

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURICULA ET
EVALUATION



THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

DEPARTMENT OF CURICULUM AND
EVALUATION

**UTILISATION DE L'ÉVALUATION COMME OUTIL
D'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT
À L'UNIVERSITÉ DE NDJAMENA/TCHAD**

Mémoire présenté et soutenu le 19 Septembre 2025

Option : **Curricula et Évaluation**
Spécialité : **Mesure et Évaluation**



Par :
LORANGUE DJIMRASSEM
Licence en Sciences de l'Éducation (Didactique des disciplines)
22W3588

Qualités	jury Noms et grade	Universités
Président	FOZING Innocent, Pr	UYI
Rapporteur	WIRNGO Ernestine TANI, CC	UYI
Examineur	NDJONMBOG Joseph Roger, CC	UYI

AVERTISSEMENT

Ce mémoire est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GENERALE	3
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE	25
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	61
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	69
CHAPITRE V : DISCUSSIONS DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS	94
CONCLUSION GENERALE.....	99
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	99
ANNEXES	99
TABLE DES MATIERES	99

À

Ma famille

REMERCIEMENTS

Ce travail a été réalisé avec le soutien d'un groupe de personnes dont je tiens à les remercier à travers mes vers :

- Le **DR WIRNGO TANI Ernestine** qui a acceptée de conduire ce travail, pour sa disponibilité, pour son dévouement dans le travail, pour ses orientations, ses conseils, pour sa rigueur et pour tout ce qu'elle a fait pour la réussite de ce travail ;
- Á l'université de Yaoundé 1 qui m'a accueilli
- Á monsieur le doyen de la faculté des sciences de l'Education.
- Á tous les personnels enseignants de l'Université de Ndjama qui ont accepté de m'aider à la réalisation de ce travail.
- Á mon père DJIMRASSEM Gédéon qui ne cesse de mon soutenir, de m'aider, et d'être toujours là pour moi.
- Á ma mère GOTNARTE AGNES qui ne cesse de m'apporter ses soutiens.
- Les personnels enseignants de la Faculté des Sciences de l'Education, en particulier ceux du Département des Curricula et Evaluation ;
- Je tiens aussi à remercier tous mes camarades qui m'ont aidé d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail ;
- Les parents qui ne manquent de me prodiguer des conseils, des orientations, de me soutenir et surtout des encouragements ;
- DJEGUEDEM Trésor qui a joué un rôle non négligeable pour la réalisation de ce travail.
- Á DJIKOLOUM Bienvenu qui est une source de motivation, d'encouragement et de détermination ?
- Les membres de ma famille qui ont d'une manière ou d'une autre contribué à la réalisation de ce travail.

LISTE DES ABREVIATIONS

AQ	: Assurance Qualité
AQE	: Assurance Qualité Externe
AQI	: Assurance Qualité Interne
CAMES	: Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement supérieur
CEPES	: Centre Européen de l'Enseignement Supérieur
EEES	: Espace Européen de l'Enseignement Supérieur
ENQA	: Association européenne pour l'assurance qualité (European Association for Quality Assurance in Higher Education)
EPT	: Education Pour Tous
ES	: Enseignement supérieur
FMET	: Forum Mondial de l'Education Pour Tous
IPAGU	: Institut Panafricain de la Gouvernance Universitaire
LMD	: Licence-Master-Doctorat
MESRS	: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
ODD	: Objectif du Développement Durable
RIGL	: Réseau Interuniversitaire des Grands Lacs
TGM	: Total Quality Management
UNDJ	: Université de Ndjamena

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Liste des organismes d'assurance qualité dans les pays d'Afrique	13
Tableau 2 : Les référentiels de qualité du CAMES.....	20
Tableau 3 : récapitulatif des formes d'évaluation	55
Tableau 4 : Tableau synoptique des questions, hypothèses, indicateurs et modalités	60
Tableau 5: effectifs et pourcentages des items relatif à la condition de vie/ travail des enseignants	84
Tableau 5 : Calcul du chi-deux	86
Tableau 6 : Effectifs et pourcentages des items relatif aux méthodes d'évaluation.....	86
Tableau 7 : Calcul du chi-deux	88
Tableau 8 : Effectifs et pourcentages des items relatif à la qualité des programmes.....	89
Tableau 9 : Calcul du chi-deux	90
Tableau 10 : Effectifs et pourcentages des items relatif à la condition de vie des étudiants ...	91
Tableau 11 : Calcul du chi-deux.....	92

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Système AQ	10
Figure 2 : Définition de la qualité	26
Figure 3 : Gérard (2003).....	48
Figure 5 : Modèle de la disconfirmation des attentes de Cadotte et al. (1987).....	61
Figure 6 : La tranche d'âge.....	69
Figure 7 : Le sexe	70
Figure 8 : CVE1- Chaque enseignant dispose d'un bureau de travail ou salle commun à cet effet.....	70
Figure 9 : CVE2- Les enseignants disposent des toilettes fonctionnelles et propres	71
Figure 10 : CVE3 : Les enseignants sont toujours présents aux cours (assiduité).	72
Figure 11 : CVE4 : Les bureaux des enseignants sont équipés des outils TIC	72
Figure 12 : CVE5- Il existe des équipements pédagogiques.....	73
Figure 13 : CVE6- Les enseignants respectent la qualité du plan du cours donné au départ. .	74
Figure 14 :ME1- Les enseignants utilisent l'évaluation diagnostique au début de l'année.	74
Figure 15 : ME2- Les enseignants utilisent les travaux pratiques pour enseigner.	75
Figure 16 : ME3- Les enseignants évaluent pendant l'enseignement apprentissage	75
Figure 17 : ME4- Les enseignants l'évaluation et le feedback sur le niveau des apprentissages.....	76
Figure 18 : ME5- Les enseignants font recours aux groupes de discussion pour évaluer.	76
Figure 19 : ME6- Les professeurs font recours aux pratiques pour évaluer	77
Figure 20 : ME7- Les professeurs utilisent les tests à choix multiple pour évaluer	77
Figure 21 : ME8- Les enseignants font recours à l'étude de cas pour évaluer.....	78
Figure 22 : ME9- Les enseignants utilisent des outils TIC pour enseigner et évaluer.....	78
Figure 23 : QP1- Les programmes sont élaborés en fonction du besoin de la société.....	79
Figure 24 : QP2-Les programmes sont élaborés en fonction de 17 ODD et surtout ODD4 (éducation de qualité)	80
Figure 25 : QP3- Les programmes sont validés et révisés chaque 5 voire 10 ans	80
Figure 26 : QP4-La qualité du programme facilite l'intégration dans la vie active.....	81
Figure 27 : CVET1- Les étudiants sont satisfaits de la formation	82
Figure 28 : CVET2- L'établissement dispose de toilettes propres et fonctionnement pour les étudiants	82
Figure 29 : CVET 3- Les espaces d'accès à internet sans fil (wifi) gratuit pour les étudiants	83

Figure 30 : CVET4- L'organisation des étudiants permet les échanges d'étudiant(e)s avec d'autres institutions universitaires.....	84
Figure 31 : Effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport à la condition de vie/travail des enseignants.....	85
Figure 32 : Effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport aux méthodes d'évaluation.....	88
Figure 33 : Effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport à la qualité des programmes.....	90
Figure 34 : Effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport à la condition de vie des étudiants	92

RESUME

Cette étude, intitulée « L'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité dans l'enseignement à l'université de Ndjamena », explore le rôle de l'évaluation dans l'amélioration de la qualité académique. Bien que l'évaluation soit reconnue comme un pilier de l'assurance qualité, il y a peu d'études sur l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité. L'objectif était de déterminer si l'utilisation d'évaluation comme outil d'assurance qualité permettrait d'assurer la qualité. La question qui est au centre de cette étude est la suivante : l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité permettrait-elle d'assurer la qualité de l'enseignement à l'université de Ndjamena ? En adoptant une approche quantitative avec une analyse inférentielle via des questionnaires, elle teste l'hypothèse selon laquelle l'utilisation systématique de l'évaluation permettrait d'assurer la qualité de l'enseignement à l'université de Ndjamena ? La collecte des données s'est faite par les questionnaires avec une taille d'échantillon de 52 répondants qui sont des enseignants. Les résultats révèlent que parmi les quatre dimensions analysées ; conditions de vie/travail des enseignants, méthodes d'évaluation, qualité des programmes et conditions de vie des étudiants, deux montrent une insatisfaction marquée (conditions de vie/travail des enseignants et méthodes d'évaluation), tandis que les deux autres (qualité des programmes et conditions étudiantes) reflètent une satisfaction modérée. Ainsi, ces résultats nous amènent à formuler quelques suggestions en vue d'améliorer ou de renforcer la qualité dans cette université, des suggestions sont formulés en faveur des dimensions dont les enseignants sont insatisfaits et de renforcer également les autres dimensions pour assurer et garantir la qualité à ladite université de Ndjamena.

Mots clé : assurance qualité, qualité, enseignement, évaluation

ABSTRACT

This study, entitled "The Use of Evaluation as a Quality Assurance Tool in teaching at the University of Ndjamena," explores the systematic role of evaluation in improving academic quality. Although evaluation is recognized as a pillar of quality assurance, few studies analyze its specific role in the context of the University of Ndjamena. The objective was to determine whether the systematic use of evaluation as a quality assurance tool would ensure quality. The question at the center of this study is: would the systematic use of evaluation as a quality assurance tool ensure the quality of teaching at the University of Ndjamena? By adopting a quantitative approach with inferential analysis via questionnaires, it tests the hypothesis that the systematic use of evaluation would ensure the quality of teaching at the University of Ndjamena? Data collection was carried out through questionnaires with a sample size of 52 respondents who are teachers. The results reveal that among the four dimensions analyzed; living/working conditions of teachers, evaluation methods, quality of programs and living conditions of students, two show marked dissatisfaction (living/working conditions of teachers and evaluation methods), while the other two (quality of programs and student conditions) reflect moderate satisfaction. However, the data partially confirm the link between systematic evaluation and perceived quality, in accordance with the theories of satisfaction and perceived quality. Thus, results lead us to propose some suggestions to improve or strengthen the quality in this university, suggestions are proposed in favour of the dimensions with which teachers are dissatisfied and also to strengthen the other dimensions to ensure and guarantee quality at the said University of Ndjamena.

Keywords: quality assurance, quality, teaching, evaluation

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans un monde en plein développement, où la connaissance et les compétences constituent les moteurs essentiels du développement socio-économique, l'enseignement supérieur joue un rôle capital en formant les élites capables de relever les défis contemporains. Face à la massification des effectifs étudiants, à la diversification des offres de formation et aux exigences croissantes d'employabilité, l'assurance qualité émerge comme un impératif stratégique pour garantir l'excellence académique.

Au niveau international, des organismes comme l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) et l'Union européenne soulignent l'importance d'un cadre robuste d'assurance qualité pour renforcer la crédibilité des diplômes. En Afrique subsaharienne, et particulièrement dans l'espace francophone, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) joue un rôle central dans la promotion de ces standards. Créé en 1962, le CAMES coordonne l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur à travers des réformes telles que l'adoption du système LMD (Licence-Master-Doctorat) et l'instauration de mécanismes d'évaluation externe. Ces initiatives visent à contrer les défis structurels persistants, comme le sous-financement, l'inadéquation des curricula et la faible implication des parties prenantes, qui minent souvent la qualité des formations.

Au Tchad, pays en développement marqué par des contraintes socio-économiques et des instabilités récurrentes, l'enseignement supérieur fait face à des enjeux similaires, amplifiés par un contexte de reconstruction post-conflit. L'Université de N'Djamena, fondée en 1971 et principal pôle académique du pays, incarne ces défis tout en représentant un espoir de modernisation. Marqué par la compétitivité croissante des systèmes éducatifs, l'assurance qualité s'impose comme un enjeu stratégique pour les universités africaines, notamment à l'université de N'Djamena au Tchad. Selon Bourdieu et Passeron (1964), les inégalités éducatives se reproduisent souvent en raison de structures pédagogiques rigides, un constat qui interpelle les établissements d'enseignement supérieur sur la nécessité de réformes innovantes. Plus récemment, Bertrand (2014) a souligné que l'inadéquation des méthodes pédagogiques aux besoins des étudiants constitue un frein majeur à la qualité de l'enseignement. Ces critiques financiers et organisationnels amplifient les lacunes académiques (MINESUP, 2015).

Au Tchad, l'université de N'Djamena, confrontée à une demande croissante d'éducation et à des attentes socio-économiques pressantes, doit repenser ses mécanismes d'évaluation pour répondre aux standards internationaux. Comme le rappelle la Charte de l'évaluation par les

étudiants (2014), l'évaluation des enseignements par les apprenants est un levier essentiel pour identifier les forces et faiblesses des formations, tout en favorisant une culture de transparence et d'amélioration continue. Pourtant, peu d'études se sont penchées sur l'intégration systématique de ces évaluations dans les politiques d'assurance qualité locales, laissant un vide tant théorique que pratique. Cette recherche explore ainsi : « *Utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité dans l'enseignement à l'université de N'Djamena* », en s'appuyant sur une analyse des perceptions enseignantes et des pratiques institutionnelles. Cette étude a pour question principale : l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité permettrait-il d'améliorer la qualité de l'enseignement ? Ainsi, notre travail sera présenté en deux parties : **le cadre théorie** comportant l'Introduction générale (chapitre 1), la Revue de la littérature (chapitre 2) et **le cadre opératoire** comportant la Méthodologie de l'étude (chapitre 3), la Présentation des résultats (chapitre 4), les Discussions des résultats et Suggestions (chapitre 5).

CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE

Toute recherche découle de l'identification d'un problème, dès lors, la problématique est une construction conceptuelle thématique mettant en relation un certain nombre de problème et de questions qui dépendent les uns des autres. Elle apparaît comme l'approche théorique que l'on décide d'adopter pour traiter un problème posé par la question de départ. Beau (2003) ajoute aussi que : « la problématique est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyses qui permettent de traiter le sujet choisi ».

Dans ce chapitre, nous aborderons les points ci-après : le contexte de l'étude, le constat, la formulation du problème, les questions de recherche, les hypothèses, les objectifs, les intérêts de l'étude et la délimitation.

1.1. Contexte et justification

L'éducation est un processus d'acquisition de connaissances, de compétences, de valeurs et de comportement qui se déroule tout au long de la vie d'une personne. Elle joue un rôle essentiel dans le développement individuel et collectif, et est souvent considérée comme un pilier fondamental de la société. Malgré des évolutions ayant marquées le monde (guerres, révolutions, chute d'empires), la dimension humaine s'est toujours révélée dans toute sa splendeur, car la vie n'a pas de prix quelle que soit la condition de l'être, car les hommes de toutes les nationalités naissent égaux en droit selon la déclaration universelle des droits de l'Homme. (ONU, 1789). Pour arriver à cette dimension, des instruments au service de l'éducation ont été instaurés. Ainsi, l'éducation a marqué cette volonté des nations de réduire les inégalités existantes entre les classes et les hommes : on a ainsi assisté à la démocratisation des enseignements.

Depuis une cinquantaine d'années, le Tchad fait face à des défis majeurs : une extrême pauvreté touchant plus de 40% de la population, une dépendance aux hydrocarbures, un faible endettement (32% du PIB le plus bas d'Afrique) et des besoins en infrastructures critique. " Tchad connexion 2030" à ces enjeux en alignant ses actions sur les objectifs du développement durable (ODD) des Nations Unies, avec un accent sur l'inclusion des femmes, des populations vulnérables et la résilience climatique. C'est aussi dans ce sens que la plupart des pays en voie de développement ont accordé une primauté à l'éducation. Cette dernière est le gage du développement des pays émergents, Malpensa (1998). A partir du Forum Mondial sur l'Éducation Pour Tous (FMET) tenu en 2000 à Dakar, il est devenu évident que le droit à l'éducation ne doit pas se limiter au droit d'être admis à l'école. De même, la question de l'accès

à **une éducation de qualité** est comprise et partagée par tous : c'est le nouvel enjeu du développement social et humain (Bih, 2003). Dans les pays africains notamment, le souci de construire des systèmes éducatifs capables d'offrir une éducation pour tous a marqué les débats ces dernières années. En Afrique subsaharienne, le défi d'améliorer l'éducation appréhende non seulement la dimension quantitative mais également qualitative (UNESCO, 2004).

Le Tchad, membre du système des Nations Unies et a pris un certain nombre d'engagements internationaux en faveur de la promotion de l'éducation. C'est ainsi que dès 1994, les États Généraux de l'Éducation Nationale ont été convoqués pour préparer le terrain et définir les grandes orientations de la politique éducative. Progressivement, tenant compte des réalités locales d'une part et des avancées faites sur le plan international, un plan d'action national de l'éducation pour tous à l'an 2015 a été mis sur pied en 2004, aux fins de répondre aux besoins. Dans le monde actuel, l'éducation occupe une place capitale dans les différents politiques adoptés par la plupart des pays. C'est dans ce sens que Gratien (2004) affirme que : *« Depuis fort longtemps et particulièrement à partir de la déclaration universelle des droits de l'homme (1948), l'éducation est considérée comme un droit fondamental de l'homme »*. Cette logique s'observe dans les grandes orientations des politiques éducatives tchadiennes

Depuis l'an 2015, les attaques du groupe djihadiste Boko-Haram ont causé l'instabilité dans les provinces Nord du Tchad. Ces attaques ont tué plusieurs centaines de personnes, en ont déplacé plus de 100 000 et ont fortement affecté la stabilité et l'économie de la région du lac Tchad. La violence a cumulé en 2015 avec les attentats-suicides dans la capitale et la région du lac Tchad, (Chaderisis group, 2021). Dans la province du lac-Tchad, ces impacts se sont surtout fait sentir autour des activités comme l'agriculture, la pêche, mais aussi l'éducation. Ces attaques de Boko-haram se sont intensifiées en 2015. En partie à la suite de l'intervention des forces tchadiennes dans les Etats voisins. Deux attentats-suicides dans la capitale N'Djamena et des nombreuses attaques contre des villages et des postes militaires dans la province du lac, (Chadcrisis group, 2021). En début d'année 2020, cette situation d'insécurité dans la province du Lac a conduit aux déplacements de près de 60 000 personnes. En ce qui concerne l'Est du pays, de début janvier à fin mars, environ 16 000 personnes sont entrées dans le pays à la suite des affrontements entre communautés rivales de Geneina (Darfour occidental/Soudan). Près d'un tiers de ces personnes, dont la majorité est des femmes et des enfants, ont déjà été relocalisés sur le site de Kouchaguine-Moura (province de Sila), tandis que les autres restent éparpillées dans différentes localités frontalières et sont en attente de relocalisation pour des considérations de protection. Bien que la situation au Soudan reste

imprévisible. Aucun nouveau déplacement n'a été enregistré. En plus, il faut noter que les mouvements transfrontaliers plus importants, notamment plus de 300 personnes, en provenance de Libye au nord, nord-est du Tchad sont enregistrés, les migrants étant pris en charge dans des centres de transit souvent saturés, (Plan de réponse humanitaire 2020, PRH). En plus de tous ces déplacements qui bouleversent le nord du pays, il y'a la pandémie de COVID-19 qui est la crise sanitaire mondiale parut en chine à la fin du mois de Décembre 2020. Cette pandémie selon le (PNUD, 2020), marquera notre époque et le plus grand défi à relever depuis la Seconde Guerre mondiale. Elle constitue une triple menace qui pèse à la fois sur la santé, l'éducation et les moyens de subsistance, et met à mal le développement humain à l'échelle mondiale. Le Tchad n'étant pas épargné, enregistre officiellement son premier cas le 19 Mars 2020 lorsqu'un citoyen marocain. Résidant à Ndjamena et de retour d'un voyage à Douala (Cameroun) est testé positif. Le Tchad a alors vu ses activités se restreindre notamment les écoles publiques fermées. Les activités moins importantes arrêtées et même les frontières terrestres et aériennes fermées en début du mois d'avril. (Relief web, 2020). Ces difficultés sécuritaires, sanitaires et économiques ont eu des retombées considérables sur le secteur de l'éducation qui souffrait déjà de la mal gouvernance. Le niveau d'éducation depuis n'a cessé de décroître, l'accès à l'éducation et les performances observées atteignent un stade de stagnation voire même une diminution. La qualité et l'efficience du système éffréné, l'analphabétisme persiste et les disparités de genre ne vont pas en s'améliorant. La situation est donc critique, bien que le taux d'inscription au primaire soit assez élevé, soit de 86,85%, seulement 4 1,32% terminent leurs études primaires (système éducatif tchadien, crise sans fin 2021). Ces données sont plutôt décevantes si nous faisons la comparaison avec le Niger, un pays africain voisin ayant une situation assez similaire au Tchad. Une analyse sectorielle du système éducatif Tchadien récemment illustre plusieurs insuffisances apportant l'important défis pour le Tchad: un faible taux déscolarisation, un manque de manuel scolaire, des équipements inadéquats dans les classes, un manque de qualification des enseignants et un accès très limité aux études supérieures, (système éducatif tchadien: crise sans fin 2021). Pourtant., il est reconnu par la communauté internationale que chaque citoyen a droit à une éducation qui lui permet d'exploiter son plein potentiel et de développer sa personnalité afin de pouvoir s'épanouir et contribuer au développement de la société dans laquelle il vit. Depuis la Conférence mondiale sur l'Education pour tous (EPT) de (Jomtien, 1990), les actions en faveur de l'amélioration des systèmes éducatifs se sont multipliées, autant sur le plan national que sur le plan international. Des progrès, bien que trop lents et inégaux dans certains pays, ont été réalisés.

Le Forum mondial de Dakar (2000) est venu non seulement réaffirmer l'engagement des Etats, des gouvernements et de la communauté internationale, mais également réitérer l'urgence de réaliser l'EPT d'ici 2015. Bien qu'à l'époque la cible premier était davantage l'enseignement primaire, les préoccupations en ce qui a trait à l'enseignement secondaire étaient déjà présentes. En effet, parmi les objectifs de l'EPT retenus dans le cadre d'action de Dakar.

Le Tchad n'est pas resté sans rien faire selon la loi N°16/PR/2004 de l'orientation du système éducatif du Tchad qui a été adopté le 24 février 2006 de son article 4 qui stipule le droit à l'éducation et à la formation est reconnu à tous sans distinction d'âge, sexe, d'origine régionale, sociale, ethnique, ou confessionnelle. De cette assertion, l'article 14 de la même loi dit « que l'éducation doit être complète. Elle vise le développement intégral et harmonieux des capacités intellectuelles, physiques, et morales de l'individu, l'amélioration de la formation et initiation à la production en vue d'une insertion sociale et professionnelle et d'un plein exercice de la citoyenneté ». De même, certain texte de lois sont venus renforcer la loi N°006/94 du 17 Janvier 1994 et la loi LN°16/PR/2004 du 26 février 2006 portant orientation sur l'enseignement supérieur avec la disposition explicite sur ce point dans l'article 38 qui parle de l'enseignement supérieur qui est ouvert aux titulaires de baccalauréats et tous les autres diplômes admis en équivalence. C'est dans ce sens que l'article 40 de loi d'orientation sur l'éducation au Tchad présente des finalités d'enseignements supérieur :

- « Former les cadres supérieurs capables de jouer un rôle moteur dans la création et le développement des biens matériels, de la pensée et de la science universelle ;
- Fournir à l'État et aux secteurs de l'économie des cadres qualifiés nécessaires à la conduite des activités d'encadrement des populations et à la création des richesses nationales ;

A cette double fin, l'enseignement supérieur poursuit les missions suivantes :

- Assurer la formation initiale et continue des cadres dans l'option nationale d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi;
- Conduire des activités de recherche fondamentale et appliquée ainsi que de diffusion des résultats de ces recherches, notamment dans les domaines en rapport avec les besoins de développement du pays ;
- Contribuer à la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique
- Contribuer à la formation d'une identité culturelle et d'une conscience nationale

-favorisant la prise de conscience des problèmes liés à l'histoire et au développement des sociétés tchadiennes ».

En juin 2016, le système d'enseignement supérieur au Tchad comptait 43 479 étudiants dont 23% de filles essentiellement dans les filières courtes de type BTS. Le secteur public est composé de 9 universités, 7 instituts nationaux et 4 écoles normales supérieures répartis sur l'ensemble du territoire. Il accueille 28 479 étudiants (54% de l'effectif total). L'université de Ndjamena, qui est la première institution d'enseignement supérieur au Tchad, représente à elle seule 42,77% de l'effectif total du secteur public. La proportion d'étudiants par rapport au nombre d'habitants est de 286 pour 100 000, rapport le plus faible de la région (la moyenne étant de 685 en Afrique centrale et de 631 en Afrique subsaharienne).

Le Tchad héberge 3 institutions de recherche majeures : le Centre National de recherche pour le Développement, l'Institut de Recherche en Elevage pour le Développement et l'Institut Tchadien de Recherche Agronomique pour le Développement. Ces 3 établissements ont le statut d'établissements publics à caractère scientifique et technique et sont dotés de la personnalité morale et d'une autonomie financière.

L'université tchadienne a subi de plein fouet toutes les crises du pays. Elle souffre d'un manque d'enseignants-chercheurs (une cinquantaine seulement en 2015) mais la tendance s'est inversée en 2017 où le Tchad s'est classé en première position par rapport aux autres pays africains), d'un manque cruel de moyens matériels qui lui permettraient de se doter d'infrastructures adaptées.

Elle souffre des grèves récurrentes d'enseignants (en raison de la non perception des salaires) ou d'étudiants se mobilisant contre la récente suppression des bourses ou dénonçant les conditions d'apprentissage. Un effort avait été fait à la faveur de la manne pétrolière pour construire un nouveau campus hors de la ville de Ndjamena en mettant des bus à disposition des étudiants et, sur place un service de restauration confié à une société française. De même, à cette époque, de nouveaux établissements d'enseignement supérieur ont vu le jour en province. Enfin, un système de bourses a été mis en place pour former les futurs enseignants à l'étranger (CONFOFOR). Avec la crise, le campus connaît des coupures d'électricité et d'eau. Les bus doivent être renouvelés. La société française qui avait accepté d'assurer la restauration a des arriérés de paiement. Les boursiers du CONFOFOR ont dû interrompre leurs études. Les campus de province manquent de moyens. La suppression des bourses qui étaient octroyées à tous les étudiants en 2017 entraîne un fort mécontentement qui génère des manifestations étudiantes susceptibles de troubler les équilibres sociaux. Un Chercheur spécialisé dans

l'enseignement supérieur, (Daniel, 1976) systématise ces objectifs stratégiques et opératoires en cinq préoccupations fondamentales pour les établissements d'enseignement supérieur (Volkwein, 1999).

1. *Les dépenses pour l'enseignement supérieur (manque de financements) ;*
2. *La nécessité d'une gestion efficiente et d'une augmentation concomitante de la productivité ;*
3. *L'efficacité et la valeur ajoutée des établissements d'enseignement supérieur (concurrence et droit d'exister sans nécessiter de produire des extrants en rapport avec les contenus) ;*
4. *L'accès aux établissements d'enseignement supérieur (accroître le nombre d'étudiants pour justifier des financements supplémentaires) ;*
5. *Les obligations redditionnelles.*

Ces préoccupations fondamentales vont de pair avec une diversification, une évolution constante et une augmentation simultanée des demandes d'informations. La question est de savoir comment les établissements d'enseignement supérieur peuvent détecter, déterminer, traiter et finalement, répondre à ces demandes d'informations de façon efficace et efficiente, au vu des effectifs, matériels et ressources techniques disponibles. Par exemple, pour déterminer les capacités dont dispose votre établissement d'enseignement supérieur pour créer un nouveau programme d'étude, vous devez envisager et calculer le nombre planifié d'étudiants, le nombre d'enseignants disponibles (en termes d'heures de prestation), ainsi que les coûts en personnel et en infrastructures qui en découleront. L'information en tant que « connaissance ciblée » (WHITMAN, 1980).

Pour pouvoir répondre à ces demandes d'informations, les établissements d'enseignement supérieur ont commencé à mettre en place des systèmes d'information intégrés, basés sur des données.

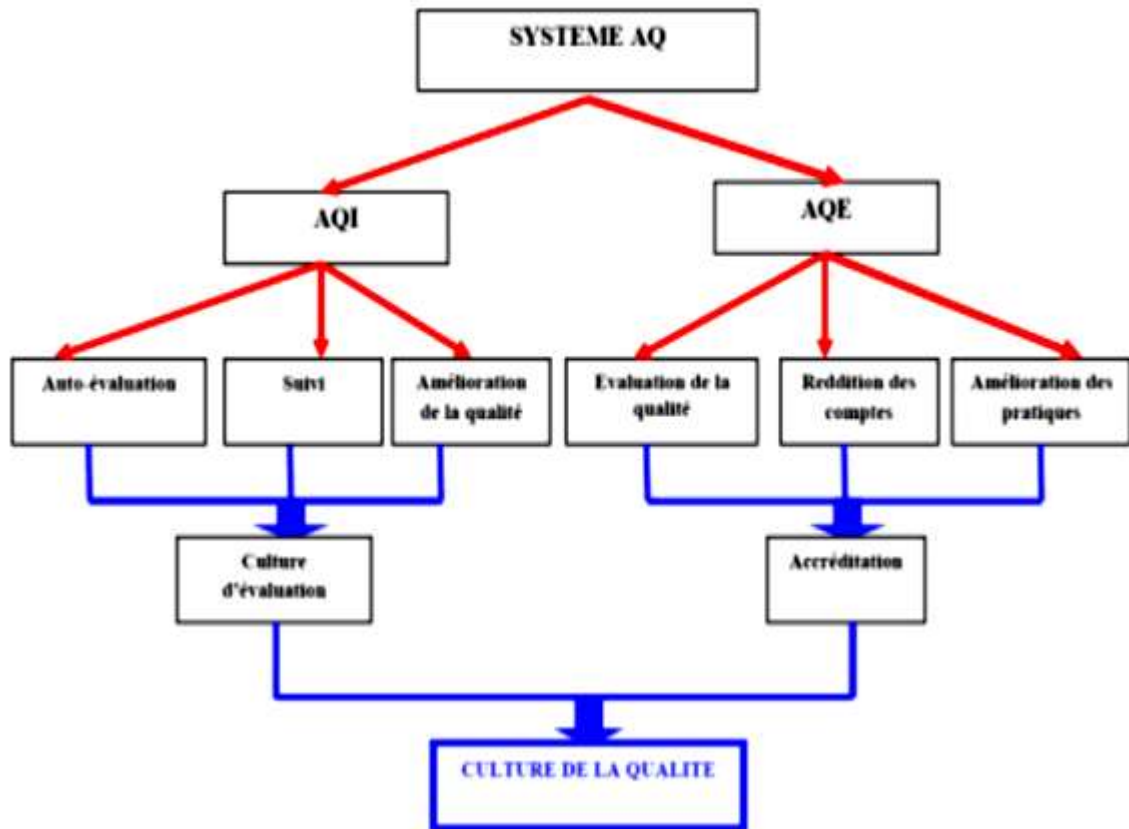
Le contexte dans lequel évolue les institutions tchadiennes revient à dire que l'enseignement supérieur au Tchad, forment des milliers d'étudiants diplômés chaque année, mais dont les qualifications ne répondent pas aux besoins du marché de l'emploi. En dehors des secteurs comme la santé ou les bâtiments et travaux publics qui donnent un accès direct à l'embauche, la plupart des diplômés des universités tchadiennes sont de potentiels chômeurs (RFI, 2022). Il faut que cela change, estime le **Dr Tom Erdimi**, ministre l'Enseignement supérieur et de l'Innovation. « *Notre rêve commun est de faire en sorte que nos Universités grandissent afin d'en faire un vrai outil de développement, et non une fabrique de diplômés inopérants, incapables d'entreprendre, déclare-t-il. Si l'enseignement sert à transmettre des*

connaissances déjà élaborées, la recherche vise la découverte de solutions aux problèmes locaux et globaux ». De son discours d'ouverture, le Ministre d'Etat Tom Erdimi a déclaré qu'après 20 ans d'instauration du système LMD, l'harmonisation des programmes d'enseignements supérieur dans les universités, instituts, et grandes écoles contribue au renforcement de **l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur**, (TOM, 2024).

D'après le ministre de l'enseignement supérieur (2017), la politique de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est une des reformes les plus profondes au Tchad. Inscrit à l'ordre du jour du conseil ordinaire des ministres du Jeudi 24 Aout 2024, au titre du ministère de l'Enseignement Supérieur (ES), de la Recherche et de l'Innovation, le projet de décret portant statuts des Universités publiques a été examiné et adopté. Selon la porte-parole du Gouvernement (Mme Madeline Alingué), l'accroissement rapide des universités, écoles nationales supérieures et instituts nécessite une permanente réorganisation. Ceci, avec pour objectif « de les adopter au contexte actuel de l'enseignement du système LMD, en intégrant la démarche de **l'assurance qualité** ». La ministre souligne aussi que, cette dynamique intègre également la révision et l'harmonisation des textes statutaires des universités et la recherche d'une gestion efficace de ses structures. Entamé depuis 2013, après une procédure de consultation large et spécialisée, le projet de décret portant Statut des universités publiques propose un statut unique et uniforme régissant toutes les universités du Tchad.

L'AQ est le terme générique utilisé par les auteurs pour désigner toute forme d'accréditation, d'évaluation et d'audit de la qualité. Il n'y a pas de définition absolue, de véritable consensus sur le sens précis de chacun de ces termes. En fait, les pratiques généralement associées à l'AQ sont variées et se découvrent sous deux principales catégories ; les pratiques d'AQ internes qui se déploient essentiellement à l'intérieur des établissements et celles d'AQ externes dont la mise en œuvre est faite à l'extérieur de ceux-ci. Selon le politologue, (Otemikongo Mandefu, 2014), Professeur à l'Université de Kisangani, il est d'usage de distinguer généralement l'AQ interne (AQI) d'avec l'AQ externe (AQE). Comme Présenté dans la figure 1 ci-après, ces deux systèmes d'assurance qualité sont complémentaires et visent globalement l'établissement au sein de l'institution de la culture de la qualité.

Figure 1 : Système AQ



Source : Otemikongo, M. (2014, p.6)

L'assurance qualité se développe dans bon nombre de pays africains, longtemps restés en retrait de cette réforme. Le Maghreb est la première sous-région à s'arrimer à cette démarche depuis les années 2000. Parmi les initiatives en cours, l'on peut citer par exemple, le Conseil Interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est, (Kenya, Uganda, Tanzanie); le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), l'Association des Universités et Instituts Supérieurs catholiques d'Afrique et de Madagascar (ASUNICAM); l'Institut Panafricain de la Gouvernance Universitaire (IPAGU), le Réseau Interuniversitaire des Grands Lacs (RIGL). Au Tchad en particulier, la réflexion sur **l'assurance qualité** est récente. Cela remonte en 2017 par le projet portant sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

Fort est de constater qu'à l'heure actuelle, le paradigme AQ est une mode suivie partout à l'échelle internationale (Europe, Amérique, Asie, Afrique). Nous nous intéressons à l'AQ dans ce travail parce qu'elle représente un des volets du Processus de Bologne, présenté dans les discours dominants, comme un fait « incontournable », lié aux exigences de la « globalisation ». Intérêt non négligeable dans le processus d'arrimage des universités africaines en général, et

des universités tchadiennes en particulier et plus précisément l'université de Ndjamena, aux standards internationaux.

1.2.Le constat

Marquée par les évènements, l'éducation au Tchad a été au cœur des débats, des besoins et des préoccupations depuis 1960 (l'indépendance) jusqu'à présent. Elle a été aussi au centre des préoccupations des hommes politiques et tous les régimes qui se sont succédé ont fait leur priorité, (Abiad, et al, 2008). La problématique de la qualité de l'éducation au Tchad se pose dans un contexte où selon le rapport du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la conférence des ministres de l'éducation des Etats et des Gouvernements de la francophonie (2020), environ 80% des élèves ne disposent pas des connaissances suffisantes. Au niveau primaire, selon les statistiques nationales, 40% des enseignants n'ont pas de qualification professionnelle. Si la proportion de redoublant est passé de 25% en 2010 à 16% en 2019, le taux d'achèvement du primaire, indicateur de référence en matière d'atteinte d'achèvement d'une scolarisation primaire demeure faible bien qu'en progression à 42% en 2019 alors qu'il était de 37,8% en 2004, (France Education Internationale, 2016).

Au secondaire, en 10 ans le taux de réussite du baccalauréat est passé de 50,1% en 2004 à 8,7% en 2013, (Gab-leyda, 2021).

Le taux net de scolarisation est de 5,62% en 2011 et 4,87% en 2012, soit une baisse de - 13,3% au cours de la période (2011-2012). Le taux de réussite de baccalauréat de l'enseignement du second degré est largement élevé. On enregistre également une forte augmentation des personnes à scolariser à tous les niveaux, à un rythme moyen annuel variant de 8% à 12% et générant donc une forte pression sur un système éducatif déjà lacunaire. A peine deux tiers des enfants d'une génération accèdent à l'école depuis une dizaine d'années et environ 45% des personnes âgées de 6 à 24 ans n'ont pas été scolarisées, (Agence Française de Développement, 2018).

Au niveau de l'enseignement supérieur les difficultés auxquelles est aujourd'hui confrontées l'enseignement supérieur au Tchad sont susceptibles de compromettre son développement et le rôle qu'il est censé jouer dans la transformation socioéconomique du pays. Ces difficultés relèvent de trois catégories de défis : le défi de l'accès et de l'équité : l'accès dans le supérieur est très faible, avec de fortes inégalités en défaveur des filles et dans la répartition géographique des institutions universitaires, avec une forte concentration dans la capitale. Par

ailleurs, on note une faiblesse de politique volontariste pour les étudiants vulnérables ou issus des milieux défavorisés ; le défi de la qualité : la mise en œuvre partielle du système LMD ; l'inadéquation de l'offre d'enseignement avec les besoins du marché de travail : alors qu'à l'échelle de la planète, la tendance des formations est à la professionnalisation, au Tchad, la formation théorique universitaire représente encore 82% des enseignements ; la faible utilisation des TIC ; le défi de la gouvernance : l'absence d'un dispositif d'assurance-qualité pouvant permettre une autoévaluation des institutions ; un déséquilibre dans la répartition des enseignants permanents dans les établissements publics; l'insuffisance des ressources financières allouées aux Universités; une gestion déficiente du bilinguisme français-arabe (Ndig-nan, 2020). A part l'absence d'un dispositif d'assurance qualité, il y a aussi le manque d'une agence ou d'un organisme de la gestion de l'assurance qualité au Tchad. Ce qui s'explique dans le tableau ci-dessous qui présente les listes des organismes de la gestion d'assurance qualité en Afrique.

Tableau 1 : Liste des organismes d'assurance qualité dans les pays d'Afrique

Région	Pays	Agence/organisme responsable de l'assurance qualité (avec hyperlien le cas échéant)	Année de création	ASG-QA internes nationales identifiées et incluses dans cette étude	Application des ASG-QA de l'organisme membre
Nord	Algérie	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans les établissements d'Enseignement Supérieur (CIAQES)		OUI	
Nord	Égypte	National Authority for Quality Assurance and accreditation of Education (NAQAEE)	2007	OUI	OUI (ANQAHE)
Nord	Libye	Executive Committee for Quality Assurance in Higher Education (ECQAHE)	2005		OUI (ANQAHE)
Nord	Maroc	Agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (ANEAQ)			Oui (FRAG-sup)
Nord	Soudan	Evaluation and accreditation Corporation (EVAC)	2002		Oui (ANGAHE)
Nord	Tunisie	Instance Nationale de l'évaluation de l'Assurance qualité (IEAGA)	1995		
Nord	Sahara Occidental				
Est	Burundi	Commission Nationale de l'Enseignement supérieur (CNES)	2011		Oui (CAMES) Oui (IUCEA)
Est	Comores				
Est	Djibouti				
Est	Erythrée				
Est	Ethiopie	Higher Education Relevance and Quality Agency (HERGA)	2003	Oui	
Est	Kenyan	Commission for University Education (CUE)	1985	Oui	Oui (IUCEA)
Est	Madagascar	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESUPRES)			Oui (CAMES) Oui (SDC)

Est	Malawi	Malawi Bureau of Standards (MSB)		Oui	Oui (SDC)
Est	Maurice	Mauritius Qualifications Authority (MQA)	1997	Oui	Oui (SDC)
Est	Mayotte				
Est	Mozambique	Conselho Nacional de Avalicao da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ)	2003	Oui	Oui (SDC)
Est	Réunion			ESG	
Est	Rwanda	Conseil de l'Enseignement Supérieur (HEC)	2006	Oui	Oui (IUCEA) Oui (CAMES) En partie
Est	Seychelles	Seychelles Qualifications Authority (SQA)		NON	Oui (SDC)
Est	Somalie				
Est	Tanzanie	The Tanzania Commission for Universities (TCU)	2005	Oui	Oui (SDC) Oui (IUCEA)
Est	Ouganda	National Council for Higher Education (NCHE)	2001	Oui (à l'échelle du programme)	Oui (IUCEA)
Est	Zambie	Higher Education Authority (HEA)		Oui	Oui (SDC)
Est	Zimbabwe	Zimbabwe Council for Higher (ZIMCHE)	2006	Oui	Oui (SDC)
Sud	Botswana	Botswana Qualifications Authority (BQA)	1999		Oui (SDC)
Sud	Lesotho	Commission for Higher Education (CHE)	2004	Oui	Oui (SDC)
Sud	Namibie	National Council for Higher Education (NCHE)	2004	Oui	Oui (SDC)
Sud	Afrique du Sud	Council on Higher Education (CHE)	1998	OUI	Oui (SDC)
Sud	Swaziland	Swaziland Higher Education Council (SHEC)			Oui (SDC)
Ouest	Bénin	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS)			OUI (CAMES)
Ouest	Burkina Faso	Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES)			OUI (CAMES)

Ouest	Cap Vert				
Ouest	Côte d'Ivoire				OUI (CAMES)
Ouest	Gambie	National accreditation and Quality Assurance Authority(NAQAA)		OUI?	
Ouest	Ghana	National Accreditation Board (NAB)	1993	OUI?	
Ouest	Guinée				OUI (CAMES)
Ouest	Guinée-Bissau				OUI (CAMES)
Ouest	Liberia	National Commission on Higher Education (NCHE)	2000		
Ouest	Mali	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESUPRES)			OUI (CAMES)
Ouest	Mauritanie				
Ouest	Niger				OUI (CAMES)
Ouest	Nigeria	National Universities Commission (NUC)	1974	Oui	
Ouest	Sainte-Hélène				
Ouest	Sénégal	Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (ANAQ-SUP)	2012	Oui	OUI (CAMES)
Ouest	Sierra Leone				
Ouest	Togo	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique			OUI (CAMES)
Centre	Angola	Instituto Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (INAAES)	1991		OUI (CAMES)
Centre	Cameroun	Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) Commission nationale sur l'enseignement supérieur privé (NCPHE)	1991		OUI (CAMES)

Centre	République centrafricaine	Comité ad hoc de Coordination du dispositif de l'Assurance Qualité pour l'Enseignement Supérieur, Ministère de l'Enseignement Supérieur			OUI (CAMES)
Centre	Tchad				OUI (CAMES)
Centre	République démocratique du Congo	Agence Nationale d'Assurance Qualité (ANAQ)		OUI	OUI (CAMES) OUI (CAMES) OUI (SADC) - en partie
Centre	République du Congo				OUI (CAMES)
Centre	Guinée Equatoriale				
Centre	Gabon				
Centre	Sao Toméet-Principe				OUI (CAMES)

Source : UA (2018)

D'après ce tableau, nous constatons que le Tchad n'a même pas une agence qui est chargée de la gestion de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, alors que la question de l'assurance qualité dans l'enseignement est incontournable comme souligne Bologna dans son discours.

D'un autre côté, il y a les demandes d'emploi, c'est-à-dire l'offre de travail par les salariés et autres prestataire de services qui offrent leur capacité de travail. Parmi ces demandeurs d'emploi, certains n'ont jamais travaillé auparavant et sont à la recherche d'un premier emploi. D'autres par contre se sont déjà insérés dans la vie active et cherchent un nouvel emploi. Parmi les demandeurs d'emploi, 18% sont titulaire du BTS/DEUG, 14% ont le BEPCT qui appelé aujourd'hui BEF, 14% ont le CEP, 10% ont la licence, 4% ont la maîtrise/Master, 1% le DEA/DESS, 2% le diplôme d'ingénieur et enfin, 0% ont le doctorat, (PNEFP, 2014).

Il faut noter que le taux d'insertion des jeunes est trop faibles, la moitié des personnes identifiées comme chômeurs sont des jeunes dont l'âge se situe entre 15 et 30 ans (54%) ces nouvelles crises que connaît le pays n'ont pas seulement rendu l'accès à l'emploi difficile mais voire impossible, mais aussi précaire des emplois existants, (Alwihda, 2017).

1.3. Formulation et position du problème

Après les conférences internationales tenues en 1990 à Jomtien/Thaïlande et en 2000 à Dakar au Sénégal dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'éducation et d'un accès à l'éducation pour tous. L'Etat tchadien a entamé les réformes éducatives et des moyens ont été déployés pour l'atteinte de cet objectif. Cela se traduit déjà dans le décret N°2000/359 du 05 Décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale. Dans son article 61 des droits spécifiques, il est dit que la rémunération des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale comporte des primes de technicité, prime d'enseignement et d'évaluation, prime de documentation et de recherche etc. ces décisions sont bien effectives et appliquées. L'Etat n'a jamais baissé les bras pour faire de l'éducation nationale un secteur prioritaire, un endroit qui puisse donner à tous les enfants tchadiens une éducation de qualité et qui réponde aux attentes de tous.

En 2001, l'Etat a maintenu les mêmes avantages sociaux destinés aux corps de l'éducation. La loi N°017/PR/2001 portant statut général de la fonction publique du 31 Mars 2001, dans sa section II article 14 conserve les primes, les indemnités attribuées aux enseignants. Ceci étant de les motiver, les encourager à produire un travail de qualité dans un contexte où l'éducation se place comme le maillon fort de tout développement dans un pays.

Lors du forum national de réflexion sur le système éducatif tenu en Septembre 2012 à Ndjamena, le président Idriss Deby a lancé «*la renaissance de l'école tchadienne* ». Il pense que la nouvelle école tchadienne doit être le cadre de brassage des tchadiens où sont enseignées l'écriture, la lecture, mais également les valeurs morales de tolérances et de respect d'autrui. Elle doit être un lieu de culte de l'excellence et un système d'éducation et de formation qui tienne compte des réalités du monde de l'emploi. Pour marquer le départ de la nouvelle éducation, le gouvernement procédera à l'application de la loi d'orientation dès la prochaine rentrée a déclaré le président Deby. « Pour maintenir le nouvel élan, je demande au gouvernement d'amplifier ses efforts en faveur de la condition des enseignants, des structures d'accueil, des équipements, des matières pédagogiques et du pilotage de sa politique en la matière ».

En 2015, le gouvernement sous l'arrêté N°7026/PR/PM/2015 du 17 Décembre 2015 portant création d'un cadre institutionnel de coordination de l'élaboration de l'étude nationale prospective « vision 2030 » et du plan quinquennal 2016-2020 met sur pied un comité de pilotage qui est un organe de décision ayant pour mission la définition des orientations stratégiques et qui est chargé d'examiner émettre des avis sur les résultats des études rétrospectives et prospectives et d'approuver le document d'orientation stratégique.

A travers cet organe, l'Etat évalue et suit de près le niveau d'avancement des travaux dans la vision du Tchad que nous voulons à l'an 2030 dont l'éducation est un point saillant dans cette vision. En 2020, le budget annuel de l'Etat était de 1209,6 milliard, largement supérieur aux trois années précédentes. 14,59% de ce budget était destiné au secteur de l'éducation. Ce secteur se trouve en première place dans les tops 5 des ministères qui pèsent le plus dans les dépenses de l'Etat, (Cherif, 2019). Il faut dire que la volonté du gouvernement à faire du secteur de l'éducation une priorité n'a pas été de leurre. Ce dernier investi un budget colossal dans ce secteur qui dit être un modèle pour les autres.

Parmi ces efforts fournis, l'enseignement supérieur ne reste pas indifférent, c'est pourquoi le Ministre de l'Enseignement Supérieur de la recherche Scientifique et de l'Innovation s'engage résolument à améliorer l'enseignement supérieur du Tchad. Pour mettre l'année académique sur le rail, le Ministre de l'Enseignement Supérieur a déployé d'importants efforts pour atteindre certains de ses objectifs (Alwihda, 2023). Parmi les autres progrès constatés figure la nomination de personnes compétentes à des postes clés dans les établissements

d'enseignement supérieur. Ainsi, l'article 40 de loi d'orientation sur l'éducation au Tchad présente des finalités d'enseignement supérieur comme suit :

«-Former les cadres supérieurs capables de jouer un rôle moteur dans la création et le développement des biens matériels, de la pensée et de la science universelle ;

- *Fournir à l'Etat et aux secteurs de l'économie des cadres qualifiés nécessaires à la conduite des activités d'encadrement des populations et à la création des richesses nationales ;*

A cette double fin, l'enseignement supérieur poursuit les missions suivantes :

- *Assurer la formation initiale et continue des cadres dans l'option nationale d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi ;*
- *Conduire des activités de recherche fondamentale et appliquée ainsi que de diffusion des résultats de ces recherches, notamment dans les domaines en rapport avec les besoins de développement du pays ;*
- *Contribuer à la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique*
- *Contribuer à la formation d'une identité culturelle et d'une conscience nationale*
- *Favorisant la prise de conscience des problèmes liés à l'histoire et au développement des sociétés tchadiennes ».*

De plus, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES, 2014) a défini un référentiel pour l'évaluation institutionnelle des établissements d'enseignement supérieure et de recherche dans les Etats membres du CAMES. Ce référentiel d'évaluation institutionnelle comporte quatre domaines, qui couvrent chacun plusieurs champ. Chaque champ regroupe plusieurs références, qui sont elles-mêmes déclinées en critères tels que présenté dans le tableau ci-dessous

Tableau 2 : Les référentiels de qualité du CAMES.

DOMAINES	CHAMPS	REFERENCES	CRITERES
A. La formation	A.1. L'offre de formation	9	28
	A.2. L'évaluation et la révision des programmes	4	13
	A.3. Le contrôle des connaissances et des apprentissages des étudiants	4	6
	A.4. Le soutien aux étudiants	3	6
B. La politique de recherche	B.1. L'organisation, la structuration et le développement de la recherche	2	4
	B.2. Les relations et les partenariats scientifiques	1	3
	B.3. La valorisation de la recherche	2	4
C. La gouvernance de l'institution au service de ses missions	C.1. L'exercice de l'autonomie	5	12
	C.2. L'institution et ses composantes	2	4
	C.3. Les partenariats	2	4
	C.4. La gestion des ressources humaines	1	3
	C.5. La gestion financière	2	8
	C.6. La gestion des systèmes d'information	2	4
	C.7. La gestion des fonctions logistiques	2	6
D. La vie à l'université/école/institut	D.1. L'accueil et la prise en charge des étudiants et des personnels	2	4
	D.2. Les activités culturelles, artistiques et sportives	2	4
	D.3. Les conditions de vie	2	4
	D.4. La responsabilité sociétale	3	5

Source : CAMES (2014, p.12).

Malgré les efforts du gouvernement à travers les déclarations, les lois, les décrets et arrêtés promulgués pour rehausser le niveau d'éducation en occurrence l'assurance qualité, malgré les objectifs fixés et les dispositifs mise en place pour assurer la qualité de l'enseignement, on se rend compte *qu'il y a peu d'étude sur l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité dans l'enseignement à l'université de Ndjamena.*

L'indice des ODD pour l'Afrique classe 52 pays africains sur la base de 97 indicateurs pour les 17 objectifs des ODD. Le Tchad se retrouve classé 50^{eme} avant la RCA et le Soudan du Sud, (Indice des ODD Pour l'Afrique, 2019).

Selon le rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO, le Tchad fait face à des défis majeurs en matière d'enseignement supérieur. Son indice de développement de l'éducation est parmi les plus bas du continent africain. En 2020, seulement 6% de la population âgée de 18 à 24 ans était inscrite dans l'enseignement supérieur, reflétant les difficultés d'accès à l'éducation

Comparativement à d'autres pays africain voisins, le Tchad se trouve en retrait. Le Nigéria, par exemple, enregistre un taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur de 27% pour la même période. L'Algérie affiche quant à elle un taux de 34%. Ces chiffres mettent en évidence la nécessité d'investir davantage dans l'enseignement supérieur pour améliorer la qualité de l'éducatiaux du Tchad.

Afin de concrétiser les ambitions de réforme, il est crucial que le gouvernement alloue un budget substantiel pour garantir le bon fonctionnement du ministère. Le paiement régulier voire la hausse des rémunérations des enseignants est primordiale pour éviter les perturbations due aux grèves. Par ailleurs, l'amélioration des conditions d'études des étudiants est essentielle pour maintenir un environnement propice à l'apprentissage, (Alwihda, 2023).

Le Tchad doit s'inspirer des modèles d'enseignements supérieurs réussis à travers le monde pour stimuler sa propre amélioration. Les indicateurs actuels positionnent le pays en quête de réformes profondes pour augmenter l'accès à l'éducation et relevé les défis de qualité. En investissant dans l'enseignement supérieur et en accordant une attention particulière aux besoins des enseignants et des étudiants, le Tchad pourrait visiter une transformation durable de son système éducatif (UNESCO, 2023).

1.4. Questions de recherche

1.4.1. Question générale

Comment l'évaluation peut-elle être utilisée comme un outil d'assurance qualité dans l'enseignement à l'université de Ndjamena ?

1.4.2. Questions spécifiques

- Dans quelle mesure l'implication des enseignants affecte-t-il la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ?
- Quel lien existe-t-il entre les méthodes d'évaluations et l'assurance qualité ?
- Existe-t-il un lien entre les programmes d'études et l'assurance qualité ?
- La condition de vie des étudiants a-t-il un impact sur l'assurance qualité ?

1.5. Hypothèse générale

L'évaluation peut être utilisée comme outil d'assurance qualité dans l'enseignement à l'université de Ndjamena

1.5.1. Hypothèse secondaire

- Le niveau d'implication des enseignants affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.
- il existe un lien entre les méthodes d'évaluation et l'assurance qualité.
- la pertinence des programmes contribuerait à l'assurance qualité.
- La condition de vie des étudiants a un impact sur l'assurance qualité.

1.6. Les objectifs

Avoir un objectif, c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention, (Dewey, 1983). L'objectif est le résultat attendu d'une action ; cela suppose, une base à partir de laquelle observer, choisir et ordonner les objets et des capacités spécifiques. Il faudrait également avoir une activité intentionnelle contrôlée par la perception des faits et leur relation les uns avec les autres et un plan pour sa réalisation. D'où l'objectif de cette étude est de :

1. Déterminer si le niveau d'implication des enseignants affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.
2. Identifier en quoi l'utilisation des méthodes d'évaluations influencerait l'assurance qualité.
3. Déterminer dans quel sens la pertinence des programmes contribueraient à l'assurance qualité.
4. Déterminer si la condition de vie des étudiants a un impact sur l'assurance qualité.

1.7. Intérêt de l'étude

Selon Fonkeng & Chaffi (2012), l'intérêt de l'étude est ce qui... explique aux lecteurs l'importance de l'étude (sa contribution à la connaissance) sur le plan théorique, thématique et quel but (son importance pour certains individus et organisations [...]). L'intérêt de l'étude peut aussi se définir comme l'utilité, l'importance, le profit, qu'on peut tirer de l'étude. Les résultats de cette étude seraient intéressants pour toute la communauté éducative et même pour la société en général. Ainsi, ce travail présente trois types d'intérêt, sur le plan scientifique, sur le plan social et sur le plan évaluatif.

1.7.1. Intérêt scientifique

Au plan scientifique, cette étude est d'une grande contribution en ce qui concerne l'évaluation de l'assurance qualité dans les universités et plus précisément dans celle de l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité dans le but de relever les défis de la qualité de la formation dans l'université de Ndjamena. Elle permettra de mieux comprendre l'impact de l'utilisation de l'évaluation sur la qualité de l'enseignement, de la recherche et des services au sein de l'université. Cette compréhension est essentielle pour garantir l'excellence académique et améliorer l'expérience étudiante. En identifiant les forces et les faiblesses, l'université pourra orienter ses efforts d'amélioration, renforcer ses processus d'évaluation, et ainsi garantir une offre éducative de qualité. Cette étude s'inscrit dans le champ scientifique de

l'évaluation, de la qualité. En effet, ce concept est abordé un peu partout comme en économie, dans le domaine de la santé, dans les entreprises de productions des biens, il a envahi les autres domaines scientifiques et les sciences de l'éducation n'en restent pas indifférent à ce sujet. La qualité de l'éducation reste donc la préoccupation fondamentale de systèmes éducatifs de nombreux pays dans le monde parmi lesquels le Tchad fait partie. Cette étude contribuera à l'amélioration continue de l'université de Ndjama. En évaluant régulièrement les performances et en mettant en œuvre des actions correctives, l'université pourra identifier et résoudre les problèmes existants, renforcer ses atouts et maintenir une dynamique de progrès. Cela favorisera une meilleure compétitivité au niveau national et international, et permettra à l'université de jouer un rôle de leader dans l'enseignement supérieur. Cette recherche aura une portée plus large en servant de référence pour d'autres universités tchadiennes, voire africaines, intéressées par l'implémentation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité. Elle pourra fournir des recommandations et des bonnes pratiques qui pourront être transférées à d'autres institutions et contribuer à l'amélioration de l'ensemble du système d'enseignement supérieur.

Cette étude a un intérêt capital pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation et plus précisément au niveau de l'enseignement supérieur dans l'optique de la recherche des stratégies pour améliorer la qualité et pour renforcer l'efficacité.

1.7.2. Intérêt social

Au plan social, l'étude remet à l'ordre du jour le problème du chômage auquel sont confrontés la plupart des produits des universités d'Etat tchadienne l'ère de professionnalisation des enseignements. En effet, la formation théorique reçue par ces produits du fait des effectifs pléthoriques constitue un véritable problème à leur insertion professionnelle. Dans l'imagerie populaire tchadienne, les universités publiques tchadiennes ne forment que de diplômés, remettant ainsi en cause la formation reçue par les produits issus de l'institution. Cette recherche permettra donc aux dirigeants des institutions universitaires de mettre en œuvre les stratégies de gestion efficace pour rendre efficace et compétitif leurs produits sur le marché de l'emploi. Une telle gestion contribuera à la réduction des abandons, des échecs et de redoublement au sein desdites institutions.

1.8. Délimitation de l'étude

Délimiter consiste à tracer les limites, circonscrire ; d'où il est nécessaire de circonscrire sur le triple plan : thématique, et spatial.

1.8.1. Délimitation thématique

Au plan thématique, notre travail s'articule autour de la qualité de l'enseignement dans l'université de Ndjamena. Il s'inscrit également dans le champ des curricula et évaluation, précisément celui de la docimologie puisqu'il s'agit ici de l'Evaluation comme outil d'assurance qualité dans l'université de Ndjamena. Notamment de recueillir et d'analyser l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance dans l'enseignement à l'université de Ndjamena et les perceptions que les étudiants de l'université de Ndjamena se font des enseignements qu'ils reçoivent suivant les dimensions ci-après : « condition de vie/travail des enseignants, méthodes d'évaluation, qualité des programmes et condition de vie des étudiants.

1.8.2. Délimitation spatiale

Sur le plan spécial, cette recherche a pour cadre d'étude l'université de Ndjamena (UNDJ) autre fois appelée l'université du Tchad. Considérée comme la première des universités publiques du Tchad fondée en 1971 et situé à Ndjamena, la capitale du pays, elle constitue la principale composante de l'enseignement supérieur tchadien. Elle est répartie en 7 facultés dont nous avons la Faculté des Sciences Juridiques (FSJP), la faculté des sciences économiques et gestion (FSEG), la faculté des sciences de la santé humaine (FSSH), la faculté des sciences exactes et appliquées (DSEA), la faculté des sciences humaines et sociales (FSHS) et enfin la faculté des sciences de l'éducation.

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Définition des concepts

Les concepts qui seront définis sont entre autres : **la qualité, assurance-qualité, évaluation, et enseignement.**

➤ La qualité :

La qualité est sans doute le mantra le plus souvent répété chez les gestionnaires, les chefs d'entreprises privées et les responsables d'organismes publics et parapublics, (Reeves et Bednar, 1994). Et comme l'affirme Butler cité par Vacher (2012, p.6), la diversification de la qualité depuis les années 80 ainsi que la déclinaison en système qualité, contrôle de la qualité, assurance qualité, qualité, management de la qualité et enfin « total quality management » (TQM) ont multiplié les références. Cela se confirme avec force dans le monde des affaires avec la popularité toujours croissante des normes ISO. Cela s'observe également dans le monde de l'éducation où la qualité est devenue si non objet de convoitise, mais d'échanges sérieux et de débats parfois passionnés.

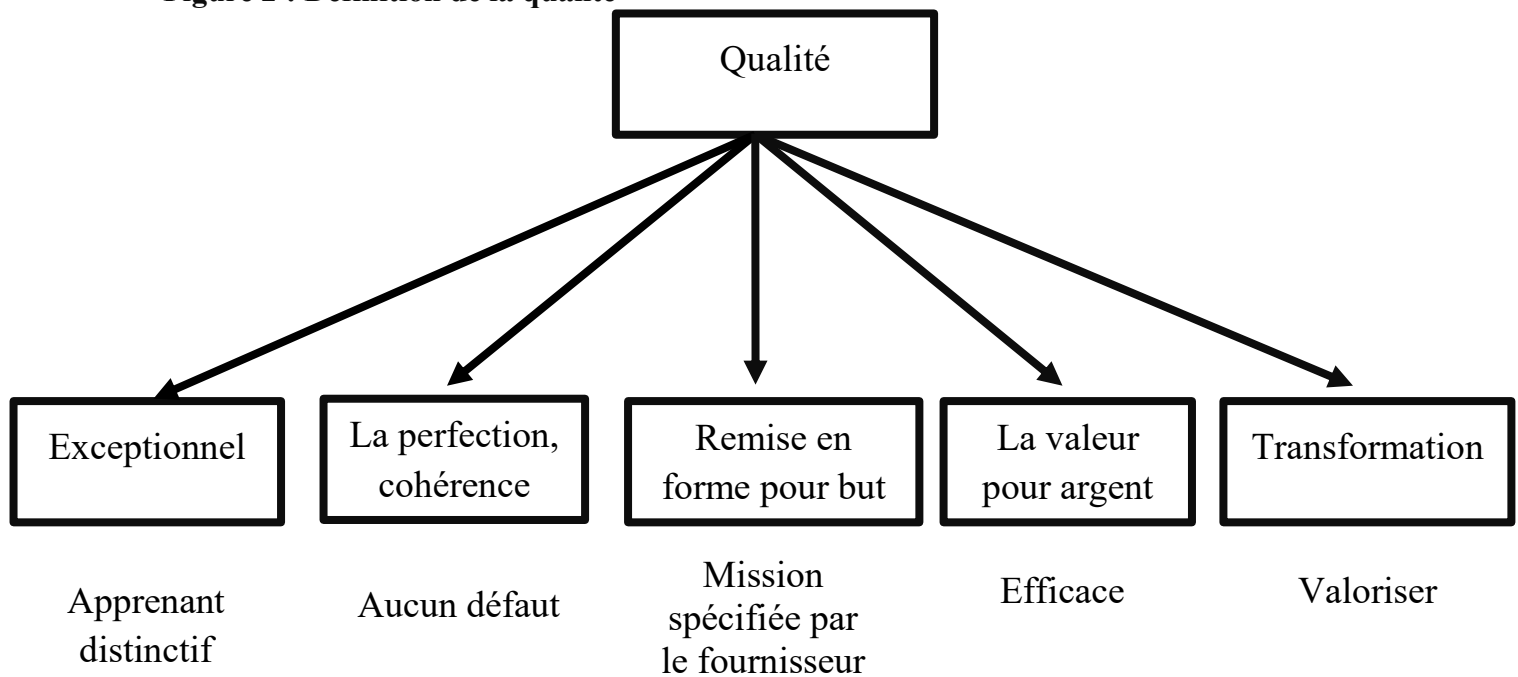
La qualité traduit la manière d'être, les éléments de la nature d'un être, permettant de le caractériser, que cet élément soit positif ou négatif, ou encore ce qui rend une chose, une personne, bonne, meilleure ou enfin manière d'être, aspect sensible et non mesurable des choses. Crosby (1984) définit la qualité comme « l'atteinte des exigences » et souligne l'importance de l'explicitation par le client de ses besoins. Cette définition se rapproche nettement de celle dégagée par Stora et Montaigne cités par Gaziél et Warnet (1998). Pour ces auteurs, la qualité est la conformité des produits ou du service aux besoins exprimés par les clients internes ou externes, et sur lesquels les fournisseurs internes ou externes se sont engagés.

Selon Bouchard et Plante (2002), parler de la qualité aujourd'hui fait référence à la fois à la démarche de mesure et à celle de l'évaluation. Elle correspond à un idéal vers lequel doit tendre un organisme, considéré dans sa totalité ou à travers l'une ou l'autre de ses parties. Elle demeure une fin que nous ne connaissons pas, mais vers laquelle nous pouvons tendre par approximations successives, au fur et à mesure que des informations nouvelles sont portées à notre connaissance, (Bouchard & Plante, 2002 p.222). Le concept de qualité met en évidence son caractère relatif et véhicule celui de conformité. La qualité est donc définie d'après ces auteurs comme la conformité d'un objet ou d'un phénomène à des spécifications préalablement

définies par les demandeurs (sociétés, milieu, collectivité et individus, des concepteurs ou des spécialistes, (Bouchard & Plante, 2000, p.35). Ces auteurs distinguent trois types de qualité : les qualités transversales, les qualités singulières et la qualité postulée. Pour eux, la qualité transversale désigne celle qui porte sur les liens qui unissent les dimensions fondamentales d'un organisme comme les besoins, les contraintes, les objectifs, les moyens, les personnels et les effets ou résultats. Ainsi, ces liens portent le nom de « pertinence », « cohérence », « efficacité », « efficience ». Les qualités singulières sont les attributs que possède un organisme, qu'ils soient fondamentaux ou non. Par exemple, la clarté des objectifs et des besoins sont des qualités singulières essentielles et préalables à la mesure du degré entre les besoins à satisfaire et les objectifs visés. Quant à la qualité de type postulé, elle est celle à laquelle se base la majorité des personnes lorsqu'elles font référence à la qualité de leur organisme. Elle est postulée en raison du fait que l'on ne sait de quelle qualité il s'agit. Ce sens traditionnel de la qualité qui fait plus référence au produit s'est introduit dans le monde de l'éducation et est à l'origine de nombreuses controverses entre les analystes et les chercheurs.

Watty (2003) suggère la dimension de la qualité en tant que perfection peut être supprimée, puisque l'enseignement supérieur n'a pas pour objectif de produire des diplômes sans défauts. D'où il a présenté la définition de la qualité sous cette figure ci-dessous.

Figure 2 : Définition de la qualité



Source : Watty (2003)

Dans le domaine de l'éducation, la qualité est d'après Legendre (2005), la valeur élevée rattachée aux finalités, buts et objectifs d'une organisation éducationnelle et au degré de conformité des activités, des ressources et des produits eu égard aux attentes et aux standards général ou spécifiques à atteindre ». Cette définition intervient à la suite de celle qu'il a préalablement formulée à ce sujet en percevant la qualité dans un sens purement docimologique. Dans ce même sens, la qualité traduit « la mesure dans laquelle les indices, la pratique et le renforcement de l'apprentissage répondent aux besoins des élèves »

La qualité « fait référence à toutes les conditions de scolarisation de l'élève et les variables scolaires qui augmentent les connaissances de l'élève au cours de l'année scolaire, (Ngonga, 2010), ou durant sa formation appréhendé ainsi, la « qualité » de l'enseignement porte sur les indicateurs ou des directives fournies à l'élève, la participation de l'apprenant à l'activité d'apprentissage et un renforcement que l'élève obtient en cours de processus.

D'après Fame Ndong (2009), la qualité suppose des enseignants bien formés dévoués et en nombre suffisant (c'est-à-dire selon les normes de l'UNESCO, l'enseignant pour 30 étudiants), des laboratoires équipés et modernes, des personnels d'appui compétents, des infrastructures adéquate quantitativement et qualitativement, des curricula de formation pertinents, une stratégie éducative bien pensée, un système d'évaluation performant, des structures sanitaires adéquates.

Selon Stamelos et Kavasakalis (2010), c'est la qualité ou le degré avec lequel un produit, un service est conforme à un standard et qui l'amène à être relativement supérieur à un autre. Dans le contexte de cette étude, la qualité renvoie à la capacité à atteindre des normes généralement définies par une institution, des structures d'assurance qualité et des communautés académiques et professionnelles

➤ **La qualité dans l'enseignement supérieur:**

La qualité signifie « faire ce qui doit être fait ». Crosby affirme aussi qu'elle est le résultat de la prévention et non du traitement, et que la qualité peut être mesurée par l'ampleur des conflits. Cela nécessite un enseignement supérieur qui se concentre non seulement sur les normes et standards académiques, mais également sur la qualité de l'enseignement et de la recherche.

La Qualité pour Juran : c'est l'« Adéquation du produit » ; c'est aussi la capacité à présenter la performance de manière positive. Cela représente le point de vue des

consommateurs (étudiants et autres parties prenantes telles que les entreprises et différentes sociétés de services) sur la nécessité d'un permis de stage dans l'enseignement supérieur pour obtenir un bon emploi.

Selon l'accord conclu lors de la Conférence de l'UNESCO sur l'éducation tenue à Paris en octobre 1998, «La qualité dans l'enseignement supérieur est un concept à multiples facettes qui devrait inclure tous les programmes et activités de l'enseignement supérieur, tels que :

- Les curricula.
- Les programmes d'éducation.
- La recherche scientifique.
- Les étudiants
- Les bâtiments, les équipements et les outils
- La prestation de service à la société locale.
- L'auto-éducation interne
- La fixation des normes comparatives de la qualité internationalement connue.

➤ **Assurance-qualité**

Selon Materu (2007), l'assurance qualité est un terme général qui désigne un processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur.

Spécifiquement au contexte de l'Enseignement Supérieur, Vlăsceanu et Al (2007) définissent l'assurance qualité dans le glossaire du Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES) de l'UNESCO comme suit :

L'assurance qualité est un processus d'évaluation continue (évaluation, suivi, assurance et maintien de la qualité, amélioration) de la qualité de l'enseignement supérieur, des établissements (organismes de formation) et des filières de formation. En tant que mécanisme de régulation, l'assurance qualité vise la responsabilité et l'amélioration, en fournissant des informations et des jugements (et non pas des classements) à travers un processus convenu, cohérent, et des critères clairement définis. Beaucoup de systèmes d'enseignement supérieur distinguent l'assurance qualité interne (c'est-à-dire des pratiques internes à l'établissement qui visent le suivi et l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur) et l'assurance qualité externe (c'est-à-dire des schémas inter établissements ou supranationaux d'assurance qualité des établissements et des filières). Les activités d'assurance qualité dépendent de l'existence des mécanismes institutionnels soutenus par une culture solide de la qualité. La portée de

l'assurance qualité est déterminée par la forme et la taille du système d'enseignement supérieur. L'assurance qualité est souvent considérée comme faisant partie de la gestion de la qualité, bien que parfois les deux termes soient utilisés comme synonymes.

Pour Otemikongo Mandefu (2014), la notion d'assurance-qualité renvoie à l'ensemble des mesures préétablies et systématiques, dont l'application, et le contrôle donnent confiance que le produit répond à ce que l'on en entend.

Pour l'Institut internationale de la Planification de l'Education (IIPÉ), il s'agit d'une procédure utilisée pour établir la confiance des parties prenantes à savoir que l'offre (moyens, procédures, résultats) réponde aux « attentes et exigences minimales ».

➤ **L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur**

L'Assurance qualité dans l'enseignement supérieur, est discuté sous différents angles. Par exemple, Fave-Bonnet (2007) sur la base des textes relatifs au processus de Bologne et l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). L'auteur souligne que la véritable « assurance qualité » peut être traduite en trois termes différents :

- L'évaluation de la qualité
- L'assurance de la qualité ou la garantie de la qualité

Le management de la qualité ; Il ajoute : " Force est de constater qu'il ne s'agit pas des mêmes considérations : observateurs, auditeurs, " managers " ne sont pas les mêmes acteurs et, surtout, ils n'ont pas le même objectif ": La première exigence de cette troisième question est " Comment mesurer la qualité", le deuxième est "comment garantir la qualité" et le troisième est "comment garantir la qualité" et comment l'obtenir. Le concept d'assurance qualité peut prêter à confusion car chacun de ces trois concepts est lié à l'amélioration de la qualité. Par conséquent, nous pouvons dire que l'assurance qualité dans l'enseignement universitaire fait référence à tous les processus et procédures qui garantissent la qualité du cours, de l'école ou du pays où l'enseignement est dispensé. Selon certains auteurs, l'assurance qualité est « un terme général qui fait référence au processus continu et continu conçu pour mesurer (prédire, contrôler, maintenir ou améliorer) la qualité de la pression exercée par la réussite scolaire, scolaire ou professionnelle » (Martin et Stella, 2007). Ces auteurs distinguent souvent sécurité interne et sécurité externe : la première fait référence aux pratiques propres à l'école (pratiques intra-institutionnelles), tandis que la seconde fait référence aux pratiques des organisations externes (pratiques extra-institutionnelles ou interinstitutionnelles), (Stella, 2007). Le concept d'assurance qualité vient de l'économie d'entreprise et est utilisé dans l'enseignement supérieur

depuis les années 1990 avec l'émergence de la gestion de la qualité totale. Mais bien que son utilisation dans l'enseignement supérieur soit relativement nouvelle, les pratiques auxquelles elle fait référence existent parfois depuis des décennies. Comme le souligne Harvey (2008), « dans certains pays, une bonne sécurité (peut-être sous d'autres noms) existe depuis plus de 20 ans, tandis que dans d'autres pays, la seule caractéristique distinctive de l'enseignement supérieur est la nouveauté ». Par exemple, le Royaume-Uni a mis en place des systèmes d'assurance qualité vers 1832. Plus tôt, les États-Unis ont introduit des systèmes d'assurance qualité en 1905 (Lewis, 2011). Il faut reconnaître que la reconnaissance de la qualité dans l'enseignement supérieur est un concept très significatif : sa signification varie selon le contexte, par exemple récemment pour l'Organisation de coopération et de développement économiques. Dans une étude menée par Tremblay et Kis (2008), ils ne rapportent pas les résultats de la rigueur de l'acceptation mais soulignent la complexité de l'idée. Cette polysémie, voire cette confusion, est principalement due à l'existence de termes différents, dont les termes « garantie » et « bien ».

➤ **Évaluation**

Le mot « évaluation » est composé du latin « evaluatio » et de la préposition « e » (ou « ex ») signifiant « hors de », et du substantif « valuatio », dérivé du verbe « valere ». Ainsi, le sens même d'« évaluation » peut être compris comme le processus pour établir la force, la puissance... à partir de « dimensions » repérables dans ce que l'on veut évaluer. Dans notre langue, nous pouvons répertorier quelques synonymes d'évaluation fréquemment utilisés : appréciation, jugement, mesure, contrôle, estimation, impression, sentiment, expertise, comparaison.

Ainsi, le terme « évaluation » est très polysémique. Il désigne, à la fois, un processus (l'action d'évaluer) et un produit (le résultat de ce processus). Pour Barbier (1985, p.23), l'évaluation se définit comme « *un délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur* ».

Pour De Ketele (2000) : « *l'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'information pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision* ».

Selon le Robert (2000) : « Evaluer » revient à dire « porter un jugement sur la valeur, le prix de ». Evaluer signifie juger.

Selon Ridwan (2011) l'évaluation est une partie intégrante de tous les systèmes d'éducation, et ce, à toutes les étapes. Elle est la collecte et l'analyse systématique de données afin de déterminer si les objectifs ont été atteints et dans quelle mesure ils ont été atteints ou sont en voie d'être atteints. Gogny (2007) souligne que l'évaluation est un jugement outillé en vue d'une prise de décision éclairée correspondant à des buts fixés à priori. L'arrêté N°63C/13/MINEDUC/CAP du 16 février 2001 portant réforme du système d'évaluation stipule que l'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue des décisions pédagogiques et administratives. L'évaluation est une facette essentielle de l'éducation et joue un rôle très important dans la mise en œuvre en scène des intervenants, (Wirngo, 2021).

➤ Enseignement

La définition que Belinga (2005) donne de l'enseignement qu'il est pluridimensionnelle. Il le considère « *comme moyen de transmission de la culture* », « *d'entraînement des habiletés des apprenants* », « *source de changements conceptuels chez les apprenants* » et « *comme base de développement naturel de l'élève* ». Il ajoute que l'enseignement doit comporter les orientations suivantes : la clarté, l'association entre les connaissances nouvelles et celles préexistantes chez l'apprenant, la systémisation (organisation logique des éléments de la leçon) et l'application de ces enseignements. Pour Gage (1963, p. 96) l'enseignement est toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont pour d'autres personnes peuvent ou pourront se comporter

Legendre (1993, p. 507) quant à lui, l'enseignement est un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique

Not (1987, p. 59) de son côté définit l'enseignement comme le fait de susciter des activités d'apprentissage et les alimenter par des matériaux appropriés. Ceux-ci consistent en informations que l'on émet pour que d'autres les saisissent

2.2. Généralité sur l'assurance-qualité en éducation

2.2.1. La notion de qualité

La notion de la qualité est très difficile à déterminer car elle peut être comprise comme générale ou spécifique en fonction de nombreux facteurs. La stratégie peut concerner le travail général de l'organisation ou, à l'inverse, le service (par exemple, la disponibilité de nouvelles

connaissances scientifiques et de travaux spécialisés). Pour définir la notion de qualité, Reeves et Bednar (1994) ont proposé quatre méthodes : Quatre méthodes développées par Reeves et Bednar (1994) permettent de définir la qualité :

- la qualité comme valeur coût (Croning et Taylor, 1992),
- la qualité comme excellence, (Pirsig, 1992),

Ces processus permettent de distinguer la qualité « objective », qui est contrôlée par l'organisation qui souhaite améliorer ses produits, et la qualité « subjective », qui fait référence à la réduction des coûts ordonnée par les clients. Dans le domaine de l'éducation, le processus éducatif doit garantir que les normes convenues sont respectées. Ces normes d'approbation devraient garantir que toutes les écoles accréditées peuvent fournir un contenu et des résultats éducatifs de qualité. Lorsqu'on tente de déterminer la qualité de l'enseignement supérieur, la qualité est définie de plusieurs manières. Harvey et Green (cités dans Stamelos & Kavasakalis, 2010) ont suggéré quatre types d'évaluation de la qualité :

La qualité comme excellence: traditionnellement associée à quelque chose de spécial et de différent, la qualité est un signe de confiance. La réputation d'universités comme Harvard, Cambridge ou la Sorbonne entre dans la définition de la qualité.

La qualité comme capacité à atteindre les objectifs : ce concept exige que les produits ou services répondent aux besoins, désirs ou besoins des clients. C'est pour dire que, les universités devraient dire ce qu'elles veulent faire, faire ce qu'elles disent et prouver aux tiers qu'elles ont fait ce qu'elles ont dit.

La qualité comme capacité à atteindre les objectifs : Il s'agit d'une théorie économique qui établit un lien direct entre prix et qualité. Cette définition démontre le rôle de l'État dans la nécessité d'une plus grande « efficacité » des investissements. Dans un but précis, le Produit doit répondre aux besoins du client. En nous concentrant sur la réalisation des objectifs, nous oublions de remettre en question l'impact des objectifs que nous nous sommes fixés en premier lieu.

Comme le changement : la qualité est comprise comme un changement qui ne se limite pas aux caractéristiques externes, mais qui a pour objectif d'acquérir des connaissances sur le changement. Cette définition exprime principalement les perceptions des diplômés quant à l'impact de l'éducation sur leur vie. L'acquisition de connaissances et de compétences, de

compétences essentielles, permet de mieux se préparer à faire face à l'injustice et à l'ingérence ; Les diplômés doivent donc réfléchir à l'impact de leur éducation sur leur vie.

2.3. Les bases de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur dans les pays européens.

Le concept d'assurance qualité a toujours été important dans les entreprises, mais il gagne désormais également en importance dans l'éducation et certains services publics. La qualité reste la caractéristique la plus importante du produit/service proposé au client. C'est ainsi que les prestataires de services se différencient de leurs concurrents. Les écoles, comme les entreprises, s'inspirent de la capacité de dirigeants confirmés à améliorer l'éducation et la formation. Les étudiants et le besoin d'un enseignement supérieur de qualité signifient que les établissements d'enseignement supérieur sont désormais confrontés aux mêmes problèmes auxquels les entreprises étaient confrontées il y a plusieurs décennies (Materiu, 2007). Ces effets sont souvent exacerbés par le fait que les universités sont confrontées à un manque de financement et d'infrastructures et à une concurrence intense de la part des universités locales et internationales. Certaines des opportunités de formation dans le monde des affaires comprennent : Les écoles locales et internationales. Certaines des leçons tirées de l'entreprise comprennent :

- Créer une culture de qualité dans toutes les activités (Culture de la qualité)
- Comprendre les besoins des étudiants et d'autres personnes (Services d'engagement des parties prenantes)
- Accroître la popularité de l'IES dans la société.

La mise en œuvre de l'AQ dans l'enseignement supérieur affecte parfois les entreprises, dans la société, le développement aux niveaux national et international est difficile à étudier (Materu, 2007). Depuis le début du processus de Bologne, la notion de qualité a acquis une importance particulière. Nous pouvons ainsi identifier quelques moments importants dans les pays européens participant au processus de Bologne :

- La déclaration de Bologne (1999) promeut la coopération européenne dans l'enseignement supérieur pour établir des méthodes d'enseignement comparées ;

-Lors du sommet de Berlin (2003) il a été mis en place un système d'accords, de procédure et de lignes directrices sur l'assurance de la qualité, à rechercher les moyens pour

mettre en place un système adéquat d'examen par les pairs pour les agences et organismes d'évaluations et à rendre compte aux ministres via le Groupes de suivi de Bologne en 2005.

- Lors de la Conférence de Bergen (2005), les ministres de l'Éducation ont adopté les références et lignes directrices européennes pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (Normes et lignes directrices européennes pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur). Ces données probantes et ces lignes directrices sont conçues pour promouvoir la confiance, notamment dans la diversité des contextes nationaux et institutionnels et des disciplines pertinentes.

2.4. Le rôle du département d'assurance qualité dans les universités européenne

L'assurance qualité doit être une fonction à part entière au sein des établissements universitaires. Ainsi, la cellule d'assurance qualité, devant être créée dans chaque Université, pour des missions qui consistent selon Delaunay, N. et al, (2005) à :

- Évaluer :
 - Les établissements d'enseignement supérieur et de la recherche (universités, écoles, organismes de recherche) en prenant en compte toutes leurs missions et leurs activités ;
 - L'activité de recherche des laboratoires et unités de ces institutions ;
 - Les formations et les diplômes du système d'enseignement supérieur (LMD).
- Valider les processus d'évaluation du personnel scientifique des établissements et organismes concernés ;
- Aider les entités évaluées à l'amélioration continue de leurs pratiques ;
- Eclairer les décideurs :
 - L'état (financements, reconnaissance de diplôme) ;
 - Les organismes de recherche (labellisation de laboratoires) ;
 - Les collectivités territoriales, entreprises, familles...etc.
- Préparer les procédures et élaborer les fiches et documents nécessaires à l'évaluation ;
- Effectuer une veille des documents émis par les différents organismes nationaux et mondiaux spécialisés dans l'assurance qualité ;
- Concourir à la réussite de la capitalisation, de la pérennisation des expériences de l'université en matière de pratique AQ et contribuer à toute action locale, régionale ou nationale dans le domaine de l'AQ ;
- Favoriser la communication en interne et en externe ;
- Assurer la formation interne dans le domaine de l'AQ. ENQA, (2005)

2.5. L'état de l'assurance qualité dans l'Enseignement supérieur en Afrique

L'histoire de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique remonte à la création des premières universités d'Afrique (comme l'Université de Fourah Bay en Sierra Leone en 1827), qui rejoignirent toutes les universités coloniales (Université de Broome, Université de Canning), (Chen, 2006). L'Université de Dakar, aujourd'hui appelé Université Cheikh Anta Diop au Sénégal, était considérée comme un élément important de l'enseignement supérieur français dans les années 1960. Tandis que de nouvelles universités sont créées, certaines institutions existantes, telles que les universités européennes, soutiennent et encadrent ces nouvelles institutions. Avec l'avènement des indépendances, le rôle des États africains dans l'enseignement supérieur a été déterminé. Par conséquent, de nombreux départements et responsabilités liés à l'éducation contrôlent la gestion de l'université et les décisions liées aux cours. En fait, immédiatement après l'indépendance, certains ministères et établissements d'enseignement supérieur ont reçu le pouvoir d'organiser l'enseignement supérieur dans le pays. Cependant, le niveau de pouvoir varie d'un pays à l'autre. Certains pays, comme le Cameroun, le Nigeria et Madagascar, ont mis en place une police centralisée. Certains pays, comme le Libéria et le Congo, disposent d'universités et de collèges importants pour l'autonomie gouvernementale (Bloom et al. 2006). Ainsi, certaines priorités et priorités du gouvernement ne sont pas toujours compatibles avec celles de l'Université.

C'est ainsi que l'évaluation externe garantit que les programmes sont examinés par des auditeurs et que les normes de formation sont maintenues. Ainsi, dans certaines écoles, il y a des examinateurs externes qui déterminent la loi lors de la note finale, non seulement aux yeux des élèves, mais aussi aux yeux de l'école et du public. Il existe des exemples d'universités africaines accréditées par des institutions étrangères avant que le processus d'accréditation ne soit publié. C'est le cas de l'Université d'Asmara en Érythrée, dont les cours sont révisés par des maîtres de conférences d'universités italiennes. Bien que le système d'évaluation externe ait continué à indiquer la qualité de l'enseignement dans certains pays même après l'indépendance, il a commencé à décliner dans les années 1990, principalement parce qu'il permettait aux inspecteurs de contrôler les classes surpeuplées, mais aussi parce que le nombre d'étudiantes a augmenté. Les services de ces inspecteurs étant coûteux, leur nombre augmente à mesure que le nombre d'étudiants augmente, (Effah, 2004).

L'augmentation rapide des inscriptions dans les universités africaines dans les années 1990 a créé de nombreux problèmes. Par exemple, au Ghana, les inscriptions d'étudiants ont

augmenté de 400 %, passant de 11 857 étudiants en 1991 à 63 576 étudiants en 2003 (Effah, 2004). Le Nigeria a également connu une croissance considérable du nombre d'universités ; De 6 universités en 1970 à 240 universités en 2006 et plus de 1,5 million d'étudiants (Okebukola, 2006). Alors que les inscriptions annuelles ont augmenté, les dépenses publiques consacrées aux étudiants ont diminué, ce qui a quelque peu affecté la qualité de l'éducation. C'est pourquoi nous constatons une diminution de l'emploi. Certains gouvernements ont donc décidé de trouver une solution à ce problème. Le gouvernement est confronté au problème du manque de cadre réglementaire pour le développement des universités privées. Les problèmes évoqués sont le manque de licences dans les écoles privées, le manque de personnel, le manque d'équipements de base comme les laboratoires.

La communauté de l'enseignement supérieur, le gouvernement et d'autres partenaires recherchent de nouveaux moyens d'améliorer les performances et ainsi de contrer la perception d'une éducation inadéquate dans les universités. De nombreux pays africains améliorent l'assurance qualité mais sont à la traîne dans ce changement. Le Maghreb est la première région à participer de cette manière depuis 2000, tout comme le Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (Kenya, Ouganda, Tanzanie) ; le Conseil pour l'Enseignement Supérieur en Afrique et à Madagascar (CAMES), l'Association des Universités et Collèges Catholiques d'Afrique et de Madagascar (ASUNICAM).

La première reconnaissance de l'enseignement supérieur a été mise en œuvre pour la première fois en Afrique francophone en 1968 avec la création de la Commission de l'enseignement supérieur pour l'Afrique et Madagascar (CAMES), chargée, entre autres, de la reconnaissance et de l'équivalence des diplômes entre les 16 nations membres (Benin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Tchad, République Centrafricaine, Congo, Gabon, Guinée, Côte d'Ivoire, Madagascar, Mali, Niger, Rwanda, Sénégal et Togo).

2.6. Enseignement supérieur au Tchad : contexte de création et évolution

La première institution de l'enseignement supérieur au Tchad a été créée en 1971 dans la capitale : l'Université de N'Djamena (UNDJ). A partir des années 90 une politique de décentralisation a conduit à la création en province de 7 universités supplémentaires. La capitale abrite également une seconde université à statut particulier (Université Roi Fayçal). Par ailleurs, ont été implantés dans le pays 7 Instituts universitaires et Écoles Normales Supérieures, le tout sur 13 sites. Cette dynamique se poursuit aujourd'hui avec la construction en périphérie de Ndjamen (Toukra) d'un vaste campus destiné à rassembler les établissements dispersés dans

la ville. L'ensemble compte 31 326 étudiants pour 1216 enseignants, soit 1 enseignant pour 26 étudiants (taux < à la norme UNESCO 1/30). Par ailleurs, des écoles placées sous la tutelle d'autres ministères que celui de l'enseignement supérieur ont été créées : l'École Nationale des Travaux Publics, l'École Nationale d'Administration et de la Magistrature, l'École Nationale des Assistants Sociaux et de santé, l'Institut National de la Jeunesse et des Sports.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur privé, il existe 80 établissements agréés, dont 69 à N'Djamena. Ces établissements privés trouvent un marché croissant d'étudiants en raison de l'incapacité des établissements publics d'absorber la cohorte des bacheliers annuels.

Les étudiantes représentent environ 23% des effectifs totaux du secteur de l'enseignement supérieur. La stabilité du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) a relancé en février 2007 le plan d'action visant à moderniser l'ensemble des textes de l'enseignement supérieur. Ces nouveaux textes sont centrés sur 4 grandes thématiques : réorganisation du ministère, cadre de vie des étudiants et enseignants (œuvres universitaires), valorisation de la recherche et statuts des établissements d'enseignement supérieur publics et privés. Ces textes (décrets, arrêtés et lois) ont été en grande partie présentés en conseils des ministres en 2008. Leur mise en application a été accompagnée par l'introduction progressive du système LMD, en conformité aux normes européennes, bien que la création d'écoles doctorales ne soit pas d'actualité, faute d'enseignants de rang magistral en nombre suffisant, (Ministère des Affaires et Européennes, 2015)

2.6.1. Les missions fondamentales

Les missions du Ministère ainsi que celles des Universités ont été définies successivement par plusieurs textes de loi, dont celle du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien et concernant l'ensemble de la chaîne éducative depuis l'enseignement de base et l'alphabétisation, jusqu'à l'enseignement supérieur et la recherche. On en retiendra pour l'enseignement supérieur (ES), principalement au Titre III, Chapitre IV, Section 1, que :

- L'Enseignement supérieur est ouvert aux candidats titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou de tout autre diplôme admis en équivalence (article 38) ;
- L'Enseignement supérieur est organisé selon 4 types d'établissements publics et privés : Universités, Grandes Ecoles, Instituts et Centres spécialisés, qu'il comprend 1 à 3 cycles sanctionnés par un diplôme (article 39) ;
- L'Enseignement supérieur a pour finalité de former les cadres supérieurs capables de jouer un rôle moteur dans la création et le développement de biens matériels, de la

pensée et de la science universelle, de fournir à l'Etat et aux secteurs de l'économie des cadres qualifiés pour la conduite de l'encadrement des populations et la création des richesses nationales (article 40) ;

- Les établissements publics de l'Enseignement supérieur sont créés par une loi et leurs statuts par décrets (article 41) ;
- Les établissements privés de l'Enseignement supérieur sont créés dans les conditions fixées par les textes réglementaires (article 42) ;
- Les conditions de délivrance des diplômes et de collation des grades dans les établissements privés supérieurs sont les mêmes que celles prévues pour les établissements publics (article 43).

2.6.2. Les Établissements sous tutelle du MESRS

Selon le ministère de l'enseignement supérieur (2020), On dénombre 9 universités dont l'une a un statut particulier (Université Roi Fayçal), 7 instituts universitaires et 4 écoles normales supérieures.

➤ L'Université de N'Djamena - UNDJ

Cette université est la principale composante de l'enseignement supérieur tchadien. Elle compte 13 124 étudiants. Suite à un remaniement intervenu en février 2012, ses statuts actuels consacrent l'existence de sept facultés :

- FSEG, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion,
- FLLAC, Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication,
- FSJP, Faculté des Sciences Juridiques et Politiques,
- FSEA, Faculté des Sciences Exactes et Appliquées,
- FSSH, Faculté des Sciences de la Santé Humaine,
- FSED, Faculté des Sciences de l'Education,
- FSHS, Faculté des Sciences Humaines et Sociales.

L'ancien Institut Supérieur en Sciences de l'Éducation (ISSED) a été transformé en École Normale Supérieure, comme école dite « de référence » pour les trois autres Écoles de province qui se trouvent à Sarh, Bongor et Abéché.

L'université est administrée par un conseil présidé par le Ministre de l'Enseignement Supérieur. Chaque Faculté est placée sous l'autorité d'un Doyen nommé par le gouvernement. Un Rectorat regroupe la direction de l'université et ses services administratifs centraux.

➤ **L'Université Cheikh Adam Barka d'Abéché – UNABA**

Cette université fonctionne depuis décembre 2003 dans la troisième ville du pays, à 800 km à l'Est de la capitale. Elle compte 3 497 étudiants et est divisée en trois facultés :

- FST, Faculté des Sciences et Techniques,
- FLASH, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines,
- FDSE, Faculté de Droit et Sciences Economiques.

➤ **L'Université de Moundou**

L'Institut Universitaire des Techniques d'Entreprise de Moundou (IUTEM) créé en septembre 2002, a fait place à l'Université de Moundou le 06 mars 2008. Moundou (capitale économique de 300 000 habitants) se trouve à 499 km de N'Djamena. Elle comprend deux facultés :

- FSTE, Faculté des Sciences et des Techniques d'Entreprise,
- FDSS, Faculté de Droit et des Sciences Sociales.

Son effectif total est de 4 890 étudiants.

➤ **L'Université d'Ati**

L'Université des Sciences et de Technologie du Batha a été créée le 5 avril 2008 dans la ville d'Ati (chef-lieu de la région du Batha), située à 450 km au nord-est de N'Djamena. L'Université est située à 2 km à l'Est de la ville. Elle compte 601 étudiants. Elle comprend 2 facultés:

- FSA, Faculté des sciences agro-pastorales et agro-alimentaires,
- FASVAT, Faculté des Sciences de la Vie et de l'Aménagement du Territoire.

Ce nombre devrait être porté à 3, si l'on tenait compte d'un décret de délocalisation affectant des départements des anciennes Facultés des Lettres et de Droit de Ndjamen, décret signé en janvier 2012.

➤ **Universités de Doba et de Sarh**

Elles sont toutes deux de création récente. Celle de Doba (768 étudiants) n'est pas encore pleinement fonctionnelle. Celle de Sarh regroupe 2 établissements préexistants : l'Institut Universitaire des Sciences Agronomiques et de l'Environnement (IUSAES), et l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET). Elle compte 530 étudiants.

➤ **Université Roi Fayçal**

Au départ, l'Université Roi Fayçal (URF) a un statut d'institution privée d'utilité publique. Depuis cette année académique, elle est comptabilisée de fait parmi les établissements du secteur public. L'URF comprend sept facultés et accueille 2 556 étudiants. 76% de ses enseignants relèvent de la fonction publique; elle reçoit des subventions de l'Etat au même titre

que les autres institutions publiques. Cependant, ses étudiants ne bénéficient pas de bourses directes de l'Etat comme ceux fréquentant les autres universités publiques.

➤ **Universités de Pala et l'Université Virtuelle**

Ces universités ne sont pas encore complètement opérationnelles.

➤ **Les instituts universitaires des sciences et techniques**

Implantés en province, les instituts ont aussi vocation à désengorger l'université de la capitale tout en offrant aux étudiants des études courtes dans des filières porteuses d'emploi et nécessaires au développement du pays. Au moment de leur création, ils se caractérisaient par une sélection à l'entrée (concours) et un *numerus clausus* conférant aux étudiants de meilleures conditions d'études (salles de cours, laboratoires, ratio enseignants/ étudiants). L'accroissement des effectifs a sensiblement modifié ces paramètres. L'IUSTA (Institut Universitaire des Sciences et Techniques d'Abéché) se distingue par le nombre d'étudiants (1040). Cet Institut travaille en liaison régulière avec celui IUP de Mongo (369 étudiants).

Les nouveaux instituts créés depuis la rentrée 2009-2010 (Sciences de la Santé à Biltine, Sciences parapétrolières à Mao, Polytechnique d'Élevage à Moussoro, Sahélo-Saharien à Iriba, Sciences Agronomiques et Technologie Agroalimentaire à Laï) connaissent des insuffisances organisationnelles (locaux, encadrements).

Les cours actuellement dispensés le sont pour la plupart à Ndjama. L'ensemble de ces instituts compte au total 2 049 étudiants.

➤ **Les Écoles Normales Supérieures**

Celle de N'Djamena est généraliste. Elle prépare aux certificats nécessaires à l'exercice de fonctions pédagogiques ou d'inspection dans les secteurs d'enseignement primaire, secondaire général ou technologique. Celles de Bongor, Sarh et Abéché sont spécialisées en fonction des établissements qui les y ont précédées et qui sont devenus ENS par la transformation de leur statut. Ainsi, celle de Bongor, prépare ses étudiants aux métiers de l'enseignement secondaire dans les disciplines scientifiques, celle de Sarh à l'enseignement technique, tandis que celle d'Abéché est polyvalente. L'effectif total des quatre écoles est de 3 311 étudiants.

2.7. L'implication des enseignants et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

D'après Perrenoud (1996), *les enseignants sont considérés comme des leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs besoins des élèves (étudiants) et d'y réagir, enfin, d'évaluer le résultat de leurs interventions.* Dans un système éducatif, les enseignants sont le facteur le plus déterminant de l'apprentissage des élèves. Bien plus que de

simples transmetteurs de savoirs, ils apportent aux enfants les outils nécessaires pour analyser des problèmes, les résoudre et utiliser efficacement l'information, montrent que près de 24 % des enseignants étaient absents lors de visites inopinées, ce qui coûte au pays environ 1,5 milliard de dollars par an. Dans ces écoles, limiter l'absentéisme et augmenter ainsi la durée de face-à-face pédagogique serait pour le moins dix fois plus rentable que de recruter des enseignants supplémentaires.

Boubier, (1998), qui évoque l'importance d'un enseignant capable qui peut amener les apprenants à la construction des compétences. Mais nous constatons la pénurie d'enseignants de qualité qui est un autre problème de taille. Dans beaucoup de pays, les enseignants ne maîtrisent pas les disciplines qu'ils sont chargés d'enseigner (Banque Mondiale). Une récente étude de la Banque mondiale portant sur sept pays africains a montré que près d'un quart des instituteurs de primaire étaient incapables d'effectuer une soustraction à deux chiffres, et qu'un tiers d'entre eux ne savaient pas faire une multiplication à deux chiffres. En outre, les enseignants ne possèdent pas les aptitudes pédagogiques pour transmettre un savoir : selon la même étude, moins de 10 % des instituteurs appliquent de bonnes pratiques d'enseignement dans leur classe.

Dans les systèmes éducatifs performants, les enseignants disposent de tout ce dont ils ont besoin pour dispenser un enseignement efficace et ils ont la volonté de faire de leur mieux. Mais il faut pour cela réunir deux conditions : tout d'abord, que les politiques et les mécanismes de soutien aux enseignants soient axés sur l'amélioration de ce qui se passe en classe et, d'autre part, qu'il existe des politiques de gestion des ressources humaines permettant de former un corps enseignant compétent et motivé. Pour être efficaces, les enseignants doivent être impliqués, posséder les compétences utiles et avoir des perspectives de développement professionnel. Et plus encore, la société tout entière comme eux-mêmes doivent être conscients de l'immense responsabilité qui leur incombe et de l'incroyable impact qu'ils ont sur la vie quotidienne des jeunes qu'ils côtoient chaque jour. Alors que les gouvernements du monde entier cherchent à améliorer les acquis des élèves, soutenir les enseignants et leur donner les bons outils est une première étape capitale. Le Groupe de la Banque mondiale travaille avec les pays pour réformer les programmes de développement professionnel des enseignants afin que, dans chaque classe, il y ait un professeur compétent, responsabilisé et motivé (Banque Mondiale).

Dans le même d'ordre d'idée, le groupe de *Banque Mondiale* ajoute que pour un système éducatifs performants, les enseignants disposent de tout ce dont ils ont besoin pour dispenser un enseignement efficace et ils ont la volonté de faire de leur mieux. Mais il faut pour cela réunir deux conditions : tout d'abord, que les politiques et les mécanismes de soutien aux enseignants soient axés sur l'amélioration de ce qui se passe en classe et, d'autre part, qu'il existe des politiques de gestion des ressources humaines permettant de former un corps enseignant compétent et motivé. Pour être efficaces, les enseignants doivent être impliqués, posséder les compétences utiles et avoir des perspectives de développement professionnel. Et plus encore, la société tout entière comme eux-mêmes doivent être conscients de l'immense responsabilité qui leur incombe et de l'incroyable impact qu'ils ont sur la vie quotidienne des jeunes qu'ils côtoient chaque jour.

Alors que les gouvernements du monde entier cherchent à améliorer les acquis des élèves, soutenir les enseignants et leur donner les bons outils est une première étape capitale. Le Groupe de la Banque mondiale travaille avec les pays pour réformer les programmes de développement professionnel des enseignants afin que, dans chaque classe, il y ait un professeur compétent, responsabilisé et motivé.

Au Tchad, la priorité de l'éducation c'est de transformer la qualité et la prestation des enseignants pour un système éducatif plus performant, plus équitable et plus résilient. Ce qui veut dire que le travail des enseignants constitue un facteur important pour l'atteint des objectif. C'est ainsi que lors de l'atelier du Ministère de l'Education nationale et de la promotion civique (MENP), en partenariat avec la coordination de l'antenne de l'UNESCO au Tchad organisé le 14 février 2024, Mahamat Ibet Bekla, secrétaire d'Etat l'éducation a rappelé l'importance du métier de l'enseignant en soulignant que, « *le personnel enseignant est un pilier fondamental du système éducatif et il est essentiel de leur fournir des conditions de travail adéquates pour qu'ils puissent exercer pleinement leur métier et contribuer à la réussite des élèves, étudiants.* »

2.7.1. L'assiduité

Selon Isabelle. J (2018) : « Enseigner c'est avant tout une rencontre : un aller de l'un vers l'autre pour « se trouver en présence de quelqu'un ». Prendre le temps de ce temps de l'accueil, une adresse, un regard qui porte, qui fait que « chacun participe à la reconnaissance de l'autre » (Blanchard-Laville, 2001, p. 212). D'où la présence est une condition sine qua non pour un apprentissage de qualité.

Pour Cifali (1996, p. 121), on ne peut rencontrer l'autre « qu'à travers une présence, une authenticité » une « capacité d'attention » (Cifali, 2014). Ainsi, La présence de l'enseignant en classe est un élément clé de l'enseignement. Car elle permet :

- **Une interaction directe avec les étudiants** : La présence physique de l'enseignant en classe permet une interaction directe avec les étudiants. Cela permet d'établir un contact visuel et verbal direct, de répondre aux questions des étudiants, d'expliquer des concepts difficiles et de clarifier les ambiguïtés.
- **Motivation des étudiants** : La présence de l'enseignant en classe peut également motiver les étudiants en montrant leur engagement et leur investissement pour l'enseignement. L'enseignant peut également encourager les étudiants à participer activement à la classe et stimuler leur curiosité intellectuelle.
- **Contrôle de la classe** : La présence physique de l'enseignant permet également de contrôler la classe et de gérer les comportements inappropriés des étudiants. L'enseignant peut également s'assurer que les étudiants respectent les règles et les normes de comportement attendues en classe.
- **Suivi de la progression des étudiants** : L'enseignant peut également suivre de près la progression des étudiants en évaluant leur compréhension des concepts et des compétences enseignées. La présence en classe permet également à l'enseignant de connaître les besoins individuels des étudiants et de fournir des retours personnalisés.

Selon Maldiney, (2007). La présence, c'est une ouverture d'emblée à l'altérité, c'est être attentif à l'autre dans l'instant même de l'entrée en classe. Maldiney évoque la dimension pathique de l'homme, c'est-à-dire notre capacité émotionnelle et affective à accueillir l'évènement, l'imprévisible qui arrive tout à coup et oblige à voir le monde différemment la contingence inhérente et constitutive de toutes situations d'enseignement-apprentissage. De fait, l'enjeu de cette présence est d'offrir une place à l'autre, c'est lui permettre d'avoir un bord sur lequel se tenir, se reposer, être en confiance pour ainsi entrer dans les apprentissages. A cet égard, l'enseignant peut donner un enseignement de qualité que s'il est toujours présent pour ses étudiants.

2.7.2. Condition de vie des enseignants

Selon l'UNESCO (2006), les enseignants tchadiens sont à tous les niveaux mal lotis. Les salaires sont en deçà du coût de vie. Organisées dans le cadre des syndicats, les revendications salariales des enseignants n'ont obtenu que de maigres résultats. L'enseignant au Tchad n'est

pas logé ; il n'a pas de prime additionnelle ni pour son déplacement ni pour sa santé. Les conditions de travail sont très difficiles. Dans l'enseignement primaire, certains maîtres enseignent sous les arbres ; les élèves assis à même le sol. La situation n'est guère meilleure avec la pléthore des effectifs dans les classes au secondaire et à l'amphithéâtre des Universités et des Instituts Universitaires. Lors de l'atelier du Ministère de l'Education nationale et de la promotion Civique (MENPC), en partenariat avec la coordination de l'Antenne UNESCO au Tchad, Mahamat Ibet Bekla déclare : « *Le Tchad fait face à de nombreux défis en matière d'éducation, notamment en raison du manque d'infrastructure et de ressources. C'est pourquoi la mise en place de cette politique nationale sur les **enseignants** est un pas important vers une meilleure éducation pour tous* ». Dans le même d'ordre d'idée Alwihda (2022), ajoute qu' « au Tchad, être un enseignant, un métier sans considération sociale ».

L'image d'un enseignant dans la capitale tchadienne est celle d'un homme qui vit en location avec sa famille, un homme à pieds, à vélo, ou sur une vieille moto. Ce métier autrefois prestigieux est devenu aujourd'hui l'option de dernier recours pour les jeunes diplômés sans emploi. Considéré comme un pilier de la société, l'enseignant est le guide, le socle de l'avenir. Il a la lourde responsabilité de forger un homme idéal, à travers l'institution scolaire. Malheureusement, beaucoup d'entre eux ne vivent pas de ce métier. Il ne manque pas une année académique durant laquelle ces derniers ne crient pas pour obtenir ce qui leur revient de droit, (Alwihda, 2022).

Selon Ndouba. M, (2022), Au regard de la situation actuelle du pays, les enseignants sont confrontés à des sérieuses difficultés, face aux besoins sociaux. Pourtant, c'est eux les formateurs des hautes personnalités. Et ce métier de sacerdoce demeure aujourd'hui un métier de désespoir, mais beaucoup sont contents de leur métier. « On devient enseignant, ce n'est pas pour devenir riche, mais pour servir son pays afin de laisser les empreintes dans l'avenir », souligne Bara Nodjiamlaou, enseignant à l'école Espoir de Gardolé depuis 22 ans. Le monde des enseignants s'écroule. Comment peut-on semer sans profiter des fruits de son labour alors qu'un ouvrier mérite son salaire dit-on.

Les enseignants sont en train de mourir à petit feu, leur salaire est parfois coupé, leurs primes s'accumulent souvent en arriérés. Aucun exemple pour justifier les conditions de vie et travail des enseignants au Tchad. Mais quel que soit le statut d'une personne, c'est le fruit d'un enseignant. En donnant tout pour forger des hommes et femmes capables de changer l'univers, les enseignants sont récompensés au prix de la poussière de la craie ajoute Ndouba Martin.

2.8. Méthodes d'évaluation et l'assurance qualité

Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur implique de favoriser une culture d'auto-évaluation, combinant des mécanismes internes et externes. L'évaluation des conditions de production et des services est cruciale pour garantir un enseignement supérieur de qualité (Dubois, 1998 ; Bedin, 2009). Chaque université, durant son évolution doit mettre en place des procédures d'évaluation de ces formations et des produits de ses formations non-seulement par elle-même mais aussi par des observations extérieures pour maintenir des relations avec les pouvoirs publics et les entreprises. Dubois (1998) préconise un modèle d'évaluation pluraliste (inclusif et délibératif), contextualisé (sensible à l'environnement), dynamique (adapté aux objectifs et à l'histoire), Intégrateur (holistique) et régulièrement répété pour favoriser la transformation au sein des universités publiques. La recherche de la qualité dans les universités découle de la volonté des établissements d'offrir un enseignement de haut niveau dans un contexte de concurrence rude. Selon Dubois (1998, p.22) , « *le modèle le plus propice à la création d'une dynamique de transformations (performance et qualité) dans chaque université publique met en œuvre une évaluation pluraliste (participative et contradictoire), contextualisée (qui tient compte de l'environnement de l'université), dynamique (qui rapporte l'université à ses objectifs et à son histoire), intégrative (qui prend en compte l'ensemble des dimensions et des domaines d'activité), et enfin répétée à échéances régulières* »

Auparavant, les évaluations étaient menées par des opérateurs publics et privés, soit pour accorder des autorisations au préalable, soit pour accréditer les programmes ultérieurement (Fave-Bonnet, 2006). Donald Kirkpatrick (1959), dans son modèle d'évaluation des formations, montre que l'évaluation systématique permet d'améliorer la qualité des programmes. Il écrit : " *l'évaluation n'est pas seulement une mesure des résultats, mais un outil pour améliorer continuellement la qualité des processus éducatifs et professionnels* Les récents ajustements internes complexes nécessitent une implication plus forte de la part des établissements pour prouver la qualité de leurs programmes et se comparer eux-mêmes (Endrizzi, 2014). Les facteurs à l'origine de ce changement comprennent des pressions financières croissantes, une population étudiante croissante et l'expansion de l'offre de formation. Dans le cadre du processus de Bologne, l'ENQA (Association européenne pour l'assurance qualité) a été chargée de créer un cadre pour aider les pays à développer leurs systèmes d'assurance qualité.

La première version a été adoptée en 2005, proposant des principes génériques (normes et lignes directrices européennes pour l'assurance qualité) tout en permettant aux institutions

de définir leurs normes et procédures (Endrizzi, 2014). Cette approche systématique mesure l'alignement entre les ressources déployées et les objectifs fixés, à travers trois niveaux : l'évaluation interne, l'évaluation externe et le fonctionnement des agences nationales.

Les raisons de cette nouvelle orientation sont multiples : nombre croissant d'étudiants, pression financière, due à l'éducation et à l'espace... Ce message est inclus dans les éléments que les signataires du processus de Bologne ont confiés aux travaux de l'ENQA. Préparer un document permettant aux pays d'établir leur propre assurance qualité (ENQA, 2014). Celui-ci a été approuvé pour la première fois en 2005 et a publié l'essentiel du contenu (Normes européennes et lignes directrices pour l'assurance qualité), donnant aux entreprises toute liberté pour définir leurs propres « normes » et ce qui doit être fait (Endrizzi, 2014). La méthode adoptée pour évaluer l'adéquation de la méthode utilisée et les objectifs à atteindre peut se faire à trois niveaux : l'évaluation interne, l'évaluation externe et le fonctionnement des institutions étatiques.

2.8.1. L'évaluation comme principal mécanisme de l'assurance qualité

Le mémoire préparé lors de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) du 29 novembre 2011 présente les différents mécanismes de l'assurance qualité qui sont pour certains externes à l'université et pour d'autres leurs sont internes. Le CRPUQ distingue :

➤ L'évaluation des enseignements

Parmi les critères en l'usage dans la littérature de l'évaluation, l'enseignement apparaît sans doute comme celui qui a le plus intéressé la recherche (Bernard, 2011). L'enseignement a été toujours au centre de l'activité universitaire, son aspect central mais aussi transversal dans le contexte universitaire dans la mesure où avec lui on touche aux problématiques des contenus à enseigner et des pratiques pédagogiques mais aussi à la formation des professeurs et à la relation avec les étudiants, sans oublier les moyens, peut expliquer le grand intérêt des chercheurs en évaluation à l'étude des pratiques autour de ce critère. Les enseignements sont régulièrement l'objet d'une évaluation effectuée par les étudiants, à l'aide d'un questionnaire anonyme. Les données découlant de cette évaluation sont utilisées par le professeur pour connaître l'opinion de ses étudiants quant à la qualité de son enseignement et pour l'améliorer (Bernard, 2011).

Cette évaluation des enseignements est organisée de manière à produire des résultats rapides; dès que l'enseignant est saisi de ces résultats, il est en mesure d'apporter des

bonifications immédiatement pour garantir que sa prochaine prestation de cours s'en trouve améliorée.

La recherche est un des aspects de l'activité universitaire où l'évaluation est omniprésente. Sur le plan des publications scientifiques, qui demeurent une référence importante en matière de productivité et de performance en recherche, les projets d'articles des chercheurs sont soumis à des comités d'évaluation constitués de scientifiques chevronnés qui procèdent à une évaluation à l'aveugle (sans connaître l'identité de l'auteur du projet d'article afin d'éviter toute apparence de conflit d'intérêts). Ces exigeants mécanismes de sélection sont indispensables pour sélectionner les chercheurs qui obtiendront les bourses et subventions qui financent l'essentiel de la recherche universitaire.

2.8.2 L'évaluation de l'efficacité de la formation

Selon Gérard (2003, p.115) « *l'évaluation de l'efficacité des actions de formation est aujourd'hui plus que jamais une nécessité évidente. Plus aucune organisation ne peut se contenter de former pour former* ». Cependant il relève que bien que cette méthode soit indispensable, les IES utilisent rarement ces opérations, qui lorsqu'elles existent, se limitent très souvent à un questionnaire de satisfaction non systématique et rempli rapidement à la fin de la formation, dont les résultats sont généralement pris à la légère. Ce paradoxe existe à cause non seulement de la complexité de l'évaluation des actions de formation, mais aussi à cause du manque d'outils opérationnels d'évaluation.

Une complémentarité et une hiérarchie existent quant aux dimensions à évaluer dans les actions de formation. Gérard propose quatre dimensions :

- L'évaluation des acquis (efficacité pédagogique) : cette évaluation permet de savoir si les objectifs sont atteints, et si les apprenants ont acquis les compétences souhaitées à la fin de leurs formations ;
- L'évaluation de l'impact de la formation : celle-ci cherche à savoir si les compétences acquises par les apprenants permettent de faire grandir les organisations qu'ils intègrent par la suite.
- L'évaluation de la pertinence de l'impact : ici, au-delà de chercher à savoir l'impact de la formation, il sera question de savoir si l'évolution engendrée par l'impact peut se poursuivre pendant une longue durée. Il présente ces domaines dans un schéma :

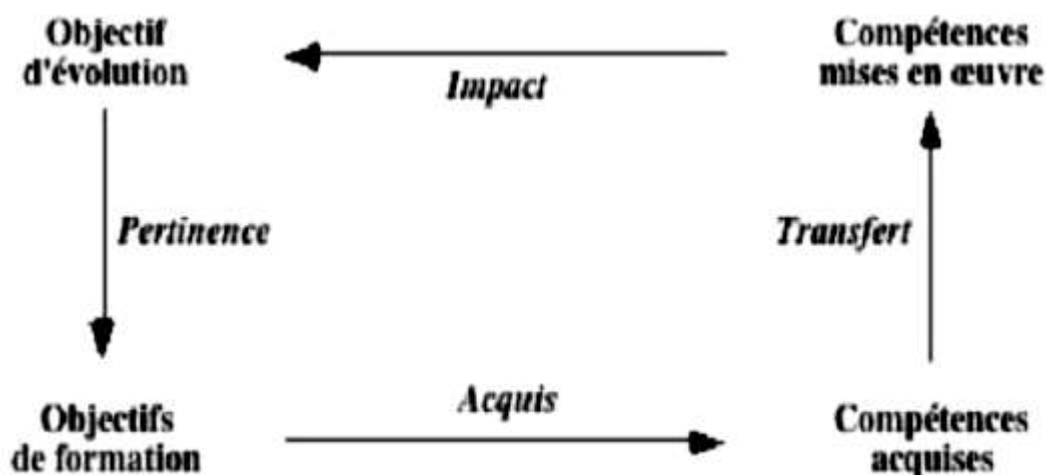


Figure 3 : Gérard (2003)

Cette figure indique que ces évaluations s'appuient principalement sur les objectifs de formation qui doivent aboutir à une évolution d'une organisation donnée. Ainsi, une recherche de la pertinence de la formation va engendrer une évaluation de toutes les étapes franchies par les acteurs.

2.8.3. L'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements

A l'origine de l'assurance qualité, c'était au client, d'entreprendre un audit de ses fournisseurs pour s'assurer que les procédures mises en place procurent une garantie suffisante du respect du cahier de charges. Gomez (1994) parle de l'apparition du « client roi ». Ceci dans le but de faire comprendre que chez les industriels, le développement du marché ne pouvait être réel sans la prise en compte des attentes du consommateur. Sa prise en compte permet de réorienter le sens des activités d'une entreprise, car les exigences du client parfois contradictoire avec les contraintes de l'entreprise doivent être gérées.

Dans le cadre du développement du processus d'assurance qualité, les parties prenantes à l'échelle européenne ont reconnu la nécessité d'impliquer activement et pleinement les étudiants à tous les niveaux, y compris dans l'évaluation interne et externe, en tant que membres à part entière des organismes concernés. Hadji (2012) pense que l'évaluation résulte d'une confrontation entre les attentes exprimées sous forme de « critères » et des aspects significatifs du réel traduits en « indicateurs » pour mesurer l'adéquation entre ce qu'on est légitimement en droit d'attendre et la réalité évaluée. Autrement dit, c'est le réalisme des attentes qui doit guider ce sur quoi l'évaluation porte. Ces attentes sont non seulement celles des administrateurs, mais surtout celles des clients (étudiants)

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants a ses origines en Amérique de Nord (Chadreck, 2014). Elle s'est beaucoup développée dans les universités américaines, canadiennes, australiennes, anglaises et est considérée aujourd'hui comme l'une des principales formes d'évaluation de l'enseignement supérieur. Utilisée principalement à des fins administratives d'embauche et de sélection des enseignants et d'amélioration de l'enseignement, mais aussi comme information pour choisir les cours ; cette forme d'évaluation reste controversée dans ses objectifs comme dans son utilisation dans la communauté universitaire.

Les travaux du High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013) montrent l'importance d'une responsabilité collective dans la gestion des établissements universitaires tout en insistant sur le rôle prépondérant des bénéficiaires de la formations c'est-à-dire les étudiants. Ceux-ci, premiers bénéficiaires de la démarche qualité ne peuvent être mis en retrait car c'est avec eux que les IES doivent définir le périmètre des objectifs à atteindre en faisant des évaluations répétées de leur satisfaction.

L'utilisation de questionnaires d'évaluation par les étudiants se généralise et influence l'élaboration des programmes d'étude. Les enquêtes nationales sur les étudiants telles que celles qui sont menées dans les pays européens peuvent également fournir des informations pertinentes pour les étudiants qui s'inscrivent à l'université et pour d'autres intervenants quant à la qualité de l'enseignement qui leur est prodigué.

L'évaluation par les étudiants constitue un indicateur de performance important qui joue un rôle dans le classement et dans l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et des disciplines dans plusieurs pays. Le point de vue des étudiants sur les enseignements qu'ils reçoivent est un élément fondamental puisqu'ils en sont les principaux destinataires et aussi parce qu'ils apparaissent de plus en plus comme des partenaires de la dynamique de formation.

L'analyse du regard des étudiants est souvent révélatrice d'un profond malaise dans leurs relations avec les enseignants, affectant ainsi l'atmosphère de la classe. C'est ce qui ressort des travaux de Mucchielli (1998) portant sur l'évaluation de la pédagogie par les étudiants du premier cycle de psychologie. Ses travaux ont permis de mettre en exergue un certain nombre de malaises que vivent les étudiants dans le rapport enseignant-enseigné. Les résultats de cette étude incitent à une réflexion critique sur l'ensemble de l'organisation pédagogique des enseignements universitaires. Mucchielli (1998) relève que les étudiants ont généralement une évaluation négative de leur rapport avec les enseignants, qui sont souvent perçus comme froids, hautains, parfois méprisants, dispensant des cours sans se soucier de leur réception.

Plusieurs critiques abondent en ce qui concerne l'évaluation du point de vue des étudiants. Asatsop (2009) révèle que plusieurs chercheurs qualifient ce type d'évaluation de subjective, parce qu'il fait appel aux perceptions des apprenants, ne donnant un caractère objectif qu'à une évaluation menée par un expert. C'est ce qui justifie l'édification d'un ensemble de critères d'évaluation des enseignements du point de vue des apprenants.

2.8.4. Les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation à l'UNDT et dans l'enseignement supérieur tchadien sont dérivés des directives du CAMES et du PAQ-CAMES, adaptés au contexte local (bilinguisme français-arabe, défis logistiques). Ils couvrent plusieurs dimensions, avec un focus sur l'assurance qualité interne (AQI). Voici les principaux, structurés par catégorie (basés sur le référentiel PAQ-CAMES et les pratiques observées à l'UNDT) :

❖ Critères liés à la conception et au contenu des programmes d'enseignement

- Pertinence et alignement avec les objectifs d'apprentissage : Les programmes doivent être alignés sur les standards LMD et les besoins socio-économiques du Tchad (ex. : innovation numérique, développement durable). Évaluation via l'analyse des référentiels de compétences et des plans de cours.

Actualisation et innovation pédagogique : Mise à jour régulière des contenus (tous les 3-5 ans), intégration de technologies (e-learning via l'Université Virtuelle du Tchad) et évaluation de l'adéquation aux profils des étudiants (diversité linguistique et géographique).

❖ Critères liés aux méthodes et ressources pédagogiques

- Qualité des méthodes d'enseignement : Utilisation de pédagogies actives (TD/TP, projets), évaluation par les pairs et feedback étudiant. À l'UNDT, les facultés (ex. : Sciences Exactes et Appliquées) intègrent des critères sur l'interactivité et l'inclusivité (genre, régions).
- Ressources disponibles : Équipements (laboratoires, bibliothèques), formation des enseignants (au moins 70 % de docteurs qualifiés) et accès numérique. Critère mesuré par des audits annuels pour l'accréditation.

❖ Critères d'évaluation des apprentissages et des performances

- Diversité des outils d'évaluation : Examens continus (30-40 % de la note finale), contrôles terminaux, évaluations formatives (rapports, oraux) et auto-évaluations. Au Tchad, les notes sont sur 20, avec une pondération pour la participation.
- Équité et transparence : Critères objectifs pour éviter les biais (ex. : modération des notes par département), lutte contre la fraude et taux de réussite (>60 % cible pour l'assurance qualité).

❖ Critères institutionnels et de gouvernance

- Suivi et amélioration continue : Mise en place de commissions qualité internes (à l'UNDT, via le rectorat et les UFR), avec rapports annuels et benchmarking régional (ex. : échanges avec universités camerounaises).
- Engagement des parties prenantes : Implication des étudiants, enseignants et employeurs dans les évaluations (sondages, focus groups). Le CAMES exige un plan stratégique d'assurance qualité pour l'accréditation des programmes.

❖ Critères de recherche et d'employabilité

- Lien enseignement-recherche : Évaluation de l'intégration de la recherche dans les cours (projets tutorés), avec indicateurs comme le nombre de publications par enseignant.
- Employabilité des diplômés : Taux d'insertion professionnelle (>70 % dans les 6 mois), évalué via des enquêtes alumni et partenariats (ex. : PRODEST financé par la BID en 2024).

Ces critères sont évalués via des auto-évaluations internes, des visites d'experts CAMES et des accréditations périodiques (tous les 5 ans). À l'UNDT, des défis persistent (surcharge d'étudiants ~20 000, infrastructures limitées), mais des initiatives comme le Projet de Développement de l'Enseignement Supérieur (PRODEST) renforcent ces mécanismes.

Pour une application concrète, l'évaluation comme outil d'assurance qualité favorise une boucle vertueuse : diagnostic → action corrective → re-évaluation, alignée sur les Objectifs de Développement Durable (ODD 4 : Éducation de qualité).

De même qu'il existe des référentiels pour l'évaluation des universités par des observateurs externes, il est de même pour l'évaluation des enseignements par les étudiants. Selon Romainville (2009) tout jugement porté sur un enseignement ou sur un programme de formation se réalise en référence à des critères de qualité, explicites ou implicites.

Chemsi, R et Talbi (2011) pensent que la qualité de l'évaluation de l'enseignement par l'étudiant ne peut être assurée que si elle repose sur l'objectivation de références, de critères et d'indicateurs partagés, objectivation liée à la conceptualisation des finalités et modalités de l'enseignement et de la formation.

Suite à la revue de la littérature, en référence en particuliers aux travaux de Feldman (1976), Romainville (2009), Chemsi et al. (2011) ont retenu comme pertinentes pour l'évaluation de l'enseignement les dimensions suivantes :

- L'organisation de l'unité de l'enseignement ;
- La pédagogie ;
- Relation avec les enseignants ;
- Les modalités d'évaluation des étudiants ;
- Appréciation globale.

2.9. Les types d'évaluations

Il existe plusieurs types d'évaluation mais l'on peut les distinguer à travers leurs fonctions et leurs situation temporelle (Cuq et Gruca ,2003), ainsi, il y a trois types d'évaluations classes selon le moment du processus d'enseignement apprentissages (début, milieu et fin de l'apprentissage) et les fonctions fondamentales de l'évaluation.

2.9.1-L'évaluation diagnostique

Selon Bloom et al. (1971), l'évaluation diagnostique peut être entreprise à deux moments : avant que ne commence une séquence d'enseignement et pendant le déroulement de cette séquence. Comme le précise Scallon (2000), le moment de l'évaluation n'est pas un caractère essentiel pour reconnaître ce type d'évaluation. L'évaluation diagnostique effectuée au tout début du cours « a une fonction préventive. Lorsqu'elle est utilisée pendant une séquence d'apprentissage, elle peut survenir pour prescrire une aide personnalisée en cas de difficulté ». Mais, pour éviter toute confusion avec l'évaluation formative, qui possède un caractère diagnostique, Grisé et Trottier (2002) précisent que l'évaluation diagnostique est utilisée au début du processus d'apprentissage et qu'elle permet : de détecter si un élève possède les ressources nécessaires pour suivre une formation donnée ; d'orienter l'élève vers une démarche

d'appoint si nécessaire et d'ajuster la démarche de formation. Elle est aussi dite perspective ou pronostique, elle nous permet de prévoir les possibilités qu'un apprenant peut posséder et de mettre en place des méthodes appropriées. Elle nous sert aussi comme moyen d'orientation et de localisation des problèmes

2.9.2. Evaluation formative

Selon Isabel (2000), c'est Scriven en 1967 qui introduit pour la première fois le concept d'évaluation formative et qui, du coup, établit la distinction avec l'évaluation sommative. Il propose ce concept dans le cadre d'une démarche d'amélioration des curricula ou des méthodes d'enseignement. Bloom et Madaus (1971) appliquent le concept d'évaluation formative à l'évaluation des apprentissages des élèves au début des années 1970. Ils utilisent le concept dans le contexte des actions de l'enseignant qui tente d'adapter ses stratégies d'enseignement aux difficultés ou aux progrès d'apprentissage observés chez les apprenants. L'évaluation formative est alors vue comme une des composantes essentielles de la pédagogie de la maîtrise et est donc associée à la vérification des acquis et à la progression des apprenants dans le but d'atteindre une performance ou une compétence. Ainsi ;la plupart des modèles d'assurance qualité soulignent que les méthodes d'évaluation (formatives, sommatives) sont pilier pour piloter l'amélioration contenue (ISO, 2018).

Elle sert quant à elle comme régulateur d'apprentissage et permet de faire le point sur les acquis et lacunes des apprenants, ce qui permet à l'enseignant de réajuster son cours en fonction des besoins de ses apprenants afin de leur permettre d'apprendre, de les guider vers la réalisation de leurs objectifs. C'est une démarche pédagogique qui ne fait pas l'objet d'une notation, mais plutôt un contrôle des connaissances.

Pour Cuq (2003, p.91), la notion d'évaluation formative correspond à : « un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. »

D'après cette définition, ce type d'évaluation doit être planifié en même temps que l'enseignement, car elle permet d'identifier, de déterminer les lacunes de l'apprenant, son suivi au quotidien, et inciter l'enseignant à élaborer des dispositifs de remédiation afin d'améliorer le rendement de l'apprenant et l'aider à mieux gérer son temps.

Selon Landsheere (2004), dans le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, il définit l'évaluation formative comme suit :

L'évaluation intervenant en principe au terme de chaque tache d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement, de découvrir ou et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression ; pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés, (Scallon, 1988, p 155).

En se référant à ces définitions, l'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le sanctionner, le classer dans un niveau définitif. L'évaluation formative est un moyen efficace qui aide l'apprenant dans son apprentissage car elle permet de repérer les difficultés qu'il rencontre.

Enfin, l'évaluation est dite formative lorsqu'elle permet de « recueillir des informations sur les points forts et les points faibles, l'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants » (Conseil de l'Europe, 2001, p141).

2.9.3. Évaluation sommative

Selon Cuq (2003), « l'évaluation sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de la maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages ». L'évaluation sommative est donc une évaluation qui a lieu au terme d'un apprentissage ou d'un cycle de formation dans le but « de juger de l'état de la progression du sujet ou encore de décider de la promotion, de l'accréditation ou de la diplomation du sujet. » C'est celle qui se situe à la fin d'une action pédagogique (leçons, semestre...), elle nous donne le bilan d'une formation en le traduisant en note et certifie par conséquent l'état de cette formation. Elle est aussi dite normative ou certificative car elle est surtout pratiquée lors d'examens ou d'attestations de niveaux, pour permettre de situer un apprenant par rapport à une norme en vue d'un classement. Sa fonction essentielle donc, est de sanctionner des savoirs et des savoir-faire qui sont acquis lors d'un cursus d'étude.

2.9.4 Formes d'évaluation

Les formes d'évaluation renvoient aux modalités ou aux méthodes concrètes utilisées pour réaliser l'évaluation. Elles répondent à la question : Comment évalue-t-on ? Elles varient

selon les outils, les formats et les contextes d'application. Voici les principales formes observées dans le contexte universitaire tchadien :

- ✓ **Évaluation écrite** : Tests, examens écrits, dissertations ou études de cas. Cette forme est courante à N'Djamena pour évaluer les connaissances théoriques des étudiants.
- ✓ **Évaluation orale** : Présentations, soutenances ou interrogations orales, souvent utilisées dans les disciplines nécessitant une interaction directe, comme à la Faculté des Sciences de l'Éducation.
- ✓ **Évaluation pratique** : Travaux pratiques, stages ou simulations, particulièrement pertinents pour les filières techniques ou professionnelles.
- ✓ **Évaluation par les pairs ou autoévaluation** : Les étudiants évaluent leurs propres travaux ou ceux de leurs pairs, favorisant une réflexion critique et une approche participative.
- ✓ **Évaluation numérique** : Utilisation de plateformes ou d'outils numériques pour des quiz en ligne ou des exercices interactifs, bien que limitée à N'Djamena en raison des contraintes d'infrastructure.

Tableau 3 : récapitulatif des formes d'évaluation

Critère	Types d'évaluation	Formes d'évaluation
Définition	Se réfère à l'objectif ou la finalité de l'évaluation	Se réfère à la méthode au format utilise pour réaliser l'évaluation
Focus	L'intention ou le moment de l'évaluation dans le processus d'apprentissage	Les ou supports concrets utilisés pour collecter
Exemples	-Diagnostique: identifier les besoins avant l'apprentissage -Formative: améliorer l'apprentissage en cours -Sommativ: évaluer les acquis finaux, -Normative: comparé à un groupe -Critériée: mesurer par rapport a des critères.	-Ecrit: test, rédactions, questionnaires, -Orale: présentations, entretiens... -Pratique: démonstrations, projets, -Par observation: analyses des comportements, -Par portfolio: compilation de travaux.
Question clé	Pourquoi évalue-t-on? A quel moment?	Comment évalue-t-on? Avec quel outil?

Source: Stiggins, R. (2012)

2.10. Moments d'évaluation

➤ Avant

Selon Louise (2007), ce moment d'évaluation (AVANT) consiste à identifier les apprentissages à évaluer, choisir l'instrument d'évaluation qui convient le mieux, choisir la

tâche d'évaluation, élaborer l'instrument d'évaluation, sélectionner des indicateurs de performance et des manifestations observables révélatrices des apprentissages des étudiants, identifier des critères d'évaluation, élaborer de grille de correction, faire valider l'instrument et la grille de correction par d'autres professeurs, remettre aux étudiants la grille de correction, transmettre aux étudiants, oralement ou par écrit, l'information relative à l'évaluation (moment, contenu, forme, préparation, exigences particulières), remettre aux étudiants la grille de correction, transmettre aux étudiants, oralement ou par écrit, l'information relative à l'évaluation (moment, contenu, forme, préparation, exigences particulières). Ainsi, pour une évaluation réussie, l'on doit tenir compte de tous ces points sans ignorer aucun.

➤ **Pendant**

Juste avant, il y a des règles ou des conduites à tenir pendant le moment d'évaluation. Il s'agit de faire une activité de groupe pour vaincre le stress, lire l'examen, transmettre les dernières consignes et répondre aux questions des étudiants, s'il y a lieu. Répondre aux questions des étudiants pendant la surveillance de l'examen (en orientant l'étudiant, au besoin), demander aux étudiants d'anticiper le résultat de leur performance (note). Dans le cas d'un examen pratique, observer la performance de l'étudiant (processus), vérifier la réalisation de l'étudiant (produit) et demander à l'étudiant de répondre à certaines questions (discours) afin de recueillir des données. Et enfin, guider l'étudiant au besoin (Louise, 2007).

➤ **Après**

En ce qui concerne cette étape, il est question d'utiliser la grille de correction (critères et manifestations) pour consigner et analyser les données. Porter un jugement sur la performance de l'étudiant. Prendre une décision sur le degré de maîtrise de la compétence ou de l'objectif après un certain nombre d'évaluations à l'aide d'un profil de l'étudiant. Remettre l'examen aux étudiants afin qu'ils prennent connaissance des apprentissages manquants. Émettre au groupe une rétroaction générale sur la performance des étudiants en général (renforcer, rassurer mettre en garde). Revenir sur les parties de l'examen qui ont été moins réussies et reprendre au besoin les savoirs s'y rattachant. Rencontrer individuellement les étudiants qui ont échoué l'examen afin de les aider à identifier les causes et à apporter les correctifs nécessaires (Louise, 2007).

2.11. Profil des étudiants et l'assurance qualité

Condition de vies des étudiants : Le secrétaire exécutif de l'Union nationale des étudiants tchadiens (UNET), section de N'Djamena, a fait un point de presse le 13 septembre 2023 dans son bureau. Yaya Barkai Mahamat constate qu'à l'université de Ndjamen, « les

conditions d'études sont catastrophiques et inacceptables sur le plan académique et social ». « Sur le plan académique, nous n'avons pas une bibliothèque appropriée pour que les étudiants puissent faire des recherches dans les trois sites (Ardep-djournal, Toukra, Farcha). Il n'y a pas ne serait-ce qu'un réseau Wifi pour les étudiants dit-il. La question du laboratoire étant primordiale pour le site de Farcha, mais malheureusement l'équipement pose énormément de problèmes », déplore Yaya Barkaï. Pour ce dernier, la bourse a été supprimée pour investir dans les œuvres universitaires, les bus, la restauration, le centre de santé et le logement des étudiants. Pourtant, c'est déplorable. « Les bus qui sont cruciaux pour les étudiants sont aujourd'hui tous amortis. Le défunt Maréchal a promis 35 bus qui tardent toujours à venir », dit-il.

En ce qui concerne les logements de Toukra qui contient 700 chambres, ils ne peuvent pas contenir tous les étudiants. Les étudiants souhaitent une sélection équilibrée et la construction d'autres chambres. Seul le restaurant de Farcha est opérationnel parmi les trois sites. Les étudiants plaident pour la réouverture des autres sites (Toukra, Ardep-djournal), dans des brefs délais, en plus de l'amélioration de la qualité et la quantité de nourriture, compte tenu des effectifs. S'agissant des centres de santé, ils manquent d'équipements et de personnel approprié.) L'absence d'outils des recherches dans les secteurs éducatifs (La recherche joue un rôle clé dans le fonctionnement d'un pays, c'est le moteur de l'économie, son absence serait fatale).

L'utilisation répétée dans presque tous les titres du nom « ABSENCE » ne vaut pas dire qu'il me manque des vocabulaires ou des synonymes mais pour dire clairement qu'il y a un manque patent mais non une carence ou défaut seulement des actes et actions indispensables dans le secteur ajoute-t-il. Dans les autres pays les étudiants et les enseignants se réjouissent de la reconnaissance officielle du rôle des universités comme moteur de l'économie et qu'elle doit saisir les enjeux sociaux, tels que la diversité culturelle, les droits humains, la prévention de la maladie, l'évaluation du climat et tant d'autres. Néanmoins, au Tchad il n'existe même pas des outils qui permettent de faire une telle recherche, ni d'ailleurs des Bibliothèques ou des laboratoires scientifiques. Pour nous tchadiens avec la défaillance actuelle du gouvernement, faire des universités un moteur du développement demeure un rêve très lointain. C'est comme si aller vivre sur mars. Dans un pays dont l'internet est rare et très cher ajoute-t-il.

Parmi ces difficultés, il y a aussi le problème d'évaluation apprentissages. C'est dans ce sens que le mot killage a été inventé par les étudiants pour qualifier les enseignants qui évaluent souvent mal, killage est un mot prêté de l'anglais « killer » qui signifie tueur, utilisé par les

étudiants tchadiens pour qualifier les enseignants qui n'évaluent pas objectivement leurs étudiants. Certes, ce n'est pas tous les enseignants qui sont subjectives dans l'évaluation des étudiants. Mais comme on dit souvent chez nous un seul oignon pourri, risque de pourrir tous les oignons qui sont dans le sac », encore faut-il dire qu'on n'est pas obligé d'être pallier par ce proverbe. Parce qu'ils existent des professeurs qui sont vraiment objectifs et vocationnels. Leurs collègues killer font vraiment des ravages qui rendent parfois l'université très difficile, invivable et malaisée. Ces enseignants subjectives affichent ce caractère d'amertume aux étudiants pour se couvrir, c'est-à-dire pour faire peur aux étudiants soit parce qu'ils sont incompetents ou soit parce qu'ils prétendent une seule fille avec l'étudiant. Les victimes quotidiennes de ces killers sont plus souvent les filles, ces enseignants font des avances aux filles étudiantes et malheur à celle qu'elles osent refusées. Nous parlons bien sûr en connaissance de cause. Surtout, les étudiantes qui sont belles et qui n'ont pas des frères ou des cousins au sein de l'université dont elles fréquentent. Certaines filles reprennent par ce qu'elles avaient refusés les avances de ces enseignants killer. Le harcèlement sexuel au Tchad est une notion méconnu et c'est un tabou pour la société. Hélas ! Les filles subissent cette atrocité. Je ne sais pas pour les autres mais moi personnellement je ne peux même pas raconte un étudiant. D'où nous constatons que la condition de vie des étudiants dans l'université Ndjamena est un véritable calvaire. Ainsi, parler de la qualité dans cette condition est difficile.

2.12. Les théories

2.12.1. Le modèle de la qualité perçue

Asatsop (2009) voit une différence entre la qualité perçue par le client et celle objective pouvant être contrôlée par les experts. Pour Grönroos (cité par Asatsop, 2009, p145), *«la qualité perçue de service est le résultat d'une comparaison entre les attentes du client et ses expériences réelles d'un service»*. La qualité perçue est la *«confrontation entre la perception qu'a le consommateur de la qualité de service rendu et ses attentes préalable vis-à-vis de cette prestation.»* (Parasuraman et al, 1988, p.5).

Dans le cadre de ce travail, ce modèle théorique permet de comprendre comment les enseignants pensent de l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité.

Grönroos (1984) a proposé un modèle d'évaluation de la qualité de service basé sur le processus et sur le résultat. La qualité technique renvoie au résultat du service, et la qualité fonctionnelle renvoie à la manière dont le service est rendu (le processus). A ces deux aspects, Rust et Oliver (1994), ajoutent un troisième aspect qui est l'environnement dans lequel le

service est rendu. Ces modèles ne sont pas des outils de mesure. Ils ne rendent pas compte de l'ensemble de services dans leur complexité. Parasuraman, et al. (1985, 1988) ont proposé quant à eux, un modèle et une échelle de mesure de la qualité de service à cinq dimensions de services.

Le modèle de qualité perçue proposé par Parasuraman et al. (1985, 1988) est repris ci-après. L'intérêt du modèle est de nous fournir les déterminants de la qualité perçue de service global. Ces déterminants sont calculés à partir de la confrontation entre les attentes et les performances perçues.

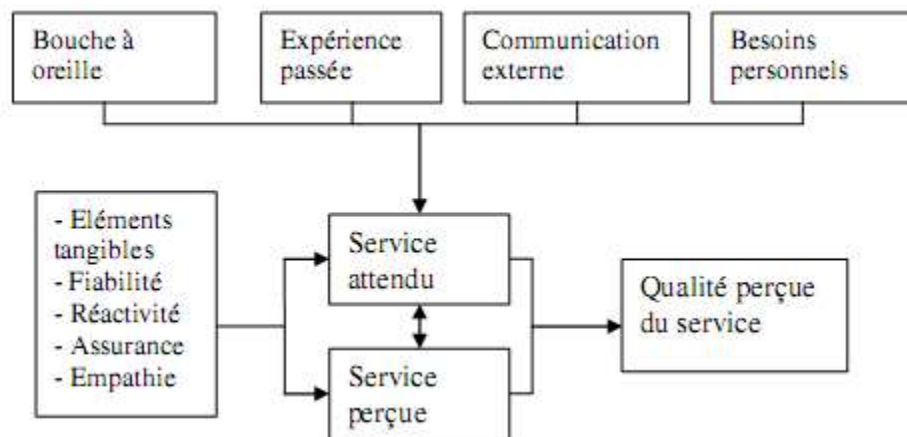


Figure 4 : Le modèle de qualité perçue proposé par Parasuraman et al. (1985, 1988)

Dans une première recherche exploratoire menée par Parasuraman et al. (1985), 10 dimensions ont été définies comme les critères utilisés par les consommateurs pour évaluer la qualité de service : éléments tangibles, fiabilité, serviabilité, communication, crédibilité, sécurité, compétence, courtoisie, compréhension du consommateur et accessibilité.

2.12.2. Evaluation de la qualité par la perception du client

L'évaluation de la qualité perçue dans les services peut se décliner selon deux approches. Elle peut être réalisée selon un modèle de mesure dont le but est de définir les principaux indicateurs ou déterminants de la qualité perçue à travers la construction d'une échelle de mesure. Elle peut également être réalisée en fonction des variables de l'évaluation. Ces approches se fondent sur les travaux d'origine américaine (Parasuraman et al., 1985, 1988) et les développements de l'école nordique du marketing de services (Grönroos 1984 ; Rust & Oliver, 1994). Dans l'approche américaine, les modèles permettent d'effectuer une évaluation de la qualité perçue par des dimensions. Les modèles développés par l'école nordique permettent d'évaluer la qualité perçue en faisant une distinction entre le processus et le résultat

de la prestation. Ces deux principales approches proposent des modèles généraux d'évaluation de services. A partir de ces travaux, d'autres modèles plus spécifiques à certains champs de services ont été réalisés, (Rust & Oliver, 1994). Dans l'approche américaine, les modèles permettent d'effectuer une évaluation de la qualité perçue par des dimensions. Les modèles développés par l'école nordique permettent d'évaluer la qualité perçue en faisant une distinction entre le processus et le résultat de la prestation. Ces deux principales approches proposent des modèles généraux d'évaluation de services. A partir de ces travaux, d'autres modèles plus spécifiques à certains champs de services ont été réalisés.

2.13. Théorie de la satisfaction

C'est Cardozo dans ses travaux en 1965 qui met en évidence pour la première fois le concept de satisfaction. Par la suite, de nombreux travaux (Mano & Oliver, 1993 ; Oliver & Desarbo, 1988) se sont succédés pour mesurer la satisfaction dans le cadre des services rendues par les organisations.

La théorie de la satisfaction vient dans le cadre de ce travail mettre en exergue l'aspect subjectif de l'évaluation. Bien que l'évaluation serve au final à améliorer la qualité des offres des universités envers les étudiants et le monde du travail, elle permet en même temps, de mesurer le degré de satisfaction ou d'insatisfaction par rapport à ce qu'ils reçoivent. C'est l'état de satisfaction ou d'insatisfaction du client qui amènera l'entreprise à améliorer ses produits.

2.13.1. Définition de la satisfaction

Entreprendre une définition de la satisfaction n'est pas une entreprise facile. Déjà, les auteurs ne se sont pas toujours accordés sur ce concept. Certains l'on définit selon sa nature, pendant que d'autres se sont intéressés à la satisfaction comme résultat d'un processus.

2.13.2. La satisfaction comme émotion

L'aspect affectif de la satisfaction trouve son essence dans les travaux de psychologie qui ont développé différents modèles d'émotion. Izard (1977) propose 10 émotions basiques sur la base desquelles la dimension affective de la satisfaction a été définie dans l'expérience de consommation. Ainsi, dans ses travaux de 1987, Westbrook développe à partir de ces émotions basiques deux facteurs : l'affect positif (joie, intérêt...) et l'affect négatif (colère, dégoût...). Plus tard, Westbrook et Oliver (1991) démontrent que les émotions négatives et positives expliquent 40 à 45% de la variance de la mesure de la satisfaction. Ils établissent ainsi le lien de la satisfaction avec les émotions en révélant le lien entre l'éveil des émotions pendant l'expérience de consommation et la réponse de satisfaction. Oliver (1989) a développé une

perspective théorique sur l'affect lié à la consommation. A partir des travaux de Weiner (1985) sur la théorie de l'attribution (présenté dans la dimension cognitive de la satisfaction) en psychologie sociale, Oliver (1989) décrit comment l'affect du consommateur peut survenir comme étant « dépendant de l'attribution ». Certaines émotions sont visibles et mesurables chez les étudiants lorsqu'ils font face à un enseignant. C'est ainsi que la manifestation d'une joie et de l'intérêt pour le cours peut indiquer un degré élevé de satisfaction vis-à-vis de l'enseignant et de son cours, cependant, le rejet, la colère, expriment des insatisfactions vis-à-vis de l'enseignant

2.13.3. La satisfaction comme processus cognitif

Deux théories peuvent être analysées pour comprendre ce processus cognitif de la satisfaction.

2.13.4. La théorie de la disconfirmation des attentes.

D'après cette théorie, la satisfaction se forme par la comparaison des qualités perçues du produit avec les attentes initiales. Le modèle conceptuel de Cadotte et al. (1987) repris ci-dessous permet de voir sur deux périodes le processus de disconfirmation des attentes.

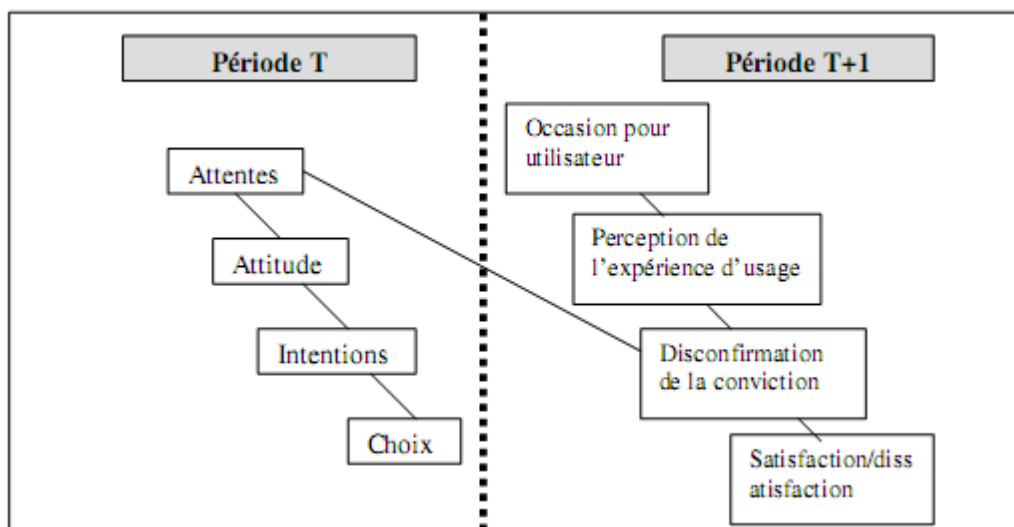


Figure 5 : Modèle de la disconfirmation des attentes de Cadotte et al. (1987)

Il est important par exemple de tenir compte de la relativité du concept d'attente dans la réponse de satisfaction. Un étudiant avec des attentes élevées peut ne pas être satisfait par l'enseignement prodigué par l'enseignant tandis que, un étudiant avec des attentes moins élevées en serait assez satisfait.

2.14. Impact de la qualité perçue sur la satisfaction

La revue de la littérature nous permet de savoir que le sens de la relation entre qualité perçue et satisfaction dépend du niveau auquel se situe la mesure des deux concepts. Dans notre analyse, nous considérons la satisfaction comme une évaluation globale découlant de l'évaluation de la qualité perçue de l'enseignement au niveau de l'enseignant. Le lien de causalité adopté est donc :



Ce lien de causalité explique pourquoi il est difficile pour un individu d'être satisfait d'un produit dont la qualité n'est pas appréciée. Ceci revient à comprendre aussi pourquoi un étudiant ne peut ressentir une satisfaction significative si la qualité qu'il perçoit des apprentissages n'est elle-même significative. Le niveau de satisfaction sera alors fonction de la valeur attribuée à la qualité du produit.

La notion de satisfaction à différentes chaînes de conséquences positives/négatives qui ont été validées dans la littérature. Une classification de ces conséquences fait ressortir deux catégories principales : les conséquences attitudinales et les conséquences comportementales.

En ce qui concerne les attitudes de l'individu, elles peuvent aller de la simple intention de revenir dans la formation jusqu'à la tolérance vis-à-vis des variations au sein de l'organisation. Ainsi, lorsqu'une formation est perçue comme excellente, la satisfaction s'en suit, cela contribue à diminuer les critiques vis-à-vis d'autres manquements qui peuvent provenir de l'établissement. Les étudiants vont par exemple sous-estimer les montants de la formation, peuvent tolérer le retard de l'enseignant...

Le modèle de la qualité perçue et la théorie de la satisfaction nous ont permis de comprendre quels sont les mécanismes mis en place lorsqu'un individu évalue les produits et les services d'une organisation. De manière spécifique, quels processus sont sous-jacents à la satisfaction ou à l'insatisfaction d'un étudiant lorsqu'il évalue les enseignements donnés par 62 établissements universitaires. Nous présenterons ainsi dans un tableau synoptique, les hypothèses formulées ainsi que leurs indicateurs.

Tableau 4 : Tableau synoptique des questions, hypothèses, indicateurs et modalités

Questions spécifiques	Hypothèses spécifiques	Indicateurs	Modalités
QS1 : Dans quelle mesure l'implication des enseignants affecte-t-il la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ?	HS1 : Le niveau d'implication des enseignants affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> - Disposition d'un bureau de travail ou salle commun à cet effet. - Disposition des toilettes fonctionnelles et propres. - Assiduité aux cours - Equipement des bureaux des enseignants avec des outils TIC. - Equipements pédagogiques - Respectent la qualité du plan de cours donné au départ 	<ul style="list-style-type: none"> -Tout à fait d'accord -D'accord -Pas d'accord -Pas du tout d'accord
QS2 : quel lien existe-t-il entre les méthodes d'évaluations et l'assurance qualité ?	HS2 : il existe un lien entre les méthodes d'évaluation et l'assurance qualité.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de l'évaluation diagnostique au début de l'année - Recours aux travaux - Evaluation formative - Utilisation de l'évaluation et le feedback sur le niveau des apprentissages - Recours au groupe de discussion - Recours aux travaux pratiques - Utilisation des tests à choix multiple - Recours à l'étude de cas - utilisation des outils TIC lors de l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> -Tout à fait d'accord -D'accord -Pas d'accord -Pas du tout d'accord
QS3 : existe-t-il un lien entre les programmes d'études et l'assurance qualité ?	HS3 : la pertinence des programmes contribuerait à l'assurance qualité.	<ul style="list-style-type: none"> - L'élaboration des programmes en fonction du besoin de la société. - Les programmes sont élaborés en fonction de 19 ODD et surtout ODD 4 (équité, inclusion et la qualité). - Les programmes sont valides et révisés chaque 5 an. - La qualité du programme facilite l'intégration dans la vie active. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tout à fait d'accord -D'accord -Pas d'accord -Pas du tout d'accord
QS4 : la condition de vie des étudiants a-t-il un impact sur l'assurance qualité ?	HS4 : La condition de vie des étudiants a un impact sur l'assurance qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Les étudiants sont satisfaits de la formation - L'établissement dispose de toilettes propres et fonctionnelles pour les étudiants - Les espaces d'accès à internet sans fil (wifi) gratuit pour les étudiants existent - L'organisation des étudiants permet les échanges d'étudiant (e)s avec d'autres institutions universitaires. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tout à fait d'accord -D'accord -Pas d'accord -Pas du tout d'accord

Source :

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous allons proposer l'ensemble des méthodes, techniques et instruments ayant concouru à la collecte et à l'analyse des données, car l'adaptation de la méthodologie est importante pour la fiabilité et la pertinence d'une recherche. La méthode se définit donc comme la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches de l'investigation scientifique (Grawitz, 2004). C'est dire toute l'importance de ces principes et démarches dans une recherche scientifique. Dans la même d'ordre d'idée, Biyogo (2005) souligne que la question essentielle ici est l'usage correct des outils méthodologiques. Il convient ainsi de présenter les différents techniques et outils méthodologiques auxquels nous avons fait recours pour cette étude. Mais avant de procéder, le rappel des hypothèses qui sous-tendent l'étude est nécessaire.

3.1. Formulation des hypothèses de l'étude

L'hypothèse est perçue comme une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui selon les cas peuvent être des concepts ou des phénomènes. Une hypothèse est donc une proposition provisoire, une présomption qui demande à être vérifiée, (Quinvy et Kampenhout, 1995). A la suite cette définition, une hypothèse générale et des hypothèses de recherche ont été formulés dans le cadre de l'étude.

3.1.1. L'hypothèse générale

Elle découle de la question principale de recherche. Et dans cette étude la question principale est la suite : comment l'évaluation peut-elle être utilisée comme un outil d'assurance qualité dans l'enseignement à l'université de Ndjamenana ? Cette question a conduit à la formulation de l'hypothèse générale suivante : l'évaluation peut être utilisée comme un outil d'assurance qualité dans l'enseignement à l'université de Ndjamenana.

3.1.2. Description des variables

Pour tester une hypothèse c'est-à-dire pour la confirmer ou l'infirmier, l'on utilise les concepts opératoires et mesurables. C'est cette mesurabilité qui fait intervenir la notion de variable.

La variable est donc, tout ce qui varie dans un système d'expérimentation ou d'observation particulière. En d'autres termes, le concept de variable s'applique à tout élément discernable du système qui prend plusieurs états différents (Rouquette et Guimelli cités par Ombwa Ombwa,

2013 : 66). A cet effet, deux types de variables sont retenus dans notre étude : la variable dépendante (VD) et la variable indépendante (VI).

➤ **La variable dépendante (VD)**

Encore appelée variable de prédiction ou variable réponse, elle indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. Elle est le phénomène qui apparaît ou disparaît ou varie selon que chercheur ajoute, enlève ou modifie un élément de la variable indépendante. Tsala Tsala (2006 : 14), la qualifie de variable qui est mesurée (observée) par le chercheur. Dans le cadre de cette étude, la variable dépendante porte sur : l'assurance-qualité dans l'enseignement.

3.2. Type de recherche

Toute recherche qui se veut scientifique est une « activité *intellectuelle qui tend à la découverte de nouvelles connaissances* » (Microsoft, 2009). A cet effet, il existe plusieurs types de recherche mais notre étude porte sur la recherche fondamentale, car, elle a pour objet d'étude l'évaluation de l'assurance qualité dans l'enseignement à l'université de Ndjamena. Il est question dans cette recherche de recueillir et d'analyser les propos sur l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité dans l'enseignement. Dans cette étude, nous optons pour une approche quantitative à visée descriptive.

3.3. La population de l'étude

Une population d'étude est un ensemble ayant une ou plusieurs caractéristiques qui les distinguent d'autres éléments et sur lequel porte l'investigation. Autrement dit, la population d'étude renvoie au nombre total des individus pouvant entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. Dans le même sens, Tsala Tsala (2006), définit la population comme « l'ensemble des individus auquel, le chercheur veut appliquer les résultats qu'il obtiendra ». Dans le cadre de cette étude, la population les enseignants de l'université de Ndjamena.

3.3.1. Population cible

La population cible est une collection d'individus auxquels le chercheur voudrait appliquer les résultats de sa recherche. Elle porte les mêmes caractéristiques que la population mère à la seule différence qu'elle est réduite dans sa taille par rapport à la population mère. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de l'ensemble des enseignants de l'université de Ndjamena.

3.3.2. La population accessible

La population accessible est la portion de la population cible à laquelle le chercheur a réellement eu accès. Elle diffère de la population cible par sa taille, mais les caractéristiques restent les mêmes. Dans le cadre de cette étude, elle désigne l'ensemble des enseignants rencontrés

3.4. Échantillonnage et échantillon

L'échantillonnage est un procédé scientifique qui permet à un expérimentateur de réduire à un nombre facilement manipulable une population d'étude en limitant ses investigations à des proportions réalistes et opérationnelles. Pour Rongere (1976, 62), il est une technique qui consiste à faire porter une observation sur un petit nombre d'individus appartenant à l'univers de l'enquête, individus choisis de telle sorte que l'on puisse valablement affirmer que les caractères observés sur cet échantillon sont également présents et dans les mêmes proportions de la population sur laquelle il a été prélevé.

3.4.1. Technique d'échantillonnage

L'échantillonnage est le processus qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble (Fonkeng et al 2014). Afin de mieux définir notre démarche sur le terrain, nous avons tout d'abord défini une technique d'échantillonnage nous permettant d'échantillonner. Il s'agit entre autres d'un processus scientifique par lequel l'expérimentateur choisit un certain nombre de sujets (individus, objet) d'une population de telle manière que ces sujets la représentent (Amin, 2000). Autrement dit, l'échantillonnage aide à sélectionner les sujets auprès desquels le chercheur va collecter les données sur le terrain. C'est en fait la construction d'un échantillon. De plus, nous pouvons ajouter ainsi que le but de l'échantillonnage consiste à d'examiner un sous-ensemble de cette population plutôt que l'ensemble de la population. On étudie une partie qui est représentative et à partir duquel on peut tirer des conclusions pour l'ensemble de cette population. La statistique inférentielle permet, à l'aide des probabilités, de généraliser les conclusions issues d'un échantillon pour l'ensemble de la population avec un certain degré de certitude, (Gumuchian & Marois, 2000). Ainsi, la technique d'échantillonnage est la technique utilisée par un chercheur enfin d'obtenir un échantillon qui possède certaines caractéristique précise. Il existe deux méthodes d'échantillonnages : la méthode probabiliste ou aléatoire et la méthode non probabiliste. La première méthode donne une chance à chaque sujet d'être

sélectionné et cette chance a une valeur quantitative alors que les chances ne sont pas les mêmes dans la deuxième méthode.

Ainsi, dans cette étude nous allons faire recours à la technique d'échantillonnage aléatoire. Nous avons divisé notre population cible en deux sous-groupe homogènes appelés strates représentant le groupe des enseignants et le groupe des enseignantes.

3.4.2. Échantillon

L'échantillon est la fraction représentative d'une population. Selon De Landsheere (1979) repris par Fonkeng Epha et Chaffi (2012), il est difficile, voire matériellement impossible de travailler sur une population entière. Il importe donc de l'échantillonner c'est-à-dire choisir un nombre limité d'individus, d'objet ou d'évènements permettant de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été opéré.

3.5. Taille de l'échantillon

Avec la méthode d'échantillonnage aléatoire simple, prenant appui sur la technique d'échantillonnage stratifiée, nous avons sélectionné un échantillon constitué de toutes les unités statistiques appartenant aux strates choisies (soit tous les grades). La taille de notre population accessible étant constituée de **65** enseignantes permanentes ayant au moins le grade d'assistante. La taille de notre échantillon quant à elle a été définie suivant la grille d'échantillon proposée par Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014, p88). Il s'agit donc de 52 enseignantes vues que la population accessible est de 65 enseignantes.

3.6. Instrument de collecte des données : justification du choix et présentation

Dans notre étude, la technique retenue pour la collecte des données est l'enquête. Selon Tsala Tsala (1992, p.75) « *L'enquête est une investigation en milieu naturel (sur le terrain) qui a pour but de comprendre un phénomène non provoqué choisi* ». L'enquête consiste généralement à poser les mêmes questions à un certain nombre de personnes qui sont, soit constitués de tout le groupe que l'on désire étudier, soit qui représentent ce groupe. L'enquête peut se faire soit sous forme d'entrevue (interview, entretien), soit alors à l'aide d'un questionnaire. A propos, Tsala Tsala (1992, p.75) affirme que : « *l'interview et le questionnaire sont différents en ce que d'une part l'interview suppose la présence simultanée de l'interviewer et de l'interviewé. On observe mieux le sujet et le contexte dans lequel il réagit. Un soin particulier est mis sur les problèmes de communication. D'autre part, le questionnaire sollicite des réponses écrites aux questions posées à l'avance* ». En fait l'une et l'autre technique ont

chacune ses avantages. Cependant, nous avons privilégié les questionnaires dans le but de faciliter le traitement des données collectées.

Angers (1992) définit le questionnaire comme une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus et qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées. Selon Fonkeng Epah et Chaffi (2014, p. 40) le questionnaire est « *Une série de questions préparées par le chercheur pour obtenir des informations sur le sujet d'étude. Les questions sont souvent structurées en ciblant les répondants qui détiennent des informations spéciales et spécialement dans les études qui utilisent les statistiques* ». En fait, le questionnaire est un outil d'investigation programmé et standardisé dont le but est de s'informer tant sur les qualités des individus que sur celle d'une collectivité donnée.

L'usage du questionnaire se justifie par ses principaux avantages : c'est une technique peu coûteuse, rapide dans son exécution et applicable à un grand groupe. En plus, lorsqu'il s'administre de face en face, il permet un taux de récupération de 100 %. En outre, le questionnaire permet de saisir les comportements non observables et offre la possibilité de comparer les résultats. Celui qui constitue notre étude s'articule autour de deux points : sa formulation et son administration. Généralement, un questionnaire peut contenir des questions fermées et des questions ouvertes. Ces dernières donnent la latitude au répondant d'expliquer ses réponses et de s'exprimer davantage. Nous avons privilégié les questions fermées permettent de garder le caractère quantitatif et l'uniformité des réponses des répondants. La majorité de nos questions est construite sur l'échelle de fréquence à quatre points selon l'approche de Likert (Totalemment d'accord, moyennement d'accord, moyennement en désaccord et totalement en désaccord).

3.6.1. La pré-enquête

La pré-enquête est définie par Ghiglione et Matalon (1978) comme étant une série de vérification empirique ayant pour but de s'assurer que le questionnaire est bien applicable et répond effectivement aux problèmes que se pose le chercheur. La pré-enquête consiste donc à éprouver sur un échantillon de petite taille l'instrument ou les instruments prévus pour l'enquête. Cette vérification empirique permet de s'assurer que les questions formulées ne prêtent pas à confusion, qu'elles sont bien comprises par tous les enquêtés et de la même façon. Alors, cette pré-enquête nous a permis de faire des corrections nécessaires dans le but d'améliorer notre questionnaire. Cette pré-enquête nous a permis de faire les corrections nécessaires sur le

questionnaire et de reformuler certaines questions qui semblaient moins compréhensibles. La clarté et l'éclatement de certaines questions sont les éléments fonctionnels testés et corrigés.

3.7. Validation de l'instrument de collecte de données

Pour le caractère méthodique et scientifique de notre étude, un instrument de collecte de données ne peut être valide que lorsqu'il remplit les conditions requises pour produire son effet. Valider un questionnaire consiste à apporter une preuve en essayant sur un échantillon réduit les outils prévus pour l'enquête. C'est la première forme d'investigation que réalise le chercheur dans le but de circonscrire les modalités et les indicateurs permettant de formuler le questionnaire. Afin de s'assurer que les items de notre instrument de collecte des données sont appropriés pour nos investigations avant de les introduire auprès de notre échantillon, nous avons fait une validation interne et externe.

➤ Validation interne

Après avoir construit le questionnaire, nous l'avons soumis à l'appréciation de notre encadreur afin de vérifier la cohérence des modalités et indicateurs de ce dernier. Ainsi, certaines questions ont été réorganisées pour donner à ce travail de recherche un caractère scientifique.

➤ Validation externe

Pour juger de la fiabilité de notre questionnaire nous avons fait une pré-enquête auprès de quelques population cible de la population mère. Celle-ci nous a permis de supprimer certaines questions et de modifier celles dont la compréhension paraissait difficile. Ce qui nous a permis à la fin d'adoption définitivement de notre questionnaire et à apprêter son administration.

3.8. L'administration du questionnaire

Il existe plusieurs modes de passation du questionnaire. Ainsi, un questionnaire peut être administré par poste, à travers le téléphone ou l'internet, mais aussi de face à face (Angers, 1992). La méthode d'administration du questionnaire que nous avons choisi est celle de l'administration de face à face et l'administration indirecte via KoBoToolbox/KoBoCollect.

➤ Administration directe

Enseignantes, cette méthode n'a pas été un grand succès et demandais une longue file d'attente. Nous collections deux questionnaires en moyenne par jour avec parfois des espaces horaires décalés. Ayant fait ce constat, nous avons pensé associer une autre technique

d'administration qui, par la suite a été plus fluctuante. En moyenne, 15 questionnaires ont été administrés par ce canal, représentant moins de 34 % de l'échantillon.

➤ **Dépouillement du questionnaire**

Après le travail de terrain, nous avons procédé à la phase de dépouillement qui s'est fait à deux niveaux manuel et assisté par ordinateur. Nous avons parcouru sept étapes lors du dépouillement quantitatif de nos données à l'aide de SPSS à savoir :

- Compter les questionnaires et apprécier s'ils étaient bien remplis ;
- Numéroter les questionnaires pour nous permettre d'identifier et de corriger la source de l'erreur en cas de mauvaise gestion d'un questionnaire quelconque ;
- Définir les variables dans SPSS ; autrement dit nous avons assigné à chaque item ses modalités de réponses dans l'optique de monter les masques de données ;
- nous avons continué en introduisant les données codifiées ;
- nous avons aussi vérifié les données introduites pour éviter des erreurs qui peuvent influencer les résultats de la recherche ;
- nous avons suivi cette étape par l'analyse descriptive des données en terme de fréquence, pourcentage et graphique ;
- enfin, nous avons procédé à l'analyse inférentielle.

En bref, au premier niveau d'analyse, nous avons utilisé la statistique descriptive pour décrire, résumer de manière fiable et précise les informations en faisant usage des diagrammes (à barres et en secteurs) et en utilisant des tableaux. Au second niveau, nous avons pris un certain nombre de disposition sachant que le type d'analyse statistique des données dépend de la nature de l'hypothèse et des types de variables.

3.9. L'analyse quantitative

L'analyse des données quantitatives est un traitement qui permet de les croiser et d'établir les corrélations entre les variables au regard des hypothèses de recherche. L'analyse des données se fait à travers l'utilisation d'un test de signification statistique et de la mesure du degré de liaison devant permettre de prendre une décision statistique. Pour ce faire nous avons utilisé le logiciel « Statistical Package for Social Sciences » (SPSS) et appliqué à notre étude le test de corrélation de pearson. En fait, l'analyse des données peut se faire de façon manuelle ou en utilisant l'ordinateur pourvu de logiciel. Au niveau du traitement manuel, le travail est très fastidieux et nécessite beaucoup de temps et comporte des risques d'erreurs. Par contre, au niveau informatique le traitement des données est moins fastidieux et leur analyse est très diversifiée. C'est pour cette raison que nous avons choisi cette dernière option.

L'analyse de nos données quantitatives s'est faite à l'aide du logiciel SPSS. Ce logiciel statistique nous a permis d'effectuer deux types d'analyses :

- l'analyse descriptive ou de premier degré qui permet de présenter le comportement des individus et les facteurs étudiés par des mesures de tendance centrale et des mesures de tendance dispersée ;

- et l'analyse inférentielle qui permet de voir la corrélation, le lien ou la relation qui existexentre deux facteurs au minimum. Ce dernier type peut procéder par les tests suivants : chi-deux, T Student, la corrélation de Spearman, ou la corrélation de Pearson. Dans notre cas, nous avons choisi est la corrélation de Pearson. En effet, ce test est utilisé lorsque la recherche comporter deux groupes ou mesures et que la variable dépendante est qualitative. Le test d'hypothèse permet de tester la dépendance entre deux variables aléatoires ou l'adéquation d'une série de données à une famille de lois de probabilité. En plus ; nous avons utilisés aussi le chi-deux qui nous permet de calculer afin d'établir un lien entre les variables.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce présent chapitre nous allons présenter la partie quantitative qui consistera à présenter le résultat à l'aide d'un tableau ou d'un diagramme pour en faire une analyse descriptive. Ainsi, ce chapitre se présente en deux sections : la présentation et analyse des données d'une part et l'analyse descriptive et l'analyse corrélationnelle des données quantitatives d'autre part.

4.1. Présentation et analyse descriptive des données

4.1.1. Présentation des données démographiques

Analyse descriptive

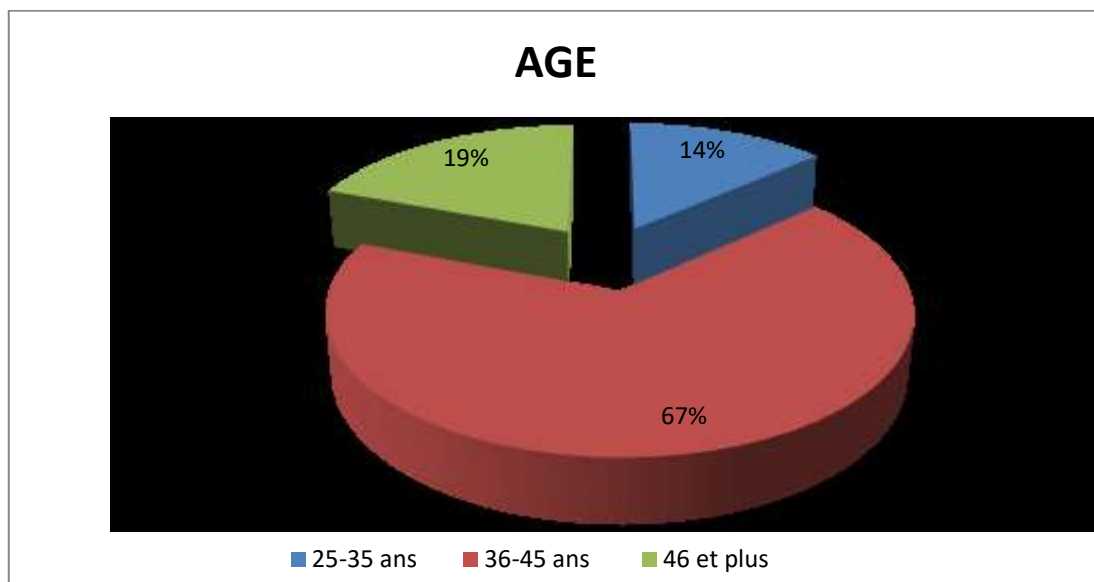


Figure 6 : La tranche d'âge

À l'issue de ce graphique n°6, nous voyons la répartition des tranches d'âges parmi les secteurs impliqués dans le processus d'évaluation, avec une dominance marquée de la tranche **46 ans et plus (67%)**, suivie des **25-35 ans (19%)** et des **36-45 ans (14%)**. Cette distribution soulève plusieurs clés en lien avec l'assurance qualité dans l'enseignement université. La prépondérance des personnes de 46 ans et plus suggère que l'université de Ndjama est dominé largement par des enseignants expérimentés. Cela peut être un atout si leurs méthodes d'enseignement sont éprouvées et alignées sur les standards internationaux. Toutefois, cela pourrait aussi refléter une résistance aux nouvelles pratiques d'évaluation (pédagogie ou technologie), essentielle pour moderniser l'enseignement.

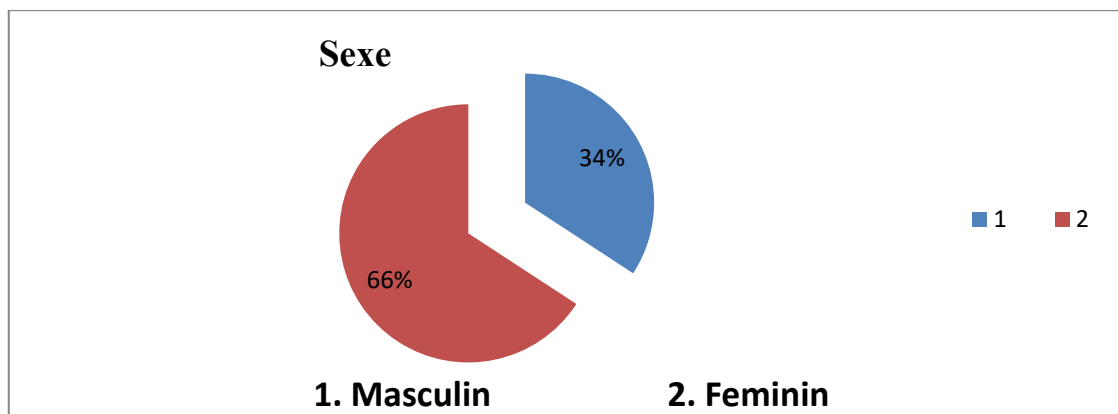


Figure 7 : Le sexe

Le graphique n°7 présente une répartition genrée (66% de masculin et 34% de féminin) sur un total de 52 répondants. Cette répartition soulève des questions sur la représentativité des genres dans le contexte évalué. Ainsi, nous constatons une grande différence en faveur du sexe masculin, soit 29 répondants de plus que les répondants de sexe féminin. En effet, cette différence s'explique par le fait qu'à l'université de Ndjamena, la majorité des enseignants sont de sexe masculin. Cette diversité insuffisante affaiblit l'équilibre des compétences et des échanges intellectuels.

4.1.2. Données relatives à la condition de vie / travail des enseignants

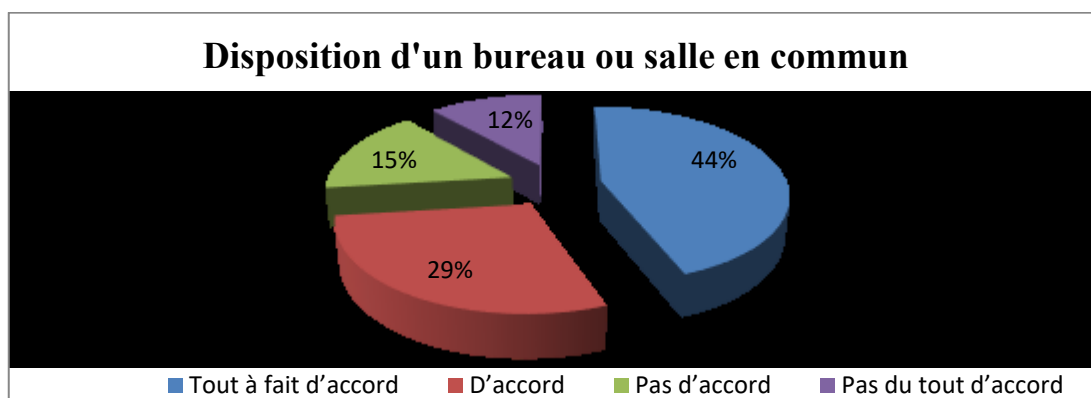


Figure 8 : CVE1- Chaque enseignant dispose d'un bureau de travail ou salle commun à cet effet.

Le graphique n°8 évalue la perception des enseignants concernant la disposition d'un bureau ou d'une salle commune à l'université. Les réponses se répartissent ainsi : 44% des répondants qui ne sont pas du tout d'accord, 29% qui ne sont pas d'accord, 15% qui sont d'accord et en fin 12% qui sont tout à fait d'accord. D'où nous avons la totalité des insatisfaits (désaccords) qui sont à 73% et la totalité des satisfaits (accords) sont à 27%. À cet égard, la forte proportion d'insatisfaits (73%) révèle un déficit critique d'infrastructure adaptée pour les enseignants. Cela peut impacter directement la qualité de l'enseignement, car l'environnement

de travail inadéquat risque de démotiver le personnel, d'augmenter le stress et de réduire la productivité académique. L'écart entre les attentes (27% satisfaction) et la réalité (73% de mécontentement) appelle à une action corrective afin d'assurer la qualité. Enfin, la mauvaise disposition des espaces peut refléter une mauvaise allocation des ressources ou un manque de planification.

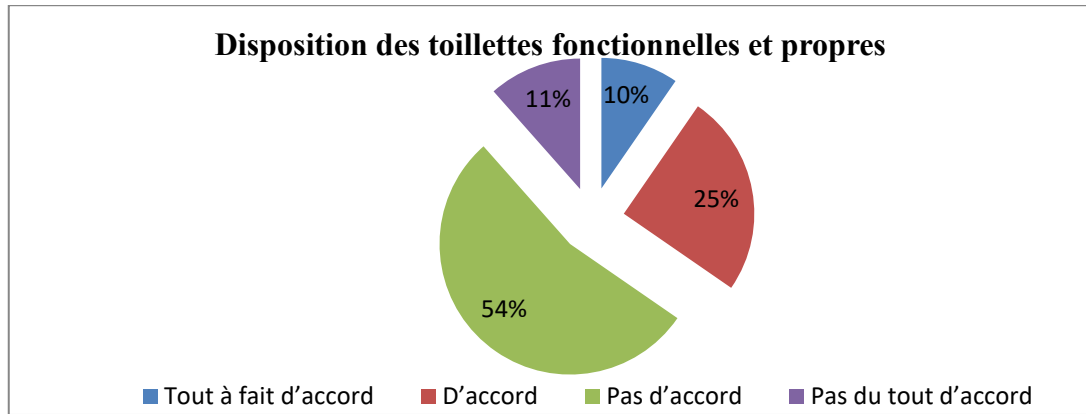


Figure 9 : CVE2- Les enseignants disposent des toilettes fonctionnelles et propres

À l'issue du graphique n°9 qui évalue la satisfaction des enseignants concernant la disposition de toilettes fonctionnelles et propres à l'université de Ndjama, nous observons que 10% des répondants sont tout à fait d'accord (satisfaits), 25% sont d'accord (relativement satisfait), 54% ne sont pas d'accord (insatisfaits) et 11% qui ne sont pas du tout d'accord (insatisfaits). ainsi, nous avons la totalité des insatisfaits (pas d'accord + pas du tout d'accord) : 65% et la totalité des satisfaits (tout à fait d'accord + d'accord) : 35%. Une majorité d'enseignants (65%) exprime un mécontentement, signalant des lacunes dans l'entretien, la fonctionnalité ou la propreté des toilettes. Cela peut nuire à leur engagement pédagogique ou leur efficacité. Ce problème peut affecter la crédibilité de l'université, dissuadant les talents et bien d'autres. De plus, un taux d'insatisfaction élevé suggère une négligence dans la maintenance et un manque de priorisation des besoins basiques, reflétant les faiblesses, d'où la qualité est affectée.

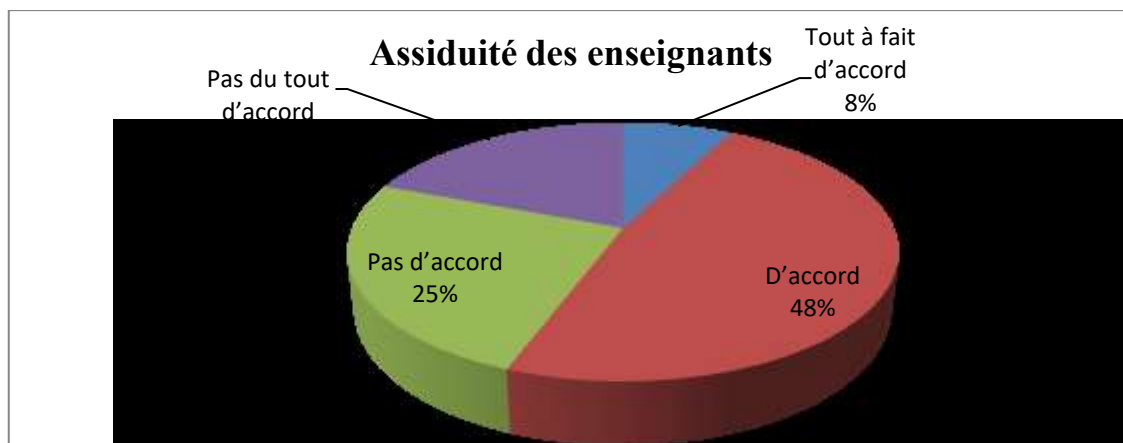


Figure 10 : CVE3 : Les enseignants sont toujours présents aux cours (assiduité).

Le graphique n°10 évalue la perception de l'assiduité des enseignants (fréquentation régulière des cours). Les réponses montrent que 48% des répondants sont d'accord (satisfaits), 8% sont tout à fait d'accord (forte satisfaction), 25% ne sont pas d'accord (insatisfaction) et 19% ne sont pas du tout d'accord (forte insatisfaction). Ainsi, la totalité des satisfaits (accords) est de 56% et la totalité des insatisfaits (désaccords) est de 44%. Donc une majorité relative (56%) reconnaît l'assiduité des enseignants, ce qui reflète une certaine conformité aux attentes académiques. Cependant, 44% des répondants exprimant un désaccord, signalant des lacunes potentielles dans la présence ou l'engagement des enseignants. Car une assiduité irrégulière peut entraîner des retards dans les programmes, un manque de suivi des étudiants et une baisse de la qualité des apprentissages. Cela pourrait également affecter la réputation de l'université, surtout si les retards et les absents sont fréquents.

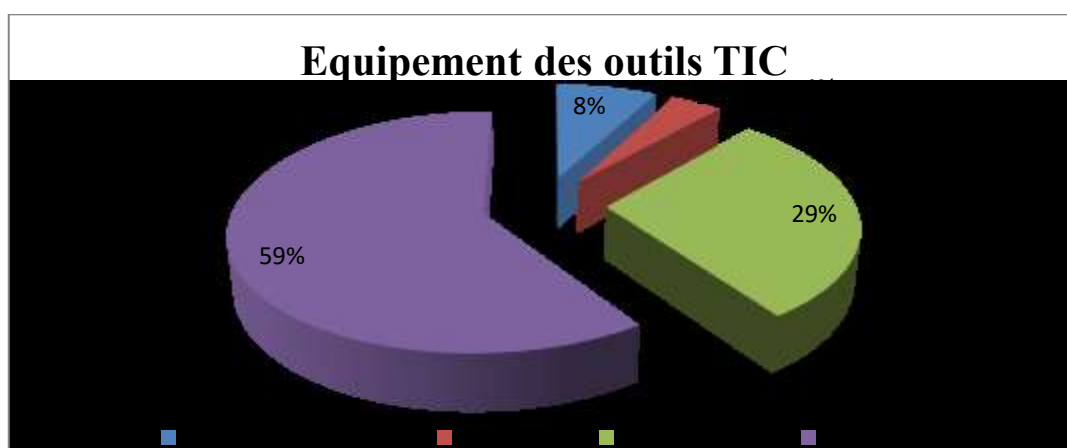


Figure 11 : CVE4 : Les bureaux des enseignants sont équipés des outils TIC

Au regard de ce graphique n°11 qui évalue la perception des enseignants concernant l'équipement des bureaux en outil TIC, nous observons que 59% des répondants ne sont pas du tout d'accord (forte insatisfaction), 29% ne sont pas d'accord (insatisfaction), 4% sont d'accord et 8% sont tout à fait d'accord. La totalité des insatisfaits (désaccords) est 88% et la totalité des

satisfaits est de 12%. Une majorité écrasante (88%) des enseignants juge l'équipement TIC insuffisant, ce qui révèle un retard technologique majeur. Cela compromet la capacité des enseignants à préparer des cours innovants à accéder à des ressources numériques, ou à interagir efficacement avec les étudiants. De plus, sans outil TIC adéquats, les enseignants risquent de limiter l'utilisation des méthodes pédagogiques modernes, ralentir les processus administratifs (gestion de notes, communication institutionnelle), réduire la compétitivité académique, notamment dans la recherche ou la publication. Les universités modernes intègrent les TIC comme pilier de leur stratégie qualité, d'où le manque ou l'insuffisance des outils dans l'université de Ndjamena ne contribuerait pas à assurer la qualité dans l'enseignement.

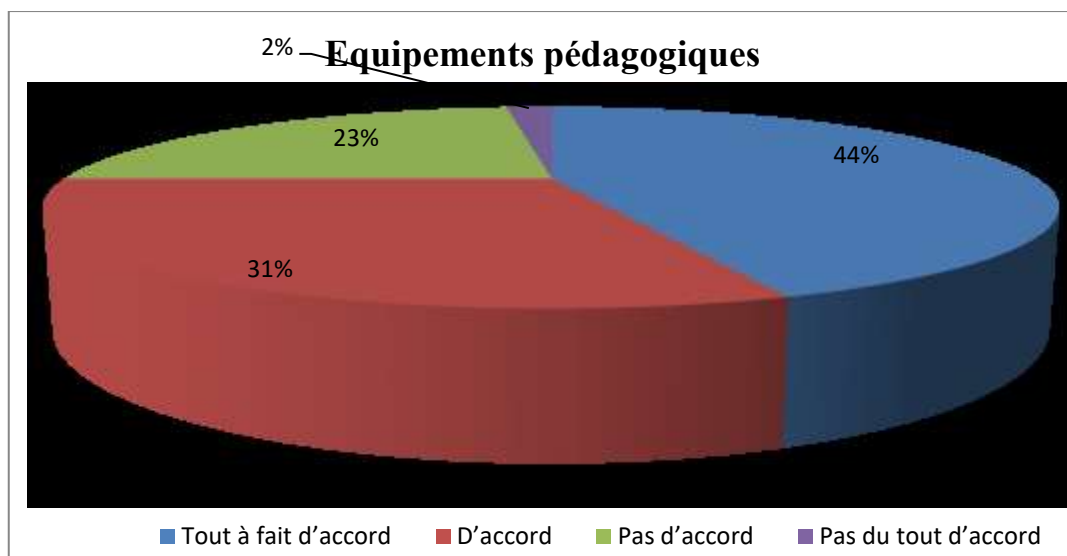


Figure 12 : CVE5- Il existe des équipements pédagogiques

À l'issue du graphique n°12 qui évalue la perception des enseignants concernant la disposition d'équipements pédagogiques à l'université de Ndjamena. Les réponses montrent que 44% des participants sont tout à fait d'accord (forte satisfaction), 31% sont d'accord (satisfaction modérée), 23% ne sont pas d'accord (insatisfaction) et 2% ne sont pas du tout d'accord. La totalité des satisfaits (accords) est de 75% et 25% pour les insatisfaits (désaccords). Ainsi, une majorité claire (75%) reconnaît la présence d'équipement pédagogique, ce qui est un point positif pour la qualité de l'enseignement et la conformité aux standards académiques. Cependant, 25% des répondants expriment un désaccord, signalant des lacunes liées aux équipements. Toutefois, il faut noter que l'absence ou l'insuffisance, des équipements pédagogiques peuvent limiter l'innovation pédagogique, réduire l'engagement des enseignants voire étudiants et bien d'autres.

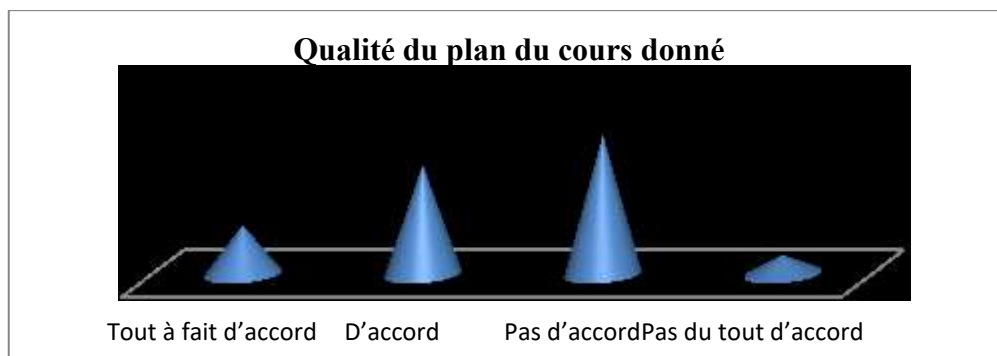


Figure 13 : CVE6- Les enseignants respectent la qualité du plan du cours donné au départ.

À l'issue du graphique n°13 qui évalue la perception des enseignants concernant la qualité du plan du cours initial, les réponses montrent que 8 répondants sont tout à fait d'accord (forte satisfaction), 18 sont d'accord (satisfaction modérée), 23 ne sont pas d'accord (insatisfaction) et 3 ne sont pas du tout d'accord (forte insatisfaction). La totalité des satisfactions (accords) est de 50% et également 50% pour la totalité des insatisfaits (désaccords). Une proportion égale d'enseignant (50%) exprime satisfaction et insatisfaction, révélant une polarisation des opinions. Cela suggère des disparités dans la qualité perçue des plans de cours. Toutefois, il faut qu'un plan de cours mal conçu ou peu clair puisse entraîner des incohérences dans l'enseignement, des difficultés d'évaluation des étudiants. En ce qui concerne les répondants insatisfaits, cela pourrait être dû au manque de formation des enseignants à l'élaboration de plans de cours, absence de ligne directrice claire ou référentielle pédagogiques.

4.2. Données relatives aux méthodes d'évaluation

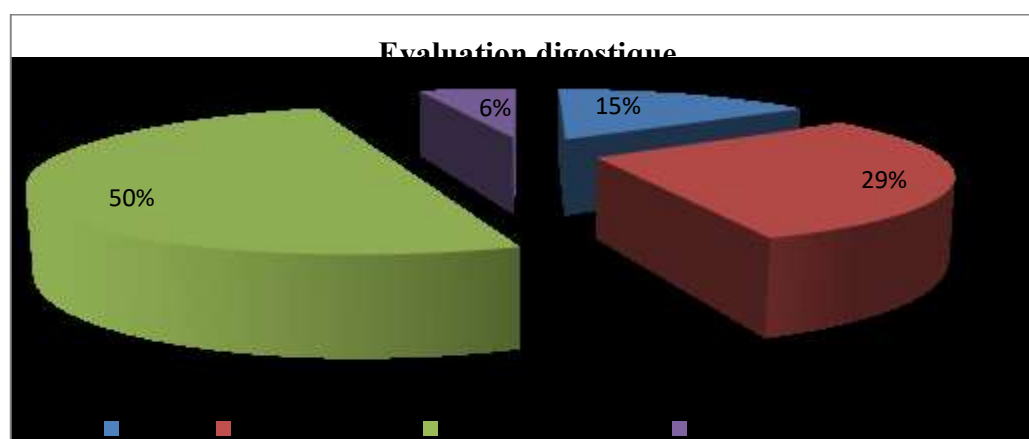


Figure 14 :ME1- Les enseignants utilisent l'évaluation diagnostique au début de l'année.

À l'issue de cette graphique n°14 relatives à l'utilisation de l'évaluation diagnostique au début de l'année par les enseignants, les réponses montrent que 15 % et 29% de nos répondants sont tout à fait d'accord et d'accord de cette assertion. Or l'autre partie de nos répondants ne partagent pas l'opinion ; c'est-à-dire ne sont pas d'accord à 50% et 6% qui ne sont pas du tout

d'accord. Seuls 29% des enseignants utilisent systématiquement l'évaluation diagnostique, tandis que les autres ne l'utilisent pas. Cela révèle un manque de généralisation d'une pratique pourtant clé pour personnaliser l'enseignement et adapter les cours aux besoins des étudiants. Car sans l'évaluation diagnostique, les enseignants risquent d'ignorer les lacunes où les prérequis des étudiants.

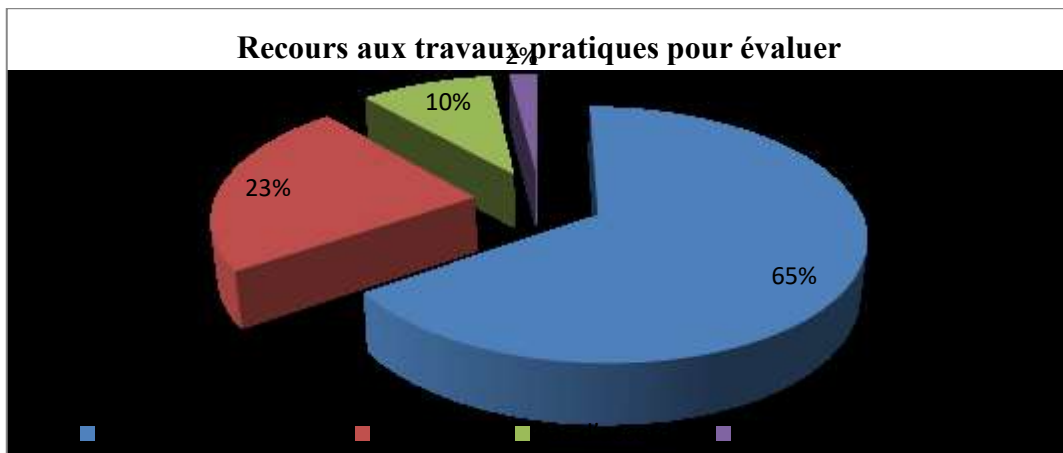


Figure 15 : ME2- Les enseignants utilisent les travaux pratiques pour enseigner.

L'observation des données ci-dessus montre que 65% et 23% sont tout à fait d'accord et d'accord du fait que les enseignants utilisent les travaux pratiques pour évaluer. Or les 5 participants soient 10% et 1 participant soit 2% qui ne partagent pas l'idée selon laquelle les enseignants utilisent les travaux pratiques pour évaluer. Ainsi, la totalité des enseignants utilisant les TP (accords) est de 88% et 12% pour les enseignants n'utilisant pas ou peu les TP (désaccords). Une large majorité (88%) intègre les travaux pratiques dans leur enseignement, ce qui est un atout pour la qualité pédagogique. Les travaux pratiques favorisent l'apprentissage expérientiel, la résolution de problèmes et l'engagement des étudiants, alignés avec les standards d'enseignement supérieur.

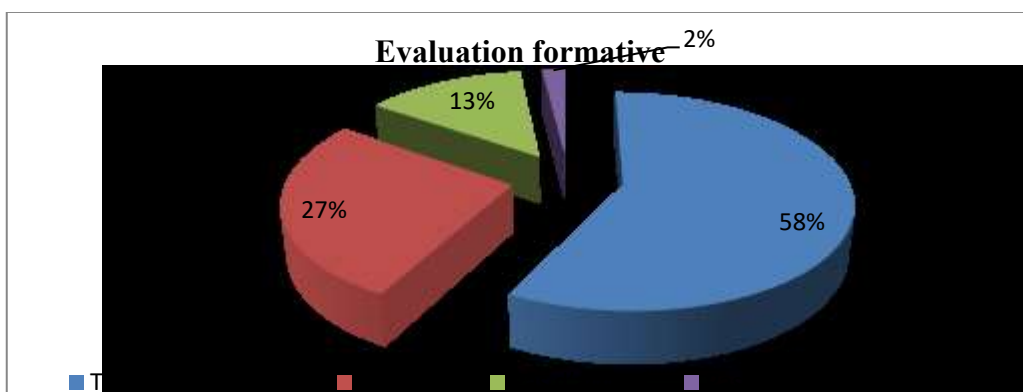


Figure 16 : ME3- Les enseignants évaluent pendant l'enseignement apprentissage

Ce graphique évalue la pratique de l'évaluation (formative) par les enseignants à l'université de Ndjama. Les résultats montrent que 58% des répondants sont tout à fait

d'accord (pratique systématique), 27% sont d'accord (pratique occasionnelle), 13% ne sont pas d'accord. Et seulement 2% qui ne sont pas du tout d'accord. Ce qui montre que la totalité des enseignants utilisant l'évaluation formative (accords) est de 85% et 15% des enseignants ne l'utilisant pas. La forte proportion (85%) d'enseignants recourant à l'évaluation formative est atout pour la qualité pédagogique. Cette pratique permet d'ajuster l'enseignement en temps réel, d'identifier les lacunes des étudiants et d'orienter les apprentissages, conformément aux besoins des apprenants.

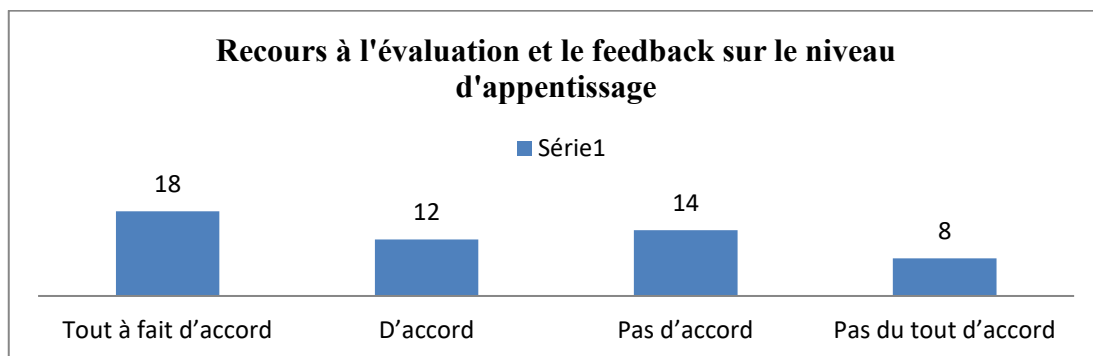


Figure 17 : ME4- Les enseignants l'évaluation et le feedback sur le niveau des apprentissages

Ce graphique n°17 qui évalue la pratique des enseignants en matière d'évaluation et de feedback sur le niveau d'apprentissage montre que 34 % des répondants sont tout à fait d'accord, 23,08% sont d'accord, 26,92% ne sont pas d'accord et seulement 15,38% qui ne sont pas du tout d'accord. La totalité des satisfaits est de 56,6% et 43,4% des insatisfaits. Bien qu'une majorité (56,6%) utilise l'évaluation et le feedback, une proportion significative (43,4%) exprime un désaccord, révélant des disparités dans l'application de ces pratiques essentielles. Cela peut entraîner des inégalités dans la qualité de l'enseignement et le suivi des étudiants.

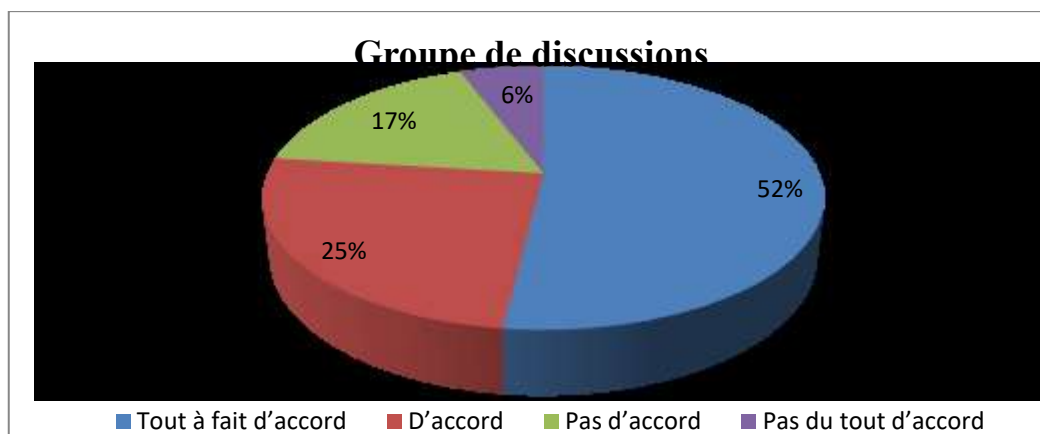


Figure 18 : ME5- Les enseignants font recours aux groupes de discussion pour évaluer.

Le graphique n°18 évalue l'utilisation des groupes de discussion par les enseignants comme outil d'évaluation. Les données montrent que 77% des répondants affirment que les

enseignants font recours au groupe de discussion pour évaluer. Par contre, 23% ne sont pas d'accord ou ne sont pas du tout d'accord du fait que les enseignants font recours au groupe de discussion pour évaluer. Une large majorité (77%) des enseignants intègrent les groupes de discussion dans leurs évaluations. Cette pratique favorise l'apprentissage collaboratif, le développement des compétences transversales (communication, esprit critique). En plus, elle permet d'obtenir des opinions diverses, précises et pour encourager le dialogue constructif, il facilite également l'interaction sociale et aide à l'auto-évaluation des apprenants.

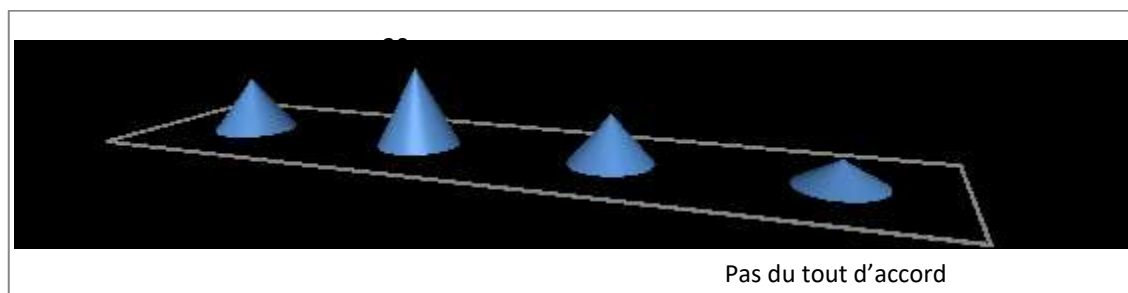


Figure 19 : ME6- Les professeurs font recours aux pratiques pour évaluer

À l'issue du graphique n°19 qui illustre les perceptions des enseignants concernant l'utilisation de pratiques d'évaluation. Sur 52 répondants, 14 soit 27% sont tout à fait d'accord avec l'utilisation de ces pratiques, 20 soit 38% sont d'accords, 12 soit 23% ne sont pas d'accord, et 6 soit 12% ne sont pas du tout d'accord. La majorité favorable (65%) valide les pratiques d'évaluation, ce qui suggère une acceptation globale. Cela pourrait indiquer une conformité aux standards pédagogiques actuels. Les préoccupations identifiées (35%) qui ne sont pas satisfaites sont aussi à prendre en compte, car ce taux non négligeable soulève des questions à l'adéquation des méthodes d'évaluation aux besoins des enseignants ou des étudiants, des lacunes potentielles dans la formation ou les ressources et bien d'autres.

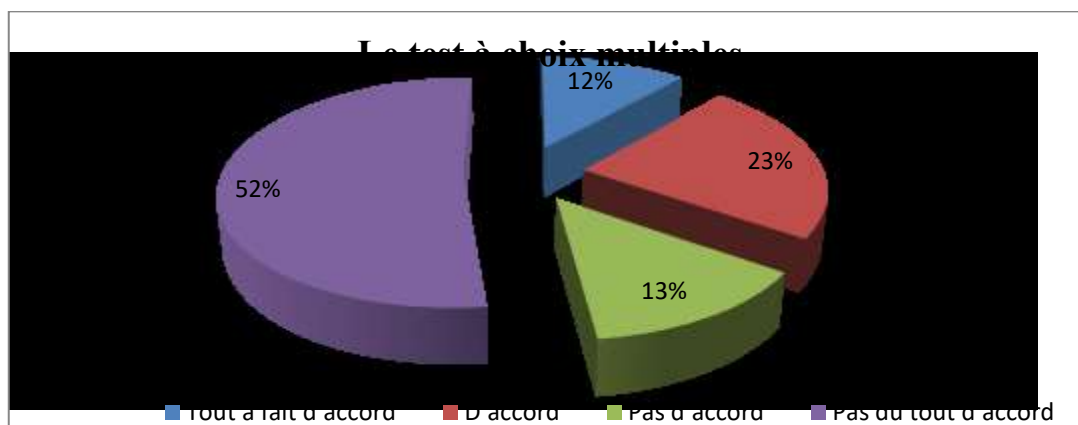


Figure 20 : ME7- Les professeurs utilisent les tests à choix multiple pour évaluer

Ce présente graphique n°20 présente les avis des enseignants sur l'utilisation des tests à choix multiple (QCM) pour l'évaluation. Sur les 52 répondants, 12% sont tout à fait d'accord,

23% sont d'accord, 13% ne sont pas d'accord et 52% ne sont pas du tout d'accord. Le rejet majoritaire (65%) exprime un désaccord marqué, révéralant une forte inadéquation perçue des QCM comme outil d'évaluation. Cela pourrait indiquer des doutes sur la validé pédagogique des QCM. Ainsi, une méthode d'évaluation massivement contestée peut compromettre la crédibilité des résultats et la satisfaction des enseignants y compris les étudiants. Bref, les tests à choix multiples peuvent encourager des réponses rapides, superficielles et dépourvues de réflexion critique. Ils ne permettent pas d'évaluer des compétences complexes.

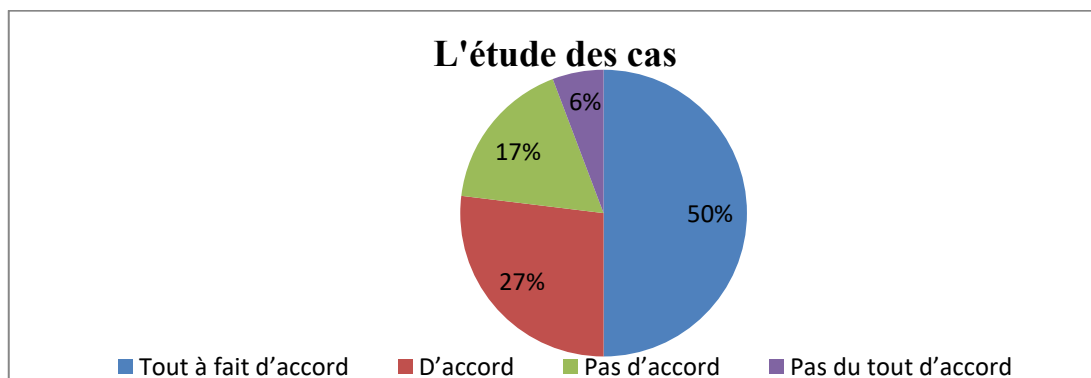


Figure 21 : ME8- Les enseignants font recours à l'étude de cas pour évaluer

Le graphique n°21 nous présente l'adhésion des enseignants à l'utilisation de l'étude de cas comme méthode d'évaluation. Sur l'ensemble des repondants (52), 26 repondants soit 50% sont tout à fait d'accord, 14 soit 27% sont d'accord, 9 soit 17% ne sont pas d'accord et 3 soit 6% ne sont pas du d'accord. L'adhésion majoritaire (77%) contrairement au graphique n°15 soutiennent cette méthode, ce qui reflète une forte légitimité perçue. Cela suggère que l'étude de cas est alignée avec les objectifs pédagogiques, cela suggère également que l'étude de cas répond aux attentes des enseignants en matière de pertinence et de profondeur.

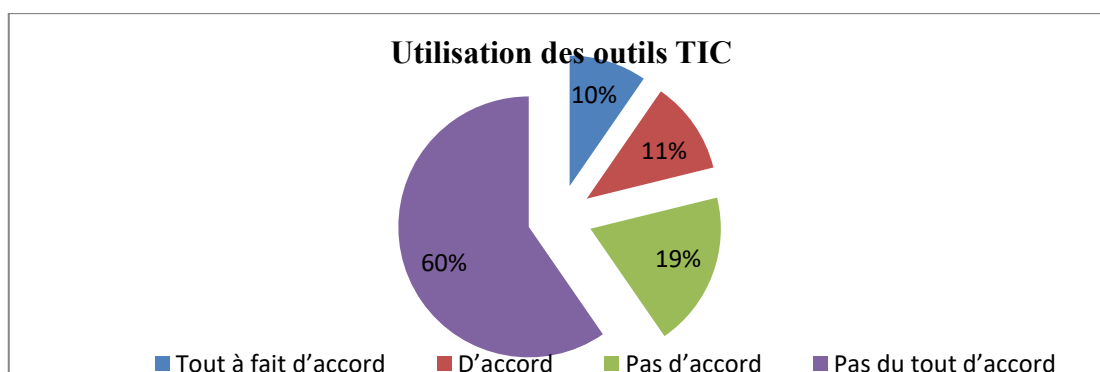


Figure 22 : ME9- Les enseignants utilisent des outils TIC pour enseigner et évaluer

Le graphique n°22 illustre le positionnement des enseignants concernant l'utilisation des outils TIC. Les résultats montrent que 5 repondants soit 10% et 6 repondants soit 11% sont tout à fait d'accord et d'accord. Par contre, 10 repondants soit 19 % et 31 repondants soit 60% qui

ne sont pas d'accord et pas du tout d'accord. D'où nous pouvons dire que l'utilisation des TIC pose un sérieux problème dans l'enseignement à l'université de Ndjamena. Force est de constater que plus de 79% des répondants pensent ou qu'ils affirment qu'on n'utilise pas ces outils pour enseigner ou évaluer alors qu'ils occupent une place non négligeable dans l'enseignement ou dans le système éducatif en général. Une majorité écrasante des répondants perçoit une absence d'utilisation des TIC par les enseignants. Ce résultat alarmant appelle à des mesures concrètes pour intégrer le numérique dans les pratiques pédagogiques, car les TIC sont importants pour l'enseignement et l'évaluation, elles offrent une accessibilité accrue, une flexibilité, une interactivité, une personnalisation et une évaluation pratique. En plus elles peuvent être utilisées pour améliorer l'apprentissage et mesurer les résultats de manière plus efficace et précise.

4.3. Qualité des programmes

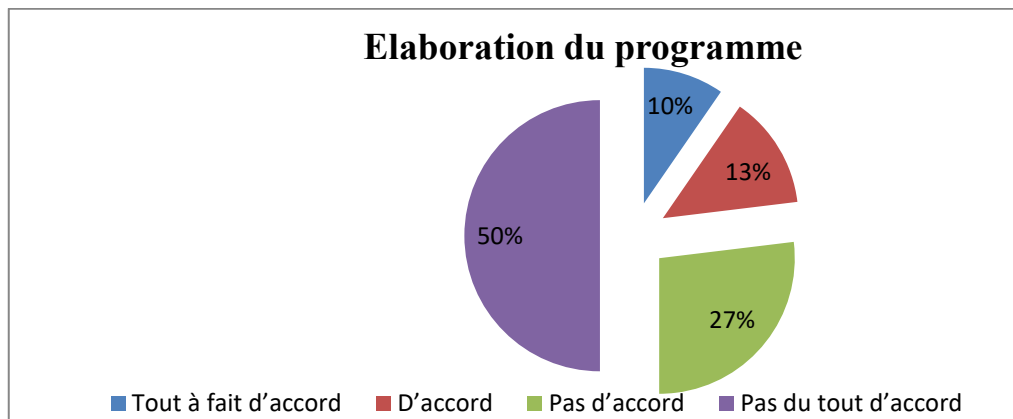


Figure 23 : QP1- Les programmes sont élaborés en fonction du besoin de la société

Ce graphique ci-dessus met en lumière une perception critique quant à l'adéquation des programmes avec les besoins sociaux, un pilier central de l'assurance qualité. Parmi les répondants, seuls les 23% estiment que les programmes sont conçus en fonction de ces besoins, tandis qu'une majorité écrasante de 77% exprime un désaccord, révélant un décalage significatif. Dans notre perspective d'assurance qualité, ce résultat soulève des questions sur l'efficacité des mécanismes d'analyse des besoins. Ainsi, une telle divergence pourrait indiquer une insuffisance dans l'intégration des retours terrain lors de l'élaboration des programmes. D'où, on ne peut parler de la qualité si les programmes ne permettent pas à l'étudiant de s'intégrer dans la vie active voire la vie sociale.

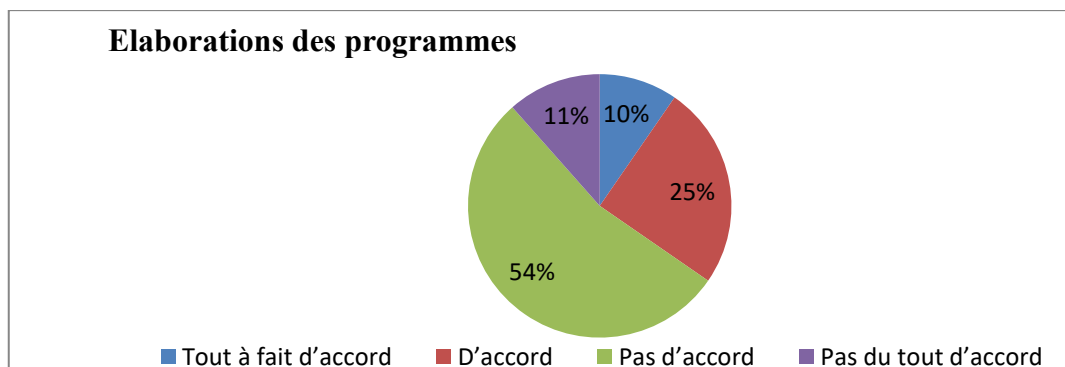


Figure 24 : QP2- Les programmes sont élaborés en fonction de 17 ODD et surtout ODD4 (éducation de qualité)

Ce graphique ci-dessus révèle une faible perception d'alignement des programmes avec les OOD, en particulier l'OOD 4 (éducation de qualité), mettant en lumière des lacunes critiques pour l'assurance qualité. Seuls 35% des répondants jugent cet alignement effectif, contre 65% qui le contestent. Ce déséquilibre soulève des interrogations sur la traduction concrète des ODD dans le curricula, notamment ODD4, pourtant central pour une éducation inclusive et équitable, la méconnaissance des référentiels dans le processus de conception.

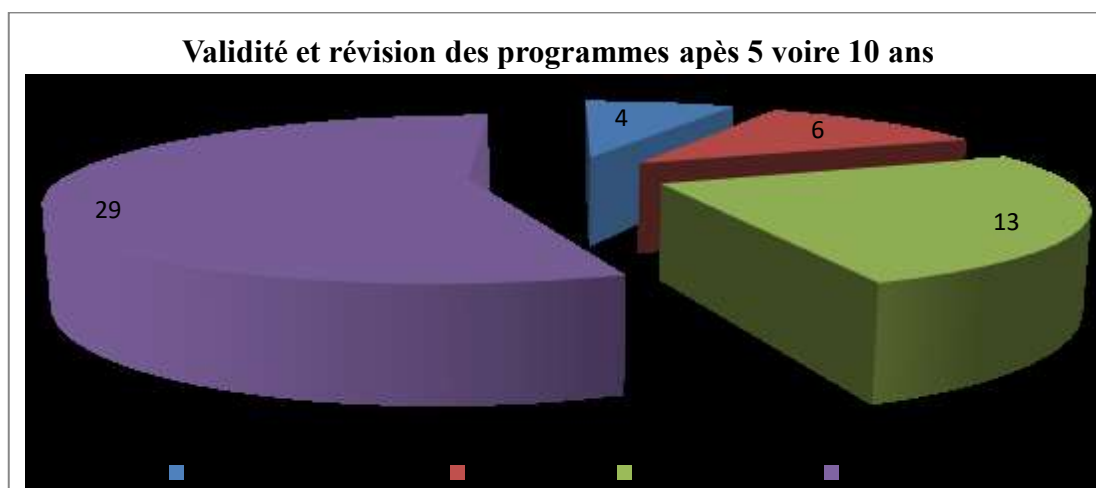


Figure 25 : QP3- Les programmes sont validés et révisés chaque 5 voire 10 ans

À l'issue de ce graphique n°25, les résultats montrent une forte divergence des opinions sur la périodicité de validation et de révision des programmes (5 à 10 ans). La répartition des réponses montre que 4 répondants sont tout à fait d'accord, 6 sont d'accord, 13 ne sont pas d'accord et 29 ne sont pas du tout d'accord. La majorité des répondants (42/52) rejettent la périodicité actuelle. Ce groupe souligne un risque pour l'assurance qualité car les normes d'assurance qualité (ISO 9001) exigent souvent des mises à jour régulières pour garantir la continuité des certifications.

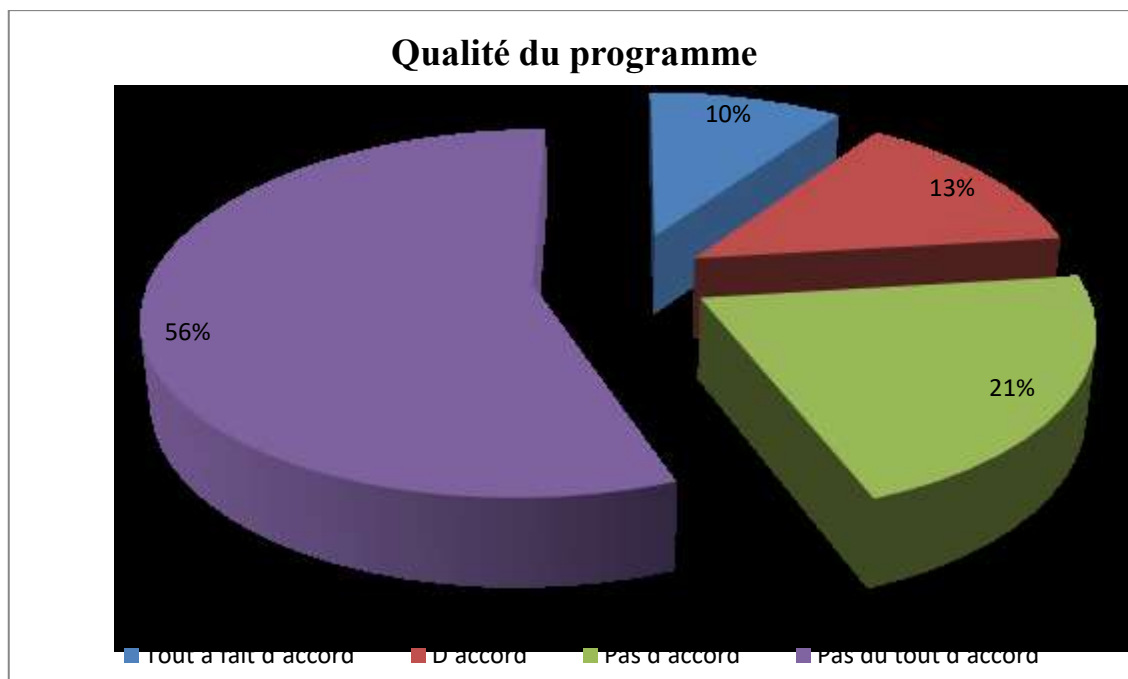


Figure 26 : QP4-La qualité du programme facilite l'intégration dans la vie active

À l'issue ce graphique n°26 nous observons que 5 répondants soit 10% et 7 répondants soit 13,46% qui sont tout à fait d'accord et d'accord du fait que la qualité du programme facilite l'intégration dans la vie active. 11 répondants soit 21% et 29 participants soit environ 56% qui ne sont pas d'accord et pas du tout d'accord sur le point évoqué ci-dessus. Force est de constater que la variable programme pose un sérieux problème dans cet établissement qui est l'université de Ndjama ; vu les résultats et les pourcentages des participants sur la question relative au programme, plus de 77 % des répondants disent le contraire de ce qui devait être. Ors, un programme de qualité est important car il répond aux besoins des étudiants, assure la pertinence, facilite la cohérence, assure la qualité de l'enseignement et augmente la réputation de l'établissement. De plus, il est essentiel pour garantir que les étudiants reçoivent une éducation de qualité et réussissent dans leur future carrière.

4.4. Les données relatives à la condition de vie des étudiants

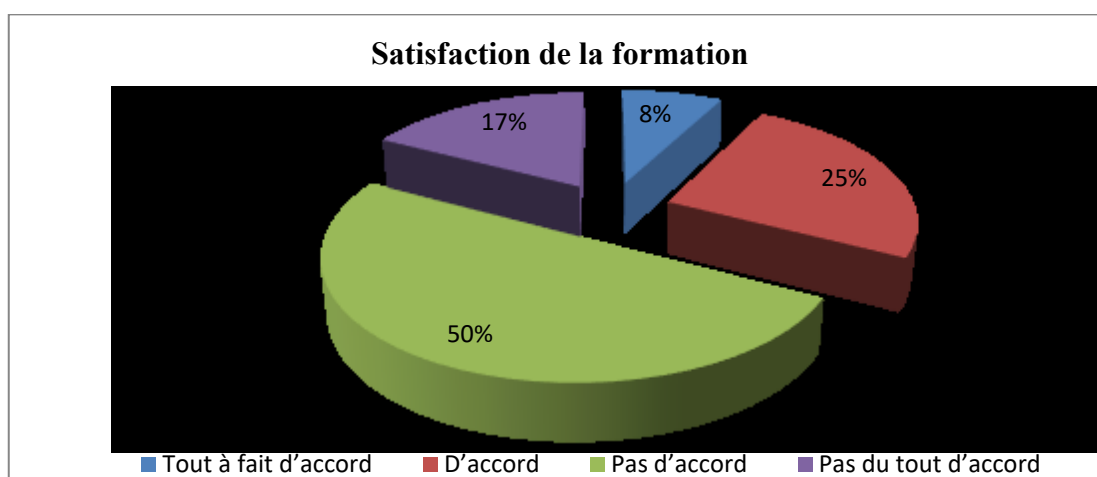


Figure 27 : CVET1- Les étudiants sont satisfaits de la formation

Ce graphique n°27 illustre le niveau de satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur formation, avec des résultats préoccupants pour l'assurance qualité. Seuls 8% des étudiants se déclarent « tout à fait d'accord » et 25% « d'accord » avec l'affirmation les étudiants sont satisfaits de la formation, soit un total de 33% de satisfaction. A l'inverse, 50% des répondants ne sont « pas d'accord » et 17% ne sont « pas du tout d'accord », ce qui représente 67% d'insatisfaction. Une majorité (67%) exprime un mécontentement, ce qui indique des lacunes potentielles dans la qualité de la formation. Ces résultats soulignent un risque pour la qualité, d'où une réponse proactive est essentielle pour aligner la formation sur les attentes des étudiants et les standards d'excellence.

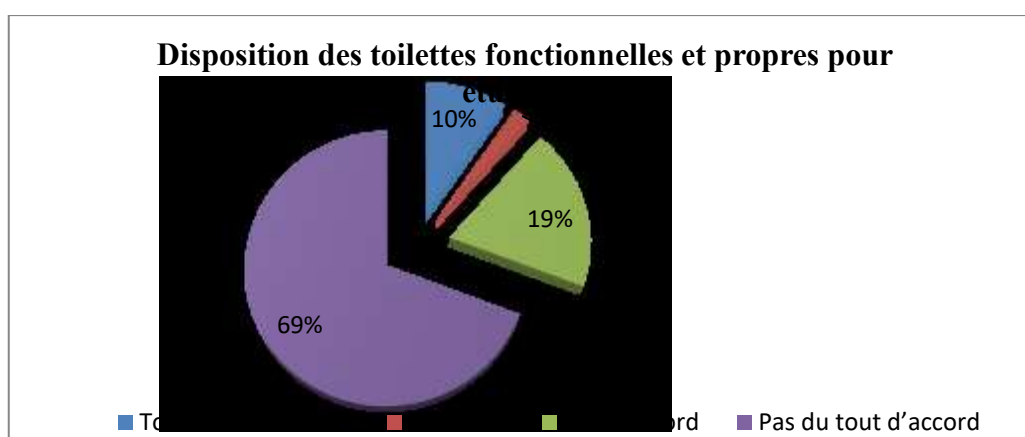


Figure 28 : CVET2- L'établissement dispose de toilettes propres et fonctionnement pour les étudiants

À l'issue de ce graphique n°23 qui évalue la perception des étudiants concernant la propreté et le fonctionnement des toilettes de l'établissement. Les résultats sont extrêmement critiques : seuls 10% des répondants sont tout à fait d'accord et 2% sont d'accord avec

l'affirmation, soit un taux de satisfaction global de 12%. Par contre, 19% ne sont pas d'accord et 69% ne sont pas du tout d'accord, ce qui représente 88% d'insatisfaction. Ces chiffres révèlent un problème majeur dans la gestion des infrastructures de base. Des toilettes propres et fonctionnelles révèlent des exigences minimales en matière d'hygiène, de sécurité et de bien-être étudiant. Ces résultats remettent en cause la conformité de l'établissement aux normes qualité. Un tel niveau d'insatisfaction reflète un grave manquement aux obligations de la qualité et du bien-être étudiant.

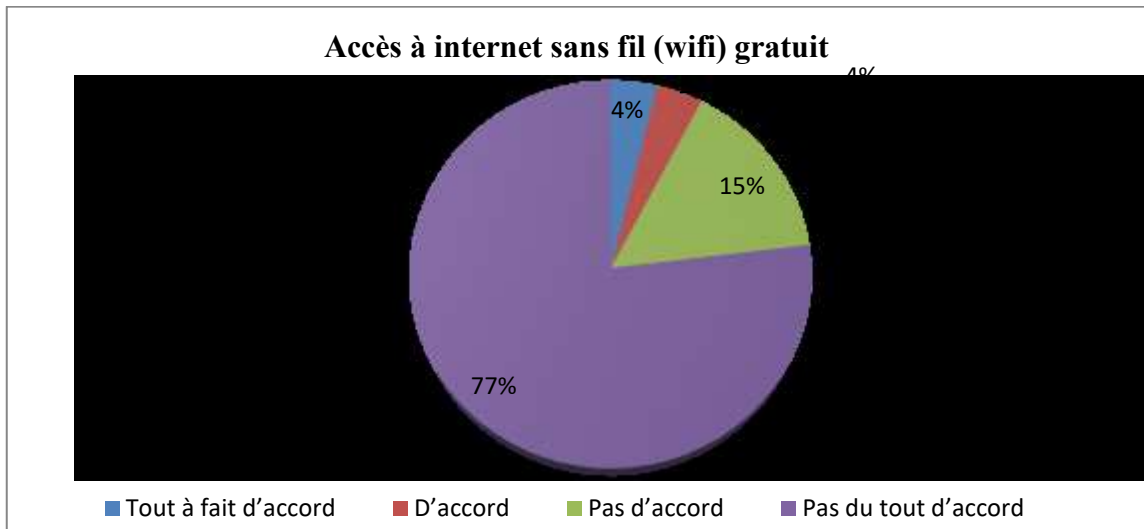


Figure 29 : CVET 3- Les espaces d'accès à internet sans fil (wifi) gratuit pour les étudiants

À l'issue de ce graphique qui évalue la satisfaction des étudiants concernant l'accès à un wifi gratuit et fonctionnel dans l'établissement, les résultats sont alarmants. Pour le taux de satisfaction ; seuls 4% des répondants sont tout à fait d'accord et 4% sont d'accord soit un total de 8%. Pour le taux d'insatisfaction ; 15% ne sont pas d'accord et 17% ne sont pas du tout d'accord, ce qui représente 92% d'insatisfaction. L'accès à un wifi fiable et gratuit est un standard minimal pour les établissements d'enseignement supérieur, indispensable pour la recherche, les cours en ligne et l'accès aux ressources pédagogiques. Ainsi, un taux d'insatisfaction de 92% révèle un risque systémique pour la qualité de l'apprentissage à l'université de Ndjamen.

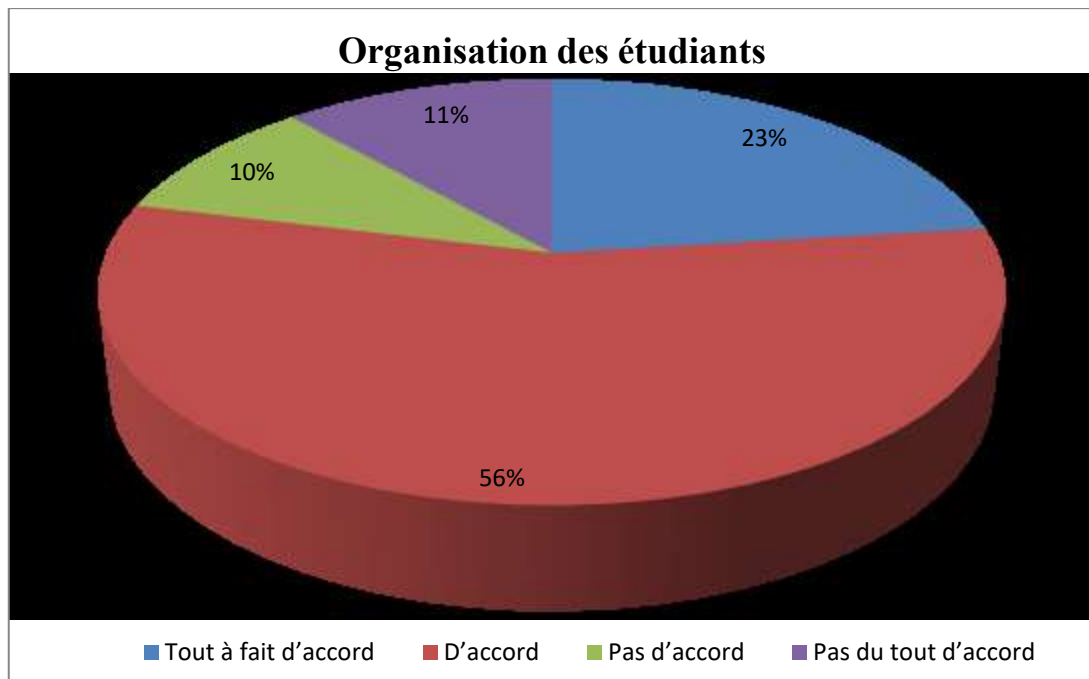


Figure 30 : CVET4- L'organisation des étudiants permet les échanges d'étudiant(e)s avec d'autres institutions universitaires

Ce graphique n°25 évalue la perception des étudiants concernant la capacité de l'organisation étudiante à faciliter les échanges avec d'autres institutions universitaires. Les résultats montrent une satisfaction majoritaire. 23% des étudiants sont tout à fait d'accord et 56% d'accord, soit un total de 79% des satisfaits. 10% ne sont pas d'accord et 11% ne sont pas du tout d'accord soit un total de 21% des insatisfaits. La forte adhésion des étudiants (79%) indique que l'organisation des échanges est globalement perçue comme efficace et cela renforce la qualité.

Tableau 5: effectifs et pourcentages des items relatif à la condition de vie/ travail des enseignants

Condition de vie / travail des enseignants	Satisfaits		Insatisfaits	
	eff	%	eff	%
CVE1- Chaque enseignant dispose d'un bureau de travail ou salle commun à cet effet.	38	73	14	27
CVE2- Les enseignants disposent des toilettes fonctionnelles et propres	18	35	34	65
CVE3 : Les enseignants sont toujours présents aux cours (assiduité).	29	56	23	44
CVE4 : Les bureaux des enseignants sont équipés des outils TIC	6	12	46	88
CVE5- Il existe des équipements pédagogiques	39	75	13	25
CVE6- Les enseignants respectent la qualité du plan du cours donné au départ.	26	50	26	50

Source : données de terrain

Ce tableau ci-dessus présente les effectifs et les scores en pourcentage en ce qui concerne la variable condition de vie/ travail des étudiants, cinq (5) items si rapportent par rapport à deux positions chez les répondants (satisfaits et insatisfaits). Ainsi, le tableau se présente comme suit :

- Chaque enseignant dispose d'un bureau de travail ou salle commun à cet effet : 38 répondants soit 73% sont satisfaits et 14 soit 27% sont insatisfaits.
- Les enseignants disposent des toilettes fonctionnelles et propres : 18 répondants soit 35% sont satisfaits et 34 soit 65% sont insatisfaits.
- Les enseignants sont toujours présents aux cours (assiduité) : 29 soit 56% sont satisfaits et 23 soit 44% sont insatisfaits.
- Les bureaux des enseignants sont équipés des outils TIC : 6 répondants soit 12% sont satisfaits et 46 répondants soit 88% sont insatisfaits.
- Il existe des équipements pédagogiques : 39 répondants soit 74% sont satisfaits et 13 répondants soit 25% sont insatisfaits.

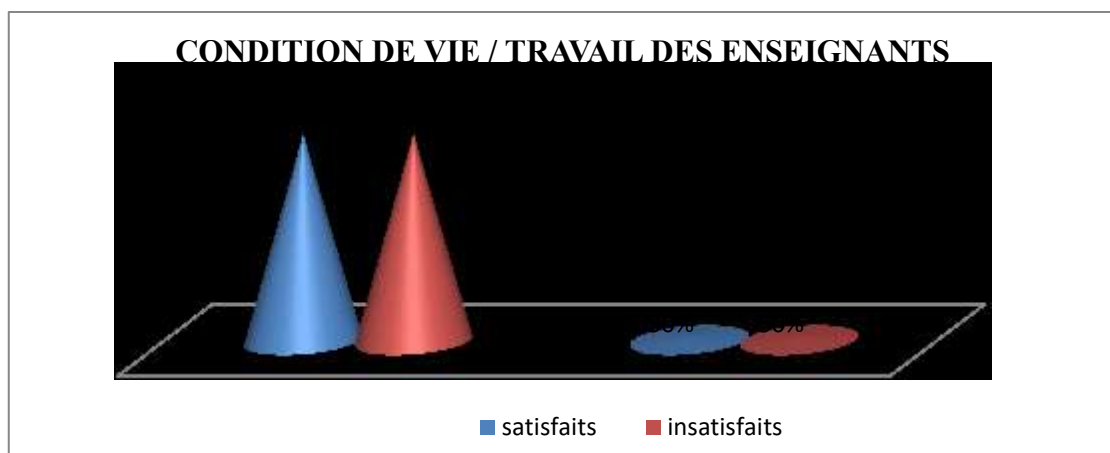


Figure 31 : Effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport à la condition de vie/ travail des enseignants

Ce graphique présente les effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport à la condition de vie / travail des enseignants. Les résultats nous montrent ici que les répondants satisfaits ont le même pourcentage que les répondants insatisfaits ; c'est-à-dire 50% partout.

- **Vérification de la première hypothèse**

- a- **Formulation des hypothèses**

Ha : le niveau d'implication des enseignants affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

Ho : le niveau d'implication des enseignants n'affecte pas la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

b- Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl).

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté (ddl) il est égal à 1

c- Détermination de l'effectif théorique

Comme notre hypothèse se présente, on s'attendait également à ce que la moitié des participants soit satisfaite et l'autre insatisfaite. Nos effectifs théoriques sont de 26.

Tableau 3 : Calcul du chi-deux

Effectifs observés vs. Théoriques				
Chi-Deux=0000 ddl=1 p<1.0				
	Observés	Théoriques	O-T	(O-T) ² /T
Satisfaits	26	26	00	0000
Insatisfaits	26	26	00	0000
Sommes	52	52	00	0000

c-Règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

d- Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, $p < 1.0$ est supérieur au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est rejetée. Ce qui revient à dire que nous ne pouvons dire avec exactitude que le niveau d'implication des enseignants affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Tableau 4 : Effectifs et pourcentages des items relatif aux méthodes d'évaluation

Méthodes d'évaluation	Satisfaits		Insatisfaits	
	eff	%	eff	%
ME1- Les enseignants utilisent l'évaluation diagnostique au début de l'année	23	44	29	56
ME2- Les enseignants utilisent les travaux pratiques pour évaluer	46	88	6	12
ME3- Les enseignants évaluent pendant l'apprentissage	44	85	8	15
ME4- Les professeurs utilisent l'évaluation et le feedback sur le niveau des apprentissages	30	58	22	42
ME5- Les enseignants font recours au groupe de discussion pour évaluer	40	77	12	23
ME6- Les professeurs font recours aux pratiques pour évaluer	34	65	18	35
ME7- Les professeurs utilisent les tests à choix multiple pour évaluer	18	35	34	65

ME8- Les enseignants font recours à l'étude de cas pour évaluer	40	77	12	23
ME9- Les enseignants utilisent des outils TIC pour enseigner et évaluer	11	21	41	79

Ce tableau ci-dessus présente les effectifs et les scores en pourcentage en ce qui concerne les méthodes d'évaluation, neuf (9) items si rapportent par rapport à deux positions chez les répondants (satisfaits et insatisfaits). Ainsi, le tableau se présente comme suit :

- Les enseignants utilisent l'évaluation diagnostique au début de l'année : 23 répondants soit 44% sont satisfaits et 29 soit 56% sont insatisfaits.
- Les enseignants utilisent les travaux pratiques pour évaluer : 46 participants soit 88% sont satisfaits et 6 soit 12% sont insatisfaits.
- Les enseignants évaluent pendant l'apprentissage : 44 soit 85% des participants sont satisfaits et 8 soit 15% sont insatisfaits.
- Les professeurs utilisent l'évaluation et le feedback sur le niveau des apprentissages : 30 répondants soit 58% sont satisfaits et 22 soit 42% sont insatisfaits.
- Les enseignants font recours au groupe de discussion pour évaluer : 40 soit 77% des participants sont satisfaits et 12 soit 23% sont insatisfaits.
- Les professeurs font recours aux travaux pratiques pour évaluer : 34 répondants soit 65% sont satisfaits et 18 soit 35% sont insatisfaits.
- Les professeurs utilisent les tests à choix multiple pour évaluer : 18 soit 35% des répondants sont satisfaits et 34 soit 65% sont insatisfaits.
- Les enseignants font recours à l'étude de cas pour évaluer : 40 participants soit 77% sont satisfaits et 12 soit 23% sont insatisfaits.
- Les enseignants utilisent des outils TIC pour enseigner et évaluer : 11 soit 21% des répondants sont satisfaits et 41 soit 79% sont insatisfaits.

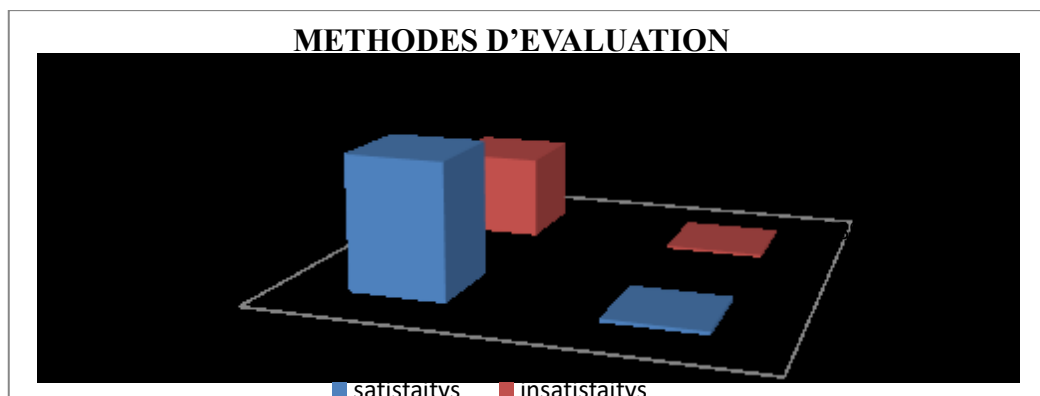


Figure 32 : Effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport aux méthodes d'évaluation.

Ce graphe présente les effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport aux méthodes d'évaluation. Les résultats nous montrent ici que les répondants satisfaits ont le pourcentage le plus élevé (61%) que les répondants insatisfaits (39%).

✓ **Vérification de la première hypothèse**

e- Formulation des hypothèses

Ha : il existe un lien entre les méthodes d'évaluation et l'assurance qualité

Ho : il n'existe pas un lien entre les méthodes d'évaluation et l'assurance qualité

f- Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl).

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté (ddl) il est égal à 1

g- Détermination de l'effectif théorique

Comme notre hypothèse se présente, on s'attendait à ce que la moitié des participants soit satisfaite et l'autre insatisfaite. Nos effectifs théoriques sont de 26.

Tableau 5 : Calcul du chi-deux

Effectifs observés vs. Théoriques				
Chi-Deux=0,461538 ddl=1 p<0,09				
	Observés	Théoriques	O-T	(O-T) ² /T
Satisfaits	32	26	6	0,230769
Insatisfaits	20	26	-6	0,230769
Sommes	52	52	00	0,461538

h- Règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieur au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

i- Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, $p < 0,09$ est supérieur au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est rejetée. Ce qui revient à dire que nous ne pouvons dire avec exactitude qu'il existe un lien entre les méthodes d'évaluation et l'assurance qualité

Tableau 6 : Effectifs et pourcentages des items relatif à la qualité des programmes

C. Qualité des programmes	Satisfaits		Insatisfaits	
	eff	%	eff	%
QP1- Les programmes sont élaborés en fonction du besoin de la société	12	23	40	77
QP2- Les programmes sont élaborés en fonction de 17 ODD et surtout ODD4 (éducation de qualité)	18	35	34	65
QP3- Les programmes sont validés et révisés chaque 5 voire 10 ans	10	19	42	81
QP4- La qualité du programme facilite l'intégration dans la vie active	12	23	40	77

Ce tableau n° 8 présente les effectifs et les scores en pourcentage en ce qui concerne la qualité des programmes, quatre (4) items se rapportent par rapport à deux positions chez les répondants (satisfaits et insatisfaits). Ainsi, le tableau se présente comme suit :

- Les programmes sont élaborés en fonction du besoin de la société : 12 participants soit 23% sont satisfaits et 40 soit 77% sont insatisfaits ;
- Les programmes sont élaborés en fonction de 17 ODD et surtout ODD4 (éducation de qualité) : 18 soit 35% des participants sont satisfaits et 34 soit 65% sont insatisfaits ;
- Les programmes sont validés et révisés chaque 5 voire 10 ans : 10 soit 19% sont satisfaits et 42 soit 81% sont insatisfaits ;
- La qualité du programme facilite l'intégration dans la vie active : 12 participants soit 23% sont satisfaits et 40 soit 77% sont insatisfaits.

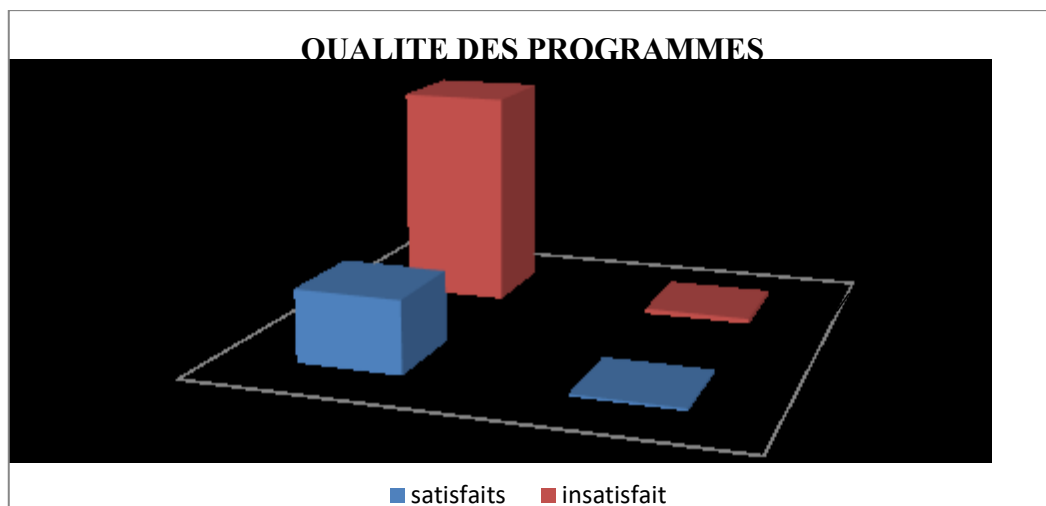


Figure 33 : Effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport à la qualité des programmes.

Au regard de ce graphe qui nous présente les effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport à la qualité des programmes. Une majorité des participants (75%) exprime leur mécontentement et seulement une minorité (25%) qui sont satisfaits.

✓ **Vérification de la première hypothèse**

j- Formulation des hypothèses

Ha : la pertinence des programmes contribuerait à l'assurance qualité

Ho : la pertinence des programmes ne contribuerait pas à l'assurance qualité

k- Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl).

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté (ddl) il est égal à 1

l- Détermination de l'effectif théorique

Comme notre hypothèse se présente, on s'attendait à ce que la moitié des participants soit satisfaite et l'autre insatisfaite. Nos effectifs théoriques sont de 26.

Tableau 7 : Calcul du chi-deux

Effectifs observés vs. Théoriques				
Chi-Deux=1 ddl=1 p<0,001				
	Observés	Théoriques	O-T	(O-T)2/T
Satisfaits	13	26	-13	0,5
Insatisfaits	39	26	13	0,5
Sommes	52	52	00	1

m- Règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

n- Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, $p < 0,0001$ est inférieur au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec exactitude que la pertinence des programmes contribuerait à l'assurance qualité.

Tableau 8 : Effectifs et pourcentages des items relatif à la condition de vie des étudiants

Condition de vie des étudiants	Satisfaits		Insatisfaits	
	eff	%	eff	%
Les étudiants sont satisfaits de la formation	17	33	35	67
L'établissement dispose de toilettes propres et fonctionnement pour les étudiants	6	12	46	88
Les espaces d'accès à internet sans fil (wifi) gratuit pour les étudiants	4	8	48	92
L'organisation des étudiants permet les échanges d'étudiant(e)s avec d'autres institutions universitaires	41	79	11	21

Ce tableau n° présente les effectifs et les scores en pourcentage en ce qui concerne la condition de vie des étudiants, quatre (4) items si rapportent par rapport à deux positions chez les répondants (satisfaits et insatisfaits). Ainsi, le tableau se présente comme suit :

- Les étudiants sont satisfaits de la formation : 17 participants soit 33% sont satisfaits et 33 soit 67% sont insatisfaits.
- L'établissement dispose de toilettes propres et fonctionnement pour les étudiants : 6 soit 12% des répondants sont satisfaits et 46 soit 88% sont insatisfaits.
- Les espaces d'accès à internet sans fil (wifi) gratuit pour les étudiants : 4 répondants soit 8% sont satisfaits et 48 soit 92% sont insatisfaits.
- L'organisation des étudiants permet les échanges d'étudiant(e)s avec d'autres institutions universitaires : 41 soit 79% des participants sont satisfaits et 11 soit 21% sont insatisfaits.

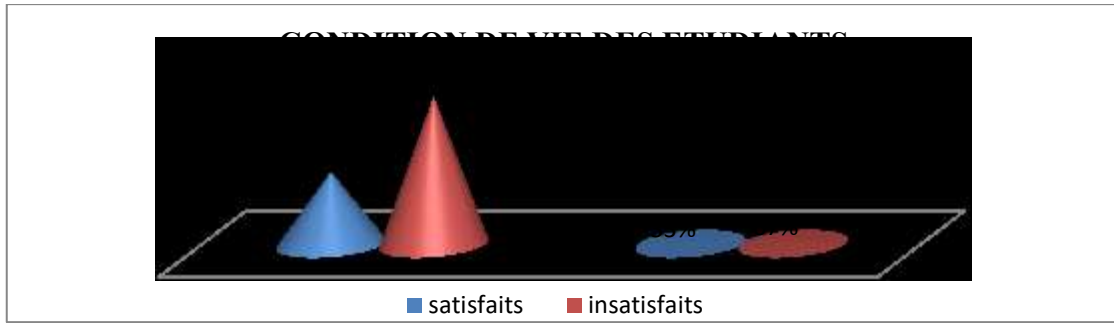


Figure 34 : Effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport à la condition de vie des étudiants

À l'issue de ce graphique n°29 qui nous montre l'effectifs des répondants satisfaits et insatisfaits par rapport à la condition de vie des étudiants. Nous observons qu'une grande partie des répondants sont insatisfaits (67%) et une minorité (33%) qui sont satisfaits.

✓ **Vérification de la première hypothèse**

o- Formulation des hypothèses

Ha : la condition de vie des étudiants a un impact sur l'assurance qualité

Ho : la condition de vie des étudiants n'a pas un impact sur l'assurance qualité

p- Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl).

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté (ddl) il est égal à 1

q- Détermination de l'effectif théorique

Comme notre hypothèse se présente, on s'attendait à ce que la moitié des participants soit satisfaite et l'autre insatisfaite. Nos effectifs théoriques sont de 26.

Tableau 9 : Calcul du chi-deux

Effectifs observés vs. Théoriques				
Chi-Deux=0,692306 ddl=1 p<0,0126				
	Observés	Théoriques	O-T	(O-T) ² /T
Satisfaits	17	26	-9	0,346153
Insatisfaits	35	26	9	0,346153
Sommes	52	52	00	0,692306

r- Règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

s- Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, $p < 0,0126$ est inférieur au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec exactitude que la condition de vie des étudiants influencerait l'assurance qualité.

CHAPITRE V : DISCUSSIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

Les résultats et recommandations constituent une partie essentielle de notre étude, car ils permettent de synthétiser les principales découvertes et de proposer des pistes d'action concrètes. Ce chapitre vise non seulement à présenter les conclusions tirées de l'analyse des données, mais aussi à formuler des suggestions pertinentes pour améliorer la situation de notre étude. Ainsi, nous allons présenter premièrement les différents résultats, en suite nous allons présenter quelques recommandations et en fin présenter les limites de notre étude.

5.1. Interprétation et discussions des résultats

Selon Demers (1982, p.18) cité par Angers (1992, p.324), « L'interprétation est une argumentation logique qui a pour but de situer vos résultats quant à la portée ». C'est dans ce même sens que Angers (1992, p.323) déclare que « l'interprétation est un moment de la pensée qui n'est pas toujours facilement dissociable de l'analyse, car elle porte aussi sur les données, mais en cherchant à aller plus loin ». Ainsi, il nous revient ici de donner un sens, une signification aux résultats présentés dans le chapitre précédent. Cependant, nous allons présenter les résultats par hypothèse.

5.1.1. Discussion du premier résultat

Le premier résultat s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle le niveau d'implication des enseignants affecte la qualité de l'enseignement et l'apprentissage. Les résultats montrent que 50% sont satisfaits et 50% ne sont pas satisfaits ?

Au regard de la probabilité critique de test $p < 1.0$ qui est supérieur au seuil de significativité ($\alpha = 0,05$), notre hypothèse est rejetée. Ce qui revient à dire que nous ne pouvons pas dire avec exactitude que le niveau d'implication des enseignants affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, notre hypothèse selon laquelle le niveau d'implication des enseignants affecte la qualité de l'enseignement, il y a la moitié (50%) de nos participants sont satisfaits et l'autre moitié c'est-à-dire les 50% restants sont insatisfaits. Cela ne signifie pas que l'implication des enseignants est sans effet, mais plutôt que l'étude n'a pas pu détecter un effet significatif (problème de puissance, échantillon trop petit, etc.). Car de nombreuses études en sciences de l'éducation montrent que l'engagement des enseignants (motivation, interaction avec les élèves, préparation) a un impact significatif sur la qualité des apprentissages, (Hattie, 2009). Cela nous ramène dans la revue de la littérature, ou le secrétaire

d'Etat de l'éducation (Mahamat Ibet Bekla) nous fait comprendre que : « *le personnel enseignant est un pilier fondamental du système éducatif et il est essentiel de leur fournir des conditions de travail adéquates pour qu'ils puissent exercer pleinement leur métier et contribuer à la réussite des élèves, étudiants* »

5.1.2. Discussion du deuxième résultat

Notre deuxième résultat s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle, il existe un lien entre les méthodes d'évaluation et l'assurance qualité. On constate une différence du point de vue estimée à 24% en faveur de la satisfaction. Ainsi, 62% des répondants sont satisfaits et seulement 32% qui ne sont pas satisfaits.

En ce qui concerne les donnée statistiques, la probabilité du test $p < 0,09$ est supérieur au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est rejetée. Cela veut dire que nous ne pouvons pas dire avec exactitude qu'il existe un lien entre les méthodes d'évaluation et l'assurance qualité. A cet effet, bien que notre hypothèse ne trouve pas de lien entre les méthodes et l'assurance qualité mais elle est non négligeable. Cela nous ramène dans la revue de la littérature où ; selon l'Organisation internationale de normalisation (ISO, 2018), la plupart des modèles d'assurance qualité soulignent que les méthodes d'évaluation (formatives, sommatives) sont pilier pour piloter l'amélioration contenue. C'est dans le même sens que Donald Kirkpatrick (1959), dans son modèle d'évaluation des formations, montre que l'évaluation systématique permet d'améliorer la qualité des programmes. Il écrit : " *l'évaluation n'est pas seulement une mesure des résultats, mais un outil pour améliorer continuellement la qualité des processus éducatifs et professionnels*". Malgré que l'hypothèse alternative (H_a) soit rejetée, l'évaluation est un levier essentiel de l'assurance qualité, permettant d'identifier les écarts, d'apporter des corrections et d'optimiser les processus.

5.1.3. Discussion du troisième résultat

Notre troisième résultat s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle, la qualité des programmes contribuerait à l'assurance qualité. On constate une différence de positions estimée de 50%. En fait, 25% des participants sont satisfaits et 75% ne sont pas satisfaits, c'est-à-dire insatisfaits.

Au regard de la probabilité critique du test $p < 0,001$ est inférieur au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec

exactitude que la qualité des programmes contribuerait à l'assurance qualité si bien que la majorité (75%) est insatisfaite.

5.1.4. Discussion du quatrième résultat

A propos de l'impact de la condition de vie des étudiants sur l'assurance qualité, les résultats montrent que 17 participants soit 33% sont satisfaits et 35 soit 67% des participants sont insatisfaits.

Les données de l'inférence statistique montrent que, la probabilité critique du test, $p < 0,0126$ est inférieure au seuil de la significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec exactitude que la condition de vie des étudiants a un impact sur l'assurance qualité. Les conditions de vie des étudiants, notamment l'accès à un logement stable, à des ressources financières suffisantes et à un environnement propice au bien-être mental, constituent des déterminants clés de leur réussite académique. Ces éléments souvent négligés dans les évaluations, influencent directement la qualité perçue et réelle des établissements d'enseignement supérieur, (Thomas, 2012).

La crédibilité d'une recherche ne dépend pas de la confirmation des hypothèses, mais de l'honnêteté intellectuelle et de la rigueur dans la communication des résultats (Ferguson & Heene, 2012). Malgré que la revue de la littérature le prouve à suffisance, malgré que les faits soient présents, certaines de nos hypothèses ne sont acceptées mais nous ne pouvons pas dire que ces variables n'ont pas d'effet. C'est dans ce même d'ordre d'idée que Altmant & Bland soulignent qu'un résultat non significatif ($P > 0,05$) ne signifie pas nécessairement l'absence d'effet, mais plutôt que les données ne fournissent pas suffisamment de preuves pour rejeter l'hypothèse nulle.

Ces résultats s'inscrivent dans le cadre du modèle de la qualité perçue et de la théorie de la satisfaction, qui éclairent les processus cognitifs impliqués lorsqu'un individu juge les services ou les formations proposés par une institution. Ils rejoignent non seulement ces fondements théoriques, mais aussi les travaux antérieurs critiquant les lacunes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, comme l'ont souligné Bourdieu et Passeron (1964) à propos de « l'absence d'une pédagogie universitaire », ou Bertrand (2014) évoquant une « pédagogie inadaptée ». Dans cette recherche, la satisfaction est définie comme un jugement global découlant de l'appréciation par l'étudiant de la qualité de l'enseignement dispensé par un professeur. Cette relation causale met en lumière la difficulté pour un individu d'exprimer une

satisfaction durable envers un service dont la qualité est perçue comme insuffisante. Autrement dit, un étudiant ne peut éprouver un niveau élevé de satisfaction si la valeur qu'il attribue aux apprentissages reste faible. Ainsi, la satisfaction apparaît directement proportionnelle à la perception de la qualité éducative.

Les résultats ci-dessus sont en rapport avec le modèle de la qualité perçue et la théorie de la satisfaction

5.2. Suggestions

Une suggestion désigne une proposition ou une idée formée pour améliorer un processus, résoudre un problème ou orienter une décision. Dans le contexte de notre étude, elle renvoie à des recommandations méthodologiques, théoriques et pratiques visant à renforcer et à améliorer. Ainsi, les suggestions se présentent comme suit :

- ✓ En ce qui concerne la qualité des programmes ; actualisation des programmes, il faut redéfinir la pertinence en lien avec les objectifs concrets (employabilité des diplômés, adéquation aux besoins socio-économiques). Collaborer avec des acteurs externes pour valider et actualiser les contenus des programmes. La collaboration entre les institutions éducatives et les employeurs est essentielle pour garantir la pertinence des compétences enseignées, (OECD, 2019, p.47), ce qui revient à dire que pour assurer la qualité, la collaboration entre les autres institutions éducatives est une condition sine qua non. En plus, il faut définir les programmes en lien avec les réalités sociales afin faciliter aux étudiants de s'intégrer facilement dans la vie active après leur formation. ». De plus, il faut également intégrer des critères d'assurance qualité dans des grilles d'évaluation (alignement sur les compétences visées, transparence des critères). Il faut également analyser l'impact des retours d'évaluation sur l'amélioration continue des cours.
- ✓ En ce qui concerne la condition de vie des étudiants, mettre en place un centre de santé étudiant avec des services conseil psychologique, et organiser des campagnes de sensibilisation sur la santé mentale. Offrir des tablettes subventionnées ou des points d'accès Wi-Fi gratuits pour réduire la fracture numérique, en s'inspirant de modèles comme ceux de l'Université de Ouagadougou. Il faut noter que, pour que l'évaluation soit un véritable outil d'assurance qualité, elle doit aussi prendre en compte les conditions de la vie des étudiants, qui influencent directement la réussite. Il faut améliorer les infrastructures universitaires (rénover et équiper les salles de classe, aménager les toilettes), mettre à leur disposition de l'internet sans fil (wifi) gratuit etc.

- ✓ En ce qui concerne l'implication des enseignants, nous devons traiter cette variable différemment et améliorer la condition de vie des enseignants (disposition des bureaux, les matériels de travail, les équipements pédagogiques, la santé, etc.) pour garantir la qualité dans l'université de Ndjamena. De plus, mettre en place la formation continue, implémenter les enquêtes régulières pour mesurer l'engagement perçu par les étudiants. Car l'engagement des enseignants dans des activités de développement professionnel est un levier clé pour améliorer la qualité de l'enseignement, (Darling-Hammond, 2017, p.296). Car sans ces choses, l'enseignant ne peut travailler correctement. D'où la question de la qualité est en jeu. Négocier avec le gouvernement pour garantir des salaires réguliers et compétitifs, avec des primes basées sur la performance ou l'innovation pédagogique. Créer un centre de formation pédagogique à l'UND, avec des modules sur l'usage des TIC, la pédagogie inclusive et l'évaluation. Des partenariats avec le CAMES ou des universités étrangères pourraient financer ces initiatives. Fournir des ordinateurs portables, un accès Internet subventionné et des abonnements à des revues scientifiques pour soutenir la recherche et l'enseignement. Et enfin moderniser les bureaux des enseignants avec des équipements de base (électricité stable, climatisation) pour améliorer leur environnement de travail.

Toutefois, les dimensions qui sont satisfaites méritent d'être renforcées afin de garantir la qualité.

5.3. Limites de l'étude

Les limites de notre étude s'étendent sur plusieurs points, nous avons :

- La première limite est celle de l'approche utilisée, à savoir l'approche quantitative. En effet, l'absence d'associer l'approche qualitative à cette étude ne nous a pas permis de saisir les points de vues à partir de leur ou leurs expériences. D'où, la méthode la plus adéquate d'éviter ce biais aurait été celle de combinaison méthodologique.
- La seconde est celle de la taille de notre échantillon, cet échantillon qui est généralement petite ne nous a pas permis de généraliser notre résultat, car elle ne couvre pas toute l'université.
- La quatrième limite est l'absence d'une agence qui gère l'assurance qualité, ce qui amène un manque des informations pertinentes qui auraient nous aidé à approfondir notre travail.

- La dernière est due aux difficultés de rencontrer les enseignants disponibles ou du moins ceux qui sont vraiment disponible pour nous aider dans la collecte de données.
Les travaux futurs mériteraient de prendre en compte ces limites.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre étude visait à explorer l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité à l'université de Ndjama. Les résultats de cette étude sur l'utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance qualité à l'Université de N'Djamena mettent en lumière des perspectives à la fois encourageantes et critiques. L'acceptation des deux hypothèses confirme que l'évaluation contribue significativement à l'amélioration de la qualité pédagogique et à l'alignement des programmes sur les standards académiques nationaux et internationaux. Cela souligne son rôle central dans la promotion d'une culture de redevabilité et d'excellence au sein de l'institution. Cependant, le rejet des deux autres hypothèses révèle des lacunes structurelles et pratiques. Ainsi, le rejet des deux autres hypothèses ne signifie pas qu'elles n'ont pas d'effet.

Ces résultats traitent les dimensions suivantes : la condition de vie/travail des enseignants, les méthodes d'évaluation, la qualité des programmes et la condition de vie des étudiants. Parmi ces dimensions, il y a certaines où la majorité des répondants manifeste leur mécontentement du fait qu'ils ne sont pas satisfaits. Marqué par un pourcentage total 58% des insatisfaits contre 42% des satisfaits, ces résultats nous amènent à proposer quelques suggestions en vue d'améliorer de la qualité à l'université de Ndjama. Les suggestions étaient en faveur des dimensions telles que :

- La qualité des programmes dont 75% sont insatisfaits
- La condition de vie des étudiants enfin dont 67% sont insatisfaits.
- Et enfin la condition de vie/travail des enseignants dont 50% sont insatisfaits.

Ainsi, parmi les quatre hypothèses testées, deux sont infirmes et deux autres confirmées, elles se présentent comme suit:

▪ Première hypothèse

Au regard de la probabilité critique de test $p < 1.0$ qui est supérieur au seuil de significativité ($\alpha = 0,05$), notre est rejetée. Ce qui revient à dire que nous ne pouvons pas dire avec exactitude que le niveau d'implication des enseignants affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

▪ Deuxième hypothèse

En ce qui concerne les données statistiques, la probabilité du test $p < 0,09$ est supérieur au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est rejetée. Cela veut dire que nous ne pouvons pas dire avec exactitude qu'il existe un lien entre les méthodes d'évaluation et l'assurance qualité. A cet effet, bien que notre hypothèse ne trouve pas de lien entre les méthodes et l'assurance qualité mais elle est non négligeable. Car Selon l'Organisation internationale de normalisation

(ISO, 2018), la plupart des modèles d'assurance qualité soulignent que les méthodes d'évaluation (formatives, sommatives) sont pilier pour piloter l'amélioration contenue.

▪ **Troisième hypothèse**

Au regard de la probabilité critique du test $p < 0,001$ est inférieur au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec exactitude que la qualité des programmes contribuerait à l'assurance qualité si bien que la majorité (75%) est insatisfaite

▪ **Quatrième hypothèse**

Les données de l'inférence statistique montrent que, la probabilité critique du test, $p < 0,0126$ est inférieure au seuil de la significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec exactitude que la condition de vie des étudiants a un impact sur l'assurance qualité. Les conditions de vie des étudiants, notamment l'accès à un logement stable, à des ressources financières suffisantes et à un environnement propice au bien-être mental, constituent des déterminants clés de leur réussite académique

Cette étude nous montre aussi à quel point l'évaluation constitue un levier indispensable pour l'assurance qualité. L'Université de Ndjamena gagnerait à capitaliser sur cette étude tout en corrigeant ou du moins améliorer les faiblesses identifiées, notamment via les reformes institutionnelles ciblées et une collaboration accrue avec les partenaires externes. Cette démarche permettrait de transformer l'évaluation en un outil durable d'innovation et de performance académique, adapté aux défis spécifiques du contexte tchadien.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altman, D.G., & Bland, J. M. (1995). Absence of evidence is not evidence of absence. *BJM*, 313(7049), 744. <https://doi.org/10.1136/bmj.313.7049.744>.
- Altman, D.G., & Bland, J. M. (1995). Statistics notes : The normal distribution. *BJM*, 310(6975), 298. <https://doi.org/10.1136/bmj.310.6975.298>.
- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7 éd.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>.
- Archives d'Ambassade De France Au Tchad, Enseignement Supérieur Et Recherche, Février, 2018
- Asatsop, Nganmini, G-B. (2009). *La mesure de la qualité perçue d'un dispositif de e-learning, thèse de doctorat*. Université Nancy 2. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01745878>.
- Asatsop, Nganmini, G-B. (2009). *La mesure de la qualité perçue d'un dispositif de e-learning, thèse de doctorat*. Université Nancy 2
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Presses Universitaires de France.
- Bedin, V. (2009). *L'évaluation à l'université évaluer ou conseiller ?* Presses universitaires de Rennes.
- Belghith, F., & Ferry, O. (2015). *Student life and health : A blind spot in quality assurance ?* *Higher Education policy*, 28(3), 75-89. <https://doi.org/10.1057/hep.2015.10>.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bertrand, Y. (2014). *Pédagogie inadaptée : Enjeux et défis dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Bih, E. (1997). Conditions socio-économiques des parents et stratégies d'encadrement extrascolaire des élèves du primaire d'Abidjan. *Revue Ivoirienne de Sciences de l'Éducation*, (1), 27-44.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education : Principles, Policy & Praticce*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.

- Bouvier, et al (1998). - La formation des enseignants. Les sciences de l'éducation au cœur des contradictions. In O. 29, 185-187. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_29_1_1536.
- Cadotte, E.R., Woodruff, R. B. & Jenkins, R. L. (1987). *Expectations and norms in models of consumer satisfaction*. Journal of Marketing Research.24, 305-314.
- CAMES. (2014). *Appui à l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche dans les pays de l'espace CAMES : Les référentielles qualités du CAMES*.
- Cégep de Sainte-Foy (2014). *Evaluation formative des professeurs par les étudiants : Service du développement pédagogique et institutionnel*.
- Chadreck, R. (2014). *Contribution à l'évaluation des dispositifs de gouvernance et d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur mozambicain*. Thèse Université Paris - Est Créteil
- Chemsi, G., Radid, M., Sadiq, M. & Talbi, M. (2011). *Conception et validation d'un outil informatisé pour l'évaluation des enseignements et des formations à distance par les étudiants : EVAL-EFDE*. Radisma, 7, 43-58
- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 2, pp 20-27. <http://www.analysedepratique.org/?p=1014>.
- Creswell, J.W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world : What can we learn from international practice ? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768-2017.1315399>.
- Décret no 1630/PR/PM/MERSRSP/2009 du 04/12/2009 portant Institution du Système Licence, Master, Doctorat (LMD) ;
- Delasnay, N. (2005). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : entre normalisation et conformation*. In Actes du XXIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (pp. 94-141). AIPU.
- Delausnay, N. (2005). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : entre normalisation et conformation*. Dans Actes du XXIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, 53-66.
- Dubois, P. (1998). *Evalue : Évaluation et auto-évaluation des universités en Europe. Rapport final [contrat n° SOE2 – CT 95 – 2004, projet n° 2001]*. Commission européenne.
- EEES - Espace européen de l'enseignement supérieur. Site Internet : <http://www.ehea.info/>

- Endrizzi, L. (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 93, Institut français de l'éducation*.<http://ife.ensLyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=93&lang=fr>
- ENQA - Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur.
Site Internet :<http://www.enqa.eu/>
- ENQA. (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. ENQA.
- ENQA. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Fave-Bonnet, M & Marie, F (2007). Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la «traduction» française de « quality assurance ». *Actes de la conférence internationale RESUP 2007*.http://www.resup.ubordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/FAVEBONNET_RESUP2007.pdf.
- Fave-Bonnet, M-F. (2006). *Évaluer les formations et enseignements dans les études supérieures : Actes du colloque interuniversitaire. Angers, 27 et 28 mars 2003*. Angers : Presses de l'université d'Angers.
- Fave-Bonnet, M-F.(2006). *Évaluer les formations et enseignements dans les études supérieures : Actes du colloque interuniversitaire. Angers, 27 -28 mars 2003*. Presses de l'université d'Angers
- Fave-Bonnet,et Marie-F (2007). Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la «traduction» française de « quality assurance », revue française de pédagogie. 160, 85-96.http://www.resup.ubordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/FAVEBONNET_RESUP2007.pdf.
- Ferguson, C. J.,& Heene, M. (2012). A vast graveyard of undead theories : Publication bias and psychological science's aversion to the null. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6),555-561. <https://doi.org/10.1177/1745691612459059>.
- Freeman et al., (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- GAGE N. L. (1963). « Paradigms for research on teaching ». In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (1re éd.). McNally, p. 94-141.

- Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 94-141). Rand McNally.
- Gerard, F.-M. (2003). *L'évaluation de l'efficacité d'une formation*. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.
- Grawizt, M. (2004). *Lexique des sciences sociales* (8e éd.). Dalloz.
- Grawizt, M. (2004).** *Lexique des sciences sociales*. (2^e ed). Dalloz.
- Grönroos, C. (1984). *A service quality model and its marketing implications*. *European Journal of Marketing*. 18(4), 37-44.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Harvey, L (2008). Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international, Colloque sur l'assurance de la qualité du CMEC tenu à Québec, Toronto, (Canada).
- Harvey, L. (2008). Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international. Colloque sur l'assurance de la qualité du CMEC, Québec, Canada.
- Hattie, j. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- [https://www.analysedepratique.org/?p=1014#:~:text=Cifali%2C%20M.%20\(2014\).%20Brefs%20rep%C3%A8res%20pour%20l'E2%80%99analyse%20des%20pratiques%20professionnelles.%20In%C2%A0Revue%20de%20l'E2%80%99analyse%20de%20pratiques%20professionnelles%2C%202%2C%20pp%C2%A020%2D27.%20http%3A//www.analysedepratique.org/%3Fp%3D1014](https://www.analysedepratique.org/?p=1014#:~:text=Cifali%2C%20M.%20(2014).%20Brefs%20rep%C3%A8res%20pour%20l'E2%80%99analyse%20des%20pratiques%20professionnelles.%20In%C2%A0Revue%20de%20l'E2%80%99analyse%20de%20pratiques%20professionnelles%2C%202%2C%20pp%C2%A020%2D27.%20http%3A//www.analysedepratique.org/%3Fp%3D1014).
- https://www.memoireonline.com/10/21/12254/m_La-place-de-linternet-dans-les-pratiques-professionnelles-des-enseignants-de-luniversite-de-N14.html#:~:text=L'enseignement%20sup%C3%A9rieur%20au%20Tchad,en%201%209%209%202%20.
- Isabelle, J (2022). Présence de l'enseignant en classe: un aller vers pour être avec. *Révue generalist de recherches en education et formation*, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13114>.
- Izard C.E. (1977). *Human Emotions*. Plenum Press.
- Jöel, C (2012). *Les recherches sur les pratiques enseignantes*. OpenEdition, 6(18), 15-37.<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1121>.
- Kirpatrick, D (1959). *Evaluating Training Programs : The four Levels*. Berrett-Publishers.
- La Loi N°16/PR/2006 Portant Orientation du Système Educatif Tchadien.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin/Eska.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin/Eska.
- Léopold et al. (2001). Former des enseignants professionnels: quelles strategies? Quelles competences? *Research Gate*, 24-86. <https://www.researchgate.net/publication/44838261>.
- Lewis, R. (2011). « L'avenir de l'assurance qualité au sein du système mondial d'enseignement supérieur. Dans l'enseignement supérieur à l'horizon 2030 : volume 2, Mondialisation, 340-415. OECD Publishing.
- Lewis, R. (2011). L'avenir de l'assurance qualité au sein du système mondial d'enseignement supérieur. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 : Volume 2, Mondialisation* (pp. 38-415). OECD.
- Mahamat, A. (2023). L'impact des fonctions administratives sur la performance des établissements d'enseignement supérieur au Tchad : Cas de l'Université Adam Barka d'Abéché. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 6(3), 190–214.
- Maldiney, E. (2007). *Penser l'homme et la folie*. Edition Jérôme Millon. Collections.
- Malpensa, G. (1998). *L'éducation des filles au Cameroun : État des lieux et perspectives*. Société d'Édition et de Presse.
- Mano, H. & Oliver, R.L. (1993). *Assessing the dimensionality of consumption experience: evaluation, feeling, and satisfaction*. *Journal of Consumer Research*, 20(3), 451-466.
- Margaret S. (2003). *Principes de la planification de l'éducation*, Paris, Fontenoy.
- Martin, H. (2022). Tchad: être enseignant, un métier sans « considération sociale ». *Alwihda Info*. https://www.alwihdainfo.com/Tchad-etre-enseignant-unmetiersansconsiderationsociale_a117813.html#:~:text=Au%20regard%20de%20la%20situation,sont%20contents%20de%20leur%20m%C3%A9tier.
- Martin, M., & Antony, S. (2007). Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options. UNESCO/IPE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150254_fre
- Martin, M., et Antony, S. (2007). Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur: les options, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/5958>
- Materu, P. (2007). *Higher education quality assurance in Sub-Saharan Africa: status, challenges, opportunities and promising practices*. Banque mondiale. <https://doi.org/10.1596/978-0-823-7272-2>.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP). (2015). *Rapport national sur la qualité de l'enseignement supérieur au Cameroun*.

- Mucchielli, L. (1998). *La pédagogie universitaire en question : le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie*. In: *Recherche & Formation*, 29, 161-176. http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_29_1_1534
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Privat.
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Éditions Privat.
- OECD. (2019). *Skills strategy 2019: skills to shape a better future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.
- Oliver, R.L. & DeSarbo, W. (1988). *Response determinants in satisfaction judgments*. *Journal of Consumer Research*, 14(4), 495-507.
- Organisation internationale de normalisation. (2018). *Système de management des organismes de formation-Exigences et lignes directrices pour leur application (ISO 21001 :2018)*. <https://www.iso.org/standard/66266.html>.
- Otemikongo Mandefu, Y. J. (2014). Assurance qualité dans l'enseignement supérieur et universitaire : État de l'art en République Démocratique du Congo. *Revue de l'IRSA*, 20, 1-15. Union Africaine. (2018). *Cartographie des référentiels et lignes directrices en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique*. Union Africaine. https://au.int/sites/default/files/documents/33956-doc-qa_mapping_report_fr_web.pdf
- Parazuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1985). *A conceptual model of service quality and its implications for future research*. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50
- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. In *perspectives*, 26(3), 543-562. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phd_main/php_1996/1996_16.htm.
- Rizzanyajn, E., & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189, 143-162. <https://doi.org/10.4000/rfp.4636> journals.openedition.org/rfp/4636 ; DOI : 10.4000/rfp.4636
- Romainville, M. (2009). *Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité*. Dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes (p.145. 163)*. De Boeck.
- Rust, R.T., & Oliver, R.L. (1994). *Service quality : insights and managerial implications from the frontier*, *Service Quality: New directions in theory and practice*, Eds. Rust R.T. et Oliver R.L., Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1-19.

- UNESCO (2006). La formation des enseignants en Afrique Subsaharienne : des voies pour une formation de qualité. Bulletin de l'Unesco- Institut Internationale pour le Renforcement des Capacités en Afrique, 8 (1), 1-19. www.unesco-iicba.org.
- UNESCO. (2004). Rapport de suivi mondial 2005 : Éducation pour tous, l'exigence de qualité. UNESCO.
- UNICEF. (2002). Tableau de classement des inégalités scolaires dans les pays riches (Innocenti Report Card No. 4). UNICEF
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychological Review, 92 (4), 548-73.
- Wesbrook, R. & Oliver, R. (1981). *Developing better measures of consumer satisfaction: some preliminary results*. In Advances in Consumer Research, Kent B Monroe deeds A Abor MI Association for Consumer research, 8, 94-99.
- Wirngo, E. (2021). Test quality and students' performances : an appraisal of the national achievement Test in English and mathematics for Cameroun primary schools. *European journal of Education studies*, 8(8), 299-311. www.oapub.org/edu.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche


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° 012 /24/UYI/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 l'étudiant **LORANGUE DJIMRASSEM**, Matricule **22W3588**, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MESURE ET EVALUATION*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Dr. WIRNGO Enerstine TANI**. Son sujet est intitulé : « *Impact de la réalité virtuelle sur l'apprentissage et la motivation des élèves* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le 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 29 JAN 2024

Pour le Doyen et par ordre



Le Vice-Doyen
WIRNGO Enerstine TANI
Professeur

Annexe 2 : Questionnaire

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1
BP : 337 Yaoundé

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work- Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1
PO BOX: 337 Yaoundé

FACULTY OF EDUCATION

Questionnaires.

Cher (e)s répondants Bonjour,

Je réponds au nom de **LORANGUE DJIMRASSEM matricule 22W3588**, étudiant à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1 Master II en Curricula et Évaluation. Nous menons une étude sur *utilisation de l'évaluation comme outil d'assurance-qualité dans l'enseignement à l'université de Ndjamen*. C'est à égard que nous sollicitons votre collaboration en vous demandant de répondre au présent questionnaire. Ce questionnaire est **anonyme et confidentiel**.

- Cochez uniquement le numéro ou la case qui correspond à votre choix.
- S'il vous plaît, assurez-vous de répondre à toutes les questions.

N°	Question d'ordre général				
01	Age	25-35 ans <input type="checkbox"/>	36-45ans <input type="checkbox"/>	46 ans et plus <input type="checkbox"/>	
02	Sexe	Masculin <input type="checkbox"/>	féminin <input type="checkbox"/>		
	A- Travail des enseignants : condition de vie	Tout à fait d'accord	D'accord	pas d'accord	Pas du tout d'accord
03	Chaque enseignant dispose d'un bureau de travail ou salle commun à cet effet.				
04	Les enseignants disposent des toilettes fonctionnelles et propres.				
05	Les enseignants sont toujours présents aux cours (assiduité).				
06	Les bureaux des enseignants sont équipés des outils TIC.				
07	Il existe des équipements pédagogiques.				
08	Les enseignants respectent la qualité du plan de cours donné au départ.				
16	Les enseignants font recours à l'étude de cas pour évaluer.				

B-METHODES D'EVALUATION		Tout à fait d'accord	D'accord	pas d'accord	Pas du tout d'accord
09	Les enseignants utilisent l'évaluation diagnostique au début de l'année.				
10	Les enseignants utilisent les travaux pratiques pour évaluer.				
11	Les enseignants évaluent pendant l'enseignement apprentissage.				
12	Les professeurs utilisent l'évaluation et le feedback sur le niveau des apprentissages.				
13	Les enseignants font recours au groupe de discussion pour évaluer.				
14	Les professeurs font recours aux travaux pratiques pour évaluer.				
15	Les professeurs utilisent les tests à choix multiple pour évaluer.				
	Les enseignants utilisent des outils TIC pour enseigner et évaluer.				

	C-Qualité des programmes	Tout à fait d'accord	D'accord	pas d'accord	Pas du tout d'accord
18	Les programmes sont élaborés en fonction du besoin de la société.				
19	Les programmes sont élaborés en fonction de 19 ODD et surtout ODD 4 (équité, inclusion et la qualité).				
20	Ces programmes sont valides et révisés chaque 5 ans.				
21	La qualité du programme facilite l'intégration dans la vie active.				

	D-Travail des étudiants : condition de vie	Tout à fait d'accord	D'accord	pas d'accord	Pas du tout d'accord
22	Les étudiants sont satisfaits de la formation.				
23	L'établissement dispose de toilettes propres et fonctionnelles pour les étudiants.				
24	Les espaces d'accès à internet sans fil (wifi) gratuit pour les étudiants existent.				
25	L'organisation des étudiants permet les échanges d'étudiant (e)s avec d'autres institutions universitaires.				

Merci pour votre participation.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES	vi
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GENERALE.....	3
1.1. Contexte et justification.....	3
1.2. Le constat.....	11
1.3. Formulation et position du problème.....	17
1.4. Questions de recherche.....	21
1.4.1. Question générale.....	21
1.4.2. Questions spécifiques.....	21
1.5. Hypothèse générale.....	21
1.5.1. Hypothèse secondaire	21
1.6. Les objectifs.....	22
1.7. Intérêt de l'étude	22
1.7.1. Intérêt scientifique	22
1.7.2. Intérêt social.....	23
1.8. Délimitation de l'étude	23
1.8.1. Délimitation thématique	24
1.8.2. Délimitation spatiale	24
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE	25
2.1. Définition des concepts	25
2.2. Généralité sur l'assurance-qualité en éducation	31
2.2.1. La notion de qualité	31
2.3. Les bases de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.....	33
2.4. Le rôle du département d'assurance qualité dans les universités	34

2.5. L'état de l'assurance qualité dans l'Enseignement supérieur en Afrique	35
2.6. Enseignement supérieur au Tchad : contexte de création et évolution.....	36
2.6.1. Les missions fondamentales	37
2.6.2. Les Établissements sous tutelle du MESRS.....	38
2.7. L'implication des enseignants et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. ..	40
2.7.1. La présence	42
2.7.2. Condition de vie des enseignants.....	43
2.8. Méthodes d'évaluation et l'assurance qualité.....	45
2.8.1. L'évaluation comme principal mécanisme de l'assurance qualité.....	46
2.8.2 L'évaluation de l'efficacité de la formation.....	47
2.8.3. L'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements	48
2.8.4. Les critères d'évaluation des enseignements par les étudiants	50
2.9. Les types d'évaluations	52
2.9.1-L'évaluation diagnostique	52
2.9.2. Evaluation formative.....	53
2.9.3. Évaluation sommative.....	54
2.10. Moments d'évaluation	55
2.11. Profil des étudiants et l'assurance qualité.....	56
2.12. Les théories.....	58
2.12.1. Le modèle de la qualité perçue	58
2.12.2. Evaluation de la qualité par la perception du client.....	59
2.13. Théorie de la satisfaction.....	60
2.13.1. Définition de la satisfaction	60
2.13.2. La satisfaction comme émotion	60
2.13.3. La satisfaction comme processus cognitif	61
2.13.4. La théorie de la disconfirmation des attentes.....	61
2.14. Impact de la qualité perçue sur la satisfaction.....	62
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	61
3.1. Formulation des hypothèses de l'étude	61
3.1.1. L'hypothèse générale	61
3.1.2. Description des variables	61
3.2. Type de recherche.....	62
3.3. La population de l'étude	62
3.3.1. Population cible	62

3.3.2. La population accessible	63
3.4. Échantillonnage et échantillon.....	63
3.4.1. Technique d'échantillonnage	63
3.4.2. Échantillon	64
3.5. Taille de l'échantillon.....	64
3.6. Instrument de collecte des données : justification du choix et présentation.....	64
3.6.1. La pré-enquête	65
3.7. Validation de l'instrument de collecte de données	66
3.8. L'administration du questionnaire	66
3.9. L'analyse quantitative.....	67
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	69
4.1. Présentation et analyse descriptive des données.....	69
4.1.1. Présentation des données démographiques	69
4.1.2. Données relatifs à la condition de vie / travail des enseignants	70
4.2. Données relatives aux méthodes d'évaluation.....	74
4.3. Qualité des programmes	79
4.4. Les données relatives à la condition de vie des étudiants	82
CHAPITRE V : DISCUSSIONS DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS	94
5.1. Interprétation et discussions des résultats.....	94
5.1.1. Discussion du premier résultat	94
5.1.2. Discussion du deuxième résultat.....	95
5.1.3. Discussion du troisième résultat	95
5.1.4. Discussion du quatrième résultat	96
5.2. Suggestions.....	97
5.3. Limites de l'étude	98
CONCLUSION GENERALE	99
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	99
ANNEXES	99