

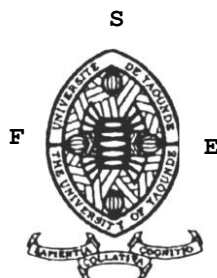
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE MANAGEMENT
L'ÉDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATION SCIENCES

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF EDUCATION
MANAGEMENT

**ALPHABÉTISATION DES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS ET
ADAPTATION SCOLAIRE DANS LA PROVINCE DU KANEM À
MAO AU TCHAD. CAS DU PROJET PUREAT**

*Mémoire rédigé et soutenu publiquement le 16 septembre 2024, en vue de l'obtention du
Diplôme de Master en Science de l'Éducation*

Filière : Management de l'Éducation

Spécialité : Conception, Évaluation et Montage des Projets Éducatifs

Par

ACHETOU ALI

Licence en Administration et Planification Scolaire

Option : Planification Scolaire

Matricule : 22W3057

Devant le jury composé de :

Président : Pr BELINGA BESSALA Simon, *Professeur*

Rapporteur : Dr MEZO'O Gaston-Lebeau, *Chargé de Cours*

Examineur : Dr MBEH Adolph TANYI, *Chargé de Cours*



Septembre 2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iv
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	7
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	22
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	54
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	70
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS	101
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	115
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	120
ANNEXES	123
TABLE DES MATIERES	132

À
Mes parents

REMERCIEMENTS

Le présent travail a été réalisé avec le concours intellectuel, moral, matériel et financier de plusieurs personnes auxquelles nous exprimons notre gratitude :

À notre directeur de mémoire, le Docteur Mezo'o Gaston-Lebeau pour son entière disponibilité, ses éclairages édifiants et instructifs, ses conseils précieux et son expérience scientifiques ce qui a été d'une précieuse aide.

Au chef de département de Curricula et Évaluation, le Professeur Maingari Daouda pour ses conseils et encouragements pendant la rédaction de ce mémoire.

À tous les enseignants de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1, particulièrement à ceux du Département de Management de l'éducation qui ont contribué à bâtir ce travail à travers des connaissances et enseignements dispensés.

À mon frère Allasra Ngaba pour son encouragement et soutien pendant la rédaction de ce mémoire.

À Tous les doctorants de la Faculté des Sciences de l'éducation pour leurs disponibles et conseils qui m'ont servi d'une aide capitale pour la réalisation de ce travail.

À Monsieur le chef de Canton du Kanem, sa Majesté pour son aide et conseil pendant la collecte des données.

À Monsieur Ali Abakar kayai le coordinateur du projet PUREAT de Mao pour sa contribution ses orientations et les documents misent à ma disposition pour la réalisation de la présente étude.

À Monsieur Seid Mahamat le secrétaire général du ministère de l'éducation nationale de N'Djaména pour ses conseils multiples lors de la rédaction de ce travail.

À mes grandes sœurs, Fatime Modestine, Hadjara Ali et Boguel Remadji Marie-Louise pour leur soutien moral, financier et leur amour pour moi.

Enfin mon papa, ma maman et mon oncle Ngandjei Singa vous qui étiez la pour me soutenir moralement, financièrement et m'encourager depuis mon entrée à l'université jusqu'à aujourd'hui.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ADC :	Association de développement Cantonal
AME :	Association des mères éducatrices
ADEA :	Association pour le développement de l'Éducation en Afrique
AGR :	Activité Génératrices De Revenu
AFNOR :	Association Française de Normalisation
APA :	Association des psychologues Américains
AVSF :	Agronome, Vétérinaire Sans Frontière
BAD :	Banque Africaine de Développement
BM :	Banque Mondiale
BID :	Banque Islamique de Développement
CCC :	Cellule de Concertation et de Coordination
CA :	Comité d'Assainissement
CE1 :	Cours Élémentaire 1 ^{ère} année
CE2 :	Cours Élémentaire 2 ^{ème} année
CM1 :	Cours Moyen 1 ^{ère} année
CM2 :	Cours Moyen 2 ^{ème} année
CNC :	Centre National de Curricula
CEF :	Conseil de l'Éducation et de la Formation
CONEFE :	Comité National pour l'Éducation, la Formation en liaison avec l'Emploi
CP1 :	Cours Primaire 1 ^{ère} année
CP2 :	Cours Primaire 2 ^{ème} année
CPI :	Certificat Primaire d'Indignant
DSP :	Document de Stratégie du Pays
DUD :	Déclaration Universelle des droits de l'homme
EPU :	Enseignement Primaire Universel
EPT :	Éducation Pour Tous
FAWE :	Forum des Éducatrices Africaines
FONAP :	Fonds National d'Appui à la formation Professionnelle
LMD :	Licence-Master-Doctorat
FSE :	Faculté des Sciences de l'Éducation
GAR :	Gestion axée sur le résultat
INSEED :	Institut National de la Statistique, des Études Économiques et Démographiques
Kh² :	Khi-deux

MENPC :	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique
MEN :	Ministre de l'Économie Nationale
MEPD :	Ministère de l'Économie, de la Planification et de Développement
MINPROFF :	Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ODD :	Objectif de Développement Durable
OMD :	Objectif Millénaire pour le Développement
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
ONU :	Organisation des Nations Unies
PIET :	Plan Intérimaire de l'Éducation au Tchad
PIB :	Produit Intérieur Brut
PND :	Plan national de Développement
PNG :	Politique Nationale de Genre
PM :	Premier Ministre
PR :	Président de la République
PNUD :	Programme des Nations unies pour le Développement
RESEN :	Rapport d'état du système éducatif national
PADUR :	Projet d'Appui au Développement Urbain
PAM :	Programme Alimentaire Mondial
PARSET :	Projet d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation/Tchad
PEFAF :	Projet d'Éducation des Filles et de l'Alphabétisation
PADL :	Programme d'Appui au Développement Local
SMART :	Spécifique, mesurable, accessible et réalisable dans le temps
SIPEA :	Stratégie Intérimaire Pour l'Éducation et l'Alphabétisation
SPSS:	Social Package for the Social Science
TIC :	Technologie de l'Information et de la Communication
IDH :	Indice de Développement Humain
UC :	Unité de Commande
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation de l'Enfance
USAID:	United States Agency for International Development
VBG :	Violence Basée sur le Genre

RÉSUMÉ

La recherche que nous avons menée a pour titre : ALPHABÉTISATION DES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS ET ADAPTATION SCOLAIRE DANS LA PROVINCE DU KANEM MAO AU TCHAD. CAS DU PROJET D'URGENCE DE RENFORCEMENT DE L'ÉDUCATION ET DE L'ALPHABÉTISATION AU TCHAD (PUREAT). Ainsi cette étude veut résoudre le problème de la difficulté de l'adaptation scolaire des enfants à besoins éducatifs dans la province du Kanem Mao. Dès lors, nous avons mobilisés trois théories explicatives à savoir : la théorie de la contrainte de Goldratt (1984), la théorie des fixations des objectifs de Locke, (1968) et la théorie du changement de Weiss, (1995). Pour mener à bien cette investigation, la question principale suivante a guidé notre réflexion : L'alphabétisation des enfants à besoins d'éducation du projet PUREAT impacte-t-elle sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao ? La réponse anticipée qui découle de cette interrogation a constitué notre hypothèse générale qui s'énonce ainsi qu'il suit :

H.G : L'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a permis d'obtenir quatre hypothèses de recherches formulées de la manière suivante :

HR1 : la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR2 : l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR3 : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR4 : Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

Pour éprouver ces hypothèses, nous avons administré un questionnaire à un échantillon de 100 et nous avons trouvés 52 sujets constitué des enseignants et autres encadreurs du projet PUREAT dans La province du Kanem Mao. Le test de Khi-deux a permis de tester ces hypothèses.

Les résultats obtenus valident HR1, HR2, HR3 et HR4 au seuil de signification $\alpha=0.05$ avec des coefficients de contingence élevés, soient respectivement :

C= 0,72 pour HR1

C= 0,60 pour HR2

C= 0,60 pour HR3

C= 0,73 pour HR4

Au final, l'hypothèse générale de cette recherche a été validée. Nous pouvons donc conclure que L'alphabétisation des enfants à besoins d'éducation du projet PUREAT impacte sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao au Nord du Tchad.

Les mots clés : l'alphabétisation, des enfants à besoins éducatifs, l'adaptation scolaire, éducation, projet PUREAT.

ABSTRACT

The research we conducted is titled: LITERACY OF CHILDREN WITH EDUCATIONAL NEEDS AND SCHOOL ADAPTION IN THE PROVINCE OF KANEM MAO. CASE OF THE EMERGENCY PROJECT TO STRENGTHEN EDUCATION AND LITERACY IN CHAD (PUREAT). Thus this study aims to resolve the problem of the difficulty of school adaptation of children with educational needs in the province of Kanem in Mao. From then on, we mobilized three explanatory theories namely: Goldratt's theory of constraint (1984), Locke's theory of goal setting (1968) and Weiss's theory of change (1995). To carry out this investigation, the following main question guided our reflection: Does the literacy of children with educational needs from the PUREAT project impact on school adaptation in the province of Kanem Mao? The anticipated response that results from this question constituted our general hypothesis which is stated as follows:

H.G: The literacy of children with educational needs from the PUREAT project has a positive impact on school adaptation in the province of Kanem Mao.

The operationalization of this general hypothesis made it possible to obtain four research hypotheses formulated as follows:

HR1: the construction of classrooms for literacy training for children with educational needs by the PUREAT project has a positive impact on school adaptation

HR2: the equipment of classrooms and the provision of a water point for children with educational needs by the PUREAT project has a positive impact on school adaptation

HR3: Strengthening the skills of teachers and other supervisors for the literacy of children with educational needs through the PUREAT project has a positive impact on school adaptation

HR4: Individualized monitoring and support for children with educational needs through the PUREAT project has a positive impact on school adaptation

To test these hypotheses, we administered a questionnaire to a sample of 100 and we found 52 subjects made up of Chadian teachers benefiting from the PUREAT project and staying in Kanem province Mao. The chi-square test was used to test these hypotheses.

The results obtained validate HR1, HR2, HR3 and HR4 at the significance threshold $\alpha=0.05$ with high contingency coefficients, respectively:

C= 0.72 for HR1

C= 0.60 for HR2

C= 0.60 for HR3

C= 0.73 for HR4

Ultimately, the general hypothesis of this research was validated. We can therefore conclude that the literacy of children with educational needs from the PUREAT project has an impact on school adaptation in the province of Kanem in Mao in northern Chad.

Key words: literacy, children with educational needs, school adaptation, education, PUREAT project.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le développement d'une nation passe nécessairement par une éducation de qualité, elle est un facteur essentiel de prévention des crises, de stabilité sociale, politique et économique. Ainsi, à la sortie des Indépendances, les Pays en Voie de Développement (PVD) ont fait de l'Éducation une priorité des priorités parce que pensent-ils, elle est l'un des leviers essentiels de toute politique de développement. C'est pourquoi de nombreuses rencontres internationales et continentales de haut niveau ont eu lieu pour discuter de l'avenir des systèmes éducatifs mondiaux et particulièrement africains. En 1990 à Jomtien en Thaïlande et en 2000 à Dakar au Sénégal, 2015 à Kigali au Rwanda et en même en Incheon au Corée du Sud etc. L'éducation joue un rôle de plus en plus central dans la réussite des nations et des personnes en général, et dans leur développement économique, social et culturel en particulier.

Offrir une éducation de qualité est un droit des citoyens et un facteur incontournable du maintien des acquis des apprenants dans le processus scolaire formel, mais aussi une assise de tout effort de développement sous toutes ses formes. C'est dans cette perspective que le forum de Dakar (2000) sur l'éducation invitait les chefs d'États et de Gouvernements prenant part à cette assise de mettre en œuvre la politique visant à améliorer la qualité de leurs systèmes éducatifs. Cette même recommandation a été réitérée en date du 19 au 22 Mai 2015 à la conférence mondiale sur l'éducation tenue en Incheon en Corée du Sud. À cet effet, pour s'aligner à l'objectif du Développement Durable quatre (ODD4) et à la stratégie Continentale de l'Éducation (CESA), plusieurs pays Africains et leurs partenaires ont mis sur pied des projets tendant à améliorer la qualité de leurs systèmes éducatifs. Ainsi, le Tchad pour s'arrimer avec l'ODD4, la Stratégie Continentale en matière d'éducation (CESA) et atteindre les objectifs de son Plan National de Développement (PND), consacre toute son énergie sur une éducation inclusive de qualité.

Cependant, faut-il le rappeler, le Gouvernement Tchadien et ses partenaires ont fait d'énormes efforts, avec l'avènement de l'exploitation du Pétrole en 2003. Des Enseignants de tous les niveaux confondus ont été recrutés ; les établissements scolaires et universitaires ont été construits, les matériels didactiques ont été fournis, le budget de l'éducation a été revu à la hausse dans le seul souci d'améliorer les indicateurs sur la qualité de son système éducatif, qui est la

seule voie permettant la réalisation de son PNDT (vision 2030, le Tchad que nous voulons). Mais tous ces efforts semblent peu porteurs car la qualité de l'éducation demeure toujours problématique. Ainsi, du faible nombre des diplômés du cycle primaire que le pays produit, seulement la moitié a une connaissance de base suffisante pour demeurer instruits au cours de sa vie adulte. Malgré une dynamique globale positive, la qualité de l'éducation des filles des écoles secondaires publique au Tchad demeure toujours faible.

Le Tchad a pris à son compte dans le plan d'action nationale de l'éducation pour tous, les objectifs de Dakar et du Millénaire pour le Développement. Il a adopté la Déclaration de la Politique de Population en 1994 dont l'objectif général est d'éliminer toutes les formes de discrimination à l'égard des filles. Le secteur de l'éducation a fait l'objet de plusieurs réflexions ayant abouti à la mise en place des projets et programmes dont l'usage des langues nationales, le projet Éducation à la Vie Familiale et en Matière de Population (EVF/EMP), le Projet de l'éducation des filles et alphabétisation des femmes au Tchad (PEFAF). Dans les années 1960, le taux de scolarisation des filles au Tchad était entre 4 et 6 % presque inexistante (Tari, 1980), ce qui a conduit le pays à opérer, à partir de 1962, des réformes et innovations structurelles et pédagogiques dans son système éducatif. L'amélioration de la situation éducative de la jeune fille était dans l'esprit de toutes ces réformes. La réforme de 1962, avec la démocratisation de l'enseignement, et la stratégie intérimaire pour l'éducation au Tchad (SIPEA), qui a pris fin en 2015, avec son objectif **un village, une école et/ou un centre d'éducation pour le développement**, ont permis d'améliorer l'éducation des filles. L'accent sur l'éducation des filles en Afrique, auquel le Tchad a pris part, s'est traduit par un certain nombre d'engagements essentiels, dont la Plateforme d'action de Beijing, en 1995, qui était un programme ambitieux pour l'autonomisation des femmes, impliquant des représentants de 189 gouvernements, et le Cadre d'action de Dakar (adopté par le Forum Mondial sur l'Éducation, en avril 2000) en faveur d'une Éducation pour tous et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD).

La décennie 2006-2015 a été marquée par des engagements et des objectifs spécifiques, comme l'élimination des disparités liées au genre, afin de garantir l'égalité, l'autonomisation des filles et des femmes par le biais de l'éducation et l'alphabétisation. La biennale de l'association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) en 2008, a conforté cet état de fait, en faisant de la transition de l'éducation de base vers les niveaux supérieurs une priorité et en proposant plus d'enseignants de sexe féminin au niveau post-primaire. Si des améliorations ont

été enregistrées dans certains aspects de l'éducation des filles grâce à l'attention que celle-ci suscite dans le monde, il reste beaucoup à faire pour atteindre la scolarisation optimale des filles.

La situation des enfants au Tchad depuis l'indépendance jusqu'à nos jours a toujours été une préoccupation importante dans les politiques d'éducation et de développement. Tout en reconnaissant les avancées dans sa situation sociale, économique et culturelle, la femme reste encore au Tchad à l'ombre de l'homme et tributaire en grande partie des décisions masculines. Les femmes tchadiennes à l'instar des autres femmes de la sous-région africaine se trouvent confrontées à la persistance du système patriarcal qui, en confiant l'exercice du pouvoir à l'homme les exclut de la prise de décision et les maintient dans leur rôle d'épouses. Alors qu'elles doivent être au cœur même des changements qui s'opèrent dans les structures sociales et familiales, ainsi que dans le processus de démocratisation économique et politique dont elles sont les premières à subir les conséquences (Toukara, 2015). Au Tchad comme en particulier les filles et les femmes sont caractérisés par des différences au niveau de la scolarisation, de la division du travail à la maison comme au service, de l'exercice du pouvoir coutumier et institutionnel, de la répartition des revenus, du pouvoir de décision, de l'accès aux ressources.

À tous les niveaux, plus d'enfants et de jeunes sont scolarisés. Cet accroissement est cependant encore insuffisant car provenant d'une situation de référence initialement très basse. On estime à plus ou moins 30 millions d'enfants ne sont pas encore scolarisés et ce chiffre est en augmentation, en raison de la croissance exponentielle de la population. La pyramide globale de l'éducation en Afrique présente également une base large (79% au niveau primaire), très étroite au milieu (50% au niveau secondaire) et un sommet microscopique (7% à l'enseignement supérieur) (RMS-2015). L'accroissement des effectifs masque également d'énormes disparités et de multiples dysfonctionnements du système éducatif dans tous ses sous-secteurs.

Les sous-secteurs clés tels que le préscolaire, l'enseignement et la formation technique et professionnelle, l'enseignement supérieur, ainsi que l'éducation non formelle sont sérieusement sous-développés, en dépit des preuves de plus en plus évidentes attestant de leur importance. Les systèmes d'éducation et de formation africains sont également caractérisés par la démotivation du personnel et la mauvaise qualité de prestation des enseignements, des inégalités régionales et exclusions des groupes marginalisés à tous les niveaux de formation. En outre, un problème fondamental réside dans le fait que le système d'éducation et de formation est divisé sans ancrage en amont et en aval avec les secteurs économiques et sociaux. Il faut noter que le Tchad

est le pays le plus touché par le problème d'éducation des filles.

Les services de l'éducation mis en place dans des contextes d'urgences ou de catastrophes, sont souvent fournis sans égard au sexe des personnes qui en bénéficient et excluent souvent les filles et les femmes. Les vulnérabilités particulières des filles en termes de sécurité physique, et leur exposition à la violence physique, s'intensifient dans les situations d'urgences ou de conflits. Les pays qui émergent d'un conflit armé sont des environnements dans lesquels le travail est une véritable gageure. Ils peuvent cependant présenter des opportunités uniques.

Au Rwanda par exemple, les organisations d'aide au développement ont pu soutenir le nouveau gouvernement et son engagement par rapport à l'équité et l'inclusion, en lui fournissant une aide concrète. Des pays où un conflit vient juste de prendre fin, le Soudan n'est pas du reste, en se trouvant face à des infrastructures sociales et matérielles en ruine ou mal conservées. Les débats sur les réformes politiques à mettre en œuvre pour inclure les filles sont rarement réalisables étant donné qu'une large majorité d'enfants ne reçoit aucune scolarité officielle, mais ils constituent malgré tout des opportunités importantes pour promouvoir l'éducation des filles. Par exemple, le soutien pour la construction de nouvelles écoles peut notamment inclure des facteurs d'aménagement qui seront profitables aux filles, comme des toilettes séparées, des enceintes de protection ou des espaces adaptés pour les enseignantes. L'élaboration des programmes scolaires devrait systématiquement inclure une compréhension des problèmes liés au genre dans tous les domaines et garantir que le matériel pédagogique soit adapté à leurs niveaux.

Dans des sociétés du savoir en constante mutation et où la participation sociale et politique s'effectue physiquement et virtuellement, l'acquisition des compétences de base en lecture et en écriture ainsi que le renforcement et l'application de ces compétences tout au long de la vie est crucial et sont donc devenues des conditions essentielles à une participation active à la société. Les jeunes et les adultes qui peinent à lire, à écrire et à calculer sont plus vulnérables à la pauvreté, à l'exclusion sociale, au chômage, aux problèmes de santé, aux changements démographiques, aux déplacements et aux migrations, ainsi qu'aux effets des catastrophes naturelles ou induites par l'homme.

L'amélioration des niveaux des filles constituait l'un des six objectifs de l'éducation pour tous (EPT) établis en 2000 lors du Forum Mondial sur l'éducation de Dakar, et visait à « améliorer de 50 % les niveaux d'éducation des filles, d'ici à 2030, et assurer à tous les adultes un

accès équitable aux programmes d'éducation de base permanente ».

Au regard de tout ce qui précède, le souci majeur du gouvernement tchadien serait de poursuivre l'objectif de EPT en adoptant le plan intérimaire (PIET, 2018-2020) pour améliorer la situation du secteur de l'éducation. Il demeure toujours confronté à de nombreuses difficultés et les résultats du système éducatif sont encore loin d'être atteints. En effet, depuis plusieurs années, le Tchad fait face à des situations de conflits armés et des guerres qui l'oblige à accroître sa dépense militaire au détriment des secteurs sociaux tels que l'éducation.

La violence a cumulé en 2015 avec les attentats-suicides dans la capitale et la région du lac Tchad, (Chad, crisis group 2021). Cette crise a affaibli le système éducatif tchadien. Malgré l'amélioration du taux net de scolarisation (63,6% en 2014, contre 39% en 2000), et du taux d'achèvement du cycle primaire (50,8% en 2015, contre 23% en 2000), le niveau d'éducation de la population tchadienne, en générale et en particulier celui des femmes demeure encore l'un des plus bas en Afrique. Les disparités entre les sexes sont beaucoup plus marquées dans l'enseignement secondaire et supérieur, et se manifestent également par un faible pourcentage des filles dans les filières scientifiques et techniques. Au Tchad, les problèmes qui minent la scolarisation des filles sont entre autres la pauvreté, les mariages forcés, les grossesses précoces, la violence basée sur le genre, un environnement touché par divers conflits, des pratiques culturelles fortement sexuées dès la petite enfance Etc., sont quelques-uns des nombreux obstacles qui empêchent les filles et garçons d'accéder à l'éducation, à mener leurs études à terme, et à récolter les bénéfices multiples qu'elles pourraient tirer du système éducatif. Nous développerons ce travail en trois parties subdivisées en 5 chapitres.

La première partie comporte deux Chapitre : problématique de notre étude et l'insertion théorique de l'étude en lien avec le problème de l'étude.

Le premier chapitre est à la problématique de notre étude ; nous allons du contexte et justification pour relever le problème de l'étude. Ensuite nous y exposerons les différentes questions, les objectifs, les intérêts qui meublent notre recherche ainsi que les limites géographiques pour faciliter la compréhension de notre sujet, nous y ajouterons l'approche notionnelle.

Le deuxième chapitre portera sur l'insertion théorique de l'étude dont nous définirons les concepts de l'étude puis faire la revue de la littérature relative au sujet. Nous convoquerons ensuite les théories relatives à notre recherche et formulerons les hypothèses, définirons les

variables ainsi que faire un tableau synoptique pour faciliter la compréhension de notre sujet.

-La deuxième partie comporte un Chapitre sur les démarches méthodologiques adoptées

Le troisième chapitre est consacré à l'approche méthodologique nous plongeant dans la préparation et l'organisation de l'enquête. Nous y passons un bref rappel de questions de recherche et la formulation des hypothèses de notre étude et ressortir les variables, les indicateurs ainsi que les modalités. C'est le lieu de présenter le type, le site, la population cible de notre étude, la technique de l'échantillonnage et l'échantillon d'où la présentation de nos instruments de collecte de données y compris l'analyse de ces données.

-La troisième partie comporte deux chapitres : la présentation et analyse des résultats et discussions de résultat, les limites de l'étude et les difficultés rencontrées, ainsi que des suggestions.

Le quatrième chapitre permet d'éclairer succinctement par la présentation descriptive des résultats et du texte de vérification de nos hypothèses de recherche.

Le cinquième qui est la dernière articulation de notre étude s'organise autour des discussions de résultat, les limites de l'étude et les difficultés rencontrées, ainsi que des suggestions à l'endroit des différents bénéficiaires impliqués dans le projet PUREAT au Tchad.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Le présent chapitre est consacré à la problématique de l'étude. La problématique relève de la conceptualisation, et du traitement théorique de l'objet d'étude.

La problématique est une composante essentielle dans un travail de recherche. La problématique est définie comme : « un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche, des orientations des problèmes envisagés dans une théorie, dans une recherche ». (Grawitz, 2004). Vue sous cette perspective, la problématique correspond à un questionnement général relatif à une thématique générale en lien avec les objectifs du chercheur et entraîne des questions partielles. Le présent chapitre s'articule autour du contexte d'étude, la justification, formulation et position du problème, les objectifs de recherche, des questions de recherche, des intérêts, de la délimitation thématique et empirique de l'objet de recherche.

1.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Le secteur de l'éducation au Tchad connaît depuis plusieurs années un contexte difficile. La chute brutale du prix du baril du pétrole et la dégradation de la situation sécuritaire causée par la montée de l'extrémisme violent et du terrorisme au Sahel ont provoqué une profonde crise économique et financière. Celle-ci a amené le pays à interrompre le processus d'élaboration du Plan Décennal de Développement de l'éducation et de l'alphabétisation (PDDEA) pour le remplacer par un nouveau plan intérimaire répondant à cette crise qui a durement affecté le secteur de l'éducation. Ainsi, d'un commun accord avec le Groupe Local des Partenaires de l'éducation (GLPE), il a été décidé d'élaborer le Plan Intérimaire pour l'éducation au Tchad (PIET) pour la période 2018-2020.

Cette crise socio-économique qui touche le pays a eu des répercussions négatives sur le secteur de l'éducation se traduisant par une réduction à l'accès entre les années 2014 et 2017. Le choix d'un nouveau plan intérimaire s'explique non seulement par cette crise qui a des répercussions directes sur le financement du secteur, les effectifs des élèves, des enseignants, mais tient compte également du contexte de fragilité du Tchad qui subit les effets des conflits locaux et dans les pays limitrophes.

Ce PIET s'arrime au Programme National de Développement (PND) 2017-2021 qui définit les options et orientations de la politique gouvernementale dans un cadre multisectoriel. Par sa dimension sectorielle et inclusive, le PIET couvre à la fois tous les niveaux d'enseignement et les thématiques transversales au secteur de l'éducation, tel que le bilinguisme, la réduction des risques et des catastrophes, le renforcement des capacités de pilotage et de gestion, ou encore le développement des TIC dans et la formation.

Le Partenariat Mondial de l'éducation (PME) appuie la mise en œuvre de ce plan intérimaire avec le Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT). Son objectif est de contribuer aux efforts du gouvernement pour préserver et élargir l'accès à l'enseignement primaire, améliorer les taux d'achèvement et augmenter les taux d'alphabétisation.

L'allocation maximale initiale de 34,8 millions USD fixée en 2018 a été complétée par un financement complémentaire de 22,2 millions USD en 2019. Ce financement complémentaire revient renforcer les composantes existantes du PREAT approuvé en 2018, afin de soutenir les réponses apportées aux principaux défis du pays en matière d'éducation, notamment l'élimination des inégalités sociales et entre les sexes, en mettant un accent particulier sur les régions les plus pauvres et affichant de faibles taux de scolarisation des filles. Environ 96 % du financement complémentaire est destiné à augmenter la quantité et/ou améliorer la qualité des activités du programme approuvé, et les 4 % restant sont destinés aux nouvelles activités prévues dans les sous-composantes existantes. L'UNICEF et l'UNESCO en sont les deux agents partenaires.

Par ailleurs, dans le cadre de l'allocation indicative de 34,8 millions USD notifié par le PME au Tchad en mai 2015, un financement « accéléré » pour faire face aux besoins en éducation en situation d'urgence (ESU) de la région du Lac Tchad pour la période 2016-2017 a été octroyée au secteur. Le Projet d'urgence de l'éducation de Base au Tchad (PUEBT) qui s'est achevé en 2017 a appuyé les efforts du Gouvernement et du Cluster Éducation en situation d'urgence dans le renforcement d'une offre éducative de base inclusive et de qualité dans la région du Lac pour les populations retournées, déplacées, réfugiées et les communautés hôtes. Le projet a permis la construction de 94 nouvelles salles de classes, 210 latrines, 25 points d'eau ; la formation, le recrutement et la contractualisation de 327 enseignants communautaires, la fourniture de matériel pédagogique pour 58 164 élèves et de ration sèche pour 22 796 élèves

avec le soutien logistique du programme alimentaire mondiale ; la fourniture de 22 000 kits de dignité aux filles de la région ; et enfin, la réinsertion scolaire de 528 enfants de 9 à 14 ans.

Le Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT), toujours en cours, vient quant à lui en appui au développement du secteur. Il est mis toutefois en œuvre dans un contexte marqué par une fragilité particulière. En effet, le pays demeure un pays post-conflit marqué par une instabilité exogène et endogène ; il est l'un des pays parmi les plus pauvres au monde et le plus exposé aux effets du réchauffement climatique avec des sécheresses récurrentes aggravant l'insécurité alimentaire et les déplacements des populations. L'insécurité prévaut dans certaines régions et dans les pays frontaliers a généré un autre phénomène de déplacement des populations avec des flux importants de déplacés, réfugiés et de retournés. En outre, la crise sanitaire du Covid-19 a assombri les perspectives immédiates et, au-delà des enjeux sanitaires, la croissance économique devrait présenter une valeur négative pour l'année 2020. Elle a induit d'importantes perturbations dans la mise en œuvre des activités du PREAT pour la période 2020 et plus largement, a impacté l'atteinte des résultats visés par le PIET. Un financement accéléré de réponse à la Covid-19 a ainsi été octroyé au pays par le PME, pour un montant de 6,8 millions USD et couvrant la période Septembre 2020 à Mars 2022.

Dans ce contexte, le PME a notifié le rétablissement de l'allocation maximale du Tchad permettant de dégager une enveloppe de 10,01 millions USD afin de mener un nouveau projet.

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture, (UNESCO) a été choisie comme Agent Partenaire par le gouvernement en concertation avec le GPLÉ pour assurer la gestion du nouveau financement. À cet effet, conformément aux procédures du PME, dès l'annonce des nouveaux fonds, le MENPC a organisé une réunion du GLPE pour porter l'information à la connaissance de l'ensemble des partenaires membres du GLPE et les inviter à manifester leur intérêt pour assumer le rôle d'agent Partenaire. À cet effet, l'UNESCO et l'UNICEF ont soumis leur candidature pour assurer la gestion des fonds. Le MENPC a mis en place un comité de sélection qui a désigné l'UNESCO comme Agent Partenaire. Le MENPC a ensuite organisé une réunion du GLPE qui a permis d'endosser la candidature de l'UNESCO au titre d'agent Partenaire des nouveaux fonds du PME. Le MENPC a ensuite transmis une correspondance officielle à l'UNESCO pour lui notifier sa désignation au titre d'agent Partenaire (cf. annexe).

Le secteur de l'éducation au Tchad connaît depuis plusieurs années un contexte difficile. Selon le MEPD (2019), le Tchad demeure classé parmi les 10 pays les plus pauvres en termes de développement humain avec un Indice de Développement Humain (IDH) faible, quoi qu'en hausse par rapport aux dernières années. Ce classement s'explique par une scolarisation limitée des enfants en âge scolaire et à une espérance de vie inférieure aux moyennes mondiales et africaines. La proportion de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté est passée de 55% en 2003 à 46,7% en 2016. L'espérance de vie à la naissance a également progressé de 49,6 à 51,9 ans entre 2010 et 2016, ainsi que le taux net de scolarisation (63,6% en 2014 contre 39% en 2000) et le taux d'achèvement du cycle primaire (50,8% en 2015 contre 23% en 2000).

Par ailleurs, le Tchad fait également partie d'un ensemble restreint des pays qui n'ont atteint aucun des trois objectifs du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000 : l'éducation primaire universelle (EPU), l'égalité des sexes et la réduction de moitié des taux d'illettrisme. Le français et l'arabe littéraire sont les deux langues officielles du Tchad. Ce bilinguisme s'impose dans nos différents secteurs administratif et éducatif compte tenu de l'importance numérique des locuteurs qui utilisent les deux langues officielles. Le gouvernement s'est engagé à renforcer l'option du bilinguisme en rendant obligatoire l'enseignement dans les deux langues officielles dans tous les établissements scolaires publics du pays. Ainsi, le français et l'arabe sont des matières dispensées graduellement dans les écoles.

Cependant, le Tchad dispose d'un potentiel favorable pour son développement économique, notamment dans le secteur agricole, artisanal, minier et humain, mais qui sont freinés par des guerres successives, la désertification, le manque d'infrastructures adéquates et de l'inadéquation formation-emploi. Et pour un pays placé parmi les plus pauvres du monde, la lutte contre la pauvreté est prioritaire. L'on constate une amélioration significative due aux efforts multiformes mis en place par les gouvernements successifs en faveur de la scolarisation de l'ensemble des enfants tchadiens en particulier les filles, mais elle est restée en deçà des attentes.

Bien que l'éducation au Tchad soit obligatoire, seuls quelques enfants, en particulier, les garçons, poursuivent des études après l'école primaire. L'égalité des genres et l'égalité entre les régions urbaines et rurales restent cependant un problème dans le pays. Aux pires constats, certains enfants sont souvent sujets à la violence au sein de leur propre famille. Cependant, cette pratique encore permise par certaines coutumes et traditions tchadiennes, met

en mal le système politique et éducatif. En outre, les enfants sont souvent abusés à l'école, dans les lieux de détention ou dans la rue.

Dans le monde, « 132 millions de filles, entre 6 et 17 ans, ne sont pas scolarisées, soit plus de 21 fois le nombre de filles scolarisées en France. Pourtant, chaque année passée sur les bancs de l'école permet à une fille d'augmenter son futur revenu de 10 à 20%, ce qui participe directement à l'amélioration de la croissance de son pays. C'est pourquoi à l'occasion de la journée internationale des filles le 11 octobre, notre ONG rappelle que l'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants, selon l'article 28 de la convention internationale des droits de l'enfant de 1989 ratifiée par 195 pays. L'éducation d'une fille est reconnue comme un des leviers les plus puissants pour sortir de la pauvreté et de s'émanciper. Notre priorité : agir pour que des millions de filles puissent aller à l'école. Car scolariser une fille, c'est lui permettre de prendre confiance en elle, faire ses propres choix, avoir accès à un métier pour construire son avenir. » (Plan International, 27 septembre 2019).

Malgré les difficultés auxquelles font face les garçons et les filles, dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, le continent africain abrite plusieurs exemples d'innovations, qui font parler d'elles. C'est le cas du Forum des Éducatrices Africaines (FAWE), qui est un réseau actif et dynamique qui œuvre en faveur de l'innovation dans l'éducation des filles. Même où les tendances d'inscription scolaires sont rassurantes, elles ne peuvent dissimuler les problèmes liés à la manière dont les filles progressent à l'école et achèvent leur cursus académique. En Afrique, les filles vont à l'école à l'âge moyenne de 2,82 ans avant d'avoir 16 ans. C'est moins que partout ailleurs dans le monde. Seuls 46 pour cent des filles qui s'inscrivent à l'école en Afrique subsaharienne terminent le cycle primaire.

L'éducation des filles était en effet assurée par la communauté et la famille dans le contexte précolonial. Avec l'arrivée des missionnaires et notamment le Christianisme apporté pendant la période coloniale, une nouvelle forme d'éducation s'installe à travers l'école dont le but était de « civiliser les indigènes ». Les ambitions civilisatrices réservées aux filles dans cette période n'avaient cependant pas obtenu le concours de la communauté qui, percevait l'école comme source de déracinement. Malgré de nombreuses réformes, cette perception de l'école n'a pas fondamentalement changé au lendemain des indépendances. Aujourd'hui encore, la vision de l'école coloniale semble très présente dans la mentalité collective. Cette perception de l'école

est, entre autres, à l'origine de la recrudescence de nombreux problèmes qui affectent la qualité de l'éducation au Tchad comme l'abandon scolaire des jeunes dans les enseignements scolaires, phénomène qui s'observe chez les deux sexes et qui n'épargne aucune couche sociale.

Cependant, le Tchad dispose d'un potentiel favorable pour son développement économique, notamment dans le secteur agricole, artisanal, minier et humain, mais qui sont freinés par des guerres successives, la désertification, le manque d'infrastructures adéquates et de l'inadéquation formation-emploi. Et pour un pays placé parmi les plus pauvres du monde, la lutte contre la pauvreté est prioritaire.

En 2001, s'est tenue à Genève en Suisse, une réunion (table ronde de Genève IV) sectorielle sur l'éducation et la formation au Tchad. À l'issue de cette conférence, la stratégie de mise en œuvre de la politique sectorielle en matière d'éducation a été présentée par le gouvernement tchadien à ses partenaires qui l'ont approuvé. Le plaidoyer et la mobilisation sociale en faveur de la scolarisation des enfants et des filles en particulier qui est le grand axe de cette stratégie. Réduire les disparités et donner davantage de chance d'accès à l'éducation aux enfants des deux sexes issus de toutes les régions et de différents milieux tiennent une place de choix dans la stratégie présentée. Ainsi l'accent sera mis sur la scolarisation des filles, notamment leur maintien et performance, l'alphabétisation fonctionnelle destinée aux femmes, aux jeunes déscolarisés et non scolarisés y compris les enfants des nomades.

Pour Ali Kore Aboubakar (2011), le Tchad se distingue par la complexité de ses structures sociales ainsi que de ses fondements culturels que tout régime éducatif ne doit pas ignorer mais qu'il doit, au contraire, avoir présent à l'esprit, afin de garantir l'insertion du citoyen dans un cadre de valeurs et de principes communs, qui lui permettront d'intégrer une identité nationale tout en préservant les traits saillants spécifiques à chaque individu. L'enseignement primaire joue un rôle essentiel dans cette perspective.

Peu importe la superficie d'un État, émergent ou pas, démocratique ou dictatorial se définit par son territoire et sa population. Le Tchad se singularise d'abord par son positionnement géographique et sa grande superficie. Sa population se caractérise par une occupation moyenne de son territoire. En ce début du 21^{ème} siècle, sa forte croissance démographique est tributaire de son taux élevé de fécondité, celle-ci étant en partie corrélée à une forte mortalité infantile. Mais cette population présente de fortes disparités régionales de

densité auxquelles s'ajoute une multitude d'ethnies qui depuis l'indépendance rivalisent pour l'accès ou le maintien au pouvoir étatique plutôt que d'unir leurs forces en faveur du développement du pays. (Dumont, 2007)

Les différences ethniques peuvent être appréhendées par le biais des diversités linguistiques, même si ces dernières ne font que témoigner de différences culturelles encore plus grandes. Il est difficile de connaître avec exactitude le nombre de dialectes, parce que chaque groupe ethnique correspond à un dialecte et que, dans chaque groupe ethnique, existent plusieurs sous-groupes ethniques avec d'autres dialectes qui les caractérisent.

L'apprentissage dans les deux langues officielles (le français et l'arabe classique) à l'école pose des problèmes de communication et d'anxiété pour beaucoup de tchadiens, puisque ces deux langues ne constituent pas la langue maternelle et son acceptation est faible dans la communion entre les groupes de personnes en communauté tchadienne. Seulement 10% des tchadiens parlent l'arabe tchadien comme langue maternelle alors que sans doute la moitié de la population l'utilise comme langue seconde ou véhiculaire. Mais l'arabe classique enseigné dans les écoles n'est pratiquement pas parlé (Dumont, 2007). En général, les tchadiens parlent davantage l'arabe Choa et très peu le français dans le Nord du pays. Par contre, dans le Sud, où l'on trouve les villes et la majorité des villages du pays, le français est plus répandu comme langue seconde car c'est la langue de travail dans l'administration et les affaires. La diversité religieuse qui, dans une certaine mesure est présente dans le Nord et le Sud, elle marque une certaine opposition entre l'islam venu du nord précisément du Moyen-Orient et répandu par des migrations ou des marchands arabes, par contre, la religion chrétienne est venue du Sud, impulsé suite à l'installation Européenne pendant la période coloniale.

À cela s'ajoute la décentralisation en cours dans le pays. En effet, après la conférence souveraine de 15 janvier 1993 il a été décidé par les conférenciers que le Tchad soit un État unitaire fortement décentralisé et cela a été adopté par referendum dans sa constitution de 1996. Dans son titre 11, il est définit quatre niveaux de collectivités territoriales décentralisées (CTD) : les Régions, les Départements, les Communes et les Communautés rurales. À travers cette décentralisation, le Gouvernement entend promouvoir le développement local par une meilleure redistribution des rôles des fonctions et des moyens entre l'état et les autres acteurs dans l'optique d'améliorer les performances économiques, de lutter contre la pauvreté et de donner en

même temps un nouveau souffle au développement du pays. Ce contexte de la décentralisation a fait que depuis 2012, la plupart des projets liés au développement local s'implante ou s'oriente dans des communes. Il a été prévu en effet la construction des écoles communales afin de pouvoir améliorer les indicateurs sur l'offre et la qualité des écoles tchadiennes et c'est dans cette directive que le projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et d'alphabétisation de la population analphabète (PUREAT) a été implanté dans la Province du Kanem Mao. Car la recherche dans ce domaine chez les concepteurs et évaluateurs des projets éducatifs n'est presque à ses débuts.

1.2.FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Toute recherche a une problématique. Elle est appréhendée d'un problème à résoudre, à clarifier ou encore une situation qu'on cherche à améliorer. Le problème de recherche est l'écart qui existe entre ce qui est et ce qui devrait être : « la problématique est une approche ou une perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter les problèmes posés par la question de départ ; c'est une manière d'interroger les phénomènes étudiés » (Van Campenhout & Quivy (2017). Notre problème de recherche réside sur : " la difficulté de l'adaptation scolaire des enfants à besoins éducatifs dans la province du Kanem Mao".

L'Afrique dans sa généralité et plus précisément au Tchad, la sous-scolarisation, la déscolarisation, le décrochage scolaire, ou encore la déperdition scolaire sont des problèmes sérieux qui étouffent et ont tendance à se perpétuer dans le secteur de l'éducation en le maintenant dans la médiocrité à tous les niveaux d'enseignement. Les conséquences de ces problèmes s'observent quotidiennement dans les administrations étatiques, scolaires et plus grave chez les enfants.

La scolarisation des enfants au Tchad est une problématique nationale, notamment celle des filles dès le cycle primaire. Dans ce pays, le garçon a plus de chance d'espérer, d'aller à l'école et/ou de se maintenir plus longtemps dans sa scolarité contrairement à la fille, compte tenu des normes traditionnelles. Nombre de parents, bien qu'ayant fait des études universitaires, restent accroché, à leur tradition de base qui veut que seul le garçon ait droit à un niveau d'étude élevé. Même pour la plupart des parents qui ont accepté d'envoyer leurs filles à l'école estiment que lorsqu'elles savent lire et écrire, cela est suffisant.

Le taux d'achèvement dans le primaire est particulièrement faible, il se situe en 2016 à 45,5% en raison des forts taux de redoublement et d'abandon : environ le quart des élèves sont

des redoublants et près du cinquième quitte l'école chaque année. En plus, la moitié des écoles sont à cycle incomplet dont la majorité est située en milieu rural (MEPD, 2019).

Les données de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, (UNESCO) sur l'alphabétisation au Tchad en 2016, publiées par l'UNESCO telles que citées par le Rapport des Objectifs de Développement Durable (2019), le taux d'analphabétisme des jeunes filles âgées de 15 à 24 ans est de 77%, représentant le taux le plus élevé au monde après celui du Niger. Ce taux est de 78% pour les personnes âgées de plus de 15 ans, représentant une population totale de 5,9 millions de personnes dont 3,3 millions de femmes. Il est de 86% chez les femmes et de 70% chez les jeunes, représentant plus de 2 millions. Les violences faites aux femmes seraient l'une des conséquences majeures de ce décrochage scolaire de la jeune fille. L'étude sur l'adaptation scolaire des enfants qui ne date pas d'aujourd'hui. Plusieurs auteurs, organismes internationaux et nationaux, institutions publiques et privées œuvrent pour la scolarisation des enfants et pour leur maintenir plus longtemps que possible à l'école. De nombreuses mesures d'accompagnement sont aménagées pour permettre aux garçons et aux filles d'aller à l'école. Les efforts en ce sens sont louables et appréciés à leur juste valeur en fonction des lieux ou du pays.

Les données disponibles du Ministère de l'économie, de la Planification et du Développement (2019) indiquent une situation préoccupante concernant le niveau d'acquisition par les enfants des connaissances et compétences indispensables (lecture, écriture et mathématique en 2016). Plus de 8 enfants sur 10 (82%) au niveau élémentaire et ceux en fin de cycle primaire (84%) n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture. De même, plus de la moitié des enfants au cours élémentaire (52%) et 8 enfants sur 10 en fin de cycle primaire n'ont pas atteint le seuil minimum en mathématique. De plus la situation de référence révèle des disparités en faveur des garçons, que ce soit dans le cours élémentaire ou en fin de cycle primaire en termes de performance en lecture et en mathématique.

Certes le gouvernement a fait des efforts pour améliorer l'offre et la qualité des enseignements et/ou de l'apprentissage chez les élèves, mais de nombreuses pesanteurs se dressent sur le chemin réduisant l'atteinte des objectifs pour offrir à toutes ces filles et fils une éducation de qualité.

Nous constatons une amélioration au vu des efforts multi organisationnels mis en place par

les différents gouvernements qui se sont succédé, pour favoriser la scolarisation de tous les enfants tchadiens et en particulier les filles, mais elle est restée en deçà des attentes.

D'après Thales Djimrassem (2014), l'école tchadienne vit au rythme de grandes difficultés. Il existe des faits et des comportements qui constituent de sérieuses difficultés à son bon fonctionnement. Parmi ces difficultés, nous pouvons relever la baisse du niveau, la corruption, la démotivation des apprenants et les insuffisances de la politique éducative. Pour le pédagogue tchadien, le manque de structures d'accueil dans les campagnes, amène les parents à construire de salles de classes de mauvaise qualité et très archaïques qui sont les plus souvent balayées par les premières pluies. Aussi, dans les provinces, la courte durée des sessions de dispensation des cours pour cause du délabrement très avancé des structures d'accueil, les longues distances que parcourt les élèves pour les lieux d'apprentissage, auquel se mêle la fatigue avec pour conséquence finale des résultats médiocres. Les travaux agricoles et l'élevage constituent également des obstacles perceptibles dans la mesure où ils contribuent à faire *enlever* les élèves au début des saisons de pluie pour les travaux agricoles et à la fin des saisons de pluies pour la transhumance des animaux. L'élève qui veut échapper à ces conditions pour se rendre en ville pour poursuivre ses études se heurte aux pires difficultés de la ville et peut abandonner ses études.

Les équipements des établissements scolaires sont largement insuffisants, particulièrement dans les écoles primaires dont plus de la moitié des salles de classe sont en mauvais état. Sur les 44 500 salles de classe des écoles primaires en 2018-19, près de 17 000 sont construites en matériaux provisoires c'est-à-dire en *Séko*, ce qui fait un total de 6 000 sur les 27 000 salles construites en dur, semi dur, en terre battue (Banco ou potopoto). Le mobilier, notamment les table-bancs, permet d'offrir, en moyenne, une place assise pour seulement 2,4 élèves (MENPC, 2020). Aussi, le nombre réduit d'établissement et écoles d'éducation constituent un énorme handicap pour le développement et l'expansion de l'instruction au Tchad : c'est le cas des salles de classes qui sont surpeuplées pour seulement un enseignant par classe. Ainsi, malgré des efforts multiples l'État tchadien peine à satisfaire les besoins de scolarisation et d'instruction de sa population.

Ainsi des enseignants mal formés ou sans formation, des matériels didactiques insuffisants et de faible qualité ; des effectifs pléthoriques et une gestion des écoles aléatoire, des

infrastructures en mauvaise qualité et insuffisantes, bref le système éducatif est en mauvaise posture pour répondre aux Normes internationales de l'éducation. C'est dans ce contexte que, le Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT) veut donc répondre à ces défis en adhérant aux orientations stratégiques et objectifs du PIET afin de mettre en œuvre les activités et les actions définies par le Plan Triennal d'actions Budgétisé (PTAB) pour contribuer aux efforts du gouvernement visant à préserver et élargir l'accès à l'éducation primaire et d'améliorer son taux d'achèvement qui est de 45,5% en 2016 à 48% en 2020 et d'augmenter le taux d'alphabétisation pour faciliter l'atteinte de ces objectifs du PNDT précité.

Nous constatons les efforts institutionnels mis en œuvre par le gouvernement tchadien, l'intervention de la société civile tchadienne et l'accompagnement des organismes du système des Nations Unies, les enfants continuent d'être la cible d'adaptation multi formes au Tchad notamment dans la Province du Kanem à Mao. Au regard de ce problème il est de savoir que l'adaptation scolaire des enfants continuent d'exister au Tchad, malgré les efforts des droits publics, l'intervention de la société civil, l'accompagnement de l'institution des Nations unis. En principe l'adaptation scolaire des enfants Tchadiennes dans cette Province soit réduite à leur simple expression ou éradiqué.

La présente étude se focalise également sur les principales approches théoriques des processus sociaux qui justifient la nécessité de l'éducation et de la formation des enfants en tant que membres actifs et constructifs dans l'exercice de leur rôle en société. Pour nous en tenir précisément aux indicateurs sociaux dans la Province du Kanem à Mao, il nous faudra partir des bases culturelles, religieuses et sociales, afin d'observer la pratique de la socialisation et ses conséquences sur le tissu social et scolaire.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions permettent d'agiter le problème sous tous les angles ou aspects pour l'explicitier et mieux l'appréhender. Sans question, il n'y a pas de recherche. Ainsi notre travail est constitué d'une question principale et de quatre questions secondaires.

1.3.1. Question principale de recherche

Question principale de recherche (QPR) de l'étude est formulée comme suit :
L'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet d'urgence de Renforcement de

l'éducation et l'Alphabétisation au Tchad (PUREAT) impacte-t-elle sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao ?

1.3.2. Questions spécifiques

Issue de la Question principale de recherche, les questions spécifiques de recherche suivantes sont formulées :

Qs1 : La construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT impacte-t-elle sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao ?

Qs2 : L'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT impacte-t-elle sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao ?

Qs3 : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT impacte-t-elle sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao ?

Qs4 : Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT impacte-t-elle sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao ?

1.4. HYPOTHESES DE RECHERCHE

1.4.1. Hypothèse générale

Nous formulons notre hypothèse générale comme suit : l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire.

Ce sont les affirmations subsidiaires qui découlent de l'hypothèse générale. Elles explicitent l'hypothèse générale tout en montrant les pistes sur lesquelles seront axées les investigations. L'opérationnalisation de l'hypothèse générale a permis d'obtenir quatre hypothèses de recherche (HR).

1.4.2. Hypothèses spécifiques

HR1 : la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR2 : l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR3 : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs pour

l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR4: Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire.

1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Un objectif est « *bien évidemment le but à atteindre* » (Fonkeng, Chaffi & Bomda, 2014 :45). Dans notre recherche, nous avons un objectif général et trois objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif général

L'objectif général de notre étude est: d'évaluer l'impact de l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

1.5.2. Objectifs spécifiques

L'étude a pour objectif spécifique de :

Os1 : Renforcer la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

Os2 : Renforcer l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

Os3: Renforcer les compétences des enseignants et autres encadreurs pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

Os4 : Évaluer le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Il ressort de cette étude deux intérêts à savoir : l'intérêt scientifique et l'intérêt social.

1.6.1. Intérêt scientifique

L'étude a un intérêt scientifique que dans la mesure où elle trouve un fondement théorique adéquat sur la contribution de l'avancement de la science. Elle mobilise trois théories à savoir :

- La théorie de la contrainte de Goldratt, (1984),
- La théorie des fixations des objectifs de Locke, (1968),
- La théorie du changement de Weiss, (1995).

1.6.2. Intérêt social

L'intérêt social de la présente étude réside dans le fait qu'il s'intéresse à l'adaptation scolaire des enfants, ce qui a un impact pervers sur la qualité de l'éducation et de la société de manière générale.

La déscolarisation et les discriminations diverses des enfants constitue un problème sociale important au Tchad notamment, dans la zone de Mao. En effet, la scolarisation chez les jeunes filles se confronte à des difficultés majeures relevant d'ordre social, culturel, familial, environnemental, démographique, sans oublier les dimensions psychologiques liées à ce phénomène qui paralyse nos systèmes éducatifs dans le monde entier et plus particulièrement au Tchad.

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

D'une population estimée à 15,8 millions en 2019 dont 50,6% de femmes et une forte proportion de jeunes (MEPD, 2019), la très grande pluralité linguistique rend la communication difficile, d'autant plus que le Tchad ne dispose pas de langue partagée. En effet, au français, seule langue officielle depuis les premières heures de la colonisation, s'est ajouté l'arabe comme seconde langue administrative (Constitution 1993), mais tous deux ont une faible audience parmi les populations. D'ailleurs il est difficile pour ces populations de comprendre l'intérêt de ces deux langues officielles si leur adoption implique d'abandonner leurs dialectes généralement sans alphabet et sans audience en dehors de la région ou du village d'origine, mais qui font partie de leur identité. Cette étude est délimitée au triple plan, le plan thématique, spatio-temporel et géographique.

1.7.1. Délimitation thématique

Notre recherche est intitulée Alphabétisation des enfants à besoins éducatifs et adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao. Cas du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et de l'Alphabétisation Au Tchad (PUREAT). Cette recherche se limite aux aspects essentiels relatifs à cet intitulé.

1.7.2. Délimitation temporelle

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de mes travaux de recherche en Master 2 dans la spécialité Conception, Montage et Planification des projets éducatifs. Cette recherche sanctionne donc qu'à la fin de ma formation au département de Management de l'éducation à la faculté des

sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1, dans le cadre des années académiques universitaires 2023-2024.

La Province du Kanem Mao qui compte plus d'une dizaine de sous-préfecture. Mais il est important de souligner que nos observations faites sur ce phénomène remontent depuis l'année 2015, Mao a commencé à enregistrer des taux de scolarisation des enfants de plus en plus bas et d'une recrudescence de la violence faite sur celle-ci d'où l'intérêt de la présente étude.

1.7.3. Plan géographique

Le Tchad partage ses frontières avec, au Nord la Libye, à l'Est le Soudan, au Sud la République Centrafricaine (RCA), à l'Ouest le Cameroun, le Nigeria et le Niger. Le Tchad est un pays de l'Afrique centrale situé entre 7° 37 et 23° 42 de latitude Nord et entre 13° 61 et 24° 06 de longitude Est. Il est subdivisé en vingt-trois (23) provinces parmi lesquelles se trouve celle de la Province du Kanem Mao est le chef-lieu. La Province du Kanem Mao est située au Nord du Tchad est une grande ville de la République du Tchad.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, il est question de présenter le projet **d'Urgence** de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation Au Tchad (PUREAT), la définition des concepts opératoire, la revue de la littérature, les théories relatives au sujet d'étude et le tableau synoptique qui met en évidence les variables et des hypothèses de l'étude.

2.1. APERÇUE GÉNÉRAL SUR LE PROJET

Le Projet intitulé projet **d'Urgence** de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation Au Tchad (PUREAT) en partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (MENPC)) qui a pour objectif global vice à renforcer l'enseignement de base au Tchad de ce contexte de fragilité nécessitant la préservation de l'offre éducative et un appui au renforcement de la qualité de l'enseignement et de la gestion du système. Il contribuera à l'accroissement de l'offre scolaire pour la scolarisation des enfants. Il s'agira de part et d'autre de la réhabilitation/sensibilisation des enfants touchées par le projet dans le dit Province. Nous avons deux cibles à savoir : Les « groupes cibles » sont les groupes/entités qui bénéficieront directement de l'action au niveau de l'objectif de l'action qui est les enfants à l'âge scolaire. Les « bénéficiaires finaux » sont ceux qui bénéficieront de l'action à long terme au niveau de la société ou du secteur au sens large.

2.1.1. État de lieu sur le concept Projet

Selon l'Organisation Mondiale de la Normalisation, dont la définition a été reprise par l'Association Française de Normalisation (AFNOR) ISO 9000 : « un projet est un processus unique qui consiste en un ensemble d'activités coordonnées, et maîtrisées, comportant des dates de début et de fin, entrepris dans le but d'atteindre un objectif conforme à des exigences spécifiques, incluant des contraintes de délais, de couts et de ressources »

2.1.2. Cycle de vie du projet PUREAT

Selon le travail mené par SUZANNE.O, (2006), le cycle de vie du projet est généralement présenté comme étant constitué de phases. Le nombre de phases ainsi que leur appellation peuvent varier d'un domaine à un autre, voire d'une entreprise à l'autre, et leur désignation d'un auteur à un autre.

Le modèle le plus répandu est constitué de quatre phases :

La phase d'identification (ou d'exploration) : à la fin de cette phase, la demande est clarifiée, les objectifs précisés et le résultat à livrer identifié. Les contraintes sont connues et la stratégie de réalisation définie ;

La phase de définition (ou de préparation) : à la fin de cette phase, le contenu du projet est défini de façon précise, un planning détaillé est établi. Les ressources et les coûts sont définis, ainsi que les politiques et les procédures de gestion ;

La phase de mise en œuvre (ou de réalisation) : à la fin de cette phase le système est effectivement réalisé suivant le plan prévu et en conformité avec les exigences du demandeur.

La phase de clôture : à la fin de cette phase le produit ou le service est remis au demandeur, le projet est évalué et sa clôture administrative effectuée.

2.1.3. Les caractéristiques du projet

Le projet a des buts et objectifs clairement définis et exposés pour produire des résultats clairement définis. Le but d'un projet est de résoudre un « problème », ce qui implique une analyse préalable des besoins. Suggérant une ou plusieurs solutions, il vise un changement social durable. Le projet est SMART, c'est-à-dire spécifique, mesurable, accessible et réalisable dans le temps et espace : son objectif doit être réalisable, ce qui implique la prise en compte non seulement des exigences, mais aussi des ressources financières, matérielles et humaines disponibles.

2.1.4. Les différents types de projet

Selon AFNOR, (2019), il existe différents types de projet à savoir :

Les projets institutionnels : Ce sont les projets visant à améliorer le fonctionnement de l'administration publique. Exemples : la construction des édifices à usage de bureau ; la réhabilitation et l'aménagement des édifices ; la sécurisation du patrimoine ; l'équipement des services, etc.

Les projets de référence : Ce sont les projets qui se rapportent aux missions régaliennes d'une institution donnée. Exemple : projet de construction des centres de santé.

Les projets structurants : Ce sont les projets dont le résultat a un impact direct sur la croissance et la réduction de la pauvreté. Ce sont les projets de grande envergure ayant un effet d'entraînement sur d'autres secteurs économiques. Le nôtre que nous évaluons s'inscrit dans ce cadre.

Projet d'étude : qui étudie un problème en utilisant des outils de recueil de données.

Projet de recherche : permet à un chercheur de démontrer que les hypothèses formulées répondent au problème posé. Les hypothèses seront confirmées ou infirmées à la suite de la recherche.

Projet d'établissement : définit les objectifs, les modalités d'organisation et de fonctionnement des structures sanitaires, sociales ou scolaires.

Projet personnalisé : est appliqué à un usager en le faisant participer à ce projet

Projet d'action : a pour but de répondre à une demande, de satisfaire le besoin de résoudre un problème d'une population donnée.

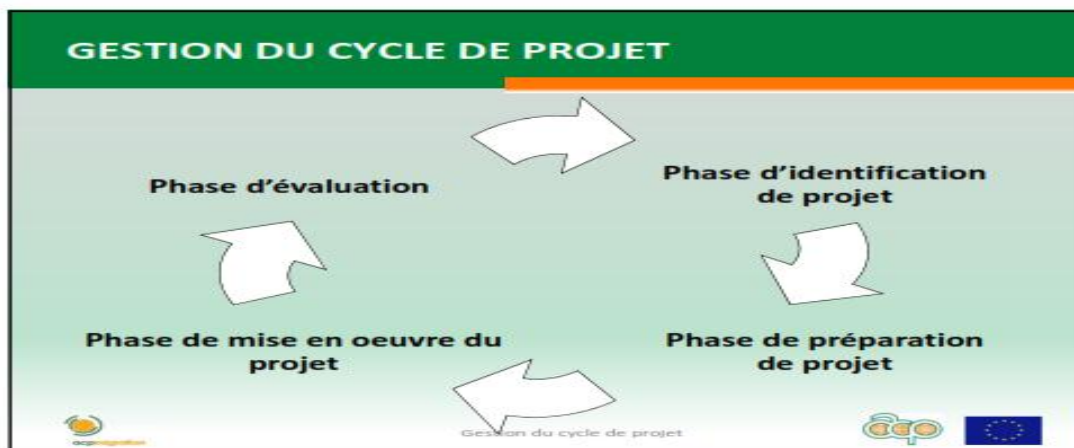
2.3.4. Phase et Schéma du cycle de projet

Pour bien mener son projet, il est nécessaire de savoir par où commencer et où terminer.

Dans cette logique, nous développerons les différentes phases d'élaboration d'un projet puis nous schématiserons son cycle de vie ci-dessous :

1. Phase d'identification de projet ;
2. Phase de préparation de projet/ planification/montage/ étude/ Programmation/ ;
3. Phase d'exécution ou de mise en œuvre du projet ;
4. Phase d'évaluation de projet

Figure 1: Cycle de projet



Source : AFNOR 2019

2.2. ÉVALUATION

Selon le dictionnaire français Larousse (2022), l'évaluation est définie comme « l'action

dévaluer, de déterminer la valeur de quelques choses. C'est aussi porter un jugement sur la qualité et prix de ... » En éducation, l'évaluation définit par **Pair (2005)** comme « *l'action qui consiste à porter des jugements de valeurs sur les résultats de la mesure d'un programme, ou du rendement scolaire des élèves sur la base des critères ou des normes déterminées en vue d'une prise de décision* ».

Selon l'OCDE, ce terme « évaluation » désigne « 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. Le but est de déterminer la pertinence et l'accomplissement des objectifs, l'efficacité en matière de développement, l'efficacité, l'impact et la durabilité.

2.2.1. Les différents types d'évaluation

Il existe plusieurs types de l'évaluation en Gestion de Projet mais les quatre (04) retiennent notre attention dans cette étude.

2.2.1.1. Évaluation ex-ante du projet

Selon Mariol, (2010), l'évaluation ex-ante se porte sur l'analyse du contexte à l'origine de l'intervention publique, sur le contenu de cette intervention, sur les conditions de mise en œuvre et sur les réalisations, résultats et effets attendus. Cette évaluation vise à diagnostiquer une situation ou évolution jugée critique et en analysant la stratégie d'intervention, permettant d'anticiper le mécanisme procédural moyen financier et humain, le calendrier, une telle démarche peut déborder utilement sur le choix concerté de critères d'évaluation des effets de la politique concernée et d'indicateurs de mesure adaptés.

2.2.1.2. Évaluation ex-post du projet

Vu l'état d'avancement des travaux du PEFAP et conformément aux critères classiques (pertinence, efficacité, efficience, impact, viabilité et faisabilité) et surtout à fournir des suggestions pertinentes et adaptées aux moyens du projet, en vue d'orienter l'équipe pour la mise en œuvre de la deuxième période du projet et de prévoir les stratégies de sorties du projet.

2.2.1.3. L'évaluation externe ou indépendante

Bachelet, (2021), montre que l'évaluation externe ou indépendante est effectuée par des évaluateurs qui ne font pas partie de l'équipe de mise en œuvre et apportent ainsi un certain

degré d'objectivité et, bien souvent, un savoir-faire technique. Elle est axée sur la recevabilité. Une évaluation finale indépendante doit être réalisée pour toute intervention du Secrétariat dont le budget dépasse un million de francs suisses.

2.2.1.4. Évaluation finale du projet

Évaluation finale du projet est celle qui est imposée par le bailleur ou non, est toujours réalisé par des évaluateurs externes à la maison AVSF. L'accent est souvent mis sur les stratégies de sortie du projet, la pérennisation des acquis, et parfois sur la pertinence de prévoir une phase ultérieure et sous quelles conditions (vision prospective).

Elle vise en première lieux à mesurer le changement résultant des activités et à évaluer les progrès et l'influence des activités. Cette évaluation est souvent menée au terme de la mise en œuvre du projet pour évaluer la mesure dans laquelle les objectifs prévus du projet/programme ont été atteints. (Djuatio, 2012).

2.2.2. Les critères de performance de l'évaluation

Un des objectifs de l'évaluation est d'anticiper, suivre et analyser les effets d'un programme et de porter un jugement. Ce jugement s'articule autour d'une palette de critères qui a été défini par Key Performance Indicators (2019) à savoir : la pertinence, cohérence, pérennité, impact, efficacité, efficience et durabilité.

2.2.2.1. Impact du projet

L'impact d'un projet mesure les retombées de l'action à moyen et long terme, c'est l'appréciation de tous les effets, du projet sur son environnement, effets aussi bien positifs que négatifs, prévus ou imprévus, sur le plan économique, social, politique ou écologique.

2.2.2.2. Durabilité du projet

La durabilité d'un projet (ou encore pérennité ou viabilité), vise à savoir si les effets du programme perdureront après son arrêt. C'est l'analyse des chances que les effets positifs de l'action se poursuivent lorsque l'aide extérieure aura pris fin.

2.2.2.3. Pertinence du projet

Mesure selon laquelle les objectifs de l'action correspondent aux attentes des bénéficiaires et aux besoins du territoire. La pertinence d'un projet repose principalement sur sa conception. Elle concerne la mesure dans laquelle les objectifs envisagés par le projet répondent

correctement aux problèmes identifiés ou aux besoins réels.

2.2.2.4. Cohérence du projet

La cohérence est un critère de performance qui facilite l'appréciation de la logique interne du projet (synergie ou contradictions/lacunes entre ses différentes composantes) ainsi que sa convergence et sa complémentarité avec les autres interventions des bailleurs de fonds.

2.2.2.5. Efficience du projet

L'efficience est la qualité d'un rendement permettant de réaliser un objectif avec l'optimisation des moyens engagés avec l'utilisation de peu de moyen pour atteindre un objectif escompté.

2.2.2.6. Effectivité du projet

L'effectivité est un critère quantitatif et qualitatif complémentaire de celui de l'efficacité; son application donnera une « image » précise de la réalisation du projet grâce au dénombrement des activités prévues par le projet et sa mise en œuvre.

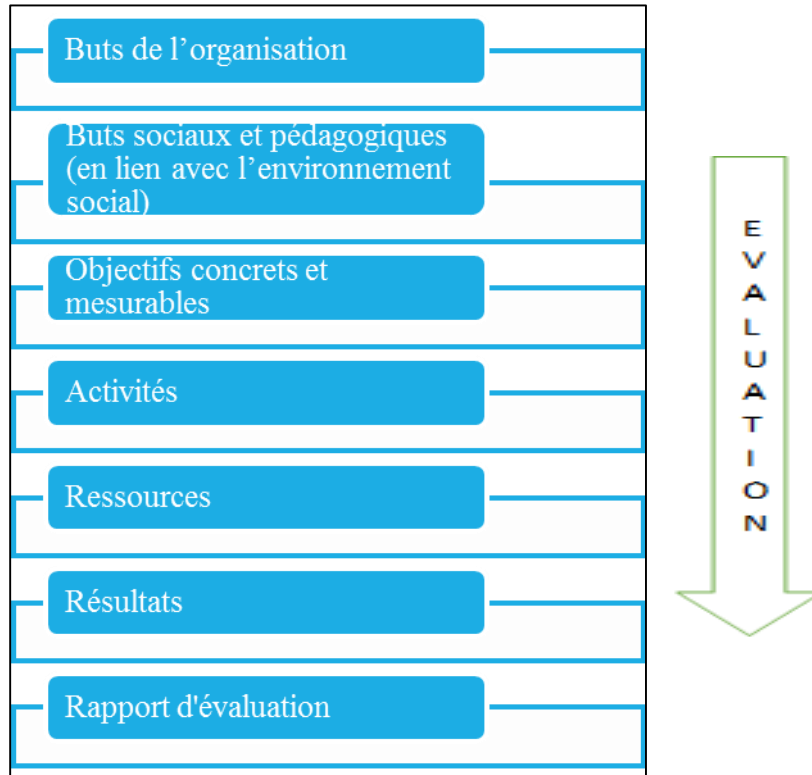
2.2.2.7. Efficacité du projet

L'efficacité d'un projet décrit la réalisation des objectifs. C'est la comparaison entre les objectifs fixés au départ et les résultats atteints : d'où l'importance d'avoir des objectifs clairs au départ. L'intérêt est de mesurer des écarts et de pouvoir les analyser.

2.2.2.8. Conformité du projet

La conformité d'un projet, décrit le respect des normes et règles élaborées par le gouvernement. Ce critère priorise ces lois pour pouvoir fixer les objectifs du projet qui devront être en conformité avec celui de la ligne droite de l'État.

Figure 2 : Structure dévaluation du projet



Source : fiche dévaluation 2021 du projet PUREAT

2.3. DÉFINITIONS DES CONCEPTS

Il est question ici de définir les concepts suivants : Alphabétisation, Besoin d'enfants d'éducation, Adaptation scolaire, éducation, management, management de l'éducation.

2.3.1. Alphabétisation

D'après Organisation des Nation unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 759 million de jeunes et d'adultes sont aujourd'hui dépourvus de compétences d'alphabetisation. Selon la définition de l'UNESCO 1958, est analphabète « toute personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne ». D'autres approches de l'alphabetisme ont été pensées par la suite, intégrant les notions de compétences et de leurs applications pratiques. Le terme « illettrisme » est également employé pour désigner généralement le fait d'avoir été scolarisé sans avoir pour autant acquis les compétences de base (lire, écrire, compter).

2.3.2. Des enfants à besoins éducatifs

Il existe plusieurs définitions de l'enfant. Pour ce faire, certains auteurs le définissent à partir de la majorité civile. « Un enfant est tout être humain âgé de moins de 18 ans ». (Déyo, 2001) D'autres auteurs le définissent à partir de la psychologie « L'enfant est un être en croissance. Le nouveau-né, riche de toutes les potentialités de la nature humaine, est entièrement tourné vers l'avenir. Il n'est encore rien dans le présent, sinon en attente, puissance en quête d'actualisation » (Erny 1991). Certains pays définissent l'enfant comme suit. Au Canada, un enfant désigne « un garçon ou une fille qui, apparemment ou effectivement, n'a pas atteint l'âge de 16 ans ou tel autre âge qui peut être prescrit dans une province en conformité du paragraphe 2 » (Loi fédérale du Canada, 1955). Au Québec, un « enfant est un garçon ou une fille apparemment ou effectivement, âgé de moins de 18 ans. Cette définition comprend tous les enfants d'un jour à 18 ans » (Loi provinciale du Québec, 1943). En Afrique, un enfant est « tout être humain âgé de moins de 18 ans » (Déyo, 2001). Au Tchad, « un enfant est un signe d'honneur et de force. Il est l'image de la famille et de toute la communauté. Il est au centre de toutes les préoccupations des adultes et de groupes sociaux » (Souam et al (2003).

Selon l'institut statistiques de l'UNESCO (2023), c'est un Enseignement conçu pour faciliter l'apprentissage d'individus qui, pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales. Les programmes d'enseignement répondant aux besoins éducatifs spéciaux peuvent être composés de matières similaires à celles offertes dans le système parallèle d'enseignement ordinaire. Toutefois, ils tiennent compte des besoins spéciaux des individus en fournissant des ressources spécifiques (par exemple du personnel spécialement formé, de l'équipement ou un espace dédié) et, si nécessaire, un contenu éducatif ou des objectifs d'apprentissage adaptés. Ces programmes peuvent être proposés à chaque élève dans le cadre de programmes éducatifs existants ou dans une classe séparée dans le même établissement d'enseignement ou dans un établissement séparé.

Selon agence française de l'adaptation (AFA, 2014), Enfant à Besoins d'éducation : est considéré comme ayant des besoins spécifiques (parfois cumulativement) :

Un enfant âgé de 5 ans ou plus ;

Une fratrie de deux enfants ou plus ;

Un enfant ayant une histoire dite lourde ou stigmatisant ;

Un enfant porteur de particularités médico-psychologiques voire de handicaps plus ou moins importants.

Les enfants à besoins spécifiques (EBS) ou encore enfants à besoins éducatifs particuliers, regroupent une grande variété d'élèves (plus de 12% de la population infantile) qui ont, de manière significative, une façon différente d'apprendre par rapport à la majorité des enfants du même âge.

Un EBS a besoin d'aménagements individualisés, justifiés par des troubles durables ou définitifs, d'ordre physique, psychologique, cognitif et/ou affectant sa santé et qui perturbent l'accès aux apprentissages. Il est donc indispensable de mettre en place des adaptations personnalisées pour permettre aux enfants à besoins spécifiques de bien réussir leur vie scolaire. Moyennant ces adaptations, un EBS est parfaitement à même de réussir sa scolarité dans l'enseignement général. Il est à souligner que de telles adaptations ne sont pas nécessairement coûteuses. Associés à ces difficultés, des troubles émotionnels découlent couramment des situations inadaptées rencontrées par ces enfants - tels faible estime de soi, sentiment d'infériorité, anxiété, indiscipline, opposition se sont autant de signes révélateurs de la souffrance de l'enfant, sans parler de celle de leurs proches.

À terme, sans ces aménagements, l'enfant peut rencontrer des difficultés de plus en plus importantes avec un risque de difficultés scolaires généralisées voire d'échec scolaire ainsi que de difficultés d'intégration sociale. Ces élèves ont donc en général :

- Un besoin de reconnaissance : porter sur eux un regard valorisant, bienveillant et compréhensif
- Un besoin de prévention, de remédiation (rééducation des potentiels cognitifs pour une plus grande efficacité intellectuelle) et parfois de soin
- Un besoin de motivation : trouver en classe des réponses pédagogiques et matérielles adaptées et des connaissances accessibles.

2.3.3. Adaptation scolaire

Comment définir la réussite scolaire ? Selon les instructions officielles (loi d'orientation

n° 89-486 du 10 août 1989), la réussite scolaire suppose la mise en œuvre d'un certain nombre de compétences dont le contenu dépend de l'âge des enfants. Les compétences dites transversales sur lesquelles l'accent est mis dès l'école maternelle concernent la construction de la personnalité, l'apprentissage de la vie sociale, l'acquisition de l'autonomie, le désir de connaître et d'apprendre, et la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps. Elles constituent à la fois les conditions des autres compétences qui sont les compétences méthodologiques (mémoire, méthodes de travail, traitement de l'information), les acquisitions dans le domaine de la langue écrite et orale et les compétences disciplinaires qui vont devenir primordiales à l'entrée de l'école primaire. L'échec scolaire serait une difficulté durable à mettre en œuvre un certain nombre de compétences dans les divers domaines cités ci-dessus. En effet, l'enfant arrive à l'école primaire à l'âge de six ans avec son histoire ; il doit faire face à de nouvelles exigences, les règles y sont plus strictes, les apprentissages plus contraignants. L'école révèle ses difficultés psychologiques ; elle peut permettre à l'enfant de les dépasser ou, selon le type d'exigences, trop faibles ou trop fortes, les aggraver. Si les problèmes deviennent trop importants, elle peut se révéler impuissante. Selon Caroline G (2024), l'adaptation scolaire est processus intégré au cœur de chaque école. Elle consiste en l'ensemble des moyens que met en œuvre le personnel scolaire pour répondre aux besoins de la clientèle handicapée ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

2.3.4. Éducation

Selon Fonkoua, (2015), l'éducation est un processus qui s'opère tout au long de la vie et un droit fondamental pour chaque enfant. Elle est une composante indissociable de tout processus de développement et en ce sens qu'elle peut contribuer à faire des individus et des communautés les principaux acteurs et bénéficiaires du développement. Gaussel, (2016), souligne que l'éducation des filles est un ensemble de technique psychocorporelles d'éducation émotionnelle destinées à stimuler la joie de vivre, l'optimisme, la créativité et d'une manière plus générale la bonne santé mentale et physique. Elle est aussi une action qui appartient à l'enfant naturel dont la filiation n'est pas légalement établie pour obtenir de celui qui a eu des relations avec sa mère pendant la période de la conception une pension destinée à couvrir ses frais d'entretien et d'éducation.

2.3.5. Management

Depuis des années, le terme management à plusieurs définitions tout en gardant les

mêmes principes. Les spécialistes de la gestion ont chacun leur conception du management. Selon H. Fayol (1916) : le management est l'action de prévoir et planifier, d'organiser, de commander et de contrôler. D'après Kreitner, (2020), le management correspond au processus de résolutions des problèmes en utilisant de façon efficace les ressources rares d'un environnement en évolution pour atteindre efficacement des objectifs organisationnels. Selon Taylor, (2017), le management est l'art de savoir quoi faire, quand faire et voir que cela s'effectue de la meilleure manière en moindre coût. Selon H koontz, (2018), c'est l'art de faire avancer les choses avec des personnes au sein d'un groupe bien organisé. Selon P Drucker (1989) : Le management est quelque chose qui se rapporte à des êtres humains. Sa tâche, son devoir, c'est de rendre les hommes capables de produire un résultat commun, de donner de l'efficacité à leurs capacités, et de faire en sorte que leurs points faibles n'aient pas d'importance. Pour Yves Evrard (1993) : le management se définit comme le pilotage global de l'organisation à travers un ensemble de politiques de production de biens ou de services, communication, marketing, ressources humaines, politique de financement, contrôle budgétaire cohérentes entre elles et qui convergent dans le sens du projet stratégique et se traduisent dans la culture organisationnelle. A Thiétart (2003) quant à lui pense que : Le management, action ou art ou manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement, de la contrôler, s'applique à tous les domaines d'activités de l'entreprise.

Manager renvoie à l'action d'organiser le travail des individus, de les impliquer et de les motiver en fixant des objectifs et en établissant des normes de performances dans une logique d'efficacité collective.

2.3.6. Le management de l'éducation

Le management de l'éducation est une question complexe qui fait intervenir un ensemble de notions dont la compréhension est nécessaire. Elle est un effort fourni pour coordonner l'ensemble des ressources humaines et matérielles, pour atteindre un ensemble d'objectifs (Wako, 2003). Dans une perspective conventionnelle, l'éducation est une simple transmission de connaissances. Cette définition évolue très rapidement, et aboutit au credo du XXIème pour être considéré comme : « l'éducation est la construction du processus d'intégration durable basé sur les capacités et les besoins individuels » (Arrascaeta, 2007).

2.4. REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

La revue critique de la littérature est une étape importante de toute recherche. Elle est le fondement de tout travail scientifique. La revue de la littérature est un travail scientifique qui consiste à faire un inventaire sélectif des recherches antérieures relatives à notre sujet et de montrer en quoi celui-ci s'y différencie. De ce point de vue, n Paul (2015 :91) fait remarquer que la revue de la littérature consiste à faire la recension des écrits pertinents relativement au sujet à l'étude. Et faire la recension des écrits, c'est faire le bilan critique de ce qui a été produit dans le domaine de recherche concerné. Elle constitue un maillon essentiel dans le processus de recherche, car elle permet au chercheur d'approfondir ses connaissances sur le sujet qu'il veut étudier. Ce travail s'appuie sur les expériences, le vécu quotidien et/ou les études théoriques produites par ses prédécesseurs allant de ce même sens. Ces « savoirs » antérieurs permettent au chercheur non pas de traiter le thème en utilisant les mêmes approches mais de l'aborder dans une perspective nouvelle. La déscolarisation est une réalité dans toutes les sociétés humaines quel que soit son niveau de développement. Il serait réductionniste pour nous de dire qu'une cause peut expliquer tout le phénomène d'abandon scolaire de la jeune fille tchadienne associée à la violence faite à cette dernière ; car les travaux des chercheurs ont montré que les causes d'abandon scolaire sont diverses et varient selon un l'environnement à un autre. De nombreuses recherches ont été effectuées afin de mettre sur pied les dispositifs de formation du genre féminin au Tchad associé à l'adaptation scolaire des enfants.

Ces réflexions qui ont eu pour centre d'intérêt la problématique de la lutte contre les violences faites aux filles ont été faites tant en milieu urbain que rurale. Dans cette logique, Plusieurs travaux relatifs à la violence faites aux femmes ont été réalisés. Pour mener à bien ce travail, nous avons consulté un certain nombre de travaux. Ce qui a permis d'orienter notre sujet. Certains sont des ouvrages et mémoires qui ont évoqué l'approche centrée sur les enfants, la paix et la sécurité.

Nous avons exploité les mémoires, les articles scientifiques et les ouvrages généraux traitant la question d'alphabétisation des enfants à besoins spécifiques et adaptation scolaire dans le monde et en Afrique. À travers nos lectures, certaines tendances se dégagent :

2.4.1. Alphabétisation des enfants à besoins éducatifs

Selon l'institut statistiques de l'UNESCO (2023), c'est un Enseignement conçu pour

faciliter l'apprentissage d'individus qui, pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales. Les programmes d'enseignement répondant aux besoins éducatifs spéciaux peuvent être composés de matières similaires à celles offertes dans le système parallèle d'enseignement ordinaire. Toutefois, ils tiennent compte des besoins spéciaux des individus en fournissant des ressources spécifiques (par exemple du personnel spécialement formé, de l'équipement ou un espace dédié) et, si nécessaire, un contenu éducatif ou des objectifs d'apprentissage adaptés. Ces programmes peuvent être proposés à chaque élève dans le cadre de programmes éducatifs existants ou dans une classe séparée dans le même établissement d'enseignement ou dans un établissement séparé.

Selon l'agence française de l'adaptation (AFA, 2014), l'Enfant à Besoins éducatifs : est considéré comme ayant des besoins d'éducatifs (parfois cumulativement) :

- Un enfant âgé de 5 ans ou plus ;
- Une fratrie de deux enfants ou plus ;
- Un enfant ayant une histoire dite lourde ou stigmatisant ;
- Un enfant porteur de particularités médico-psychologiques voire de handicaps plus ou moins importants.

L'AFA a mis en place une procédure d'accompagnement des projets d'adoption orientés vers l'accueil d'un Enfant à Besoins éducatifs. Elle vise, en amont de toute proposition d'appariement, à aider les candidats à l'adoption à définir les limites de leur projet. Une équipe pluridisciplinaire (médecin, psychologues et juristes) accompagne les adoptants dans ce travail préalable, mais aussi lors de la mise en relation avec un enfant déterminé pour une lecture accompagnée du dossier transmis pour l'international. Au national, c'est l'équipe du département dont est originaire l'enfant qui accompagne les candidats dans leur prise de décision éclairée.

Dans le cadre de la procédure du flux inversé, c'est l'Autorité centrale du pays ou le Conseil Départemental qui met à la disposition de l'AFA un dossier d'enfant car il n'a pas été possible d'identifier une ou des familles pouvant répondre aux besoins particuliers de cet enfant (ou de cette fratrie). L'AFA va alors rechercher, parmi les adoptants quelle a accompagné, ceux qui

seraient en capacité d'accueillir ce ou ces enfants privés de famille.

Les enfants à besoins spécifiques (EBS) ou encore enfants à besoins éducatifs particuliers, regroupent une grande variété d'élèves (plus de 12% de la population infantile) qui ont, de manière significative, une façon différente d'apprendre par rapport à la majorité des enfants du même âge.

Un EBS a besoin d'aménagements individualisés, justifiés par des troubles durables ou définitifs, d'ordre physique, psychologique, cognitif et/ou affectant sa santé et qui perturbent l'accès aux apprentissages. Il est donc indispensable de mettre en place des adaptations personnalisées pour permettre aux enfants à besoins spécifiques de bien réussir leur vie scolaire. Moyennant ces adaptations, un EBS est parfaitement à même de réussir sa scolarité dans l'enseignement général. Il est à souligner que de telles adaptations ne sont pas nécessairement coûteuses. Associés à ces difficultés, des troubles émotionnels découlent couramment des situations inadaptées rencontrées par ces enfants - tels faible estime de soi, sentiment d'infériorité, anxiété, indiscipline, opposition se sont autant de signes révélateurs de la souffrance de l'enfant, sans parler de celle de leurs proches.

À terme, sans ces aménagements, l'enfant peut rencontrer des difficultés de plus en plus importantes avec un risque de difficultés scolaires généralisées voire d'échec scolaire ainsi que de difficultés d'intégration sociale.

Ces élèves ont donc en général :

- Un besoin de reconnaissance : porter sur eux un regard valorisant, bienveillant et compréhensif
- Un besoin de prévention, de remédiation (rééducation des potentiels cognitifs pour une plus grande efficacité intellectuelle) et parfois de soin
- Un besoin de motivation : trouver en classe des réponses pédagogiques et matérielles adaptées et des connaissances accessibles

2.4.2. Le droit international

2.4.2.1. L'obligation pour l'État d'assurer une éducation pour tous

L'obligation pour l'État d'assurer une éducation pour tous les enfants, quels que soient leurs aptitudes et besoins, est inscrite depuis longtemps dans les grands textes du droit

international.

Ainsi la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 affirme que « toute personne a droit à l'éducation... » Et que celle-ci « doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine... » (Article 26). L'engagement pris par la communauté internationale d'assurer l'application universelle de ce droit, indépendamment des différences individuelles, a été renouvelé lors de la Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous de 1990.

La Convention relative aux droits de l'enfant reconnaît « le droit de l'enfant à l'éducation » et demande à l'État partie de prendre des mesures « en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur base de l'égalité des chances » (article 28).

Le protocole additionnel à la Convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales — protocole adopté en 1952 — stipule à son tour que « nul ne peut se voir refuser le droit à l'éducation ».

La Charte des droits fondamentaux de l'Union incluse dans le Traité établissant une Constitution pour l'Europe affirme que « toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue » (article II-74). Elle interdit « toute discrimination fondée notamment sur ... un handicap... » (Article II, 81).

2.4.2.2. L'obligation pour l'État de faire bénéficier l'enfant handicapé d'une éducation et d'une formation appropriée

Aux termes de l'article 23 de la Convention relative aux droits de l'enfant, les enfants mentalement ou physiquement handicapés ont le droit de bénéficier de soins spéciaux ainsi que d'une éducation et d'une formation appropriées pour leur permettre de mener une vie pleine et décente, dans la dignité, et pour parvenir au degré d'autonomie et d'intégration sociale le plus élevé possible. Le paragraphe 3 précise que l'aide dont ils bénéficieront doit être gratuite dans la mesure du possible et quelle doit être conçue de telle sorte qu'ils « aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, ... à la préparation à l'emploi ... » dans le but d « assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel... ». Les États parties s'engagent dans l'article 2 « à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment ... de leur incapacité ».

La Charte des droits fondamentaux de l'Union énonce en son article II-86 que « l'Union reconnaît et respecte le droit des personnes handicapées à bénéficier de mesures visant à assurer leur autonomie, leur intégration sociale et professionnelle et leur participation à la vie de la communauté. »

L'obligation pour l'État de respecter le droit des parents d'assurer l'éducation de l'enfant selon leurs convictions personnelles

Il est remarquable que la Déclaration universelle des droits de l'Homme déjà reconnaît aux parents, « par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants » (article 26, paragraphe 3).

L'article 2 du Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales dispose que « l'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ».

De même, la Convention relative aux droits de l'enfant affirme que « les États parties respecteront ... le droit qu'ont les parents ou, le cas échéant, ... les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention » (article 5).

Enfin, la Charte des droits fondamentaux de l'Union énonce que « le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques » est respecté « selon les lois nationales qui en régissent l'exercice » (article II, 74, paragraphe 3). Il semble donc que la Charte, tout en élargissant le champ d'application de ce droit des parents par rapport à la Convention européenne, en limite en même temps la portée en faisant état de particularités nationales.

2.4.2.3. L'obligation pour l'État de prendre en considération l'opinion de l'enfant

L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant demande aux États parties de garantir « à l'enfant capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant » et affirme que « les opinions de l'enfant sont dûment prises en

considération eu égard à son âge et son degré de maturité. »

La Charte des droits fondamentaux de l'Union reprend à son compte ce droit en reconnaissant que les enfants « peuvent exprimer leur opinion librement » et que « celle-ci est prise en considération pour les sujets qui les concernent, en fonction de leur âge et de leur maturité » (article II, 84, paragraphe 1).

2.4.2.4. La loi scolaire de 1912

La loi du 19 août 1912 introduit le principe de l'obligation scolaire pour tous les enfants âgés de six ans révolus. Le législateur de l'époque dispose toutefois qu'il peut y avoir des dérogations à ce principe en cas d'infirmité physique, alors que « les enfants atteints d'infirmités intellectuelles ne sont pas admissibles à l'école ».

Les communes étant chargées de l'organisation de l'enseignement primaire, c'est au pouvoir communal de décider de l'admission à l'école d'un enfant atteint d'infirmité physique ou intellectuelle.

2.4.2.5. La loi de 1973 sur l'Éducation différenciée

La loi du 14 mars 1973 « portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée » demande à l'État de veiller « à ce que tout enfant qui en raison de ses particularités mentales, caractérielles ou sensorielles, ne peut suivre l'enseignement ordinaire ou spécial, reçoive dans le cadre de l'Éducation différenciée, l'instruction que requièrent son état ou sa situation » (article 1er). La même loi déclare, en effet, que tous les enfants, quelle que soit la nature de leur infirmité, physique ou intellectuelle, « sont soumis à l'obligation scolaire » (article 3).

De nouveaux services sont créés afin de permettre une prise en charge différenciée d'enfants à besoins spéciaux. L'organisation et la gestion de ces services ne relèvent plus des communes, mais sont placées sous l'autorité de l'État. Trois ministères différents sont conjointement chargés de l'exécution de la nouvelle loi : l'Éducation nationale pour l'aspect éducatif, la Santé publique pour l'aspect médical, la Famille pour l'aspect familial et social. Mais comme le département de l'Éducation différenciée est du ressort de l'Éducation nationale, c'est cette dernière qui veille pratiquement seule à l'application du texte.

La loi de 1973 marque un progrès décisif par rapport à la loi de 1912. Elle reconnaît, en

effet, que certains enfants ont des besoins spéciaux et exigent une prise en charge spécifique, à la fois en termes d'infrastructures et en termes d'encadrement pédagogique. L'Éducation différenciée est supposée répondre à cette exigence.

En ouvrant aux enfants à besoins spéciaux et à leurs parents la voie de l'éducation différenciée, le législateur, certes, n'exclut pas la possibilité pour un enfant à besoins spéciaux d'être admis dans l'enseignement ordinaire. Mais en parlant à ce propos de « transfert » (article 12), il valorise la voie de l'éducation différenciée au détriment de la voie normale qu'eût été l'admission de l'enfant à besoins spéciaux dans l'enseignement ordinaire. Il préconise ainsi pour l'enfant handicapé une voie à part des autres enfants, celle de l'éducation différenciée. Les parents qui voudraient que leur enfant soit scolarisé avec tous les autres enfants se voient contraints d'adresser à cet effet une demande à la Commission médico-psycho-pédagogique (CMPP) nationale créée aux termes de la loi de 1973, la décision finale revenant au ministre de l'Éducation nationale.

En résumé, la loi de 1973 a l'immense mérite d'introduire la scolarité obligatoire pour tous les enfants, quels que soient leurs capacités et besoins, mais en préconisant pour les enfants à besoins spéciaux la voie de l'éducation différenciée de préférence à celle de l'intégration, elle reste en deçà des attentes liées au modèle intégratif d'une école pour tous.

2.4.2.6. Besoins de l'élève, accessibilité et compensation

La question centrale telle que la définit le coordonnateur est de s'assurer que l'élève « trouvera une pleine place dans la classe », ce qui nécessite de penser en amont des adaptations potentielles des situations d'apprentissage. Comme le souligne Benoit (2012), « la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap dans laquelle la loi nous engage aujourd'hui s'appuie en premier lieu sur l'observation et l'analyse des besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire des obstacles qui peuvent survenir dans le milieu scolaire ordinaire ». Dès le début, mais aussi tout au long de l'année, le travail pour combiner accessibilité de la scolarisation et compensation se fait à partir des éléments recueillis par le coordonnateur (auprès de l'élève, de la famille, des rééducateurs), des remarques des professeurs lors des conseils de classe ou de manière informelle. L'accessibilité des apprentissages, qui nécessite souvent des compensations, va de la réalisation de documents adaptés (agrandissements par exemple), à l'utilisation d'un matériel spécifique (comme un ordinateur, de logiciels adaptés ou l'envoi de diaporamas avant

les cours), mais aussi à des entretiens avec les professeurs sur la planification de moyens possibles pour mieux aider un élève particulier, et à la présence d'un AVS (dans les moments de classe ou dans des temps de soutien), différent selon les disciplines 8. C'est ce que dit la coordonnatrice des AVS : « Nous, on se base, non sur les besoins des profs, mais sur les besoins des jeunes. À partir du moment où les jeunes ont des besoins, ils ont un accompagnement scolaire. » (AMP). Elle poursuit en faisant part d'un travail de formation en amont avec les AVS : « Alors on leur [aux AVS] donne déjà tout un protocole et on leur parle du travail, des jeunes, de leur handicap, des compensations... Enfin on leur ne parle pas forcément de leur handicap parce que c'est pas très important. Le plus important c'est les compensations, c'est les conséquences du handicap sur les apprentissages, donc, qu'est ce qu'on doit mettre en place pour que les jeunes aient la même égalité de chances que les autres... au niveau du scolaire. Et puis après tout ce qu'il y a à mettre en place... parce, parce que c'est des jeunes aussi à besoins particuliers ». Cette utilisation du « on » laisse penser qu'il existe un travail d'équipe au sein du CSA entre le pédagogique et le soin, entre le coordonnateur, l'AMP, la kiné. LAMP dit en effet « au début du mois de septembre, avec les nouveaux, je fais... la kiné et moi-même, on fait une formation sur les gestes et postures. Pour s'assurer de la qualité des pratiques d'accompagnement, je les suis à peu près sur trois semaines pour leur montrer comment on s'occupe d'un jeune à besoins particuliers. ».

2.4.3. Adaptation scolaire

Cet article analyse le fonctionnement d'un lycée (2e degré) de Nantes (France) dans lequel différents partenaires collaborent depuis plus de 25 ans, dans un partenariat entre l'Éducation Nationale, une association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) et les collectivités territoriales (département et région). Une cinquantaine d'élèves en situation de handicap sont scolarisés dans les classes ordinaires avec un très bon taux de réussite aux examens. Il a paru nécessaire d'investiguer le rapport entre les conditions spécifiques de fonctionnement de ce dispositif inclusif et la réussite scolaire des élèves, notamment sur les questions de collaboration et de coopération entre les différents professionnels afin d'identifier quelles sont les ressources mises en œuvre. Il s'agit aussi d'identifier comment les partenaires s'en saisissent pour développer et consolider leurs activités au profit de l'inclusion. Nous mettons en évidence plusieurs fonctions ressources régulatrices de l'activité des professionnels.

2.4.3.1. La fonction information pour les acteurs du lycée : la fiche de « besoins élèves »

En début d'année scolaire, le coordonnateur établit avec l'élève une fiche de besoins qui permet d'identifier, d'une part, les difficultés potentiellement rencontrées par l'élève en situation scolaire, d'autre part, proposer des aménagements ou fonctionnements spécifiques pour favoriser l'accessibilité. Celle-ci est mise à la disposition de tous les personnels qui sont en lien avec l'élève (professeurs en premier lieu, AESH, membres de la direction, personnels de service si nécessaire, surveillants d'internat le cas échéant). Elle est simple, descriptive, établie par l'intéressée lui. Elle-même et peut se compléter individuellement par chaque acteur selon ses observations, au gré des rencontres dans le courant de l'année avec l'élève. Elle participe à l'accessibilisation telle que définie par Benoit et Feuilladiou (2017) à propos des outils.

Nous sommes confrontés ici à des lycéens en mesure dénoncer leurs besoins : « Nous, on se base, non sur les besoins des profs, mais sur les besoins des jeunes », souligne une éducatrice.

Dès que les besoins des élèves et de l'accessibilité aux situations sont abordés avec les professeurs, c'est de cette fiche dont ils parlent spontanément : déjà en adaptation de documents... ça, dès le début de l'année, on peut s'y référer parce que justement, on sait avec la fiche de présentation, s'il faut agrandir, s'il faut des choses comme ça. Après, il y a des choses plus précises, en termes de polices de caractère, d'organisation des documents sur une ou deux colonnes, des choses comme ça, mais ça, ce n'est pas toujours précisé nettement. Certains élèves, en plus, peuvent avoir une évolution là aussi, soit de leurs besoins, soit de leur volonté, de leurs choix... Moi, je leur demande systématiquement, je leur présente toujours d'abord un document, je leur présente un document A3 et puis je leur demande... je lui demande, est-ce que tu préfères en A3 ou A4, puis si c'est en A3, comment tu le préfères, est-ce que tu le préfères en paysage, voilà. Après la police de caractère, qu'est-ce que tu préfères, voilà on voit ça au fur et à mesure, et on le travail au fur et à mesure (Professeur P1).

P1 organise donc les compensations selon deux modes :

- en amont, par rapport à des obstacles potentiels dans sa discipline (ici, l'histoire) ;
- par rapport à ce que précise la fiche d'informations qui émane de la coordination.

Il ajuste également sa séance aussi in situ au fil de ses observations ou des demandes de l'élève. Si le professeur mentionne la fiche de présentation d'emblée dans son discours, c'est qu'elle est un outil central dont il se saisit, mais cette fiche semble être prise parfois au pied de la

lettre. Elle revêt alors un aspect prescriptif : « il faut agrandir », dit-il à deux reprises. Pour autant, la mise au point des compensations se fait aussi en lien avec l'élève : « je leur demande, qu'est-ce que tu préfères ? On le travail au fur et à mesure ».

Dans quel cadre et à quelles fins est proposée cette fiche ? Le jour de la prérentrée, si on a réussi à bien faire notre boulot dans ce dispositif favorisant l'inclusion, on va être susceptible, on va être en mesure de donner aux enseignants, ce qu'on appelle une fiche de présentation qui va donner des éléments sur la situation du futur élève qu'il aura dans sa classe le lendemain, qui ne sera pas un descriptif de la situation de handicap ou des situations de handicap du jeune, mais ce que nous aura dit le jeune sur les conséquences, que lui voit, au niveau scolaire, de ses situations de handicap (Coordonnateur du CSA).

Cette fiche, rédigée en amont de la rentrée à partir de ce qu'exprime l'adolescent sur ses besoins, est pensée comme un guide à l'intention des professeurs, principalement. Le coordonnateur y accorde une haute importance puisque « bien faire son boulot », c'est diffuser cette fiche à temps. Elle est ainsi diffusée auprès des professionnels en format papier, automatiquement. Pourtant, cette fiche prend un statut paradoxal. En effet, si elle est une aide (avec des indicateurs précis), elle peut empêcher d'innover, en prenant un statut prescriptif : ce qui est inscrit devient alors ce qu'il faut faire. Cette fiche qui donne aussi des éléments sur les attributions de l'AVS peut, de plus, le reléguer à des tâches subalternes. Il y a donc un risque malgré l'intérêt souligné par tous les acteurs, d'une injonction à faire comme la fiche l'indique, son élaboration et son usage requièrent alors un cadrage pour éviter la prescription.

2.4.3.2. La fonction adaptation dans le lien pédagogique

Cette fonction qui s'inscrit plus particulièrement dans la relation pédagogique, telle que nous l'identifions, est primordiale ; c'est avec elle que les professeurs pourront ajuster leurs enseignements, leurs étayages, s'engager dans une analyse didactique pour donner accès aux connaissances et compétences. Elle s'exerce principalement entre les professeurs et les élèves, mais aussi entre professeurs et AESH. C'est ce triangle relationnel et d'activités, dans lequel s'inscrit l'adaptation aux besoins. Pour autant, elle nécessite des clarifications, car comme le soulignent ces extraits d'entretiens, la relation entre ces trois parties n'est pas de fait. On trouve trace de cette dissymétrie relationnelle, surtout dans les discours d'AVS interviewés, comme ici : « Ils ont leur rôle d'enseignant et ils s'adressent à la classe. Moi, je fais partie un peu du décor

parfois ». Dans ce cas, la présence de l'AVS, comme l'indique ce professeur, module peu ses manières de faire usuelles : « Bon, surtout en début d'année, on échangeait s'il y avait des choses à caler, non Il n'y a pas eu beaucoup de modifications [de mes pratiques] » (P2). Sur les trois professeurs interviewés, deux ne savent ainsi pas que les AVS ont une « spécialité » disciplinaire « quel est leur type de formation, je ne sais pas, mais en tout cas, ils n'ont pas une spécialité disciplinaire particulière » (P3). Alors qu'ils sont effectivement recrutés selon leurs compétences pour intervenir au plus près des besoins, un AESH spécialiste des « maths », un autre « littérature » ou encore « histoire ou géographie », « langue », etc. La mutualisation permettant d'accompagner l'élève dans les disciplines selon ses besoins.

Les élèves perçoivent alors ces difficultés liées au contexte professionnel professeur-AESH : « Y a certains profs qui vont vraiment essayer de s'adresser qu'à nous et l'AVS, elle sera transparente et d'autres qui vont directement parler à l'AVS comme si on n'était pas là. Y a les deux extrêmes » (Élève de 1re scientifique).

Si, selon les professeurs, l'AESH détient une place fluctuante en classe (voire subalterne parfois), ce n'est pas le cas dans les autres institutions dont il fait partie. Il en est, en effet, un pilier : il est membre à part entière des Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS) qui se réunissent pour chaque élève une fois par an, sans compter sur d'autres réunions au cours de l'année.

Cette fonction « adaptation » va donc s'installer au fil des discussions, généralement informelles, entre professeurs et AESH ou professeurs et élèves. Elle va aussi s'appuyer sur la fiche de présentation qu'ils complètent au fil de l'année scolaire pour ajuster au mieux leurs enseignements. Moi j'ai besoin énormément de parler soit avec les AVS, j'ai aussi besoin de consulter la fiche de début d'année et surtout presque à chaque cours, si nécessaire bien sûr, je discute avec les élèves. Cela me permet de voir ce que je fais avec eux et d'ajuster pour le cours prochain, ou même dans l'instant (Professeur 3).

Les adaptations pédagogiques sont de natures variées, il peut s'agir « tout simplement » d'un agrandissement ou d'un choix de police de caractères, jusqu'à la mise à disposition de situations didactiques particulières pour répondre aux besoins des élèves.

Cette fonction « adaptation » va ainsi favoriser la scolarisation inclusive en ce sens qu'elle donne accès aux élèves aux savoirs de tous en prenant en compte les besoins de chacun. Il s'agit alors pour les professeurs, d'identifier les ressources dont ils ont besoin autant dans l'ici et

maintenant du cours, que dans les temps de préparation préalable. Elle permet effectivement aux élèves et aux professionnels (notamment les professeurs) d'ajuster au mieux les cours aux besoins.

2.4.3.3. La fonction accessibilité permet à l'élève d'accéder pleinement à ses activités

Comme nous l'avons vu, si la fonction « adaptation » est directement liée au système pédagogique et didactique, la fonction « accessibilité » est plus transversale et s'inscrit dans un processus global qui, comme le souligne Serge Ébersold (2020) « [l'école inclusive] illustre l'avènement d'une école post-disciplinaire, consécutif à l'avènement d'une société de la connaissance faisant de l'éducation un vecteur de protection sociale et de l'accessibilité des environnements scolaires un impératif ». L'accessibilité dépasse donc les procédures et ne se réduit pas à aux conséquences des compensations. « L'implication des intéressés dans les processus à l'œuvre permet de lier l'effet capacitant des pratiques aux subjectivités individuelles et au sens pratique entourant les usages des lieux, des objets, des services » (Ébersold, 2019). Ainsi, compte tenu de l'âge des élèves et du caractère souvent inné des troubles, ils ont une assez bonne connaissance de leurs fonctionnements et besoins. C'est aussi un public qui a depuis longtemps bénéficié de rééducation, de soins médicaux, qui entretient avec le corps médical ou de rééducation une relation de longue haleine depuis l'enfance. Dans le paradigme de la CIF18, l'activité des personnes en situation de handicap est placée au centre du système et a des effets sur la personne et ses fonctions anatomiques. Le contexte dans lequel ces activités se déroulent agit aussi fortement sur la façon dont elles peuvent se développer. Ainsi rendre les savoirs et les relations sociales accessibles est un enjeu fort d'inclusion. Si nous identifions la fonction « accessibilité » comme une ressource au sein de l'école, c'est qu'il ne s'agit pas de penser seulement la compensation des troubles, mais l'identification des besoins, des freins et empêchements contextuels pour accéder aux savoirs et aux interactions entre pairs. Dans l'analyse des interactions dans le système du Lycée Les Bourdonnières, nous avons principalement observé le lien entre les AESH, les professionnels de santé ou de rééducation et les élèves en lien avec les professeurs. C'est dans ce triangle soignants-élèves-professeurs qu'il s'origine et se maintient.

Comme en témoigne le psychologue de l'établissement, On a fait des formations en interne aux profs pendant des années aussi pour leur expliquer, ou à chaque fois qu'il y a des profs

nouveaux qui viennent, pour chaque type de handicap, les conséquences que ça a au niveau des apprentissages, des troubles cognitifs, des grands IMC tout ça, ce n'est pas seulement le fauteuil qui est leur handicap, c'est les difficultés logico maths et y'a des fonctions qui ont été aussi atteintes dans l'atteinte motrice cérébrale du départ. Il y a des jeunes qui sont des nullités en maths pendant toutes leurs études et puis c'est quasiment impossible d'y remédier et ils vont arriver à contourner les difficultés. Il y a aussi ce témoignage de la coordonnatrice des AESH qui indique : on leur donne déjà tout un protocole et on leur parle du travail, des jeunes, de leur handicap, des compensations... Enfin, on leur ne parle pas forcément de leur handicap, du handicap même, parce que ce n'est pas très important. Le plus important, c'est les compensations, c'est les conséquences du handicap sur les apprentissages : donc qu'est-ce qu'on doit mettre en place pour que les jeunes aient la même égalité de chances que les autres au niveau du scolaire.

La fonction « accessibilité » permet effectivement aux élèves de participer tant d'un point de vue social que dans la réalisation et l'inscription dans le métier d'élève. Il serait réducteur de considérer que cette fonction est uniquement circonscrite dans l'accès aux locaux scolaires et collectifs. C'est grâce à cette fonction qui favorise l'engagement que les élèves à BEP peuvent s'inscrire dans un contexte avec ses normes, ses routines, ce qui leur permet de s'envisager comme « membres » de la communauté qu'ils fréquentent. L'expérience individuelle rendue accessible en milieu régulier, est une constituante de la reconnaissance de tous à bénéficier du droit à accéder à ses choix, appuyer par les organisations locales (ici l'ensemble du dispositif dont le CSA est emblématique) pour garantir le droit à être élève, sujet, acteur dans ce lycée.

2.4.4. Expériences scolaires

Selon Courtinat-Camps (2009), l'expérience scolaire donne la possibilité d'avoir une analyse qui permet de regrouper les caractéristiques objectives du contexte scolaire (natures des savoirs enseignés, spécificités des rapports pédagogiques) et les caractéristiques subjectives que nous pensons comprendre à partir de la manière dont l'élève se pense comme apprenant et conçoit les savoirs et leurs finalités (Courtinat-Camps & Prêteur 2010). Chaque élève dorlote cette vie à un moment de son existence. L'expérience vécue à l'école est un moment important pendant le développement, car c'est au sein du milieu scolaire que celui-ci passe une bonne partie de son temps. Ainsi, la meilleure manière serait d'être satisfaite du système scolaire, et c'est essentiel car c'est le lieu d'entretenir de bonnes relations avec le personnel de l'école

(Direction, les enseignants, etc.), avec ses pairs et de s'avérer intéressé et motivé par les différentes activités du système scolaire.

Tout être humain a des facultés innées nous permettant de réfléchir, de théoriser, de réussir ou d'échouer, de nous motiver ou de démotiver, et, cela nous laisse croire aux résultantes fonctions de nos expériences. Les décrocheuses du secondaire ont une perception plutôt négative face à l'organisation scolaire : les manières d'enseigner, les heures de cours, etc., de plus, elles perçoivent généralement les règlements de l'école de façon négative. Certaines élèves jaugent qu'il y a trop de matière à assimiler et les explications données par les enseignants sont trop compliquées. Ces élèves n'ont pas le temps de tout intégrer au fur et à mesure. Pour Girard (1989), d'autres jeunes trouvent le climat de l'école trop gênant, ne se sentent pas à leur place. Girard. Cette étude de Girard, reflète particulièrement les ressentis des enfants face à leurs expériences scolaires.

2.4.5. Adaptation sociale

Afin de mesurer l'adaptation sociale des élèves au troisième cycle du primaire, cinq autres indicateurs ont été mesurés, incluant la qualité de leur insertion sociale ainsi que leurs conduites déviantes (agression verbale, agression physique, délinquance, consommation de psychotropes).

Insertion sociale de l'enfant. Adapté de l'Échelle de compétence sociale du Child Behavior Checklist pour l'Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes (Valla et al., 1994), l'instrument a été utilisé auprès du parent pour estimer la qualité de l'insertion sociale de l'enfant. Il permet le calcul d'un score global à partir de variables telles que le nombre d'organisations sociales et sportives dont fait partie l'enfant, le nombre d'amis proches formant son réseau social et le nombre d'activités sociales auxquelles il participe. La cohérence interne et la fidélité test-retest de l'échelle sont excellentes, étant respectivement de 0,99 et 0,97. Un score élevé à l'échelle reflète une bonne insertion sociale.

Conduites agressives. L'information sur les conduites d'agression de l'enfant a été recueillie auprès du parent à l'aide des Échelles d'agression de Bjorkqvist, Lagerspetz et Österman (1992). Ces échelles permettent le calcul de trois scores relatifs à l'agression physique, à l'agression

verbale et à l'agression indirecte. La cohérence interne des échelles est élevée, allant de 0,89 à

0,96. Seuls les scores se rapportant à l'agression physique et verbale sont utilisés ici.

Conduites délinquantes. Tirées de l'instrument utilisé pour évaluer les troubles du comportement présenté précédemment, les conduites délinquantes de l'enfant au cours des douze derniers mois ont été rapportées par les parents à partir de questions de type « oui-non ». Ces questions se rapportaient principalement aux vols (avec ou sans agression) et aux actes de vandalisme. Le pourcentage d'enfants ayant commis au moins un de ces actes délictueux est la variable à l'étude.

Consommation de psychotropes. Deux instruments ont été utilisés auprès des élèves en fonction de leur âge. Pour les 11 ans et moins, le questionnaire employé est celui conçu pour l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (Statistique Canada, 1996). Cet outil comporte 12 questions se rapportant, entre autres, à leur consommation de cigarettes, d'alcool et de drogues. Pour les élèves de 12 ans et plus, c'est la Grille de dépistage de consommation problématique d'alcool et de drogues (Germain, Guyon, Landry, Tremblay, Brunelle, et Bergeron, 2005) qui a été utilisée. Cet outil est plus élaboré que celui passé aux enfants plus jeunes, mais permet aussi d'obtenir les mêmes informations de base se rapportant au fait d'avoir déjà consommé différents psychotropes (alcool, cannabis, cigarette, etc.). Les données sur la consommation de psychotropes n'ont été recueillies qu'auprès de l'élève ; cette consommation se faisant le plus souvent à l'insu des parents, les données recueillies auprès de l'enfant sont reconnues comme les plus fiables et les plus rigoureuses (Williams et Nowatzki, 2005).

2.5. THÉORIES RELATIVE AU SUJET

Un certain nombre de théories ont été mobilisées dans le cadre de cette étude. Il s'agit des théories suivantes :

2.5.1. Théorie de contrainte

Développée par **Goldratt, (1984)**, la théorie de contrainte se focalise sur l'identification des contraintes d'un système, dans le but d'en maximiser les performances afin d'atteindre les objectifs escomptés. Cette théorie part du postulat que le déséquilibre est inévitable, le stipule que tout flux généré par une organisation est limité par une approche. Ainsi, la réalisation d'un objectif d'une activité ne peut donc être atteint qu'en augmentant la capacité de production au niveau de la contrainte. La théorie de contrainte est bornée en capacité par au moins un élément

et aucun système n'est parfaitement équilibré. C'est-à-dire que parmi tous les éléments limitant la réalisation d'une activité. Il y'en a nécessairement un qui est plus limitant que tous les autres, c'est cet élément qui est appelé la contrainte du système. Notons que cette théorie à deux dimensions à savoir :

- La dimension interne qui consiste les difficultés rencontrées lors de l'implémentation du projet qui peut venir du côté des bénéficiaires ou autres liés à la réalisation des activités
- La dimension externe décrit les hypothèses liées aux activités que l'on doit mener dans un système afin d'atteindre les objectifs. Ces hypothèses peuvent être hypothéquées à la réalisation des activités si elles sont naturelles.

La théorie de contrainte consiste à corréliser la stabilité du projet, si le projet est bien structuré, la contrainte peut avoir une capacité suffisante à maintenir la performance du projet. La contrainte de ce projet ne doit être levée qu'en cas de volonté d'accroître le niveau de cohérence et durabilités des activités du projet.

2.5.1.1. Démarche de la théorie de contrainte dans un projet

Pour valider aux hypothèses d'un projet, un certain nombre de démarche de la théorie de contrainte est nécessaire à suivre pour l'atteinte des objectifs à savoir :

Identifier les contraintes du projet : il est question dans cette partie d'identifier tous les obstacles liés à la réalisation du projet.

Exploiter les contraintes du projet : les contraintes identifiées peuvent être transformé en une opportunité d'un autre projet.

Subordonner les contraintes du projet : si les contraintes identifiées ne peuvent pas être exploité, il est nécessaire d'optimiser d'autres activités pour le bon fonctionnement du projet.

Augmenter la contrainte du projet : si les contraintes sont utiles pour l'atteinte des objectifs, il est sollicité d'augmenter sa performance afin de rendre le projet efficace.

Recommencer la contrainte du projet : si la formulation des hypothèses du projet est fatale, il est judicieux de recommencer à mesurer les contraintes si elles sont changées.

2.5.1.2. La théorie de contrainte appliquée à la gestion de projet

L'approche de la chaîne critique est le terme qui qualifie la théorie de contrainte liée au

projet. La chaîne critique propose de traiter les activités dérivées les plus fréquentes, elle fournit des réponses pratiques à la surévaluation des marges de sécurité temps attribuées à chaque tâche, au démarrage des travaux au dernier moment ou encore à l'utilisation de toute la durée prévue d'une tâche même si le temps effectif de réalisation en est bien inférieur.

Nous retrouverons dans la chaîne critique trois éléments qui semblent représenter un plus rapport aux outils de démarches quotidiennement utilisés :

L'introduction en simultanée, dans la conception du projet, de la dimension tâche et surtout de la dimension ressources sont les niveaux à prendre en considération ;

Le passage de la notion de chemin critique à celle de la chaîne critique ;

L'exécution dynamique et le suivi à l'aide d'une courbe de température permettant de visualiser simplement l'état du projet par rapport à une date fixe.

2.5.1.3. Analyse des objectifs

Nous convoquons l'approche des objectifs pour nous permettre d'analyser les objectifs du projet PUREAT afin de faire une projection. Cette analyse se mise beaucoup plus sur comment décrire la situation future une fois les problèmes du projet identifiés résolus, d'une vérification de la hiérarchie des objectifs et d'illustrer la relation entre moyens-fins sur le diagramme.

Les obstacles rencontrés lors de l'analyse sont transformés en solutions, traduit sous forme de réalisations positives. Ces réalisations positives sont en fait des objectifs et figurent dans l'analyse des objectifs en expliquant la hiérarchie moyens/fins. Le but de l'analyse des objectifs est de fournir une image claire de la situation future souhaitée par les étapes à savoir

Étape 1 : reformuler toutes les situations négatives de l'analyse des problèmes en situations :

- souhaitables
- réalistes

Étape 2 : vérifier la relation moyens/fins pour s'assurer que la hiérarchie est pertinente et complète (les relations de cause à effet sont transformées en liens moyens/fins).

2.5.1.4. Analyse des stratégies

Cette analyse consiste à sélectionner les stratégies qui seront appliquées en vue

d'atteindre les objectifs souhaités. il convient de décider des objectifs à inclure dans le projet et des objectifs à garder en dehors du projet, ainsi que de déterminer l'objectif spécifique et les objectifs globaux du projet.

Ce type d'analyse requiert :

- des critères clairs qui permettent de choisir des stratégies ;
- l'identification des différentes stratégies possibles pour atteindre les objectifs.

2.5.2. La théorie du changement (Weiss, 1995)

Une théorie du changement a été développée par Weiss, (1995) pour expliquer comment une intervention donnée ou un ensemble d'interventions sont censés conduire à un changement précis sur le plan du développement, grâce à une analyse des liens de cause à effet fondée sur les éléments de preuve existants. Cette théorie du changement doit être soutenue par des analyses solides, des consultations avec les principales parties prenantes et les enseignements tirés de l'expérience de et de ses partenaires du projet PUREAT au sujet des méthodes qui fonctionnent et de celles qui ne fonctionnent pas dans différents contextes. Elle nous permet d'identifier des solutions pour s'attaquer efficacement aux causes des problèmes qui entravent les progrès du projet et orienter les décisions concernant l'approche à adopter, compte tenu des avantages comparatifs de l'éducation des filles, de la faisabilité et des incertitudes, qui font partie de tout processus de changement de l'école. Nous nous adossons sur cette théorie pour déterminer les hypothèses et risques sous-jacents qui seront essentiels dans ce projet afin de cerner et revoir l'ensemble du processus afin de s'assurer que l'approche retenue contribuera au changement souhaité de l'éducation des enfants.

Ainsi, à travers cette théorie, nous pouvons établir une logique relative à la réalisation du projet PUREAT afin de procéder à des ajustements si l'approche retenue ne porte pas ses fruits ou si les risques anticipés se concrétisent. Les nouveaux acquis et enseignements émanant du suivi et de l'évaluation du projet aident à affiner les hypothèses et à éclairer les décisions sur la façon dont le projet devrait être adapté afin de produire les résultats escomptés.

2.5.2.1. Processus de la théorie du changement

La théorie du changement nous permettra d'identifier les secteurs critiques qui relèvent d'acteurs extérieurs, et leurs liens avec le projet afin de :

- Collecter et analyse complète des données
- Utiliser l'analyse causale pour créer un arbre des problèmes
- Créer un arbre des solutions et identifier les parcours du changement
- Identifier les hypothèses et expliciter les justifications Prioriser les résultats visés par le projet
- Identifier les extrants de chaque intervention
- Transférer la théorie du changement vers le cadre logique
- Identifier les indicateurs des composantes de la théorie du changement
- Élaborer une documentation complémentaire
- Faire au minimum un bilan annuel.

2.5.2.2. Analyse de la théorie du changement

Arbre à problème

Est un outil de cadre logique, d'analyse participative qui permet de schématiser les causes et les effets d'un problème spécifique afin de mieux comprendre et mieux envisager sur quoi il sera possible d'agir. Il sera la base du tronc de l'arbre, parfois le problème identifié dans un premier temps n'est pas problème plus profond. Cet outil rend plus facile les participations à la révision de la mise en œuvre et la conception du projet ou à l'élaboration de leurs propres activités. Nous nous adossons sur cet outil pour nous orienter davantage sur la conception d'un projet que sur le suivi- évaluation qui est cependant cruciale pour les activités ultérieures de suivi-évaluation. Elle permet de requérir une grande précision sur l'objectif général, spécifiques, les produits et les activités.

Arbre à solution

L'arbre à solution ou par objectif est le miroir positif de l'arbre à problème. Généralement, il faudra commencer par les racines de l'arbre pour que chaque cause à partir de la plus profonde trouve une solution potentielle. Il consiste à vérifier la cohérence entre les objectifs, la relation de cause à effet. Chaque objectif doit amener à la résolution du problème de niveau supérieur. Cette chaîne logique doit être travaillée et retravaillée jusqu'à obtenir une cohérence totale quitte à écarter des objectifs non réalistes.

2.5.3. Théorie de la fixation des objectifs

Développée par Locke (1968), la théorie de la fixation des objectifs n'est pas nouvelle.

Cette théorie a été reprise par Frederick Taylor qui est le père fondateur du management scientifique. Taylor se retrouve donc dans la gestion par objectifs d'après plusieurs idées de base qui se repose même sur la théorie des objectifs de Locke. La théorie de la fixation des objectifs est applicable à une activité menée en particulier, ou à un groupe de travail de projet. La théorie de la fixation des objectifs n'est guère une panacée à tous les problèmes de l'évaluation d'un projet mais une ligne pouvant permettre d'avoir une vue holistique sur les activités du projet. Ainsi, existe-t-il un outil d'évaluation qui peut être appliqué par l'évaluateur ? Ceci n'est pas un hasard que cette théorie soit persuasive, car elle implique une orientation claire sur le problème.

2.5.3.1. L'implication du manager dans la théorie de la fixation des objectifs

Locke considère la théorie de la fixation des objectifs comme un outil très important pour l'évaluateur d'un projet en ce qui concerne les différentes articulations du suivi et évaluation. Taylor ajoute les rôles joués par la théorie dans le secteur des ressources humaines, matérielles et financières. En fait, d'autres théoriciens définissent aux moins dix points essentiels ou la théorie donne au manager des ressources importantes de l'évaluation suivants :

- 1. l'analyse d'une tâche du projet :** en fournissant les informations nécessaires sur les objectifs nécessaires à une performance élevée, la théorie suggère le type de questions auxquelles le candidat doit répondre lors de la sélection de personnel ;
- 2. l'entrevue sélective des bénéficiaires :** les intentions et les objectifs définis par la personne lors de l'incident critique sont les précurseurs du comportement des bénéficiaires du projet ;
- 3. l'appréciation de la performance du projet :** la performance est d'autant plus facilement appréciable lorsque les objectifs à atteindre sont spécifiques et que le feed-back est ponctuel.
- 4. la formation du personnel de projet :** lorsque les concepteurs du projet résistent à la fixation d'objectif, c'est souvent qu'ils se sentent un manque d'habiletés et de connaissances. La fixation d'objectifs par un concepteur de projet peut être un indicateur très utile sur l'évaluation à lui apporter pour éliminer ses faiblesses et connaître ses capacités afin d'atteindre les objectifs escomptés ;
- 5. les relations de travail :** le temps présent favorise l'établissement d'objectifs mutuels entre les gestionnaires et les conditions des évaluateurs.
- 6. les effets sur l'équité du projet :** selon Locke, le travail de Miner (1980) et de Friedman

(1968) que l'effet de l'équité peut être amoindri par les différences entre les niveaux de difficulté des objectifs et que l'équité et l'iniquité peuvent être produites non seulement par le salaire mais aussi par les objectifs de performance du projet que les concepteurs se sont donnés.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1. MÉTHODE D'INVESTIGATION

Dans son sens le plus large, le management est défini comme la science « d'observation ». C'est l'art de savoir quoi faire, quand faire et voir que cela s'effectue de la meilleure manière en moindre coût. La méthode d'observation est la méthode de recherche utilisée dans cette étude. Selon Reuchlin (1973), l'observation scientifique est celle qui utilise des hypothèses complètement explicitées. De ce qui précède, il ressort que le management en tant que science se donne pour règle de n'utiliser que des observations répétables, c'est-à-dire contrôlables. D'après Tsala (2006 : 105), l'observation peut être vue comme étant « la sélection, la provocation, l'enregistrement et le codage de l'ensemble des comportements et des environnements qui s'appliquent aux organismes « in situ » et qui convient aux objectifs empiriques ».

La sélection correspond au fait que le chercheur choisit et cible ce qu'il observe de manière délibérée ou non.

La provocation signifie que le chercheur peut provoquer la situation qu'il observe. Il crée les événements afin de les observer.

L'enregistrement se réfère à l'idée que : les données observées ou obtenues (sur le terrain par exemple) sont consignées (conservées), organisées en catégorie.

Le codage : les données observées ou enregistrées peuvent être mises sous un code.

Ce processus de simplification opérationnelle facilite l'usage des données.

Selon Tsala (op.cit. : 105), l'observation est une « *méthode fondamentale pour en savoir davantage sur notre environnement* », et aussi, une « *pratique privilégiée* » de l'enquête scientifique. » Il sous-tend que l'observation ne sera réellement une technique scientifique que si :

Elle vise un objectif de la recherche clairement énoncé ;

Elle fait l'objet d'un plan systématique ;

Elle est reliée à une théorétique (théorie + hypothèse) ;

Elle est soumise à des contrôles de validité et de fidélité.

Il existe une variété d'instruments d'observation. D'après Reuchlin (1973), l'instrument d'observation est un moyen de coder l'information recueillie afin de la mettre sous une forme qui facilite son emploi, qui lui confère une valeur heuristique plus grande. Dans le cadre de cette recherche, le questionnaire constitue notre instrument de collecte de données sur le terrain. Il sera présenté ultérieurement.

Selon Ghiglione et Richard (1993 :343) le recueil de l'information par le biais d'une enquête suppose que le chercheur ait répondu au préalable aux trois questions suivantes :

Quelles informations recueillir ?

Auprès de qui ?

Comment le faire ?

La question **quelle information recueillir** ? Trouve une réponse formulée aux pages précédentes en se référant à notre préoccupation dans ce travail. En fait, nous nous intéressons à la question de savoir si l'impact du projet d'Urgence de Renforcement de l'Education et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans le contexte culturel tchadienne dans la province du Kanem à Mao.

La question **auprès de qui** ? Correspond à l'échantillon de cette étude c'est-à-dire aux jeunes filles victimes de la violence de toutes genres. Les informations recueillies pour cette étude doivent donc être en relation avec cette question et par conséquent avec nos hypothèses de recherche.

La question **comment le faire** ? Obéit principalement à l'instrument de recueil des données de l'étude : le questionnaire. Cet instrument sera présenté ultérieurement, notamment en ce qui concerne ses principales articulations.

3.2. MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES

Tribble (2014), indique que la méthode est la pierre angulaire de la recherche appliquée en sciences humaines, sociales ou de la santé car c'est elle qui oriente le chercheur dans la réalisation d'un projet. Elle soutient le processus de réflexion en fonction du contexte dans lequel

s'inscrit le projet, soit tenir compte de la question de recherche, du phénomène et de la population de l'étude. Creswell (2014) souligne que les designs de la recherche sont les types d'investigation aux approches qualitatives, quantitatives et méthodes mixtes qui fournissent une direction spécifique pour les procédures dans une conception de recherche. Nous nous proposons ici de présenter le type de l'étude, le site de la recherche, la population d'enquête, la technique d'échantillonnage, l'instrument de recherche ainsi que l'outil d'analyse des données.

3.2.1. Type de l'étude

Il existe plusieurs types de recherche en science et notamment, dans les sciences sociales. On peut ainsi citer les recherche expérimentale, descriptive, corrélationnel etc. Chacune d'elles obéit à une logique scientifique qui nécessite parfois des aménagements méthodologiques selon la spécificité du type de recherche sans toutefois rentrer en marge de la dialectique scientifique. C'est en obéissant à ces préceptes méthodologiques que nous disons que notre recherche est de type corrélationnel, parce qu'elle a pour but de mettre en exergue l'impact du projet PUREAT sur l'adaptation scolaire des enfants dans la province du Kanem à Mao. C'est à juste titre que Fortin (1996),(173) affirme : *« une étude de type corrélationnel permettra d'aller plus loin, soit en explorant des relations entre des variables, soit en établissant des relations plus définitives entre elles au moyen de la vérification d'hypothèses d'association ou de la vérification de modèles théoriques, de façon à mieux comprendre un phénomène ou à amorcer une explication de ce qui se passe dans une situation donnée »*. La planification de la recherche consiste à décider sur quelle méthode de recherche utilisée. Cela implique de décider si la recherche sera basée sur une méthode qualitative, quantitative ou méthode mixte. Ainsi cette recherche se range dans la catégorie d'étude quantitative départ son site, sa population bien circonscrite (les enseignants de la province du Kanem a Mao).

3.3. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Tout travail scientifique part d'abord d'une hypothèse de recherche. Selon Grawitz. (1996), (322) : *« l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. »*. Ce sont donc des thèses préalables que le chercheur émet en fonction des observations empiriques qu'il a tant que tel, elle appelle à la vérification à travers expérimentation et analyse. Par souci de méthode, nous hiérarchiserons nos hypothèses en hypothèse générale et les hypothèses secondaires.

3.4. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS

Une variable est une entité susceptible de changer et qui contient plusieurs caractéristiques (Chaffi, 2018). Pour GRAWITZ. M (1996 :525) définit une variable comme étant « un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et dont les fluctuations constituent l'objet de recherche ». Elle distingue deux types de variables, la variable indépendante (VI) et la variable dépendante (VD)

Variable Indépendante (VI) : Alphabétisation Des Enfants À Besoins éducatifs.

Variable dépendante (VD) : L'adaptation Scolaire

Variable Indépendante (VI) : Alphabétisation Des Enfants À Besoins éducatifs. Elle est constituée de plusieurs indicateurs

Salles de classe construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs

Toilettes construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs

Aménagement des salles de classe existante pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs

Variable dépendante (VD) : L'adaptation Scolaire. Elle est constituée de plusieurs indicateurs.

Réussite scolaire des élèves

Élèves attentif à l'école

Élève régulier à l'école

Respect de la discipline des élèves

La variable indépendante de cette étude s'intitule : Alphabétisation Des Enfants À Besoins d'éducatifs.

La première partie de cette recherche a été consacrée à la présentation du cadre théorique. La deuxième partie quant à elle rend compte de la méthodologie de notre recherche.

3.5. GÉNÉRALITES SUR LA RECHERCHE

La recherche empirique consiste à soumettre à l'épreuve des faits. Pour la collecte des données sur le terrain, le chercheur utilise une méthodologie qui sied à son étude. La méthodologie adoptée dans le cadre de cette investigation sera mise en évidence. Les indicateurs, les modalités de la variable manipulée (VI) et de la variable dépendante (VD) seront relevés. Le

site de l'étude sera également précisé. Ces différents moments permettent non seulement l'élaboration de la recherche, mais aussi et surtout la préparation des opérations : conception de l'outil d'investigation, collecte des données, dépouillement et plus tard l'analyse et l'interprétation des résultats.

3.6. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

3.6.1. Rappel de la question principale

La question principale qui sert de fil conducteur à cette étude est formulée comme suit : L'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT impact sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao ? Pour répondre à cette interrogation, une hypothèse générale a été émise.

3.6.2. Les hypothèses de l'étude

Hypothèse générale et ses variables

Nous parlerons de l'hypothèse générale et des hypothèses de recherche de cette étude.

Hypothèse générale

L'hypothèse générale (HG) de cette recherche est la réponse anticipée à la question de recherche que nous avons posée ci- haut. Elle est énoncée de la, manière suivante :

HG : L'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

Les variables de l'hypothèse générale

Cette HG met en évidence deux principales variables : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD).

La variable indépendante

La variable que nous allons manipuler est la variable indépendante. Dans le cadre de cette étude, L'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet PUREAT constitue notre variable indépendante.

Les indicateurs de la VI :

Les indicateurs de la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs

Salles de classe construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs

Toilettes construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs

Aménagement des salles de classe existante pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs

Les indicateurs d'équipement des salles de classe et adduction d'un point d'eau

Équipement des salles de classe en table –banc pour des enfants à besoins éducatifs

Équipement des salles de classe en tableau pour des enfants à besoins éducatifs

Existence d'un point d'eau dans l'école pour des enfants à besoins éducatifs

Accès à l'eau potable pour la santé et hygiène pour des enfants à besoins éducatifs

Les indicateurs de renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs

Participation des enseignants aux formations organisées par le projet à leur intention

Participation des autres encadreurs aux formations organisées par le projet à leur intention

Soutien à l'opération de formation des maîtres communautaires des 10 provinces prioritaires du projet.

Participation au suivi-évaluation des enseignants formés par le projet.

Participation des autres encadreurs au suivi-évaluation par le projet

Les indicateurs de suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs

Suivi individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet

Évaluation des progrès scolaire des enfants à besoins éducatifs par le projet

Distribution de kits scolaires aux enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT

La variable dépendante

La variable observée dans cette recherche est l'adaptation scolaire. Cette variable demeure non seulement une réalité scientifique, mais aussi une réalité sociale de plus en plus récurrente qui s'affirme comme un mal universel.

Les indicateurs de VD

Les indicateurs

Réussite scolaire des élèves

Élèves attentif à l'école

Élève régulier à l'école

Respect de la discipline des élèves

Les hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche (HR) constituent une opérationnalisation de l'hypothèse générale. Quatre hypothèses de recherche ont été formulées en croisant les sous VI de (HG) avec la VD. Les quatre (04) hypothèses de recherche de la présente étude se formule comme suit :

HR1 : la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR2 : l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR3 : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR4 : Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

Pour plus de visibilité et de lisibilité, les hypothèses de recherche, variables, modalités et les indicateurs sont récapitulé dans le tableau qui va suivre.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des hypothèses, des variables, des indicateurs, des modalités, des items et de teste statistique.

Hypothèse générale (HG)	Hypothèse de recherche (HR)	Variables dépendantes et indépendantes	Indicateurs	Modalités	Items	Test statistique
HG : l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire	HR1 : la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire	VI : La construction des salles de classe	- Salles de classe construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs - Toilettes construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs - Aménagement des salles de classe existante pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs	-Pas du tout d'accord ; - Pas d'accord ; - Aucune idée ; - D'accord ; - Entièrement d'accord.		Khi-deux
		VD : L'adaptation scolaire	- Réussite scolaire des élèves - Élèves attentif à l'école - Élève régulier à l'école - Respect de la discipline des élèves	-Pas du tout d'accord ; - Pas d'accord ; - Aucune idée ; - D'accord ; - Entièrement d'accord.		
	HR2 : l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire	VI : Équipement des salles de classe et adduction d'un point d'eau	- Équipement des salles de classe en table —banc pour des enfants à besoins éducatifs - Équipement des salles de classe en tableau pour des enfants à besoins éducatifs - Existence d'un point d'eau dans l'école pour des enfants à besoins éducatifs - Accès à l'eau potable pour la santé et hygiène pour des enfants à besoins éducatifs	-Pas du tout d'accord ; - Pas d'accord ; - Aucune idée ; - D'accord ; - Entièrement d'accord.		
		VD :				
	HR3 : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire	VI : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs	-Participation des enseignants aux formations organisées par le projet à leur intention - Participation des autres encadreurs aux formations organisées par le projet à leur intention - Soutien à l'opération de formation des maîtres communautaires des 10 provinces prioritaires du projet. - Participation au suivi-évaluation des enseignants formés par le projet. - Participation des autres encadreurs au suivi-évaluation par le projet	- Pas du tout d'accord ; - Pas d'accord ; - Aucune idée ; - D'accord ; - Entièrement d'accord.		
		VD :				

	HR4 : Le suivi- accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire	VI : Le suivi- accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs	- Suivi individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet - Évaluation des progrès scolaire des enfants à besoins éducatifs par le projet -Distribution de kits scolaires aux enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT	-Pas du tout d'accord ; - Pas d'accord ; - Aucune idée ; - D'accord ; - Entièrement d'accord.		
		VD :				

3.6.3. Méthode quantitative de la recherche

Selon Hammersley (1989) la démarche quantitative se définit par des mesures ou, contrairement au qualitative les nombres importent et se prêtent à des fonctions mathématiques. Nous verrons comment ces attributs s'appliquent davantage aux méthodes spécifiques utilisées à l'intérieur des recherches plutôt qu'aux recherches elles même. En somme, la recherche quantitative revoie à des travaux, dont les données sont statistiquement analysables. En fin, pour la plupart des recherches, parler de recherche quantitative signifie étudier des gros échantillons dûment sélectionnés, alors que les recherches quantitatives ne portent habituellement sur quelques cas, voire seule (Yin, 1991). La recherche quantitative a été et est encore dominante dans de nombreux pans des sciences sociales : marketing, psychologie cognitive ou sociale, sociologie, économie, médecine.

3.6.4. Recherche documentaire

La recherche documentaire joue un rôle central dans une recherche. En effet, dans ce travail nous avons utilisé plusieurs types de documents qui sont en rapport avec notre sujet. Le premier que l'on peut consulter dans les bibliothèques universitaires : thèses et mémoires qui nous ont permis d'appréhender ce qui existe sur le sujet de l'étude. Le deuxième constitue les rapports des ONG (Organisation Non Gouvernemental) consulté la plus part dans Google qui pourraient éventuellement nous éclairer sur certains points comme, les services offerts, les projets ainsi que les différents types d'activités mis en place pour intervenir auprès de ces derniers et des articles scientifiques sur Google Scholar.

3.7. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE

Le site de l'étude est l'espace dans lequel se déroule une recherche. À ce titre Gravel (1978) affirme que « la connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits sociaux » (p.6). Le site de l'étude est le lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de laquelle l'étude va avoir lieu. Son choix est en fonction du problème de l'étude, de l'objectif visé et des hypothèses testé (Fonkeng, Chaffi et Bomda 2014) « Elle permet de saisir l'influence du milieu sur l'homme et mieux comprendre les différentes formes d'organisation sociale » (p.83).

3.7.1. Présentation de la Province du Kanem

La Province du Kanem est limitée au Nord par la province de Borkou, à l'Est par le Bahr El

Gazal, au Sud par Hadjer-Lamis et à l'Ouest par le Lac et la frontière nigérienne.

Sur le plan économique, le Kanem était un véritable carrefour de transactions entre les pays de l'Afrique du Nord et du Sud de Sahara. Il fournissait à ces pays de différentes denrées alimentaires.

Aujourd'hui encore, la province dispose des potentialités importantes parmi lesquelles les potentialités agro-pastorales et les hydrocarbures, réserves prouvées des champs pétroliers de Sedigui en exploitation. Le lancement des travaux à lieu le 29 Octobre 2017 à Rig-Rig, travaux de développement intégré du champ pétrolier et gazier de Sedigui. La livraison du projet qui inclut les équipements et le raffinage.

La province bénéficie d'un climat sahélo-saharien, marqué par une pluviométrie moyenne annuelle qui est en dessous de 250 mm et peut atteindre 300 mm pendant les années les plus arrosées. Les pluies enregistrées et les pâturages sont de moins en moins abondants pour suffire à un cheptel de plus en plus en croissance accélérée. Cette situation engendre souvent des problèmes de gestion des ressources naturelles.

3.8. POPULATION DE L'ÉTUDE

La population de l'étude est un univers d'individus situant dans un cadre géographique sur lequel nous menons l'étude. La population se définit « comme un ensemble fini ou infini d'individus, le vocable population au sens étymologique désigne un ensemble des personnes vivant sur un espace géographique commun ayant des caractéristiques communes. En sciences sociales, on considère la population comme un ensemble des sujets pouvant faire l'objet d'une recherche. D'après Rongère (1979 :63), l'univers ou « population » d'enquête est *« le nombre total d'unités ou d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon »*.

Nous avons comme population d'étude 52 dont les enseignants et autres encadreurs dans la province du Kanem Mao, selon la population d'étude, le projet prend en partie beaucoup des enfants dans le cadre de leur scolarisation.

La population que nous avons étudiée et constituée des enseignants et autres encadreurs qui ont l'âge entre 20 et 60 ans. Il s'agit ici de l'âge auquel ils sensibilisent les parents et conseillent les enfants de ne pas abandonner l'école volontairement ou par une quelconque

contrainte. Ce sont les perceptions de cette population concernant les différentes sortes de violences que l'étude tente d'identifier. D'après Amin (2005), nous distinguons 3 types de population : la population parente, la population cible et la population accessible.

3.8.1. La population parente

La population parente est l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations ou bien ce qu'on appelle aussi la population mère (Aktouf, 1992). Notre population parente sera constituée de l'ensemble des enfants bénéficié du projet pour lutter contre toutes sortes de l'adaptation scolaire au Tchad. Le choix d'une telle population s'est fait sur la base des considérations personnelles et scientifiques.

3.8.2. La population cible

La population cible est l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur compte généraliser ses résultats. Dans le cadre de cette investigation, la population cible est l'ensemble des enseignants de 20 à 60ans dans la province du Kanem Mao au Tchad. C'est sur l'ensemble de la province du Kanem à laquelle nous avons effectivement accès que nous avons prélevé notre échantillon.

3.8.3. La population accessible

La population accessible est celle qui est à la disposition du chercheur. Celle de notre recherche est composée de l'ensemble des enseignants de 20-60 ans qui ont bénéficié du projet afin de lutter contre l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

3.8.4. Échantillonnage de l'étude

Ce qui fait la richesse d'une enquête c'est lorsque ces données recueillies concernent une large population. Mais le chercheur peut utiliser les moyens propres pour diminuer les difficultés qu'il peut avoir à contacter sur le terrain à raison des contraintes temporelles, matérielles et financières. Cependant, le chercheur s'assure de la possibilité à généraliser les résultats. L'échantillon est défini comme un groupe d'individus choisi dans une population dans le but d'étudier certaines caractéristiques concernant la population à partir de laquelle le groupe est tiré. Pour De Landsheere (1982 : 382), « échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou l'événement dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. ». Ainsi, l'échantillon apparait comme une quantité réduite de la population, qui est calculée ou choisie par méthode, de telle

sorte qu'il soit représentatif de l'ensemble ou au moins avec un écart calculable. C'est cette représentativité qui rendra fiable et possible la généralisation des résultats.

Il existe deux grands types d'échantillonnages, l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste. L'échantillonnage probabiliste est ainsi appelé parce qu'il s'appuie sur la théorie des probabilités, théorie permettant de calculer la possibilité, c'est-à-dire la probabilité, qu'un événement se produise. Dans ce cas, un échantillonnage est probabiliste si chaque élément de la population a eu une chance déterminée et connue à l'avance d'être sélectionné pour faire partie de l'échantillon. Lorsque chaque élément a eu une chance mesurable d'être choisi, on peut estimer le degré de représentativité d'un échantillon par rapport à la population dont il est extrait. Dans le cas de l'échantillonnage non probabiliste, la probabilité qu'un élément d'une population donnée soit choisi n'est pas connue et il est impossible de savoir si chacun avait au départ une chance égale ou non d'être sélectionné pour faire partie de l'échantillon. Si l'échantillon ainsi constitué peut-être représentatif, son degré de représentativité est 83 ne peut pas être évalué. Ce type d'échantillonnage a beaucoup davantage au niveau de la collecte des données. D'après Angers (1992), les résultats d'une recherche utilisant l'échantillonnage non probabiliste souffrent moins des aléas de la collecte, comme les individus impossibles à rejoindre, le refus de répondre et les remplacements d'individus. De plus, les échantillonnages non probabilistes demeurent très utiles et nécessaires : un accès limité à la population visée, un temps limité et des ressources minimales. Dans cette étude, pour constituer notre échantillon, nous avons opté pour ce dernier type d'échantillonnage, c'est-à-dire à un échantillonnage par unités type. D'après Guéguen (1998 :69), l'échantillonnage par unité type consiste à diviser la population parente en catégories à *l'aide de variables qui apparaissent essentielles compte tenu de la problématique de recherche. L'objectif consiste à construire un échantillon dont les caractéristiques font de lui l'échantillon susceptible de fournir les informations pertinentes.*

3.8.5. L'investigation sur le terrain

L'investigation sur le terrain est un moment fondamental de la recherche en sciences sociales, notamment en psychologie. Sous ce titre, nous allons aborder : l'instrument de collecte des données, sa validation et enfin l'enquête définitive.

L'investigation sur le terrain a commencé avec le pré enquête auprès des enfants dans la

province du Kanem du 06 au 12 Novembre 2016 (dates du pré enquête) du 02 Mai au 05 juin 2024 (date de l'enquête définitive) sur l'adaptation scolaire des enfants a besoin éducatif. Cette étape nous a permis de recueillir les informations utiles pour notre étude. Il semble important de nous intéresser à l'outil, de collecte des données sur le terrain.

3.8.5.1. L'instrument de collecte des données

Selon Jakobi (1993 :345), le questionnaire et l'interview sont les principales techniques de recueil d'informations de l'enquête.

Cette recherche est une étude descriptive. Compte tenu du nombre n'important de personnes que nous devons enquêter soit 52 personnes au lieu de 150 , celà nous a semblé adéquat d'opter pour le questionnaire comme instrument de collecte des données. Par ailleurs, cet instrument d'observation et de collecte des données a l'avantage qu'il est facile à administrer et à dépouiller. Cependant son élaboration exige le respect des contraintes méthodologiques rigoureuses pour sa validité.

Le questionnaire que nous avons construit et constitué des questions fermées et de questions ouvertes. Il s'organise autour de six rubriques. La première rubrique correspond à l'identification du sujet. (Voir items : Q.01-Q.08). La deuxième s'intéresse sur la Scolarisation inclusive du projet PUREAT (voir items : Q.09 —Q.12). La troisième est intitulée : la qualification des enseignants (voir items : Q.13 — Q.16). La quatrième rubrique porte sur l'environnement de formation. (Voir items : Q.17-Q.19). La cinquième rubrique s'intéresse au suivi des enfants bénéficiaires du projet PUREAT (Voir items : Q. 20- Q.22). La sixième rubrique porte sur l'adaptation scolaire (Voir items : Q. 23- Q.25).

3.8.5.2. La pré-enquête

Grawitz (2001) souligne l'importance de cette étape lorsqu'elle affirme que le pré enquête consiste à essayer sur un échantillon réduit un instrument d'enquête. Le pré enquête est en fait une étape préliminaire et préparatoire de l'instrument d'enquête afin qu'il soit opérationnel.

Pour s'assurer que le questionnaire allait être bien compris par les enquêtés, nous l'avons éprouvé en le soumettant à 15 enseignants dans le Kanem du 06 au 12 Mai 2024. La principale difficulté suivante a été relevée : la compréhension de certaines questions. Cette première pré

enquête nous a amené à corriger, à reformuler et à préciser le sens des questions qui faisaient problème. Nous avons ensuite procédé à une seconde vérification auprès de 10 enseignants du même Province. Ce second exercice nous a permis de constater que les problèmes relatifs à la compréhension de ces questions ont été résolus. Ce réaménagement a permis d'améliorer notre instrument de collecte des données qui peut être consulté en annexes.

3.8.5.3. L'enquête définitive et les difficultés rencontrées

Selon Ghiglione & Matolon (1993), l'enquête peut se dérouler soit au domicile de l'enquêté, soit dans les lieux publics. Etant donné que nous avons affaire à des personnes qui ont perdu leur liberté, nous avons choisi la seconde option, la prison étant un lieu public. Quivy & Van Campenhoudt (1995) donne l'importance de cette étape.

L'enquête définitive s'est déroulée du 02 Mai au 05 juin 2024 auprès de 52 sujets dont les enseignants et autres encadreurs dans la province du Kanem Mao. Les enquêtés se sont montrés très coopératifs.

Sur le terrain, nous n'avons rencontré aucune difficulté majeure. Le mauvais état de la route pour arriver sur le terrain est la seule difficulté que nous avons rencontrée pour la collecte des données. L'autorisation de recherche (voir Annexes) a rendu possible notre accès. Toutes ces difficultés ont été surmontées et la recherche a pu se dérouler dans des conditions satisfaisantes.

3.9. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

La méthode peut être un procédé par lequel le chercheur envisage son objet d'étude pour la résolution d'un problème. Elle est un ensemble des différentes stratégies préconisées par le chercheur pour répondre à ses questions de recherche, tester ses hypothèses et atteindre ses objectifs (Fonkeng et al.2014, p.94). Les informations analysées dans ce travail ont été recueillies à partir de notre questionnaire avec des questions ouvertes et nos observations permettant aux répondants de donner leurs avis sur le phénomène.

Les données recueillies après l'enquête ont été analysées grâce aux instruments de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle. La statistique descriptive nous permet de calculer les fréquences d'apparition d'un certain nombre de caractéristiques des sujets. L'inférence statistique quant à elle permet comme le dit Richard (1993 :472), de viser « (...) *dans la conclusion, un ensemble plus large que celui qui a servi à l'observation* ».

Le traitement statistique des données de l'enquête obéit à certaines exigences d'ordre méthodologique. Le test de Khi-deux (X^2) est la technique statistique qui nous permet d'éprouver les hypothèses de recherche. Ce test vérifie le lien entre deux variables qualitatives et permet d'après Amin (2005) de mesurer l'écart entre les fréquences observées et les fréquences théoriques. Le test de Khi-deux semble être le plus indiqué pour notre étude dans la mesure où nous avons affaire aux variables qualitatives en raison des objectifs que nous nous sommes fixés dans cette étude

La formule du Khi-carré utilisée est la suivante :

$$X^2 = \sum \frac{[(F_0 - F_e) - 0,5]^2}{F_e}$$

Avec :

F₀ = fréquence observée ou marginale

F_e = fréquence théorique ou conditionnelle

Le principe du test de Khi-deux est que :

5. Si **$X^2 \text{ cal} > X^2 \text{ lu}$** , **H₀** est rejetée et **H_a** est **acceptée**. L'on conclura alors qu'il existe un lien statistique significatif entre les deux variables de l'hypothèse.
6. Si par contre **$X^2 \text{ cal} < X^2 \text{ lu}$** , alors **H₀** est **retenue** et **H_a** est rejetée.

La valeur du X^2 lu s'obtient en lisant dans la table de X^2 le degré de liberté (**d.d.l**) et le seuil de signification α .

$$(d.d.l) = (l-1) (c-1)$$

l = nombre de lignes

C = nombre de colonnes

En sciences sociales, le seuil de signification est généralement égal à **0,05**. Nous l'adoptons pour notre étude.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1. DÉPOUILLEMENT DES RÉSULTATS

L'échantillon de cette étude est constitué de 150 personnes dont nous avons reçu 52 enseignants dans la province du Kanem à Mao au Nord du Tchad ayant tous le statut de Scolarisation faites en leur égard. Le dépouillement des données recueillies sur le terrain s'est fait en trois temps. Le premier dépouillement a permis de répartir les sujets par genre, âge, etc. Le deuxième a permis de dépouiller les questions ouvertes ; les réponses données par les répondants ont été regroupées, puis organisées en catégories pour faciliter leur présentation. Le troisième dépouillement à concerner la vérification des hypothèses de recherche par le croisement de l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad (PUREAT) et l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao. Un tir croisé entre les données de ces principales variables a favorisé cette opération.

4.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le dépouillement des données de notre questionnaire a permis d'obtenir des résultats que nous allons présenter sous ce titre.

4.2.1. Caractéristiques Sociodémographiques

L'enquête définitive a été faite auprès de la population que nous avons décrite plus haut et qui nous a permis d'obtenir un échantillon de 150 sujets, tous bénéficiers du projet afin de lutter contre l'adaptation scolaire.

Tableau 2 : Distribution des sujets par genre

		Q01 Sexe :			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	39	75.0	75.0	75.0
	Féminin	13	25.0	25.0	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Source : enquête de terrain en Mai 2024

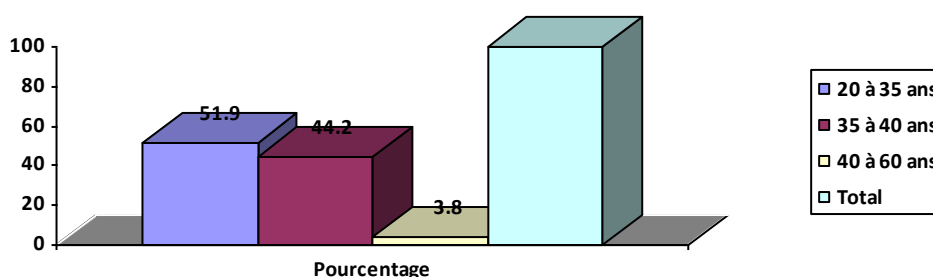
L'analyse de ce tableau, montre que 75,0% des répondants sont de sexes masculins de et 25,0% d'entre eux de sexes féminins. Ainsi nous déduisons que tous les sujets enquêtés sont plus de sexe féminin que masculin. Ce résultat se justifie par le fait que dans le 3 village de la province ciblé par le projet, on ne trouve que des sujets beaucoup plus de sexe masculin.

Tableau 3 : Distribution des sujets par tranche d'âge

Q02 Tranche d'âge :

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	20 à 35 ans	27	51.9	51.9	51.9
	35 à 40 ans	23	44.2	44.2	96.2
	40 à 60 ans	2	3.8	3.8	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique N°2



Source : enquête de terrain en Mai 2024

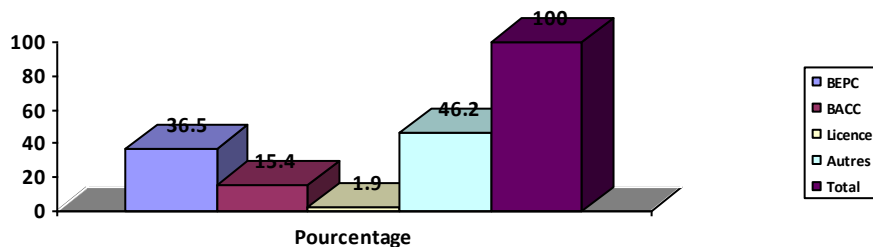
Les données du tableau 4 mettent en évidence un fait : 100% des enseignants âgés de 20-35 ans sont celles qui ont été bénéficié du projet dans la province du Kanem. La tranche d'âge 20-35ans semble être à haut risque en ce qui concerne l'adaptation scolaire.

Tableau 4 : Distribution des sujets par niveau d'études

Q03 Niveau d'études :

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	BEPC	19	36.5	36.5	36.5
	BACC	8	15.4	15.4	51.9
	Licence	1	1.9	1.9	53.8
	Autres	24	46.2	46.2	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique N°03



Source : enquête de terrain Mai 2024

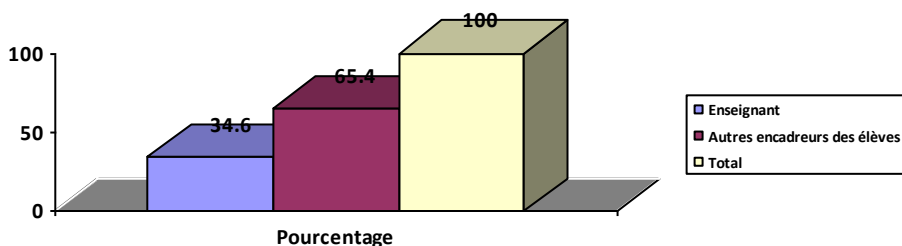
Les résultats du tableau 5 permettent de constater que 100% de nos sujets interrogés avec d'autres diplômes élevés, comme notre cible était dans les écoles primaires de ces 3 villages, les enseignants du secondaire ne sont pas représentés.

Tableau 5 : Distribution des sujets selon la profession.

Q04 Profession

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Enseignant	18	34.6	34.6	34.6
	Autres encadreurs des élèves	34	65.4	65.4	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique N°04



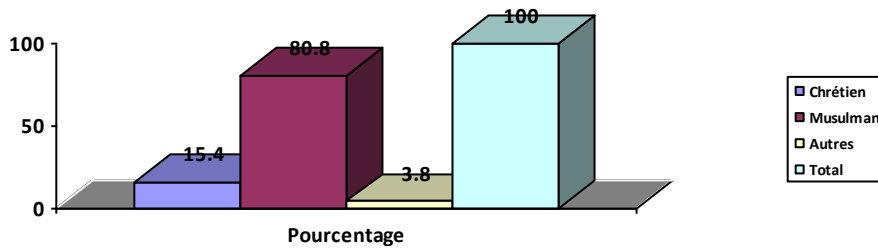
Source : enquête de terrain Mai 2024

L'observation de ce tableau nous permet de déduire que 100% de nos répondants étaient des enseignants, étant donné que notre site est porté exclusivement sur l'adaptation scolaire des enfants qui ont bénéficié du projet dans leurs localités.

Tableau 6 : Distribution des sujets selon la religion

		Q05 Religion			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Chrétien	8	15.4	15.4	15.4
	Musulman	42	80.8	80.8	96.2
	Autres	2	3.8	3.8	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique N°05



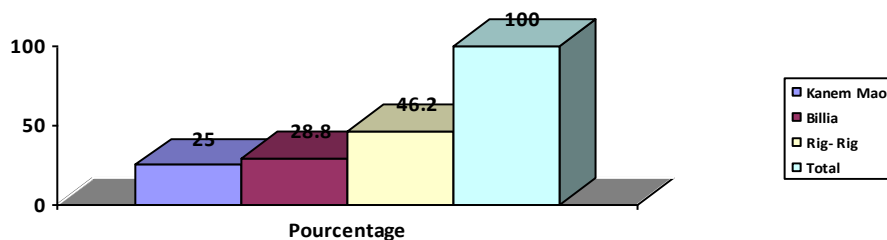
Source : enquête de terrain Mai 2024

La lecture du tableau 8 permet de déduire 100% de nos répondants sont de la confession religieuse Musulman. Nous pouvons déduire à partir de ce résultat que dans 3 écoles du village bénéficie au Nord du Tchad dans la province du Kanem d'où la masse populaire des Musulmans est fortement concentré.

Tableau 7 : Distribution des sujets selon le Département de Résidence.

		Q06 Département de résidence			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Kanem Mao	13	25.0	25.0	25.0
	Billia	15	28.8	28.8	53.8
	Rig- Rig	24	46.2	46.2	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique N°06



Source : enquête de terrain Mai 2024

D’après ce tableau 9, tous nos répondants sont dans la province du Kanem autrement dit à Mao.

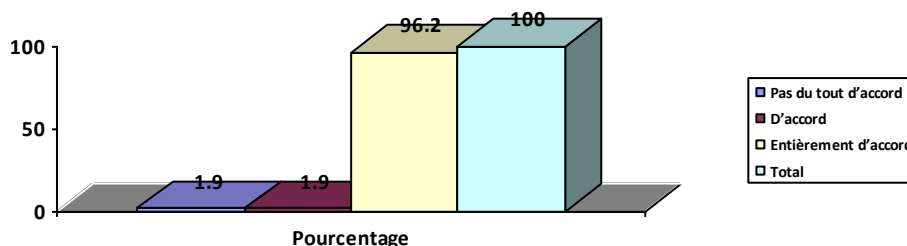
4.2.2. La Scolarisation inclusive du projet PUREAT

Tableau 8 : Distribution des sujets selon que les salles de classe de mon école ont été construites pour l’alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT.

Q07 Les salles de classe de mon école ont été construites pour l’alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d’accord	1	1.9	1.9	1.9
	D’accord	1	1.9	1.9	3.8
	Entièrement d’accord	50	96.2	96.2	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique N°07



Source : enquête de terrain Mai 2024

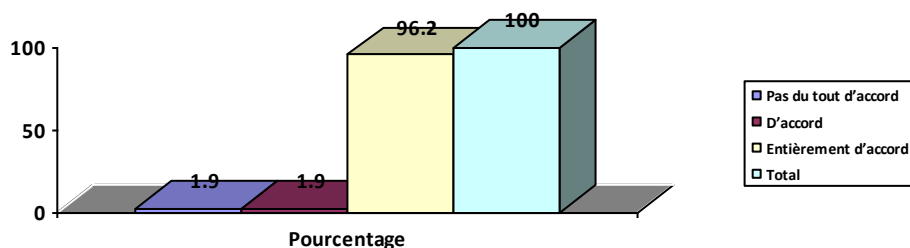
L'analyse de ce graphique 7 nous permet de déduire que 96,2% de nos répondants approuvent quelles sont entièrement d'accord sur la construction des salles de classe offerte par le projet est bénéfique pour eux ; 1,9% d'entre elles sont d'accord ; 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord et 100% d'entre elles affirment qu'ils ne sont pas d'accord. De tous ce qui précède nous pouvons affirmer que plus de ½ des enseignants de cette localité ont reçu des constructions bénéfiques par le projet.

Tableau 9 : Distribution des sujets selon les toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT dans l'école où j'enseigne

Q08 Les toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT dans l'école où j'enseigne

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
D'accord	1	1.9	1.9	3.8
Entièrement d'accord	50	96.2	96.2	100.0
Total	52	100.0	100.0	

Graphique N°08



Source : enquête de terrain en Mai 2024

L'observation du graphique 8 montres 96,2% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que les toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT dans les écoles ou j'enseigne. 1,9% d'entre elles sont d'accord. 100% d'entre elles sont totalement d'accord sur les toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs et enfin 1,9% d'entre elle ne sont pas du tout d'accord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu des toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins

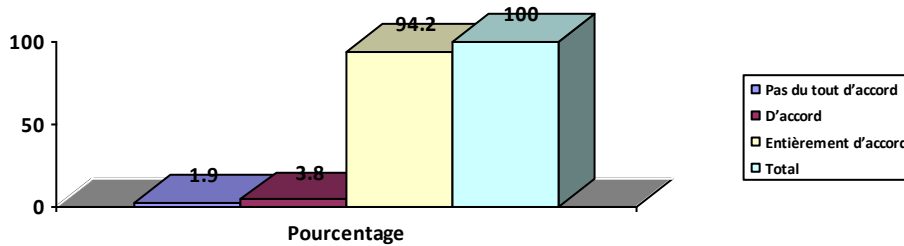
éducatifs par le projet PUREAT dans les écoles où ils interviennent.

Tableau 10 : Distribution des sujets selon que Le projet PUREAT a aménagé les salles de classe dans l'école où j'enseigne.

Q09 Le projet PUREAT a aménagé les salles de classe dans l'école où j'enseigne

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	D'accord	2	3.8	3.8	5.8
	Entièrement d'accord	49	94.2	94.2	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique N°09



Source : enquête de terrain Mai 2024

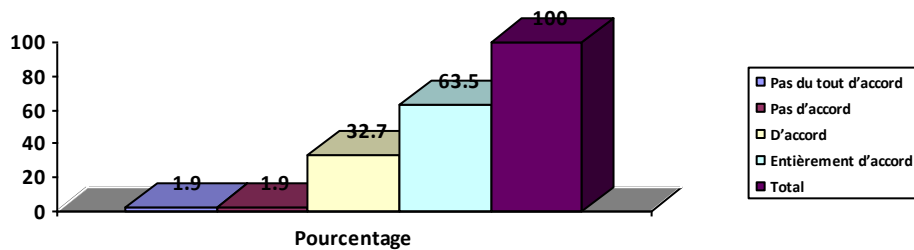
L'analyse de ce graphique 9 nous permet de déduire que 94,2% de nos répondants approuvent qu'ils sont entièrement d'accord que le projet PUREAT a aménagé les salles de classe dans l'école où ils enseignent pour eux ; 3,8% d'entre elles sont d'accord ; 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord et 100% d'entre elles affirment qu'ils sont totalement d'accord. De tous ce qui précède nous pouvons affirmer que plus de ½ des enseignants ont reçu le projet PUREAT a aménagé les salles de classe dans l'école où ils enseignent pour eux.

Tableau 11 : Distribution des sujets selon que le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne

Q10 Le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Pas d'accord	1	1.9	1.9	3.8
	D'accord	17	32.7	32.7	36.5
	Entièrement d'accord	33	63.5	63.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique N°10



Source : enquête de terrain mai 2024

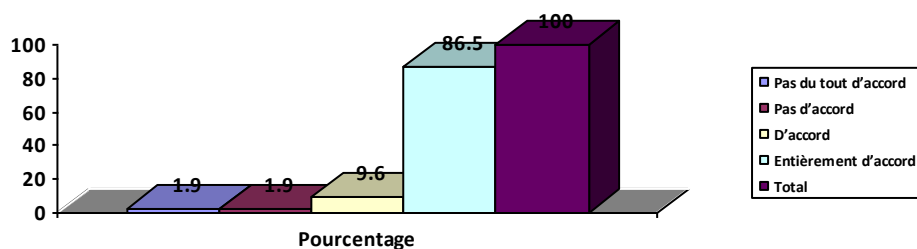
L'observation du graphique 10 montre 63,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne. 27,7% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas d'accord que le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où ils enseignent et enfin 0,7% d'entre elle n'ont pas donné leur avis. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne.

Tableau 12 : Distribution des sujets selon l'accès à l'eau potable pour la santé et l'hygiène des élèves à besoins éducatifs est rendu possible dans mon école par le projet PUREAT.

Q11 Le projet PUREAT a équipé des salles de classe en tableau dans l'école où j'enseigne

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Pas d'accord	1	1.9	1.9	3.8
	D'accord	5	9.6	9.6	13.5
	Entièrement d'accord	45	86.5	86.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 11



Source : enquête de terrain mai 2024

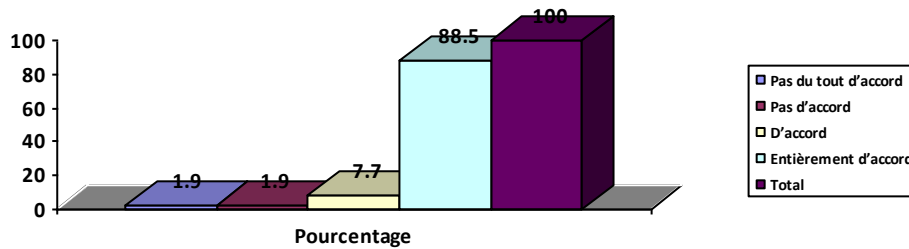
L'observation du graphique 11 montre que 63,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne. 27,7% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas d'accord que le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où ils enseignent et enfin 0,7% d'entre elle n'ont pas donné leur avis. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exagération que plus de 1/2 de nos répondants ont reçu le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne.

Tableau 13 : Le point d'eau qui existe dans l'école où j'enseigne a été installé par le projet PUREAT

Q12 Le point d'eau qui existe dans l'école où j'enseigne a été installé par le projet PUREAT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Pas d'accord	1	1.9	1.9	3.8
	D'accord	4	7.7	7.7	11.5
	Entièrement d'accord	46	88.5	88.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 12



Source : enquête de terrain en Mai 2024

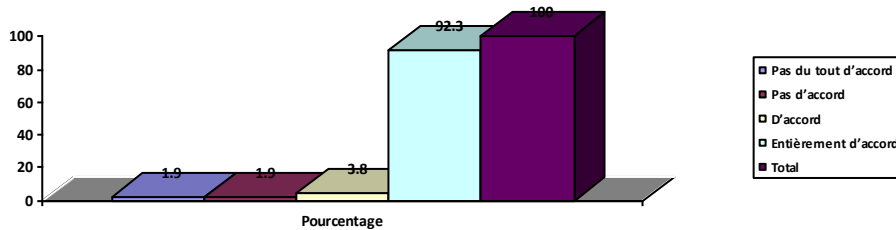
L'observation du graphique 12 montre 88,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que Le point d'eau qui existe dans l'école où j'enseigne a été installé par le projet PUREAT. 7, 7% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord que Le point d'eau qui existe dans l'école où j'enseigne a été installé par le projet PUREAT et enfin 100% d'entre elle sont totalement d'accord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que le point d'eau qui existe dans l'école où j'enseigne a été installé par le projet PUREAT.

Tableau 14 : Distribution des sujets selon que l'accès à l'eau potable pour la santé et l'hygiène des élèves à besoins éducatifs est rendu possible dans mon école par le projet PUREAT

Q13 L'accès à l'eau potable pour la santé et l'hygiène des élèves à besoins éducatifs est rendu possible dans mon école par le projet PUREAT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Pas d'accord	1	1.9	1.9	3.8
	D'accord	2	3.8	3.8	7.7
	Entièrement d'accord	48	92.3	92.3	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 13



Source : enquête de terrain en Mai 2023

L'observation du graphique 13 montre que 92,3% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que l'accès à l'eau potable pour la santé et l'hygiène des élèves à besoins éducatifs est rendu possible dans mon école par le projet PUREA. 3,8% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord que l'accès à l'eau potable pour la santé et l'hygiène des élèves à besoins éducatifs est rendu possible dans mon école par le projet PUREAT. 1,9% ne sont pas d'accord et enfin 100% d'entre elle sont totalement d'accord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que le point d'eau qui existe dans l'école où j'enseigne a été installé par le projet PUREAT.

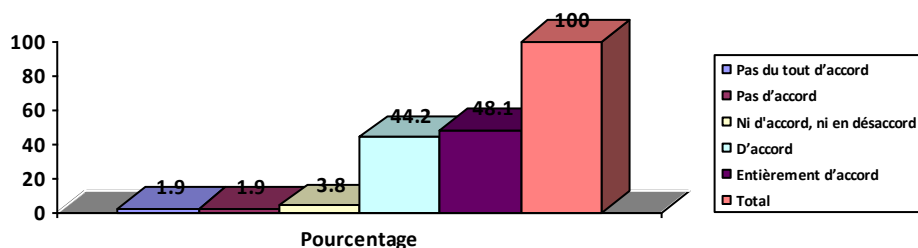
4.2.3. La qualification des enseignants du projet PUREAT

Tableau 15 : En tant qu'enseignant, j'ai participé aux formations visant à renforcer mes capacités par le projet PUREAT

Q14 En tant qu'enseignant, j'ai participé aux formations visant à renforcer mes capacités par le projet PUREAT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Pas d'accord	1	1.9	1.9	3.8
	Ni d'accord, ni en désaccord	2	3.8	3.8	7.7
	D'accord	23	44.2	44.2	51.9
	Entièrement d'accord	25	48.1	48.1	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 14



Source : enquête de terrain en Mai 2023

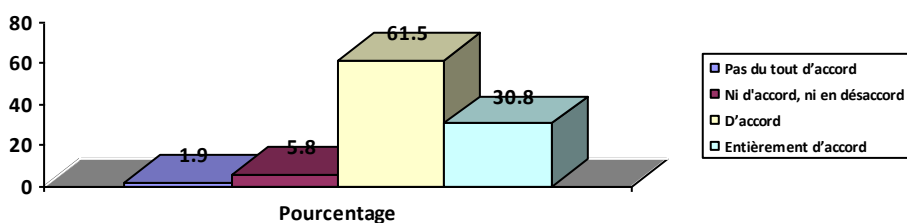
La tendance du graphique 14 montre que 48,1% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord. 44,2% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord. En tant qu'enseignant, j'ai participé aux formations visant à renforcer mes capacités par le projet PUREAT. 3,8% sont ni d'accord ni désaccord et enfin 100% d'entre eux sont totalement d'accord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans hésiter que plus de ½ de nos répondants ont reçu qu'en tant qu'enseignant, j'ai participé aux formations visant à renforcer mes capacités par le projet PUREAT.

Tableau 16 : Les autres encadreurs ont bénéficié des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT

Q15 Les autres encadreurs ont bénéficiés des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Ni d'accord, ni en désaccord	3	5.8	5.8	7.7
	D'accord	32	61.5	61.5	69.2
	Entièrement d'accord	16	30.8	30.8	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 15



Source : enquête de terrain en Mai 2024

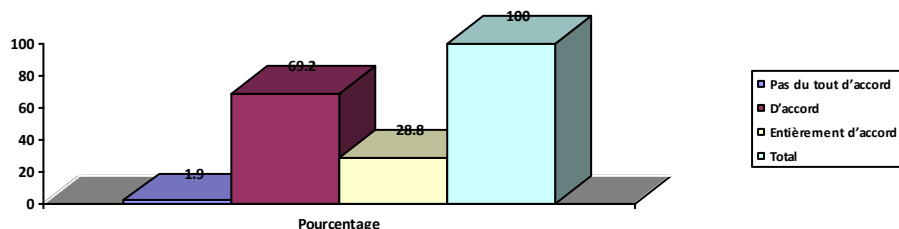
L'observation du graphique montre 61,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont d'accord que les autres encadreurs ont bénéficié des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT. 30,8% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. 5,8% sont ni d'accord ni désaccord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que les autres encadreurs ont bénéficié des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT.

Tableau 17 : Le projet PUREAT a soutenu l’opération de formation des maîtres communautaires des 10 provinces qui couvrent le projet PUREAT

Q16 Le projet PUREAT a soutenu l’opération de formation des maîtres communautaires des 10 provinces qui couvrent le projet PUREAT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d’accord	1	1.9	1.9	1.9
	D’accord	36	69.2	69.2	71.2
	Entièrement d’accord	15	28.8	28.8	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 16



Source : enquête de terrain en Mai 2023

L’observation du graphique montre 69,5% des enseignants interrogés affirment qu’ils sont d’accord que le projet PUREAT a soutenu l’opération de formation des maîtres communautaires des 10 provinces qui couvrent le projet PUREAT. 28,8% d’entre eux sont entièrement d’accord. 1,9% d’entre elles ne sont pas du tout d’accord. Ces résultats obtenus nous ont permis d’affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que projet PUREAT a soutenu l’opération de formation des maîtres communautaires des 10 provinces qui couvrent le projet PUREAT.

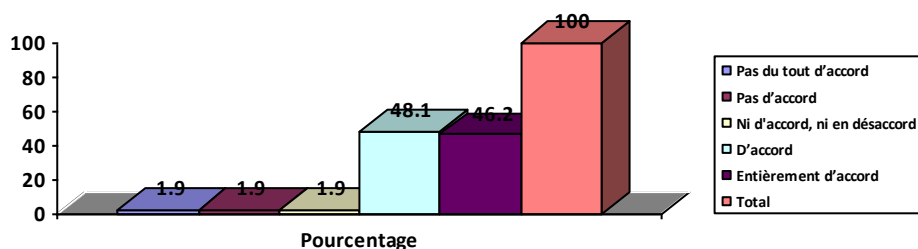
4.2.4. L'environnement de formation du projet PUREAT

Tableau 18: J'ai participé au suivi-évaluation des enseignants formés par le projet PUREAT.

Q17 J'ai participé au suivi-évaluation des enseignants formés par le projet PUREAT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Pas d'accord	1	1.9	1.9	3.8
	Ni d'accord, ni en désaccord	1	1.9	1.9	5.8
	D'accord	25	48.1	48.1	53.8
	Entièrement d'accord	24	46.2	46.2	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 17



Source : enquête de terrain en Mai 2023

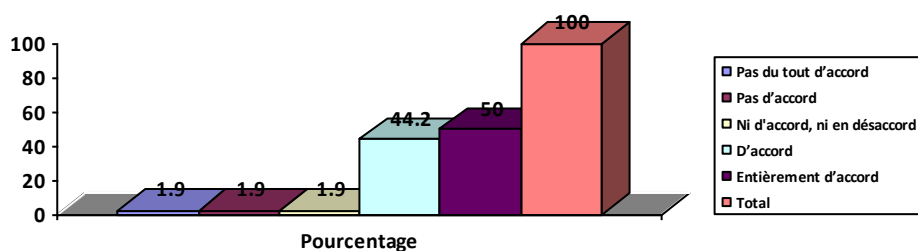
L'observation du graphique montre 61,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont d'accord que les autres encadreurs ont bénéficié des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT. 30,8% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. 5,8% sont ni d'accord ni désaccord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que les autres encadreurs ont bénéficié des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT.

Tableau 19 : Les autres encadreurs des enfants à besoins éducatifs ont participé au suivi-évaluation par le projet PUREAT.

Q18 Les autres encadreurs des enfants à besoins éducatifs ont participé au suivi-évaluation par le projet PUREAT

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Pas d'accord	1	1.9	1.9	3.8
	Ni d'accord, ni en désaccord	1	1.9	1.9	5.8
	D'accord	23	44.2	44.2	50.0
	Entièrement d'accord	26	50.0	50.0	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 18



Source : enquête de terrain en Mai 2023

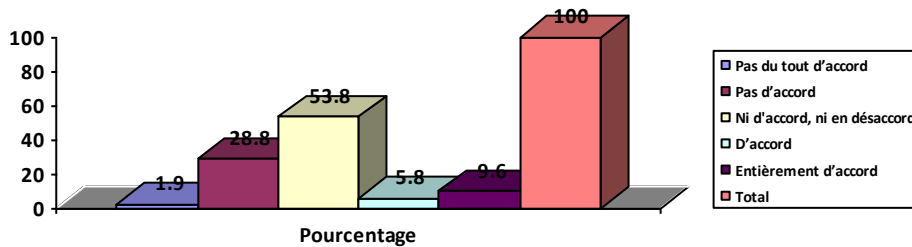
L'observation du tableau 19 montre 50% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que les autres encadreurs des enfants à besoins éducatifs ont participé au suivi-évaluation par le projet PUREAT. 44,2% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. 1,9% sont ni d'accord ni désaccord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que les autres encadreurs des enfants à besoins éducatifs ont participé au suivi-évaluation par le projet PUREAT.

Tableau 20: Le projet PUREAT fait un suivi individualisé pour les enfants à besoins éducatifs

Q19 Le projet PUREAT fait un suivi individualisé pour les enfants à besoins éducatifs

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Pas d'accord	15	28.8	28.8	30.8
	Ni d'accord, ni en désaccord	28	53.8	53.8	84.6
	D'accord	3	5.8	5.8	90.4
	Entièrement d'accord	5	9.6	9.6	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 19



Source : enquête de terrain en Mai 2024

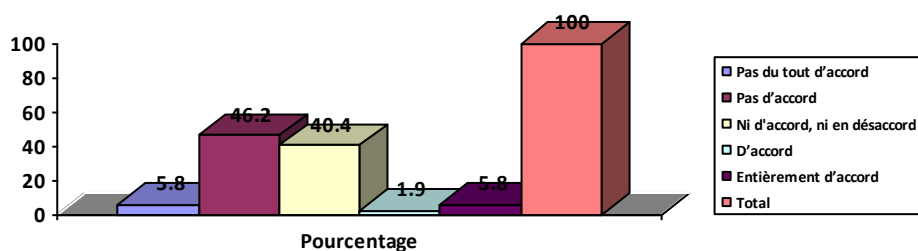
L'observation du tableau 20 montre 53,8% des enseignants interrogés affirment qu'ils ne sont ni d'accord ni désaccord que le projet PUREAT fait un suivi individualisé pour les enfants à besoins éducatifs. 28,8% d'entre eux sont entièrement d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. 5,8% sont d'accord. 9,6 ne sont pas d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que le projet PUREAT fait un suivi individualisé pour les enfants à besoins éducatifs.

Tableau 21 : le projet PUREAT évalue les progrès scolaires des enfants à besoins éducatifs qui l'accompagnent

Q20 Le projet PUREAT évalue les progrès scolaires des enfants à besoins éducatifs qui l'accompagnent

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	3	5.8	5.8	5.8
	Pas d'accord	24	46.2	46.2	51.9
	Ni d'accord, ni en désaccord	21	40.4	40.4	92.3
	D'accord	1	1.9	1.9	94.2
	Entièrement d'accord	3	5.8	5.8	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 20



Source : enquête de terrain en Mai 2024

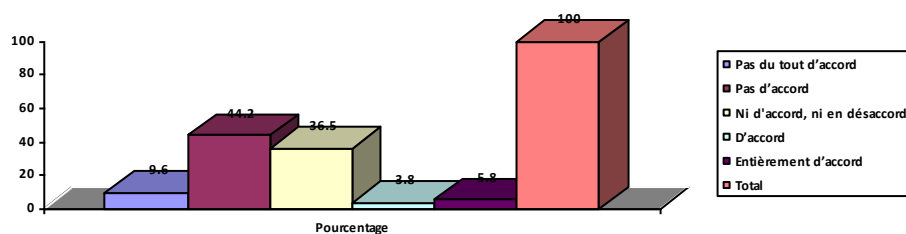
L'observation du graphique 21 montre 46.2% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que le projet PUREAT évalue les progrès scolaires des enfants à besoins éducatifs qui l'accompagnent. 40,4% d'entre eux ne sont ni d'accord ni en désaccord. 1,9% d'entre elles sont d'accord. 5,8% sont d'accord. 5,8 ne sont pas d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu le projet PUREAT évalue les progrès scolaires des enfants à besoins éducatifs qui l'accompagnent.

Tableau 22 : Le projet PUREAT distribue les kits scolaires aux enfants à besoins éducatifs dans l'école où je travaille.

Q21 Le projet PUREAT distribue les kits scolaires aux enfants à besoins éducatifs dans l'école où je travaille

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	5	9.6	9.6	9.6
	Pas d'accord	23	44.2	44.2	53.8
	Ni d'accord, ni en désaccord	19	36.5	36.5	90.4
	D'accord	2	3.8	3.8	94.2
	Entièrement d'accord	3	5.8	5.8	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 21



Source : enquête de terrain en Mai 2024

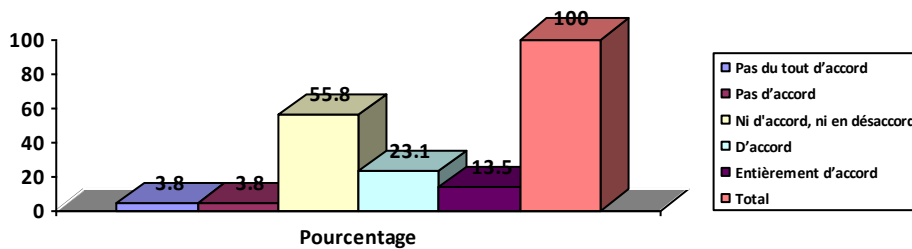
L'examen du graphique 21 montre 44,7% des enseignants interrogés affirment qu'ils ne sont pas d'accord que le projet PUREAT distribue les kits scolaires aux enfants à besoins éducatifs dans l'école où je travaille. 26,6% d'entre eux ne sont ni d'accord ni en désaccord. 2,8% d'entre elles sont d'accord. 5,8% sont entièrement d'accord. 9,6 ne sont pas du tout d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu Le projet PUREAT distribue les kits scolaires aux enfants à besoins éducatifs dans l'école où je travaille.

Tableau 22 : Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT réussissent à l'école.

Q22 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT réussissent à l'école

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	2	3.8	3.8	3.8
	Pas d'accord	2	3.8	3.8	7.7
	Ni d'accord, ni en désaccord	29	55.8	55.8	63.5
	D'accord	12	23.1	23.1	86.5
	Entièrement d'accord	7	13.5	13.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 22



Source : enquête de terrain en Mai 2024

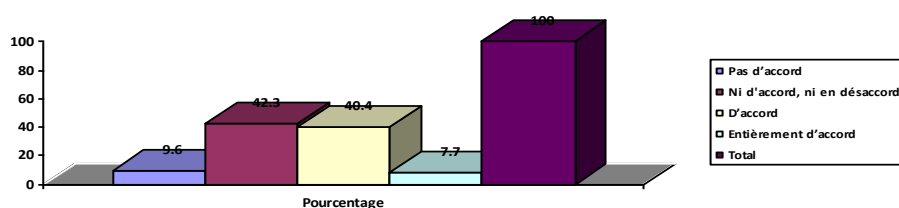
L'observation du graphique 22 montre 55,8% des enseignants interrogés affirment qu'ils ne sont ni d'accord ni en désaccord que Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT réussissent à l'école. 23,1% d'entre elles sont d'accord. 3,8% sont entièrement d'accord. 3,8 ne sont pas du tout d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT réussissent à l'école.

Tableau 23 : Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont attentifs à l'école

Q23 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont attentifs à l'école

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas d'accord	5	9.6	9.6	9.6
	Ni d'accord, ni en désaccord	22	42.3	42.3	51.9
	D'accord	21	40.4	40.4	92.3
	Entièrement d'accord	4	7.7	7.7	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 23



Source : enquête de terrain en Mai 2024

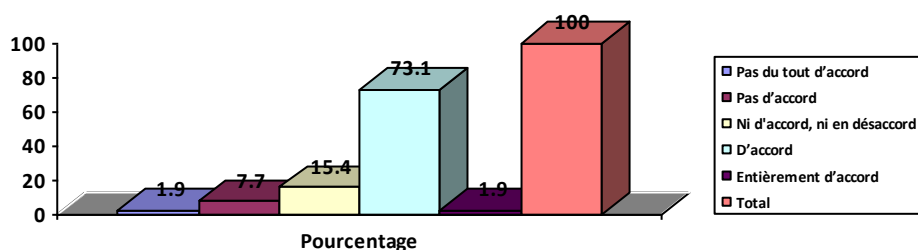
L'observation du graphique 23 montre 42,3% des enseignants interrogés affirment qu'ils ne sont ni d'accord ni en désaccord que les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont attentifs à l'école. 40,4% d'entre elles sont d'accord. 7,7% sont entièrement d'accord. 9,6 sont pas d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont attentifs à l'école.

Tableau 24 : Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont réguliers à l'école.

Q24 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont réguliers à l'école

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1.9	1.9	1.9
	Pas d'accord	4	7.7	7.7	9.6
	Ni d'accord, ni en désaccord	8	15.4	15.4	25.0
	D'accord	38	73.1	73.1	98.1
	Entièrement d'accord	1	1.9	1.9	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 24



Source : enquête de terrain en Mai 2024

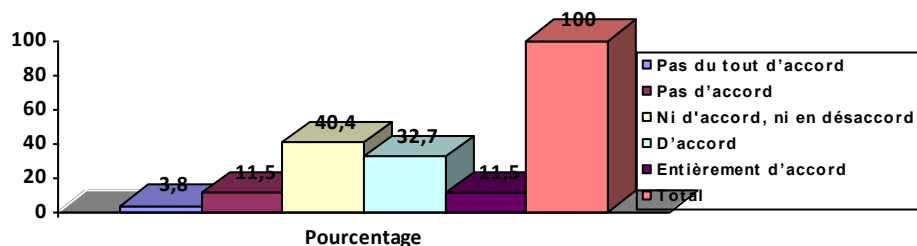
L'observation du graphique 24 montre 73,1% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont d'accord que les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont réguliers à l'école. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. 1,9% sont entièrement d'accord. 9,6 sont pas d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont réguliers à l'école.

Tableau 25 : Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont disciplinés à l'école.

Q25 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont disciplinés à l'école

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	2	3.8	3.8	3.8
	Pas d'accord	6	11.5	11.5	15.4
	Ni d'accord, ni en désaccord	21	40.4	40.4	55.8
	D'accord	17	32.7	32.7	88.5
	Entièrement d'accord	6	11.5	11.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Graphique 25



Source : enquête de terrain en Mai 2024

L'analyse du graphique 25 montre 40,4% des enseignants interrogés affirment qu'ils ne sont ni d'accord ni en désaccord que les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont disciplinés à l'école. 3,8% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. 11,5% sont entièrement d'accord. 11,5 sont pas d'accord. 37 sont d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont disciplinés à l'école.

4.3. ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats consiste à présenter les tableaux de contingence des hypothèses et de soumettre les hypothèses de recherche de notre investigation à l'épreuve des faits. Le Khi-

carré (X^2) est le test statistique qui a permis la vérification de nos hypothèses. Le x^2 calculé est comparé au x^2 lu au seuil $\alpha = 0,05$.

4.3.1. Mise à l'épreuve de HR1

HR1 : La construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Ho : la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT n'a pas un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Ha : la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Tableau 26 : Croisement entre la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Vérification HR1

Q08 Les toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT dans l'école où j'enseigne		Tableau croisé					Total
		Q24 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont réguliers à l'école					
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	D'accord	Entièrement d'accord	
Pas du tout d'accord	Effectif	1	0	0	0	0	1
	Effectif théorique	.0	.1	.2	.7	.0	1.0
D'accord	Effectif	0	0	1	0	0	1
	Effectif théorique	.0	.1	.2	.7	.0	1.0
Entièrement d'accord	Effectif	0	4	7	38	1	50
	Effectif théorique	1.0	3.8	7.7	36.5	1.0	50.0
Total	Effectif	1	4	8	38	1	52
	Effectif théorique	1.0	4.0	8.0	38.0	1.0	52.0

Tests du khi-carré

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
khi-carré de Pearson	57.590	8	.000	2.733
Rapport de vraisemblance	13.699	8	.090	
Association linéaire par linéaire	14.119	1	.000	
Coefficient de contingence	.725			
R de Pearson	.526			
Corrélation de Spearman	.365			
N d'observations valides	52			

13 cellules (86.7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .02.

$$\left. \begin{array}{l}
 \text{Le } x^2 \text{ cal} = 57.59 \\
 \text{Le d.d.l.} = 8 \\
 \alpha = 0,05 \\
 x^2 \text{ lu} = 2.73
 \end{array} \right\} \begin{array}{l}
 x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu} \\
 C = 0,72
 \end{array}$$

Décision : le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $57.59 > 2.73$. Ce résultat permet d'accepter l'hypothèse alternative (H_a) et de rejeter l'hypothèse nulle (H_0). Par conséquent, nous pouvons affirmer que la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

4.3.2. Mise à l'épreuve de HR2.

HR₂ : L'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao

H₀ : L'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT n'a pas un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

H_a : L'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Tableau 27 : Croissement entre l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Vérification HR2

Tableau croisé

Q22 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT réussissent à l'école

Q12 Le point d'eau qui existe dans l'école où j'enseigne a été installé par le projet PUREAT		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	D'accord	Entièrement d'accord	Total
Pas du tout d'accord	Effectif	1	0	0	0	0	1
	Effectif théorique	.0	.0	.6	.2	.1	1.0
Pas d'accord	Effectif	0	0	0	1	0	1
	Effectif théorique	.0	.0	.6	.2	.1	1.0
D'accord	Effectif	0	0	3	1	0	4
	Effectif théorique	.2	.2	2.2	.9	.5	4.0
Entièrement d'accord	Effectif	1	2	26	10	7	46
	Effectif théorique	1.8	1.8	25.7	10.6	6.2	46.0
Total	Effectif	2	2	29	12	7	52
	Effectif théorique	2.0	2.0	29.0	12.0	7.0	52.0

Tests du khi-carré

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
khi-carré de Pearson	29.961	12	.003	5.226
Rapport de vraisemblance	11.955	12	.449	
Association linéaire par linéaire	3.062	1	.080	
Coefficient de contingence	.605			
R de Pearson	.245			
Corrélation de Spearman	.101			
N d'observations valides	52			

17 cellules (85.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .04.

Source : enquête de terrain en Mai 2024

$$\left. \begin{array}{l} \text{Le } x^2 \text{ cal} = 29.96 \\ \text{Le d.d.l.} = 12 \\ \alpha = 0,05 \\ x^2 \text{ lu} = 5.22 \end{array} \right\} \begin{array}{l} x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu} \\ C = 0,60 \end{array}$$

Décision : le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $29.96 > 5.22$. Au vu de ce résultat, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) n'est rejetée. Cela permet d'affirmer que l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

4.3.3. Mise à l'épreuve de HR3

HR₃ : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

H₀ : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad n'influence pas efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

H_a : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Tableau 28 : Croisement entre le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Vérification HR3

		Tableau croisé				Total
		Q23 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont attentifs à l'école				
Q17 J'ai participé au suivi-évaluation des enseignants formés par le projet PUREAT		Pas d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	D'accord	Entièrement d'accord	
	Pas du tout d'accord	Effectif	0	0	0	1
Effectif théorique		.1	.4	.4	.1	1.0
Pas d'accord	Effectif	1	0	0	0	1

	Effectif	.1	.4	.4	.1	1.0
	théorique					
Ni d'accord, ni en désaccord	Effectif	0	1	0	0	1
	Effectif théorique	.1	.4	.4	.1	1.0
D'accord	Effectif	2	15	8	0	25
	Effectif théorique	2.4	10.6	10.1	1.9	25.0
Entièrement d'accord	Effectif	2	6	13	3	24
	Effectif théorique	2.3	10.2	9.7	1.8	24.0
Total	Effectif	5	22	21	4	52
	Effectif théorique	5.0	22.0	21.0	4.0	52.0

Tests du khi-carré

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
khi-carré de Pearson	30.630	12	.002	5.226
Rapport de vraisemblance	21.218	12	.047	
Association linéaire par linéaire	1.143	1	.285	
Coefficient de contingence	.609			
R de Pearson	.150			
Corrélation de Spearman	.301			
N d'observations valides	52			

16 cellules (80.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .08.

Source : enquête de terrain en Mai 2024

$$\left. \begin{array}{l}
 \text{Le } x^2 \text{ cal} = 30.63 \\
 \text{Le d.d.l.} = 12 \\
 \alpha = 0,05 \\
 x^2 \text{ lu} = 5.22
 \end{array} \right\} \begin{array}{l}
 x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu} \\
 C = 0,60
 \end{array}$$

Décision : le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $30,63 > 5,22$ Ceci correspond à dire que (Ha) est acceptée et (Ho) est rejeté. Par conséquent, nous acceptons HR3 qui stipule que l'environnement de

formation du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

4.3.4. Mise à l'épreuve de HR4

HR4 : Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire.

Ho Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT n'a pas un impact positif sur l'adaptation scolaire.

Ha : Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

Tableau 29 : Croisement entre le suivi des enfants bénéficiaires du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Vérification HR4

Tableau croisé

Q25 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont disciplinés à l'école

Q21 Le projet PUREAT distribue les kits scolaires aux enfants à besoins éducatifs dans l'école où je travaille		Q25 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont disciplinés à l'école					Total
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	D'accord	Entièrement d'accord	
Pas du tout d'accord	Effectif	0	0	4	1	0	5
	Effectif théorique	.2	.6	2.0	1.6	.6	5.0
Pas d'accord	Effectif	0	1	13	9	0	23
	Effectif théorique	.9	2.7	9.3	7.5	2.7	23.0
Ni d'accord, ni en désaccord	Effectif	0	4	4	5	6	19
	Effectif théorique	.7	2.2	7.7	6.2	2.2	19.0
D'accord	Effectif	0	0	0	2	0	2
	Effectif théorique	.1	.2	.8	.7	.2	2.0
Entièrement d'accord	Effectif	2	1	0	0	0	3
	Effectif théorique	.1	.3	1.2	1.0	.3	3.0

Total	Effectif	2	6	21	17	6	52
	Effectif théorique	2.0	6.0	21.0	17.0	6.0	52.0

Tests du khi-carré

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
khi-carré de Pearson	59.382	16	.000	7.962
Rapport de vraisemblance	42.026	16	.000	
Association linéaire par linéaire	1.854	1	.173	
Coefficient de contingence	.730			
R de Pearson	-.191			
Corrélation de Spearman	.027			
N d'observations valides	52			

21 cellules (84.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .08.

Source : enquête de terrain en Mai 2024

$$\left. \begin{array}{l}
 \text{Le } x^2 \text{ cal} = 59.38 \\
 \text{Le d.d.l.} = 16 \\
 \alpha = 0,05 \\
 x^2 \text{ lu} = 7.96
 \end{array} \right\} \begin{array}{l}
 x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu} \\
 C = 0.73
 \end{array}$$

Décision : $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $59.38 > 7.96$. Ce résultat correspond à accepter (H_a) et à rejeter (H_0). Autrement dit, le suivi des enfants bénéficiaires du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Tableau des résultats de l'étude

Après vérification de nos hypothèses de recherche HR1, HR2, HR3 et HR4 nous aboutissons aux conclusions que nous pouvons récapituler dans le tableau.

Les Hypothèses de recherche	Les Résultats	Les Décisions
HR1	Le χ^2 cal = 57.59 Le d.d.l.= 8 χ^2 cal > χ^2 lu $\alpha = 0,05$ C= 0,72 χ^2 lu = 2.73	le χ^2 cal > χ^2 lu c'est-à-dire 57,59 > 2,73. Ha est accepté et H0 est rejetée HR1 : confirmée
HR2	Le χ^2 cal = 29.96 Le d.d.l. = 12 χ^2 cal > χ^2 lu $\alpha = 0,05$ 0,60 χ^2 lu = 5.22	le χ^2 cal > χ^2 lu c'est-à-dire 29,96 > 5,22. Ha est accepté et H0 est rejetée HR2 : confirmée
HR3	Le χ^2 cal = 30.63 Le d.d.l. = 12 χ^2 cal > χ^2 lu $\alpha = 0,05$ C = 0,60 χ^2 lu = 5.22	le χ^2 cal > χ^2 lu c'est-à-dire 30,63 > 5,22. Ha est accepté et H0 est rejetée HR3 : confirmée
HR4	Le χ^2 cal = 59.38 Le d.d.l. = 16 χ^2 cal > χ^2 lu $\alpha = 0,05$ C= 0.73 χ^2 lu = 7.96	χ^2 cal > χ^2 lu c'est-à-dire 59.38 > 7.96. Ha est accepté et H0 est rejetée HR4 : confirmée

Source : enquête de terrain en Mai 2024.

En observant ce tableau de récapitulatif des résultats, nous constatons que HR1, HR2, HR3 et HR4 sont confirmées car les données issues de nos 4 hypothèses secondaires, après analyse des tableaux de contingences donnent des résultats positifs. Les tests de Khi-2 prennent en compte toutes les caractéristiques de notre échantillon. Au demeurant, nous pouvons dire que les différentes articulations ayant conduit aux résultats, sont parties de la descriptive des résultats de notre enquête aux tests visant à vérifier les hypothèses de recherche. Il ressort de cette vérification que notre hypothèse générale est confirmée à 100% par le simple fait que nos hypothèses de recherche ont été acceptées. Autrement dit, L'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad et l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao: Approche évaluative du projet PUREAT mise en œuvre par du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad. À présent nous passons à l'interprétation des résultats, à la discussion et suggestions de ces résultats qui font l'objet du chapitre cinq.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS

À la suite de la présentation et de l'analyse des données collectées sur le terrain, notre approche ici est un essai d'interprétation des données traitées. Cette tentative sera suivie de quelques suggestions.

5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La préoccupation centrale qui a sous — tendu cette étude était de savoir si l'alphabétisation des enfants à besoins spécifiques du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Les résultats présentés plus haut établissent un fait frappant : 62% de nos répondants approuvent quelles sont entièrement d'accord que la formation offerte par le projet est bénéfique pour eux (voir tableau 9). Ce pourcentage élevé constitue un signal fort et semble traduire la réalité des faits dans le contexte de l'éducation familiale où certains comportements tels que la violence basée sur le genre, le mariage forcé font partie des mœurs éducatives au service de la socialisation des filles . À cet effet, Chaffi (2007) souligne que certains éducateurs considèrent le fouet comme un instrument au service de l'éducation dans des écoles primaires dans la province du Kanem. L'observation de ce tableau nous permet de déduire que 100% de nos répondants étaient des enseignants, étant donné que notre site est porté exclusivement sur l'adaptation scolaire des enfants qui ont bénéficié du projet dans leurs localités.

L'observation du graphique 8 montres 96,2% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que les toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT dans les écoles ou j'enseigne. 1,9% d'entre elles sont d'accord. 100% d'entre elles sont totalement d'accord sur les toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs et enfin 1,9% d'entre elle ne sont pas du tout d'accord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu des toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT dans les écoles ou ils interviennent.

Le pourcentage ci-dessus (62%) est corroboré par 34,5% d'entre elles sont d'accord ; 2% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord et 1,4% d'entre elles affirment qu'ils ne sont pas d'accord. De tous ce qui précède nous pouvons affirmer que plus de ½ des filles du Canton ont reçu une formation bénéfique par le projet.

L'investigation faite a permis de réaliser que les différentes modalités de l'alphabétisation des enfants à besoin spécifique sont réelles dans notre pays le Tchad. Car l'observation du graphique 10 montres 63,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne. 27,7% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas d'accord que le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où ils enseignent et enfin 0,7% d'entre elle n'ont pas donné leur avis. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne.

L'analyse du graphique 11 montres 63,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne. 27,7% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas d'accord que le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où ils enseignent et enfin 0,7% d'entre elle n'ont pas donné leur avis. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne.

L'observation du graphique 13 montre 92,3% les enseignants interrogés sont entièrement d'accord que l'accès à l'eau potable pour la santé et l'hygiène des élèves à besoins éducatifs est rendu possible dans mon école par le projet PUREA. 3,8% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord que l'accès à l'eau potable pour la santé et l'hygiène des élèves à besoins éducatifs est rendu possible dans mon école par le projet PUREA. 1,9% sont pas d'accord et enfin 100% d'entre elle sont totalement d'accord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que le point d'eau qui existe dans l'école où j'enseigne a été installé par le projet PUREAT.

La proportion la plus élevée sur l'adaptation scolaire des enfants a travers le projet est efficace dans la province du Kanem.

La satisfaction de la formation reçue représente 68,2% des enseignants qui ont affirmé entièrement d'accord de la formation reçue ; 26,4% interrogées affirment qu'ils sont d'accord ; 4,1% d'entre eux ne sont pas d'accord 0,7% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord et 0,7% n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que plus de ½ de nos répondants approuvent qu'ils soient satisfaits de la formation reçue.

Tous les sujets ayant participé à l'enquête étaient des enseignants âgés pour la plupart de 20-60 ans, soit 100%. La tendance du graphique 14 montre 48,1% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement En tant qu'enseignant, j'ai participé aux formations visant à renforcer mes capacités par le projet PUREAT. 44,2% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord En tant qu'enseignant, j'ai participé aux formations visant à renforcer mes capacités par le projet PUREAT. 3,8% sont ni d'accord ni désaccord et enfin 100% d'entre elle sont totalement d'accord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu qu'en tant qu'enseignant, j'ai participé aux formations visant à renforcer mes capacités par le projet PUREAT.

L'observation du graphique montre 61,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont d'accord que les autres encadreurs ont bénéficié des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT. 30,8% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. 5,8% sont ni d'accord ni désaccord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que les autres encadreurs ont bénéficié des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT. Il est à ressortir que l'observation du graphique montre 61,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont d'accord que les autres encadreurs ont bénéficié des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT. 30,8% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. 5,8% sont ni d'accord ni désaccord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que les autres encadreurs ont bénéficié des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT. L'observation du tableau 19 montre 50% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que les autres encadreurs des enfants à besoins éducatifs ont participé au suivi-évaluation par le projet PUREAT. 44,2% d'entre eux sont d'accord. 1,9% d'entre elles ne

sont pas du tout d'accord. 1,9% sont ni d'accord ni désaccord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que les autres encadreurs des enfants à besoins éducatifs ont participé au suivi-évaluation par le projet PUREAT. En ce qui concerne le graphique 20 montres 46.2% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont entièrement d'accord que le projet PUREAT évalue les progrès scolaires des enfants à besoins éducatifs qui l'accompagnent. 40,4% d'entre eux ne sont ni d'accord ni en désaccord. 1,9% d'entre elles sont d'accord. 5,8% sont d'accord. 5,8 ne sont pas d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu le projet PUREAT évalue les progrès scolaires des enfants à besoins éducatifs qui l'accompagnent. L'évaluation du graphique montre 69,5% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont d'accord que le projet PUREAT a soutenu l'opération de formation des maîtres communautaires des 10 provinces qui couvrent le projet PUREAT. 28,8% d'entre eux sont entièrement d'accord. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que projet PUREAT a soutenu l'opération de formation des maîtres communautaires des 10 provinces qui couvrent le projet PUREAT.

Le tableau 23 met en évidence un fait remarquable que 42,3% des enseignants interrogés affirment qu'ils ne sont ni d'accord ni en désaccord que les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont attentifs à l'école. 40,4% d'entre elles sont d'accord. 7,7% sont entièrement d'accord. 9,6 sont pas d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont attentifs à l'école ensuite la représentation du graphique 24 montre 73,1% des enseignants interrogés affirment qu'ils sont d'accord que les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont réguliers à l'école. 1,9% d'entre elles ne sont pas du tout d'accord. 1,9% sont entièrement d'accord. 9,6 sont pas d'accord. 100% sont totalement. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont réguliers à l'école.

Pour dire le graphique 25 nous orientes que Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer sans exister que plus de ½ de nos répondants ont reçu que les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont disciplinés à l'école.

L'adaptation scolaire des enfants constituent l'une des violations des droits humains les plus répandues dans le monde. L'Assemblée générale de l'Organisation des Nations unies (ONU) a adopté en 1993 la Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes (nouvelle fenêtre). Elle définit la violence à l'égard des femmes comme tous les "actes de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée" (article 1er).

La mise à l'épreuve de nos hypothèses de recherche a permis d'accepter toutes les hypothèses qui mettent en relation l'alphabétisation des enfants à besoins spécifiques du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad et l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao. Ces quatre hypothèses de recherche ont été confirmées avec les coefficients de contingence respectifs de 0,72 ; 0,60 ; 0,60 ; 0,73.

De ce qui précède, il ressort que les programmes de formation, qualification des enseignants, l'environnement de formation et suivi des enfants bénéficiaires du projet sont les modalités l'alphabétisation des enfants à besoins spécifiques génèrent le plus l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao dans notre pays. Ces modalités sont infligées aux filles dans la perspective de les éduquer et apparaissent comme un comportement social dont l'actualité exige l'intérêt et l'intervention de management de l'éducation (concepteur, Montage et Planificateur d'un projet éducatif).

En observant ce tableau de récapitulatif des résultats, nous constatons que HR1, HR2, HR3 et HR4 sont confirmées car les données issues de nos 4 hypothèses secondaires, après analyse des tableaux de contingences donnent des résultats positifs. Les tests de Khi-2 prennent en compte toutes les caractéristiques de notre échantillon. Au demeurant, nous pouvons dire que les différentes articulations ayant conduit aux résultats, sont parties de la descriptive des résultats de notre enquête aux tests visant à vérifier les hypothèses de recherche. Il ressort de cette vérification que notre hypothèse générale est confirmée à 100% par le simple fait que nos hypothèses de recherche ont été acceptées.

5.1.1. Interprétation des résultats de HR1 et discussion : la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

Les activités de la scolarisation inclusive constituent les premiers types d'activités prescrites au partisan de la lutte contre l'adaptation scolaire officiants dans la province du Kanem. La mise en épreuve de HR1 nous permet d'affirmer que la scolarisation inclusive du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao avec un coefficient de contingence $C= 0,72$, c'est qui indique une relation fonctionnelle de type linéaire croissante. Les résultats de l'enquête réalisée auprès de 52 enseignants dans la province du Kanem indiquent que les partisans de la lutte réalisent les activités de formation par le projet PUREAT. L'exécution de ces activités à une forte incidence sur l'adaptation et la réussite scolaire. Si les partisans atteignent les résultats attendus, que leur activité de formation vise ou que leur bénéficiaire du projet PUREAT attente, cela signifie qu'ils sont efficaces. La validation de cette hypothèse amène à comprendre que les promoteurs du projet PUREAT réalisent les activités de formation variée bien que l'opinion publique est une image peu confortable. La forte mobilisation des promoteurs dans les activités de formation que nous avons sélectionnées traduit à la réalité non seulement leur efficacité personnelle, mais aussi leurs attentes de résultats positifs liées à ces activités en raison de leurs capacités.

5.1.2. Interprétation des résultats de HR2 et discussion : l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par projet PUREAT dans la province du Kanem Mao.

La Croissement entre La qualification des enseignants du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem permet de valider HR2. Cela signifie que La qualification des enseignants du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao, ce qui traduit une relation fonctionnelle de type linéaire croissante. La qualification des enseignants et des chercheurs constitue les deuxièmes types d'activités prescrites par les promoteurs du projet PUREAT après les activités de formation. L'exécution de ces activités permet au chef service de l'orientation scolaire et aux conseillers entre autres de

pouvoir apporter les mesures correctives aux problèmes identifiés dans une salle de classe ou même dans l'établissement scolaire, ce qui pourrait à terme conduire à une meilleure adaptation scolaire des enfants baisse ou qui sont absentéiste. Les résultats de l'enquête relèvent que la qualification des enseignants exécute les activités administratives du projet et de recherche à une fréquence intéressante. Les enseignants du projet PUREAT ayant participé à l'étude sont efficace non seulement parce qu'ils réalisent bien ces activités, mais aussi parce que lesdites activités favorisent la :

Meilleure adaptation scolaire

Réussit scolaire

Motivation des élèves à leur étude

Résolution des difficultés scolaires et des problèmes psychologiques

Formulation par l'élève des projets scolaires et professionnelle réalisé.

Les activités de recherche menée par les enseignants du projet PUREAT visent à améliorer non seulement l'offre de service de l'orientation, mais aussi la visibilité et l'efficacité interne et externe de l'orientation scolaire. Dans la pratique, l'étude du rendement scolaire et la tendance de l'orientation dans la province du Kanem à Mao sont les principales activités réalisées. Une recherche appliquée sur l'évaluation des méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologique des élevés, la tendance à la démotivation aux études, les difficultés d'adaptation divers etc. pourrait apporter un éclairage important de HR2.

5.1.3. Interprétation des résultats de HR3 et discussion : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

La vérification de HR3 a été concluante par un coefficient de corrélation qui se rapproche de $C = 0,60$, ce qui traduit une relation fonctionnelle de type linéaire croissante entre la réalisation de l'environnement de formation du projet. La présentation des résultats a permis de stipuler que l'environnement de formation du projet PUREAT influence efficacement sur l'adaptation scolaire. Ces conseillés réalisent les services adaptés dans l'environnement. Les résultats de l'enquête ont relèvent que les partisans du projet PUREAT travaille dans un contexte particulièrement difficile mais stimulant si l'on se réfère à la demande sociale de l'offre de l'éducation. L'adjectif stimulant ne se réfère pas forcément à un environnement confortable. La

validité de cette hypothèse amène à comprendre que l'environnement de formation produit des effets négatif sur les enseignants du projet et les bénéficiers direct et indirect.

5.1.4. Interprétation des résultats de HR4 et discussion : Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

Croissement entre le suivi des enfants bénéficiaires du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire des enfants. Cette analyse nous montres que le suivi des enfants bénéficiaires du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire des enfants avec un coefficient de contingence de $C= 0,73$. La validation de cette hypothèses sonne comme un appel à plus d'engagement, de détermination des promoteurs à jouer leur rôle pour un bon suivi des enfants , aux établissements scolaires du Mao et partant au système éducatif tchadien de relever les défis dans le suivi qui interpellent en terme de qualité et d'efficacité interne et externe au 21eme siècle. Les promoteurs doivent prendre conscience de la nécessité d'être efficace, de consolider leur efficacité et de réaliser les services adoptés qui sont une expression et une réponse spécifique et adoptée aux besoins individuels exprimés.

Les quatre (4) HR ont été validées d'où la confirmation de l'hypothèse générale : Le suivi des enfants bénéficiaires du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad influence efficacement sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.

En effet, le modèle de décision Jago-Vroom(2022) est un modèle rationnel utilisé par les dirigeants afin de déterminer si elles doivent prendre une décision seul ou concerner un groupe, et dans quelle mesure le groupe devrait être impliqué. Pour ces derniers, un bon dirigeant ne peut pas se fier uniquement aux pouvoirs coercitifs que lui confère son poste ; il doit aussi faire preuve de leadership, même si un leader peut provenir de but les échelons de l'organisation, en se concentrons sur le leadership tel que vécu par un dirigeant aujourd'hui, on essayera de mieux comprendre les facteurs qui en influencent le bon fonctionnement.

5.2. ÉVALUATION DU PROJET D'ALPHABÉTISATION DES ENFANTS À BÉSOINS ÉDUCATIFS DU PROJET D'URGENCE DE RENFORCEMENT DE L'ÉDUCATION ET L'ALPHABÉTISATION AU TCHAD INFLUENCE ÉFFICACEMENT SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE DANS LA PROVINCE DU KANEM MAO.

Cette partie est un essai dévaluation du projet PUREAT. Ce projet avait pour objectif global d'encourager la scolarisation des enfants des milieux ruraux. Pour réaliser ses objectifs, le projet ces réalisés les activités suivantes :

Première Étape

Rencontre des autorités et lancement officiel du projet.

Rapport de travail

Deuxième Étape

Identification des cibles et bénéficiaires.

Sensibilisation des bénéficiaires dans les antennes radio

Rapport de travail

Troisième Étape

Achat des fournitures scolaires

Rapport d'activité

Quatrième Étape

1. Inscription des élèves
2. Suivi des élèves auprès des écoles.
3. Sensibilisation des parents sur les thématiques de la scolarisation des filles.
4. Rapports d'activités.
5. Évaluation à mi-parcours
6. Achat des brebis et chèvres
7. Répartition des animaux au groupe cible.
8. Rapport final et évaluation du projet

L'enquête réalisé sur le terrain permet de cité les activités du projet qui ont été réalisé telle que : Rencontrer des autorités et lancement officiel du projet, Identification des cibles et bénéficiaires, Sensibilisation des bénéficiaires dans les antennes radio, Achat des fournitures scolaire, Inscription des élèves. À sortir des résultats, les activités restantes sont entre autres :

- Suivi des élèves auprès des écoles.

- Sensibilisation des parents sur les thématiques de la scolarisation des filles.
- Rapports d'activités.
- Évaluation à mi-parcours
- Achat des brebis et chèvres
- Répartition des animaux au groupe cible.
- Rapport final et évaluation du projet

Suite aux problèmes rencontrés dans la réalisation dudit projet, les propositions suivantes peuvent être formulées pour consolider l'efficacité du projet relativement à la lutte contre l'adaptation scolaire. Au regard des résultats de l'étude, le projet PUREAT qui a pris son départ en Novembre 2021 se doit être évalué. Les indicateurs de l'évaluation dudit projet qui constituent la base de cette réalisation. Il s'agit de :

Efficacité et la cohérence de la scolarisation inclusive :

Les différents résultats qui découlent des analyses fait plus haut, nous invitent à évaluer l'efficacité et la cohérence des différents programmes de formation mise à la disposition de ces jeunes dans le cadre de leurs enseignements et de leur sensibilisation sur la Violence Basée sur le Genre a Mao. Par ailleurs, ses modules de formation au départ basée sur la prise de conscience de la jeune fille et garçon sur les phénomènes d'avortement, d'excisions, du Mariage forcé et précoce y compris le retour de la jeune fille sur les bancs de l'école. Il serait incongru pour nous de vous faire voire que le projet PUREAT a fait son chemin sans entrave. C'est pourquoi on relève plusieurs irrégularités dans l'accomplissement dudit projet par exemple, le projet qui avait prévu de construire beaucoup des écoles avec toutes les infrastructures à ces dernières n'a pas puis réaliser ses objectifs telle que prévu au départ du projet.

Efficienne de la qualification des enseignants du projet PUREAT

Les promoteurs et partenaires dudit projet ont pris d'une part un grand soin à recruter les enseignants pour sensibiliser les jeunes et d'autre part de vérifier s'ils ont des enseignants qualifiés et travaillant déjà pour le compte de l'État Tchadien.

Le volet efficienne pour sa part interroge les personelles recrutées au départ du projet dans le but de savoir s'ils sont du domaine et si le projet peut atteindre ses objectifs fixés en travaillant avec ces derniers. À cet effet les profils des travailleurs de ce projet ont été

diversifiées. Parmi ces enseignants l'on retrouve les psychologues, les conseillers d'orientations et aussi les accompagnateurs des Violences Basées sur le Genre.

Malgré ses bruyants recrutements du personnel de projet, l'on note toujours certain angle du projet qui ne sont pas toujours fixés comme il avait prévu au départ.

Cohérence de l'environnement de formation :

Le projet PUREAT a pris en compte ces différents environnements. À cet effet nous avons entre autres :

L'environnement culturel.

Culturellement, nous observons que l'environnement de formation n'est pas en adéquation avec l'environnement culturel telle que prévu par le projet d'un le départ ; nous avons ici plusieurs manquements qui partent du manque d'édifices pour les apprenantes, les bibliothèques pour les documentations, les salles d'informatique et internet pour faciliter la recherche jusqu'au manque criard des infrastructures pour aider le projet. Cela débouche sur le fait que les jeunes filles se trouvent parfois à recevoir les enseignements sur les hautes, les tentes mêmes parfois sous les arbres.

L'environnement économique.

Le projet PUREAT d'un son départ un Organisme à but non lucratif, financé à cent pour cent par la fondation UNESCO a permis aux enfants de Mao victimes des différences de violences, d'acquiescer les enseignements sans déboursier un radis (gratuitement). Les financements à louer se sont élevés à la hauteur de 10000000 lequel financement sur le plan économique doit être utilisé pour payer les employés du projet et apporter le soutien matériel aux enfants (fourniture scolaire, inscription etc.). Même si les fonds ont été déployés à temps au bénéfice des apprenantes du projet, nos évaluations sur le terrain ont observé une réalité sur le terrain à part. C'est qui aboutit à une faible cohérence économique.

L'environnement social

Évaluer ce projet sur le volet social, a permis de prendre en compte le point de vue de la population vis-à-vis de notre sujet d'étude. Il ressort de toute cette évaluation que l'opinion sociale est différente de celle de l'instigateur du projet car il nous a été permis de comprendre que la jeune fille qui s'intègre au projet est stigmatisée voire même reprochée par ses parents qui

préfère les savoirs dans le mariage précoce puis que pour eux la jeune fille sa place est dans le foyer. Malgré tout cela, les personelles continuassent à travailler au quotidien pour permettre à ces jeunes filles d'acquérir l'éducation adéquat.

Durabilité et Pertinence du Suivi des enfants bénéficiaires du projet PUREAT.

La durabilité des décisions prises par le projet PUREAT. Dans sa conception initiale du suivi, cherche l'autonomisation des jeunes de manière pérenne dans l'éradication de diverses formes de violences. De ce fait les bénéficiaires de ce projet impliquant de manière indirect, des parents, la famille, les autorités et les chefs traditionnels qui doivent être partie prenante ; la jeune fille quant à elle est impliquées directement par le projet. Cette durabilité aura pour premier objectif la pérennisation dudit projet, pour que cela s'accomplisse avec facilité, il faut une forte participation des parents.

La pertinence quant à elle nous amène à voire l'impact social qua eu la scolarisation des enfants bénéficiaires dudit projet. À cet effet le projet doit prendre en compte la représentativité par la taille et le nombre normal des enfants scolarisés. Le retour des jeunes à l'école a réduit de manière considérable les violences faites à cette derniers mais triste est de constaté que, ces violences qui ne sont plus tellement physique sont devenus contextuelles aux enfants car on en parle de plus en plus au fil des années. Aussi, l'on note d'autre paramètre qu'il faut à tout prix convoquer notamment, l'éducation de valeur, l'enseignement patriotique, l'éducation aux valeurs humaines, civiques, d'amour et d'union etc.

En réalité dans la conception globale du projet PUREAT, on retient que beaucoup des paramètres pris en compte dès le départ du projet n'ont pas puis être pris en compte portant le projet est à 90% de son achèvement.

5.3. SUGGESTIONS

Au regard des résultats obtenus à l'issue de notre recherche, les suggestions suivantes méritent d'être faites. Elles portent sur : L'alphabétisation des enfants à besoins d'éducation du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad et l'adaptation scolaire s'adressent Aux Promoteurs du Projet PUREAT, Aux Pouvoirs Publics Tchadiens.

5.3.1 Aux Promoteurs Du Projet PUREAT, Partenaires PUBLIC ET PRIVE

- L'étude de la faisabilité

- Renforcer les infrastructures éducatives et l'accès à l'éducation pour les enfants à besoins éducatifs dans la province du Kanem Mao.
- Mettre en place des programmes de formation continue pour les enfants et le suivi-évaluation afin de mieux accompagner les enfants à besoins éducatifs.
- Suivre et évaluer régulièrement l'impact du projet PUREAT sur l'alphabétisation et l'adaptation scolaire des enfants à besoins éducatifs et impliquer les familles, la communauté locale dans le processus d'adaptation au Kanem Mao.
- Tenir compte du contexte global avant l'implémentation du projet PUREAT
- Création d'une équipe de suivi constitué des personnels qualifiés
- Gestion Participatif et inclusif du projet PUREAT
- Intégrer les modules sur l'éducation aux valeurs (patriotique, civique etc.)
- Définir les programmes sur les besoins réels des enfants
- Intégrer les conseils spécifiques dans la question du genre sur les profils de formation
- Restauration d'une veille stratégique
- Renforcer la sensibilisation des parents des enfants bénéficiaires du projet
- Réajustement des programmes de formation.

5.3.2. Aux pouvoirs publics Tchadiens

La qualité de l'éducation dans la province du Kanem est une exigence essentielle, mais relativement complexe. Elle nécessite un pilotage qui prend en compte toutes les actions garantissant l'atteinte des objectifs escomptés en cohérence avec les ressources disponibles et les stratégies définies :

- Créer un document de mise en œuvre pour harmoniser et coordonner les activités des différents projets de l'éducation ;
- Rendre plus performants et plus efficaces la gestion et la gouvernance du système éducatif ;
- Appuyer les équipes de projets futurs à mettre en place des dispositifs simples et efficaces de suivi-évaluation par l'élaboration d'un manuel de suivi-évaluation ;
- Mettre en place une base de données afin de contribuer à un meilleur pilotage et à une meilleure capitalisation des actions et résultats des projets futurs

- Œuvrer à ce que les infrastructures scolaires fassent l’objet d’un suivi régulier de manière à prendre en compte l’impact des progrès technologiques et l’évolution des besoins en infrastructures scolaires, à partir d’une large politique d’implication des parties prenantes, avec des hypothèses claires, et faisant l’objet d’une coordination appropriée entre tous les Ministères et Organismes Sectoriels en tenant compte des synergies entre les secteurs.
- Associer les consultants externes qui peuvent apporter un point de vue neutre susceptible d’améliorer les résultats obtenus à l’issue de l’opération de mise en œuvre du suivi évaluation à mi-parcours, finale et ex post afin d’optimiser les résultats globaux du projet à court, moyen et long terme par la réalisation d’un suivi évaluation performante ;
- Concevoir et mettre en œuvre un système d’entretien et de maintenance des infrastructures et des équipements scolaires. Étant donné que l’entretien garantit la bonne fonctionnalité d’un bâtiment, nous recommandons d’adopter un calendrier des procédures d’entretien systématique des installations existantes. Ceci permet de se rappeler des contrôles ou des travaux à effectuer, d’établir les priorités en matière d’entretien, et d’éviter des réparations coûteuses plus tard. Aussi, développer une nouvelle approche d’entretien et de maintenance des infrastructures scolaires et équipements des établissements scolaires définissant clairement les rôles et les responsabilités de tous les acteurs concernés.
- Définir une vision stratégique à long terme en matière d’infrastructures scolaires qui repose sur les ambitions du développement durable et m’inclusion ; ceci à partir d’une évaluation rigoureuse des besoins actuels et futurs des élèves en infrastructures scolaires, et de la façon dont il convient de hiérarchiser ces besoins par ordre de priorité ainsi que d’y répondre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche que nous avons faite est libellée : L'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad (PUREAT) et l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao : Approche évaluative du projet PUREAT. Ainsi cette étude veut résoudre le problème de l'adaptation scolaire des enfants a besoin d'éducation dans la province du Kanem à Mao. Pour mener à bien cette investigation, la question principale suivante a guidé notre réflexion : L'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs du projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad (PUREAT) impacte-t-elle sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao ?

Par ailleurs, pour mener à bien cette étude, une hypothèse a été formulée en rapport avec l'objectif général et en réponse à la question principale de la recherche. Dès lors, nous avons convoqué trois (3) théories à savoir : Théorie de la contrainte développée par **Goldratt, (1984)**, cet auteur part du postulat que le déséquilibre est inévitable dans la réalisation d'une activité afin d'atteindre les objectifs escomptés, il stipule que tout flux généré par une organisation est limité par une approche. La théorie de la fixation des objectifs de Locke (1968), cette théorie est applicable à une activité menée en particulier, ou à un groupe de travail de projet. L'auteur développe que la fixation des objectifs est une ligne pouvant permettre d'avoir une vue globale sur les activités du projet et la théorie de changement développée par Weiss (1995) pour expliquer comment une intervention donnée ou un ensemble d'interventions sont censés conduire à un changement précis sur le plan du développement, grâce à une analyse des liens de cause à effet fondée sur les éléments de preuve existants.

La réponse anticipée qui découle de cette interrogation a constitué notre hypothèse générale qui s'énonce ainsi qu'il suit :

H.G : L'alphabétisation des enfants à besoins 'éducatifs du projet PUREAT impact sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao. L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a permis d'obtenir quatre hypothèses de recherches formulées de la manière suivante :

HR1 : la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs

par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR2 : l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR3 : Le renforcement des compétences des enseignants et autres encadreurs pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire

HR4 : Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire.

La mise à l'épreuve de ces hypothèses a été faite au moyen du test de Khi- deux (X^2) après avoir enquêté auprès d'un échantillon de 150 enseignants dont nous avons trouvés 52 et séjournant dans la province du Kanem à Mao.

Le questionnaire est l'instrument d'observation qui a permis la collecte des données sur le terrain. Il a été constitué des questions ouvertes et des questions fermées. La méthode dite d'« administration directe » a été utilisée pour les enfants qui pouvaient lire et comprendre aisément le questionnaire et celle dite d'« administration indirecte » a été utilisée pour les enfants qui ne pouvaient pas le faire aisément. Ces deux méthodes ont permis d'administrer le questionnaire à chaque enquêté.

Les informations contenues dans les questions ouvertes ont été organisées en catégories, puis exploitées principalement dans l'interprétation des résultats de notre recherche.

Après le traitement des données issues de l'enquête qui s'est déroulée du 02 Mai au 05 juin 2024 auprès des enseignants bénéficiaires du projet, ayant vécu un ou des actes de violence, pour la scolarisation, nous avons obtenu les résultats suivants au seuil de signification $\alpha = 0,05$,

Pour **HR1** : $X^2 \text{ cal} > X^2 \text{ Lu}$ c'est -à- dire $57,59 > 2,73$

Pour **HR2** : $X^2 \text{ cal} > x^2 \text{ Lu}$ c'est-à-dire $29,96 > 5,22$

Pour **HR3** : $X^2 \text{ cal} > X^2 \text{ Lu}$ c'est-à-dire $30,63 > 5,22$

Pour **HR4** : $X^2 \text{ cal} > X^2 \text{ Lu}$ c'est —à- dire $59,38 > 7,96$

Comme l'e montre si bien les résultats ci- dessus, HR1, HR2 HR3 ET HR4 ont été confirmées avec des coefficients de contingence élevés :

C= 0,72 pour HR1

C= 0,60 pour HR2

C= 0,60 pour HR3

C= 0,73 pour HR4

Pour Abega (2007) les violences sexuelles sont une réalité au Tchad. Cet auteur pense que ceux qui ont un certain pouvoir abusent sur les faibles en les exposant aux maladies sexuellement transmissibles. Si notre échantillon était constitué des enseignants, les résultats sont complètement confirmés. Au regard de ce qui précède, nous confirmons l'hypothèse générale de notre étude et affirmons que L'alphabétisation des enfants à besoins d'éducation du projet PUREAT aide à lutter contre l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

Les résultats obtenus dans cette recherche ont permis de réaliser que l'interaction défectueuse parent- filles émane en réalité du conflit entre les générations différentes par exemple parent-enfant qui, d'après Segalen (2006) peut conduire à des conséquences fâcheuses. La maltraitance intrafamiliale en constitue un exemple. L'influence culturelle combinée à certaines mœurs éducatives (punitions excessives, privations de nourriture, châtements corporels, etc.) et la non préparation des parents à comprendre et à gérer les mutations qui surviennent chez leurs enfants à l'adolescence, semblent à notre avis constituer l'origine du conflit et l'obstacle à l'équilibre des relations familiales parent- adolescent dans le contexte camerounais. Cette situation est susceptible de générer des conflits et conduire le pôle psychologiquement majoritaire (parent/tuteur) à imposer son autorité sur le pôle psychologiquement minoritaire (filles) en le soumettant par exemple aux mauvais traitements sur fond d'éducation. Les crises familiales en Afrique et particulièrement au Tchad dans les rapports intrafamiliaux fille- parent décrites par Tsala (2002) qui souligne la difficulté de fille à se déterminer en Afrique permettent de comprendre que le conflit parent- fille est une réalité au sein des familles qui nécessite un intérêt.

La violence familiale décrite par l'OMS (2005) et l'UNICEF (2002) apparaît donc comme une crise au sein du système familial et au cœur de la société qui nécessite une véritable prise de conscience. Pour que l'adolescence et la transgression ne soient pas facilement associées comme le prétend Félonneau & Lann grand- Willems (2005), il faudrait que les parents essaient de modifier leur comportement et en étant plus proche de leurs filles au cours de l'adolescence.

Les suggestions que nous avons faites permettraient d'élaborer des politiques nationales et des programmes d'interventions adaptés à la prévention et à la lutte contre les violences faites aux filles. En vue d'assurer l'épanouissement des adolescents, la grande autorité exercée par les parents comme le pense Mbédé (2005a : 37) « (...) *sur leur fils, petits fils et arrière petits- fils, quel que soit l'âge de chacun* » devrait se soucier de comprendre l'évolution des comportements à travers les générations pour que cette autorité ne conduise pas à un échec de la socialisation. La recherche que nous avons faite se situe dans la perspective du management de l'éducation qui s'intéresse aux comportements, problèmes et phénomènes sociaux dans le but de promouvoir un changement de comportement dans une organisation.

Cependant, aboutir à ces résultats n'a pas été chose facile, car nous avons rencontré beaucoup d'obstacles pendant notre recherche notamment au niveau de la collecte des données et d'analyse. La non-maitrise de logiciel statistique nous a poussé à solliciter l'aide auprès de mon encadreur afin de parvenir aux résultats à travers un spécialiste statisticien.

Un travail scientifique ne peut être avantageux que si les suggestions sont prises en considération par les différents acteurs concernés par la recherche et leurs collaborateurs qu'ils ont intérêt à ne pas baisser les bras et à faire un travail qui regorge de nombreux prorogatifs dont entre autre appuyer les équipes de projets futurs à mettre en place des dispositifs simples et efficaces de suivi-évaluation par l'élaboration d'un manuel de suivi-évaluation ; mettre en place d'une base de données afin de contribuer à un meilleur pilotage et à une meilleure capitalisation des actions et résultats des projets futurs ; associer les consultants externes qui peuvent apporter un point de vue neutre susceptible d'améliorer les résultats obtenus à l'issue de l'opération de mise en œuvre du suivi évaluation à mi-parcours, finale et ex post afin d'optimiser les résultats globaux du projet à court, moyen et long terme par la réalisation d'un suivi évaluation performant ; les concepteurs du projet doivent prévenir un appui au développement des compétences des managers par le coaching ; et mettre un comité de suivi pour assurer la durabilité du projet. De ce fait, le gouvernement Tchadien doit s'investir davantage pour améliorer la qualité de la lutte contre l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao.

L'enquête réalisée sur le terrain a permis de voir que les mauvais traitements des adolescents au sein des familles sont un frein à la scolarisation et à l'instruction des jeunes. Ceci nous conduirait à une recherche ultérieure qui pourrait porter sur le titre : L'alphabétisation des

enfants à besoins d'éducation du projet PUREAT et l'adaptation scolaire dans la province du Kanem à Mao. Lecture de l'interaction conflictuelle parent-adolescent dans le contexte culturel tchadienne.

Au plan méthodologique

Au plan méthodologique, nous comptons observer une autre variable à savoir :

L'adaptation scolaire des enfants d'une manière générale au Tchad. Ainsi, la population d'étude sera changée car nous allons enquêter auprès des adolescents scolarisés de notre pays. Par ailleurs, la taille de notre échantillon sera significativement améliorée. Notre instrument d'observation : le questionnaire sera enrichi par les questions ouvertes. Le site de l'étude, les hypothèses, les variables, les indicateurs, les modalités de cette étude ultérieure seront mises en évidence en temps opportun. D'autres précisions au plan méthodologique le seront également.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Annuaire scolaire** 1989-1990 et 1990-1991, N'Djamena, 66
- Annakofa et al**, « *Situation des enfants dans le monde* », UNICEF 2004
- Blanchot, M. (1983)**. L'absence de livre. In *l'entretien infini*. Gallimard, p. 427
- Constitution de la République du Tchad du 31 mars 1996
- Conférence de Dakar, 1990
- American Psychiatric Association** (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4e édition, texte révisé). Washington, DC : APA.
- Albert, H. (2012)**. Comment travaille-t-on à l'inclusion scolaire au lycée les Bourdonnières ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 57, 102-104.
- Bautier, É. (1995)**. Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris : l'Harmattan.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F.
- Hawkins, J.D. (2000)**. Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Beekhoven, S. et Dekkers, H. (2005)**. Early school leaving in the lower vocational track : Triangulation of qualitative and quantitative data. *Adolescence*, 40(157), 197-213.
- Bourdon, P. (2020)**. Quelles ressources et collaborations pour faciliter la scolarisation inclusive dans les établissements scolaires du 2e degré ? *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 31—54. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1031>
- Bautier, E. (1995)**. Pratiques langagières, pratiques sociales. L'Harmattan.
- Benoit, H. et Feuilladiéu, S. (2017)**. De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 25-45. Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Nathan, collection 128.
- Benoit, H. (2012)**. Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78
- Bourdon, P. (2007)**. Les enfants en situation de handicap, comment se construisent-ils avec et dans l'école ? *Médecine Thérapeutique Pédiatrie*, 10(4), 253-259. DOI : 10.1684/mtp.2007.0116

- Bourdon, P.** (2008). De l'enseignant spécialisé à l'enseignant ressources, Les Cahiers pédagogiques, 459, janv., 27-28
- Bourdon, P.** (2016). Parcours scolaire et scolarisation inclusive chez les élèves avec un trouble moteur. Dans Jacques, M.-H. (dir). Transitions en contexte scolaire (p.379-390). Presses de l'Université de Rennes.
- Bourdon, P.** (2019). Continuités et ruptures dans le parcours en ULIS pro. Les Cahiers pédagogiques. Coll. hors-série numériques.
- Bourdon, P.** (2020). Le parcours scolaire comme indicateur de scolarisation inclusive : le cas des Ulis pro [document accepté pour publication]. Ressources : Université de Nantes.
- Bourdon, P. et Toullec-Théry, M.** (2016). Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (2), 181-200.
- Bourdon, P. et Toullec-Théry, M.** (2018). Équipe pluridisciplinaire en appui à la scolarisation inclusive : le cas du Lycée Les Bourdonnières à Nantes (France). Revue Suisse de pédagogie spécialisée, 18-25.
- Carol Bellamy et al,** *l'Education et le Développement*, 1999
- Djimrassem, T.** (2014). *L'Ecole tchadienne et ses problèmes majeurs : une contribution à la compréhension des problèmes éducatifs actuel* . Ndjamen : Edilivre.
- Djimrassem, T.** (2018). *La crise de gestion de l'école tchadienne*. Ndjamen ; Edilivre.
- Dumont, M.** (2007). Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire: impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale. *Éducation et Francophonie*, 35(1),161 — 181.
- ESQUIEU, Paul** 1990| France. Ministère de l'éducation nationale (MEN). Direction de la programmation et du développement (DPD) | France. Ministère de l'Education nationale (MEN)
- Ébersold, S.** (2019). L'accessibilité ou la solidarité reconfigurée ? *Vie sociale*, 27(3), 93-108. Doit :10.3917/vsoc.193.0093.
- Rochex, J.Y.** (1995). Le sens de l'expérience scolaire. PUF
- **Festinger Ss** (1957) portant sur la dissonance cognitive (écart entre les attentes et la réalité perçue
- Fonkeng, Chaffi & Bomda,** (2014, p.45), un objectif est « *bien évidemment le but à atteindre*».
- Gauthier, B.** (1984). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec, 535 pages.

- Goldratt.** (1984). *La théorie de la contrainte*. [En ligne] Consulté à l'adresse :<https://www.planettogether.com>
- Grawitz Madeleine,** *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, (11^e édition), 2001, p.398.
- Gaussel.** (2016). *L'éducation des filles et garçons : paradoxes et inégalité*. Dossier de la veille de l'IFE, n° 112, Octobre. Lyon : ENS de Lyon. [En ligne] Consulté à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr>
- Hilaire Sisikounmon,** « *Jeunesse et éducation en Afrique noire* », Collection Afrique 2000, l'Harmattan, 2005
- J. Ki-Zerbo, *Eduquer ou Périr*, UNICEF-UNESCO, Paris, Editions l'Harmattan, 1990
- Tchad : Budget alloué à l'éducation 2020 : 9407590822,0 FCFA.
- Thales Djimrassem (2014). *L'Ecole tchadienne et ses problèmes majeurs : une contribution à la compréhension des problèmes éducatifs actuels*. Edilivre.
- Thales Djimrassem** (2018). *La crise de gestion de l'école tchadienne*. Edilivre.
- Trudel, R. et Antonius, R.** (1991). *Méthodes quantitatives : appliquées aux sciences humaines*. Centre éducatif et culturel.
- Tremblay, P.** (2015). Le Co enseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 107-119.
- UN : « *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 : article 26* »
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.-V.** (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Gaussel.** (2016). *L'éducation des filles et garçons : paradoxes et inégalité*. Dossier de la veille de l'IFE, n° 112, Octobre. Lyon : ENS de Lyon. [En ligne] Consulté à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr>
- Manuel de l'Unesco sur l'éducation** (1961). République du Tchad, IPE pole de Dakar-UNESCO.
- UNESCO,** (2015, 95 p). *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* Paris, (ISBN 978-92-3-200057-6, lire en ligne [archive])
- FMI, Mise à jour des perspectives économiques régionales,** juin 2020. 3 Il s'agit de (i) la **Politique nationale de l'alimentation, de la nutrition et de la santé scolaire (PNANSS)**, (ii) de la stratégie nationale de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène en milieu scolaire (EAHMS 208-2030) et du Plan National de Contingence de l'Éducation du Tchad (PNCET 2020-2024)
- Le Plan National de Contingence de l'Éducation du Tchad (PNCET 2020-2024)**

ANNEXES

Annexe 1- Questionnaire de recherche

Annexe 2- Table de distribution du khi-deux

Annexe 3- Autorisation de recherche

Annexe 4- Autorisation de stage

Annexe 5- Affiche du projet PUREAT

Annexe 6- Population bénéficiaire du projet

Annexe 1 : Questionnaire de recherche

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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 ÉDUCATIVES

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET ÉVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE IN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATIONAL ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALISED EDUCATION

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Ce questionnaire a été élaboré pour une recherche universitaire portant sur l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le Projet d'Urgence de Renforcement de l'Éducation et l'Alphabétisation au Tchad (PUREAT) et vise à mesurer leur adaptation scolaire. Les informations collectées seront exclusivement utilisées pour notre étude. Nous vous prions de le renseigner en toute liberté et de manière objective. La confidentialité et l'anonymat les plus stricts de vos réponses sont garantis. Nous vous remercions de votre collaboration.

I. CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Bien vouloir lire la question avant de cocher la réponse correspondant à votre réponse

- Q1** Sexe : 1- Masculin 2- Féminin
- Q2** Tranche d'âge : 1- 20 à 35 ans 2- 35 à 40 ans 3- 40 à 60 ans
4- Plus de 60 ans
- Q3** Niveau d'études : 1- BEPC 2- ~~BAC~~ 3- Licence
4- Autres
- Q4** Profession : 1- Enseignant 2- Autres encadreurs des élèves
3- Autres
- Q5** Religion : 1- Chrétien 2- Musulman 3- Autres
- Q6** Département de résidence : 1- Kanem Mao 2- Billia 3- Rig-Rig

II. LA CONSTRUCTION DES SALLES DE CLASSE PAR LE PROJET D'URGENCE DE RENFORCEMENT DE L'ÉDUCATION ET DE L'ALPHABÉTISATION AU TCHAD (PUREAT)

Bien vouloir lire la question avant de cocher la question correspondant à votre réponse

	1	2	3	4	5
Q7 Les salles de classe de mon école ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q8 Les toilettes ont été construites pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT dans l'école où j'enseigne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q9 Le projet PUREAT a aménagé les salles de classe dans l'école où j'enseigne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Pas du tout d'accord. 2-Pas d'accord. 3-Ni d'accord, ni en désaccord. 4-D'accord. 5-Entièrement d'accord

III. ÉQUIPEMENT DES SALLES DE CLASSE ET ADDUCTION DUN POINT DEAU PAR LE PROJET DURGENCE DE RENFORCEMENT DE LÉDUCATION ET DE LALPHABÉTISATION AU TCHAD (PUREAT)

Bien vouloir lire la question avant de cocher la question correspondant à votre réponse

	1	2	3	4	5
Q10 Le projet PUREAT a équipé des salles de classe en table-banc dans l'école où j'enseigne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q11 Le projet PUREAT a équipé des salles de classe en tableau dans l'école où j'enseigne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q12 Le point d'eau qui existe dans l'école où j'enseigne a été installé par le projet PUREAT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q13 L'accès à l'eau potable pour la santé et l'hygiène des élèves à besoins éducatifs est rendu possible dans mon école par le projet PUREAT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>1-Pas du tout d'accord. 2-Pas d'accord. 3-Ni d'accord, ni en désaccord. 4-D'accord. 5-Entièrement d'accord</i>					

IV. LE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS ET DES AUTRES ENCADREURS PAR LE PROJET DURGENCE DE RENFORCEMENT DE LÉDUCATION ET DE LALPHABÉTISATION AU TCHAD (PUREAT)

Bien vouloir lire la question avant de cocher la question correspondant à votre réponse

	1	2	3	4	5
Q14 En tant qu'enseignant, j'ai participé aux formations visant à renforcer mes capacités par le projet PUREAT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q15 Les autres encadreurs ont bénéficiés des formations visant à renforcer leurs capacités pour l'encadrement des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q16 Le projet PUREAT a soutenu l'opération de formation des maîtres communautaires des 10 provinces qui couvrent le projet PUREAT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q17 J'ai participé au suivi-évaluation des enseignants formés par le projet PUREAT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q18 Les autres encadreurs des enfants à besoins éducatifs ont participé au suivi-évaluation par le projet PUREAT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>1-Pas du tout d'accord. 2-Pas d'accord. 3-Ni d'accord, ni en désaccord. 4-D'accord. 5-Entièrement d'accord</i>					

V. LE SUIVI-ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ DES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS PAR LE PROJET DURGENCE DE RENFORCEMENT DE LÉDUCATION ET DE LALPHABÉTISATION AU TCHAD (PUREAT)

Bien vouloir lire la question avant de cocher la question correspondant à votre réponse

	1	2	3	4	5
Q19 Le projet PUREAT fait un suivi individualisé pour les enfants à besoins éducatifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q20 Le projet PUREAT évalue les progrès scolaires des enfants à besoins éducatifs qui l'accompagnent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q21 Le projet PUREAT distribue les kits scolaires aux enfants à besoins éducatifs dans l'école où je travaille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>1-Pas du tout d'accord. 2-Pas d'accord. 3-Ni d'accord, ni en désaccord. 4-D'accord. 5-Entièrement d'accord</i>					

**VI. LADAPTATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS ACCOMPAGNÉS
PAR LE PROJET D'URGENCE DE RENFORCEMENT DE L'ÉDUCATION ET DE
L'ALPHABÉTISATION AU TCHAD (PUREAT)**

Bien vouloir lire la question avant de cocher la question correspondant à votre réponse

	1	2	3	4	5
Q22 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT réussissent à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q23 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont attentifs à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q24 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont réguliers à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q25 Les élèves à besoins éducatifs accompagnés par le projet PUREAT sont disciplinés à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Pas du tout d'accord. 2-Pas d'accord. 3-Ni d'accord, ni en désaccord. 4-D'accord. 5-Entièrement d'accord

Annexe 2 : Table de distribution du khi-deux

V	$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.01$	$\alpha = 0.001$
1	3.84	6.64	10.83
2	5.99	9.21	13.82
3	7.82	11.35	16.27
4	9.49	13.28	18.47
5	11.07	15.09	20.52
6	12.59	16.81	22.46
7	14.07	18.48	24.32
8	15.51	20.09	26.13
9	16.92	21.67	27.88
10	18.31	23.21	29.59
11	19.68	24.73	31.26
12	21.03	26.22	32.91
13	22.36	27.69	34.53
14	23.69	29.14	36.12
15	25.00	30.58	37.70
16	26.30	32.00	39.25
17	27.59	33.41	40.79
18	28.87	34.81	42.31
19	30.14	36.19	43.82
20	31.41	37.57	45.32
21	32.67	38.93	46.80
22	33.92	40.29	48.27
23	35.17	41.64	49.73
24	36.42	42.98	51.18
25	37.65	44.31	52.62
26	38.89	45.64	54.05
27	40.11	46.96	55.48
28	41.34	48.28	56.89
29	42.56	49.59	58.30
30	43.77	50.89	59.70
31	44.99	52.19	61.10
32	46.19	53.49	62.49
33	47.40	54.78	63.87
34	48.60	56.06	65.25

Annexe 3- Autorisation de recherche

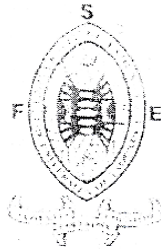
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen
The Dean

N° 065 /24/UYY/FSE/CD

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur **BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que certifie que l'étudiante **ACHETOU Ali**, Matricule **22W3057**, est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, Spécialité : *CONCEPTION, EVALUATION ET MONTAGE DES PROJETS EDUCATIFS*.

L'intéressée doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Dr. **MEZO'O Gaston Lebeau**. Son sujet est intitulé : « *Alphabétisation des enfants à besoins spécifiques et adaptation scolaire dans la province de Kanem Mao au Tchad. Cas du projet d'urgence de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PUREAT)* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 05 FEB 2024

Pour le Doyen

Jacques Erouma

05 FEB 2024

Annexe 4- Autorisation de stage

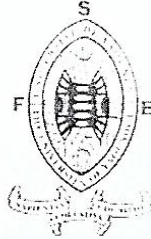
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie ·

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



: REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N° 065 /24/UYI/FSE/CD

AUTORISATION DE STAGE

Je soussigné, Professeur **BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **ACHETOU Ali**, Matricule **22W3057**, est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, Spécialité : *CONCEPTION, EVALUATION ET MONTAGE DES PROJETS EDUCATIFS*.

L'intéressée doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr. MEZO'O Gaston Lebeau**. Son sujet est intitulé : « *Alphabétisation des enfants à besoins spécifiques et adaptation scolaire dans la province de Kanem Mao au Tchad. Cas du projet d'urgence de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PUREAT)* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de stage lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 05 FEB 2024

Pour le Doyen


Jacques Evouma

Annexe 5- Affiche du projet PUREAT



Annexe 6-Population bénéficiaire du projet



TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iv
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	7
1.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	7
1.2.FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	14
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	17
1.3.1. Question principale de recherche	17
1.3.2. Questions spécifiques.....	18
1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	19
1.5.1. Objectif général	19
1.5.2. Objectifs spécifiques	19
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	19
1.6.1. Intérêt scientifique.....	19
1.6.2. Intérêt social	20
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	20
1.7.1. Délimitation thématique.....	20
1.7.2. Délimitation temporelle.....	20
1.7.3. Plan géographique	21
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	22
2.1. APERÇU GÉNÉRAL SUR LE PROJET	22
2.1.1. État de lieu sur le concept Projet.....	22
2.1.2. Cycle de vie du projet PUREAT	22

2.1.3. Les caractéristiques du projet.....	23
2.1.4. Les différents types de projet	23
2.2. ÉVALUATION	24
2.2.1. Les différents types d'évaluation.....	25
2.2.1.1. Évaluation ex-ante du projet	25
2.2.1.2. Évaluation ex-post du projet	25
2.2.1.3. L'évaluation externe ou indépendante.....	25
2.2.1.4. Évaluation finale du projet.....	26
2.2.2. Les critères de performance de l'évaluation	26
2.2.2.1. Impact du projet	26
2.2.2.2. Durabilité du projet	26
2.2.2.3. Pertinence du projet	26
2.2.2.4. Cohérence du projet.....	27
2.2.2.5. Efficacité du projet.....	27
2.2.2.6. Effectivité du projet	27
2.2.2.7. Efficacité du projet.....	27
2.2.2.8. Conformité du projet.....	27
2.3. DÉFINITIONS DES CONCEPTS	28
2.3.1. Alphabétisation.....	28
2.3.2. Des enfants à besoins éducatifs	29
2.3.3. Adaptation scolaire.....	30
2.3.4. Éducation.....	31
2.3.5. Management	31
2.3.6. Le management de l'éducation	32
2.4. REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE	33
2.4.1. Alphabétisation des enfants à besoins éducatifs	33
2.4.2. Le droit international.....	35
2.4.2.1. L'obligation pour l'État d'assurer une éducation pour tous	35
2.4.2.2. L'obligation pour l'État de faire bénéficier l'enfant handicapé d'une éducation et d'une formation appropriée.....	36

2.4.2.3. L'obligation pour l'État de prendre en considération l'opinion de l'enfant	37
2.4.2.4. La loi scolaire de 1912.....	38
2.4.2.5. La loi de 1973 sur l'Éducation différenciée.....	38
2.4.2.6. Besoins de l'élève, accessibilité et compensation.....	39
2.4.3. Adaptation scolaire.....	40
2.4.3.1. La fonction information pour les acteurs du lycée : la fiche de « besoins élèves »	41
2.4.3.2. La fonction adaptation dans le lien pédagogique.....	42
2.4.3.3. La fonction accessibilité permet à l'élève d'accéder pleinement à ses activités ...	44
2.4.4. Expériences scolaires	45
2.4.5. Adaptation sociale	46
2.5. THÉORIES RELATIVE AU SUJET	47
2.5.1. Théorie de contrainte.....	47
2.5.1.1. Démarche de la théorie de contrainte dans un projet.....	48
2.5.1.2. La théorie de contrainte appliquée à la gestion de projet.....	48
2.5.1.3. Analyse des objectifs	49
2.5.1.4. Analyse des stratégies	49
2.5.2. La théorie du changement (Weiss, 1995).....	50
2.5.2.1. Processus de la théorie du changement.....	50
2.5.2.2. Analyse de la théorie du changement	51
2.5.3. Théorie de la fixation des objectifs	51
2.5.3.1. L'implication du manager dans la théorie de la fixation des objectifs	52
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	54
3.1. MÉTHODE D'INVESTIGATION.....	54
3.2. MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	55
3.2.1. Type de l'étude.....	56
3.3. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	56
3.4. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS	57
3.5. GÉNÉRALITES SUR LA RECHERCHE	57
3.6. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	58
3.6.1. Rappel de la question principale	58

3.6.2. Les hypothèses de l'étude	58
3.6.3. Méthode quantitative de la recherche.....	63
3.6.4. Recherche documentaire	63
3.7. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE	63
3.7.1. Présentation de la Province du Kanem.....	63
3.8. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	64
3.8.1. La population parente.....	65
3.8.2. La population cible.....	65
3.8.3. La population accessible	65
3.8.4. Échantillonnage de l'étude	65
3.8.5. L'investigation sur le terrain	66
3.8.5.1. L'instrument de collecte des données	67
3.8.5.2. La pré-enquête	67
3.8.5.3. L'enquête définitive et les difficultés rencontrées	68
3.9. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES	68
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	70
4.1. DÉPOUILLEMENT DES RÉSULTATS.....	70
4.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	70
4.2.1. Caractéristiques Sociodémographiques.....	70
4.2.2. La Scolarisation inclusive du projet PUREAT	74
4.2.3. La qualification des enseignants du projet PUREAT.....	81
4.2.4. L'environnement de formation du projet PUREAT.....	84
4.3. ANALYSE DES RÉSULTATS	92
4.3.1. Mise à l'épreuve de HR1.....	93
4.3.2. Mise à l'épreuve de HR2.....	94
4.3.3. Mise à l'épreuve de HR3.....	96
4.3.4. Mise à l'épreuve de HR4.....	98
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS	101
5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	101

5.1.1. Interprétation des résultats de HR1 et discussion : la construction des salles de classe pour l'alphabétisation des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire.....	106
5.1.2. Interprétation des résultats de HR2 et discussion : l'équipement des salles de classe et l'adduction d'un point d'eau pour les enfants à besoins éducatifs par projet PUREAT dans la province du Kanem Mao.....	106
5.1.4. Interprétation des résultats de HR4 et discussion : Le suivi-accompagnement individualisé des enfants à besoins éducatifs par le projet PUREAT a un impact positif sur l'adaptation scolaire dans la province du Kanem Mao.....	108
5.2. ÉVALUATION DU PROJET D'ALPHABÉTISATION DES ENFANTS À BÉSOINS ÉDUCATIFS DU PROJET D'URGENCE DE RENFORCEMENT DE L'ÉDUCATION ET L'ALPHABÉTISATION AU TCHAD INFLUENCE ÉFFICACEMENT SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE DANS LA PROVINCE DU KANEM MAO.....	109
5.3. SUGGESTIONS.....	112
5.3.1 Aux Promoteurs Du Projet PUREAT, Partenaires PUBLIC ET PRIVE	112
5.3.2. Aux pouvoirs publics Tchadiens	113
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	115
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	120
ANNEXES	123
TABLE DES MATIERES	132