enquêteur. Les questions sont posées de manière précise en quête d'informations ciblées. Enfin, **L'entretien non-directif**, qui pour sa part repose sur une expression libre de l'enquêté à partir d'un thème proposé. Pour le cas d'espèce, la méthode d'entretien choisie est **l'entretien semi-directif avec des questions de relance**.

L'instrument : Pour ce qui est de l'instrument de collecte des données relatifs à la présente étude, l'on a opté pour le guide d'entretien non directif. C'est un document écrit sur lequel nous avons consigné les thèmes et les questions de l'entretien. En réalité, le guide d'entretien est un ensemble de questions et ou de thèmes et items adressés à des personnes précises. Il permet à l'interlocuteur de s'exprimer largement sur la question posée, ceci à travers le caractère ouvert des questions. Nous avons à cet effet, conçu un guide d'entretien composé de trois thèmes adressés à certains responsables. Ce guide nous a permis d'avoir des points de vue ouverts sur la question du suivi de la formation des enseignants dans ledit projet.

En effet, le guide d'entretien c'est la liste des thèmes sur la base desquels nous avons interviewé une population cible. Ces entretiens ont permis d'obtenir des informations utiles au démarrage de la recherche. Le guide d'entretien a été l'un de nos outils de travail. Pour ce faire, un ensemble de questions (un questionnaire), selon le besoin, a été conçu. Il a permis d'écouter les intervenants dans le domaine et de connaître leurs préoccupations. Il est important de préciser que la collecte qualitative s'est faite auprès de cinq (04) responsables du projet.

2.6.2. La collecte quantitative

Sur la base des échanges et discussions avec les responsables du programme PAREC, nous avons pu cibler les différents acteurs qui y sont impliqués, capables de nous aider à cerner le problème lié au fonctionnement du système de suivi et évaluation. La population mère est constituée des acteurs du projet et des enseignants ayant bénéficié de la formation.

L'échantillon a été choisi selon une technique non probabiliste et principalement sur une technique par choix raisonné car l'effectif de la population mère est très éparpillé et tout calcul probabiliste à l'instant ne peut donner un résultat significatif. Compte tenu de l'orientation de nos recherches et des objectifs à atteindre, nous recourons à cette technique en choisissant un échantillon de 20 enseignants. Le questionnaire est un outil de collecte de données. Dans le cadre de la collecte des données pour notre mémoire, nous avons utilisé un questionnaire comportant des questions fermées et ouvertes.

2.7. ANALYSE DES DONNEES.

Il s'agit ici de présenter la méthode qui nous a permis d'analyser les données collectées.

2.7.1. Analyse qualitative : analyse de contenus

Nous avons fait une analyse sur les différents aspects ressortis lors des entretiens. Ce qui nous a permis de construire le tableau de l'analyse SWOT. L'analyse Swot ou moff de

HUMPHREY (1960) est une analyse qui décrit de façon synthétique les caractéristiques intrinsèques aussi bien du projet que du contexte dans lequel il est réalisé. Elle permet de comparer différents scénarios. Elle met en évidence les facteurs internes sur lesquels on peut s'appuyer (forces-strengths) ou que l'on doit compenser (faiblesses-Weaknesses) et les facteurs externes favorables (opportunités-Opportunities) ou pour élucider les causes réelles d'un phénomène qui crée l'insatisfaction. Ainsi que les (menaces- threat).

2.7.2. Analyse quantitative : analyse descriptive et prospective

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse sera d'une part descriptive et d'autre part prospective. En effet, l'analyse descriptive selon FORTIN et GAGNON (2015), permet de résumer un ensemble de données brutes à l'aide des techniques statistiques. C'est une analyse qui vise la description des caractéristiques d'un échantillon afin de répondre aux questions de la recherche. Elle consiste donc à faire une synthèse des données historiques afin d'en tirer des informations utiles. Elle a ainsi pour but de comprendre les tendances d'un programme, les comportements des bénéficiaires, les impacts dudit programme afin d'améliorer ses performances opérationnelles. Par ailleurs, l'étude est prospective en ce sens qu'elle permet de faciliter les examens afin d'induire des changements. Elle permet entre autres d'évaluer les effets de l'exposition à une intervention ou à un facteur donné. Il s'agit donc de faire une prospection sur la formation et surtout les effets de la formation des enseignants à la maîtrise des nouveaux curricula.

Le traitement des données a consisté à dépouiller le questionnaire, à analyser les données et les informations reçues lors de l'administration du questionnaire. Les données ont été traitées manuellement compte tenu de la taille de la population enquêtée. Les résultats sont chiffrés et comptabilisés en pourcentage (%) après le dépouillement. Ces résultats nous ont permis de mieux analyser nos hypothèses de travail.

2.8. SITE ET DESCRIPTION DE LA POPULATION DE L'ÉTUDE

2.8.1. Site de l'étude

Le site de l'étude est le lieu dans lequel le chercheur va mener son investigation. Le nôtre est dans la région de l'Est, précisément dans l'arrondissement de NdemNnam.

2.8.2. Description de la population de l'étude

La population d'étude est considérée comme un ensemble d'éléments vivants ou non dans lequel on prélève l'échantillon. TSAFAK (2004, p 47) la définit à son tour comme « *un ensemble fini ou infini d'éléments définis d'avance pour lesquels portent les observations* ». La population de cette étude sera constituée essentiellement des enseignants et de certains acteurs actifs et administratifs de l'éducation.

2.9. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillon est l'ensemble d'individus sur lequel le chercheur mène effectivement ses investigations. Compte tenu des contraintes de temps et de la délicatesse de nos méthodes de collecte et d'analyse de données, nous nous limiterons aux acteurs occupants les postes de responsabilité dans les structures éducatives dans la région de l'arrondissement de NdemNnam.

La technique d'échantillonnage pour laquelle nous avons optée est l'échantillonnage par choix raisonné. Il s'agit de technique utilisée pour le choix des sujets ou des phénomènes présentant des caractéristiques typiques, les distinguant des autres, comme dans l'étude des cas extrêmes ou déviants, ou des cas typiques, etc. La sélection des cas particuliers permet d'étudier des phénomènes rares ou inusités. Il s'agit de choix raisonné ou intentionnel car la technique repose sur le jugement du chercheur qui fait le tri des cas à inclure dans l'échantillon répondant de façon satisfaisante à sa recherche.

Le choix raisonné amène à sélectionner des individus « moyens » que l'on déclare représentatifs d'un groupe. Un tel choix se traduit sur le terrain par l'application de certaines règles de sélection des personnes interrogées. Il est nécessaire que la répartition des critères descriptifs de l'échantillon retenu soit identique à celle de la population totale étudiée. Chaque membre de la population a une chance égale d'être sélectionné.

Habituellement réalisé à partir d'un ensemble de questions posées à une partie prédéterminée de la population (échantillon techniquement sélectionné) par le biais de rencontres personnelles. Les réponses sont attendues sur un point ou des points précis et peuvent être mises rapidement en forme. Le résultat d'un sondage se traduit par des chiffres, par une série de pourcentages par exemple. La sélection des répondants dans le cadre de ce travail a nécessité des conditions d'inclusions, les caractéristiques que nous recherchons dans un cas pour qu'il puisse retenir notre attention. Après avoir effectué un premier entretien, les critères

suiuants ont été retenus : Le participant devrait à la base exercée dans une structure ou impliqué dans le projet PAREC ; Le sujet devrait accepter et se montrer disposé à nos entretiens.

Nous auons pu identifier au milieu de ces différentes possibilités 8 responsables, pour des entretiens de la présente étude. Pendant le dépouillement, nous auons constaté que certains hésitaient à nous donner des réponses, dans une marge rigoureuse, à nos critères d'où il a été objectif de les éliminer. 04 cas ont été retenus dans le cadre de ce travail.

2.10. DIFFICULTÉS RENCONTRÉE

La présente étude ne s'est déroulée sans difficultés. Les difficultés auxquelles nous auons été confrontés ici sont celles liées aux ressources et à la descente sur le terrain. **Les difficultés à réunir les ressources** : La bonne recherche exige un grand investissement ; et comme le disent les économistes d'éducation, elle est un investissement qui a un coût. En dehors des coûts d'opportunités, c'est-à-dire des sacrifices temporels et matrimoniaux que nous auons choisis, nous auons également choisis de ne pas regarder le chemin de l'argent surtout que la garantie n'y était assurée. Cela nous a valu un prix, celui de l'incapacité à certains moments à se rendre chez l'encadrant, à faire des tirages pour des séances de travail, à faire des recherches sur internet.

En plus, Les ouvrages scientifiques sont une véritable ressource pour la recherche scientifique. Mais il a été très difficile pour la présente étude d'entrer en possession des ouvrages spécialisés en sciences de l'éducation en général et en management de l'éducation en particulier. Quand bien même nous auons trouvés certains, ils étaient très chers pour notre bourse. Par ailleurs, les bibliothèques consultées n'ont pas vraiment satisfait nos attentes. Mais l'esprit de guerrier nous a accompagnés pour y parvenir. **Le terrain** : L'administration du protocole d'entretien, n'aura pas également été facile, puisque certains responsables n'auaient pas assez de temps pour l'entretien.

Il a été question tout au long de ce chapitre de définir les mots ou concepts clés relatifs à cette étude mais également faire une revue de la littérature, ressortir les théories, les hypothèses de travail et poser le blason méthodologique qui nous permettra d'analyser nos hypothèses de travail. Par la suite, il sera question de faire une présentation générale du PAREC ainsi que du pilier formation auant de développer le dispositif de suivi existant ainsi que les indicateurs de suivi d'un projet.

CHAPITRE 3
PRÉSENTATION DU PROJET PAREC, DU DISPOSITIF
DE SUIVI ET ÉVALUATION ÉXISTANT ET DES
INDICATEURS DU SUIVI

Troisième chapitre de ce mémoire, il sera question ici dans un premier temps de présenter de manière explicite le Projet d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun. De présenter de manière détaillée le pilier II objet de notre analyse basé sur la formation des enseignants du cycle primaire. Dans un second temps, présenter le dispositif de suivi et évaluation du PAREC tel qu'il fonctionne et enfin ressortir les indicateurs du suivi et évaluation d'un projet.

3.1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Créé par arrêté n°134/ PM du 10 décembre 2018, le Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation (PAREC) est l'un des fleurons de la riche coopération entre l'État du Cameroun et la Banque Mondiale. Situé dans le premier arrondissement de la ville de Yaoundé au quartier Bastos, il se trouve entre l'Ambassade de Chine et l'Agence Nationale des Technologies de l'Information et de la Communication (ANTIC), et face au Haut-commissariat du Canada au Cameroun.

Le Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun est le troisième du genre dans la contractualisation des instituteurs au MINEDUB, après le Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité en Éducation (PAEQUE) et plus loin le Programme d'Aide au Système Éducatif (PASE). Deux organes principaux dirigent les activités au sein du PAREC à savoir le comité de pilotage (COFIL) que préside le ministre de l'éducation de base et l'unité de coordination et de gestion ayant à sa tête un coordonnateur général. Le PAREC est donc un ensemble de composantes et de services qui fonctionnent en interopérabilité pour l'atteinte de ses objectifs. L'organigramme ci-dessous nous présente de fond en comble les différents démembrements la structure. Le Projet qui s'étend sur une période de sept ans allant de juin 2018 à décembre 2026 , est financé par les fonds IDA (Association Internationale de Développement) sur un cout préalable de 130 millions de dollars us (cout du projet parent), puis sur fonds additionnels de 175 millions de dollars us (cout du projet révisé) us ce qui fait un total de 308 millions de dollars us , qui permettront au PAREC d'accompagner les réformes proposées dans le secteur de l'éducation et de la formation ainsi que toutes les autres activités relevant de ses missions.

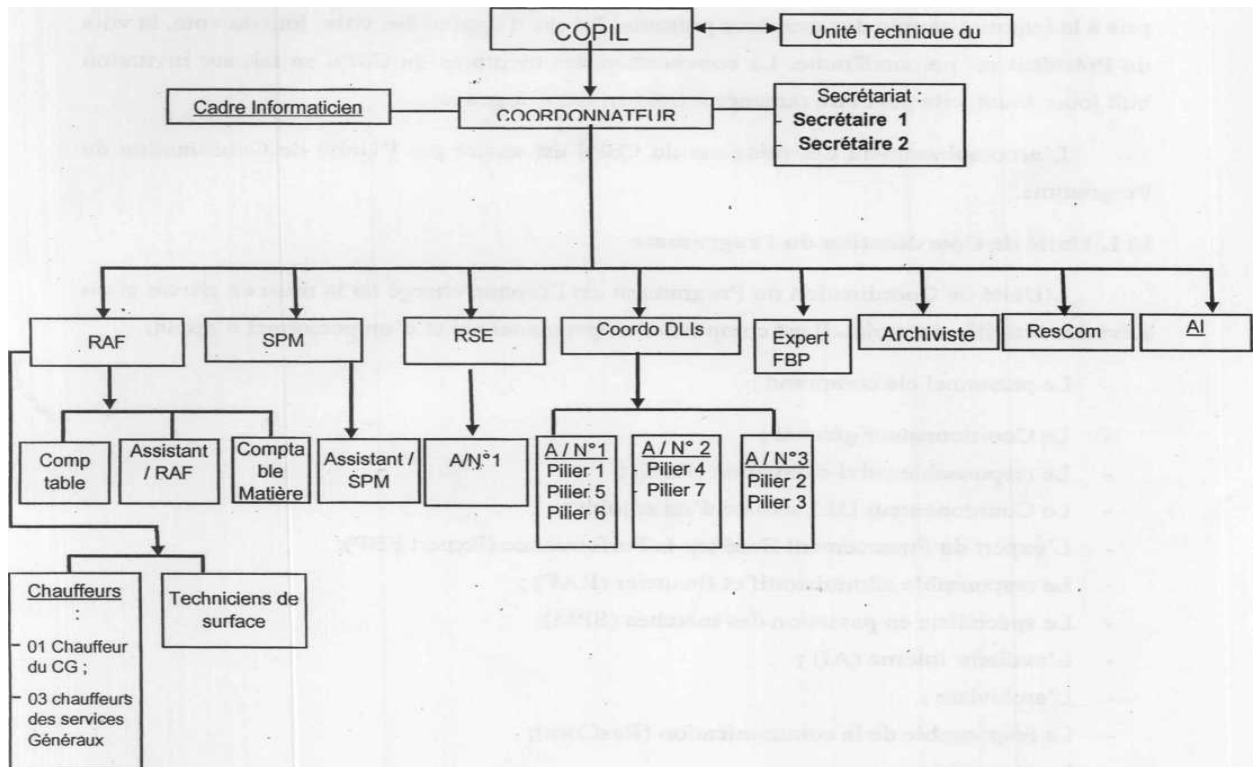


Figure 3 : Organigramme du PAREC

3.1.1. Le comité de pilotage du PAREC

Le comité de pilotage est responsable de la supervision du programme, l'orientation de la coordination et des interventions de toutes les parties. Il est présidé par le ministre de l'Éducation de base. Il se tient deux fois par an en session ordinaire dont l'une est consacrée au suivi de la mise en œuvre des activités et l'autre à l'examen de l'atteinte des DLI de l'année N et l'évaluation du PTBA de l'année N+1.

Il a pour mission de : Examiner et approuver le plan d'action du PAREC et le budget présenté par le coordonnateur général ; Suivre l'évolution des performances de différentes composantes, ainsi que leurs indicateurs de décaissement (DLI) et de donner des directives et orientations pour l'amélioration de leur exécution ; Contrôler la gestion du PAREC ; Revoir les documents produits par l'auditeur interne et valider le plan annuel d'audit interne et le rapport annuel d'activités de l'auditeur interne et de l'auditeur externe ; Arbitrer toute question soumise à son examen ; La composition du COPIL est constatée par décision du MINEDUB et comprend en son sein les membres ci-après : Président : le MINEDUB, Membres : Un représentant du service du premier ministre ; Un représentant du ministère en charge des finances ; Un

représentant du ministère en charge de l'économie ; Un représentant du ministère en charge de l'enseignement de base ; Un représentant du ministère en charge de l'enseignement secondaire ; Un représentant du ministère en charge de l'enseignement supérieur ; Un représentant du ministère en charge de la formation professionnelle ; Un représentant du ministère en charge de la fonction publique ; Un représentant du ministère en charge des marchés publics ; Le président de la cellule opérationnelle de la stratégie sectorielle de l'éducation ; Un représentant de la caisse autonome d'amortissement ; Le coordonnateur du secrétariat technique de la commission nationale chargée du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre de la politique nationale du livre, du manuel scolaire et autres matériels didactiques ; Le secrétaire permanent du conseil national d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques ; Rapporteur : le coordonnateur général du PAREC

Chaque membre du COPIL dispose d'une voix, les avis, résolutions et décisions sont prises à la majorité simple des membres présents. En cas d'égalité des voix lors du vote, la voix du président est prépondérante. La vocation des membres du COPIL se fait sur invitation huit jours avant, elle peut être ramenée à trois en cas d'urgence. L'accomplissement des missions du COPIL est assuré par l'unité de coordination du programme.

3.1.2. L'unité de coordination et de gestion du programme

L'unité de coordination est l'organe chargée de la mise en œuvre et du suivi des activités du projet. Il est composé d'un personnel clé et d'un personnel d'appui : Le personnel clé comprend : Le coordonnateur général ; Le responsable suivi-évaluation (RSE) ; Le coordonnateur du DLI, assisté d'un adjoint ; L'expert du financement basé sur la performance (expert FBP) ; Le responsable administratif et financier (RAF) ; Le spécialiste en passation des marchés (SMP) ; L'auditeur interne (AI) ; L'archiviste ; Le responsable de la communication (RESCOM) ; Le comptable. Tandis que le personnel d'appui est constitué de : Deux assistants du coordonnateur DLI ; Un assistant du responsable suivi évaluation ; Un assistant du RAF ; Un assistant du SPM ; Un cadre d'appui à la coordination général ; Trois secrétaires ; Quatre agents d'entretien ; Trois gardiens ; Cinq chauffeurs.

3.1.3. Les objectifs du PAREC

Objectifs de développement, il sert à améliorer un accès équitable à une éducation de base avec un accent particulier sur certaines zones désavantagées ciblées. Objectifs spécifiques. Découlant de l'objectif de développement, les objectifs spécifiques consistent à : Améliorer

l'allocation des enseignants recrutés dans les écoles primaires publiques du Cameroun ; Renforcer les capacités des enseignants à l'utilisation effective et efficace des nouveaux curricula. Développer le préscolaire communautaire dans les zones rurales ; Mettre en place un système d'information et de gestion de l'éducation sectoriel fonctionnel et opérationnel (SIGE) ; Améliorer l'environnement et la qualité de l'éducation dans les écoles à travers le FBP ; Systématiser l'évaluation des acquis scolaires au cycle primaire et au premier cycle du secondaire.

3.1.4. POINT SUR LA COORDINATION DES DLIS : DISBURSEMENT LINKED INDICATORS

Le PAREC se décline en quatre composantes ayant chacune sa spécificité en termes de financement. La composante intitulée amélioration de l'accès et de l'équité pour la qualité du système éducatif. Cette composante comprend sept thématiques :

- Recrutement et déploiement des enseignants : Il s'agit de mettre en place une stratégie efficace et efficiente permettant d'utiliser de manière rationnelle le personnel enseignant et de mettre à disposition du système éducatif 18000 enseignants qu'on recrutera sur une période de sept ans ;
- Renforcement des capacités des enseignants à l'utilisation effective et efficace des nouveaux curricula : il est question ici d'en permettre une bonne appropriation par les enseignants à travers une stratégie plus efficace. Il est attendu qu'environ 123000 enseignants soient formés d'ici la fin du programme ;
- Accroissement de l'accessibilité et de la disponibilité des manuels scolaires : cette thématique vise à rendre le manuel scolaire essentiel, plus accessible et plus disponible de manière à avoir un taux de possession d'un manuel pour un élève ;
- Développement des centres préscolaires communautaires respectant les normes standards : Étant donné que le préscolaire joue un rôle de premier plan dans le développement intellectuel de l'enfant, il s'agit de donner aux enfants des zones rurales les mêmes chances de scolarisation que ceux des villes en y créant avec l'appui des communautés des centres préscolaires communautaires ;
- Systématisation de l'évaluation standardisée des acquis scolaires des élèves dans le primaire et le secondaire : Ici il s'agit de mettre en place un système national d'évaluation des acquis scolaires dans le cycle primaire et le premier cycle du

secondaire qui est subordonné à la mise en place d'une structure autonome y dédiée et à l'élaboration d'une stratégie ;

- Mise en place d'un SIGE fonctionnel et opérationnel : le PAREC entend dans cette thématique y remédier à travers le système d'information et de gestion de l'éducation dont l'implémentation doit se décliner en trois étapes, la création d'une structure autonome dédiée à la production des statistiques fiables de l'éducation et de la formation, la mise en place d'une plate-forme sectorielle chargée de la production des statistiques de l'éducation et de la formation, la production régulière d'annuaires statistiques du secteur de l'éducation et de la formation ; et ce pilier se décline en deux sous projets appui aux écoles des zones d'accueil des réfugiés et des populations hôtes et appui aux écoles abritant les déplacés internes ;

La composante 2 intitulée amélioration des performances des écoles à travers le financement basé sur la performance : ce financement vise à améliorer l'accès, l'achèvement des élèves ainsi que les performances et la gestion des écoles au moyen d'indications distribuées aux enseignants en cas d'atteinte d'un certain nombre d'indicateurs.

La composante 3 intitulé appui institutionnel et gestion de l'UCG sui est un support dédié au financement de certaines activités des deux premières composantes et au fonctionnement de l'unité de coordination et de gestion ;

La composante 4 intitulée gestion des situations d'urgence liée aux interventions d'urgence du PAREC (CERC : Contingent Emergency Réponse Component) dans le secteur de l'éducation et de la formation.

3.1.5. Présentation du pilier II : du PAREC.

3.1.5.1. Présentation du module 1 : Formation à la maîtrise des nouveaux curricula

L'État du Cameroun et son gouvernement ont prescrit une réforme curriculaire basée sur le développement des compétences. Cette décision a pour principale motivation de rendre les élèves compétents en vue de leur permettre de résoudre les problèmes de la vie réelle auxquels ils seront confrontés dans divers contextes. De manière plus spécifique, les nouveaux curricula visent à terme, à former des apprenants créatifs, coopérants, acteurs de leur propre développement intégral (sur le plan cognitif, socio-affectif et psychomoteur). Pour y arriver, les acteurs majeurs que sont les enseignants doivent disposer d'une liberté pédagogique encadrée

dans le choix des méthodes et stratégies pédagogiques qui leur permettent de réussir leurs enseignements. Cette approche permet à l'enseignant (e) de puiser dans la panoplie des démarches proposées par les sciences de l'éducation et que l'enseignant (e) maîtrise le mieux. L'approche utilisée par le nouveau curriculum vise à faire tomber les cloisons entre les disciplines pour développer des ressources (savoirs, savoir-faire et des savoir-être) qui permettraient aux apprenants de résoudre des problèmes de la vie quotidienne qui se poseraient à eux inévitablement. Il s'agit de donner aux enseignants la possibilité d'adapter leurs enseignements au contexte et à la situation géographique de leur établissement.

Cette manière de faire procurerait des bénéfices aux élèves, aux parents, à la communauté et au pays. La mise en œuvre des nouveaux curricula donnera aux parents à avoir des enfants curieux, modernes et vivants qui participent à la vie de famille, du village, du quartier ; les enfants qui appliquent et pratiquent les valeurs morales et citoyennes et qui aiment apprendre. Pour le pays les nouveaux curricula visent à former de citoyens compétents, capables de soutenir le développement économique du Cameroun de manière à atteindre l'émergence à l'horizon 2035. Il s'agit de préparer les futurs citoyens pour la marche vers l'émergence en formant des apprenants créatifs et compétents à leur niveau.

Par rapport aux anciens curricula, les nouveaux curricula ont apporté de nombreuses innovations notamment : La posture de l'enseignant : l'enseignant n'est plus au centre de l'activité, il accompagne les élèves, organisé le travail et laissé faire les élèves. La planification et l'organisation des enseignements : les enseignements sont organisés en huit unités d'apprentissage autour des huit centres d'intérêt. La gestion du temps et des espaces : le curriculum impose une nouvelle façon de gérer les espaces et le temps. Ma salle de classe devient un laboratoire les classes promenades sont conseillées. Les méthodes d'enseignement : de nouvelles démarches sont proposées pour amener les élèves à développer les compétences du socle national. L'activité de l'enseignant, l'activité de l'élève. Les élèves doivent être plus actifs, ils doivent eux-mêmes construire leurs savoir-faire en autonomie et être acteur de leur développement intégral. L'utilisation systématique d'un matériel didactique varié. Le système d'évaluation : les évaluations doivent toujours être critères afin de permettre de déceler les points où les élèves éprouvent des difficultés en vue de les aider.

Chaque unité d'apprentissage est exploitée pendant 4 semaines de la manière suivante : De la première à la troisième semaine, les élèves acquièrent de nouveaux savoirs et construisent de nouveaux savoir-faire et savoir-être selon la répartition faite pour chaque discipline dans le curriculum. La quatrième semaine est réservée à : L'apprentissage de l'intégration des

ressources acquises dans les différentes leçons pour résoudre des situations problèmes complexes ; L'évaluation du niveau de développement des compétences énoncées au début de l'unité d'apprentissage ; La résolution des lacunes observées lors de l'évaluation.

3.1.5.2.Présentation du module II : la maîtrise de l'évaluation des compétences et des connaissances.

La réforme curriculaire en cours au MINEDUB amène la façon d'enseigner et donc la manière dont l'enseignant va évaluer les acquis de l'élève. Évaluer les compétences implique que l'enseignant va développer une nouvelle manière de construire les outils avec lesquels il va jauger les acquis des élèves à travers le prisme des compétences. Le présent module expose les démarches à suivre pour évaluer le niveau de développement des compétences disciplinaires et transversales inscrites dans le socle national des compétences. Objectifs du module. Objectif général : Ce module vise à initier les enseignants à l'évaluation des compétences des élèves. Objectifs spécifiques : De manière plus détaillée, le module a pour objectifs : D'expliquer la place de l'évaluation des compétences des élèves dans le curriculum ; D'appliquer les types et les modes d'évaluation préconisés par le curriculum du primaire ; D'expliquer comment évaluer les compétences ; Comment construire et exploiter les outils d'évaluation des compétences ; Comment construire un examen ; Comment utiliser le carnet scolaire. L'évaluation des compétences dans le curriculum du primaire doit être considérée comme étant un élément lié à l'apprentissage et au développement des compétences du socle national.

Les élèves sont évalués pour mieux apprendre. Ils n'apprennent pas pour être évalués. L'évaluation des compétences est une stratégie d'enseignement qui permet de juger de l'engagement des élèves et de voir si ces derniers démontrent la maîtrise de l'utilisation des savoir-faire et savoir-être déjà acquis dans des situations nouvelles. Elle occupe une place centrale dans la mise en œuvre du curriculum du primaire. Elle ne doit pas conduire à un pointage du rendement de l'élève en termes d'échec ou de réussite. Elle doit permettre à l'enseignant de déceler les difficultés qu'éprouve l'élève. L'évaluation est une activité permanente qui permet à l'enseignant de juger le niveau de développement des compétences et à l'élève de mesurer le chemin qu'il a déjà parcouru. Cette activité comporte deux étapes à savoir : l'étape de la mesure et celle de l'évaluation. L'étape de la mesure permet de collecter, d'organiser et d'interpréter les données. L'étape de l'évaluation permet de porter un jugement sur la production de l'élève et de prendre une décision.

Le curriculum du primaire préconise l'application de 4 types d'évaluations : L'évaluation diagnostique qui permet au début de chaque activité d'apprentissage, d'identifier les problèmes éventuels qui pourraient empêcher l'élève de bien apprendre ; L'évaluation formelle. Elle intervient tout au long de l'apprentissage et permet de vérifier fréquemment les acquis de l'élève ; L'évaluation sommaire et l'évaluation certificative qui interviennent à la fin d'une unité d'apprentissage, d'un trimestre, d'une année scolaire, d'un niveau ou d'un cycle. Elles permettent d'apprécier le travail de l'élève et de prendre une décision sur son évolution scolaire. Pour les modes d'évaluation, il faut noter et insister sur le fait que les évaluations doivent être écrites, orales et pratiques. Cette démarche permet de donner leur chance à tous les apprenants par la prise en compte de leurs aptitudes propres.

L'évaluation des compétences est un acte pédagogique qui régit l'activité d'enseignement apprentissage. Le processus d'évaluation des compétences de l'énoncé de la compétence à la définition des seuils de réussite ou standards. Il s'agit de rendre compte du niveau de développement des compétences. Pour le faire, les enseignants réalisent le bilan des apprentissages en considérant l'ensemble des informations pertinentes. Ils interprètent ces dernières à la lumière des attentes de fin de cycle. L'évaluation aide ainsi l'apprenant à se situer par rapport à l'ensemble des connaissances ou des habiletés qu'il a à acquérir et lui révèle ce que l'établissement et la société attendent de lui. Évaluer une compétence, c'est placer l'apprenant devant une tâche complexe à réaliser en se servant de toutes les ressources qu'il aura maîtrisées pendant une période donnée. Le nouveau curriculum donne la possibilité d'évaluer les compétences une fois qu'on aura enseigné plus d'une ressource. Pour évaluer une compétence, il faut d'abord : Choisir et définir la compétence à évaluer ; préciser les critères minimaux et les critères de performance ; Élaborer une situation problème en congruence avec l'énoncé de la compétence choisie ; Les tâches de la situation problème doivent permettre d'évaluer chacun des critères minimaux. Pour un début, proposer deux ou trois critères tels que présentés dans le module 2. Ensuite après la définition des critères, l'enseignant doit rédiger soigneusement les supports et les consignes de manière que l'élève comprenne clairement la tâche qui lui est demandée d'exécuter et la manière dont il doit exécuter cette tâche. Cette manière est précisée par les consignes qui lui sont données, Construire enfin une grille de correction qui décrira tous les éléments des critères d'évaluation.

Les épreuves d'évaluation des compétences comprennent systématiquement les trois phases suivantes : Phase 1 : On demande aux élèves d'accomplir une tâche exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'une

unité d'apprentissage, d'un niveau (niveau 1, 2 ou 3) ou du cycle primaire. Il est utile que cette tâche ait un caractère pluridisciplinaire et qu'elle soit fonctionnelle ; Phase 2 : On propose à nouveau aux élèves la même tâche, mais cette fois, la tâche complexe est découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. Mais il appartient à l'élève, pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder. Phase 3 : On propose aux élèves une série de tâches simples, décontextualisées dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école : effectuer une addition, conjuguer un verbe, accorder un verbe avec son sujet, etc.

Ces tâches correspondent aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe de la phase. Une situation problème qui est utilisée pour évaluer une compétence est : **Une situation d'intégration** (une situation dont la résolution nécessite la mobilisation de plus d'un savoir-faire) ; Elle doit aboutir à une production personnelle, clairement identifiable ; Une situation dans laquelle l'élève se sent impliqué ; **Une situation évaluable** (à partir de critères bien définis) ; **Une situation didactique** (une situation pouvant être résolue en dehors du cadre scolaire) ; **Une situation complexe** (contenant de l'information essentielle mais aussi de l'information parasite) ; Une situation impliquant la mise en œuvre des apprentissages antérieurs ; **Une situation problématique**, proche du naturel et ayant une fonction sociale.

Pour construire une épreuve d'évaluation des compétences, la démarche consiste à : Choisir la compétence à évaluer ; Préciser les critères minimaux et les critères de performance. Un critère minimal est un critère qui fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer l'élève compétent. (Par exemple, pour dire de façon minimale qu'un élève est compétent pour communiquer en français, un des critères minimaux peut être la formulation de phrases complètes, sujet + verbe + complément). Un critère de perfectionnement est un critère qui ne conditionne pas la maîtrise de la compétence. Les critères de perfectionnement peuvent entrer en ligne de compte, mais ils sont moins importants (par exemple parler à haute voix). Construire une situation qui permet d'évaluer chacun des critères minimaux (au moins 3) ; Construire une ou deux situations de la même famille liée à la compétence en s'assurant qu'elles sont différentes activités de celles résolues en classe. Démarche à suivre pour construire un tableau de spécification et une grille d'évaluation des compétences

Le tableau de spécification est un outil qui permet de s'assurer de la représentativité des éléments du curriculum mesurés par une épreuve. Il permet à l'évaluateur de se fixer des objectifs et de décider du niveau taxonomique à partir duquel il va évaluer les élèves. Il peut aussi être utilisé pour prendre une décision sur la progression de l'élève. Par exemple, à partir du tableau de spécification, le conseil des maîtres peut fixer le niveau qu'un élève doit atteindre pour pouvoir passer en classe supérieure. Pour cela, les enseignants peuvent attribuer un quota aux critères minimaux des différentes compétences à évaluer et ainsi décider du pourcentage à atteindre pour être jugé compétent et apte à passer au niveau suivant.

Pour construire un tableau de spécification, il faut : Énoncer la compétence à évaluer ; Construire la famille de situations problèmes permettant d'évaluer ladite compétence. L'examen occupe une place de choix dans le processus d'apprentissage. Cette activité permet d'évaluer le chemin parcouru par l'enseignant et l'apprenant pendant une période donnée et de mesurer le niveau de développement des compétences énoncées au début de cette période. La périodicité est déterminée soit par le ministère soit par les délégations régionales ou départementales soit par l'inspection d'arrondissement ou alors par l'école. Avant de construire un examen, il est important de se rappeler ce que préconise le curriculum. Le curriculum insiste sur le fait de sortir de l'étiquetage des disciplines pour construire une situation qui permet d'évaluer une compétence. En d'autres termes, les situations problèmes qu'on utilise pour un examen donné ne doivent pas faire directement référencées à un savoir-faire et à une discipline. C'est pour cette raison que sont organisées les activités d'intégration en classe pour initier l'élève à la mobilisation des savoirs différents (savoir-faire et savoir-être) qui sont nécessaires pour résoudre un problème.

Voici les étapes à suivre pour construire un examen : Énoncer les compétences à évaluer ; Construire le tableau de spécification qui permet de dresser la récapitulative des compétences selon les domaines généraux du curriculum pour faire une pondération du poids à attribuer à chaque compétence donc à chaque épreuve. Ainsi, les compétences liées aux connaissances fondamentales prennent 60% du poids total de l'examen, vie commune et intégration nationale 5%, vie courante 20%, identité culturelle 5%, culture numérique 10%. Construire la grille de correction pour chaque épreuve ; Élaborer le corrigé pour chaque épreuve ; Élaborer le protocole de passation de l'épreuve. Ce protocole précise ce dont l'élève aura besoin pour composer, la durée de l'épreuve et tout ce que les acteurs feront chacun dans son rôle.

3.1.5.3. Présentation du module 3 : la maîtrise des méthodes et techniques d'enseignement.

Les méthodes, démarches et stratégies pédagogiques proposées dans les nouveaux curricula sont indispensables pour l'atteinte de l'objectif principal qui est celui de faire développer les compétences du socle national aux élèves de tous les niveaux du primaire. Élaborer tout un module pour en parler montre l'importance que ces démarches ont dans les mises en œuvre réussie des nouveaux curricula impose application de démarches méthodologiques diverses et variées. Aussi, ce module donne l'occasion d'identifier et de proposer les modèles d'enseignement et des formes d'organisation des apprentissages qui sont préconisés dans le curriculum du primaire. Objectifs du module. Objectif général : Ce module a pour objectif d'initier les enseignants aux démarches d'enseignement préconisées par le curriculum du primaire. Objectifs spécifiques : De manière plus spécifique, il s'agit : d'identifier les modèles d'enseignement et les formes d'organisation des apprentissages qui sont préconisés dans le curriculum du primaire. De montrer comment mettre en œuvre les modèles d'enseignement et les formes d'organisation des apprentissages préconisés.

Quel que soit le type de classe, la gestion des apprentissages vise à permettre d'atteindre des objectifs qui sont assignés à l'enseignant dont le souci majeur est de faire développer aux élèves. Il s'agit de permettre individuellement à chaque élève d'acquérir des savoirs, de construire des savoir-faire et savoir-être en vue de développer les compétences disciplinaires et transversales prescrites dans le socle national des compétences. Pour arriver à cette fin, le présent module propose les différentes stratégies présentées ci-dessous pour permettre de bien mener la gestion pédagogique afin de réussir les enseignements en classe.

Généralement on dit que préparer, c'est apprêter pour la consommation. Les différents éléments de la préparation de la classe sont menés par l'enseignant lui-même, en l'absence des élèves, et bien avant la mise en œuvre des leçons et des activités de la classe. Il prépare tout ce qui sera indispensable pour que les élèves apprennent bien et qu'ils réussissent à l'école. Il existe une préparation lointaine qui consiste à la collecte des outils et informations nécessaires pour la conduite des leçons, et une préparation immédiate écrite, consignée dans un cahier qui servira d'aide-mémoire en cas de certains détails. Les principaux documents à utiliser sont : les curricula officiels, les manuels aux programmes, les dictionnaires, les encyclopédies, etc. Il y a aussi l'internet qui contient une très grande quantité de bonnes informations et des documents pédagogiques. Toutes ces ressources vont aider l'enseignant pour l'assurer de la justesse de ce qu'il va enseigner aux élèves. Il doit les consulter pendant qu'il prépare sa classe.

En guise de rappel, le curriculum du primaire comprend 8 unités d'apprentissage. Chaque unité d'apprentissage correspond à toutes les activités d'enseignement que l'enseignant

mène avec ses élèves sur une période de 4 semaines, soit: 3 semaines d'enseignement systématique de nouvelles notions ; Une semaine pour faire des activités d'intégration, d'évaluation et de remédiation. Au début de chaque unité d'apprentissage, l'enseignant doit formuler les compétences à faire développer aux élèves. Ces compétences devront aller le sens de celles prescrites par le curriculum. Pour le faire, il devra se rappeler qu'un énoncé de compétence comprend trois parties qui sont : Le contexte, La tâche, Les critères d'évaluation.

La tâche est exprimée à l'aide d'un verbe d'action à sens univoque, qui ne se confond pas à un savoir-faire. Exemple : « décrire une scène » est différent de « conjuguer un verbe ». La description de la scène nécessite en effet de tous les éléments de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, syntaxe, vocabulaire, etc.). Voici un exemple d'énoncé de compétence selon les orientations du curriculum : « À partir d'une image présentant une scène de fête des récoltes dans un village (contexte)... l'élève doit pouvoir décrire la scène oralement (=Tâche). La description de cette scène ne point prendre en compte la pertinence du vocabulaire relatif à une fête au village, la correction de la conjugaison et de la syntaxe.

Avec le nouveau curriculum, la manière de préparer les leçons ne change pas. Il est cependant important de rappeler que la préparation d'une leçon consiste en la rédaction d'une fiche consignée dans un cahier, le cahier des préparations. Cette fiche comprend deux principales parties, l'entête et la progression. Dans l'entête, pas de besoin de rappeler la compétence à faire développer mais noter : le titre de la leçon, l'objectif pédagogique opérationnel (OPO), qui correspondra au savoir à construire (voir dans le curriculum), le matériel didactique à utiliser ou faire manipuler par les élèves, l'effectif de ta classe, La documentation mobilisée, D'autres informations jugées utiles. Dans la progression l'on fait ressortir les différentes étapes de la leçon assorties des contenus des activités que tes élèves et l'enseignant vont mener. Les activités vont dépendre du type de classe dans laquelle l'on enseigne, du mode de regroupement choisi. En y ajustant les activités en fonction du type de classe (par exemples, voir dans les activités de cette séquence).

Si l'on décide d'adopter la pédagogie de la classe inversée pour une leçon donnée, on devra signaler dans le cahier les activités à faire à la maison et les activités à faire en classe. Il est important de préciser dans cette fiche et pour chaque étape, le type de regroupement à adopter. Le curriculum préconise le croisement des disciplines. Exemple dans une leçon de mathématiques, on peut introduire des éléments de la science ou même de la géographie. Un problème peut porter sur des éléments de la population, des cours d'eau, du relief, etc. Et dans

chaque leçon, il faut veiller à ce que la langue (français, anglais, langues nationales) soit bien maîtrisée.

Le déroulement de la leçon de fait par étapes. Ce déroulement n'est pas le même pour toutes les disciplines mais, dans tous les cas, l'intervention de l'enseignant dans la classe porte sur trois moments : Le début des leçons : Généralement, il est conseillé de débiter la leçon en annonçant l'objectif pédagogique opérationnel pour indiquer clairement aux élèves quel est le comportement attendu de chacun à la fin de la leçon et dans quelles circonstances précises. Le cœur de la leçon : On doit pouvoir utiliser tout son art et son professionnalisme pour amener les élèves à s'intéresser à ce que l'on enseigne : En suivant les étapes de la leçon, l'enseignant devra être à mesure de moduler les activités individuelles et les activités collectives ; les activités de production et celles d'évaluation. À chaque fois, se rassurer que les consignes données aux élèves sont bien comprises et peuvent être bien interprétées et transformées en opérations observables et mesurables. La fin de la leçon : la leçon se termine par l'évaluation du niveau d'atteinte de l'objectif pédagogique opérationnel. Au moment de procéder à l'évaluation, s'assurer que celle-ci est en lien avec l'objectif pédagogique fixé au début de la leçon.

Dans une classe ordinaire, une séquence peut se dérouler de la manière suivante : Elle peut commencer par un rituel. En classe, les rituels ou les routines sont des activités quotidiennes et collectives, indispensables et chargées de sens pour l'apprentissage. Ce sont les activités qui se déroulent chaque jour à des moments réguliers qui permettent d'établir un ordre dans la classe, et aux enfants d'acquiescer ce qu'on appelle des « grandes habitudes » qui leur seront indispensables pour la suite de leur scolarité et pour la vie. En guise d'exemple, on peut exécuter un chant, déclamer un poème ou autre. Cette activité a pour intention de maintenir les élèves en éveil. Ensuite tu révises la leçon faite la fois dernière ou un savoir-faire sans lequel l'appropriation du nouveau savoir-faire à étudier est impossible. Cette révision permet de vérifier les acquis où les prérequis indispensables pour la nouvelle leçon. Suit l'étape de l'évaluation diagnostique qui consiste à interroger les élèves sur la nouvelle notion. Après cette étape, l'on propose la situation didactique qui va déclencher les apprentissages. La découverte peut se faire de plusieurs façons (lecture silencieuse du texte, lecture orale de la situation, etc.). Les activités de manipulation ou de confrontation des hypothèses par les élèves se feront soit individuellement soit en groupe. Il sera question, dans ce cas, de choisir le type de regroupement le mieux adapté. Suivra l'évaluation des apprentissages.

En plus des dispositions relevées plus haut dans le cas de la classe ordinaire, l'enseignant de la classe multigrade différenciera sa conduite des leçons selon les disciplines : Pour les disciplines fondamentales. Il mènera des leçons différentes, propres à chaque cours (ex : SIL/CP) ; pour les séances de découverte, l'enseignant peut s'adresser à l'ensemble des élèves de la classe. Il faut cependant veiller à ce que le niveau de difficulté des savoir-faire à construire soit différent. Exemple pour un savoir-faire à construire pour la SIL et le CP, la difficulté pour la SIL devra être supérieur à celle du CP. Dans les autres disciplines : Il peut mener les leçons communes mais avec des degrés de difficultés croissantes ; il donne des exercices d'application du même type au même moment pour les deux sections, mais avec une différence de difficulté. Pendant que les élèves travaillent individuellement ou en groupes, il circulera entre les sections pour rectifier une erreur par ci, donner un conseil par là et régler d'éventuels conflits entre élèves.

La gestion d'une classe inclusive exige la pratique de la pédagogie différenciée et la prise en compte des besoins spécifiques de chacun des élèves. Pour y parvenir il est conseillé de bien connaître les élèves. L'enseignant devra tenir compte de la nature des apprenants pour constituer des groupes. En plus, il usera du tutorat avec la responsabilisation des apprenants proactifs. Pour les apprenants à besoins spéciaux, l'enseignant devra accorder du temps supplémentaire dans la réalisation des tâches. Au besoin, il peut leur accorder des aides de toutes sortes.

3.2. DISPOSITIF EXISTANT

Un dispositif peut être défini comme étant un ensemble de mesures prises, de moyens mis-en-œuvre pour une intervention précise. Un dispositif de formation est une ressource visant à faciliter l'accès à la formation des personnes. Un dispositif de suivi et évaluation constitue une composante essentielle de la bonne gestion et de la redevabilité d'un projet. Il est essentiel pour juger de l'évolution ou de la progression réalisé en direction des objectifs et des résultats et pour fournir des informations fiables et précises aux différentes parties prenantes.

L'évaluation des effets ou des impacts d'un dispositif s'inscrit dans une démarche de recherche de relations causales. Autrement dit, on a la volonté d'appréhender une action comme une suite de cause et d'effets.

L'élaboration d'un dispositif de suivi et évaluation passe par quelques étapes parmi lesquelles :

- Définir l'objectif et la portée du dispositif de suivi et évaluation
- S'accorder sur les résultats et sur les objectifs (théorie du changement y compris les indicateurs)
- Planifier la collecte et l'analyse des données (y compris le développement d'outils)
- Planifier l'organisation des données

Dans le cadre de la formation des enseignants dans la mise en œuvre du projet PAREC, le mécanisme de suivi mis sur pied se fait par un suivi de proximité et une évaluation à chaud en faisant usage des tests et des teachs. Elaboré de cette manière, il en ressort clairement que cette façon de faire le suivi est insuffisante d'où le dysfonctionnement observé.

3.3. INDICATEURS DE SUIVI ET D'ÉVALUATION D'UN PROJET

Le projet peut être suivi à l'aide d'indicateurs de mesure. Ceux-ci peuvent être classifiés de différentes manières et cela en trois catégories : les indicateurs de processus, les indicateurs de résultat et les indicateurs d'effets collatéraux. Le choix de ses indicateurs doit être réalisé sur mesure à partir des objectifs du projet. Le suivi de ces indicateurs permettra de comparer les données recueillies tout au long de l'implantation avec les cibles fixées au départ.

- INDICATEURS DE PROCESSUS

La mesure des processus permet d'apprécier le rythme d'avancement du projet, l'utilisation des ressources et d'évaluer la manière dont le projet est mené. On compte différents types d'indicateurs de processus associés à un projet.

Indicateurs d'avancement du projet ex : Ecart entre échéancier planifié et calendrier de production réel des différents livrables liés au projet.

Indicateurs d'utilisation des ressources ex : Ecart entre ressources encourues et ressources planifiées, écart entre nombre d'effectifs requis et effectifs planifiés, écart entre nombre d'heures travaillées et planifiées.

Indicateurs liés au partenariat ex : satisfaction des partenaires vis-à-vis de la collaboration, degré de participation des partenaires ...

- INDICATEURS DE RÉSULTAT

Ces indicateurs vont permettre d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs de votre projet. Il existe différents types de résultats, les résultats ultimes permettront d'apprécier l'impact du projet sur la santé et le bien-être de la population et la durabilité des répercussions du projet. En exemple, la disponibilité des nouveaux services et actions offertes, le taux d'utilisation par la population des services et actions offertes, le taux de satisfaction de la population à l'égard des nouvelles actions, les délais d'accès pour la population aux services...

- **INDICATEURS D'EFFETS COLLATERAUX**

L'identification des effets collatéraux requiert une analyse prospective des impacts indésirables associés à l'implémentation du projet pouvant être observés tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de votre organisation. Afin de minimiser les effets collatéraux, il est recommandé de réaliser une analyse des parties prenantes et différents risques associés au projet. Comme exemple d'indicateurs d'effets collatéraux, nous avons la mesure de la charge de travail des équipes directement ou indirectement concernées par le projet (nombre d'heures supplémentaires), la mesure de satisfaction au travail du personnel, la mesure des effets indésirables sur la santé et le bien-être de la population, la satisfaction des parties prenantes vis-à-vis du projet.

Il est nécessaire de se doter d'indicateurs de suivi du projet étant donné l'aspect dynamique du contexte dans lequel s'inscrit le projet, il est important de mesurer de façon continue son évolution et de façon plus ponctuelle ses effets. Cela permettra d'ajuster vos actions et ainsi favoriser l'atteinte des résultats.

Pour choisir les indicateurs :

- Il est préférable de restreindre le nombre d'indicateurs au minimum pour faciliter le suivi ;
- Tout comme les objectifs, les indicateurs doivent respecter les critères SMART ;
- Avant de statuer sur vos indicateurs, il peut être utile de se poser quelques questions parmi lesquelles est-ce que l'indicateur représente bien l'importance du problème qu'on cherche à mesurer ? Les données sont-elles disponibles ? Sinon quelles seraient les ressources et les efforts requis ?

Les outils de suivi tels que le cahier de charges, les réunions de suivi, les outils de communication, le tableau de bord, le diagramme de GANTT, les logiciels de gestion de projet, les rapports et comptes rendus sont très peu ou pas du tout utilisés.

3.4. LE PAREC : un Projet structurant

Selon l'Association française de normalisation (2007), il s'agit d'une démarche spécifique qui permet de structurer méthodiquement une réalité à venir. Le projet est mis en œuvre pour élaborer la réponse au besoin d'un utilisateur, d'un client ou d'une clientèle et il implique un objectif et des actions à entreprendre avec des ressources données. C'est encore selon le même organisme, un « processus qui implique la construction d'un programme global prenant en compte les divers aspects d'une situation pour parvenir à une autre situation ». Il peut encore être défini comme un rêve, un processus, un instrument que l'on peut utiliser pour se propulser dans l'avenir, pour se donner des objectifs et des buts.

Pour Plane (2017), un projet structurant se présente comme un projet dont la finalité est de participer à l'attractivité d'un territoire en termes d'emplois et d'image. Cette notion s'apprécie au regard de plusieurs critères en particulier : le périmètre de son rayonnement participant à l'attractivité du territoire du fait de l'importance des investissements envisagés et des retombées économiques susceptibles d'être générées sur le territoire (emplois directs ou induits, retombées sur la formation) ; sa capacité à fédérer les acteurs locaux avec un effet d'entraînement sur l'économie locale. La présentation d'un projet structurant implique les collectivités territoriales, leurs groupements ou leurs délégataires, les syndicats mixtes et les établissements publics.

Projets structurants comme politiques publiques : Les politiques publiques jouent un rôle de création de cadre pour les industriels et à ce titre sont très importantes. Elles visent à soutenir à la réalisation de projets structurants au bénéfice des populations afin d'améliorer leur milieu de vie. La politique de soutien aux projets structurants a pour objet de déterminer la vision, le cadre d'intervention, les critères et le processus de traitement des demandes tout en respectant les orientations du projet de territoire.

Les projets structurants s'inscrivent dans un processus de planification politique ouvert et souple. Ils ne sont pas statiques et figés ; ils évoluent et doivent s'intégrer dans un environnement en évolution. Ils doivent trouver leur place dans la dynamique des politiques publiques. Leur rationalité n'est pas donnée à l'avance, elle se fabrique progressivement au

cours du processus de planification. C'est une attitude qui permet une ouverture aux opportunités et aux incertitudes

Le projet structurant propose une conception du rapport entre connaissance et action où il n'y a plus de rapport de subordination de l'un à l'autre comme dans le passé mais des allers et retours continuels entre l'un et l'autre. Dans le modèle compréhensif, le projet est quelque chose de bien défini, ou bien il sera réalisé tel que prévu, ou bien il y aura des dérogations, mais on ne prend pas en compte au début l'écart possible entre le projet et sa réalisation. Dans les projets urbains l'on considère dès le départ que le projet va évoluer au fur et à mesure de sa conception et de sa réalisation. Le processus de décision peut être considéré comme un processus pluraliste de convergence vers un compromis, tel que l'expose Monnier (1992), à propos de l'évaluation de l'action des pouvoirs publics décident de faire ou de ne pas faire ». De son côté, Lasswell mobilise le terme « Policy ».

Projet structurant comme programme : Qui de nos jours n'a pas entendu parler d'un projet financé par un programme gouvernemental et visant le développement d'une collectivité, d'un milieu, etc. Pour en être convaincu, il suffit de voir quotidiennement plusieurs projets sont financés ou en cours de réalisation (LE BISSONNAIS et MULLER, 2002). Pour ces auteurs, le développement local est ainsi stimulé par des programmes gouvernementaux, dans le cadre de politiques régionales, et faisant appel aux promoteurs locaux pour définir et réaliser des projets devant contribuer à développer l'économie, le territoire ou la communauté locale.

Le développement est le résultat de l'effort pour améliorer une situation ou le processus y menant. Le développement local peut représenter l'ensemble des actions qui améliorent la qualité de vie d'un milieu physique et humain. Le développement peut représenter le résultat, au sens d'une communauté développée et le processus au sens de faire du développement. Le concept de développement local, utilisé ces dernières années en sciences régionales, se décline principalement en développement territorial, en développement entrepreneurial et plus récemment en développement des communautés, (TATANGANG, 2011).

Le concept de développement local est selon ELA (2001), devenu d'utilisation quotidienne et les organisations régionales et locales, qui ont pour missions de le soutenir, ont maintenant pignon sur rue et emploient plusieurs personnes. Elles accompagnent les promoteurs autant pour les dimensions économiques (biens et services), territoriales (milieu de vie) que communautaires (dispositifs associatifs de revitalisation). Depuis le milieu des années 90, les politiques de développement régional et l'emploi d'agents de développement à travers

les projets structurants ont contribué à faire croître l'organisation, les planifications de développement et la réalisation de plans d'action ou de projets locaux.

Projets structurants comme opportunité de développement : Il n'est pas aisé de situer avec objectivisme l'encrage épistémologique, social, anthropologique et philosophique du développement. Toutefois, il est dans cette recherche un facteur fondamental de l'ancrage thématique de cette recension des écrits. La littérature sur le développement a laissé couler beaucoup d'encre. Comme le relève MOTAZE (2009), ses formulations syntaxiques en compliquent d'avantage les consensus qui peuvent s'en dégager. Selon la formulation syntaxique, développement ; local, régional, durable, social, économique etc. Le concept reste ambigu pour un grand nombre de ses usagers. En outre, dans les sociétés traditionnelles africaines, on y rencontre à tout pas de chemin ce concept. Il peut alors s'arborer de projet communautaire de développement, développement local participatif, plan de développement. Il s'étend encore sous des vocables tels ; banque africaine de développement etc.

Les projets de développement font partie de cette catégorie et tiennent généralement compte des aspects sociaux et de la position des acteurs dans sa conception et sa réalisation. Ils cherchent à concilier les finalités sociales et les finalités économiques et tirer le meilleur des ressources limitées dans la réalisation de nouveaux investissements ou de nouvelles installations. Selon BOUTINET (1990), le projet de développement comprend trois aspects indissolublement liés un aspect technique de réalisation d'un nouvel aménagement; un aspect social de valorisation tant des acteurs qui participent au projet que des destinataires de ce projet, dans le meilleur des cas les acteurs étant eux-mêmes les destinataires; un aspect économique de plus-value apportée sous forme d'avantages, de production de nouveaux moyens, de nouveaux biens ou services, en contrepartie des coûts engagés et hypothéqués par le projet.

3.5. Importance du suivi et évaluation d'un projet

Plusieurs études et recherches ont porté sur le suivi et évaluation des projets de développement. Le suivi et évaluation a été abordé par plusieurs auteurs sous plusieurs formes. Notre synthèse a été réalisée en se référant aux apports de certains de ces auteurs.

GUENEAU (1984), met en exergue l'importance du suivi au niveau des projets de développement. Pour lui, le manque de formation et la concentration des responsables qui fait reposer le projet sur peu d'individus sont parmi tant d'autres des facteurs qui bloquent les projets dans la phase de suivi. Selon ARNOULD et RENAUD (2008), le point d'avancement

des tâches et des travaux repose sur la phase de suivi afin de s'assurer la cohérence entre les dates prévues par le planning et les dates réelles de réalisation. Deux techniques sont utilisées pour l'avancement des travaux selon eux : la méthode PERT et le planning de Gantt. Pour le groupe canadien MDS (2008), involontaire, le suivi et évaluation peut être voué à l'échec dès la conception initiale du projet. C'est le cas par exemple, si le budget prévu est trop limité, si le temps et les compétences allouées au suivi et évaluation pendant la phase de démarrage sont insuffisants ou si la conception du projet n'est pas assez souple pour permettre au système de suivi et évaluation d'influencer la stratégie pendant la mise en œuvre.

À ce niveau, AMOUSSOU-GUENOU (2007) pense que le recrutement de personnel en nombre suffisant et qualifié par la pérennisation du capital technologique, c'est-à-dire le savoir et le savoir-faire, sont des conditions sine qua non pour rendre performant le système de suivi et évaluation. Pour le PNUD (2004), les composantes sur lesquelles un système de planification, de suivi et d'évaluation devrait s'appuyer pour être performant sont : La promotion de partenariats ; Le budget de suivi et évaluation propre à satisfaire les besoins ; Les directives et une orientation claire en matière de suivi et évaluation ; Les résultats et cibles bien définis pour les programmes nationaux ; Une série d'indicateurs ; Des mécanismes de collecte, d'analyse et de diffusion de données ; Des examens et évaluations de la réalisation des résultats du programme ; Une base de données centralisée ; Des rapports d'activités sur les programmes ; Des réunions régulières permettant aux parties prenantes d'examiner les données sur les indicateurs, les résultats de la recherche opérationnelle et les conclusions des évaluations.

Arrivées au terme de ce troisième chapitre où l'essentiel était basé sur la présentation du projet PAREC, du pilier 2, du dispositif de suivi et des indicateurs de suivi. Il ressort clairement que le pilier 2 avec ses innovations concoure à la bonne maîtrise des curricula du primaire. Cependant le suivi tel qu'il est fait limite l'atteinte des résultats escomptés d'où la nécessité de maîtriser ses indicateurs, ses outils et ses facteurs de réussite.

CHAPITRE 4

**ANALYSE DES FACTEURS DE SUIVI ET ÉVALUATION
DES ENSEIGNANATS, PRÉSENTATION ET
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA
RECHERCHE.**

Dans ce chapitre quatrième et l'avant dernier de ce mémoire, il sera question ici pour l'essentiel d'analyser les facteurs de suivi et d'évaluation d'un projet. Facteurs permettant de voir si le projet est en lui-même performant, de présenter et d'interpréter les résultats de la recherche.

4.1. LES FACTEURS DU SUIVI ET D'ÉVALUATION D'UN PROJET

Les facteurs de suivi d'un projet sont des éléments essentiels qui participent de la performance de ce dernier. Ils sont gage de succès et correspondent aux éléments que l'on doit maîtriser pour réussir à se positionner et être suffisamment compétitif. Leur identification est sans aucun doute d'une utilité indéniable dès le lancement du projet. Dès lors, les facteurs permettant de suivre mais également d'évaluer un projet sont entre autre :

➤ La pertinence

La pertinence concernant l'adéquation du projet avec les problèmes à résoudre. Dans quelle mesure les objectifs envisagés par le projet répondent aux problèmes identifiés ou aux besoins réels ? Dans quelle mesure les objectifs de l'action correspondent aux attentes des bénéficiaires ? Aux besoins du territoire ? Concerne la valeur ajoutée du projet, la mise en œuvre est-elle motivée ? La pertinence doit être évaluée tout au long du cycle du projet. Dans l'hypothèse où des changements se produiraient tant au niveau des problèmes initialement identifiés que du contexte (physique, politique, économique, social, environnemental ou institutionnel), une mise au point ou une nouvelle orientation devrait être donnée. La pertinence repose principalement sur la qualité dès sa phase de conception et concerne la mesure dans laquelle les objectifs envisagés par le projet répondent correctement aux problèmes identifiés ou aux besoins réels ? Elle se doit d'être évaluée tout au long du cycle du projet.

➤ L'efficacité

L'efficacité mesurant le degré de réalisation des objectifs, la comparaison entre les objectifs fixés au départ et les résultats atteints (traduit en indicateurs : nombre d'événements réalisés, nombre de visiteurs, nombres de personnes formées...). Elle nécessite des objectifs clairs au démarrage - l'intérêt est de mesurer les écarts et de pouvoir les analyser. L'efficacité décrit la réalisation des objectifs. C'est la comparaison entre les objectifs fixés au départ et les résultats attendus d'où l'enjeu d'avoir des objectifs clairs au départ. L'intérêt est de mesurer les écarts et de pouvoir les analyser.

➤ **L'efficience**

L'efficience concernant l'utilisation rationnelle des moyens à disposition, elle analyse si les objectifs ont été atteints à moindre coût (financier, humain et organisationnel), mesure la relation entre les différentes activités, les ressources disponibles et les résultats prévus (mesure quantitative et qualitative). La question centrale : le projet a-t-il été mis en œuvre de manière optimale ? Des résultats similaires auraient-ils pu être obtenus par d'autres moyens, à un coût moins élevé et dans les mêmes délais ? l'impact mesurant les retombées de l'action à moyen et long terme, l'appréciation de tous les effets du projet sur son environnement, aussi bien positifs que négatifs, prévus ou imprévus, sur le plan économique, social, politique, écologique, l'ensemble des changements significatifs et durables dans la vie et l'environnement des personnes et des groupes ayant un lien de causalité direct ou indirect avec le projet, les comparaisons dans l'espace et dans le temps (avant/après - avec/sans). C'est tout simplement l'optimisation des ressources utilisées dans la production d'un résultat. Cela se traduit par la mise en place d'un processus utilisant de manière optimale les ressources de l'entreprise mais garantissant un bon résultat.

➤ **La durabilité**

La durabilité (pérennité, viabilité) visant à savoir si les effets du programme perdurent après son arrêt, analysant les chances que les effets positifs de l'action se poursuivent lorsque l'aide extérieure terminée ; la durabilité permet de déterminer si les résultats positifs du projet sont susceptibles de perdurer une fois taris les financements externes. En lien avec le secteur d'intervention : un projet ESS (économie sociale et solidaire) visera la viabilité économique - néanmoins, pas de viabilité économique envisageable pour un projet dans le domaine de la défense des droits humains par exemple qui restera dépendant de financements extérieurs. Un projet est qualifié de durable quand une utilisation continue de ses résultats peut être assurée après l'achèvement du projet. C'est un mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre les capacités des générations futures à répondre aux leurs.

Des critères supplémentaires suivant le type de projet et l'objectif de l'évaluation sont utilisés : **la couverture**, les usagers correspondent-ils à notre population cible de départ ? Avons-nous atteint les plus accessibles ou les plus précaires ? La plus-value institutionnelle : en quoi mon organisation est-t-elle légitime pour s'engager dans ce projet ? Les attentes sont-elles en lien avec notre savoir-faire ou s'agit-il de répondre à une opportunité de financement ? **La cohérence** : les valeurs qui sont affichées en externe - solidarité, gestion démocratique,

participation - sont-elles réellement appliquées en interne ? Le partenariat : égalité, équité, complémentarité, subordination ? La progression : pouvoir identifier une dynamique positive même si les résultats ne sont pas atteints... L'utilité sociale. Les critères transversaux (critères environnementaux, sociaux, de genre). **L'effectivité** cherche à savoir si le projet existe réellement sur le terrain. **La faisabilité** sert également à savoir si le projet mis sur pied est bel et bien faisable ou non. **La pertinence** examine l'adéquation entre les objectifs d'un projet et les spécificités de la situation sur laquelle il se propose d'agir. Ces objectifs sont-ils « intelligents » au regard du contexte de l'action ? **La cohérence** s'interroge sur la stratégie et les méthodes : les moyens, activités, résultats attendus vont-ils permettre d'atteindre les objectifs visés ? Sont-ils cohérents les uns avec les autres (cohérence interne) ? Sont-ils adaptés au contexte du projet (cohérence externe) ? Directs, indirects et induits des résultats du projet. **La viabilité** (la durabilité ou la reproductibilité) s'attache aux effets à long terme du projet et à la plus ou moins grande pérennité de ses résultats et de ses effets.

4.1.1. Les motifs de retard dans les projets.

Pour ADIKPETO (2008), il n'existe pas une définition standard du suivi et évaluation. Toutefois, il souligne que l'évaluation contribue à améliorer l'efficacité des programmes et des politiques en fournissant des informations en retour pendant toute la durée de l'intervention. DEGNY (2010) rapporte qu'en 2009, la Conférence internationale sur l'économie et l'administration, organisée à la faculté d'administration et de business, Université de Bucarest en Roumanie, s'est appesantie sur les causes du retard dans les projets. Elle a dégagé les causes du retard en un certain nombre de points parmi lesquels nous pouvons citer: la mauvaise planification ; le manque de communication efficace ; la période d'approvisionnement en matériaux et matériels de travail ; le problème de trésorerie pendant le déroulement des travaux; la mauvaise gestion des fonds par l'entrepreneur; l'augmentation des quantités; le changement de site ; le changement de conception.

4.1.2. Les facteurs d'échec d'un projet

BAGOUDOU (2004), cité par DEGNY à l'issue de ses recherches a précisé les conditions qui favorisent la bonne exécution des projets à savoir qu'il faut réaliser des activités en utilisant les ressources disponibles pour atteindre des résultats prédéfinis d'une part, et réaliser l'adéquation entre les caractéristiques des produits obtenus après le processus de transformation des intrants avec la description du produit souhaité ou les termes de référence d'autre part. Le séminaire sur la mise en œuvre de la gouvernance des projets / programmes

d'investissements publics (2007), a constaté que des difficultés subsistent malgré les mesures prises par le gouvernement pour accroître le taux de décaissement des projets. Le diagnostic général est que les résultats des projets sont mitigés, aucun d'eux ne représentant un cas de succès avéré.

Les facteurs d'échec sont de plusieurs ordres : retard ou abandon des activités ; conciliation des procédures de gestion financière et les exigences des bailleurs ; manque de cohérence dans les approches et les exigences des bailleurs de fonds; mise en place des cadres institutionnels opérationnels pour la conception et l'exécution efficace des projets ; amélioration des processus de planification et du suivi et évaluation; processus de planification insuffisant ; faiblesse de l'implication des bénéficiaires ; planification non optimale avec trop de composantes sans liens réels les unes avec les autres ; financements non bouclés; Déficit de formation ou d'information par rapport aux procédures et mécanismes de la dépense publique (DEGNY, 2003).

4.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Il s'agit dans cette partie de présenter les résultats de la recherche de notre étude. Il est important de rappeler que cette étude a associé à la fois la collecte qualitative et la collecte quantitative.

4.2.1. Résultats de la recherche qualitative.

Tableau 1: Analyse du sujet 1

Sexe : masculin

Points focaux de questionnement sur l'entretien	Contenu du discours	Codage	Décision
<i>Présentation actuelle du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne.</i>	Ma connaissance du PAREC me permet de dire que le suivi est très faible dans les activités formation. En effet, l'accent a plus été mis sur l'évaluation et ladite évaluation est aussi questionnable. Tel qu'il se présente actuellement, le programme a prévu des activités de suivi de la formation notamment le suivi devait se faire après chaque séquence de formation après chaque module. Le suivi ici apparaissait un peu comme une évaluation formative, une évaluation intermédiaire.	↑	+ (Positif)

<i>Les facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est</i>	De mon point de vue, la lenteur ou encore l'absence de suivi du projet, bon, on ne peut pas quand-même parler d'absence du suivi, mais du faible suivi est parfois dû à l'indisponibilité du personnel pour assurer ce rôle, aussi, le cout de cette action, suivre la formation de manière régulière est couteux. Il faut déplacer les experts, les loger, les nourrir etc. C'est lourd. Il y'a également les aspects géographiques, la région de l'Est est l'une des régions les plus enclavées du pays, alors, il y'a des coins de cette région que les experts ne voulaient fréquenter du coup, le suivi n'était pas très faisable là-bas. On peut également évoquer les lenteurs dans la production des documents de formation tels que les rapports etc.	↑	+ (Positif)
<i>Il existe des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du primaire dans le cadre de la mise œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est.</i>	On peut penser à de nombreuses pistes de solutions. Par exemple, former les experts, mettre plus de moyens humains, matériels et financiers à disposition. Fournir et mettre à la disposition de l'équipe de pilotage les documents nécessaires pour le suivi et surtout dans les délais.	↑	+ (Positif)

Source : enquête de terrain janvier 2023.

Tableau 2 : Analyse du sujet 2

Le responsable suivi évaluation (RSE)

Sexe : masculin

Points focaux de questionnaire sur l'entretien	Contenu du discours	Codage	Décision
<i>La présentation actuelle du dispositif de suivi de la mise en œuvre des curricula du cycle primaire dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne est une cause des dysfonctionnements observés.</i>	En ma qualité de responsable du suivi évaluateur du programme, je puis vous dire avec certitude que très peu d'activité de suivi ont été menées. Nous avons plus mis l'accent dans l'évaluation. Et cette évaluation même n'était pas très pertinente. En gros, le suivi de la formation des enseignants a été très faible. Ceci à cause de plusieurs raisons évoquées à plusieurs niveaux d'action dans le projet-lui-même.	↑	+ (Positif)

<i>Facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est</i>	Le dysfonctionnement du dispositif du projet a plusieurs raisons. Les raisons sont financières, la non mise à disposition de l'équipe de suivi des ressources financières suffisantes. L'absence de document de suivi. Les équipes sur le terrain ne produisaient pas les rapports à temps. Aussi, l'absence d'experts pour le suivi. Surtout le matériel adéquat.	↑	+ (Positif)
<i>des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est.</i>	Haaaaa, on peut penser à plusieurs pistes de solutions notamment la mise à disposition des ressources humaines, matérielles et financières. C'est tout	↑	+ (Positif)

Source : enquête de terrain janvier 2023.

Tableau 3 : Analyse du sujet 3

Inspecteur d'arrondissement

Sexe : masculin

Points focaux de questionnement sur l'entretien	Contenu du discours	Codage	Décision
<i>Présentation actuelle du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne est une cause des dysfonctionnements observés.</i>	À notre niveau, nous avons quelque peu fait le suivi du programme. En effet, à travers nos différentes descentes d'inspections périodiques par trimestres, nous avons fait à notre niveau le suivi de la formation et surtout l'implémentation sur le terrain de cette formation acquise. C'est vrai que nous faisons face à de nombreuses difficultés. Il faut reconnaître que nos inspecteurs n'ont pas été formés au suivi encore moins outillé.	↑	+ (Positif)
<i>Les facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC</i>	Le suivi que nous avons fait a connu beaucoup de difficultés, d'abord le manque de documentations. Nous n'avons pas la documentation sur le projet notamment les rapports de formation, d'évaluation pour savoir que là où on part là, on par évaluer ceci ou cela. Il y'a aussi que la région de l'Est est très vaste et nous n'avons pas assez de personnel pour faire ce suivi. Il faut aussi noter le faible niveau de finance pour	↑	+ (Positif)

	mettre en mission de suivi les différents inspecteurs.		
<i>Il existe des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC</i>	Comme solution, je peux proposer la formation des inspecteurs au suivi des projets, surtout la mise à disposition de la documentation qu'il faut et le matériel pour le faire.	↑	+ (Positif)

Source : enquête de terrain janvier 2023.

Tableau 4: Analyse du sujet 4

Directeur d'école primaire

Sexe : masculin

Points focaux de questionnaire sur l'entretien	Contenu du discours	Codage	Décision
<i>La présentation actuelle du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne est une cause des dysfonctionnements observés.</i>	Plusieurs enseignants de mon école ont participé à ce programme, mais très peu de fois j'ai vu les experts de ce programme ici à l'école pour venir évaluer si la formation affectivement été bonne ou encore venir voir si ce qu'ils ont enseigné était appliqué.	↑	+ (Positif)
<i>De nombreux facteurs justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est</i>	Boooooonnn, je ne peux pas savoir quels sont les motifs pour lesquels ils ne sont pas souvent venus. Je me dis que peut-être ils ont appliqué cette formation ailleurs et n'ont plus le temps de venir suivre ici. Ou alors le personnel, c'est-à-dire la ressource humaine est insuffisante.	↑	+ (Positif)
<i>Il existe des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.</i>	Comme solution, je peux seulement dire qu'il nous envoie les documents, nous même pouvons aller dans les salles de classe voir si ce que les enseignants ont appris, ils l'appliquent.	↑	+ (Positif)

Source : enquête de terrain janvier 2023.

Parmi les quatre responsables interrogés sur la question du suivi du projet, il ressort de manière convergente des avis des participants que les activités de suivi n'étaient pas permanentes. Il est important de préciser que le suivi doit être non seulement régulier, mais aussi pertinent et fiable. En effet, le suivi permet de s'assurer que non seulement le programme en lui-même fonctionne correctement est bien implémenté. Mais aussi de s'assurer que les objectifs du programme sont en train d'être atteints. Mieux encore que les acteurs, la population cible qui a été choisie performe effectivement tel qu'attendu. Selon les déclarations des acteurs sus évoqués, il apparaît que le suivi de la formation n'a pas été de mise car très peu d'activités de suivi ont été faites ce ci à cause de nombreuses raisons notamment liées aux ressources humaines, matérielles et financières.

4.2.2. Résultats de la recherche quantitative.

Il faut préciser que les données quantitatives ont été collectées par le biais d'un questionnaire adressé à 20 enseignants ayant participé à la formation.

4.2.2.1. Identification des participants

Tableau 5

Tableau 5: Répartition selon le sexe des participants

Sexe	Effectif	Pourcentage
Masculin	12	60%
Féminin	08	40%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

Selon le tableau ci-dessus, 12/20 des enseignants interrogés sont de sexe masculin et 08/20 de ces enseignants sont de sexe féminin.

Tableau 6 : Répartition selon le diplôme des participants

Diplôme	Effectif	Pourcentage
CAPIEM BACC	08	40%
CAPIEM PROB	06	30%
CAPIEM BEPC	06	30%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

Selon le tableau de la répartition des participants selon le diplôme ci-dessus, il ressort que tous les enseignants sont titulaires d'un diplôme professionnel. 08/20 des enseignants sont titulaires d'un CAPIEM BAC et 06/20 de ces enseignants sont titulaires d'un CAPIEM PROB.

Tableau 7: Répartition selon l'expérience des participants

Diplôme	Effectif	Pourcentage
1-5 ans	04	20%
6-10 ans	07	35%
10-15	09	45%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

Il ressort selon ce tableau que l'expérience professionnelle des participants varie entre 1 an et 15 ans d'expérience. L'étude de ce tableau révèle que 09/20 des enseignants sont plus expérimentés et dispose d'une expérience de terrain qui varie entre 10 et 15 ans. 07/20 de ces enseignants ont une expérience variée entre 6 et 10 ans d'expérience.

4.2.2.2. Répartition des avis des participants sur la présentation du dispositif de suivi et évaluation existant

Tableau 8: Existence d'un dispositif de suivi et évaluation des enseignants

	Effectifs	Fréquences
Oui	11	55%
Non	07	35%
Neutre	02	10%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

11/20 des enseignants reconnaissent l'existence d'un dispositif de suivi de la formation. L'analyse de ce tableau révèle que 07/20 de ces enseignants n'ont pas connaissance de l'existence d'un dispositif de suivi de la formation.

Tableau 9: Application du dispositif de suivi et évaluation des enseignants

	Effectifs	Fréquences
Oui	03	15%
Non	16	80%
Neutre	01	05%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

16/20 des enseignants selon ce tableau reconnaissent clairement que le suivi de la formation des enseignants n'est pas effectif, n'est pas appliqué. Lesdits enseignants reconnaissent donc que le dispositif est inactif

Tableau 10: Absence de suivi et évaluation rigoureux des enseignants

	Effectifs	Fréquences
Oui	16	80%
Non	03	15%
Neutre	01	05%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

16/20 des enseignants interrogés déclarent via ces questionnaires qu'il y'a absence d'un dispositif de suivi rigoureux de la formation des enseignants. Par ailleurs, ces enseignants reconnaissent que le suivi n'est existant sur le terrain. Il ressort au regard des statistiques de cette modalité que le suivi évaluation de la formation est un axe important dans l'implémentation d'un projet. Seulement, les statistiques ici perceptibles montrent qu'effectivement il existe un dispositif de suivi qui n'est pas respecté.

4.2.2.3. Répartition des avis des participants sur les facteurs de dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants.

Tableau 11: Absence des documents de suivi et évaluation

	Effectifs	Fréquences
Oui	12	60%
Non	04	20%
Neutre	04	20%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

L'analyse du tableau de la répartition des avis des participants sur l'absence de document sur le suivi de la formation révèle que 12/20 des enseignants interrogés reconnaissent que le suivi de la formation est plombé à cause de l'absence des documents sur le suivi de la formation.

Tableau 12: Absence des ressources humaines formées pour le suivi et l'évaluation

	Effectifs	Fréquences
Oui	20	100%
Non	00	%
Neutre	00	%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

L'analyse de ce tableau révèle de manière unanime que le suivi de la formation des enseignants rencontre un problème lié à l'absence des ressources humaines.

Tableau 13: Insuffisance des moyens financiers

	Effectifs	Fréquences
Oui	13	65%
Non	06	30%
Neutre	01	05%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

Le tableau ci-dessus révèle que l'un des facteurs de dysfonctionnement du mécanisme de suivi est lié à l'insuffisance des ressources financières. 13/20 des enseignants reconnaissent que l'absence des ressources financières rend effectivement difficile le suivi du projet car il faut prendre en charge les acteurs, acheter le matériel.

Tableau 14: Insuffisance des moyens matériels

	Effectifs	Fréquences
Oui	12	60%
Non	02	10%

Neutre	06	30%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

Au-delà de la ressource humaine, il y'a également un problème avec la ressource matérielle. 12/20 des enseignants reconnaissent que l'absence de la ressource matérielle est un frein au suivi de la formation des enseignants.

Tableau 15: situation géographique des établissements scolaires

	Effectifs	Fréquences
Oui	17	85%
Non	03	15%
Neutre	00	00%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain janvier 2023

Par ailleurs, le facteur géographique joue aussi un rôle dans le dysfonctionnement des mécanismes de suivi du projet. Il est important de reconnaître que les établissements scolaires sont dispersés dans toutes les régions qui sont très enclavées. Il faut donc descendre sur le terrain et dans les salles de classe pour s'assurer que la formation reçue est implémentée sur le terrain. Seulement, la situation géographique de la région ne facilite pas les choses. 17/20 des enseignants interrogés reconnaissent l'impact de la situation géographique de la région sur les mécanismes de suivi de la formation.

4.3. INTÉRPRÉTATION DES RÉSULTATS.

Il s'agit dans cette partie de notre travail de présenter au regard des résultats obtenus, une confrontation des résultats avec le cadre théorique de cette étude. L'interprétation dont il s'agit ici est donc une confrontation entre le cadre théorique, la revue de la littérature et le cadre opératoire de cette étude.

4.3.1. Présentation du dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne.

Le suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC, occupe une place très importante. GUENEAU (1984), met en exergue l'importance du suivi au niveau des projets de développement. Pour cet auteur, le manque de

formation et la concentration des responsables qui fait reposer le projet sur peu d'individus sont parmi tant d'autres des facteurs qui bloquent les projets dans la phase de suivi. D'un autre côté, pour ARNOULD et RENAUD (2008), le point d'avancement des tâches et des travaux repose sur la phase de suivi afin de s'assurer la cohérence entre les dates prévues par le planning et les dates réelles de réalisation. Pour ces derniers, deux techniques peuvent être mise en exergue pour le suivi permanent d'un projet, il s'agit de la méthode PERT et le planning de Gantt. Pour le groupe canadien MDS (2008), le suivi et évaluation joue un rôle clé dans la mise en œuvre d'un projet. Ce suivi permanent permet de desceller les lacunes et les insuffisances en mi-parcours et de procéder à des réajustements afin de permettre la bonne avancée du projet.

En effet, selon la théorie systémique de mise en œuvre TARDIF et Al. (1992), en adoptant la perspective systémique pour la mise en œuvre d'un Projet d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun, le principe de finalité renvoie aux orientations du projet et à la fonction qu'il remplit pour l'atteinte des finalités, des buts poursuivis au niveau du système éducatif dans son ensemble. Du même point de vue, selon la théorie de la démarche qualité selon Le Ninan (2005), le suivi permanent est une phase clé et même incontournable dans un projet car permettant l'évaluation de mi-parcours et une réadaptation du projet pour assurer la qualité finale.

Le suivi et l'évaluation diffèrent mais sont étroitement liés. Ils sont d'importance égale et se renforcent mutuellement. En utilisant certains indicateurs, le suivi fournit des données quantitatives et qualitatives utiles aux activités d'évaluation. Le suivi et l'évaluation d'un projet sont au cœur des stratégies nationales mises en œuvre pour atteindre les objectifs éducatifs fixés par la communauté éducative. Le suivi permanent du projet fait ainsi intervenir deux facteurs à savoir l'évaluation continue et le rôle des partenaires. Ces deux facteurs en interaction rendent le suivi permanent d'un projet efficace. Cette étape permet ainsi non seulement au comité de pilotage de faire une évaluation à mi-parcours, mais permet également aux partenaires du projet de mesurer l'importance de leurs apports et de pouvoir soit l'augmenter, soit la retirer.

Le plus souvent le concept de projet est assimilé à la notion de partenariat, d'appui conseil, d'activités de plaidoyer, de médiation, de pilotage et de coordination assurée en dehors des projets, programmes ou stratégies d'application (PNUD, 2002). Comparé au programme, le projet est un sous ensemble ; il fait partie intégrante de celui-ci. Le projet est donc selon ABOUBAKAR (2015) « le plus petit élément opérationnel d'un plan ou d'un programme de

développement que l'on puisse concevoir et mettre en valeur en tant qu'entité distincte ». Il est par ailleurs dirigé par plusieurs instances donc la plus haute est le comité de pilotage du projet.

Selon le projet PAREC, le comité de pilotage est responsable de la supervision du projet, l'orientation de la coordination et des interventions de toutes les parties. Il est présidé par le ministère de l'Éducation de base. Il se tient deux fois par an en session ordinaire dont l'une est consacrée au suivi de la mise en œuvre des activités et l'autre à l'examen de l'atteinte des DLI de l'année N et l'évaluation du PTBA de l'année N+1. Il a ainsi pour mission: examiner et approuver le plan d'action du PAREC et le budget présenté par le coordonnateur général, suivre l'évolution des performances de différentes composantes, ainsi que leurs indicateurs de décaissement (DLI) et de donner des directives et orientations pour l'amélioration de leur exécution, contrôler la gestion du PAREC , revoir les documents produits par l'auditeur interne et valider le plan annuel d'audit interne et le rapport annuel d'activités de l'auditeur interne et de l'auditeur externe , arbitrer toute question soumise à son examen.

Bien que cela soit prévu, il apparaît donc que le suivi tel qu'il se présente et doit-être implémenté dans le projet n'est pas appliqué. Les avis des participants divergent autour de cette question. Pour le coordonnateur, il apparaît que :*<< Ma connaissance du PAREC me permet de dire que le suivi et l'évaluation sont très faibles dans les activités formation. En effet, l'accent a plus été mis sur l'évaluation et ladite évaluation est aussi questionnable. Tel qu'il se présente actuellement, le programme a prévu des activités de suivi de la formation notamment le suivi devait se faire après chaque séquence de formation après chaque module. Le suivi ici apparaissait un peu comme une évaluation formative, une évaluation intermédiaire>>*.
(Coordonnateur)

Cette déclaration du coordonnateur du projet montre avec clairvoyance que les activités de suivi du projet ont été très faibles. Il en découle que le suivi tel qu'il se présente n'a pas été effectif ceci dû à plusieurs causes. Cette absence pointue de suivi a donc induit un dysfonctionnement dans le projet. A ce titre, le responsable du suivi évaluation affirme que : *<<En ma qualité de responsable du suivi évaluation du projet, je puis vous dire avec certitude que très peu d'activités de suivi ont été menées. Nous avons plus mis l'accent dans l'évaluation. Et cette évaluation même n'était pas très pertinente. En gros, le suivi de la formation des enseignants a été très faible. Ceci à cause de plusieurs raisons évoquées à plusieurs niveaux d'action dans le projet-lui-même>>*. **(Responsable suivi-évaluation)**

Cet avis est ainsi partagé par les enseignants qui ont participé à cette formation à la maîtrise et l'usage des nouveaux curricula. 16/20 enseignants reconnaissent qu'ils n'ont pas au cours de la formation perçus des activités de suivi. 16/20 de ces enseignants reconnaissent qu'il y'a effectivement pas eu de suivi comme cela se doit. En somme, le dispositif tel qu'il se présente est bel et bien existant, ou très peu perceptible et pas appliqué du tout et de manière effective.

4.3.2. Facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est.

Les efforts consacrés au suivi et évaluation des projets sont plus menés dans une approche prospective d'aide à la décision, que dans une attitude rétrospective et pragmatique d'observation d'un projet et de ses effets. Pourtant une telle démarche permet de tirer des leçons et des conclusions pour le projet en lui-même et son environnement ainsi que pour d'autres projets semblables. Elle permet de déceler des innovations dans les pratiques observées et d'identifier ainsi de nouvelles approches de planification stratégique. La question de l'effet structurant d'un projet a été étudiée de manière détaillée dans le domaine des transports, mettant en évidence le caractère non automatique de cet effet. Les travaux de BOUTINET (1993) sont dominants par rapport à cette question, nous y ferons référence très précisément. Ces expériences constituent un point de départ sur lequel se base cette investigation et vont se formuler un certain nombre d'hypothèses.

Le suivi et évaluation des activités de formation dans le cadre du PAREC est un facteur de mise en œuvre dudit projet. L'évaluation est importante tant au début de la formation qu'en milieu et à la fin de la formation. Elle permet d'assurer une bonne qualité de la mise en œuvre du projet. En effet, l'évaluation joue un rôle clé dans un processus en cours de réalisation. Elle permet de mesurer l'avancée et la mise en œuvre du projet. Bien qu'il existe un dispositif de suivi et qu'il est très peu appliqué, les acteurs interrogés reconnaissent qu'il existe des facteurs qui bloquent l'application du suivi de la formation. Pour le coordonnateur du projet, ces facteurs se présentent ainsi qu'il suit : << *De mon point de vue, la lenteur ou encore l'absence de suivi du projet, bon, on ne peut pas quand-même parler d'absence du suivi, mais du faible suivi est parfois dû à l'indisponibilité du personnel pour assurer ce rôle, aussi, le cout de cette action, suivre la formation de manière régulière est couteux. Il faut déplacer les experts, les loger, les nourrir etc. C'est lourd. Il y'a également les aspects géographiques, la région de l'Est est l'une des régions les plus enclavées du pays, alors, il y'a des coins de cette région que les experts ne*

voulaient fréquenter du coup, le suivi n'était pas très faisable là-bas. On peut également évoquer les lenteurs dans la production des documents de formation tels que les rapports etc. >>. **(Coordonnateur du projet)**

Selon BANDURA (1987), l'environnement de mise en œuvre d'un projet est important et joue un rôle clé dans le processus d'implémentation du projet en vue de l'atteinte des objectifs fixés. Selon les participants, parmi les motifs de dysfonctionnement des activités de suivi du projet se trouvent en première ligne les raisons géographiques notamment les sites géographiques où se trouvent les écoles pilotes. On peut donc percevoir parmi ces facteurs selon l'inspecteur d'arrondissement interrogé : << *Le suivi que nous avons fait a connu beaucoup de difficultés, d'abord le manque de documentations. Nous n'avons pas la documentation sur le projet notamment les rapports de formation, d'évaluation pour savoir que là où on part là, on par évaluer ceci ou cela. Il y'a aussi que la région de l'Est est très vaste et nous n'avons pas assez de personnel pour faire ce suivi. Il faut aussi noter le faible niveau de finance pour mettre en mission de suivi les différents inspecteurs*>>. **(Inspecteur pédagogique d'arrondissement)**

On peut donc parmi les facteurs évoqués par les participants citer les facteurs suivants :

- L'absence de documentation notamment les rapports des sessions de formation etc. ;
- L'insuffisance des ressources humaines formées ;
- L'insuffisance des ressources financières ;
- La situation géographique des établissements scolaires des participants ;
- L'absence de matériel pour le suivi et l'évaluation

DEGNY (2010), va ajouter les motifs suivants : retard ou abandon des activités; manque de cohérence dans les approches et les exigences des bailleurs de fonds; mise en place des cadres institutionnels opérationnels pour la conception et l'exécution efficace des projets; processus de planification insuffisant; faiblesse de l'implication des bénéficiaires; planification non optimale avec trop de composantes sans liens réels les unes avec les autres; financements non bouclés; déficit de formation ou d'information par rapport aux procédures et mécanismes de la dépense publique.

Au-delà de ces facteurs sus mentionnés par les participants, plusieurs autres facteurs peuvent expliquer les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du suivi dans les projets. C'est le cas de GUENEAU (1984), qui met en exergue l'importance du suivi au niveau des projets. Pour lui, le manque de formation et la concentration des responsables qui fait reposer le projet sur peu d'individus sont parmi tant d'autres des facteurs qui bloquent les projets dans

la phase de suivi. Pour ARNOULD et RENAUD (2008), le point d'avancement des tâches et des travaux repose sur la phase de suivi afin de s'assurer de la cohérence entre les dates prévues par le planning et les dates réelles de réalisation. Deux techniques sont utilisées pour l'avancement des travaux selon eux : la méthode PERT et le planning de Gantt. Pour le groupe canadien MDS (2008), le suivi et évaluation peuvent être voué à l'échec dès la conception initiale du projet. C'est le cas par exemple, si le budget prévu est trop limité, si le temps et les compétences allouées au suivi et évaluation pendant la phase de démarrage sont insuffisants ou si la conception du projet n'est pas assez souple pour permettre au système de suivi et évaluation d'influencer la stratégie pendant la mise en œuvre.

4.3.3. Pistes d'actions susceptibles d'améliorer le dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du PAREC dans la région de l'Est.

Au regard du dysfonctionnement observé dans les processus de suivi de la formation des enseignants, plusieurs pistes de solution sont envisageables. On peut donc à cet effet faire les propositions suivantes. Selon (LIPPITT et Al, 1958), l'application de la théorie du changement doit s'appuyer sur une combinaison d'informations et de processus, comprenant notamment : une évaluation des besoins ou une analyse des facteurs essentiels afin d'identifier ce qui doit être mis en place pour garantir la réussite de l'intervention ; le point de vue du personnel, de l'équipe d'encadrement, des partenaires et des membres de la communauté sur les raisons expliquant pourquoi l'intervention est ou non efficace ; l'avis des parties prenantes concernées sur les versions provisoires de la théorie du changement. Ayant donc considéré le point de vue des participants du projet qui sont les enseignants et le point de vue des acteurs et des partenaires, il en découle qu'il y'a plusieurs lacunes dans les activités de suivi du projet. Ainsi, à partir des déclarations des participants et des acteurs du projet, les actions suivantes sont proposées pour améliorer le suivi dans le projet PAREC.

4.3.3.1. Des actions envisageables en rapport avec le retard dans l'exécution du projet.

Le dispositif de suivi et évaluation collecte, traite, puis diffuse des informations auprès d'acteurs impliqués à différents titres par la mise en œuvre de l'intervention. La qualité de ce dispositif ne dépend donc pas seulement de celle des informations qu'il produit ou collecte et traite. Elle se mesure aussi à l'utilisation effective de ces dernières dans des processus de décision, d'information, ou d'apprentissage. Elle se joue en particulier dans le raccordement entre un système d'information et des dispositifs de pilotage et de direction. Les informations

issues du système de suivi et évaluation sont donc destinées à des interlocuteurs différents, aux attentes constatées, et aux grilles de lecture dissemblables. Les dispositifs de suivi et d'évaluation des projets ne devaient pas être conçus indépendamment de leurs dispositifs de pilotage et de coordination. La plupart des agences de développement apprécie la qualité des projets de développement en déclinant six critères généraux : la pertinence, la cohérence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la viabilité. Ces six critères structurent à la fois la conception des dispositifs de suivi et évaluation et la préparation des évaluations.

Pour remédier au retard dans l'exécution du programme, il faut s'attaquer à la cause qui produit ce phénomène. La cause est l'indisponibilité des ressources financières. Il faut alors : simplifier les procédures de décaissement ; consolider l'autonomie du programme (que le coordonnateur national soit l'ordonnateur des crédits dudit programme par exemple); alléger les procédures administratives; décaisser les fonds à temps.

4.3.3.2. Des actions envisageables en rapport avec la non-disponibilité de l'information sur le niveau de l'exécution physique ou le taux de réalisation physique.

L'étude nous a révélé, que les causes de la non-disponibilité de l'information sur le taux de réalisation physique sont dues à la non-production à temps des rapports d'activités et à une insuffisance de suivi de la formation. En effet, la plupart des gestionnaires de crédits n'ont pas la qualification nécessaire pour exercer le rôle de gestionnaire de crédits. Il faut alors une formation de mise à niveau pour leur permettre de jouer pleinement le rôle qui leur est confié. Il faut aussi : tenir une séance de travail pour l'adoption de la procédure de calcul du niveau des réalisations physiques ou du taux d'exécution physique en tenant compte des prévisions annuelles en volume. Redynamiser les points focaux. Impliquer les points focaux dans l'exécution ou dans la réalisation des tâches. Favoriser la circulation des informations au niveau des acteurs à travers les activités de monitoring. Renforcer régulièrement les capacités des acteurs du programme. Renforcer en personnel qualifié et en ressources matériels la structure en charge, du suivi et de l'évaluation.

4.3.3.3. Des actions envisageables en rapport avec l'absence de suivi et évaluation rigoureux du programme.

L'absence de suivi et évaluation rigoureux a comme causes principales l'inexistence de crédits appropriés et la qualité des ressources humaines. Ainsi il faut : mettre à la disposition du système de suivi et évaluation les ressources financières appropriées; améliorer les

conditions de travail des acteurs du suivi et évaluation en mettant à leurs dispositions des moyens financiers nécessaires au bon accomplissement de la mission; organiser de manière fréquente des séances de sensibilisation et de formation sur le suivi et évaluation; améliorer les conditions de travail du personnel du programme; poursuivre et approfondir le présent travail pour que sa réalisation puisse apporter de manière subséquente une contribution à la réalisation des objectifs des différents ministères impliqués dans le programme.

4.3.3.4. Des actions envisageables en rapport avec le manque de ressources matérielles et financières.

Il apparaît selon les avis des participants que le manque de matériel et de finance sont des facteurs qui plombent le suivi et évaluation dans le projet. Nous proposons donc comme action la recherche de nouveaux partenaires pour la finalisation de ce projet. En effet, les nouveaux partenaires sont susceptibles d'insuffler un nouveau souffle dans le projet. Par ailleurs, on peut entrevoir de nouveau partenariat et de nouveau fournisseurs qui vont mettre à la disposition des équipes de pilotage le matériel nécessaire pour le suivi de cette formation. Par ailleurs, les actions suivantes sont aussi envisageables : une bonne planification du projet ; un paiement approprié ; un bon suivi des activités ; une anticipation des problèmes techniques et financiers ; amélioration des processus de planification et du suivi et évaluation.

Il a été question tout au long de ce chapitre d'analyser les facteurs de suivi d'un projet d'analyser et d'interpréter les résultats issus de cette recherche mixte. Il apparaît ainsi que plusieurs éléments freinent le bon suivi de la formation des enseignants d'où le dysfonctionnement observé et cela ressort dans l'analyse des résultats. Cependant, des pistes d'actions susceptibles d'améliorer le dispositif de suivi et même d'évaluation des projets existent, il suffit juste de les utiliser à bon escient.

CHAPITRE 5

PROPOSITION D'OPTIMISATION DU DISPOSITIF DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DU CYCLE PRIMAIRE DANS LE CADRE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET PAREC.

Dans ce chapitre qui constitue le dernier de ce mémoire, il sera question ici et ce de manière claire de faire des propositions d'optimisation du dispositif de suivi et d'évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.

5.1. PROPOSITIONS RELATIVES AU PROBLÈME POSÉ

Un système éducatif efficace doit former des élèves performants et s'orienter vers la réussite scolaire. Cela implique une bonne mobilisation et une bonne gestion des ressources en particulier la ressource humaine que constitue entre autres les enseignants. Ces derniers ont la charge d'assurer la transmission du savoir en vue de la formation des hommes dont la réussite dépend de leur éducation. En effet, pour une bonne gestion des enseignants, il est important que tous les acteurs de l'éducation soient impliqués, mais surtout le ministère de l'éducation de base. Pour ce faire, nos propositions se feront sur le plan pratique.

5.1.1. Propositions pratiques

Nous abordons cette partie de notre travail de recherche en rappelant que le gouvernement camerounais consent de nombreux efforts pour améliorer les conditions de travail des enseignants notamment en matière de recrutement et de rétention. À ce titre, nous soulignons à grand trait que, les différents programmes de contractualisation des instituteurs qui se sont succédés au MNEDUB comme le PAEQUE, le C2D éducation et l'actuel PAREC dont les activités sont en cours. Il convient également de préciser que les opérations de contractualisation ont débuté en 2006 après la dernière phase d'intégration directe des instituteurs vacataires (IVAC) à la fonction publique camerounaise. Au regard de toutes ces dispositions ci-dessus énumérées et bien d'autres, force est de constater malheureusement que la ressource enseignante demeure encore une énigme dans l'amélioration de la qualité de l'éducation au Cameroun et dans les organisations éducatives en particulier. Pour cela nous avons pensé apporter notre modeste contribution en faisant quelques propositions dans le cadre de notre travail de recherche.

Sur le plan institutionnel : Il est convenable que les ENIEG reprennent leur encrage institutionnel sous la tutelle du MINEDUB car il est le ministère utilisateur et connaît les besoins réels de terrain ; il saura donc apprécier opportunément la période de formation afin qu'il y ait adéquation entre l'offre et la demande en matière de recrutement. Parlant de l'offre, il existe depuis 2020 plus de 52000 titulaires du CAPIEMP qui frappent aux portes du MINEDUB pour une place au sein d'une école. Or, le Programme de contractualisation en cours recrute 18000 Instituteurs sur un plan périodique de six ans allant de 2019 à 2025 soit 3000 IC

chaque année. Il n'est par conséquent plus nécessaire de continuer de former des milliers de diplômés sans une garantie d'emploi décent, toute chose qui augmente le taux de chômage et favorise le sous-emploi.

Par ailleurs, la loi numéro 2004/018 du 22 juillet 2004 en son article 20 dont les compétences transférées ont été reprises par la loi de 2019 portant code général de la décentralisation, confère aux communes les prérogatives du recrutement et de gestion du personnel enseignant et du personnel d'appoint dans les EMA, les EPP et les établissements préscolaires. Cependant, force est de constater que les élus locaux à la tête des collectivités territoriales décentralisées jusque-là ne jouissent pas de cette entière responsabilité. Certes, la mise en œuvre du processus de décentralisation en matière d'éducation est effective et progressive, mais il est impératif qu'elle soit totale afin que le transfert des compétences soit suivi du transfert des ressources correspondantes pour l'efficacité escomptée et l'éducation de qualité souhaitée. Le fait que jusqu'à ce jour la gestion des IC soient pris en charge au niveau central via le PAREC par exemple sonne comme un paradoxe devant une décentralisation dite effective.

Sur le plan organisationnel : Il est souhaitable d'encourager les initiatives locales à la profession enseignante car, cela pourra non seulement régler des problèmes de substance liés à la prise en charge tardive des IC, mais aussi ceux liés au moyen de déplacement parce que ces enseignants seront soit proches, soit dans leurs familles ; toute chose qui aidera à les maintenir à leur poste d'affectation. C'est la raison pour laquelle l'initiative de recrutement par « job posting » proposée par le plan stratégique de recrutement et de rétention des instituteurs contractuels au MENEDUB est louable car, elle permet au candidat (futur enseignant) de choisir librement son lieu d'affectation parmi les écoles préalablement identifiées comme nécessiteuses et concernées par l'opération. Cette mesure est également un atout pour le maintien des enseignants à leur poste sans que cela n'impacte leur rendement pédagogique.

Sur le plan pédagogique : Il est important qu'un véritable système de suivi des activités des enseignants chargés de classe soit mis sur pied ou soit renforcé selon le cas à travers des inspections pédagogiques pour une amélioration de la qualité des enseignements. Ainsi des missions d'inspection pédagogique devront faire des descentes mensuelles par exemple dans les écoles afin de vérifier que la progression des programmes d'enseignement est respectée ; Par ailleurs, la chaîne pédagogique du MINEDUB, bien qu'étant dans son rôle, doit d'avantage veiller sur la maîtrise et l'effectivité des nouvelles méthodes d'enseignement ainsi que les

nouveaux curricula à travers des séminaires et des rencontres de renforcement des capacités des personnels enseignants. Tout ceci entre dans le cadre de la formation continue de ces derniers.

Au regard de l'exploitation documentaire dont les supports ont été gracieusement mis à notre disposition par le PAREC, au regard de quelques enquêtes menées sur le terrain et de l'avis de ces responsables rencontrés au MINEDUB, nous nous sommes rendus en l'évidence que, le système éducatif camerounais reste encore plombé par de nombreuses difficultés malgré les efforts fournis par le gouvernement. Pour cela nous avons pensé à apporter notre modeste contribution dans la quête de la qualité en éducation en faisant quelques propositions du point de vue pratique dont voici l'essentiel: Le renforcement des mesures de sécurité bien que relevant des autorités des pays frontaliers desdites zones, est un atout majeur autant que des mesures de rétention comme l'augmentation des primes de fidélité et des logements d'astreintes pour rassurer les enseignants. Enfin nous suggérons une amélioration de l'environnement de travail des IC dans ces arrondissements de par les infrastructures descentes et conformes à la norme dans le but de motiver certains acteurs à un bon rendement et diminuer autant que faire ce peu le décrochage scolaire.

5.2. PROPOSITION D'UN MODÈLE RÉSOLUTIF

Le présent modèle résolutif met en interaction l'ensemble des indicateurs et modalités qui interfèrent dans le processus de suivi et évaluation qui détermine la mise en œuvre du projet PAREC. Il s'agit donc à travers ce schéma de comprendre les interactions qui lient les modalités mis en œuvre dans le processus de suivi et évaluation. Ces interactions sont mises en lumière par le schéma ci-dessous.

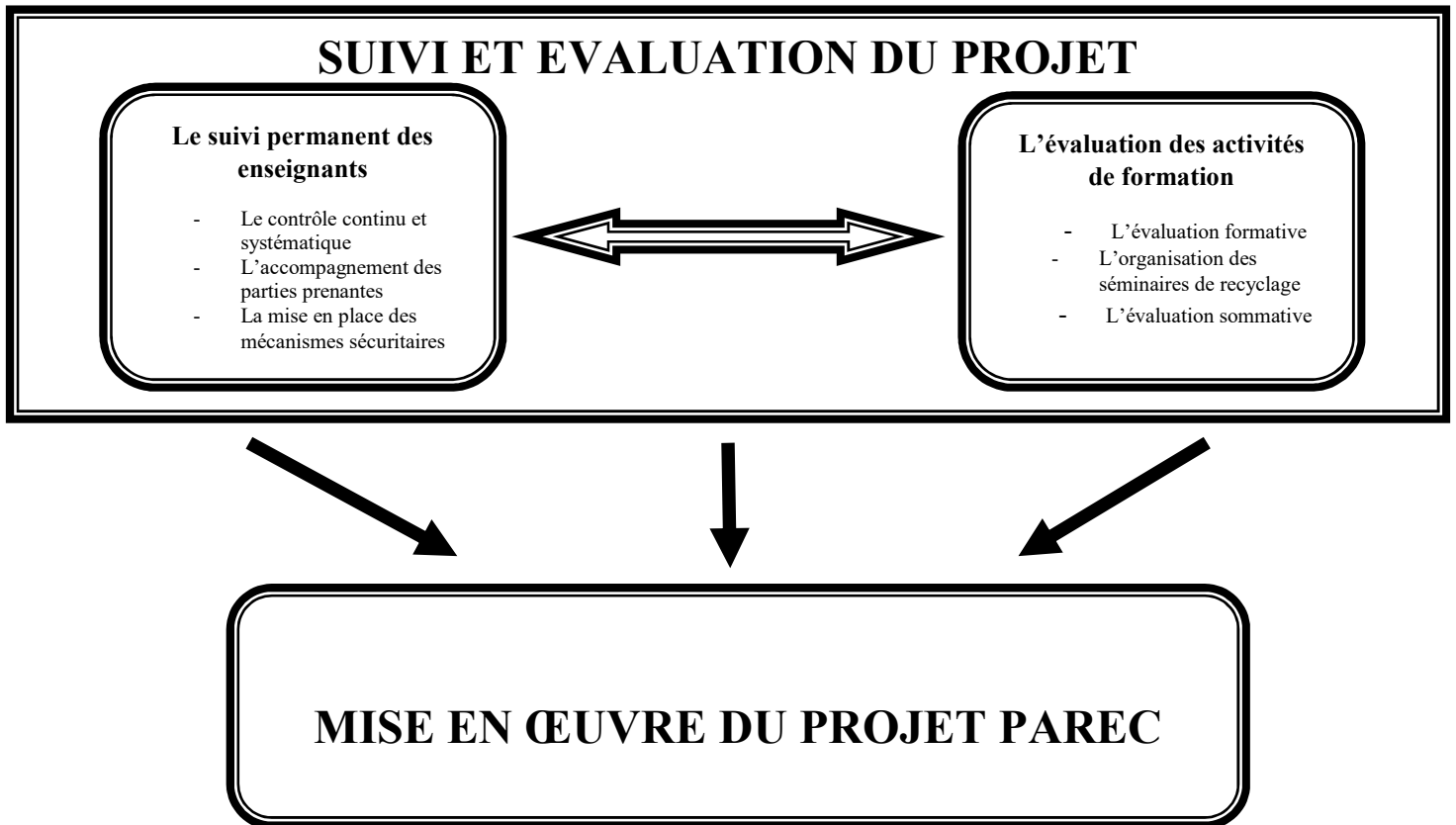


Figure 1: *Schéma résolutif des interférences entre les facteurs du suivi et évaluation et la mise en œuvre du projet PAREC*

Le présent modèle tel que précisé plus haut met en lumière les interactions et les interférences entre les facteurs associés au suivi et évaluation et la mise en œuvre du projet PAREC. Il apparaît donc que le suivi et évaluation à travers ses modalités que sont : le suivi permanent des enseignants, le pilotage de la supervision des activités de la formation et enfin l'évaluation des activités de la formation a une inférence sur la mise en œuvre du projet PAREC.

5.3. PROPOSITION D'UN MODÈLE DE SUIVI ET ÉVALUATION.

Il s'agit pour cette étude de se situer dans l'ingénierie de la conception, suivi et évaluation des projets éducatifs. Pour ce faire, il est important de proposer des modèles de suivi et évaluation d'un projet éducatif en général et du projet PAREC en particulier. Cette partie nous permettra de concevoir et présenter les fiches de suivi et évaluation d'un projet. Il est important de préciser ici que le suivi et évaluation est une activité qui peut être de mi-parcours ou de fin de formation. Il s'agit pour notre étude d'un modèle d'évaluation de mi-parcours d'un projet ce qui peut conduire à des réajustements du projet afin d'atteindre les résultats escomptés.

5.3.1. Proposition d'un modèle de fiche quotidienne de suivi et évaluation des séances de formation des enseignants

Tableau 16 : Fiche de suivi et évaluation

Nature des activités	Thèmes des activités	Lieu	Date	Nombre de participants		
				Femmes	Hommes	Total
Difficultés rencontrées				Mesures amélioratives prises		

La fiche ci-dessus est un modèle de fiche quotidienne que nous proposons pour un meilleur suivi et évaluation des activités de formation. Elle est un suivi quotidien des activités de formation. Elle permet ainsi de voir les activités faites, les activités non faites tout en relevant à chaque fois les difficultés rencontrées tout au long de la séquence de formation. A mis parcours, s'appuyant sur ce qui sera consigné sur cette fiche comme informations, le comité de pilotage peut prendre des mesures de réorientation ou de restructuration en fonction des activités et de leurs résultats.

5.3.2. Proposition d'un Modèle de fiche trimestrielle de suivi des indicateurs de réalisation du projet

N°	Indicateurs	Situation de référence	Niveau de réalisation				Niveau de réalisation trimestriel Trimestre 1			
			Activités prévues	Activités réalisées	Activités non réalisées	Taux d'exécution (%)	Activités prévues	Activités réalisées	Activités non réalisées	Taux d'exécution (%)

La présente fiche est un modèle de fiche qui l'on propose pour le suivi mensuel des activités de formation. Elle permet de clairement d'établir un gap entre les activités faites et les

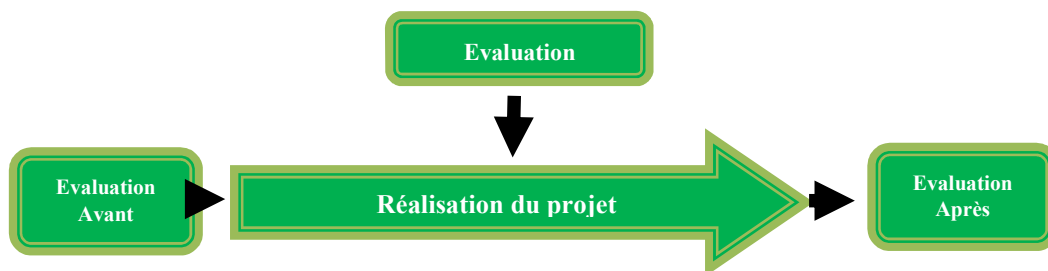
activités non faites. La fiche permet également de faire une évaluation du taux de réalisation des activités.

5.3.3. Proposition d'un modèle schématique de suivi et évaluation.

Évaluer un projet c'est encore déterminer ou examiner l'atteinte des objectifs, l'atteinte des résultats prévus, l'évaluation permet encore de mesurer les inputs c'est-à-dire évaluer si les mesures prises, les ressources utilisées ont permis d'atteindre les objectifs fixés. Il s'agit donc d'évaluer l'atteinte des objectifs moyennant un cout raisonnable. Pour ce faire, l'évaluation d'un projet prend en compte plusieurs critères à savoir : la pertinence du projet, la cohérence du projet, l'efficacité du projet, l'efficience, les impacts et la durabilité (viabilité et pérennité) du projet.

Pour ce qui est du suivi, il s'agit d'une évaluation de mi-parcours. Elle permet en cas de mauvaise implémentation du projet de limiter les dégâts et de procéder tant à des réajustements qu'à des modifications. C'est un examen constant du projet dans le cadre de son organisation par un dispositif combinant les résultats intermédiaires fixés, de questions d'évaluation et des indicateurs. Ce suivi et évaluation a ainsi pour intérêt de vérifier la bonne réalisation du projet. Le schéma ci-dessous illustre un modèle de suivi et évaluation du projet.

Figure 4 : modèle schématique de suivi et évaluation.



Ce modèle va permettre d'améliorer la performance et d'obtenir des résultats. Plus précisément le but est de mesurer et d'évaluer la performance afin de mieux gérer les effets et produits appelés résultats de développement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenues au terme de cette étude portant sur suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC, il en découle sur la base des constats théoriques et empiriques que l'étude a posé le problème de dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation en place dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC ce qui dans une certaine mesure rend ce projet moins performant. Cette recherche a visé dans son objectif général à trouver des pistes d'actions susceptibles d'améliorer le dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre la mise en œuvre du projet PAREC. De manière spécifique, l'étude a été orientée par trois objectifs spécifiques notamment : **OS1** : *Décrire le mauvais fonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.* **OS2** : *Analyser les facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.* **OS3** : *Dégager les pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.*

Il apparait donc que depuis l'année 2000, le Cameroun a institué le principe de la gratuité de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, sur toute l'étendue du territoire national. Le Cameroun a également adopté en 2000, une stratégie sectorielle de l'éducation nationale dont le contenu est repris dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'emploi (DSCE). Ses objectifs visent essentiellement la mise en œuvre de la qualité des enseignements, améliorer la gestion et la gouvernance dans le système éducatif, le développement d'un partenariat efficace avec le secteur privé.

Ayant observé de nombreuses disparités de genre dans les régions, particulièrement dans le septentrion où la scolarisation de la jeune fille est freinée par de multiples facteurs culturel, économique, religieux et environnemental (MIMCHE et Al, 2015). Le taux de redoublement a connu également des améliorations qui restent insatisfaisantes malgré le système de promotion collective institué par le gouvernement, permettant une admission par cohorte des apprenants d'un même niveau d'apprentissage vers un niveau d'apprentissage supérieur. À titre illustratif tous les apprenants de la classe de SIL évoluent tous ensemble sans redoubler jusqu'en classe de CM2. En outre les études menées sur la mise en œuvre des réformes curriculaires, ont montré que l'approche par les compétences n'était pas effective dans les salles de classe (MAHAMAT, 2019). Et ceci en raison des financements insuffisants pour permettre aux écoles d'être dotées des ressources nécessaires.

Cette insuffisance de financement a par ailleurs causé la montée des attitudes déviantes au sein des écoles publiques par les enseignants telles que la corruption, le système de répétitions, l'absence du personnel (MIMCHE et ALAWADI, 2012). Et dans les zones d'éducation prioritaire cette incapacité de prise en charge a eu pour conséquence un manque accru des enseignants. C'est à ce titre que le Projet d'appui à la réforme de l'éducation au Cameroun (PAREC) va entrer en vigueur le 26 juin 2019. Avec pour objectifs spécifiques: améliorer l'accès équitable à un enseignement primaire de qualité, avec une attention particulière aux zones défavorisées ; renforcer le pilotage au niveau du secteur et ; soutenir le gouvernement dans sa volonté de mettre en œuvre les réformes prévues dans la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation.

Le problème du dysfonctionnement dans les pratiques de suivi et évaluation de la formation dispensée aux enseignants posé par l'étude a favorisé la mise en exergue d'un cadre théorique orienté d'une part par, la théorie de la contingence qui identifie les variables qui ont un impact majeur sur la structuration des organisations. D'autre part, la théorie systémique du processus de mise en œuvre qui s'appuie sur trois principes à savoir : le principe d'exhaustivité qui regroupe un ensemble d'éléments que l'on retrouve dans l'offre de formation dans les institutions privées ; le principe de pertinence : pour aborder un système complexe, il est nécessaire de mettre l'accent sur les aspects les plus essentiels du système et le principe de finalité : pour comprendre un système, il faut d'abord en saisir le but et la fonction. Dans la présente recherche, ce principe correspond à la capacité du ministère de l'éducation de base à produire une main d'œuvre qualifiée capable de répondre aux besoins du monde socioprofessionnel.

Par ailleurs, la théorie de la démarche qualité selon laquelle les institutions souhaitant obtenir le label de qualité, devront passer par une logique d'engagement à respecter une charte ou des engagements ou encore à satisfaire aux exigences d'un référentiel propre à une organisation professionnelle, à une époque de contrôle à un tiers extérieur. L'obtention de ce label devrait constituer à court terme un enjeu prioritaire pour ces institutions. La théorie du changement quant-à-elle montre clairement que si les choses sont faites telles qu'elles devraient être faites les objectifs fixés à l'avance seront atteints. Elle met en exergue comment les activités sont censées produire un ensemble de résultats qui contribuent à la réalisation des impacts finaux prévus. Ce cadre théorique a ainsi permis la formulation de trois hypothèses spécifiques à savoir : **HR1**. *Le mauvais fonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est.*

HR2. *De nombreux facteurs justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est.* **HR3.** *Il existe des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi et évaluation des enseignants du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est.*

Ainsi, afin d'analyser ces hypothèses de travail, l'étude a opté pour une démarche mixte avec pour méthodes de collecte des données une enquête par des entretiens de type semi-dirigés et un questionnaire. L'étude s'est déployée dans la région de l'Est Cameroun en raison de la qualité précaire d'éducation que l'on peut encore observer dans les zones rurales de cette région. Les résultats obtenus de la collecte et des analyses de thématiques de contenus montrent que les activités de suivi et d'évaluation n'étaient pas permanentes. Il est important de préciser que le suivi et l'évaluation doivent être non seulement réguliers, pertinents et fiables. En effet, le suivi et l'évaluation permettent de s'assurer que le programme en lui-même fonctionne correctement et est bien implémenté. Mais aussi, l'on s'assure que les objectifs du projet sont en train d'être atteints. Mieux encore, que les acteurs, la population cible a été choisie performe effectivement telle qu'attendue. Selon les déclarations des acteurs sus évoqués, il apparaît que le suivi et l'évaluation des enseignants n'a pas été de mise car très peu d'activités de suivi et d'évaluation ont été faites ceci à cause de nombreux facteurs liés aux ressources humaines, matérielles et financières. Quant 'à la recherche qualitative après analyse, il ressort clairement que le suivi et l'évaluation des enseignants n'était pas effectif d'où les difficultés rencontrées.

Face à tous ces résultats, de nombreuses propositions pratiques ont été formulées parmi lesquelles la disponibilité des moyens et ressources nécessaires, l'usage des techniques, méthodes et outils adaptés pour les activités de suivi et d'évaluation. Par ailleurs, sur le plan institutionnel : Il est convenable que les ENIEG reprennent leur encrage institutionnel sous la tutelle du MINEDUB car il est le ministère utilisateur et connaît les besoins réels de terrain ; il saura donc apprécier opportunément la période de formation afin qu'il y ait adéquation entre l'offre et la demande en matière de recrutement. Sur le plan organisationnel : Il est souhaitable d'encourager les initiatives locales à la profession enseignante car, cela pourra non seulement régler des problèmes de substance liés à la prise en charge tardive des IC, mais aussi ceux liés au moyen de déplacement parce que ces enseignants seront soit proches, soit dans leurs familles ; toute chose qui aidera à les maintenir à leur poste d'affectation.

Enfin, Sur le plan pédagogique : Il est important qu'un véritable système de suivi des activités des enseignants chargés de classe soit mis sur pied ou soit renforcé selon le cas à travers des inspections pédagogiques pour une amélioration de la qualité des enseignements. Ainsi des missions d'inspection pédagogique devront faire des descentes mensuelles par exemple dans les écoles afin de vérifier que la progression des programmes d'enseignement est respectée ; Par ailleurs, la chaîne pédagogique du MINEDUB, bien qu'étant dans son rôle, doit davantage veiller sur la maîtrise et l'effectivité des nouvelles méthodes d'enseignement ainsi que les nouveaux curricula à travers des séminaires et des rencontres de renforcement des capacités du personnel enseignant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adikpeto, A.S(2008), « *contribution à l'amélioration du système de suivi évaluation du ministère délégué chargé des transports et des travaux publics* », mémoire de fin de formation au cycle II, filière Gestion des projets.
- Amoussou-guenou, M. H. S. A. (2007), « *contribution pour une mise en place du système de suivi-évaluation performant du budget programme au Bénin* », Mémoire de fin de formation, UAC/ENAM, cycle II.
- Arnoud et Renaud, J. (2008) « *Guide de la gestion industrielle : principe, méthode et outils* », Edition Afnor
- Bandura, A., fév.2001, « *Social Cognitive Theory:An Agentic Perspective*», Annual Review of Psychology,52(1),p.126.Voir<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Banque Mondiale (2004) : *Rapport annuel*. vol. 1, p 180.
- Banque Mondiale, Département de l'évaluation des opérations (2002). *Suivi et évaluation : quelques outils, méthodes et approches*. 24 pages
- Bouker, M.A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne : un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- Boutaud et Gondran, N. (2009). *L'empreinte écologique, La Découverte*, collection Repères, Paris, 122 p.
- Boutinet, J-P. (1990). *Anthologie du projet*. Paris : Presses Universitaire de France. 405 p.
- Buttrick R. (2004) « *Guide exhaustif du management du projet* », 3ème édition, source d'or, paris P 492
- Carpentier, A. (2003). *Etude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Presse universitaire du Québec.
- Charriot, A. et Duclert, V. (s.d) (2007), *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France au général de Gaulle (1953-1969)*, Paris La Découverte.

- Chatel, E. (2001). *L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension*. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 179-201.
- Coulibaly, G. (2015). *Manuel de Suivi-Evaluation Participatif d'Impact (SEPI)*, MISEREOR, 58p.
- Degbeko R. A. F. (2007), « *contribution à l'efficacité du mécanisme de suivi-évaluation du programme d'Investissement Public* », mémoire de fin de formation en DESS option GPDL, FASEG/UAC.
- Degny L. F. (2010) « *analyse du retard accusé dans la conduite des travaux du projet de construction des lycées techniques industriel de porto novo et agricole de Parakou* », mémoire de fin de formation en DESS option GPDL, FASEG/UAC.
- Genest, B.A. et Nguyen, T.H., (2002). *Principes et techniques de la gestion de projets*, Troisième édition, Laval, Édition Sigma Delta.
- Gray, F.G., Larson, E.W, (2007). *Management de projet, 4ième Édition*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill.
- Gueneau, M. C. (1984), « *L'Afrique, les petits projets de développement sont-ils efficaces ?* Paris, Edition l'harmattan
- Guide du Suivi et de l'évaluation axés sur les résultats, PNUD, 2002
- Hougron, T, (2001). *La conduite de projet : les 81 règles pour piloter vos projets avec succès*, Paris, Dunod.
- Jolivet, F. (2003). « *Manager l'entreprise d'un projet : les métarègles du management par projet* », collection pratique d'entreprises, Edition EMS.
- Jolivet, F.(2003), « *Manager l'entreprise par projet : les métarègles du management par projet* », collection pratique d'entreprises, Edition EMS
- Kutche Tamghe, C. D. (2020). *Pratiques de gestions des ressources humaines et performance sociale dans les établissements du secondaire général public au Cameroun*. Gestion et management. Université internationale des Sciences Appliquées du Developpement.
- Lamoureux et al. (2008). *La pratique de l'Action Communautaire*. 2^e édition, PUQ.
- Le Bissonnais, J et Muller, J-L. (2002). *Gérez un projet gagnant*. Paris : AFNOR. 457 p.
- Le Dantec, T. (2004). *Le guide du chef de projet: méthodes de mise en œuvre et d'évaluation : l'exemple des projets d'organisation interne de l'entreprise*. Paris : Maxima. 191 p.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal : Guérin.
- Lemligui, A. (2006). Ce que l'acte éducatif veut dire. Dans « Union Infos » n° 37.

- Lewin, K., 1951, *Field Theory in Social Science : Selected theoretical papers*, Harper et Row, New York
- Lippitt, R. et al., 1958, *The Dynamics of Planned Change*, Harcourt, Brace & Company, New York
- Loi n°98/004 du 14 Avril 1998 *portant orientation de l'Éducation au Cameroun et fixant le cadre juridique de l'éducation au Cameroun.*
- Mahamat, A. (2011). « la pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousséri (Région de l'Extrême-Nord/Cameroun) », *Revue de recherches en Éducation- Spirale.*
- Mialaret, G. (1969). *Éducation nouvelle et monde moderne*. Paris : PUF.
- Mialaret, G. (1988). *Les Sciences de l'éducation* (Coll. Que-Sais-je ?). Paris : PUF.
- Mimche, H. et Alawadi, Z. (2012). Faciliter la socialisation universelle sans compromettre la qualité de l'éducation au Cameroun. In *Réponses africaines aux défis de l'éducation*, ed. HisLineage.
- OCDE (2003). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE.*
- Plane, J-M. (2012). *Théorie et management des organisations*. Paris: Dunod.
- PNUD (2011), *Rapport sur le développement humain.*
- Popper, R. K. (2017). *La logique de la Découverte Scientifique*. Éditions Payot et Rivages.
- PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, (2003). *Guide du référentiel de connaissances en gestion de projet*, Newtown Square, PMI.
- Raynal, S, (1996). *Le management par projet*, Paris, Éditions d'Organisation, 1996, 263 pages.
- Renard, P. (2003). *L'enseignement de base en Afrique Noire : Pédagogie de grands groupes et formation des maîtres*. L'éducation en débats : analyse comparée, 1, 1-24).
- RESEN. (2013).
- Sardan, J.-P. O. (1995). Jean-Pierre Ol *Anthropologie et développement : Essais-en socio anthropologie du changement social*. Karthala.
- Tsafack, G. (2001). « *Comprendre les Sciences de l'Éducation* ». Harmattan
- Tsafack, G. (2001). *Comprendre les Sciences de l'Éducation*. Paris, L'harmattan.
- Tsafak, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : P.U.A.
- UNESCO. (2006). *Analyse, planification et suivi du secteur de l'éducation*. (P. UNESCO, Éd.) Paris.

- UNESCO. (2011). Classification Internationale Type de l'Education 11. Paris UNESCO.
- UNESCO. (2013). Principe du renforcement des capacités en planification des politiques éducatives et en gestion des ressources. Paris UNESCO
- Voyer, Pierre. Les indicateurs : leur utilisation convergente pour l'évaluation, la planification et la gestion, Société québécoise d'évaluation de programme, ENAP, 22 au 29 mars 2001.
- White, Deena et coll. (2008), « *La gouvernance intersectorielle à l'épreuve : Evaluation de la mise en œuvre et des premières retombées de la Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire* », Rapport final, Montréal : CPDS, Université de Montréal, 199 pages.
- World Bank, Impact Evaluation in Practice, 2011.

ANNEXES



Guide d'entretien

Mesdames et Messieurs,

Cet entretien entre dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation. Il est question dans cette recherche de proposer des actions visant à améliorer le suivi et évaluation de la formation des enseignants à la maîtrise des nouveaux curricula du primaire. Elle n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. La recherche assure que le respect de la confidentialité et le respect des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

0- Informations sociodémographiques

Date de l'entretien :.....
Lieu de l'entretien :.....
Heure de début :.....
Heure de fin :.....
Nom de l'enquêteur :.....
Âge du répondant :.....
Sexe :.....
Diplôme et école de formation :.....
Domaine d'activité :.....

A présent, je vous suggère d'aborder les thèmes et sous-thèmes retenus pour cette étude. À chaque fois, je vous donnerai le thème et je vous inviterai à donner votre point de vue s'appuyant sur votre expérience professionnelle. Il s'agit donc pour vous, de développer vos opinions sur chacun des thèmes qui vous seront proposés après celui-ci.

Thème 1 : Présentation actuelle du dispositif de suivi de la mise en œuvre des curricula du cycle primaire dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Thème 2 : Les facteurs qui justifient les dysfonctionnements des dispositifs de suivi de la formation des enseignants liés à la mise en œuvre des nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l’Est

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Thème 3 : Il existe des pistes d’actions susceptibles d’optimiser le dispositif de suivi de la formation des enseignants liés à la mise en œuvre des nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l’Est.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration

VERBATIMS DES RESPONSABLES DU PROJET

Le responsable suivi évaluation (RSE)

Points focaux de questionnement sur l'entretien	Contenu du discours
Présentation actuelle du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne.	Ma connaissance du PAREC me permet de dire que le suivi est très faible dans les activités formation. En effet, l'accent a plus été mis sur l'évaluation et ladite évaluation est aussi questionnable. Tel qu'il se présente actuellement, le programme a prévu des activités de suivi de la formation notamment le suivi devait se faire après chaque séquence de formation après chaque module. Le suivi ici apparaissait un peu comme une évaluation formative, une évaluation intermédiaire.
Les facteurs qui justifient les dysfonctionnements du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.	De mon point de vue, la lenteur ou encore l'absence de suivi du projet, bon, on ne peut pas quand-même parler d'absence du suivi, mais du faible suivi est parfois dû à l'indisponibilité du personnel pour assurer ce rôle, aussi, le cout de cette action, suivre la formation de manière régulière est couteux. Il faut déplacer les experts, les loger, les nourrir etc. C'est lourd. Il y'a également les aspects géographiques, la région de l'Est est l'une des régions les plus enclavées du pays, alors, il y'a des coins de cette région que les experts ne voulaient fréquenter du coup, le suivi n'était pas très faisable là-bas. On peut également évoquer les lenteurs dans la production des documents de formation tels que les rapports etc.
Il existe des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.	On peut penser à de nombreuses pistes de solutions. Par exemple, former les experts, mettre plus de moyens humains, matériels et financiers à disposition. Fournir et mettre à la disposition de l'équipe de pilotage les documents nécessaires pour le suivi et surtout dans les délais.

Source : enquête de terrain janvier 2023.

Le responsable suivi évaluation (RSE)

Sexe : masculin

Points focaux de questionnement sur l'entretien	Contenu du discours
La présentation actuelle du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle	En ma qualité de responsable du suivi évaluateur du programme, je puis vous dire avec certitude que très peu d'activité de suivi ont été menées. Nous avons plus mis l'accent dans l'évaluation. Et cette évaluation même n'était pas très pertinente. En gros, le

primaire dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne est une cause des dysfonctionnements observés.	suivi e la formation des enseignants a été très faible. Ceci à cause de plusieurs raisons évoquées à plusieurs niveaux d'action dans le projet-lui-même.
Facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.	Le dysfonctionnement du dispositif du projet a plusieurs raisons. Les raisons sont financières, la non mise à disposition de l'équipe de suivi des ressources financières suffisantes. L'absence de document de suivi. Les équipes sur le terrain ne produisaient pas les rapports à temps. Aussi, l'absence d'experts pour le suivi. Surtout le matériel adéquat.
des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.	Haaaaa, on peut penser à plusieurs pistes de solutions notamment la mise à disposition des ressources humaines, matérielles et financières. C'est tout

Source : enquête de terrain janvier 2023.

Inspecteur d'arrondissement

Sexe : masculin

Points focaux de questionnement sur l'entretien	Contenu du discours
Présentation actuelle du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne est une cause des dysfonctionnements observés.	A notre niveau, nous avons quelque peu fait le suivi du programme. En effet, à travers nos différentes descentes d'inspections périodiques par trimestres, nous avons fait à notre niveau le suivi de la formation et surtout l'implémentation sur le terrain de cette formation acquise. C'est vrai que nous faisons face à de nombreuses difficultés. Il faut reconnaître que nos inspecteurs n'ont pas été formés au suivi encore moins outillé.
Les facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.	Le suivi que nous avons fait a connu beaucoup de difficultés, d'abord le manque de documentations. Nous n'avons pas la documentation sur le projet notamment les rapports de formation, d'évaluation pour savoir que là où on part là, on par évaluer ceci ou cela. Il y'a aussi que la région de l'Est est très vaste et nous n'avons pas assez de personnel pour faire ce suivi. Il faut aussi noter le faible niveau de finance pour mettre en mission de suivi les différents inspecteurs.
Il existe des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est.	Comme solution, je peux proposer la formation des inspecteurs au suivi des projets, surtout la mise à disposition de la documentation qu'il faut et le matériel pour le faire.

Source : enquête de terrain janvier 2023.

Directeur d'école primaire

Sexe : masculin

Points focaux de questionnement sur l'entretien	Contenu du discours
La présentation actuelle du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne est une cause des dysfonctionnements observés.	Plusieurs enseignants de mon école ont participé à ce programme, mais très peu de fois j'ai vu les experts de ce programme ici à l'école pour venir évaluer si la formation affectivement été bonne ou encore venir voir si ce qu'ils ont enseigné était appliqué.
De nombreux facteurs justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est	Boooooonnn, je ne peux pas savoir quels sont les motifs pour lesquels ils ne sont pas souvent venus. Je me dis que peut-être ils ont appliqué cette formation ailleurs et n'ont plus le temps de venir suivre ici. Ou alors le personnel, c'est-à-dire la ressource humaine est insuffisante.
Il existe des pistes d'actions susceptibles d'optimiser le dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans la région de l'Est dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC.	Comme solution, je peux seulement dire qu'il nous envoie les documents, nous même pouvons aller dans les salles de classe voir si ce que les enseignants ont appris, ils l'appliquent.

Source : enquête de terrain janvier 2023.

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



THE REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF EDUCATION

Questionnaire

Cher(e) enseignant(e)

Ce questionnaire contribue dans le cadre d'une étude en Sciences de l'Education., à la vérifier de manière générale à *Proposer des actions visant à améliorer le suivi et évaluation de la formation des enseignants à la maîtrise des nouveaux curricula du primaire*. Elle n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. Le strict respect de la confidentialité et le respect des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance. Nous vous assurons que les données collectées dans le cadre de cette enquête seront utilisées à des fins uniquement et purement scientifiques et l'anonymat sera conservé.

Consigne de remplissage

Sexe : a) Féminin b) Masculin

Diplôme : a- CAPIEM BACC b- CAPIEM PROB c- CAPIEM BEPC

Quel est votre âge ?

1- Existence d'un dispositif de suivi de la formation

- a- Oui
- b- Non
- c- Neutre

2- Application du dispositif de suivi de la formation

- a- Oui
- b- Non
- c- Neutre

3- Absence de suivi-évaluation rigoureux de la formation des enseignants

- a- Oui
- b- Non
- c- Neutre

4- les facteurs de dysfonctionnement du suivi dans la formation des enseignants.

- a- Oui
- b- Non
- c- Neutre

5- Absence des ressources humaines formées pour le suivi

- a- Oui
- b- Non
- c- Neutre

6- Insuffisance des moyens financiers

- a- Oui
- b- Non
- c- Neutre

7- Insuffisance des moyens matériels

- a- Oui
- b- Non
- c- Neutre

8- Situation géographique des établissements scolaires

- a- Oui
- b- Non
- c- Neutre

TABLE DE MATIERE

DEDICACE.....	1
REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	4
LISTE DES TABLEAUX.....	5
LISTE DES FIGURES.....	6
RÉSUME.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ETUDE	12
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	13
1.1.1. Contexte de l'étude.....	13
1.1.2. Justification de l'étude	17
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE.....	20
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	21
1.3.1. Question principale	21
1.3.2. Questions secondaires	21
1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	22
1.4.1. Objectif général de l'étude	22
1.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude	22
1.5. INTERETS ET DELIMITATIONS DE L'ETUDE	22

1.5.1.	Intérêts de l'étude	22
1.5.2.	Délimitations de l'étude	23
CHAPITRE 2 DÉFINITION DES CONCEPTS, REVUE DE LA LITTÉRATURE, THEORIES, HYPOTHESES ET MÉTHODOLOGIE		25
2.1.	DÉFINITION CRITIQUE DES CONCEPTS.....	26
2.1.1.	Analyse conceptuelle de « éducation »	26
2.1.2.	Analyse conceptuelle de projet.....	27
2.1.3.	Analyse conceptuelle de programme	28
2.1.4.	Analyse conceptuelle du couple suivi et évaluation.....	29
2.1.4.1.	La notion de suivi	29
2.1.4.2.	La notion d'évaluation.....	29
2.1.4.3.	Le suivi et l'évaluation	31
2.1.5.	Analyse conceptuelle de formation	32
2.1.6.	Analyse conceptuelle de « éducation de base »	33
2.2.	REVUE CRITIQUE DE LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE DE L'ETUDE. 33	
2.2.1.	Le suivi et l'évaluation dans un projet (REYNAL, 1996).	33
2.2.2.	Les éléments constitutifs du suivi et de l'évaluation d'un projet. (GRAY et LARSON, 2007)	35
2.2.2.1.	Le suivi et l'évaluation dans les projets.....	35
2.2.2.2.	Le suivi et l'évaluation : deux démarches différentes, mais indissociables. ...	36
2.2.3.	L'éducation : un facteur considérable pour le changement MINCER (1958) et SCHULTZ (1961).....	40
2.2.3.1.	Les Politiques éducatives selon le FMI et la Banque mondiale	41
2.2.3.2.	Le cadre international actuel : l'éducation pour tous	42
2.3.	THÉORIES RELATIVES À L'ÉTUDE	43
2.3.1.	La théorie de la contingence.....	43
2.3.2.	La théorie systémique du processus de mise en œuvre	44

2.3.3.	Théorie de la démarche qualité	46
2.3.4.	La théorie du changement.	47
2.4.	FORMULATION DES HYPOTHESES	50
2.4.1.	Hypothèses de travail	50
2.5.	MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	51
2.6.	TYPE DE L'ÉTUDE	51
2.6.1.	La collecte qualitative	51
2.6.2.	La collecte quantitative	52
2.7.	ANALYSE DES DONNEES.....	52
2.7.1.	Analyse qualitative : analyse de contenus.....	52
2.7.2.	Analyse quantitative : analyse descriptive et prospective.....	53
2.8.	SITE ET DESCRIPTION DE LA POPULATION DE L'ÉTUDE.....	53
2.8.1.	Site de l'étude.....	53
2.8.2.	Description de la population de l'étude.....	54
2.9.	TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	54
2.10.	DIFFICULTES RENCONTRÉES	55
CHAPITRE 3 PRÉSENTATION DU PROJET PAREC, DU DISPOSITIF DE SUIVI EXISTANT ET DES INDICATEURS DU SUIVI		56
3.1.	PRÉSENTATION GÉNÉRALE	57
3.1.1.	Le comité de pilotage du PAREC	58
3.1.2.	L'unité de coordination et de gestion du programme	59
3.1.3.	Les objectifs du PAREC	59
3.1.4.	POINT SUR LA COORDINATION DES DLIS : DISBURSEMENT LINKED INDICATORS	60
3.1.5.	Présentation du pilier II : du PAREC.....	61
3.1.5.1.	Présentation du module 1 : Formation à la maîtrise des nouveaux curricula	61
3.1.5.2.	Présentation du module II : la maîtrise de l'évaluation des compétences et des connaissances.....	63

3.1.5.3. Présentation du module 3 : la maîtrise des méthodes et techniques d'enseignement.	66
3.2. DISPOSITIF EXISTANT.....	70
3.3. INDICATEURS DE SUIVI D'UN PROJET	71
3.4. LE PAREC : un Projet structurant.....	73
3.5. Importance du suivi et évaluation d'un projet.....	75
CHAPITRE 4 ANALYSE DES FACTEURS DE SUIVI, PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE	77
4.1. LES FACTEURS DU SUIVI D'UN PROJET	78
4.1.1. Les motifs de retard dans les projets.....	80
4.1.2. Les facteurs d'échec d'un projet.....	80
4.2. PRÉSENTATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE.....	81
4.2.1. Résultats de la recherche qualitative.....	81
4.2.2. Résultats de la recherche quantitative.....	85
4.2.2.1. Identification des participants	85
4.2.2.3. Répartition des avis des participants sur les facteurs de dysfonctionnement du suivi dans la formation des enseignants.....	87
4.3. INTERPRETATION DES RÉSULTATS.	89
4.3.1. Présentation du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est tel qu'il fonctionne.....	89
4.3.2. Facteurs qui justifient le dysfonctionnement du dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec des nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du projet PAREC dans la région de l'Est.	92
4.3.3. Pistes d'actions susceptibles d'améliorer le dispositif de suivi de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula du cycle primaire dans le cadre de la mise en œuvre du PAREC dans la région de l'Est.	94
4.3.3.1. Des actions envisageables en rapport avec le retard dans l'exécution du projet..	94

4.3.3.2. Des actions envisageables en rapport avec la non-disponibilité de l'information sur le niveau de l'exécution physique ou le taux de réalisation physique.....	95
4.3.3.3. Des actions envisageables en rapport avec l'absence de suivi et évaluation rigoureux du programme.....	95
4.3.3.4. Des actions envisageables en rapport avec le manque de ressources matérielles et financières.	96
CHAPITRE 5 PROPOSITION D'OPTIMISATION DU DISPOSITIF DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN LIEN AVEC LES NOUVEAUX CURRICULA DU CYCLE PRIMAIRE DANS LE CADRE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET PAREC.....	97
5.1. PROPOSITIONS RELATIVES AU PROBLÈME POSÉ	98
5.1.1. Propositions pratiques	98
5.2. PROPOSITION D'UN MODELE RESOLUTIF	100
5.3. PROPOSITION D'UN MODELE DE SUIVI ET EVALUATION.....	101
5.3.1. Proposition d'un modèle de fiche quotidienne de suivi et évaluation des séances de formation des enseignants	102
Tableau 16 : Fiche de suivi et évaluation.....	102
5.3.2. Proposition d'un Modèle de fiche trimestrielle de suivi des indicateurs de réalisation du projet.....	102
5.3.3. Proposition d'un modèle schématique de suivi et évaluation.	103
CONCLUSION GÉNÉRALE	104
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	109
ANNEXES.....	113
TABLE DES MATIERES	121