

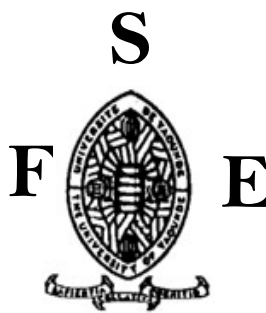
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

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

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

DEPARTEMENT CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE IN SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTEMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**PREAT ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ
LES APPRENANTS DU CENTRE D'ÉDUCATION DE BASE
NON FORMELLE DON BOSCO DE N'DJAMENA /TCHAD**

*Mémoire rédigé en vue d'une évaluation et d'obtention de Master en
Sciences de l'Éducation*

Filière : Management de l'Éducation

Spécialité : Conception et Montage des Projets Éducatifs

Rédigé par :

METKISSAM AKAOBEL

Matricule : 23w3014

Sous la direction de :

NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel

Maitre de conférences



Membres du jury

Président	CHAFFI CYRILLE Ivan	Maitre de Conférences (MC)
Rapporteur	NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel	Maitre de Conférences (MCC)
Examineur	NDJONMBOG Roger	Chargé de cours (CC)

Juillet 2025

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
DÉDICACE.....	2
REMERCIEMENTS	3
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	4
LISTE DES TABLEAUX.....	6
RÉSUMÉ.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
PARTIE I : CADRE THEORIQUE	35
CHAPITRE 1 : LE PROJET PREAT ET ASPECT THÉORIQUE.....	36
PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	66
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	67
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATIONS ET ANALYSE DES RESULTATS	81
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	114
ANNEXES	120

À

La famille Djouboukamla Bodah

REMERCIEMENTS

À la coutume traditionnelle de la rédaction, toute production scientifique résulte d'un ensemble d'efforts collectifs. La nôtre ne pourrait être indifférente de cette humilité scientifique. Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance à :

L'Université de Yaoundé 1 pour la formation académique de qualité dispensée dans un climat sécuritaire apaisé ainsi que pour nous avoir placé sous l'encadrement du professeur NDEBAKAL SOUCK Emmanuel, dont l'expertise et la rigueur ont valablement enrichi ce travail ;

Monsieur le doyen de la faculté des sciences de l'éducation, le Pr Bienvenu Cyrille BELA pour son engagement constant en faveur de l'excellence académique. Sa capacité à coordonner la Faculté des sciences de l'éducation dont le département de curricula et évaluation, qui a conduit à la réalisation de ce travail ;

Professeur Maingari Daouda, chef de département de Curricula et Évaluation, d'avoir assuré la coordination stratégique de ce département en étant toujours disponible à répondre à nos préoccupations liées aux orientations durant l'année académique en général et pour la réalisation de ce mémoire en particulier.

Tous nos enseignants de la faculté des sciences de l'éducation pour leur engagement actif à nous transmettre les savoirs nécessaires ayant assuré notre formation académique de qualité qui nous a permis de réaliser ce travail de mémoire.

Et une gratitude à mes camarades de classes en général, ma famille et mes amis pour leur soutien, Les efforts fournis par chacun et chacune d'entre eux ont efficacement contribué à la réalisation de ce travail.

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ADA : Appui Direct à l'Apprenant

ADEA : Association pour le développement de l'éducation en Afrique

AFD : Agence française de développement

APENF : l'approche pédagogique de l'éducation non formelle

APICED : Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en Éducation

BM: Banque Mondiale

BRAC: Bangladesh Rural Advancement Commitee

CDD : Collectivités Territoriales Décentralisées.

CEA : Centre D'Éducation Alternative

CEBNF : centre d'Éducation de Base Non Formelle

CMT : Conseil Militaire de Transition

CNC : Centre National des Curricula

CONFEMEN : conférence des ministres de l'éducation des Etats et gouvernement de la francophonie

DAENF : Direction générale de l'Alphabétisation et de l'Education non Formelle.

EBNF : Education de Base Non Formelle

ENF : Education Non Formelle

EPT : Education pour tous

FAO: Food and Agriculture Organization of the United Nations

FSE : Faculté des sciences de l'éducation

GTENF : Groupe de travail sur l'éducation non formelle

HCR : Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés

INEE: Inter-agency Networt for Education in Emergencies

INSEED : Institut national de la Statistique des Études Économiques et Démographiques

MENA : Ministère de l'Éducation National et de l'Alphabétisation

MENPC : Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique

ODD : Objectif de Développement Durable

OIM : Organisation internationale pour les migrants

OMS : Organisation mondiale de la santé

ONG : Organisation non gouvernementale

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

PCA : projet d'alphabétisation communautaire

PIET : Plan intérimaire de l'éducation au Tchad

PME : Partenariat Mondial pour l'Éducation

PND : Plan National de Développement

PREAT : Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad

RGPH : Deuxième recensement général de la population et de l'habitat

RS : Revue sectorielle

SIPEA : Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

UNESCO : Organisation des Nations Unis pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: opérationnalisation des variables de l'étude.....	25
Tableau 2: tableau synoptique II	34
Tableau 3: Présentation de la méthode d'analyse des données	79
Tableau 4: Fiche synthétique des personnels administratifs en enseignants.....	82
Tableau 5: Présentation descriptive des données issues des observations	89

RÉSUMÉ

Notre recherche vise à examiner les résultats de la dimension pédagogique du projet PREAT en matière des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Elle analyse les résultats du projet PREAT afin de mesurer les réalisations et les manquements en matière des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Le constat de départ nous a permis d'identifier un problème d'inefficacité pédagogique du projet PREAT. Pour résoudre ce problème, nous avons posé la question suivante : Comment l'analyse de la dimension pédagogique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ? La réponse provisoire que nous avons donnée à cette question est : l'analyse de la dimension pédagogique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Pour orienter cette étude, nous avons formulé l'objectif de la recherche suivante : examiner la dimension pédagogique du projet PREAT afin d'améliorer les compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. La méthode qualitative a été convenablement adoptée pour assurer la démarche structurée de la recherche. Cette recherche a été menée auprès d'un échantillon de douze personnes dont cinq animateurs, trois personnels administratifs et quatre apprenants, choisies respectivement selon un échantillonnage par choix raisonné au sein du centre Don Bosco de N'Djamena. Les informations recueillies sur les pratiques éducatives ont été réalisées à partir des guides d'entretiens et des grilles d'observations. L'enquête de terrain s'est déroulée sur une durée de deux semaines et deux jours supplémentaires. Les résultats présentés sont repartis en fonction de thèmes tels que l'insuffisance de formation continue des animateurs, manques des outils pédagogiques et techniques et les difficultés liées à la mise en œuvre des nouvelles approches pédagogiques. Les résultats interprétés nous ont permis de confirmer nos hypothèses de recherche. C'est dans cette logique que nous avons suggéré des pistes des solutions aux acteurs pilotes des projets éducatifs, au Centre National des Curricula (CNC) et aux personnels administratifs.

Mots clés : Programme, compétence, éducation de base non formelle, apprenants.

ABSTRACT

Our research aims to examine the results of the educational dimension of the PREAT project in terms of skills among learners of non-formal basic education. It analyzes the results of the PREAT project in order to measure the achievements and shortcomings in terms of skills among learners of non-formal basic education. The initial observation allowed us to identify a problem of pedagogical inefficiency of the PREAT project. To solve this problem, we posed the following question: How does the analysis of the pedagogical dimension of the PREAT project contribute to the development of skills among learners of non-formal basic education? The provisional answer we gave to this question is: the analysis of the pedagogical dimension of the PREAT project contributes to the development of skills among learners of non-formal basic education. To guide this study, we formulated the following research objective: to examine the pedagogical dimension of the PREAT project in order to improve skills among learners of non-formal basic education. The qualitative method was suitably adopted to ensure the structural approach of the research. This research was conducted among a sample of twelve people, including five facilitators, three administrative staff, and four learners, selected according to a reasoned choice sampling within the Don Bosco center in N'Djamena. The information collected on educational practices was carried out using interview guides and observation grids. The field survey lasted two weeks and two additional days. The results presented are divided according to themes such as the lack of continuous training for facilitators, lack of pedagogical and technical tools, and difficulties related to the implementation of new pedagogical approaches. The interpreted results allowed us to confirm our research hypotheses. It is in this logic that we have suggested solutions to the pilot actors of educational projects, the National Curriculum Center (CNC), and administrative staff.

Keywords: program, skill, non-formal basic education, learners

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Placé au centre du développement économique, politique et socio-oculturel, le concept éducation devient de plus en plus indispensable dans les sociétés humaines en raison de ses diverses fonctions nécessaires. En tant qu'entité structurée et institutionnalisée, l'éducation assure la transmission des connaissances et compétences d'une génération à une autre. Cependant, après la conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien 1990, s'est tenue la conférence mondiale sur l'éducation à Hambourg en Allemagne dans les années 1997. Une conférence qui a marqué le climat organisationnel de l'éducation qui l'a conduit à une subdivision en trois (3) formes, notamment l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. Ces trois (3) formes de l'éducation jouent chacune un rôle nécessaire dans le processus de l'atteinte de l'objectif de l'éducation pour tous (EPT) et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans l'optique de relever les défaillances que présente l'éducation formelle traditionnelle en matière d'inclusion ou de scolarisation, l'éducation non formelle s'implémente comme une branche indispensable dans le processus de l'apprentissage. Ce qui donne raison à M'obiang (2017) de citer l'Unesco en ces termes : « Là où l'école n'existe pas, l'éducation de base non formelle a pu faciliter son introduction. Elle s'adresse aux enfants pour lesquels il n'existe pas de système suffisant d'enseignement et aux adultes qui n'ont pas eu la possibilité de s'instruire ». À ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école, elle donne les premiers éléments d'un apprentissage fournissant une base qui permet d'utiliser plus efficacement les services pratiques et techniques tels que l'agriculture, la santé ou l'accès à tous autres domaines dont l'exercice exige une certaine compétence.

Certains experts en éducation pensent plutôt que cette forme d'éducation est complémentaire aux limites de celle dite formelle. C'est le cas de khasanzyanova (2013), qui affirme que « les insuffisances de l'école, l'échec scolaire et les transformations socio-économiques génèrent des nouvelles demandes en matière d'éducation en complément, voire comme une alternative à la forme scolaire ». Pour Imourou et Tama (2019), « l'éducation non formelle est ainsi perçue dans certains cas comme un cadre de transmission des savoirs complémentaires à ceux transmises dans le cadre scolaire ». Ils ajoutent en affirmant « qu'elle se présente comme un substitut de l'école qui ne réussit pas à mobiliser des groupes sociaux ». Selon eux, cette forme d'éducation est une forme alternative à l'éducation formelle traditionnelle.

Cette forme éducation s'implémente par son importance à inclure les enfants en situation de vulnérabilités. À cet effet l'UNESCO (2015) évoque en s'intéressant à son importance que son utilité s'impose d'autant plus lorsqu'elle vise à améliorer les conditions de vie des individus et à accélérer le développement de certaines populations issus des milieux défavorisées. Ces populations se localisent généralement dans les zones rurales ou à la périphérie des grandes villes, caractérisées par une situation globale d'insatisfaction chronique des besoins vitaux.

Compte tenu de son importance dans le processus d'inclusion des personnes généralement en état de vulnérabilité, cette forme d'éducation s'est vue placée au cendré de la conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) à Bamako de (1998), qui a par conséquent valorisé l'aspect qualité. Le forum international sur l'éducation de Dakar (2000) réaffirma clairement ces différentes initiatives en renforçant la question de l'accès équitable à l'éducation et en mettant en œuvre des innovations stratégiques pour renforcer l'éducation de base non formelle. La finalité étant l'atteinte de l'objectif de l'éducation pour tous (EPT) et de l'apprentissage tout au long de la vie. UNESCO (2000), rapporte à cet égard que l'objectif de la conférence mondiale sur l'éducation de Dakar (2000) était de renouveler l'engagement mondial à atteindre l'objectif de l'éducation pour tous (EPT).

À l'ère où l'atteinte de l'objectif de l'éducation pour tous et l'apprentissage tout au long de la vie est au centre des préoccupations éducatives, l'éducation de base non formelle s'impose comme un pilier fondamental ou un sous-secteur majeur. Hinzen et Schindele (2004), soutiennent que « l'éducation de base non formelle représente une alternative crédible pour renforcer l'accès universel à l'éducation de base dans le cadre de l'EPT. ». Quant à Lemieux (2020), l'éducation de base non formelle joue un nécessaire dans l'intégration des enfants socialement exclus, elle contribue également à l'inclusion professionnelle. Pour lui, elle permet aux apprenants d'apprendre par la pratique et d'interagir avec leur environnement et favorise l'apprentissage actif et la participation communautaire.

Au Tchad, l'éducation formelle traditionnelle présente des limites en excluant les enfants en situation de vulnérabilités. C'est ce qui donne raison à l'éducation de base formelle de s'imposer comme une forme alternative à celle dite formelle. Cependant, le Ministère de l'Éducation Nationale et de Promotion Civique (MENPC, 2018), précise que cette forme d'éducation dite de base non formelle intègre essentiellement les enfants de 09 à 14 ans. Elle joue un rôle crucial dans le système éducatif tchadien en répondant aux attentes de sa population majoritairement jeune et marginalisée et le plus souvent confrontée à des défis économiques et socio-culturelles. Ces défis se définissent par les crises politiques et socio-économiques ainsi

que les catastrophes naturelles causant des déplacements massifs de la population. À ce sujet, l'institut de statistique de L'UNESCO (ISU) et UNICEF (2015), illustre que « le phénomène des enfants en dehors du système éducatif a pour cause, en partie, la mauvaise qualité de l'éducation, le coût élevé de la scolarité et les problèmes de santé ».

Cette forme d'éducation constitue une base fondamentale dans le dépassement des limites que présente le cadre formel en réintégrant ces enfants socialement exclus. Elle leur permet d'acquérir des connaissances de base fondamentales en écriture, en calcul, en lecture, et en commutation, ainsi que des compétences pratiques. Futter cité par (Mintsa 2017), souligne que cette forme d'éducation est née des « insuffisances et des inadéquations du système scolaire de type classique dont le contenu éducatif ambitieux sur le plan académique, n'est ni pratique ni courant sans relation avec la vie quotidienne des apprenants et de ces insuffisances qualitatives de l'éducation scolaire qui l'obligent à recourir de plus en plus à des rapports extrascolaires ». Quant à Mintsa, l'éducation de base non formelle apporte des solutions aux limites celle traditionnelle formelle.

Préoccupé par l'incompétence des apprenants l'éducation de base non formelle, l'amélioration de sa qualité paraît d'autant plus nécessaire au vu du monde éducatif. C'est le cas du Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle (GTENF) de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) (2012), révélant que les réformes curriculaires en cours dans plusieurs pays prennent la nécessité de fournir une éducation de base non formelle de qualité ouvrant les portes à tout l'éventail de possibilités officielles de poursuite et de développement des études en raison des impératifs d'équité et de justice sociale : c'est ce qui explique la présence des compétences instrumentales classiques dans les programmes proposés (lecture, écriture, calcul, maîtrise du français/anglais).

0.1. Contexte et justification de l'étude

0.2. Contexte

IL appartient à chaque État d'assurer à ses citoyens une éducation de qualité. À l'instar des autres pays du monde, le Tchad n'est pas dispensé de ce mandat de garantir une éducation qualité à l'ensemble de sa population. Cette responsabilité est liée à la prescription des lois ou des règlements nationaux et internationaux en vigueur permettant à chaque Etat de l'assumer.

Il y a lieu de rappeler que depuis son accession à l'indépendance le 11 Août 1960, le pays de Toumaï a connu plusieurs conflits interarmées, des conflits intercommunautaires et des conflits agriculteurs-éleveurs qui le fragilisent davantage et présentent des répercussions significatives sur le secteur de l'éducation. À l'exemple du conflit agriculteurs-éleveurs de Mandakao dans le Logone occidental, faisant 41 morts et plusieurs blessés (Kum, 2025).

Sur le plan économique, l'Organisation des nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO, 2021), souligne que la production agricole au Tchad a diminué de 20% au cours des cinq dernières années en raison de dégradation des terres et de changement climatique. À cela s'ajoute la chute du baril du pétrole dans les années (2014) plongeant la population tchadienne dans une immense pauvreté et ayant conduit à la baisse des ressources budgétaires en éducation et à la détérioration des conditions des enseignements. La Banque Mondiale BM (2020), mentionne que les difficultés socio-économiques entraînent un taux de pauvreté dépassant 40% des familles n'ayant pas la capacité de scolariser leurs enfants dans le système formel traditionnel au Tchad, d'où la déscolarisation et la non scolarisation massive des enfants.

Du point de vue sociodémographique, les résultats globaux du deuxième recensement global de la population et de l'habitat (RGPH2, 2009) montrent que la population tchadienne est de 11 175 915 millions d'habitants, parmi lesquelles 60% des jeunes âgés de 15 à 24 ans. Par ailleurs, une étude menée par (Hamma Media, 2023) démontre que la population tchadienne est en forte croissance d'environ 18 433996 d'habitants. Selon l'Institut National de la Statistique des Etudes Economiques et Démographiques (INSEED, 2018), au terme de la croissance actuelle, la population tchadienne pourra atteindre 23 millions d'habitants d'ici 2030. Par ailleurs, Selon l'Institut national de la statistique, des études économiques et démographiques (INSEED, 2021), près de 60 % d'enfants en âge scolaire ne sont pas inscrits, particulièrement dans les zones rurales et des zones touchées par les conflits.

Ces phénomènes sont généralement à l'origine des déplacements massifs internes de la population locale. Selon le Haut-Commissariat des Nations unies pour les Réfugiés l'UNHCR (2024), plus de 600 000 des déplacées internes, dont une proportion importante d'enfants et d'adolescents n'ayant d'accès à l'école. Le Tchad a également, accueilli près de 451894 réfugiés, notamment centrafricains et soudanais dans les années (2021-2022), et plus de 99513 personnes ont été rapatriés selon OMS et HCR (2023), augmentant ainsi le budget national.

Des telles difficultés additionnelles qui occasionnent une déscolarisation et une non scolarisation massive d'enfants et rendent difficile l'enseignement apprentissage. Ce phénomène met en évidence l'importance de l'éducation de base non formelle en tant que sous-secteur offrant une seconde chance à ces enfants socialement exclus du système éducatif tchadien.

Nonobstant, des efforts déployés par l'État tchadien pour assurer une éducation de qualité à ses citoyens, en ratifiant des diverses conventions internationales, en participant activement à certaines conférences internationales et mettant en vigueur des lois nationales. L'objectif étant d'améliorer l'accès universel à l'éducation de qualité et de garantir l'apprentissage tout au long de la vie. Selon UNICEF (2019), la ratification de la convention relative aux droits de l'enfant a généré des reformes éducatives, notamment en matière de la qualité et de l'inclusivité

Au niveau mondial, Le Tchad participe et ratifie les résolutions issues des conférences telles que : la conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien en Thaïlande de (1990). Cette conférence ayant vu la participation de cent cinquante-cinq (155) gouvernements dont celui du Tchad, souligne à son quatrième principe : « que l'apprentissage qu'il soit formel ou non formel, doit aboutir à une amélioration visible de la qualité de vie et répondre aux besoins fondamentaux des apprenants ». Le pays de Toumaï a également pris part au forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000) et a ratifié ces six les objectifs dont l'objectif numéro six (6) consistant à « améliorer tous les aspects qualitatifs de l'éducation et restaurer l'excellence de tous afin que les résultats d'apprentissage reconnus et mesurables soient atteints par tous, en particulier en matière de lecture d'écriture et de calcul ainsi que dans l'acquisition des compétences essentielles à la vie courante ».

Puis en 2015, le Tchad approuve et s'adhère officiellement aux objectifs de développement durable (ODD), qui constitue une feuille de route orientant le développement global du monde d'où le coté éducatif spécifiquement à son objectif quatre (ODD4) mentionnant : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, mettre sur un pied l'égalité

et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». C'est dans cette même veine de pensée que l'UNESCO (2022), souligne que les politiques publiques que le Tchad adopte visent à renforcer l'accès universelle à l'éducation de qualité, conformément aux objectifs de développement durable (ODD).

Il faut noter également que l'intensification de la coopération entre le Tchad et l'Agence Française de Développement (AFD) vise un meilleur financement des projets éducatifs en vue de renforcer la qualité de son système éducatif. C'est ce qui permet à Bocoum (2010), d'affirmer que les conventions internationales jouent un rôle crucial dans le renforcement des programmes d'éducation non formelle, particulièrement en faveur des populations marginalisées.

Sur le plan régional, la ratification de la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (1990) par le Tchad met également l'accent sur la qualité de l'éducation à son article 13 et 14. Ces articles soulignent que l'éducation doit viser à :

- Développer les réalisations culturelles ;
- Promouvoir le développement de la personnalité de l'enfant ;
- Vulgariser la promotion de la dignité ;
- Assurer la préparation à la vie responsable ;

La charte de l'Union africaine de (2006) a été également approuvée par le Tchad, notamment dans les articles 11 et 13 exhortant les Etats membres à garantir une éducation de qualité et à promouvoir l'éducation non formelle et l'alphabétisation. Il en va de même de la confirmation de l'Agenda 2063 de l'Union africaine adoptée en (2015), qui a son aspiration six (6) mettant l'accent sur la vision d'une Afrique centrée sur l'accès universelle a une éducation de qualité. En fin, la confirmation du plan d'action continental pour l'éducation (CESA) de sa section 2.2.6.2- qualité et équité, souligne que les programmes de l'éducation de base non formelle sont conçus pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants

Sur le plan national, au-delà de la ratification des conventions internationales, des politiques publiques nationales élaborées dans l'optique d'améliorer la performance éducative en faveur de la population en situation de vulnérabilité, notamment le secteur de l'éducation de base non formelle. Il s'agit des lois, des stratégies sectorielles.

La constitution de la République du Tchad de 1996 révisée en 2005, puis en 2018, garantie le droit à l'éducation à sa population. À son article 39, il ressort que « l'Etat garantie la promotion et le développement de l'enseignement public général, technique et

professionnel ». Cette loi constitutionnelle est généralement la loi pierre angulaire d'autres textes législatifs éducatifs ultérieurs. Selon Mbairamadji (2014), la constitution tchadienne de 1996, révisée en 2018, affirme clairement que l'éducation est un droit pour chaque citoyen et un devoir pour l'État.

La mise en œuvre de la loi n°23/PR/2002 du 31 décembre (2002) de l'Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en Éducation (APICED), promeut l'amélioration de la qualité de l'éducation de base non formelle en offrant des appuis techniques et en réactualisant les programmes d'enseignement ainsi que la formation des enseignants. De cette loi constitutionnelle, découle la loi n° 06/16 du 13 mars (2006), portant orientation du système éducatif tchadien qui à son article 15 énumère prévoit que les objectifs que poursuit le système éducatif tchadien d'où assurer à tous les enfants tchadiens l'accès équitable à une éducation de qualité.

Dès lors, le Programme Réactualisé de l'Éducation de Base non formelle de novembre (PREAEBF, 2011) propose des approches centrées sur l'apprenant et l'intégration des technologies de l'information et de la communication(TIC), pour améliorer la performance des apprenants. Il en va de même pour la Stratégie Intérimaire Pour l'Education au Tchad (SIPEA, 2013-2015), remplacé par le Plan Intérimaire de l'Education au Tchad (PIET, 2018-2020), priorisant la qualité du secteur non formel en adaptant les curricula aux contextes locaux et en formant des animateurs pédagogiques. Cependant, Kadingar (2018), mentionne que les politiques publiques inspirées de la loi d'orientation ont permis la mise en place des programmes comme le plan intérimaire de l'éducation, visant à construire des infrastructures scolaires afin de renforcer les conditions de l'apprentissage.

S'inspirant des initiatives éducatives telles que la SIPEA et le PIET, le gouvernement tchadien avec l'appui de ses partenaires au développement en matière d'éducation comme l'Unesco, l'Unicef et le partenariat mondial pour l'éducation (PME), élabore le projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT). C'est un projet qui vise à garantir l'accès et la qualité du système éducatif tchadien. Il mentionne à son 4^e objectif nécessité « d'accroître l'accès des populations jeunes et adultes et des adolescents déscolarisés et non scolarisés aux programmes d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle en développant des offres éducatives de qualité contribuant à lutter contre l'analphabétisme et à atténuer l'acuité de phénomène de l'exclusion scolaire ».

Le Plan National de Développement PND 2030 autrement appelé Tchad connexion (2030), dans ses quatre axes majeurs dont les politiques sociales. Cet axe développe le programme “éducation et emploi”, soulignant un investissement de 2,2 milliards pour renforcer le secteur de l’éducation d’où l’éducation de base non formelle. À cette vision, se positionne la Politique Nationale Enseignante du Tchad 2024-2030. Elle vise à renforcer la formation initiale et continue des enseignants afin d’améliorer la qualité de l’éducation. Nous avons enfin la Stratégie éducation 2030 – Tchad, un document ciblant l’inclusion des réfugiés et population déplacées.

Hormis les politiques publiques nationales en matière d’éducation qui stipulent le contexte de notre étude, des défis d’ordre économiques, sociodémographiques et politiques entourent également notre recherche

Au sujet des difficultés économiques qui compromettent la scolarisation, l’UNESCO (2023), souligne le Tchad est l’un des pays ayant des taux de scolarisation les plus bas au monde, avec seulement 38% des filles et 49% des garçons qui achèvent le cycle primaire. Cette faillite économique compromet l’offre éducative et surtout la qualité des enseignements et des apprentissages sur l’ensemble du territoire tchadien. Elle conclut cette section en précisant qu’en raison de pauvreté, seulement 59 % d’enfants sont inscrits à l’école primaire et chute tragiquement à moins de 20% dans le secondaire

Dans la foulée du rapport de l’Organisation Internationale pour les Migrants (OIM), le Tchad fait état de près de 460000 personnes déplacées dans la région du Lac en raison de l’insécurité causée par les groupes armés terroristes. Nous clôturons cette section du contexte avec l’illustration de rapport du partenariat mondial de l’éducation, (PME, 2023), rapportant que l’insécurité persistant dans certaines régions en raison des affrontements entre les groupes armées et forces gouvernementales perpétue le bon fonctionnement d’apprentissages non formel.

0.1.1. Justification de la recherche

Le développement d’un pays repose nécessairement sur la qualité de son model éducatif. Dans un contexte comme celui du Tchad, la qualité de l’éducation de base non formelle occupe une place importante au sein de son système éducatif. Car cette forme d’éducation contribue efficacement à réintégrer les enfants socialement exclus dans le système éducatif d’une part et favorise d’autre part le développement socio-culturel, politique et

économique. Diouf (2013), soutient qu'elle permet de reconstruire les parcours éducatifs interrompus en offrant des compétences de base et une nouvelle perspective d'avenir.

Force est de constater que l'éducation de base non formelle représente un facteur nécessaire à l'atteinte de l'objectif de l'éducation pour tous. Dans un contexte de résilience le Projet PREAT a son troisième objectif met accent sur le renforcement de l'offre éducative et la qualité. Il répond à un besoins critique dans un pays où le taux d'alphabétisme des jeunes demeure très faible (30,8% en 2016), (UNESCO, 2017). L'Organisation Non Gouvernementale (ONG) à l'Appui Direct à l'Apprenant (ADA, 2012), souligne à cet effet que « face à la difficulté d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous (EPT), selon le monde classique qui n'a pas pu scolariser avec généralement un quart des budgets des États, une éducation de base non formelle de qualité offre des possibilités pour prendre en charge les enfants non scolarisés ou déscolarisés ainsi les jeunes et adultes analphabètes dans des formules qui devront accueillir la plus grande partie de la demande en Afrique par exemple ».

Au-delà de l'idée qui soutient l'importance de l'existence de l'éducation de base non formelle, Durand et Lefevre (2018) justifient davantage qu'améliorer les compétences des apprenants de l'éducation de base non formelle est plus essentiel pour répondre aux défis d'inclusion et de développement personnel. À leur suite, l'UNESCO (2015), justifient quant à elle en précisant que le renforcement des compétences des apprenants de l'éducation de base non formelle est non seulement une réduction de taux d'alphabétisme et dans l'amélioration des compétences de base, mais également une préparation à l'insertion socioprofessionnel dans un contexte où l'éducation formelle est insuffisante ou inaccessible.

De par son importance soulignée, il paraît d'autant plus nécessaire d'analyser la dimension pédagogique de projet PREAT qui constitue un facteur dans le renforcement des compétences des apprenants. Sa qualité paraît d'autant plus importante lorsqu'elle vise à offrir à ces enfants socialement exclus de l'école formelle traditionnelle une deuxième chance afin de leur permettre une réinsertion socio-éducative. Dupont et Koffi (2020) font remarquer en évoquant que « l'évaluation du projet PREAT est perçue comme un levier d'amélioration des compétences des apprenants, en particulier dans les contextes d'éducation de base non formelle ».

Allant dans ce sens, Rogers (2004), soutient en évoquant que la qualité de l'éducation de base non formelle est essentielle pour améliorer les conditions de vie des adultes analphabètes, en leur offrant des outils pour mieux comprendre et influencer leur

environnement social et économique. Il ajoute en affirmant que : « l'éducation non formelle permet aux adultes d'acquérir des compétences essentielles pour améliorer leurs conditions de vie et renforcer leur participation à la société ».

Cette forme d'éducation contribue également à réduire les inégalités en milieu éducatif, car les apprenants issus de ce sous-secteur sont généralement des populations à l'état de vulnérabilités, notamment des nomades, des enfants des zones rurales, les jeunes filles, et les adultes analphabètes. Oxenhan et Al (2002) appuient leur argumentation en précisant que « les programmes d'alphabétisation et de l'éducation de base non formelle cible en grande majorité les personnes issues de milieux pauvres et marginalisés »

Améliorer la qualité de l'éducation de base non formelle revient sans doute à adapter les enseignements aux réalités locales et renforcer les conditions pédagogiques afin de rehausser les compétences des apprenants. Cette amélioration s'explique en terme l'accroissement des connaissances de base fondamentales en lecture, en écriture et en calcul ainsi que des compétences technique, sociales afin d'assurer leur réinsertion socio-éducative. Dans cette même veine, l'UNESCO (2015), évoque que l'éducation de base non formelle est une composante pour atteindre les objectifs d'éducation pour tous, surtout dans les zones rurales où les systèmes éducatifs ne sont toujours pas accessibles. Au-delà des connaissances de base fondamentale, l'éducation de base non formelle développe également les compétences pratiques. C'est ce qui donne raison à Mballa (2018), d'affirmer que « le développement des compétences pratiques dans le cadre de l'éducation de base non formelle est essentiel pour promouvoir l'autonomie des jeunes ».

Au-delà de sa capacité à réinsérer les enfants en dehors de l'éducation, elle vise de plus leur autonomisation en leur dotant des savoirs faire pratiques. C'est ce qui permet à Amselle-Mainguy, Berngruber, Besse, Wolfgang, Nora, Haring, Labadie, Loncle-Morico (2018), d'affirmer que « l'éducation non-formelle fait particulièrement l'objet d'attentions nouvelles car elle contribue au développement de compétences transversales (compétences interculturelles, compétences sociales...). Cette forme d'éducation met en œuvre des démarches pédagogiques innovantes et actives sollicitant la créativité et la réflexivité des individus et propose une offre très diversifiée portée par une pluralité d'acteurs visant une multitude de bénéficiaires, dont les jeunes ». Chacune de ces illustrations soutient la qualité de l'éducation de base non formelle. Il en demeure que la question de la qualité constitue un enjeu majeur dans tous les domaines du monde, alors, l'éducation de base non formelle ne saurait s'en passer.

Malgré les efforts du gouvernement tchadien et ses partenaires (UNESCO, UNICEF, la Banque Mondiale, etc.) en élaborant et mettant en œuvre des initiatives éducatives. Par exemple dans projet PREAT, l'accent est mis sur la huitième composante, consistant à renforcer l'offre et la qualité de l'éducation de base non formelle. Des données statistiques et illustrations prouvent qu'il est indispensable de perfectionner la qualité des compétences des apprenants.

À cet effet, le Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique MENPEC (2018), révèle que le nombre d'apprenants dans l'enseignement non-formel a atteint 2 112 en 2015 dont 46% de filles et que la qualité demeure incertaine. Ce Ministère approuve à travers cette augmentation significative des apprenants ayant en situation de manque des compétences de qualité. Il ajoute que l'infrastructure comporte 44 Centres d'éducation de base non formel (CEBNF) dont 23 publics et 21 communautaires en situation de manque des compétences de qualité. Il arrive à une conclusion selon laquelle le personnel affecté à l'ENF est composé de 28 cadres et agents et de 70 animateurs pédagogiques ayant besoin d'une formation continue.

Cependant, Il est sans oublier que malgré ces indicateurs présentés ci haut, le Tchad a réalisé des progrès visant à améliorer la qualité de l'éducation de base non formelle. Ces initiatives sont notamment la création des Centres d'Éducation Alternative (CEA), qui offrent des parcours éducatifs flexibles aux enfants non scolarisés. Par exemple, un rapport de l'UNESCO (2014) a révélé que ces initiatives avaient permis de réduire de manière significative l'analphabétisme dans certaines communautés rurales au Tchad. De plus, les projets d'alphabétisation communautaire (PAC) ont été lancés pour améliorer les compétences en lecture et en écriture chez les adultes, particulièrement dans les zones rurales. La CONFEMEN (2017), soutient une hétérogénéité de la qualité des enseignements en prouvant que les résultats issus de ces programmes communautaires qui affichent des niveaux compétences variées dépendant le plus souvent de l'appui extérieur (financiers et techniques).

Il en demeure toujours que la qualité de l'éducation de l'éducation de base non formelle paraît inquiétant en raison des indicateurs chiffrés que présentent les rapports nationaux et internationaux. A N'Djamena la capitale politique du Tchad, la faible accessibilité aux structures éducatives, notamment dans les zones périurbaines rend cruciales les initiatives visant à améliorer l'offre de l'éducation de base non formelle. L'UNESCO (2022), évoque que, « Pourtant, les taux de déscolarisation et d'abandon ne baissent pas, et ce sont toujours les groupes marginalisés qui sont le plus souvent exclus des systèmes éducatifs ».

0.1. Constat et problème

• Constat

Au regard des règlements intérieurs telle que l'article 16 de la loi n°016 /06 du 13 avril 2006 portant orientation du système éducatif Tchadien, la formation de quatre (4) années dans un centre d'éducation de base non formelle consiste sans doute à doter les apprenants des compétences. Il s'agit de leur transmettre les connaissances de base fondamentale en écriture, en lecture et en calcul d'une part, et d'autre part, de leur doter des compétences pratiques, pour une réinsertion socio-éducative et socio-professionnelle.

Des initiatives comme le projet PREAT précise que ces compétences doivent refléter les réalités locales des apprenants. C'est le cas de la même loi n°16 d'orientation du système éducatif tchadien ajoute à son article 65 que les contenu d'enseignements de l'éducation non formelle doivent répondre aux finalités du système éducatif. La même loi ajoute à son article 66 que les apprenants sortants des centres non formels peuvent accéder à un niveau supérieur de l'éducation formelle

Cependant, malgré ces multiples mesures, des rapports scientifiques et annuaires statistiques, sur l'éducation de base non formelle au Tchad révèlent que ce sous-secteur est loin d'atteindre les objectifs de développement durable (ODD) en particulier l'ODD quatre (4) qui promeut l'accès universelle à une éducation de qualité. Une étude menée par la Banque Mondiale BM (2020), atteste que seulement 3% de budget nationale est alloué à l'éducation de base non formelle, ce qui entrave l'efficacité de ce sous-secteur.

Il faut davantage souligner le manque de la qualité des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle est lié à l'inadéquation entre l'offre éducative et les besoins réelles des apprenants. C'est ce sens que le MENPC (2018), indique que la répartition des enseignants ou animateurs des centres d'éducation non formelle présente une faible qualification, car seulement 2 640 animateurs, soit (61%) non formés contre 1 681 animateurs formés (39%). Cela constitue un facteur qui justifie la recherche et suscite l'attention du chercheur.

Par ailleurs un rapport du ministère de l'éducation et de la promotion civique (MENPC,2021), mentionne également que plus de 65% des enseignants de l'éducation de base non formelle n'ont pas la qualification pouvant enseigner les enfants et jeunes déscolariser et non scolariser. Quant à l'Organisation des Nations Unis pour l'éducation, la

science et la culture (UNESCO, 2022) souligne de même que la majorité des centres d'éducation de base non formelle au Tchad sont sous équipés et ne disposent pas un cadre d'apprentissage propice. Selon Unicef (2023), environ 40% des apprenants quittent les programmes d'éducation non formelle avant d'atteindre les niveaux des compétences suffisant ; ce qui détermine leur incompétence dans le continuum scolaire d'une part et sur le marché du travail d'autre part.

À cet effet, nous avons constaté que les apprenants du centre d'éducation de base non formelle de Chagoua Don Bosco à Ndjamena présentent d'énormes lacunes en matière des connaissances de base fondamentale et des compétences pratiques. Ainsi, la majorité de ces apprenants peinent à réintégrer l'école formelle traditionnelle et à s'insérer sur le marché du travail. Ce qui limite leur performance ou leur efficacité concurrentielle des autres apprenants du cadre formel. En effet, lorsque certains de ces apprenants essaient de réintégrer l'école formelle traditionnelle, précisément la classe de sixième (6^e), ils affichent un faible niveau par rapport à celui de leurs pairs sortant du cycle primaire traditionnel.

Les défis que présente ce sous-secteur paraissent d'autant plus inquiétants et énormes lorsque ces apprenants présentent une inadéquation considérable avec le marché du travail. Ce qui met en lumière le fait selon lequel l'enseignement dispensé dans centre d'éducation de base non formel de Chagoua est en inadéquation ou en rupture avec l'objectif prédéfini. UNESCO (2021), révèle qu'une étude menée par le MENPC révèle que plus de 70% des apprenants affichent des lacunes dans les compétences techniques de base, telles que la gestion des activités génératrices de revenus et de savoir-faire limitant leur autonomie et leur réinsertion socio-éducative.

● **Problème de recherche**

Cependant, malgré l'application des lois en vigueur, malgré la mise en œuvre du programme PREAT, l'on note sans cesse que les apprenants de l'éducation de base non formelle présentent de faiblesse en matière de connaissances de base et de compétences pratiques. Ce qui compromet leur réinsertion socio-éducative et professionnelle. C'est le cas de l'Unicef (2023), soulignant qu'environ 40% des apprenants quittent les programmes d'éducation non formelle avant d'atteindre les niveaux des compétences suffisant ; ce qui détermine leur incompétence dans le continuum scolaire et sur le marché du travail. Meuret, D. (2003) souligne quant à lui « qu'il n'y a pas d'efficacité possible du projet éducatif si les pratiques pédagogiques restent inchangées ». Cependant, notre constat met en lumière un problème **d'inefficacité**

pédagogique du projet PREAT. Qu'on soit en lecture, en écriture ou en calcul, ce type d'apprenants est loin de refléter un savoir-faire pouvant lui permettre de réintégrer le cadre formel traditionnel ou de s'insérer professionnellement. Cette situation perpétue les inégalités dans le système éducatif tchadien.

●Opérationnalisation des variables

L'opérationnalisation des variables dans une recherche scientifique constitue un processus crucial pouvant obtenir des modalités, des indicateurs et des indices objectivement vérifiables et mesurables. Field (2013), présente l'opérationnalisation des variables comme un processus consistant à manipuler ou mesurer dans le cadre d'une recherche. L'auteur met l'accent sur la capacité des chercheurs à manipuler les variables afin d'observer les effets des unes sur les autres.

Pour ce qui est de la variable indépendante (projet PREAT). Notre étude cible spécifiquement la dimension pédagogique du projet PREAT. Sur cet aspect pédagogique, Rogers (2010) évoque les approches pédagogiques et la contextualisation des apprentissages comme modalités à la pédagogie. Perrenoud (1999), précise en soulignant que la démarche active, l'évaluation formative et la pédagogie différenciée constitue les modalités phares de l'offre pédagogique.

En ce qui concerne la variable dépendante (développement des compétences chez les apprenants), Paquette (2002), met l'accent sur l'encrage des compétences sur la vie quotidienne en évoquant la pédagogie centrée sur l'apprenant. Pour Le Bortef (2010), les modalités relatives au développement des compétences chez les apprenants sont notamment l'importance de l'action, le contexte, la capacité de combiner les savoirs, savoir-faire, et attitudes à résoudre les situations complexes.

Dans le contexte de notre recherche actuelle, dont l'objectif vise à mesurer dans quelle mesure la dimension pédagogique du PREAT contribue à améliorer le développement des compétences des apprenants de l'éducation de base non formelle, le choix des modalités porte plus spécifiquement sur les critères pédagogiques pouvant atteindre cet objectif.

Variable indépendante (VI) : le projet PREAT (dimension pédagogique).

Modalité :

- Ressources humaines
- Ressources matérielles
- Approche participative
- Approche active

- Adéquation des curricula
- **Les indicateurs correspondants aux ressources humaines**
 - Personnel enseignant,
 - Personnel d'accompagnement
 - Personnel administratif
 - Les apprenants
- **Indicateurs associés aux ressources matérielles**
 - Les livres, les tableaux.
 - Les tablettes, les applications numériques
 - L'espace d'activités pratiques
- **Les indicateurs et indices associés à l'adéquation des curricula**
 - Adaptation des contenus pédagogiques
 - Adéquation entre ressources locales et formation
- **Indicateurs associés à l'approche participative**
 - Apprentissage interactive
 - Apprentissage par jeux de rôle
 - L'enseignant comme un guide
- **Indicateurs relatifs à l'approche active**
 - Apprentissage centré sur l'apprenant
 - Diversification des ressources pédagogiques.
 - Évaluation différenciée

Variable dépendante (VD) : développement des compétences chez apprenants de l'éducation de base non formelle

Les modalités principales que présente notre variable sont entre autre :

- Connaissances de base fondamentales
- Compétences techniques de base
- Compétences pratiques et opérationnelles
- **Les indicateurs et indices relatifs aux connaissances de base fondamentales**
 - Lecture /compréhension
 - Mathématiques de base/ calcul
 - Écriture/communication
- **Les indicateurs correspondants aux compétences techniques de base**

- Connaissances techniques de base
- Connaissance en hygiène
- Connaissances en droit et devoir civiques

➤ **Indicateurs décrivant les compétences pratiques et opérationnelles**

- Aptitudes entrepreneuriales
- Planification et gestion organisationnelle
- Pratique d'électricité
- Pratique agricole

SOURCE : Rogers (2010) et Tardif (2006)

Tableau 1: opérationnalisation des variables de l'étude

Variable	Dimension selon Rogers Carl Ransom	Modalité	Indicateur	Indice
Variable indépendante : l'offre éducative	Organisationnelle	● Modalité 1 : Ressource humaines ● Modalité 2 : Ressources matérielles	▪ Indicateur 1 : formation initiale des acteurs ▪ Indicateur 2 : formation continue des enseignants ▪ Nombre des livres scolaires par élève ▪ Taux de salles de classe bien équipées ▪ Présence d'ateliers	- Personnel enseignant - Personnel d'accompagnement - Laboratoires scientifiques - Outils numériques - Livre de lecture - Livre de calcul - Disponibilité d'électricité - Table et chaises en bon état pour tous les apprenants - Laboratoire des sciences expérimentales - Atelier de couture

	Pédagogique	●Modalité 1 : Méthode participative ●Modalité 2 : Méthode active ●Modalité 3 : pédagogie différenciée	▪Indicateur1 : Apprentissage interactive ▪Indicateur2 : Apprentissage par jeux de rôle ▪Indicateur1 : Apprentissage centré sur l'apprenant ▪Indicateur2 : L'enseignant comme un guide ▪Indicateur 1 : Diversification des ressources pédagogiques. ▪Indicateur2 : Évaluation différenciée	-Les apprenants posent des questions -Les travaux en groupe de binômes -Débat publique entre les apprenants -Chaque apprenant assure une fonction dans le jeu -La prise des paroles par les apprenants -Les apprenants construisent du sens par eux même. L'enseignant propose des outils d'analyse. L'enseignant suscite la réflexion aux apprenants -Utilisation des documents variés -Entretiens individualisés -Évaluation formative -Évaluation sommative
--	-------------	--	---	--

	Curriculaire	● Modalité 3 : Curricula contextualisés	▪ Indicateur 1 : Manuels nationaux ▪ Indicateur 2 : pertinence socio culturelle - Indicateur 3 : Adaptation linguistique	- L'histoire nationale - Géographie locale - Connaissance de droits et devoirs - Jeux traditionnelles - Enseignement des langues nationales - Vocabulaire local
Variable dépendante : développement des compétences chez les apprenants	Dimension selon tardif Cognitive	► Modalité 1 : Connaissances de base fondamentales	▪ Indicateur 1 : lecture/compréhension ▪ Indicateur 2 : mathématique de base ▪ Indicateur 3 : maîtrise d'écriture	- Aptitude de l'apprenant à lire - Capacité à reformuler le texte - Connaissance des nombres - opérations de base - Orthographe grammaticale - l'agencement lexical

	Méthodologique	► Modalité2 : Compétences techniques de base	▪Indicateur1 Connaissances techniques de base ▪Indicateur2 : Technique d'agriculture ▪Indicateur 3 : capacité organisationnelle	- Maitrise des composantes d'un système -Capacité d'interprétation des symboles -Capacité d'identification des types de sol -Maitrise les étapes du travail agricole -Planification -Répartition des taches
	Transversale	► Modalite3 : Compétences pratiques	- Indicateur1 : Réalisation des activités ▪Indicateur2 : Capacité à manipuler les outils	-L'effcience dans la réalisation -Qualité des taches réalisée -Adaptation aux outils -choix correcte des outils

SOURCE : Rogers (2010) et Tardif (2006)

0.2. Questions de recherche

Il est judicieux de rappeler que l'efficacité de l'éducation de base non formelle s'imprègne d'une mobilisation instance des ressources ou d'une offre éducative diversifiée pouvant impulser le développement des compétences de base fondamentales et pratiques chez les apprenants. Cette forme d'éducation elle s'accompagne également d'autres paramètres tels que les projets communautaires, le stage et la formation, l'apprentissage par les pairs. Ces cadres structurelles organisationnelles sont de même nécessaires pour acquérir des compétences. C'est dans ce sens que nous formulons nos questions de recherche

0.2.1. Question principale :

Comment l'évaluation de la dimension pédagogique du projet PREAT il contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ?

De cette question principale, dérivent trois questions secondaires :

(QS1) : En quoi la formation pédagogique des animateurs favorise le développement des connaissances de base chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ?

(QS2) : Dans quelle mesure le renforcement des équipements pédagogiques contribue au développement des compétences techniques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ?

(QS3) : Comment l'intégration effective des nouvelles approches pédagogiques facilite le développement des compétences pratiques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ?

0.3. Hypothèses de recherche

Le plus souvent considérée comme une affirmation entre plusieurs variables, l'hypothèse de recherche est une réponse provisoire ou anticipée à une question et peut être soumise à une épreuve pour être confirmer ou nuancer ou encore infirmer. Au cours de cette étude, nous avons formulé une hypothèse générale, suivi de trois hypothèses spécifiques, qui sont ordonnées comme suit :

0.3.1. Hypothèse générale :

L'évaluation de la dimension pédagogique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle.

HS1) : La formation pédagogiques des animateurs favorise l'acquisition des Connaissances de base fondamentales chez les apprenants de l'éducation de base non formelle.

(HS2) : Le renforcement des équipements pédagogiques contribue au développement des compétences techniques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle.

(HS3) : L'intégration effective des nouvelles approches pédagogiques facilite le développement des compétences pratiques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle.

05. Objectifs de la recherche

La formulation des objectifs de recherche représente une phase essentielle qui permet au chercheur d'orienter la recherche dans toute sa dimension structurelle et organisationnelle.

0.5.1. Objectif général :

L'objectif général de notre étude est d'examiner les résultats de la dimension pédagogique du projet PREAT dans l'éducation de base non formelle. De cet objectif général, découle trois (3) objectifs spécifiques :

(OS1) : Améliorer les sessions de formation pédagogique des animateurs des centres d'éducation de base non formelle

(OS2) : Augmenter les équipements pédagogiques afin de promouvoir le développement des compétences techniques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle.

(OS3) : Intégrer de manière effective les nouvelles approches pédagogiques en faveur du développement des compétences pratiques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle.

0.6. Intérêt de la recherche :

0.6.1. Intérêt socio-politique

Notre étude présente un intérêt socio-politique nécessaire dans le système éducatif tchadien, notamment dans le sous-secteur non formel. Améliorer l'offre pédagogique de l'éducation de base non formelle dans ce contexte tchadien, constitue incontestablement un moyen de lutte contre l'exclusion sociale et l'analphabétisme. L'Unicef (2018) souligne à cet effet que le projet PREAT joue un rôle crucial dans la prévention des conflits liés au chômage et à l'exclusion sociale qui sont les catalyseurs d'instabilité politique dans les régions en développement. Cette recherche consiste également à mettre en lumière les contributions du projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT), dans l'optique d'autonomiser des populations marginalisées et de réduire les inégalités éducatives, en renforçant l'insertion économique et la cohésion sociale.

Elle constitue de même une politique mise en œuvre, visant l'atteinte des engagements internationaux, comme les Objectifs de Développement Durables (ODD), notamment l'objectif 4 (Accès à une éducation de qualité : veiller à ce que tous aient accès à l'éducation et promouvoir des possibilités d'apprentissage de qualité dans des conditions équitables tout au long de la vie). La Banque Mondiale (2020) d'ajouter que le PREAT fournit une base solide encourageant la coopération entre les acteurs étatiques les organisations non gouvernementales et les partenaires internationaux, afin de consolider les efforts en matière d'éducation et de cohésion sociale.

0.6.2. Intérêt managérial

Sur le plan managérial, l'analyse de la dimension pédagogique du projet PREAT en matière de l'éducation de base non formelle met en évidence un intérêt managérial majeur. Cette évaluation de mesurer les réalisations et les limites des compétences qu'a développé la dimension pédagogique du projet PREAT dans l'éducation de base non formelle. Cette analyse améliore la planification et la gestion des futurs projets éducatifs. Elle fournit aux responsables administratifs et pédagogiques des indicateurs factuels pouvant ajuster leurs pratiques d'encadrement, de suivi et d'accompagnement des apprenants. Cette étude permet également aux gestionnaires des projets éducatifs de comprendre les dynamiques pédagogiques, notamment la ressources des ressources pédagogiques pour mieux répondre aux attentes des apprenants.

0.6.3. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, notre recherche constitue une contribution nécessaire pour la communauté scientifique en générale, en particulier le domaine des sciences de l'éducation. En se focalisant sur l'analyse des résultats du projet PREAT, notamment sur la composante « amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation de base non formelle », Cette étude résous la problématique liée au déficit dans l'acquisition des compétences chez les apprenants à Ndjamen. Ce problème de qualité des compétences chez les apprenants compromettant leur réinsertion socio-éducative, nous interpelle en tant que chercheur pour son exploration.

Outre, l'offre éducative est identifiée comme la principale source qui présente des effets significatifs sur l'apprentissage qualitatif des apprenants de centre d'éducation de base non formelle de Chagoua à Ndjamen. Des articles scientifiques, des mémoires, des revues, livres etc. prouvent que cette étude présente des apports significatifs en contribue efficacement à l'analyse des compétences des apprenants par rapport aux objectifs prédéfinis.

L'inadéquation entre le savoir acquis et le savoir attendu des apprenants. Cette Elle permet de vérifier de manière scientifique si l'offre (les ressources, les contenus pédagogiques ou les enseignements) répond à la demande dans le champ non formel. Elle propose par ailleurs des nouvelles approches participatives et différenciées visant l'amélioration de l'acquisition de savoir et de savoir-faire. En termes de cette conclusion partielle, il importe de résumer que la présente étude constitue une politique éducative favorable au développement des compétences pratiques chez les apprenants.

0.6.4. Intérêt stratégique

Sur le plan stratégique, l'analyse de la dimension pédagogique du PREAT dans l'éducation de base non formelle permet de mesurer la contribution réelle dudit projet dans l'atteinte des objectifs nationaux. Cette évaluation éclaire les acteurs de l'éducation sur la prise des décisions stratégiques en matière de la pédagogie notamment sur la mise en œuvre des ressources pédagogiques. En mettant en l'action sur l'impact de la dimension pédagogique du projet PREAT sur acquisition des compétences des apprenants, elle renforce la crédibilité des futurs programmes ou projets éducatifs au Tchad. Il s'agit contrairement mesurer les bonnes et mauvaises pratiques pédagogiques (le choix des méthodes, des méthodes d'évaluations, les sessions de formation pédagogiques des animateurs etc.), dans la mise en œuvre des nouveaux programmes éducatifs.

0.7. Délimitation de la recherche

➤ Délimitation thématique

Notre étude se focalise sur l'éducation de base non formelle en tant que sous-secteur. Cette recherche exclue toutes d'autres formes d'éducation, en raison des défis spécifiquement ciblées dans ce sous-secteur qui compromet l'avenir des enfants en situation de vulnérabilité. Ce choix stratégique met en lumière l'importance d'intervenir urgemment dans ce sous-secteur afin de trouver des solutions adaptées pouvant contribuer à l'atteinte de l'objet de l'éducation pour tous et de l'apprentissage tout au long de la vie. En s'attaquant à ces enjeux, nous visons à promouvoir un avenir meilleur pour ces jeunes en analysant les résultats du projet PREAT qui a son objectif de départ vise à offrir des opportunités d'apprentissage fondamental et pratique en ce qui concerne l'éducation de base non formelle.

➤ Délimitation spatiale et géographique

À la coutume traditionnelle de toutes recherches scientifiques, notre recherche est délimitée à N'djamena la capitale politique de la République Tchad qui abrite plusieurs centre d'éducation de base non formelle dont le centre Don Bosco dans le quartier de Chagoua. Le centre d'éducation de base non formelle de Chagoua (Don Bosco) est essentiel pour fournir les informations que recherche notre étude.

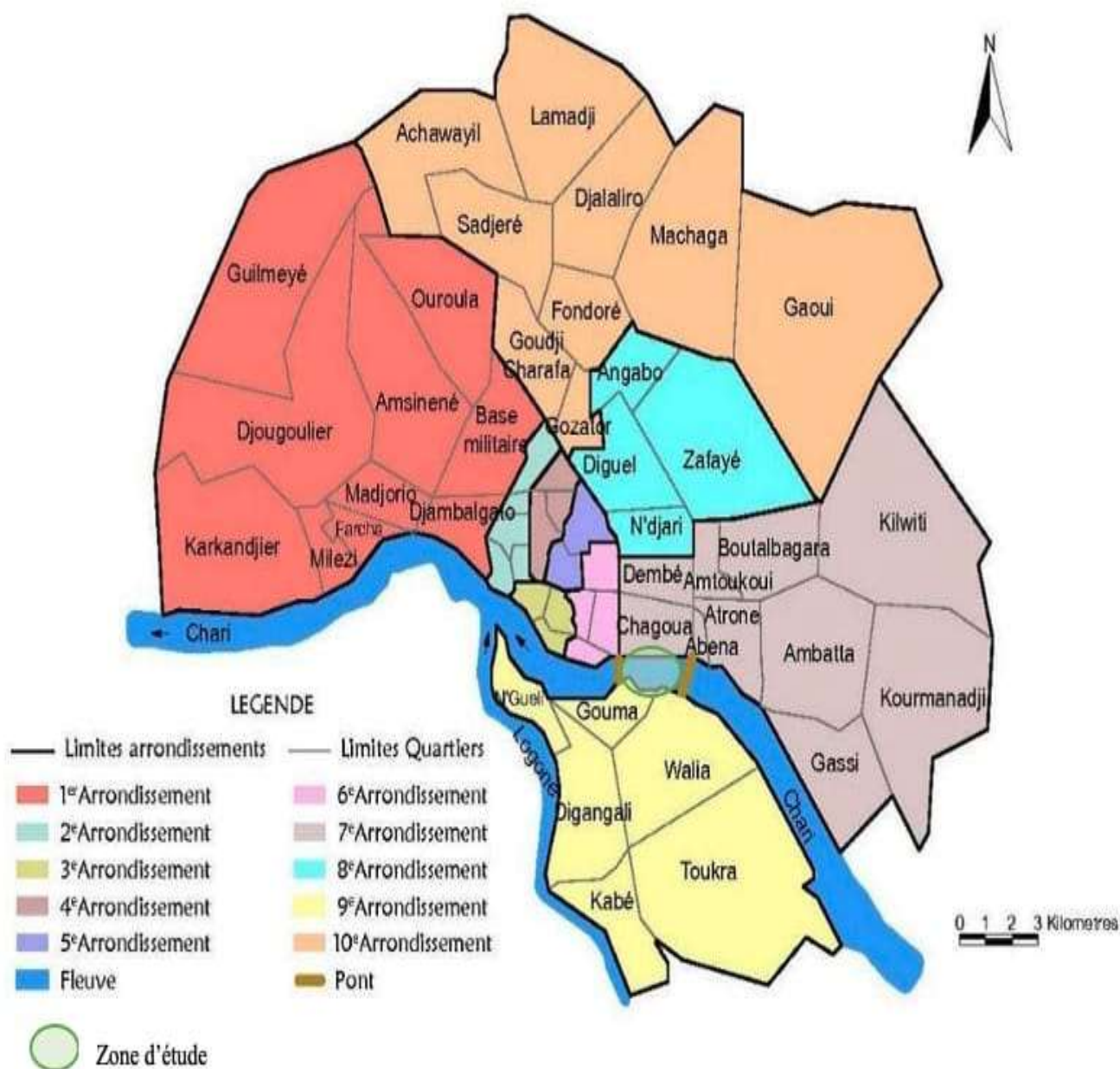


Figure 1: la carte de N'djamena

Tableau 2: tableau synoptique II

Questions de recherche	Hypothèse de recherche	Objectif de recherche
Question principale : Comment l'analyse de la dimension pédagogique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ?	Hypothèse générale : L'analyse de la dimension pédagogique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle.	Objectif général : Examiner la dimension pédagogique des résultats du projet PREAT dans le développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle
(QS1) : En quoi la formation pédagogique des animateurs favorise le développement des connaissances de base chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ? (QS2) : Dans quelle mesure le renforcement des équipements pédagogiques contribue au développement des compétences techniques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ? (QS3) : Comment l'intégration effective des nouvelles approches pédagogiques facilite le développement des compétences pratiques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ?	(HS1) : La formation continue des animateurs favorise l'acquisition des Connaissances de base fondamentales chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. (HS2) : Le renforcement des équipements pédagogiques contribue au développement des compétences techniques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. (HS3) : La rénovation des nouvelles approches pédagogiques facilite le développement des compétences pratiques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle.	(OS1) : Améliorer les sessions de formation pédagogique des animateurs des centres d'éducation de base non formelle (OS2) : Augmenter les équipements pédagogiques afin de développer les compétences techniques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. (OS3) : Intégrer de manière effective les nouvelles approches pédagogiques en faveur du développement des compétences pratiques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle.

PARTIE I : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : LE PROJET PREAT ET ASPECT THÉORIQUE

1.1. Généralités sur le projet PREAT

D'entrée de jeu, le projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT) est un programme éducatif visant à améliorer l'accès, l'inclusion et la qualité de l'éducation en faveur des populations marginalisées ou vulnérables. Il est une émanation du plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET, 2018-2020), consistant à renforcer l'accès et la qualité dans le secteur de l'éducation. Ce plan succède la stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation (SIPEA, 2013-2015, élaborée suite aux multiples défis nationaux dont le secteur de l'éducation. Le projet suit généralement les indications du Plan National de Développement (PND, 2017-2021), qui considère l'éducation comme priorité pour un développement durable.

Sa mise en œuvre et financement sont dus aux efforts consacrés par le gouvernement tchadien et ses partenaires au développement en matière d'éducation tels que Banque mondiale, Unesco et l'Unicef, pour renforcer le système éducatif tchadien. Il s'inscrit dans une perspective d'optimisation de l'accès à l'éducation, des populations marginalisées ou vulnérables et axé en particulier dans les zones rurales.

.1. Les objectifs du projet PREAT

.1.1. L'objectif général

L'objectif général du projet est de préserver et à élargir l'accès à l'enseignement primaire et d'améliorer son taux d'achèvement (de 45,5% en 2016 à 48% en 2020) et d'augmenter le taux d'alphabétisation.

.1.2. Les objectifs spécifiques du PREAT

Le projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT) est en mise en œuvre dans un contexte de fragilité du secteur de l'éducation, liée aux défis économiques et socio-politiques. Ainsi, ce projet vise à atteindre des objectifs stratégiques sensibles au développement social et éducatif. De cet objectif général, découlent quatre objectifs spécifiques

1.2.3. Les objectifs spécifiques

- Améliorer les conditions d'accès et la qualité des infrastructures scolaires du primaire dans les zones les plus défavorisées afin d'instaurer et/ou de restaurer les services d'un enseignement primaire au profit des populations les plus affectées par l'exclusion scolaire et dans les régions les plus touchées par les crises aux frontières engendrant le phénomène des réfugiés et des retournés.
- Améliorer l'accès et l'équité par une allocation suffisante des enseignants qualifiés à travers la contractualisation et le développement d'une politique de gestion des carrières plus transparente et plus efficace contribuant à l'allègement des charges financières supportées par les communautés pour le paiement des prestations des enseignants.
- Amélioration des conditions d'encadrement et d'enseignement au primaire et au préscolaire à travers la dotation en manuels scolaires, ardoises et guides pédagogiques, le renforcement des compétences des enseignants et les différents acteurs de la chaîne pédagogique et l'instauration d'un système national d'évaluation des acquis scolaires des élèves.
- Accroître l'accès des populations jeunes et adultes et des adolescents déscolarisés et non scolarisés aux programmes d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle en développant des offres éducatives de qualité contribuant à lutter contre l'analphabétisme et à atténuer l'acuité de phénomène de l'exclusion scolaire.
- Améliorer les performances de gestion du système et de son pilotage et la modernisation de son système d'information.
- Le PREAT est structuré sur quatre composantes principales qui se présentent comme de manière suivante :

Composante 1 : Amélioration de l'accès à l'enseignement primaire

Composante 2 : Amélioration des conditions d'encadrement et d'enseignement

Composante 3 : Amélioration de l'offre et de la qualité de l'Alphabétisation et de l'Éducation de base non formelle

Composante 4 : Amélioration des capacités de pilotage et de gestion Une dernière composante est retenue, elle concerne la gestion du PREAT dont les modalités sont décrites plus bas.

Notre étude sur l'analyse des résultats du projet PREAT met l'accent sur la dimension pédagogique

.2. La composante amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation de base non formelle.

La présente composante du projet PREAT « amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation de base non formelle », soumise à notre étude est axée sur le sous-secteur non formel, notamment l'éducation de base non formelle. Elle est conformément liée aux finalités de l'éducation de base non formelle consolidées par des événements éducatifs comme la première conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) de 1949 à Elsenhor au Danemark et le cadre d'action de Dakar 2000 ayant fondé l'éducation pour tous.

Etant donné que l'éducation de base non formelle qui vise à offrir des compétences fondamentales comme la lecture, l'écriture, le calcul et des compétences de vie à des enfants, jeunes et adultes exclus du système formel » (UNESCO, 2000), présente une structure organisationnelle particulière :

- Le premier cycle (première année) : ce cycle s'aligne au fonctionnement du programme d'alphabétisation des adultes consistant à transmettre aux apprenants les connaissances de base nécessaires en lecture, écriture, en calcul.

- le deuxième cycle (deuxième année) : il s'agit d'un cycle qui vise à consolider les capacités linguistiques des apprenants (les connaissances en vocabulaire, les règles grammaticales et orthographiques etc.) et en mathématique (maîtrise des opérations de base, familiarisation avec les outils mathématiques comme les unités de mesure et les tableaux graphiques).

- le troisième cycle (troisième partie), il introduit les savoirs généraux sur sciences biologiques notamment les parties du corps humain (l'anatomie, la biologie cellulaire, la croissance), la biologie végétale (étude des plantes et leurs reproductions) et la science physique-chimie initie les apprenants à étude des matériaux, des lumières et des courants électriques ainsi que les études environnementales.

- Le quatrième cycle (quatrième année) : cette dernière phase vise à doter les apprenants des compétences pratiques, en citoyenneté et en orientation. L'objectif étant la réinsertion socioéducative socio-éducative des apprenants d'une part et la poursuite des études dans le cadre formel traditionnel d'autre part.

Dans ces différentes dimensions organisationnelles, le projet PREAT met généralement l'accent sur la formation spécifique des acteurs pouvant tenir compte des particularités de ce type d'apprenant en situation d'apprentissage difficile. Cette composante vise également à renforcer les infrastructures éducatives ainsi que la sensibilisation des communautés locales sur l'importance de ce sous de réinsertion socio-éducative ou d'inclusion.

Ladite composante du PREAT concourt à promouvoir l'inclusion sociale, réduire les disparités éducatives afin de réinsérer les enfants socialement exclus l'enseignement formel traditionnel et de renforcer le capital humain pour un développement durable. En conformité avec le développement des compétences chez les apprenants, elle se focalise sur l'optimisation des infrastructures éducatives en offrant des curriculums favorables au développement des compétences pratiques applicables dans la vie quotidienne.

Il convient de signaler que des réalisations ont été observés en ce qui concerne cette composante du projet PREAT, pour dire qu'en 2019, plus de 50 centres d'éducation non formelle ont été réhabilités ou construites, aménageant environ 10 000 apprenants. En 2020, 600 éducateurs ont été formés ou familiarisés avec l'utilisation des différentes méthodes pédagogiques favorables à l'innovation des compétences pratiques dans les programmes. A partir de 2021 et 2022, plus de 5000 apprenants parmi lesquels 60% des filles ont bénéficiés des modules enseignés. En conclusion, ces efforts remarquables ont permis l'augmentation de 25% de rétention des élèves des centres de l'éducation non formelle.

1.2. Concepts clés et revue de littérature

Conformément à l'usage traditionnel d'éthique de la recherche scientifique, la définition des concepts clés et la revue de la littérature constitue est une phase nécessaire dans le la rédaction d'un mémoire. Cette partie permet au chercheur de réaliser une étude détaillée sur les travaux antérieurs relatifs à son sujet de recherche donné. Pour (Creswell 2018). La revue de littérature donne au chercheur un moyen de « fournir un cadre conceptuel, justifier la recherche et mettre en évidence la pertinence du problème étudié ». Cependant, elle nous permettra d'édifier les concepts clés de notre sujet de recherche, en clarifiant leurs significations à partir des illustrations précises.

1.2.1. Définition des concepts clés

A. Définition du concept éducation

Étymologiquement, le concept éducation provient du latin *éducation*, dérivé du verbe *educare*, signifiant « nourrir », « élever » ou encore « former ». Ce mot est également apparenté à *educere*, composé de (hors de) et *ducere* (conduire), qui signifie « conduire hors de », suggérant l'idée du développement progressif des facultés des individus (Rey, 2016). Cette définition rationnelle met en évidence une double conception du concept éducation : éducation comme formation (transfert des savoirs, savoir-faire, savoir-faire faire) et de développement (l'épanouissement et la croissance économique). « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclame de lui la société politique dans ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1922). Barro (2001) propose plutôt d'utiliser le concept éducation dans une perspective économique ; selon lui, l'éducation désigne l'ensemble des processus d'apprentissage et de transmission de connaissances, de compétences et de valeurs nécessaires pour intégrer efficacement les individus sur le marché du travail et favoriser l'innovation. Pour lui, l'éducation constitue est un facteur clé qui permet d'améliorer le capital humain, d'accroître la productivité et de le stimuler à long terme.

À la compréhension de toutes les définitions précédentes et au contexte de notre recherche, nous pouvons définir l'éducation comme un processus par lequel un individu acquière les connaissances morales, sociales et de savoir-faire pratique au sein d'une structure institutionnalisée en vue d'une insertion socio-professionnelle ou dans l'optique de promouvoir un vivre ensemble harmonisé.

B. Définition du concept éducation de base non formelle

Le concept “éducation de base non formelle” voit une émergence dans les années 1960-1970, visant à élargir le champ d'accès à l'éducation, au-delà des structures scolaires traditionnelles. C'est une approche éducative qui vise à répondre aux besoins éducatifs des populations marginalisées telles que les adultes et les enfants en dehors du cadre traditionnel formel pour des raisons spécifiques. Elle possède une approche définitoire qui lui confère des multiples significations variées grâce à ses fonctions plurielles.

Selon le Dictionnaire Larousse, l'éducation de base non formelle est l'ensemble des activités éducatives qui se déroulent en dehors du système scolaire et vise à développer des compétences pratiques essentielles des jeunes et des adultes. En outre, l'UNESCO (2011), stipule que

« l'éducation de base non formelle est une forme d'éducation institutionnalisée, planifiée et volontaire, qui présente une alternative ou un complément à l'éducation formelle. Elle vise à grandir le droit de l'accès à l'éducation pour tous, en particulier les enfants non scolarisés et adultes analphabètes. Cette forme d'éducation est structurée de manière continue et peut être offerte sous forme de programme court ou d'ateliers sans forcément aboutir à des qualifications reconnues par les autorités éducatives nationales ».

D'après MENPC (2018), l'enseignement de base non-formel (EBNF) est une approche éducative dédiée aux jeunes de 9-14 ans qui sont hors du système scolaire formel et a une durée totale de quatre (4) années académiques équivalente au cycle primaire complet du cadre formel. Cette forme d'éducation a pour objectif de transmettre les connaissances de base fondamentale et des compétences pratiques aux apprenants. Puis, Inter-agency Network for Education in Emergencies en abrégé INEE (2020), pense plutôt que l'éducation non formelle est le terme général qui désigne les programmes d'éducation planifiés, structurés et organisés qui se situent en dehors du sous-secteur formel. Certains sous-secteurs d'éducation non formelle transmettent des compétences et délivrent des attestations certifiées équivalentes mais d'autres non. Il ajoute que les programmes d'éducation non formelle se caractérisent par leur variété, leur flexibilité et leur capacité à répondre rapidement aux nouveaux besoins éducatifs des apprenants dans un contexte donné, ainsi que par leur pédagogie holistique et centrée sur l'apprenant. Quant à BICE (2022), « l'éducation de base non formelle est un ensemble de connaissances acquises par l'enfant ou le jeune qui n'a pas bénéficié de l'éducation scolaire en vue de son insertion dans la société ».

De ces différentes définitions, il ressort que l'éducation de base non formelle est une forme d'éducation qui se déroule en dehors du cadre formel traditionnel et présente des structures organisées de manière diversifiées. Son objectif est de doter les enfants non scolarisés et déscolarisés des compétences de base nécessaires, notamment en lecture, en écriture, en oral, en calcul ainsi que l'acquisition des compétences pratiques en vue de leur réinsertion éducative et une insertion socio-professionnelle.

Considérée comme un sous-secteur complémentaire à l'éducation formelle traditionnelle, l'éducation de base non formelle a ses caractéristiques particulières, notamment des programmes conçus en faveur des enfants qui ont quitté prématurément l'enseignement de base ou ceux qui n'ont pas été scolarisés. Elle est une approche flexible et adaptative, visant à répondre aux besoins d'apprenants de divers groupes, le plus souvent marginalisées et en dehors du cadre formel traditionnel. Cette forme d'éducation met l'accent sur l'apprentissage pratique

et pertinent, favorisant l'optimisation des compétences applicables à la vie quotidienne et à la sensibilisation des individus.

C. Essai de définition du mot compétence

Étymologiquement, le mot compétence vient du latin *competentia* signifiant « rencontre, adéquation » et est dérivé du verbe *competere*. Au sens rationnel, ce terme désigne les aptitudes d'une personne à bien faire quelque chose dans un domaine quelconque. Dans un sens plus général, le dictionnaire le Robert définit le concept compétence comme « l'ensemble des connaissances d'aptitudes et de savoir-faire permettant d'accomplir une tâche donnée ». Allant de la même perspective généralisant, Le Boterf (2015), pense aussi que la compétence est l'ensemble de connaissances, savoir-faire, et d'attitudes permettant à un individu d'accomplir efficacement une tâche ou une activité dans un contexte donné.

En éducation, la compétence est la capacité d'un individu à mobiliser efficacement les ressources pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches dans un cadre d'apprentissage (Dekele et Roegiers, 1996). La compétence est « une appréciation de la qualité professionnelle des individus au travail ». D'après Dubar (1991) P.105. Elle est perçue sous plusieurs dimensions et souvent associée au domaine de l'entreprise, et des activités bénévoles, professionnelles et associatives. Selon le Mini MES (2010), « Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de capacité à les mobiliser à bon escient en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Basque (2015), compile une série de définitions du concept « *compétence* » proposée par différents auteurs, parmi lesquelles figurent (Gillet), « *une compétence est définie comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schéma opératoires et qui permettent à l'intention d'une famille de situations, d'identification d'une tâche problème et sa résolution par action efficace* ». Pour Scollon (2015), la compétence se caractérise par une mise en œuvre institutionnelle et réfléchie de connaissances et habilités dans un contexte précis.

1-3. REVUE DE LITTÉRATURE

Tout travail scientifique s'adosse une revue de littérature permettant au chercheur d'avoir une compréhension approfondie sur son sujet de recherche. La revue de littérature représente étape fondamentale dans la démarche scientifique d'une recherche. Elle permet au chercheur de s'approprier des connaissances existantes et d'identifier les principaux axes (concepts clés et théories) de son étude. Machi et McEvoy (2016) soulignent que « la revue de littérature est

fondement intellectuel de la recherche, elle permet au chercheur de construire une compréhension approfondie du sujet étudié. Nous procédons à élaborer des thématiques expliquant les liens de causalités entre les modalités de la variable indépendante et dépendante. Cette élaboration thématique nous permettra de convoquer les théories pour expliquer le sujet, notamment les hypothèses de recherche.

A. Organisation du secteur de l'éducation de base non formelle au Tchad

Considérée comme un système de rattrapage, l'éducation de base non formelle au Tchad est une structure organisationnelle codifiée et pilotée par le ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique. Elle fonctionne en étroite collaboration avec les délégations provinciales, les collectivités territoriales décentralisées (CDD), les sociétés civiles ainsi qu'avec la Direction générale de l'Alphabétisation et de l'Education non Formelle (DAENF). Cette forme d'éducation englobe le programme d'alphabétisation fonctionnelle d'une part et le résumé du programme du cycle primaire de l'école formelle traditionnelle d'autre part.

Dans ce contexte tchadien, elle paraît d'autant plus prioritaire et importante lorsqu'elle cible des populations marginalisées. Elle se distingue du cadre formel par ses caractéristiques, ses défis, ses acteurs principaux, ses objectifs ainsi que ses populations cibles. Cependant, Comptes et Ahmed (1974) signalent déjà que l'éducation de base non formelle (EBNF) « est organisée intentionnellement et structurée, mais se déroule hors des institutions scolaires ». Sa structure varie en fonction des contextes et prend en compte plusieurs composantes. Ainsi, Hoppers (2006), explique que l'éducation de base non formelle utilise souvent des méthodes d'enseignement participatives et centrées sur l'apprenant. Ces méthodes favorisent l'engagement et la motivation des apprenants.

Par contre, Nicolas (2007) pense plutôt que le suivi et évaluation sont souvent moins formels que ceux de l'éducation non formelle, mais ils sont essentiels pour mesurer l'efficacité des programmes. Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC, 2018), cite pour sa part les acteurs principaux tels que les organisations non gouvernementales (ONG), les communautés locales et les gouvernements qui jouent un rôle nécessaire. À l'exemple des ONG comme BRAC ont développé des programmes d'éducation non formelle qui ont touchés des millions d'enfants au Bangladesh.

Dans le cadre de l'approche pédagogique de l'éducation non formelle (APENF), l'UNESCO (1990), évoque également au sujet des centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), en mentionnant qu'elles sont des structures d'éducation ouvertes aux jeunes

adolescents et adolescentes de 9-15ans. Il ajoute que ces centres leurs permettent d'assurer un épanouissement individuel et collectif, les amener à mieux comprendre leur milieu, l'aimer et le transformer positivement, au regard de la dynamique évolutive du monde. Le programme comprend deux cycles : le cycle d'apprentissage de base suivi d'un cycle d'apprentissage des métiers pour ainsi contribuer à optimiser les chances d'insertion socio-professionnelle des apprenants. En effet, le cycle d'apprentissage de base prend en compte l'acquisition des connaissances de base fondamentales (lecture, écriture, calcul) en langue nationale puis en français, les sciences de la vie et de la terre, les sciences humaines et sociales, l'initiation aux métiers de l'agriculture, l'élevage, l'environnement et l'artisanat. Le cycle d'apprentissage des métiers est optionnel et conduit à l'exercice de métiers.

La Banque Mondiale (2018), arrive à une conclusion séquentielle selon laquelle, les enjeux et défis particularisent l'enseignement de base non formelle (EBNF) et les formes d'éducation en ce sens qu'elle est souvent sous-estimée par les décideurs politiques, ce qui entrave son fonctionnement et son intégration dans les systèmes éducatifs nationaux.

B. Le domaine d'intervention de l'éducation de base non formelle

Le domaine d'intervention de l'éducation de base non formelle cible des groupes d'individus n'ayant pas la possibilité d'accès à l'éducation formelle traditionnelle. C'est le cas de Rogers (2003) affirmant que « l'éducation de base non formelle s'adresse en priorité aux personnes exclues du système formel de l'enseignement, notamment des adultes analphabètes, des jeunes déscolarisés, les femmes, les populations rurales et les groupes marginalisés, afin de leur offrir des possibilités d'apprentissages adaptés à leurs besoins et à leur contexte de vie ».

Dans un contexte comme celui du Tchad, l'éducation de base non formelle représente une branche centrale dans le processus de l'atteinte de l'objectif de l'éducation pour tous (EPT). Son champ d'intervention se focalise généralement dans les milieux où l'éducation formelle présente des limites d'où sa faiblesse à ne pas inclure les enfants en situation de vulnérabilité. Dans cette même logique de pensée, l'UNESCO (2017), évoque que l'éducation de base non formelle joue un rôle complémentaire à l'éducation formelle traditionnelle en proposant des approches flexibles et adaptées aux besoins des populations socialement exclus du système scolaire classique. Cette forme d'éducation s'impose plus fortement lorsque le cadre formel traditionnel présente des limites en n'ayant pas la capacité d'inclure tous les enfants.

La cible de cette forme d'éducation est spécifiquement les enfants qui n'ont pas été scolarisés ou qui ont été déscolarisés pour des diverses raisons. À cet effet, M'obiang (2017), défend en précisant qu'en Afrique, ce type d'éducation se développe pour pallier les

insuffisances du système éducatif formel, avec des convergences et des particularités propres à chaque pays. Les convergences tiennent compte des réalités et de l'histoire de cette partie du monde.

C. L'alphabétisation comme enjeux des connaissances de base dans l'EBNF

L'éducation de base non formelle en tant que structure institutionnalisée, fixe le fondement de ses apprentissages à partir du programme d'alphabétisation des adultes. Elle consiste à doter les apprenants des connaissances de base fondamentale telle qu'en écriture, en calcul, en lecture, ainsi qu'en communication. Ces connaissances constituent un socle nécessaire dans le processus de l'apprentissage et représente le point central de la réinsertion socio-éducative des apprenants d'une part et leurs préparer au marché d'emploi d'autre part. Cependant, MENPC (2018) proclame que ce type d'éducation : vise à faciliter la réinsertion socio-éducative et professionnelle des enfants déscolarisés et non scolarisés âgés de 9 à 14 ans dans le cadre de la mise en place du programme d'éducation de base non formelle.

Il souligne davantage que les enfants qui avaient abandonné l'école ou qui sont encore dans le début de la tranche d'âge seront prioritairement orientés vers un enseignement de rattrapage pour leur permettre de reprendre le chemin de l'école formelle traditionnelle.

D. L'éducation de base non formelle et les compétences pratiques

Les compétences telles que le savoir-être, savoir-faire et savoir-faire faire sont le plus souvent considérés comme des éléments qui particularisent le secteur non formel, précisément l'éducation de base non formelle. Bien qu'elle soit considérée comme une forme d'éducation pouvant réinsérer les enfants socialement exclus du cadre formel d'une part, d'autre part, elle prépare les apprenants au marché d'emploi en leur dotant des compétences pratiques. Tardif (2006), se penche dans cette même perspective en affirmant que les compétences pratiques considérées comme un ensemble de savoir-faire mais aussi le savoir-être et le savoir-agir, permettant aux apprenants d'agir de manière appropriée dans les situations réelles.

Jonnaert et Al. (2013) ne se limitent pas seulement à l'aspect pratique, ils ajoutent que les compétences pratiques doivent être contextualisées : « des expériences d'apprentissage qui favorisent l'interaction entre les savoirs, les contextes et les individus ». Ces deux auteurs mettent l'accent sur l'apprentissage en contexte de situation. Arriver au terme de ces différentes réflexions, Boterf (2015), conclut ce paragraphe en soutenant que la compétence pratiques constituent « une combinaison dynamique de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet à un individu d'agir avec efficacité et autonomie dans un contexte donné ».

Les savoirs faire pratiques sont également repartis en fonction des domaines d'application. Pour ce qui est du domaine de l'éducation de base non formelle, les compétences sont placées au cœur des formations professionnelles et de l'enseignement de base non formel, mettant l'accent sur les compétences directement applicables dans les milieux respectifs des apprenants. C'est ce qui donne raison à (Duret, 2012), de souligner que la compétence pratique a une dimension contextuelle car elle a une capacité « d'adapter ses connaissances et ses compétences à un environnement professionnel spécifique tout en tenant compte des exigences de qualité et d'efficacité. « Cette approche vise à appliquer l'apprentissage des métiers et l'insertion économique des jeunes », (BICE 2023). Quand à Tardif (2006), l'évaluation des compétences pratiques en éducation doit prendre en compte non seulement les connaissances acquises, mais aussi la capacité à les utiliser dans des situations complexes.

Par ailleurs les textes en vigueur stipulent que les compétences pratiques des apprenants de l'éducation de base non formelle doivent être adapté aux réalités locales des apprenants. C'est ce qui permet à Bortier (2015), de parler de l'importance et de contextualisation des compétences pratiques, car leur évaluation prend nécessairement en compte les contextes auxquels elles sont mises en œuvre des situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre.

E. L'éducation de base non formelle : une seconde chance pour les enfants socialement exclus du système éducatif

L'éducation base non formelle présente des opportunités en faveur des enfants socialement exclus du cadre traditionnel, plus précisément dans des contextes où le sous-secteur formel rencontre des situations d'insécurité, de vulnérabilité ou dans des contextes de pauvreté immense. À cet égard, Jacobi (2018), mentionne que l'éducation non formelle offre des alternatives flexibles et adaptées permettant à ces enfants d'accéder à des apprentissages essentiels. Ces dispositifs, sont souvent ancrés dans des contextes culturels et communautaires, s'appuient sur des méthodologies et sur des ressources variées telles que les musées, le cinéma, ou encore des activités de médiation culturelle.

Les programmes du cadre non formel visent non seulement à répondre aux lacunes du système formel, mais aussi à favoriser l'acquisition de compétences pratiques et d'aptitudes sociales essentielles. À titre illustratif, le partenariat mondial de l'éducation PME (2018), souligne dans son rapport sur l'éducation que les efforts des acteurs éducatifs en Afrique Subsaharienne ont pu intégrer des enfants non scolarisés ou déscolarisés. Il ajoute que les

programmes non formels y sont présentés comme une réponse aux insuffisances des systèmes éducatifs formels, offrant des apprentissages flexibles adaptées aux réalités locales.

F. Difficultés de l'acquisition des compétences chez les apprenants d'EBNF

Dans un contexte où le Tchad traverse des catastrophes naturelles, des crises politiques en constance et avec un indice de pauvreté plus élevé, la capitale N'Djamena ne sera exclue des conséquences que présentent ces phénomènes sur le secteur de l'éducation. Les défis auxquels fait face l'EBNF vont des insuffisances des ressources éducatives à la qualité de l'enseignement. D'après Yaro (2022), le manque de ressources pédagogiques, la pauvreté des familles et l'absence de personnel qualifié réduit l'efficacité et l'accès à ce sous-secteur. Le manque de financement adéquat du secteur non formel par le gouvernement tchadien et ses partenaires au développement impacte également négativement la qualité des compétences des apprenants. Nos recherches à partir des différents rapports sur le système éducatif tchadien ressort quelques difficultés majeures liées aux conditions d'apprentissages :

- Conformément au rapport de l'UNESCO (2022) sur l'éducation, il ressort que les insuffisances des infrastructures éducatives de qualité et des ressources pédagogiques appropriées ne favorisent pas la qualité d'acquisition des compétences des apprenants. Ce rapport précise que les centres d'éducation non formelle au Tchad sont souvent mal équipés, le manque des matériels didactiques et sont généralement implémentés dans des zones difficilement accessibles.
- Le manque de formation de qualité des enseignants dans le secteur non formel limite le développement des compétences des apprenants, car ces enfants généralement en situation de détresse ont besoin d'éducation spécifique ou d'un accompagnement pédagogique adapté. Selon le résultat d'une étude menée par MINPC (2021), plus de 60% des éducateurs dans le secteur non formel ont reçu aucune formation spécifique, ce qui affecte négativement la transmission des compétences techniques et comportementales indispensables à l'autonomisation des apprenants.
- L'inadéquation des programmes d'enseignement aux réalités locales représente l'une des difficultés, car la plupart des enseignements ne prennent pas en compte les besoins spécifiques du marché local du travail. Ngarta (2022), souligne à cet effet que la déconnexion entre les contenus enseignés et attentes socio-économiques empêche le développement utiles et transférables dans la vie active.

- **L'absence des ressources pédagogiques et matérielles adaptées**

Le manque des ressources matérielles et pédagogiques est un problème récurrent dans le sous-secteur non formel. Il constitue un défi majeur présentant des répercussions significatives sur l'éducation de base non formelle, notamment sur l'acquisition des connaissances de base fondamentales et les compétences pratiques des apprenants. Par exemple dans une étude réalisée par White (2017), il est noté que l'absence de matériel de base comme outils professionnels et les équipements techniques, empêche les apprenants de reproduire en classe les situations réelles de travail, ce qui compromet l'acquisition des compétences transférables.

Selon une étude de Williams (2018), les établissements de formation manquent fréquemment de matériels didactiques, des supports visuels et d'espaces adaptés pour les activités pratiques. À la suite de Williams, Johnson (2019), ajoute que ce manque des ressources ne limite pas seulement la capacité des apprenants à acquérir des compétences, mais il affecte également leur engagement et leur motivation. Il en va de même pour Dose et Smithe (2020), qui mentionnent de aussi que, sans ressources adaptées, les enseignants peinent à développer des méthodes d'enseignement interactives qui répondent aux besoins des apprenants dans l'éducation de base non formelle.

- **L'encadrement insuffisant et le manque des formateurs qualifiés.**

L'encadrement insuffisant et le manque des formateurs qualifiés est un défi majeur pour offrir un apprentissage adéquat et de qualité aux apprenants. L'encadrement insuffisant désigne qu'il y a un manque de suivi, de soutien et de supervision au sein des structures éducatives d'une part et d'autre part, le manque d'une formation de qualité des acteurs ou des formateurs du secteur non formel qui affecte la performance des apprenants. Le manque des formateurs qualifiés empire cette situation parce qu'il devient quasiment impossible de répondre aux attentes éducatives des apprenants des centres de l'éducation de base non formelle. Cette pénurie professionnelle compromet le processus d'apprentissage ou d'acquisition des compétences de base techniques et fondamentales, entravant leur réinsertion socio-éducative et l'insertion professionnelle.

En vue de mettre en évidence les faiblesses de la formation des enseignants, Freire (2001) précise que « les formateurs de l'éducation de base non formelle doivent être capables de répondre aux besoins spécifiques des apprenants adultes et cela nécessite une formation spécialisée. Quant à Smith (2003), la faible rémunération est l'une des causes courantes de

manque des formateurs qualifiés, car les faibles salaires dans les programmes d'éducation non formelle, poussent les formateurs à se tourner vers le secteur formel. Elder et Paul (2013), pour leur part montrent par exemple que dans de nombreux pays en développement, peu des enseignants sont souvent formés aux approches pédagogiques pratiques, ce qui limite leur capacité à offrir des expériences engageantes et interactives.

Par contre, des spécialistes en management de l'éducation comme Adeyemi et Al (2011), précisent en affirmant de leur part que « l'absence des programmes de formation initiale et continue pour les formateurs dans le secteur non formel est un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité de l'enseignement ». Pour eux, l'inefficacité des enseignants relève d'un manque de formation initiale et continue. Le programme spécifique pouvant assurer leur formation continue. C'est également le cas du MENPC (2018-2020) qui reconnaît l'absence des programmes structurés et adaptés pour renforcer les compétences des acteurs de ces sous-secteurs.

- **Faible accès aux environnements d'apprentissage basé sur la pratique**

Le faible accès aux environnements d'apprentissage basé sur la pratique constitue l'une des difficultés majeures que rencontrent les apprenants de l'éducation de base non formelle dans le processus d'acquisition des compétences pratiques. Il s'agit d'insuffisance d'opportunités permettant l'apprentissage par expérience, la pratique ainsi que des activités concrètes. Cela s'explique par le manque d'infrastructures éducatives comme des laboratoires de formation, des ressources pédagogiques et des spécialistes qualifiés pouvant intégrer des méthodes ou approches participatives. Amet et Al (2014), ajoutent que les centres non formels dans ces contextes ne disposent pas des outils nécessaires pour mettre en œuvre des apprentissages pratiques tels que des ateliers ou des laboratoires. Le manque d'infrastructures, des ressources matérielles et humaines est souvent cité comme une barrière majeure dans le processus d'acquisition des compétences (UNICEF 2018). Selon les recherches menées par l'UNESCO (2018), les enfants et les jeunes engagés dans les programmes non formels sans éléments pratiques sont plus susceptibles de perdre leur motivation.

- **Inadéquation entre programmes d'enseignement et les besoins locaux**

Le sous-secteur non formel, notamment l'éducation de base non formelle a des difficultés à adapter ses curriculums aux besoins locaux. Diallo (2018), souligne que les programmes d'éducation non formelle dans plusieurs pays en développement sont souvent

élaborés de manière standardisée, sans consultation des communautés locales. Cela crée une déconnexion entre le contenu enseigné et les compétences pratiques requises pour répondre aux défis socio-économiques des apprenants. C'est une incompatibilité ou un décalage entre les objectifs de l'enseignement, les approches pédagogiques et les réalités socio-culturelles, économiques des communautés locales. UNESCO (2017), explique que le concept d'inadéquation des programmes d'éducation non formelle a été exploré dans de nombreuses études, en mettant l'accent sur les réalités locales de la cible.

Il est à rappeler également que l'incompatibilité des approches pélagiques aux types d'enseignement ne favorise pas le développement des compétences. Quant à Smith (2015), les approches pédagogiques employées ne tiennent pas compte des particularités culturelles, et énonce qui limite leur appropriation par les bénéficiaires.

Par ailleurs, Kumar (2019) souligne que l'inadéquation des curricula éducatifs peut entrainer des taux élevés d'abandon et une faible application des apprentissages au cours de la vie quotidienne. Les précisions avec Jones (2020), qui après ses études menées au Kenya, a constaté que 70% des apprenants n'ont pas pu utiliser les compétences acquises pour développer des activités économiques locales en raison de la pertinence des contenus. Bref, il est à clore que l'inadéquation curriculaire aux contextes locaux limite la création des activités régénératrices des ressources ou revenus aux apprenants.

- **Manque de diversité expérimentale dans le processus d'apprentissage**

L'éducation de base non formelle se distingue des autres formes d'éducation par son adaptation aux besoins spécifiques des apprenants. Dans un contexte où cette forme d'éducation est perçue comme une opportunité pouvant générer d'emplois aux apprenants, le manque ou l'absence de la diversité expérimentale constitue un frein à l'appropriation des savoir-faire chez les apprenants. Cependant, des multiples recherches ont mis en clair l'absence de la diversité expérimentale selon des nouvelles approches pédagogiques appliquées. Kral et schille (1993) ont observé que les programmes d'EBNF sont souvent limités à des approches transmissives avec peu d'innovation dans les techniques éducatives. Cela réduit les capacités des apprenants à développer des compétences critiques ou à appliquer leurs connaissances dans des contextes variés.

Du point de vue culturel, Archer et contingham (1996), mettent en évidence la question d'inadéquation des programmes d'enseignement de l'EBNF qui ne tiennent souvent pas compte

des divers contextes culturels des apprenants, ce qui réduit l'efficacité de l'apprentissage. Parlant des méthodes d'enseignement, Rogers (2004), évoque que l'absence d'approches expérimentales limite le transfert des apprentissages vers des applications concrètes. Subséquemment, Yassounaga (2014), mentionne dans le même contexte que les méthodes uniformes ne parviennent pas à capter l'intérêt des apprenants, en particulier les jeunes adultes.

- **Le manque des aptitudes et habilités pratiques chez les apprenants de l'EBNF.**

L'éducation de base non formelle en tant que champs d'accès aux opportunités éducatives des enfants souvent marginalisés rencontre d'énormes difficultés dans le processus d'acquisitions d'expertises pratiques. Cependant, les insuffisances des savoir pratiques constituent un défi majeur pour les apprenants du cadre non formel, notamment chez les apprenants de l'enseignement de base non formel qui représente une force importante dans la réinsertion socioéducative des enfants socialement exclus.

Il convient de mentionner que ces multiples défis sont les plus souvent liés aux contenus des enseignements théoriques et des méthodes pédagogiques moins participatives qui limite l'acquisition des compétences pratiques localement applicables. « Les programmes d'éducation non formelle souffrent d'un déséquilibre entre les contenus théoriques et les activités pratiques, ce qui limite la capacité des apprenants à développer les compétences directement utilisables sur le marché du travail » (Diagne 2015). Niane (2018) renforce Diagne en soulignant que les centres d'éducation de base non formelle sont souvent confrontés aux défis financiers, notamment, le manque des ressources pédagogiques, l'absence de laboratoires, d'espaces d'activités pratiques ainsi que d'ateliers. Il ajoute par conséquent que ces apprenants se retrouvent avec des savoirs théoriques déconnectées des réalités professionnelles. « La formation initiale des éducateurs est souvent insuffisante pour leurs permettre d'appliquer des nouvelles approches pédagogiques axées sur les compétences pratiques » (Faye 2020). L'auteur dénonce la pratique des approches pédagogiques traditionnelles ne favorisant pas la transmission des savoir-faire adaptées aux réalités innovantes et qui par conséquent entravent l'acquisition des compétences directement applicables aux réalités locales des apprenants.

G. La composante « Amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation de base non formelle » du projet PREAT et les compétences

Dès lors, le projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation (PREAT) est un programme éducatif qui consiste à améliorer la qualité, l'accès et la pertinence dans le secteur de l'éducation. La présente composante soumise à notre étude de ce projet est accès sur

le sous-secteur non formel, notamment l'éducation de base non formelle. En toute simplicité, le projet PREAT est une émanation du plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET), visant à réintégrer les enfants déscolarisés, non scolarisés et des adultes analphabètes.

Il convient de souligner que le projet PREAT est financièrement soutenu par des partenaires éducatifs comme l'UNICEF, l'UNESCO, BM en partenariat avec le gouvernement tchadien. Pour renforcer les compétences des apprenants, cette composante met l'accent sur la formation des acteurs, le renforcement des infrastructures, la sensibilisation des communautés locales ainsi que la distribution des matériels didactiques adaptés. L'objectif étant de promouvoir l'inclusion sociale, réduire les disparités éducatives afin de renforcer le capital humain pour un développement durable.

En conformité avec cette recherche, ladite composante se focalise sur l'amélioration de la formation continue des apprenants et offre des curriculums favorables au développement des compétences pratiques applicables dans la vie quotidienne des apprenants. Il convient de signaler que des réalisations ont été observés sur cette composante du PREAT, pour dire qu'en 2019, plus de 50 centres d'éducation non formelle ont été réhabilités ou construites, aménageant environ 10 000 apprenants. En 2020, six cents (600) éducateurs ont été formés ou familiarisés avec l'utilisation des différentes méthodes pédagogiques favorables à l'innovation des compétences pratiques dans les programmes. À partir de 2021 et 2022, plus de 5000 apprenants parmi lesquels 60% des filles ont bénéficiés des modules enseignés. En conclusion, ces efforts remarquables ont permis l'augmentation de 25% de rétention des élèves des centres de l'éducation non formelle.

G. La qualité comme catalyseur de l'enseignement de base non formel

Contrairement au cadre formel qui suit un curriculum rigide, la qualité de l'éducation de base non formelle offre une flexibilité permettant les méthodes d'enseignement et d'apprentissage interactif. Cette forme d'éducation dite de base non formelle se différencie des autres cadres éducatifs grâce l'accent mis sur l'adaptions des enseignements aux réalités locales. C'est le cas de Colley, Hodkinson et Malcolm (2003), qui déclarent que « l'apprentissage non formel doit être reconnu non seulement pour son accessibilité, mais aussi pour sa capacité à offrir un enseignement de qualité adapté aux besoins des apprenants ». Il en va de même pour Rogers (2005), postulant que l'éducation de base non formelle ne sera efficace que si elle met autant l'accent sur la qualité de l'enseignement que sur l'accès.

Par conséquent, des rapports sur l'éducation base non formelle du Tchad démontrent que cette dernière est en situation de manque de qualité. C'est le cas de la Banque Mondiale BM (2008) qui estime que la qualité souffre dans l'enseignement de base non formelle, car des millions d'apprenants sont inscrits pour la première fois, trop peu sont entrainés d'apprendre réellement. Bien que l'objectif soit que les enfants sachent lire couramment après trois ans d'études, les rapports scientifiques montrent que nombreux d'entre eux ne savent toujours pas lire, ni faire les mathématiques de base.

D'autres accordent une importance aux moyens mobilisés. Selon les fervents défenseurs de cette tendance, plus les moyens sont élevés, plus le système éducatif est de qualité. Ces moyens favorisent certes l'obtention des résultats escomptés, mais certaines études, dont celles du PASEC, démontrent qu'ils ne sont pas toujours synonymes de qualité ». A ce sujet, Bengondo (2018) pense que la qualité de l'éducation non formelle se mesure à travers des indicateurs tels que la pertinence des programmes, l'engagement des formateurs et l'adéquation entre les compétences enseignées et besoins du marché du travail.

En outre, la CONFEMEN (2023), souligne que la qualité dans le secteur éducatif devrait tenir compte des orientations et des curriculums, du développement de savoir-être et de savoir-faire permanents, dont les compétences citoyennes, l'autonomisation de l'individu ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie. Dans ces conditions, l'éducation de base non formelle devrait être à mesure de doter chaque apprenant de compétences leur permettant de participer activement au développement de sa société, et de manière durable. D'après Guillard (2015), rien n'est plus efficace qu'une éducation de qualité pour transformer la vie et les opportunités des générations entières. Il ajoute en suggérant que si nous voulons assurer à l'humanité un avenir prospère dans un environnement sur et sain, nous devons satisfaire les besoins d'éducation de tous les enfants, notamment les centaines de millions qui se heurtent aux obstacles de la pauvreté et de l'exclusion sociale, subissent des discriminations du fait d'un handicap ou de leur genre ou vivent dans les zones d'instabilités des conflits.

C'est sous cet angle que le MENA/ RDC (2015) proclame que : « L'amélioration de la qualité de l'EBNF dépendra de la pertinence de ses objectifs, des méthodes, des programmes, des matériels didactiques, des performances et des résultats pédagogiques. Elle passe par la mise en place d'un système de suivi-évaluation pour la réalisation des sections. Cette forme d'éducation prend en compte également l'efficacité externe (l'impact socioculturel et économique des programmes de l'EBNF) ». Le programme d'éducation pour les 15 années à venir pose les jalons pour concrétiser cette vision ambitieuse. « Nous œuvrons pour susciter la

volonté politique et réunir les moyens qui permettront de respecter ce droit ». Julia cité par le (partenariat mondiale pour l'éducation (PME, 2016).

H. les dispositifs pour développer les compétences des apprenants de l'EBNF

Comparativement aux autres formes d'éducation, l'éducation de base non formelle est un domaine principal d'acquisition des connaissances de base fondamentales en lecture, en calcul et en écriture et de perfectionnement de savoir-faire pratique et concret. Elle se distingue des autres formes d'éducation par son adaptation et sa flexibilité aux besoins précis des apprenants. Pour Binde (2006), l'éducation de base non formelle favorise des méthodes actives et coopératives comme les discussions des groupes, le jeu de rôle ou les études des cas. Elle répond nécessairement aux lacunes des systèmes formels traditionnels, surtout pour les populations vulnérables ou marginalisées, (MINEPC, 2018). Cette forme d'éducation déploie le plus souvent des dispositifs non formels pour soutenir le renforcement des compétences de base telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques, tout en intégrant les compétences pratiques, comme la résolution des problèmes techniques (Smith, 2019).

L'éducation de base non formelle fait usage des multiples dispositifs pour améliorer les compétences des apprenants, parmi lesquelles nous avons des techniques comme les ateliers de formation, l'approche centrée sur l'apprenant, la pédagogie différenciée, les programmes communautaires etc. Selon Brown et Lee (2020), Les conditions ou l'environnement favorable permet aux apprenants d'approfondir leurs connaissances et compétences artisanales ou entrepreneuriales. Nguyen (2021), ajoute également que ces dispositifs permettent aux apprenants d'acquérir des compétences techniques dans les domaines tels que la couture, la miniserie, ou l'informatique de base, souvent en partenariat avec les organisations locales. Il convient d'ajouter que les cours pratiques et les ateliers de formation permettent aux apprenants de se former dans un cadre précis et favorise le système d'apprentissage par la pratique.

- **Le projet PREAT : un levier des compétences pratiques chez les apprenants**

Le projet PREAT constitue le poumon principal dans le processus d'acquisition des compétences dans l'éducation de base non formelle. Elle considère le développement des compétences pratiques chez les apprenants comme l'un des phares d'objectifs centraux pour son bon fonctionnement. Les animateurs ou enseignants et apprenants en situation d'enseignement-apprentissage, notamment le savoir-faire pratique ont besoin des matériels pédagogiques adéquats. Cependant, pour améliorer le niveau de performance des apprenants, que ce soit en écriture, en lecture ou en communication, des dispositifs tels que les nouvelles

méthodes ou approches pédagogiques, des programmes d'enseignement adoptés sont applicables.

Le projet PREAT est conçu comme un moyen pour améliorer le niveau de performance des apprenants. Il s'agit notamment des modules, programmes, et activités adaptées aux besoins pratiques des apprenants. À cet effet, Dupont (2019) a souligné que « le programme d'éducation non formelle dans les zones rurales a permis aux jeunes adultes d'acquérir des compétences pratiques en agriculture ». À sa suite, le rapport de l'UNESCO (2021), sur l'éducation de base non formelle montre que « les cours de gestion financière et des compétences entrepreneuriales aident les apprenants à devenir autonomes ». Smith et Lee (2020) arrivent à la conclusion de leur étude en montrant que les compétences numériques enseignées ou dispensées dans les enseignements de base non formels par des enseignants de qualité ont généralement un impact significatif

- **Le PREAT : une solution à la réinsertion socio-éducative et professionnelle des enfants socialement exclus du cadre scolaire formel**

Le projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT), contribue à la réinsertion socio-éducative des enfants se trouvant hors du système scolaire, en leur offrant des opportunités d'apprentissages adaptées aux réalités locales. Il propose également une gestion participative avec les partenaires ou acteurs locaux afin de créer des environnements favorables à la réussite des apprenants. Ali (2019), révèle que « le PREAT offre une chance unique à des milliers d'enfants exclus du système scolaire traditionnel. Il ne s'agit pas seulement de les réinsérer dans les écoles, mais de leur offrir un parcours adapté, en prenant en compte leur besoins spécifiques et leur environnement socio-économique ».

Pour les enfants en situation d'exclusion tels que les réfugiés, Barka (2022) arrive à la conclusion de ces études en rapportant que « 65% des enfants réintégrés grâce au projet PREAT, poursuivent une formation professionnelle ou un parcours scolaire régulier après deux ans. Ce chiffre montre l'impact positif du programme, bien que des efforts restent nécessaires pour améliorer les taux de rétention », P.114. Selon lui, le programme d'enseignement qu'a proposé le projet PREAT en faveur du cadre non formel, notamment l'enseignement de base non formelle, a permis la réduction du taux élevé de l'analphabétisme en réintégrant les enfants en dehors du système éducatif.

- **Le PREAT et le développement des compétences chez les apprenants**

Au Tchad, le projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT) est généralement placé sous la supervision du Ministère de l'Education Nationale et de Promotion civique. C'est une initiative qui est mis en œuvre par le gouvernement tchadien et ses partenaires (UNESCO et UNICEF) dans l'optique d'améliorer l'accès et la qualité de l'éducation et réduire le taux d'analphabétisme au Tchad. La composante « l'amélioration de l'offre et de qualité de l'éducation de base non formelle » cible spécifiquement le non formel. Elle vise offrir une éducation d'adaptée aux besoins des jeunes et des adultes hors du cadre scolaire. Les compétences pratiques que développe le PREAT sont perçues sous plusieurs angles, nous les énumérons comme suit :

- **Développement des compétences techniques** : le projet PREAT contribue au développement des compétences techniques en mettant l'accent sur des pratiques spécifiques telles que la couture, l'artisanat, l'agriculture, l'élevage, la mécanique, ou encore la menuiserie. Ces différentes formations d'ordre professionnelles permettent aux apprenants de développer des savoirs directement applicables sur le marché de l'emploi et dans leur quotidien. Alors, Koumakoye (2019), affirme que « le projet PREAT a permis la formation de plusieurs milliers des jeunes dans les domaines techniques, notamment en mécanique, électricité et agriculture ». P.48. Après lui le MENPC (2020), explique que la mise en œuvre du PREAT vise à combler le fossé entre la formation technique et compétences pratiques nécessaires pour permettre essentiellement aux apprenants de répondre aux exigences du marché d'emploi au Tchad.

-**Adaptation aux besoins locaux** : Les particularités socio-économiques et culturelles du Tchad sont essentiellement prises en compte dans le cadre du PREAT, notamment le sous-secteur non formel. Les programmes d'enseignement du cadre non formel sont généralement liés et adaptés aux réalités locales des apprenants. Ils leur permettent d'acquérir des compétences nécessaires relatives aux réalités locales de leurs environnements respectifs. Les modules de formation en agricoles sont par exemple proposées dans les zones rurales, afin de permettre aux bénéficiaires d'accroître leur production agricole et de renforcer la sécurité alimentaire locale. Par conséquent, l'UNESCO (2022) affirme que le projet PREAT au Tchad se concentre sur l'offre des solutions éducatives flexibles et adaptées aux des apprenants non formels, renforçant ainsi leur employabilité

- **Renforcement de capacités entrepreneuriales** : hormis les compétences orales et techniques, le projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad offre un programme de formation en gestion d'entreprise aux enfants et aux adultes apprenants notamment en marketing, la comptabilité et en gestion de projet. Ce programme de formation

prépare les jeunes apprenants à se créer d'emploi ou et à contribuer au développement économique de leur localité respective. Ainsi, MINPC (2021), le PREAT a introduit des modules de formation axés sur l'entrepreneuriat pour promouvoir l'autonomie économique et réduction de pauvreté.

- **Les pratiques appliquées à l'éducation de base non formelle**

Aux vues de ce 21^e siècle, le savoir-pratique devient de plus en plus incontournable dans les sociétés humaines grâce à son importance. C'est une capacité d'appliquer de manière efficace des connaissances théoriques et compétences dans des situations socio-professionnelles. Selon Martin (1999), le savoir-pratique est la synthèse de la théorie et de l'expérience, permettant une adaptation rapide et efficace aux défis du milieu de travail ».

Dans le sous-secteur non formel, le savoir-faire pratique permet aux apprenants à l'acquisition des compétences concrètes et immédiates applicables dans leur quotidien. A la différence des approches purement académiques, l'enseignement de base non formelle met en valeur l'apprentissage par expérience préparant les apprenants au marché du travail et à la résolution des problèmes afin de leur autonomiser. Ce type de formation inclut généralement les activités pratiques, des ateliers interactifs, des projets communautaires qui peuvent renforcer la rétention des connaissances et la compréhension.

L'intégration de savoir-faire pratique permet à l'éducation de base non formelle d'apporter des réponses efficaces aux besoins des apprenants, notamment dans des contextes où l'accès à l'éducation présente des limites. Selon Perez (2010), le savoir-faire pratique comprend des compétences techniques et interpersonnelles qui favorisent l'autonomie des apprenants. L'auteur attire l'attention sur les activités concrètes et des projets communautaires pouvant développer les compétences pratiques dans le cadre non formel. C'est dans cette circonstance que Lopez et Mendez (2015), souligne que l'intégration du savoir-faire pratique dans l'éducation de base non formelle permet de créer des liens significatifs entre l'apprentissage et les réalités sociales des apprenants. Ce qui renforce leur engagement et leur motivation. Pour finir, Nguyen (2020), conclut en affirmant que les ateliers et simulations de la vie réelle sont des méthodes efficaces pour enseigner le savoir-faire pratique dans les contextes non formels. Ces approches permettent aux apprenants d'exprimer d'expérimenter et réfléchir sur leurs pratiques.

- **Normes de gouvernance en faveur de la qualité de l'éducation de base non formelle.**

Dans un système éducatif, le critère de gouvernance fait référence à la manière d'administrer et de diriger pour une gestion transparente et efficace des ressources disponibles dans le secteur éducatif. Ils généralisent les dispositifs organisationnels, les mécanismes de prises de décision, les politiques éducatives, et l'implication des différents acteurs comme les gouvernements, les communautés locales, les institutions scolaires, les parents, enseignants etc. Cependant les critères de gouvernance constituent un aspect crucial pour garantir une éducation de base non formelle de qualité, car ils assurent la transparence, l'efficacité et l'adaptabilité pour une meilleure réponse aux attentes des apprenants.

Le Ministère National de l'Enfance et de la Jeunesse de Luxembourg (2021) fait une de la qualité de l'éducation de base non formelle selon six (6) dimensions suivantes :

- Qualité de l'encadrement
- Qualité de l'aménagement des espaces et du matériel
- Qualité de l'interaction entre le personnel et les enfants/jeunes
- Qualité de l'expérience de l'enfant/du jeune
- Qualité de l'interaction avec les parents
- Gestion interne de la qualité

À cet effet, Bary (2000) se prononce d'ores et déjà, une gouvernance transparente améliore la responsabilité des institutions éducatives et permet de prévenir les abus et la corruption dans la gestion des fonds P.12. Pour lui, la transparence dans la gestion et de mise en œuvre des programmes est essentielle pour garantir la confiance des parties prenantes (organisations, enseignants et apprenants) et l'efficacité des programmes. Schweisfurth (2004), indique que les approches participatives dans la gouvernance scolaire améliorent l'adhésion aux programmes éducatifs et augmentent les taux de réussite. P.48. Il convient d'ajouter l'adaptation et flexibilité comme critère nécessaire à la bonne gouvernance du sous-secteur non formel, notamment dans des contextes où les populations sont de plus en plus marginalisées. Une gouvernance flexible et adaptée aux réalités locales permet de répondre efficacement au changement des besoins éducatifs et aux attentes des apprenants. Sur ce, Draxler (2008), explique que l'adaptabilité est cruciale pour les programmes non formels qui doivent continuellement ajuster leurs contenus et méthodes aux réalités socio-économiques des apprenants.

- **Les partenaires éducatifs et l'offre de l'éducation de base non formelle**

La collaboration entre les partenaires éducatifs est désormais reconnue comme un facteur nécessaire pour relever les défis de l'enseignement de base non formelle. Dès lors, UNESCO (2015) définit la collaboration dans le domaine de l'éducation comme une interaction coordonnée entre divers acteurs éducatifs visant à atteindre des objectifs communs.

Un processus structuré de coordination et coopération entre différents partenaires éducatifs, visant à réaliser des objectifs d'enseignement communs permet l'échange des idées, des compétences, des ressources pédagogiques innovantes etc... En coopérant, les acteurs éducatifs communautaires locaux et internationaux peuvent efficacement contribuer au progrès des apprenants en leur disposant des ressources, des expertises et des méthodes pédagogiques innovantes accès sur l'interaction allocutive. D'après Sayed et Ahmed (2018), les partenariats entre les gouvernements, les Organisations Non Gouvernementales (ONG) et les communautés éducatives renforcent l'efficacité des initiatives éducatives non formelles. Selon eux, chaque partenaire apporte des ressources éducatives complémentaires, telles que la formation des éducateurs, le financement ainsi que le matériel pédagogique. Par exemple, Al et Smith (2020) ont démontré que les programmes éducatifs Co-construits avec des partenaires locaux ont amélioré le taux d'alphabétisation de 20% en trois ans.

- **Les compétences sur la base de « la pédagogie des optimisés » selon Paul (1970).**

Paul (1970), dans *pédagogie des opprimés*, met l'accent sur les méthodes d'enseignement pratiques visant à développer les compétences pratiques des apprenants de l'éducation de base non formelle. Il propose des approches pédagogiques adaptatives favorisant l'expérience directe et l'engagement actif des apprenants. Cette pédagogie vise à maximiser les ressources éducatives et focaliser l'apprentissage sur les activités concrètes et utiles aux apprenants. Allant dans cette logique de pensée, il exprime en ces termes : « l'éducation de base non formelle s'oriente autour de la réalité immédiate de l'apprenant, cherchant à transmettre des compétences qui lui seront immédiatement utiles dans la vie quotidienne. Contrairement aux approches traditionnelles, cette approche se veut flexible, ajustée aux besoins spécifiques et aux contextes particuliers des apprenants, permettant ainsi une meilleure intégration des apprentissages et une valorisation de l'expérience de chacun.

En ce sens, cette approche centrée sur l'apprenant le considère non seulement comme un récepteur mais aussi comme un acteur de son propre développement (Paul, 1970). Ensuite,

l'auteur ajoute la nécessité de concevoir des environnements d'apprentissage en adéquation avec aptitudes des apprenants en ces termes : « les éducateurs dans le cadre de l'éducation non formelle doivent constamment évaluer et ajuster leurs pratiques afin de maximiser l'engagement et la compréhension des apprenants. Cela implique une grande souplesse dans les méthodes, des supports visuels et les activités pratiques qui permettent à chacun d'appréhender le savoir de manière concrète et personnelle » (Paul, 1970).

Ensuite, Gottdotti (1990), soutient que la pédagogie de Freire est essentielle pour l'éducation des adultes, car il donne aux individus la capacité de voir le monde autrement et de s'impliquer dans des transformations. Quant à Roberts (2000) se penche sur l'aspect dialogique de Freire en affirmant que le dialogue de Freire favorise un apprentissage significatif en permettant aux participants dans leur propre processus de partage d'expériences de vie, ce qui est particulièrement utile dans les contextes non formels où les savoirs expérientiels sont valorisés. Brookfield (2005), contribue en soulignant que la conscientisation de Freire fournit un cadre d'éducation critique essentiel dans les programmes d'éducation non formelle visant l'émancipation.

La pédagogie des opprimés de Freire demeure une référence permettant de structurer et comprendre l'éducation non formelle. L'auteur met l'accent le dialogue, la conscientisation et la praxis comme des sources pouvant édifier et inspirer les éducateurs et les chercheurs qui promeuvent des approches participatives en émancipatrices dans des contextes non formels.

Il convient de souligner différents titres mettent en évidence les connaissances antérieures pouvant sur l'acquisition des compétences pratiques au sein de l'éducation de base non formelle, qui constitue un pilier fondamental pour le développement économique. C'est dans cette même logique de penser que s'inscrivent les différentes théories, notamment économiques.

1.4. Théories de référence

Afin de mettre en claire notre hypothèse générale et prédire le phénomène de notre étude, nous convoquons avant la théorie de la contingence qui se positionne sur le principe selon lequel il n'existe pas une seule et meilleure façon d'organiser ou de gérer. Pour étudier l'organisation du PREAT, nous avons fait appelle à la théorie des systèmes d'organisation. Cette théorie se repose sur l'idée qu'une organisation fonctionne comme un système vivant, capable d'apprendre de ses expériences, de corriger ses erreurs et d'innover à travers la réflexion collective et la coopération. La dernière théorie que nous intégrons est la théorie de la

1.4.3. La Théorie de la contingence :

Après la seconde guerre mondiale, les théories classiques de l'organisation dominaient encore le champ managérial. Les approches de Taylor (principes universels du travail), de Fayol (principes universels d'administration) et de Weber (bureaucratie rationnelle-légale) considéraient qu'il existait une structure optimale applicable à toute organisation quels que soient son secteur ou son environnement. Ces modèles étaient centrés sur la recherche sur la recherche d'efficacité par la spécialisation, la hiérarchie et la standardisation.

Cependant, dès les années 1950, ces approches furent remises en cause. L'expansion économique, l'industrialisation accrue, l'innovation technologique rapide et la montée de la concurrence ont confronté les entreprises et des environnements de plus en plus turbulents et incertains. Les chercheurs ont constaté que les modèles organisationnels rigides ne suffissent plus pour les performances réelles des entreprises. C'est dans ce contexte qu'apparaît la théorie de la contingence qui introduit l'idée qu'il n'existe pas une seule « meilleure » manière de structurer une organisation, mais celle qui soit adapter à son contexte particulier.

La première formulation explicite de l'approche contingente est attribuée à Tom Burns G.M Stalker dans leur ouvrage *The Management of innovation* (1961). À partir de recherches menées dans les industries britanniques, ils distinguent deux grands types de structures organisationnelles :

Les structures de mécaniques hiérarchiques, centralisées et sur les procédures rigides, adaptées aux environnements stables et rigides.

Les structures organiques, plus flexibles, décentralisées et favorisant la communication horizontale, adaptées aux environnements et prévisibles.

Quelques années plus tard, Paul Lawrence et Jay Lorsch publient *Organization and environment* (1967). Leur étude sur des entreprises américaines démontre que la performance organisationnelle dépend de la capacité de l'entreprise à aligner sa structure interne sur les caractéristiques de son environnement externe. Son apport se fonde sur apport principal consiste à démontrer que l'efficacité d'une organisation ne réside pas dans l'applications des principes standardisées mais dans la capacité à s'adapter aux spécificités de son environnement.

La théorie de la contingence repose sur le principe selon lequel il n'existe pas une seule et meilleure façon d'organiser ou de gérer. La performance d'un système dépend de la qualité

dépend de l'adéquation entre sa structure interne et les caractéristiques de son environnement externe. En d'autres termes, ce qui fonctionne efficacement dans un contexte donné peut s'avérer inadapté dans un autre. Dans les années 1960, Lawrence et Lorsch (1967), ont prolongé cette réflexion en soulignant que la réussite organisationnelle dépend de sa capacité à ajuster les mécanismes internes. Cette approche repose sur le postulat selon lequel l'efficacité d'une organisation dépend toujours de sa capacité d'adaptation au contexte spécifique. Selon les partisans de cette théorie, il n'existe pas de modèle unique d'organisation valable en tout temps et en tout lieu, mais plus des choix organisationnels qui doivent tenir compte des réalités sociales, économiques et culturelles, institutionnelles.

■ la théorie de la contingence : un cadre conceptuel pour l'analyse éducative

La théorie de la contingence développée initialement dans le champ de la gestion et de l'organisation, affirme que la performance dépend de l'adéquation entre la structure et l'environnement. Transposée à l'éducation, cette théorie suggère que les méthodes d'enseignement, les contenus pédagogiques et les ressources doivent être modulés en fonction du profil des apprenants et des caractéristiques du milieu. Dans le contexte tchadien, marqué par la diversité linguistique, des niveaux d'instruction hétérogènes et une forte priorité des ressources, l'application de cette approche signifie que la dimension pédagogique du projet PREAT doit proposer des modalités pédagogiques souples et contextualisées pour garantir l'efficacité de son action. La dimension pédagogique du PREAT et l'exigence d'adaptation. Cette dimension pédagogique du PREAT repose sur trois axes principaux : les méthodes d'enseignement, les contenus et la formation et les outils pédagogiques. Ces trois avec l'appui de l'approche contingente, favorise un véritable développement des compétences chez les apprenants.

■ le développement des compétences : finalité du PREAT et traduction de l'approche contingente.

Le développement des compétences constitue la finalité du PREAT. Il ne s'agit pas seulement de transmettre les savoirs théoriques, mais d'assurer l'acquisition des compétences utiles transférables. La contingence pédagogique se traduit donc par la flexibilité organisationnelle et contextualisation des apprentissages.

La théorie de la contingence en soulignant que l'efficacité d'une organisation dépend de son adaptation au contexte, montre ses limites qu'elle reste centrée sur l'ajustement ponctuel, sans considérer la complexité des interactions globales. En effet, elle tend à réduire la gestion pédagogique à une réponse mécanique aux situations, sans intégrer la dynamique systémique

des acteurs, des ressources et des finalités éducatives. C'est dans cette logique que s'annonce la théorie générale des systèmes en complément de la contingence par une vision holistique où chaque élément de l'éducation est relié à l'ensemble, permettant non seulement d'adapter les pratiques, mais aussi de les inscrire dans une logique intégrée de développement des compétences et de transformation durable.

Théorie générale des systèmes

La théorie générale des systèmes TGS a émergé au milieu du XX^e s grâce aux travaux du biologiste autrichien Ludwig Von Bertalanffy. Face aux limites des approches analytiques traditionnelles centrées sur la décomposition d'un phénomène en partie isolée, Bertalanffy propose une vision holistique où les éléments d'un système ne peuvent être compris qu'à travers leurs interactions et leurs relations. Dès les années 1930, il élabore cette idée en biologie, mais c'est en 1950 qu'il formalise la TGS comme un cadre théorique générale à différents domaines (biologie, psychologie, sociologie, organisation).

L'évolution de la TGS s'est caractérisée par son passage d'un modèle biologique à une méthodologie interdisciplinaire. Elle s'est rapidement diffusée dans les sciences sociales, la gestion, l'éducation et l'ingénierie, car elle offrait une réponse aux problèmes complexes que les approches linéaires et mécanistes ne pouvaient expliquer. La TGS a introduit des concepts clés comme l'ouverture des systèmes, l'équilibre dynamique et la rétroaction qui permettent d'analyser comment un système s'adapte et évolue dans son environnement. Ainsi, elle a marqué un tournant dans la pensée scientifique moderne, en ouvrant la voie à des nouvelles disciplines comme la cybernétique, la systémique et l'analyse des organisations.

Il convient de préciser que la théorie générale des systèmes a commencé à s'intégrer dans le champ de l'éducation à partir des années 1960-1970, lorsque les chercheurs et pédagogues ont cherché des modèles capables d'expliquer la complexité des processus d'enseignement-apprentissage. Elle a été mobilisée pour analyser l'école comme un système ouvert, en interaction avec son environnement social, économique et culturel, et pour montrer que l'efficacité pédagogique dépend des relations entre ses sous-systèmes (enseignants, apprenants, méthodes, ressources, institution) plutôt que de leurs éléments isolés.

La théorie générale des systèmes TGS de Ludwig Von Bertalanffy, permet d'analyser la dimension pédagogique du renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad, PREAT, dans toutes ses composantes : Les apprenants, les formateurs, les méthodes pédagogiques, les ressources matérielles, l'environnement socio-culturel et les politiques éducatives

nationales. Selon la TGS, la réussite d'un projet ne dépend pas uniquement de la qualité de chaque élément pris séparément, mais de la manière dont ces éléments interagissent pour produire un apprentissage efficace. Ainsi, un déficit de formation des enseignants, un manque des matériels pédagogiques ou faible implication communautaire peut perturber l'équilibre global du système et réduire l'efficacité de la pédagogie.

Dans cette systémique, le développement des compétences des apprenants en éducation de base non formelle s'explique par la qualité des interactions entre les différents sous système du PREAT. Par exemple, l'utilisation des nouvelles approches participatives favorise la motivation et l'autonomie des apprenants, mais leur efficacité dépend de la compétence des enseignants, de la disponibilité des supports adaptés (dans les langues locales ou en français) et du soutien de l'environnement familial et communautaire. L'approche systémique montre donc que la pédagogie n'est pas un processus isolé, mais mécanisme d'adaptation et de rétroaction : le retour des apprenants influence les méthodes des enseignants qui à leur tour ajuste leur pratique pour renforcer l'acquisition des compétences. Ainsi, l'analyse par la TGS révèle que la durabilité et l'efficacité du PREAT repose sur l'harmonisation de tous ces facteurs dans une dynamique intégrée.

Théorie de l'évaluation du programme

Considéré comme le pionnier de la théorie de l'évaluation du programme, Carol Weiss a véritablement conceptualisé la théorie du programme dans les années 1970-1990. Selon Weiss, l'évaluation ne doit pas seulement mesurer si un programme atteint ou non ses objectifs, mais aussi expliquer et analyser la logique causale sur laquelle repose ce programme. Elle a introduit la notion de théorie du programme c'est-à-dire la mise en évidence des hypothèses et des mécanismes qui expliquent comment et pourquoi une intervention produit des effets (ou échoue à en produire). En tant que partisan de la théorie de l'évaluation du programme, Daniel L. Stufflebeam la définit comme « le processus d'identification, d'obtention et de fourniture d'informations utiles pour juger les décisions à prendre concernant un programme ».

La théorie de l'évaluation du programme est née de la nécessité de dépasser des approches traditionnelles de l'évaluation qui se contentaient sur la mesure des résultats finaux. Ces évaluations classiques indiquaient si un projet atteignait ou non ses objectifs, mais elle n'expliquait pas comment ni pourquoi ces résultats apparaissaient, ni quels facteurs internes ou externes influençaient leur réalisation. Cette insuffisance a conduit les chercheurs et praticiens

à proposer une approche explicative, fondée sur l'analyse logique interne des programmes, en mettant en lumière les hypothèses causales qui sous-tendent leur conception.

Son émergence s'inscrit dans le contexte des années 1960-1970, marquée dans des politiques en éducation, santé et développement social, notamment aux Etats-Unis et en Europe. Les Etats, investissant des ressources importantes dans des programmes de grande envergure, réclamaient des preuves plus solides de leur efficacité.

Dans les sciences de l'éducation, cette théorie a trouvé une intégration féconde, en permettant d'analyser de manière plus fine les mécanismes pédagogiques et les conditions de réussite des projets éducatifs. Elle a favorisé l'utilisation des modèles logiques pour planifier et évaluer les interventions, qu'il s'agisse de programme d'alphabétisation, de renforcement de l'éducation de base ou de reformes curriculaires. En mettant l'accent sur les liens entre la formation des enseignants, pratique de classe et acquisition des compétences par les apprenants, elle a contribué à enrichir la recherche éducative et renforcer une culture d'évaluation formative et explicative, au service de l'amélioration continue des systèmes éducatifs.

Dans l'analyse de la dimension pédagogique du PREAT, la théorie de l'évaluation du programme offre un cadre pertinent pour analyser la dimension pédagogique du dispositif. Elle permet d'évaluer la qualité des stratégies d'enseignement, l'adéquation des contenus d'apprentissage, les compétences des formateurs et la participation des bénéficiaires. En appliquant cette approche, l'évaluation met en lumière la capacité du projet à répondre aux besoins éducatifs des populations cibles, à améliorer les pratiques éducatives et favoriser un apprentissage durable. Ainsi, cette théorie contribue non seulement à juger l'efficacité du programme, mais aussi à renforcer la dimension formative, en améliorant les acteurs vers une amélioration continue des processus éducatifs au service du développement durable.

PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La présente étude abordant la problématique d'insuffisance des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle, le chapitre 2 est intitulé méthodologie de la recherche, nous abordons l'aspect méthodologique. Il s'agit d'une démarche méthodologique qui explore une analyse opératoire du terrain. Selon Quivy et Van Campenhoutdt (2006), l'étude exploratoire permet de formuler une problématique pertinente ; elle permet au chercheur d'entrer en contact avec le terrain, récupérer les acteurs et comprendre les enjeux.

La rigueur scientifique traditionnelle stipule qu'après avoir identifié le problème de l'étude et construit les objectifs puis posé les questions de recherche, il revient sans doute à présenter le cadre méthodologique pour structurer valablement la recherche. La méthodologie d'une étude permet non seulement l'exploration du phénomène existant mais également son analyse, suivant systématiquement des étapes prédéfinies afin de recueillir des données à partir d'un échantillon précis. Ce cadre méthodologique met l'accent sur l'analyse de la dimension pédagogique du projet PREAT à partir des entretiens et des observations au sein du centre du centre Don Bosco de N'Djaména. Cette analyse suit les démarches de la méthode qualitative qui repose sur des processus rigoureux permettant d'interpréter les données dans leur complexité, leur subjectivité et leur contextualité, Paille et Muchielli (2012).

2.1. La recherche qualitative et ses caractéristiques

2.1.1. L'importance de la recherche qualitative

Compte tenu du phénomène que nous étudions et surtout l'objectif que nous visons à atteindre, notre jugement de valeur est porté sur la méthode qualitative pour mieux le comprendre le phénomène et l'explorer en profondeur. Le choix de cette méthode nous permet d'analyser les résultats du PREAT en matière des compétences chez les apprenants du secteur non formel. Il s'agit exactement de comprendre comment l'évaluation de la dimension pédagogique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants du centre d'éducation de base non formelle de Don Bosco de N'Djaména. En raison de sa capacité à explorer les réalités du terrain de manière approfondie, la méthode qualitative est privilégiée pour rendre compte des expériences, des perceptions et des dynamiques relationnelles de notre étude. Elle vise à comprendre les phénomènes à travers une analyse des expériences, des perceptions et des comportements sociaux. Ce qui donne raison Paillee et Mucchielli (2016) d'affirmer que « la qualitative recherche permet d'approcher les phénomènes humains dans leurs complexités en mettant l'accent sur la compréhension des

significations que les acteurs attribuent à leurs réalités ». Elle se caractérise généralement par un petit échantillon et des techniques basées sur les entretiens, les observations etc.

2.1.2. Les composantes de la recherche qualitative

Tout comme la méthode quantitative, la recherche qualitative présente des facteurs stipulant sa spécificité et suit une démarche généralement exploratoire et analytique. Ce processus pratique consiste à comprendre et à interpréter les phénomènes à partir des données non numériques ou descriptives (images, observations, textes etc.). Cependant Poisson (2011), affirme que « la recherche qualitative en science humaines a pour but premier de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales ». En suivant la démarche méthodologique, le chercheur constitue un échantillon après avoir identifié le site de la recherche

2-1-3. Site de la recherche

Pour réaliser la phase opératoire de notre étude, notre choix est porté sur Ndjamena la capital politique du Tchad. Elle constitue le lieu physique dans lequel se déroule notre étude. Ndjamena la capitale politique du Tchad est située à l'extrême Ouest du pays, d'une distance environ 5 à 10 kilomètres de kousserie au Cameroun, dépendant du point de départ et d'arrivé. Avec une population estimée à 1590755 habitants selon (World Population Review, 2024), Ndjamena est un carrefour culturel qui abrite plus de 200 groupes ethniques (keras, saras etc.) et représente le principal centre économique du pays. Par initiation de sa diversité culturelle notamment éducative, la ville de Ndjamena inclue également l'éducation de base non formelle, qui favorise une réinsertion professionnelle et socio-éducative des enfants socialement exclus du secteur formel.

Respectueusement dans le centre d'éducation de base non formelle de Chagoua, lieu où notre recherche sera réalisée ; un centre dans lequel des apprenants ayants des niveaux diversifiés, les uns n'ayant pas été scolarisés et d'autres ont déjà été scolarisés et ont abandonnés l'école très tôt pour des raisons différentes. Dans ce centre (DONBOSCO) plusieurs activités scolaires (cours d'alphabétisation, formation en compétence de citoyenneté et de vie, initiation aux technologies de la communication et de l'information, sensibilisation à l'hygiène) et des activités parascolaires telles que des sections d'orientation et d'insertion socio-professionnelle, des ateliers artisanaux, des activités culturelles et sportives etc. Par ses multiples fonctions socio-éducatives, il représente le pivot central de l'éducation non formelle dans la ville de Ndjamena

2.1.4 Population d'étude

Toute recherche scientifique contient une population d'étude constituée des individus localisés dans un lieu ou un environnement précis. C'est pour quoi Fortin (2010) affirme qu'« il est essentiel de bien définir la population à l'étude, car celle-ci représente l'ensemble des personnes, des événements ou objets sur lesquels le chercheur souhaite généraliser les résultats de sa recherche. Une mauvaise définition de cette population peut compromettre la validité des résultats ». En ce qui concerne notre recherche dont le sujet porte sur l'analyse de la dimension pédagogique du projet PREAT, la population d'étude constitue une partie essentielle.

Il convient de préciser que la population de cette étude se constitue des administrateurs, des enseignants et les apprenants du centre d'éducation de base non formelle Don Bosco. Cette population détermine la validité et la portée des résultats qui représentent nos conclusions. Ces apprenants sont notamment les enfants allant de 9 à 14ans déscolarisés et non scolarisés et bénéficiaires directs dudit projet. Cette population d'étude est nécessaire pour notre recherche et nous permet d'obtenir une population accessible.

2.1.5. Population accessible

À la coutume traditionnelle de la recherche, une étude comporte nécessairement une population accessible qui se représente comme un sous ensemble de la population d'étude. Comme le souligne Houser (2015), la population accessible constitue un extrait de la population cible. Cette population est généralement la proportion de la population cible et permet au chercheur de délimiter et d'améliorer la faisabilité de l'étude.

Pour ce qui concerne notre recherche, la population accessible constitue l'ensemble d'enfants respectueusement inscrits dans le centre éducation de base non formelle Don Bosco de N'Djaména, les personnels administratifs et les animateurs/enseignants. L'ensemble de ces individus se situent directement dans ce centre éducatif bénéficiant direct du projet PREAT et est plus accessible à la collecte des données. Cette population dite accessible nous permet recueillir un échantillon représentatif et possédant les informations approfondies et pertinentes à notre étude.

2.1.6. Population cible

La population cible désigne un ensemble des individus qu'un chercheur localise dans lieu donné pour ses études. Pour (Bechard, 2002), « toute recherche scientifique sérieuse repose sur une délimitation claire de son objectif, ce qui inclut la population cible. Sans cette précision,

le chercheur risque de se prendre dans des généralisations abusives ou dans des conclusions hâtives qui ne repose sur aucun fondement empirique solide ». Il en va de même pour (fortin ,2010), « l'identification précise de la population cible constitue une étape essentielle de toute démarche méthodologique. Une définition floue ou inadéquate de cette population risque de compromettre la validité des résultats obtenus et d'en limiter la portée. Il convient donc de bien cerner les caractéristiques sociodémographiques, les comportements ou autres qui définissent cette population, afin s'assurer la pertinence et la rigueur scientifique de l'étude »

2.2. Technique d'échantillonnage et l'échantillon

Le choix de la technique d'échantillonnage fait partie intégrante du processus de sélection d'un échantillon d'une recherche. D'après Qualtrics (2021), « l'échantillonnage par choix raisonné permet de mener des enquêtes à grande échelle en utilisant un échantillon de la population pour remplacer l'ensemble et ainsi mener le sondage de manière réaliste » Pour ce qui de notre étude, nous optons pour l'échantillonnage par choix raisonné. Nous optons pour cette technique d'échantillonnage, car elle nous permet de sélectionner des participants qui possèdent les critères précises qui nous permettent d'obtenir des données riches.

2.2.1. Échantillonnage par choix raisonné

Pour obtenir une pertinence de la représentativité de notre recherche, nous avons opté pour la technique d'échantillonnage par choix raisonnée, appropriée à la méthode qualitative. Car elle permet de réaliser une sélection spécifique des participants ayant des critères ou des informations pertinentes pour les recherches qualitatives. À cet effet, Patton (2002) souligne que l'échantillonnage par choix raisonné est particulièrement adapté aux recherches qualitatives, car il permet au chercheur de sélectionner des participants possédant une connaissance spécifique ou une expérience particulière liée au phénomène étudié. Ce type d'échantillonnage permet de même au chercheur d'explorer en profondeur ladite recherche. Quant à Sandelowki (2000), l'échantillonnage par choix raisonné est essentiel pour les recherches qualitatives qui visent à explorer des expériences ou des perceptions spécifiques ou la qualité et la pertinence des informations de qualité.

2.2.2. Critères d'échantillonnage par choix raisonné.

L'échantillonnage par choix raisonné se fonde sur le phénomène

2.2.2. L'échantillon

Extraire un petit groupe d'individus d'une population dite accessible revient à suivre les critères d'éthique de la recherche, en adoptant une méthode appelée technique d'échantillonnage. Pour mener cette enquête du terrain, nous avons constitué un échantillon de douze (12) individus parmi lesquels figurent six (4) apprenants, cinq (5) enseignants puis Trois (3) personnels administratifs. Cet échantillon répond à nos critères de sélection et nous a permis d'explorer le problème de l'étude et de collecter les informations nécessaires pour notre recherche. Les individus sélectionnés sont ceux qui disposent des savoirs et d'expériences susceptibles de fournir des données valides et complètes pour notre études N'da cité par (Zembel, 2024).

Les critères d'inclusion et d'exclusion

Critères d'inclusion

Dans le cadre cette étude, les critères portés sur les acteurs ayant une expérience significative au sein du centre Don Bosco de Ndjamen. Ainsi, nous retenons spécifiquement les personnels administratifs et enseignants totalisant au moins cinq années d'expérience dans leurs fonctions, de manière à garantir la pertinence et la fiabilité des informations que comptons recueillir. De même, les élèves ayant passés au moins trois années dans le centre Don Bosco de Ndjamen sont inclus, car leur parcours scolaire prolongé leur confère une expérience des apprentissages initiés par le programme PREAT.

Critères d'exclusion

Les critères d'exclusion concernent les enseignants et personnels administratifs n'ayant pas encore atteint cinq années de service dans ledit centre. Nous admettons que ceux qui n'ont pas encore requis ces années ne pourront pas fournir d'informations pertinentes pour notre étude. Car le projet que nous évaluons est mis en œuvre depuis 2018. Les apprenants n'ayant pas au moins atteint la 3^e années de formation ne peuvent une connaissance pertinente que nous réaliser le teste. Ainsi, ils ne pourront pas faire partie de notre échantillon.

2-3. L'application de l'échantillonnage par choix raisonné dans la dimension pédagogique du projet PREAT

Les critères de sélection selon le contexte du projet de la dimension pédagogique du projet PREAT, notamment en ce qui concerne le centre d'éducation de base non formelle Don Bosco, cible spécifiquement les personnels administratifs, les enseignants et les apprenants. Les apprenants ayant suivis des enseignements au centre Don Bosco pendant au moins trois (3) années académiques sont capables de démontrer les compétences de base fondamentales en écriture, en calcul, en lecture et en communication, ainsi qu'en termes d'apprentissage des métiers (coutures, santé etc.) connaissances pratiques permettant une insertion professionnelle. Nos critères d'inclusion intègrent également les acteurs animateurs/ enseignants qui ont déjà au moins cinq (5) ans d'expériences de carrière professionnelle et de même pour les personnels administratifs du dit centre.

➤ **Validité et fidélité des instruments de collecte de mesure**

Comme toutes les phases empiriques des recherches scientifiques, l'approche de notre étude notamment qualitative concourt à déterminer les critères de la validité et de la fidélité des instruments de mesure. Cependant, évoquer la validité et la fidélité des instruments de mesure revient sans doute à s'assurer de leur capacité à produire les résultats et de garantir la justesse de l'interprétation des phénomènes observés (N'da, 2004).

Il convient de noter que la validité et la fidélité des instruments de mesure sont indispensables et constitue une condition de fiabilité permettant de garantir la constance du déroulement de la recherche. À travers ces critères de confiance, le chercheur arrive à réduire les erreurs aléatoires et s'assurer que l'outil construit mesure réellement l'objectif visé. Ces critères permettant au chercheur de recueillir d'une des données non biaisées mais d'autre part de s'assurer des résultats obtenus. C'est une condition qui permet de garantir la rigueur scientifique de la recherche (N'da, 2004). En tant que garantie des données recueillies, ils tiennent compte du contexte de l'étude et de la méthodologie adoptée afin de fournir des réponses en adéquation avec le phénomène de l'étude.

Grille d'évaluation de la dimension pédagogique du PREAT

Une grille d'évaluation est un outil structuré et qui permet d'analyser un projet de manière objective dans ses différentes composantes selon les critères prédéfinis à l'avance.

Critères d'évaluation	Indicateurs	Indice
Pertinence	Adéquation entre objectifs et besoins réels des bénéficiaires	Participation des acteurs éducatifs locaux, intégration des compétences locales dans les programme d'enseignement
Efficacité	Degré d'atteinte des objectifs pédagogiques dans le secteur non formel	Nombre des sessions de formations, élaboration des supports pédagogiques, encadrement des formateurs
Durabilité	Qualité des matériels pédagogiques et la qualité des nouvelles approches pédagogiques.	Pertinence des matériels pédagogiques. La pédagogie différenciée, pédagogie active etc.
Impact	Renforcement durable des capacités des apprenants et la réduction de taux d'analphabétisme	Le pourcentage d'alphabétisation, la qualité des compétences pratiques développées.

2-3. Choix des outils de collecte des données

La recherche qualitative dispose des techniques diversifiées parmi lesquelles nous avons l'entretien semi-structuré, l'entretien semi-directif, l'observation-directe etc. permettant à l'enquêteur d'opérer un choix et de mener son étude du terrain. Notre choix technique est porté sur l'entretien semi-structuré et l'observation directe

2-3-1. L'entretien

Dans la recherche qualitative, l'entretien représente une technique essentielle et appropriée pour recueillir des données approfondies et riches à partir des expériences et des perceptions significatives qu'on attribue à un phénomène donné. Cet instrument favorise une interaction entre l'enquêteur et l'enquêté et offre également une compréhension sur les réalités humaines ou sociales. L'entretien favorise de même l'exploration des études complexes et sensibles avec adaptabilité et souplesse. Il convient de mettre en clair avec Ghiglione et Matolon (1998) Kaufmann, qu'il existe plusieurs types d'entretiens, on distingue principalement l'entretien non directif, où le participant guide librement la conversation ; l'entretien semi-directif, qui repose sur un guide thématique tout en laissant de la liberté aux échanges ; l'entretien directif, où les questions sont prédéterminées et posées de manière standardisée et l'entretien semi-structuré qui permet aux participants la liberté de développer ses réponses et au chercheur la possibilité de relancer ou d'explorer de nouvelles pistes en cours d'échange.

➤ **Entretien semi structuré**

L'entretien semi structuré est couramment utilisé dans la recherche qualitative. Il favorise une flexibilité dans l'entretien et maintient une discussion constante entre l'enquêteur et les enquêtés. Pour Chohen et Manion (2007), l'entretien semi-structuré est utile dans les recherches qualitatives, car il explore les sujets en profondeur tout en maintenant un certain contrôle sur les sujets adressés et permet au chercheur ou l'intervieweur de gérer et d'interpréter les réponses des questions posées. Bayman (2012) mentionne quant à lui qu'il permet de collecter systématiquement des données en explorant des nouvelles pistes au fur et à mesure de l'interview. Pour ce qui est de notre étude, notre guide d'entretien est constitué des questions repartis en catégories de classe et en thèmes respectifs qui interrogent l'ensemble de notre échantillon.

2-3-2. L'observation

En recherche qualitative, l'observation directe est une méthode pratiquée dans la collecte des données. Elle représente pour le chercheur un outil lui permettant d'observer attentivement un comportement ou une situation existante dans son contexte naturel, sans intervenir (Angrosino, 2011). Elle peut être structurée, semi-structurée ou libre, et permet de saisir des éléments souvent non exprimés verbalement, comme les interactions sociales, les gestes, les attitudes ou l'organisation de l'espace (De Sardan, 2008).

Son importance s'explique par sa capacité à offrir une compréhension fine et contextualisée des pratiques sociales, en complétant ou en confrontant les données issues

d'autres méthodes comme l'entretien (Beaud et Weber, 2010). Elle permet un accès à des dimensions implicites au chercheur et lui favorise l'identification de comportement et les écarts éventuels entre la pratique et le discours.

➤ **Instrument de collecte des données**

La présente partie opératoire de notre étude basée sur les instruments de collecte des données. Ils constituent un ensemble des procédés méthodiques qu'un le chercheur élabore pour mieux mener son étude de terrain et de recueillir de manière spécifique les informations recherchées qui par conséquent seront analyser ou traiter de façon optimale aux objectifs. Il arrive le plus souvent que le chercheur fait une combinaison des plusieurs instruments pour opérer progressivement son étude de terrain. Pour ce qui est de la présente étude, nous optons pour des instruments tels que : un guide d'entretien pour le personnels administratifs, les enseignants équipe constituée, une grille d'observation.

- **Guide d'entretien destiné aux personnels administratifs**

Le processus traditionnel d'entretien est un modèle individuel qui permet à l'enquêteur d'interroger de manière séparée une personne ou un groupe restreint d'échantillon représentant une population d'étude donnée. Cependant, les individus possédant des informations ou connaissance sur notre recherche les personnels administratifs, les enseignants et les apprenants du centre d'éducation de non formelle de Chagoua (donbosgo) de notre recherche. L'entretien que nous avons choisi pour notre enquête est l'entretien semi-structuré, répartis en trois groupes et chaque groupe et questions structurées par thèmes.

Thème 1 : Organisation des ressources humaines et matérielles

À travers cette thématique, nous cherchons à comprendre le climat organisationnel du centre des jeunes de Don Bosco notamment la gestion des personnels enseignants, les personnels d'appui et l'état d'existence des matériels disponibles. Ce qui permettra de vérifier si les enseignants ont suivi des formations initiales et des formations continues et de même comprendre le fonctionnement des laboratoires et la disposition des outils numériques pour les enseignants et les apprenants.

Thème 2 : Les ressources pédagogiques

Par ressources pédagogiques, l'on se réfère à l'ensemble des outils et supports pédagogiques disposés aux enseignants afin de dispenser efficacement les enseignements aux apprenants. Ce

thème nous permet d'obtenir des informations sur les approches pédagogiques et leur mise en pratique ou les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leurs activités respectives.

- **Guide d'entretien destiné aux apprenants**

Pour nous informer du niveau des compétences chez les apprenants, nous avons élaboré un guide d'entretien pour analyser les résultats du projet PREAT après six (6) de mise en œuvre. Ce guide est structuré autour de six questions répartis en un thème principal et qui se présentent de la manière suivante.

Thème 1 : Les compétences chez les apprenants

Ce thème intitulé qualité des compétences chez les apprenants analyse le niveau réel de maîtrise des connaissances, des savoirs, du savoir-faire et de savoir-être chez les apprenants. Ce thème met l'accent la qualité et l'efficacité de l'apprentissage, notamment l'adéquation des compétences aux objectifs académiques. Il soulève de même la question d'analyse des performances des apprenants à lire, écrire et calculer ainsi que les conditions dans lesquelles les apprentissages sont soumis.

- **Guide d'entretien assigné aux enseignants**

Pour mieux comprendre les conditions d'enseignement et surtout l'application des nouvelles approches pédagogiques nous avons élaboré un guide d'entretien à l'intention des enseignants qui s'articule autour de deux thèmes nécessaires.

Thème 1 : Disposition des ressources pédagogiques

Ce thème explique comment les enseignants accèdent aux supports qui leur permet de transmettre les connaissances et savoirs pratiques aux apprenants. Il s'agit notamment des outils comme les fiches pédagogiques, les manuels aux programmes, les ordinateurs ou outils numériques. Nous évaluons aussi les conditions d'application les nouvelles approches pédagogiques prescrit par le projet PREAT.

Thème 2 : Déroulement des cours et des travaux pratiques

Dans ce thème, nous mettons lumière les pratiques des enseignements théoriques et les séances pratiques qui sont respectivement organisés et repartis par séance. Il explore la clarté du rôle des enseignants et des apprenants en situation de l'enseignement apprentissage en mettant l'accent sur l'interactivité.

● Observation

Dès notre arrivée sur terrain (centre de jeunes Don Bosco), nous avons entamé notre projet d'observation. Conformément aux indicateurs prédéfinis dans notre grille d'observation, nous nous sommes rendus avant tout dans les salles des laboratoires de formation afin de nous enquérir de son fonctionnement et sur le nombre des heures pratiquées par semaine. Toutes ces informations collectées ont rigoureusement respecté les consignes prescrites dans notre tableau des indicateurs. Après les entretiens réalisés, nous avons eu à assister à une séance de cours avec les apprenants du niveau quatre (4). L'objectif étant d'observer les pratiques pédagogiques prescrites au programme du projet PREAT.

2.4. Le déroulement de l'enquête

Le début du déroulement de l'enquête commence avec notre arrivée dans le centre d'éducation de base non formelle Dong Bosco de N'Djamena, malgré la non signature de la demande adressée au Ministère de l'Education nationale et de la Promotion Civique. Avec la signature de la demande d'autorisation signée par le Doyen de la faculté des sciences de l'éducation, nous avons été autorisé par directeur général dudit centre. Ce dossier nous a permis l'accès au centre d'éducation de base non formelle de Chagoua par l'accord du directeur général du centre et chargé des enseignements dudit centre. Après l'accès au centre, nous avons à partir de notre guide d'entretien et grille d'observation entamé les entretiens les apprenants, les enseignants puis les personnels administratifs.

Cependant, le déroulement des entretiens avec notre échantillon respectif ayant nous conduit à la collecte de données recherchées a été marqué par des ajustements additionnelles en raison des difficultés rencontrées sur terrain. Le programme initial, qui prévoyait des interviews avec les administrateurs, les enseignants et puis les apprenants, était fixé entre 15h et 16h, respectant leur programme dudit établissement.

2-4-1. Les échanges avec les apprenants

Notre programme d'entretiens avec les apprenants a été organisé en fonction de disponibilité des apprenants après leurs cours, qui se tiennent généralement les après-midi (de 12h à 16h). Ainsi, nous avons privilégié la tenue des entretiens après les heures respectives de cours. Ces échanges directs avec les apprenants se révèlent particulièrement pertinentes et riches, car ils nous fournissent une compréhension plus approfondie du phénomène existant.

Comme le prévoyaient nos critères de sélection d'échantillon, nous nous sommes d'un part entretenu avec les apprenants de la première et deuxième année sur le test de connaissance en lecture, en écriture et en calcul et d'autre part sur les compétences pratiques avec ceux de la troisième et quatrième année. Lorsque nous avons voulu maintenir le programme établi après les cours du soir, il nous a paru difficile de bien réaliser les entretiens prévus, en raison du manque de temps. Afin de ne pas compromettre la collecte des données, nous avons adapté une nouvelle méthode en tenant les entretiens soit avant le début des cours, soit pendant les heures d'absence des enseignants ou encore durant les heures des pauses. Ces entretiens ont été toutefois toujours planifiés à l'avance, sur une base de rendez-vous convenus avec ces derniers.

Cependant, il convient de préciser que nos enregistrements audio ont été réalisés à l'aide de d'une application appelée magnétophone d'un téléphone Android. La durée de nos entretiens additionnels entretiens variait entre 30 et 45 minutes.

2.4.2 Les entretiens avec les enseignants

Afin de mieux recueillir les informations recherchées, nous avons au préalable définis un ensemble de critères d'inclusion concernant les enseignants. Ces critères sont entre autres :

- Avoir au moins trois années d'enseignement au Centre des Jeunes Don Bosco ;
- Manifester un intérêt concernant le sujet de recherche et avoir une compréhension en ce qui concerne les objectifs de la recherche.

Pour identifier les enseignants qui répondent à ces critères, nous nous sommes rapprochés de des administrateurs du centre, afin de recueillir au préalable les informations nécessaires à leur sujet.

Étant donné que cette phase se coïncidait avec les corrections des examens de fin d'année académique 2024-2025, les entretiens ont été réalisés au cas par cas, avec les enseignants présélectionnés. Toutefois, ils se sont déroulés sur une période de prolongation, en raison des obligations de la profession enseignante fortement mobilisée par les corrections.

2.4.3. Les interviews personnelles administratifs

Dès notre arrivée au Centre des Jeunes Don Bosco, nous avons été orientés vers le directeur général, c'est été notre accueil. Cet accueil marque ainsi notre premier contact officiel avec l'institution. Il s'agit d'une prise de contact initiale qui nous a permis de nous familiariser avec les autres membres de l'administration, favorisant ainsi nos échanges ultérieurs.

Dans ce contexte, les entretiens survenus avec le personnel administratif se sont déroulés de la manière la plus accessible que ceux menés avec les enseignants et les apprenants. Sur la base des rendez-vous au préalable convenus, nous avons individuellement pu nous entretenir avec le directeur général. En tant qu'ancien du centre depuis sa création, ce dernier nous détaillé les informations nécessaires à notre étude. À la suite, se sont survenus les entretiens avec les deux censeurs ainsi que le chef des conseillers d'orientation.

2-5. Méthode d'analyse des données

En recherche qualitative, la transformation des données brutes en information exploitable constitue un processus méthodiquement rigoureux. Les données recueillis sur la thématique d'analyse des résultats du projet PREAT et développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle sont dus aux guides d'entretiens et la grille d'observations élaborées. La transcription de ces données compilées et organisées suivit une démarche d'analyse thématique qui répartit les données brutes recueillis en fonction des thèmes émergés. Le tableau suivant présente la méthode comme suit :

Tableau 3: Présentation de la méthode d'analyse des données

ELEMENT	DESCRIPTION
Type d'analyse	Analyse thématique
processus de transcription	Codage manuel et transcription intégrale des enregistrements
Méthode d'analyse	Déductive : catégorisation des informations en fonction des thèmes
Objectif de l'analyse	Repérer les compétences développées chez les apprenants à l'aide du projet PREAT

Source : Braun et Clarke (2006).

2.6. Difficultés rencontrées

Dans l'histoire de la recherche, les difficultés sont le plus souvent inévitables, précisément pendant le déroulement des enquêtes. Elles sont parfois d'ordre logistique, institutionnels même voir d'ordre humain affectant ainsi le respect du calendrier établi. Pour ce qui nous concerne,

elles sont liées à la collecte des données d'une part et d'autre part transcription des enregistrements.

2-6-1. Difficultés rencontrées pendant la collecte des données

Dans la phase de collecte des données, nous avons été confrontés à plusieurs contraintes liées à l'accès à la structure de la cible et du déroulement de l'enquête irrégulière dû au non-respect des rendez-vous donnés. L'institution de notre enquête (le centre des jeunes Don bosco) a tardé à nous donner leur accord pour avoir accès. Nous avons été contraints de suivre la procédure administrative recommandée et c'est ce qui a considérablement entraîné le non-respect du calendrier prévu. De plus, les rendez-vous fixés au préalable avec certains responsables et enseignants n'ont pas été toujours respectés pour faute des temps consacrés aux corrections des examens. Par preuve de résilience, nous avons pu réaliser les entretiens et les observations et c'est ce qui conduit à la transcription des données.

2.6.2. Difficultés rencontrées dans la transcription des données

Considéré comme la phase préparatoire de l'analyse statistique, la transcription des données a été également interrompue par des contraintes logistiques et techniques. Les coupures fréquentes d'électricité dans la ville de N'Djamena ont significativement perturbé l'utilisation des outils nécessaires pour la transcription, nous citons entre autres les ordinateurs et les téléphones. Ces réalités ont entraîné des interruptions ayant ensuite causé des retards dans le traitement des données. Par contre, dans certains cas, certains enregistrements effectués dans les conditions bruyantes nous ont été normalement perceptibles. Cela a rendu plus difficile la transcription et nécessitant une écoute répétée des audio pour mieux garantir la fidélité des informations recueillies.

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATIONS ET ANALYSE DES RESULTATS

L'une des étapes les plus nécessaires dans la rédaction du mémoire est la confrontation des hypothèses aux résultats recueillies sur le terrain, permettant au chercheur de se rassurer du constat de départ ; C'est la présentation et l'analyse des résultats. Dans ce présent chapitre, il s'agira d'énoncer les données collectées du terrain d'une part et d'autre part d'en examiner une analyse approfondie afin de répondre aux questions de la recherche et de vérifier les hypothèses construites.

3.1. Présentation des résultats

3.1.1 Description globales des participants interviewés

L'enquête du terrain au centre des jeunes Don bosco s'est déroulée auprès de douze (12) enquêtés au total. Parmi ces participants, y figurent trois administrateurs, dont le Directeur de son pseudonyme général Wankamla Mathieu, depuis 13 ans en service. Il est reconnu pour sa capacité de gestion et pour sa vision stratégique et sa détermination pour le développement dudit centre. Il est suivi Boukar Souleiman, le Censeur principal, avec 7 ans d'expérience professionnelle. Il est chargé du suivi disciplinaire et pédagogique. Survient en fin Barsinkamla Albert, le surveillant général du centre, au service depuis 8 ans, par ailleurs responsable du contrôle général et de la coordination des activités régulières. Ces trois personnels administratifs clés disposent d'informations approfondies de l'offre éducative du projet PREAT encours depuis près six ans.

Du domaine pédagogique, nous nous sommes entretenus avec cinq enseignants ayant suivi des formations de différents domaines. Moussa Bakary âgé de 38 ans, un formateur de l'électricité avec cinq (5) ans d'ancienneté en carrière, apprécié pour sa capacité technique à répondre aux attentes des apprenants. Survient Mariam jolivia, une enseignante en couture âgée de 32 ans, et en fonction d'une durée de 4 ans. Reconnue pour sa capacité à combiner savoir-faire pratique et d'une pédagogie adaptée aux apprenants. Le troisième est Amat Moussa, licencié en didactique des disciplines, exerçant sa fonction depuis 5 ans. Le dernier enseignant est nommé Fankamla Kerala, licencié en histoire -Géographie, exerçant sa carrière d'enseignant dans ledit centre 7 ans. En ce qui concerne les apprenants, nous retrouvons Ali Mahamadou âgée de 18 ans, inscrit en 4^e année d'électricité, et Martin Doudoum, 20 ans, en 3^e année de la spécialité générale. Nous retrouvons ensuite Sylvie Ngarbaye, 18 ans, en formation de la 3^e

année en mécanique. En fin, Jules Tomadi, âgé de 19 ans, suit ses études en 4^e année de la filière générale.

Tableau 4: Fiche synthétique des personnels administratifs en enseignants

Participants	Age	Fonction	Nivea	Expérience professionnelle
Moussa Bakary	54 ans	Directeur général	Licence	13 ans
Boukar Souleiman	39 ans	Censeur principal	DIPEES	7 ans
Barsinkamla Albert	42 ans	Responsable des ressources humaines	DIPEES	8 ans
Amat Moussa	33 ans	enseignant	Licence	4 ans
Clarisse Seydou	38 ans	Enseignant	Licence	5 ans
Mariam Mamadou	32 ans	Enseignant	DIPEES	10 ans
Fankamla Justin	44 ans	Enseignant	Licence	8 ans

3.1.2. Présentation des résultats provenant des entretiens.

Généralement, les douze (12) participants se sont t exprimés sur les différentes questions qui leurs ont été posées. Le surveillant général seul n'a pu suivre les entretiens jusqu'à son terme, ayant été interrompu en urgence d'un coup d'appel où il a dû répondre juste après la phase préliminaire de l'entretien. Les informations présentement recueillies résultent des échanges tenus menés avec l'ensemble des enquêtés interrogés. Les résultats issus de cette enquête sont présentés de manière systématique dans le tableau suivant :

3-2. Présentation de quelques verbatim

a. Les verbatim des personnels enseignants :

■ mise en œuvre des nouvelles approches pédagogiques

Question d'entretien	Participants et verbatim	fonction/profil	Occurrence/mots clés
1.pensez-vous que la méthode participative contribue au développement des savoirs chez les apprenants ? si oui comment ?	Jules : « la méthode participative favorise une meilleure appropriation des savoirs, car les apprenants ne sont plus des simples récepteurs ».	Enseignant	Les ressources limitées, outils pédagogiques
	Clarisse : « la participation active permet aux apprenants de poser des hypothèses, de tester les méthodes de résolution et construire leurs propres raisonnements ».	Enseignant	Documentation, espace adéquat,
	Boukar : « Les apprenants s'impliquent bien, mais la difficulté majeure reste le manque de matériel didactique et de supports numériques qui faciliteraient une vraie interaction pédagogique ».	Enseignant	Manque des matériels didactiques, supports numériques
	Mariam : « elle rend les apprenants actives mais des conditions où quatre apprenants partagent un seul livre. De même, lorsque qu'ils doivent utiliser une seule tablette à plusieurs (...) Les conditions matérielles tels que les tables, chaises et espaces ne sont pas toujours adaptés à un travail en groupe ou à des activités »	Enseignante	Livre, tablette, espace, chaises, tables
2.La méthode active contribue-t-elle au développement des compétences	Fankamla : « la méthode active participe activement à l'acquisition des compétences chez les apprenants, puisqu'elle transforme l'apprenant en acteur principal d'apprentissage »	Enseignante	Transformation de l'apprenant, les compétences
	Mariam : « la méthode active permet de personnaliser l'enseignement. En lançant de débats, des ateliers	Enseignant	Débats, ateliers, situations concrètes

des apprenants ?	d'écriture, l'enseignant engage les apprenants dans des situations concrètes »	Enseignante	Matériels adaptés,
3. Dans quelles conditions mettez-vous en œuvre la méthode active pour inculquer les connaissances de base aux apprenants	Amat : « J'utilise la méthode active (...), nous faisons face à plusieurs contraintes : absence de matériel adapté, surcharge des classes et manque de temps. Ces facteurs limitent fortement la mise en œuvre efficace de cette approche ». Fankamla : « Mais dans notre contexte, la méthode active reste difficile à appliquer au quotidien : nous manquons de matériel pédagogique, d'espaces adaptés et même d'un accompagnement institutionnel. De plus, le manque de formation spécifique freine notre capacité à l'exploiter pleinement. » Amat : « Mais les conditions de la mise en œuvre de cette méthode ne nous sont pas favorables, notamment les outils didactiques qui sont insuffisants pour appliquer cette méthode ». Wankamla : « On nous demande d'appliquer les nouvelles méthodes sans aucune formation de recyclage ni les nécessaires possibles ou les matériels pédagogiques ».	Enseignant Enseignant Enseignant Enseignant	Matériels pédagogiques, espace adaptés, accompagnement Outils didactiques, Formation continue, le manque de matériels les pédagogiques Méthodes, formations, Matériels

4. Pouvez-vous expliquer dans quelles conditions vous mettez en pratique la pédagogie différenciée pour transmettre les savoirs aux apprenants des différents niveaux ?	Mariam : « Avec des niveaux différents dans une même salle, on essaie de simplifier les consignes pour certains ou de donner plus d'exemples, mais sans moyens, avec des contraintes de la langue, c'est difficile d'appliquer pleinement la pédagogie différenciée ».	Enseignante	Moyens, la langue,
	Fankamla : « Nous sommes souvent pressés par le temps et devons avancer rapidement dans le contenu ».	Enseignant	Insuffisance de temps, la pression.
	Amat : « la lourdeur des effectifs et le manque des outils individuels ne permettent pas de faire la mise en pratique ».	Enseignant	Lourdeur des effectifs, outils didactiques différenciés

■ L'adaptation des programmes d'enseignement aux réalités locales : enjeux de formation pratique en laboratoire

8. Quelles sont les conditions qui vous empêchent de mettre en pratique l'enseignement des programmes adaptés aux réalités locales des apprenants ?	Clarisse : « Nous n'arrivons pas à les appliquer correctement à cause du manque de matériel (...) nous n'avons des outils manuels comme les rabots électriques, les scies circulaires, les perceuses et les ponceuses manquent cruellement ».	Enseignante	Manque des matériels pédagogiques,
	Boukar : « Nous manquons de matériels essentiels comme les fils électriques, les interrupteurs, les douilles, les ampoules et les tableaux de distribution ».	Enseignant	Manque de fils électriques
	Mariam : « les conditions matérielles freinent fortement l'apprentissage. Les	Enseignante	Conditions matériels,

	machines à coudre sont en nombre insuffisant, plusieurs sont défectueuses, et nous n'avons pas assez de tissus, de fils, de ciseaux et de rubans à mesurer ».		
9. Pensez-vous que les ateliers de formation sont suffisamment bien équipés pour transmettre les savoirs faire aux apprenants ?	Fankamla : « Nous avons des problèmes d'exploitation efficace de ces ateliers de formation. Le manque d'électricité pour l'alimentation par exemple ». Amat : « Les ateliers d'électricité ne sont malheureusement pas assez bien équipés (...) » Mariam : comment parler d'équipement lorsqu'on n'a pas la simple alimentations énergétique ? Clarisse : les simples équipements de base tels que les clés, les testeurs, les douilles, les marteaux sont au nombre insuffisants	Enseignant Enseignant Enseignante Enseignante	Manque d'électricité, exploitation inefficace Manque d'équipement Manque d'électricité, Les équipements de base

■ Apprentissage basé sur la pédagogie différenciée

10. Avez-vous tous les ressources nécessaires pour appliquer la pédagogie différenciée ? si non, qu'est-ce qui vous en manque ?	Moussa : « Non, nous n'avons pas toutes les ressources nécessaires (...) le manque de manuels scolaires adaptés pour chaque niveau d'élève limite notre capacité à répondre aux besoins individuels (...) Ensuite, la barrière linguistique est un réel défi »	Enseignant	Manuels, niveaux différents, barrière linguistique.
	Mariam : « Nous n'avons pas de fiches de travail selon les niveaux, ni de matériel spécifique pour les élèves en difficulté (...) les barrières linguistiques rendent la compréhension difficile, surtout pour les jeunes qui n'ont jamais été scolarisés auparavant ».	Enseignante	Fiches de travail, barrières linguistiques, matériels spécifiques
	Amat : « La pédagogie différenciée est une bonne approche pour développer les connaissances et les compétences pratiques chez les apprenants ». Fankamla : « Le niveau hétérogène des élèves est une difficulté majeure, et nous ne disposons pas de supports différenciés pour accompagner chacun selon son rythme (...) certains élèves ne comprennent pas bien le français ».	Enseignant	Documents visuels, supports pédagogiques ;
		Enseignant	Niveau hétérogène, supports différenciés.

■ Examen des ressources humaines et matérielles

3-3. PRESENTATION DES DONNEES ISSUS DES OBSERVATIONS

88

5. Comment expliquez-vous la formation des personnels administratifs et gestionnaires prévus par le projet PREAT ?	Boukar : « Mais depuis que le projet est en cours, nous n'avons encore reçu ni convocation ni information concrète à ce sujet ». Barsinkamla : « Malgré l'entrée en phase opératoire du projet depuis cinq ans, nous n'avons pas encore bénéficié de cette formation ». Wankamla : « Malheureusement, à ce jour, aucune session ne nous a été proposée ».	Responsable des ressources humaines Directeur général Responsable des ressources humaines	Supports imprimés, ordinateurs, accès à l'internet Manuels de base, logiciels,
6. Pensez-vous que les formations continues des animateurs pourraient améliorer les compétences des apprenants.	Boukar : « oui, les formations continues des animateurs constituent un levier essentiel pour développer les compétences des apprenants. En renforçant les capacités pédagogiques, on garantit une meilleure qualité des interactions éducatives... »	Directeur général	Formation continue, interactions éducatives

au centre de nos observations. Dans le tableau suivant que nous présentons les informations recueillies, le crois rouge désigne l'insuffisance des ressources et le point d'exclamation en couleur bleu désigne favorable ou amélioré :

Tableau 5: Présentation descriptive des données issues des observations

L'élément observable	indicateurs de réalisation	Observations réalisées	Appréciations
Ressources matérielles disponibles	livres disponibles, des ordinateurs, tableaux, des laboratoires	Laboratoire presque dysfonctionnel, quatre (4) apprenants pour un (1) livre, tableau a moitié utilisé.	X non satisfaisant

7. Les matérielles pédagogiques disponibles pour les enseignants sont-ils suffisants et actualisés aux nouvelles approches pour développer les compétences des apprenants ?	Boukar : « Nous disposons quelques manuels scolaires, souvent anciens, ainsi que de supports imprimés réalisés en interne. Les ordinateurs ne sont pas accessibles, le nombre insuffisant pour répondre à la demande. L'accès à Internet est restreint etc. »	Censeur	Manuels scolaires, supports, ordinateurs, internet
	Barsinkamla : « La priorité est donnée aux manuels de base et aux logiciels éducatifs simples et accessibles. Malheureusement, nous n'avons pas toujours les fonds pour renouveler ou diversifier les ressources ».	Responsable des ressources humaines	Manuels, logiciels,
	Bakary : « les compétences ne se développent pas sans outils pédagogiques, le tableau ne la craie ne suffissent pas. Il nous faut des livres, des logiciels éducatifs, des ordinateurs, des tablettes etc. ».	Directeur général	Moyens financiers

Nouvelles approches pédagogiques pratiquées	Méthode participative, méthode active, pédagogie différenciée	manque des outils pédagogiques pour appliquer ces méthodes, manque de participation des apprenants	X défavorable
Les outils pédagogiques	fiches pédagogiques, exercices, supports imprimés, schémas	Exercices pratiqués en salle, schéma réalisé, certains supports des cours imprimés	! Amélioré
Niveau des compétences s chez les apprenants	La lecture, l'écriture le calcul, les compétences de base locales, les compétences pratiques et les expressions orales	Insuffisance de capacité en lecture, et écriture, faible niveau expression orale, compétences locales favorables	X insatisfaisant

3.4. Présentation des résultats

Rappelons que notre hypothèse qui stipule que l'analyse de la dimension pédagogique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Cependant, l'objectif de notre étude du terrain consiste à examiner la

présence et l'efficacité des facteurs clés du projet PREAT sur le processus d'apprentissage des apprenants. C'est dans ce contexte que nous présentons les résultats issus des entretiens et des observations du terrain afin de tester les hypothèses émus au départ. Nous organisons une répartition thématique ou par catégorie dans le tableau suivant

Tableau 6 : Présentation des résultats issus des entretiens

Catégories principales	Sous-catégories	Occurrences	exemples de verbatim
Ressources humaines	1. la formation continue des acteurs 2. Insuffisance de personnel d'appuis	7	Barsinkamla : « <i>Les sessions de formations continues sont presque absentes</i> »
Ressources matérielles	1. L'influence des outils pédagogiques 2. Contribution des outils techniques 3 Les Matériels didactiques	12	Bakary : <i>Les ordinateurs ne sont pas accessibles, le nombre insuffisant pour répondre à la demande</i> »
Nouvelles approches pédagogiques	1. Méthode active 2. Méthode participative 3. Pédagogie différenciée	9	Clarisse : « <i>cette démarche participative rencontre des freins, notamment le manque d'équipements, de documentation, et même d'espace adéquat pour les travaux en groupe</i> ».

3-5. Analyses des résultats

3.5.1 Analyse des résultats issus des entretiens

Pour pouvoir analyser les résultats issus des entretiens, nous avons procédé à identifier les thèmes récurrents et pertinents aux objectifs de notre étude. Ce processus de décodage facilite l'organisation et le découpage de texte en segments significatifs (Bardin, 2016). C'est ce qui nous a permis d'opérer une répartition thématique en fonction de types de participants.

- **Analyse des résultats issus des entretiens avec les personnels administratifs**

En ce qui concerne les résultats issus des entretiens avec les personnels administratifs, nous avons identifié les modalités suivantes :

- La formation continue des acteurs ;

- La disposition des ressources matérielles pédagogiques ;

A. La formation continue des acteurs

Les occurrences issues des entretiens avec les personnels administratifs nous a permis de faire une analyse sur la formation des acteurs comme une catégorie centrale dans le processus d'amélioration des compétences chez les apprenants. Les besoins exprimés de ce type des participants mettent en lumière l'insuffisance de formation des acteurs notamment les enseignants, les administrateurs et les gestionnaires.

B. La contribution de la formation continue des animateurs dans l'acquisition des savoirs.

Considéré comme un pilier fondamental au développement des compétences chez les apprenants, la formation continue des animateurs permet non seulement aux apprenants de développer les connaissances théoriques, mais également pratiques, car en observation les bonnes pratiques enseignantes, l'apprenant se ressourcent des savoirs pratiques. Pour des faits illustratifs, nous citons les participants tels que : **Bakary et Moussa**

Bakary : « oui, les formations continues des animateurs constituent un levier essentiel pour développer les compétences des apprenants. En renforçant les capacités pédagogiques, on garantit une meilleure qualité des interactions éducatives... »

Moussa : « dans un contexte comme celui-ci, les formations continues des animateurs constituent un pilier fondamental pour développer les compétences des apprenants (...) Nos enseignants reçoivent occasionnellement certaines formations continues, mais nous devons admettre qu'elles ne sont pas aussi fréquentes que nous le souhaiterions ».

Ces deux participants démontrent clairement que le développement des savoirs des apprenants ne peut se faire sans les formations de recyclage des animateurs. Desjardins (2013), soutient cette thèse en affirmant que « la formation continue permet aux éducateurs d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins changeants des apprenants, améliorant ainsi l'acquisition des compétences »

Par ailleurs, d'autres participants évoquent le manque des sessions de formation de recyclage pour les animateurs qui constitue une difficulté majeure dans la transmission des connaissances aux apprenants. C'est le cas de **Boukar**, qui évoque le manque des sessions des formations continues des animateurs :

Les sessions de formations continues sont presque absentes, mais nous restons engagés à renforcer ce volet, car la qualité de l'enseignement dépend aussi de la mise à jour régulière des

compétences pédagogiques de nos formateurs. Il ajoute que Oui, des formations sont prévues pour aider nos enseignants à s'adapter aux nouvelles approches pédagogiques. Cependant, il faut reconnaître qu'elles ne sont pas fréquentes et restent limitées en nombre. Le projet PREAT a permis d'intégrer quelques initiatives dans ce sens, ce qui est encourageant.

C. la qualité de la formation des administrateurs et des gestionnaires

À la coutume traditionnelle du pilotage et de la gestion, une formation limitée des administrateurs et des gestionnaires de l'éducation de base non formelle compromet la qualité de la gestion pédagogique et affecte le niveau des compétences chez les apprenants (Niyonkuru, 2016). Les verbatim des répondants suivant révèlent à suffisance cette formation reste considérablement faible limitée. C'est le cas de : **Bakary** :

La formation des personnels administratifs et gestionnaires prévue dans le cadre du projet PREAT vise à renforcer nos capacités en gestion éducative, en suivi administratif et en pilotage des structures non formelles. Toutefois, malgré l'entrée en phase opératoire du projet depuis cinq ans, nous n'avons pas encore bénéficié de cette formation. Cela limite notre contribution efficace à la mise en œuvre du projet.

Il en va de même pour **Wankamla** : *« Mais depuis que le projet est en cours, nous n'avons encore reçu ni convocation ni information concrète à ce sujet. Cela nous donne l'impression que notre rôle administratif est limité »*

D. Contribution des ressources matérielles pédagogiques au développement des compétences.

Selon l'approche constructiviste et instrumentaliste, le développement des compétences chez les apprenants ne peut se faire sans la disposition des ressources matérielles pédagogiques. L'une des polémiques récurrentes issues des résultats des administrateurs est le manque des ressources matérielles pédagogiques. Selon nos participants, les matériels didactiques comme les craies, les livres, les supports pédagogiques sont nécessaires pour développer les connaissances de base et des savoirs pratiques chez les apprenants. Nous les participants suivants :

Fankamla « la disposition stratégique des matériels pédagogique crée un environnement propice à l'apprentissage actif et favorise le développement des compétences chez les apprenants. Lorsque les pédagogiques sont bien disposés, ils attirent l'attention des apprenants et facilitent la compréhension ».

Pour ce participant, la disposition des matériels didactiques s'impose comme une ressource efficace dans l'apprentissage. Fayol (2000), précise que « le matériel didactique joue un rôle central dans la médiation pédagogique en soutenant l'élève dans son accès aux connaissances »

3.5.2. Analyse des résultats issus des entretiens avec les enseignants

Après les attributs des étiquettes à des enseignants, il ressort des principaux thèmes comme :

- Les nouvelles approches pédagogiques ;
- Les curricula et les réalités locales.

A. la mise œuvre des nouvelles approches pédagogiques

Une mauvaise pratique des approches dites participatives et actives compromet l'attente des apprenants en matière d'apprentissage.

➤ Implémentation de l'approche active :

Freinet (1964), souligne que « l'élève apprend en faisant, en tâtonnant, en expérimentant, ce qui favorise l'apprentissage durable et significatif ». Pour lui l'apprenant doit être à l'épreuve, ou à l'expérimentation. Les extraits des enseignants participants suivants constitue suffisamment des preuves éloquentes en ce qui concerne les l'influence de la méthode active sur le développement des connaissances en écriture, en calcul et en lecture ainsi que les compétences pratiques des apprenants de l'éducation de base non formelle.

Certains de nos participants répondent convenablement que l'approche dite active est fondamentale dans le développement des connaissances et compétences chez les apprenants. Il s'agit de **Fankamla** : « la méthode active participe activement à l'acquisition des compétences chez les apprenants, puisqu'elle transforme l'apprenant en acteur principal d'apprentissage »

Amat : « la méthode active permet de personnaliser l'enseignement. En lançant de débats, des ateliers d'écriture, l'enseignant engage les apprenants dans des situations concrètes »

D'autres évoquent également l'insatisfaction des moyens nécessaires pour applique cette méthode active. Ils citent les matériels éducatifs comme les livres des apprenants qui sont au nombre insuffisant et le manque de formation de recyclage pour une bonne mise en œuvre. Nous avons **Mariam** : « Il est difficile d'appliquer la méthode active dans des conditions où

quatre apprenants partagent un seul livre. De même, lorsque qu'ils doivent utiliser une seule tablette à plusieurs, cela complique l'apprentissage. Ces situations ne favorisent pas la participation individuelle. L'accès limité aux ressources réduit l'efficacité de la méthode »

Amat : *« Le nombre d'enseignants formés aux méthodes actives est limité, ce qui impacte directement la qualité de la mise en œuvre. Avec des classes surchargées et peu d'accompagnement, les apprenants ne bénéficient pas de l'attention personnalisée nécessaire à leur progrès ». Il en va de même pour*

➤ **L'intervention de l'approche participative dans l'innovation des savoirs des apprenants.**

Considérée comme une approche d'innovation dans le processus d'apprentissage, la méthode participative constitue une ressource capitale dans l'éducation de base non formelle, car elle permet à ce type d'apprenants socialement exclus de l'école formelle. Les verbatim des enseignants participants interviewés confirment que la méthode participative impulse les compétences chez les apprenants. Parmi ces enquêtés, on retrouve :

Jules : *« la méthode participative favorise une meilleure appropriation des savoirs, car les apprenants ne sont plus des simples récepteurs ».*

Clarisse : *« la participation active permet aux apprenants de poser des hypothèses, de tester les méthodes de résolution et construire leurs propres raisonnements ».*

Boukar : *« Les apprenants s'impliquent bien, mais la difficulté majeure reste le manque de matériel didactique et de supports numériques qui faciliteraient une vraie interaction pédagogique ».*

Il en va de même pour Legendre (2005), qui déclare que « l'apprentissage est d'autant plus significatif qu'il résulte d'un engagement actif de l'apprenant dans une situation de communication, de confrontation ou de coopération ».

Nous précisons également que certains participants évoquent les conditions de mise en pratique de l'approche participative, à l'exemple de **Mariam** : *« elle rend les apprenants actives mais des conditions où quatre apprenants partagent un seul livre. De même, lorsque qu'ils doivent utiliser une seule tablette à plusieurs (...) Les conditions matérielles tels que les tables, chaises et espaces ne sont pas toujours adaptés à un travail en groupe ou à des activités »*

Certains de nos participants évoquent les mauvaises conditions de la mise en pratique de la méthode participative qui nécessite des matériels généralement modernes. Cette défaillance mentionnée généralement par les enseignants participants apparaît dans notre étude comme

élément compromettant l'acquisition des connaissances et les compétences des apprenants. L'Unesco (2015) rapporte à cet effet que le développement des compétences chez les apprenants est plus souvent limité par l'absence des matériels didactiques appropriés aux méthodes participatives.

- **La pratique de la pédagogie différenciée :**

Meirieu (1996), affirme : « différencier c'est organiser la classe de la manière à permettre à chaque apprenant d'apprendre à leur propre rythme dans les conditions qui lui conviennent le mieux ». Convenablement à l'affirmation de Meirieu, les résultats de nos enquêtes avec issus des entretiens avec animateurs rappellent fréquemment que mise en pratique de la pédagogie différenciée en tant qu'approche favorise l'acquisition des compétences équitables des apprenants. Car ces d'apprenants ont des différenciés.

Amat : *« La pédagogie différenciée est une bonne approche pour développer les connaissances et les compétences pratiques chez les apprenants ».*

Moussa : *« Dans un cadre d'apprentissage comme le nôtre, la pédagogie différenciée constitue l'une des méthodes fondamentales dans le développement des compétences chez les apprenants... »*

Certains de ces évoquent les conditions défavorables de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, en insistant sur le temps et les situations linguistiques qui paraît généralement insuffisant pour pratique ladite pédagogie.

Mariam : *« Nous n'avons pas de fiches de travail selon les niveaux, ni de matériel spécifique pour les élèves en difficulté. Il faut aussi noter que le manque de manuels oblige souvent les élèves à partager, ce qui freine l'autonomie. De plus, les barrières linguistiques rendent la compréhension difficile, surtout pour les jeunes qui n'ont jamais été scolarisés auparavant ».*

- **Analyse des résultats issus des observations**

Analyser les résultats issus des observations c'est sans doute donner un sens aux informations recueillies. Il s'agit d'une confrontation des gestes, des méthodes d'enseignement, de l'état des infrastructures existantes, des matériels disponibles aux objectifs formulés au point de départ de l'étude.

Pour ce qui concerne notre étude, nos observations du terrain sont portées sur des items liées aux aspects pédagogiques, humains et matériels. Pour mieux faciliter la lecture et la

compréhension de notre analyse nos tableaux, nous avons par hasard adoptées des différentes couleurs pour donner sens à chaque item

- Le rouge indique l'inexistant de l'élément
- Le jaune signifie l'insuffisance ou inefficacité
- Le vert signifie amélioration est en cours
- Le bleu montre une réalisation satisfaisante
- L'orange indique l'application contraire aux principes attendus

- **Les items liés aux ressources pédagogiques**

Pour rendre explicite nos observations liées aux ressources pédagogiques nous présentons la formation de chaque item dans un tableau a l'unique entrée dans les lignes suivantes :

B. Application de l'approche active sur les apprenants pour développer les compétences chez les apprenants

L'enseignant joue le rôle d'un guide	Yellow	Yellow	
L'implication des apprenants dans l'apprentissage	Yellow	Yellow	
Organisation des activités concrètes	Red	Red	
L'enseignant propose des jeux de rôle/travaux en groupes	Red	Yellow	

Pour développer les compétences les apprenants selon l'enseignement de la méthode active, l'enseignant donne des orientations aux apprenants sans toutefois s'impliquer en se considérant comme un accompagnateur. Il implique les apprenants en organisant des activités concrètes et propose des apprentissages basés sur le jeu de rôle ou des travaux en groupes. Contrairement à approche par objectif où l'enseignant transmet les connaissances aux apprenants, plutôt il mobilise ces éléments pour favoriser le développement des compétences.

C. Utilisation de la démarche participative pour renforcer les acquis des apprenants

Création d'un climat de confiance	Red	Red	
Proposition des solutions par les apprenants	Red	Red	
Supports adaptés à la méthode participative	Yellow	Yellow	
Évaluations continue des apprentissages	Yellow	Blue	
Sujets polémiques	Light Blue	Light Blue	
La prise de parole régulière par les apprenants	Red	Red	

Le développement des compétences chez les apprenants intègre l'approche participative comme un processus encourageant les apprenants en leur créant un climat de confiance et une certitude en soit. Il s'agit d'amener les apprenants à s'exprimer régulièrement en classe, à résoudre les problèmes, à prendre des initiatives et à travailler en groupe. En tant que facilitateur dans le processus d'apprentissage, l'enseignant évalue de manière continue les apprenants, soit en leur questionnant individuellement ou en leur donnant des exercices en groupe en encore en leur proposant des auto-évaluations.

- Activités pratiques en laboratoire pour développer les savoir-faire pratiques des apprenants

Nos assistances en formation pratique se sont tenus dans deux laboratoires différentes : en entrepreneuriat et en électricité.

D. Formation en Laboratoire entrepreneurial

L'état des machines	■	
Compétences en gestion	■	
L'assiduité et la rigueur	■	
Esprit d'équipe et de collaboration	■	
Communication orale persuasive	■	

Le développement des compétences entrepreneuriales constitue levier essentiel pouvant préparer les apprenants à la responsabilité, à l'esprit de créativité et à l'autonomie. Considéré comme mentor, l'enseignant prend des initiatives, propose des travaux d'équipes, crée des idées ou des situations réelles pour faciliter progressivement l'acquisition des compétences des apprenants. L'innovation, la confiance en soi, les communications persuasives et la résilience sont des imitatives de base pouvant rendre les apprenants autonomes.

E. Formation en laboratoire électrique

Equipement et utilisation d'outils électriques	■	
Montage et câblage électrique	■	
Respect des normes de sécurité	■	

Pour stimuler les compétences des apprenants en électricité, l'enseignant place les apprenants dans des situations réelles ou concrètes. L'enjeu pour l'enseignant est d'avoir des équipements d'outils électriques afin favoriser l'acquisition des compétences chez les apprenants. Dans l'optique des notions préliminaires comme le montage et le câblage électrique ainsi que le respect des normes électriques pour assurer la sécurité dans le service électrique.

F. Les items relatifs aux ressources matérielles

Disposition des matériels pour améliorer la performance des apprenants

Les livres	■	
Les ordinateurs et tablettes	■	
Équipements de salles de classes	■	
Équipements des laboratoires	■	
Les fiches pédagogiques	■	
Matériels audio-visuel	■	
Logiciels	■	

À la logique traditionnelle de l'éducation, l'acquisition des connaissances de base, des compétences techniques et pratiques se prolifèrent de manière inséparable des ressources matérielles telles que les tableaux, les livres, les tablettes, les ordinateurs etc. constituent une valeur directe dans l'enseignement-apprentissage. L'état d'existence des matériels pédagogiques et administratifs du centre des jeunes Don Bosco sont présentés dans le tableau en signification des couleurs prescrites en amont au début d'analyse des résultats issus des observations

3.6. Difficultés rencontrées pendant la collecte des données

Comme toutes autres enquêtes de recueille d'information, notre mission de collecte des données s'est heurtée à un ensemble des difficultés d'ordre socio-culturels et temporels. Cependant, avoir l'accès au centre des jeunes Don Bosco fut un sérieux problème en amont, car notre demande a été rejetée dû à l'absence de la demande d'autorisation du ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique. C'est après reconstitution du dossier que nous avons été accepté dans ce centre et puis aux entretiens. Une autre des contraintes majeures a été la pression du temps des enseignants, qui devaient nécessairement finaliser leurs programmes de l'année et d'en préparer les examens de fin du cycle de l'année académique. C'est ce qui a

conduit aux rendez-vous manqués et de participer de manière régulière aux discussions et entretiens prévus.

Par ailleurs, les entretiens avec certains apprenants se sont parfois avérés délicats, en raison de leur incapacité à s'exprimer couramment en français et à formuler leurs idées de manière significative. C'est ce qui nous a amené à traduire oralement certaines questions en arabe locale afin de recueillir des informations nécessaires pour notre recherche.

Un dernier obstacle à mentionner est la difficulté à rencontrer les personnels administratifs dû à leur non-disponibilité répétitive. Certains d'entre eux sont le plus souvent mobilisés par d'autres obligations professionnelles et personnelles malgré plusieurs rendez-vous programmés. D'autres n'ont pas pu être honorés, ce qui obligea la réorganisation des séances dans le respect des occupations et des principes de chacun d'entre eux et c'est ce qui donne raison à l'éthique de la recherche, en particulier la patience, le respect de la confidentialité des échanges.

3.7. Difficultés rencontrées pendant l'analyse des résultats.

Toutes analyses des résultats de recherche se confrontent le plus souvent aux difficultés d'ordre structurelle et en raison même de la nature des informations collectées. Nos données recueillies sont issues de la méthode qualitative. En analysant, nous avons rencontré d'énormes difficultés. D'abord, à partir des données volumineuses et non structurées, nous avons eu de la peine à repérer les informations nécessaires pouvant clairement au problème de notre étude. Certaines expressions de nos répondants n'ont pas été compréhensives et ont rendu difficile l'analyse des résultats.

De plus, une autre des difficultés majeures était la confidentialité et la préservation de l'anonymat des participants respectant l'éthique de la recherche. Il a fallu préserver l'anonymat de chaque participant en leur dénommant respectivement et préservant sans modification du sens les informations recueillies. Par ailleurs, l'ambiguïté et l'incohérence certaines informations collectées nécessitaient une lecture attentive et répétitive pour éviter toute interprétation biaisée des résultats analysés.

CHAPITRE 4 : INTERPRETATION, DISCUSSION ET SUGGESTIONS

4-1. Interprétation des résultats

Dans ce chapitre 4, il s'agit de réaliser une interprétation objective des informations recueillies. Ce décryptage consiste à vérifier les objectifs et questions de notre recherche en les confrontant aux réalités du terrain avéré par les données recueillies. Au regard du contexte de l'étude, les théories convoquées servent dans l'orientation de la lecture et de la compréhension des informations recueillies sur les enjeux liés au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. C'est au terme de cette idée que nous revenons au rappel des fondements théoriques d'une part et d'autre part sur les données empiriques, avant de commencer l'interprétation proprement au sens propre.

4.1.1. Rappel des fondements théoriques

Il est judicieux de rappeler les théoriques convoquées en rapport avec l'hypothèse de notre recherche correspondent respectivement aux théories systémiques. Il est précisément question de la théorie de générale des systèmes Fayol (1950), de la théorie de la Ludwig (1950) et de la théorie de l'évaluation du programme de Carol Weiss qui s'est éventuellement dans les années 1970-1990. Ces théories présentement introduites

S'agissant de la théorie de la contingence, elle postule que l'efficacité d'une organisation dépend toujours de sa capacité d'adaptation au contexte spécifique. Selon les partisans de cette théorie, il n'existe pas de modèle unique d'organisation valable en tout temps et en tout lieu, mais plus des choix organisationnels qui doivent tenir compte des réalités sociales, économiques et culturelles, institutionnelles. Les pionniers de cette théorie pensent qu'il n'existe pas une seule et meilleure façon d'organiser ou de gérer. La performance d'un système dépend de la qualité dépend de l'adéquation entre sa structure interne et les caractéristiques de son environnement externe. En d'autres termes, ce qui fonctionne efficacement dans un contexte donné peut s'avérer inadapté dans un autre.

En ce qui concerne la théorie de l'évaluation du programme, elle repose sur le postulat selon lequel tout programme éducatif, social ou de développement doit être analysé de manière systématique et objective afin de déterminer dans quelle mesure il atteint les objectifs et répond aux besoins de départ. Cette théorie contribue non seulement à juger l'efficacité du programme, mais aussi à renforcer la dimension formative, en améliorant les acteurs vers une amélioration continue des processus éducatifs au service du développement durable.

Quant à la théorie générale des systèmes, la réussite d'un projet ne dépend pas uniquement de la qualité de chaque élément pris séparément, mais de la manière dont ces éléments interagissent pour produire un apprentissage efficace. Ainsi, un déficit de formation des enseignants, un manque des matériels pédagogiques ou faible implication communautaire peut perturber l'équilibre global du système et réduire l'efficacité de la pédagogie. Elle permet d'analyser la dimension pédagogique du renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad, PREAT, dans toutes ses composantes : Les apprenants, les formateurs, les méthodes pédagogiques, les ressources matériels, l'environnement socio-culturel et les politiques éducatives nationales. Selon la TGS, la réussite d'un projet ne dépend pas uniquement de la qualité de chaque élément pris séparément, mais de la manière dont ces éléments interagissent pour produire un apprentissage efficace. Ainsi, un déficit de formation des enseignants, un manque des matériels pédagogiques ou faible implication communautaire peut perturber l'équilibre global du système et réduire l'efficacité de la pédagogie.

4.1.2. Rappel des résultats empiriques

Le rappel des données empiriques consiste à évoquer à nouveau les informations recueillies et analysées en vue de les interpréter. Dans le cadre de notre recherche dont l'objectif est d'examiner la dimension pédagogique du projet PREAT en matière des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Les résultats du terrain nous édifient les réalisations du projet PREAT en faveur des compétences des apprenants de l'éducation de base non formelle. Ces révélations du terrain témoignent en grande partie les conditions insatisfaisantes des enseignants et apprenants dans une situation enseignement-apprentissage.

Les personnels administratifs participants évoquent généralement le manque de formation continues des animateurs et les conditions insatisfaisantes d'application des nouvelles approches pédagogiques. Du côté des enseignants participants, l'insatisfaction dans les enseignements sont en grande partie liées au manque des matériels pédagogiques comme les livres, les tablettes/ordinateurs, les outils numériques etc. Selon eux, l'approche par compétence (APC) constitue une difficulté dans les pratiques des enseignements, car elle intègre leur formation initiale. Au-delà des résultats issus des entretiens, les résultats issus observations soulignent également une insuffisance notable dans les laboratoires de formation pratique, notamment le manque des équipements pédagogiques adéquates.

4.2. Interprétation et discussion des résultats obtenus

L'interprétation de nos résultats s'adosse sur les hypothèses qui orientent et prédisent les liens étroits entre les variables de la recherche. Notre hypothèse principale suppose que l'évaluation de la dimension pédagogique du projet PREAT favorise le développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Les résultats du terrain évoquent que l'insuffisance des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle est directement liée à l'insuffisance des matériels et des nouvelles approches pédagogiques.

4.2.0 interprétation et discussion des résultats sur l'hypothèse générale

Quant à l'hypothèse générale selon laquelle l'évaluation de la dimension pédagogique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Les résultats du terrain démontrent suffisamment qu'il existe un lien significatif entre le développement des compétences chez les apprenants et la dimension pédagogique du PREAT.

4.2.1. Interprétation et discussion des résultats au regard de l'hypothèse 1(HS1)

Conformément à l'hypothèse (H1) postulant que la formation pédagogique des animateurs favorise le développement des Connaissances de base fondamentales chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Plusieurs avis du terrain évoquent que la formation continue des animateurs est source pouvant améliorer les connaissances et les compétences pratiques des apprenants. C'est le cas de **Boukar** l'un des personnels administratifs affirme : *« oui, les formations continues des animateurs constituent un levier essentiel pour développer les compétences des apprenants. En renforçant les capacités pédagogiques, on garantit une meilleure qualité des interactions éducatives... »*

UNESCO (2015) souligne également que « le développement des capacités des éducateurs, notamment à travers la formation continue est un levier fondamental pour améliorer la qualité de l'éducation ».

Les déclarations des participants rappelés précédemment, suivis de la déclaration de l'UNESCO mettent en lumière l'existence du lien étroit entre la formation des animateurs et le développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Nous nous soucrivons à cette idée que en affirmant l'acquisition des connaissances de base et des savoirs pratiques des apprenants sont étroitement liés à la formation continue des animateurs, car les nouvelles approches pédagogiques s'inscrivent dans une dynamique d'intégration du

modernisme. Les nouvelles approches pédagogiques n'intègrent pas la formation initiale des certains animateurs/enseignants.

Dans l'analyse de la dimension pédagogique du PREAT, la théorie de l'évaluation du programme offre un cadre pertinent pour analyser la dimension pédagogique du dispositif. Elle permet d'évaluer la qualité des stratégies d'enseignement, l'adéquation des contenus d'apprentissage, les compétences des formateurs et la participation des bénéficiaires. Au regard de nos résultats, la formation continue des animateurs est considérée comme un levier nécessaire pouvant garantir la qualité de l'enseignement. La promotion de la qualité professionnelle des animateurs à travers la mise à jour les sessions des formations continues, leur permet une meilleure adaptation aux nouvelles méthodes pédagogiques. Des lors, des animateurs bien formés constitue une source plus apte pouvant répondre aux attentes des apprenants qui sont le développement des compétences. Sallis (2002) explique dans une même perspective que l'application de la qualité totale dans la formation continue des enseignants vise à améliorer constamment les pratiques pédagogiques pour garantir aux apprenants des compétences utiles transférables et adaptées aux exigences de la société.

Pour certains participants, il devient plus difficile de les pratiquer dans sa profession enseignante sans suivre des formations continues ou de formation de recyclage. À l'exemple de **Wankamla** : *« On nous demande d'appliquer les nouvelles méthodes sans aucune formation de recyclage ni les nécessaires possibles »*.

Contrairement notre hypothèse (HS1), Auduc (2012) affirme que « toute formation continue risque d'être très peu efficace si elle ne suscite pas d'implication volontaire de l'enseignant ... Contrairement d'ailleurs celui-ci à suivre une formation pendant sa carrière est toujours possible, mais bien souvent source d'inefficacité ». À sa suite, Lou et Al (2001) et Hatti (2003) pensent plutôt que les conditions de formation ne suffisent pas à garantir un effet positif uniforme et détermine sur les pratiques des enseignants.

Compte tenu de nos résultats obtenus, des explications fournies selon la théorie de la qualité totale et des certains auteurs comme Sallis, nous retenons ainsi en confirmant que notre **(HS1)** selon laquelle la formation de recyclage ou continue des animateurs s'imposent comme outils stratégiques pouvant perfectionner les connaissances, les savoirs faire pratiques chez les apprenants malgré les oppositions des résultats Al et Auduc.

4.2.2. Interprétation et discussion des résultats relativement à la deuxième hypothèse (HS2)

Il est supposé dans la deuxième hypothèse (HS2) que : le renforcement des équipements pédagogiques contribue au développement des compétences techniques et pratiques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Cette hypothèse établit le lien de dépendance entre les équipements pédagogiques et le développement des compétences techniques en tant que modalités de deux variables de l'étude (projet PREAT et développement des compétences). Les résultats auxquels nous sommes parvenus confirment notre (HS2) de départ selon laquelle le renforcement des équipements pédagogiques contribue au développement des compétences techniques et pratiques des apprenants de l'EBNF. A titre illustratif, les participants tels que : **Bakary** : *« les compétences ne se développent pas sans outils pédagogiques, le tableau, la craie les ordinateurs etc. »*

Fankamla : *« la disposition stratégique des matériels pédagogiques crée un environnement propice à l'apprentissage actif et favorise le développement des compétences chez les apprenants. Lorsque les pédagogiques sont bien disposés, ils attirent l'attention des apprenants et facilitent la compréhension »*. Cette convergence d'opinions atteste l'hypothèse initiale postulant que le renforcement des matériels pédagogiques développe les compétences techniques chez les apprenants de l'EBNF. Bruner (1973) pense que « les outils pédagogiques structurent la pensée de l'apprenant et facilitent la construction progressive des connaissances chez l'enfant ». Conformément à la théorie générale des systèmes explique que la pédagogie n'est pas un processus isolé, mais mécanisme d'adaptation et de rétroaction : le retour des apprenants influence les méthodes des enseignants qui à leur tour ajuste leur pratique pour renforcer l'acquisition des compétences. Ainsi, l'analyse par la TGS révèle que la durabilité et l'efficacité du PREAT reposent sur l'harmonisation de tous ces facteurs dans une dynamique intégrée.

Par contre, certains auteurs comme Fonkoua (2009), arrivent à conclure que « l'aspect matériel ne représente qu'une dimension mineure à côté de laquelle la formation humaine demeure primordiale ».

Cependant, les résultats obtenus et l'explication de la théorie de la contingence, il ne s'agit pas seulement de transmettre les savoirs théoriques, mais d'assurer l'acquisition des compétences utiles transférables. La contingence pédagogique se traduit donc par la flexibilité des outils pédagogiques et de la capacité organisationnelle en contextualisant les apprentissages.

Les équipements de laboratoire de formation permettent aux apprenants d'intégrer les compétences à partir l'expérience pratique. Cette réflexion critique liée aux différentes convergentes confirme que les équipements pédagogiques contribuent au développement des compétences techniques chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Donc, notre hypothèse est confirmée.

4.2.3. Interprétation et discussion des résultats conformément à la troisième hypothèse (HS3)

Les résultats analysés précédemment confirment que notre hypothèse spécifique (HS3) selon laquelle l'intégration effective des nouvelles approches pédagogiques facilite le développement des compétences cognitives chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Entre le renouvellement des méthodes active, participative ainsi que différenciée et le développement des compétences cognitives, il existe un lien significatif selon les vérifications à travers les résultats du terrain. L'intégration de l'étude de cas, le jeu de rôle, la classe inversée, la valorisation de la créativité des apprenants, la pédagogie par projet et l'apprentissage basé sur des situations concrètes la cognition des apprenants de l'éducation de base non formelle.

Certains enseignants participants soulignent que la rénovation de ces nouvelles méthodes facilite les apprentissages notamment l'acquisition des savoirs et savoirs faire. Selon eux, le développement des connaissances et les savoirs pratiques ne peut se faire sans des méthodes bien définies. À titre illustratif, le participant **Amat** affirme : « *La pédagogie différenciée est une bonne approche pour développer les connaissances et les compétences pratiques chez les apprenants* ». Pour **Mariam** : « *la méthode active permet de personnaliser l'enseignement. En lançant de débats, des ateliers d'écriture, l'enseignant engage les apprenants dans des situations concrètes* »

Dans le même ordre d'idées que les participants, la théorie générale des systèmes met l'accent sur le développement des compétences des apprenants de l'éducation de base non formelle en considérant la qualité des interactions comme organisation structurée. Par exemple, l'utilisation des nouvelles approches participatives favorise la motivation et l'autonomie des apprenants, mais leur efficacité dépend de la continue des enseignants, de la disponibilité des supports adaptés (dans les langues locales ou en français) et du soutien de l'environnement familial et communautaire. L'approche systémique montre donc que la pédagogie ne pas un processus isolé, mais mécanisme d'adaptation et de rétroaction : le retour des apprenants influence les méthodes des enseignants qui à leur tour ajuste leur pratique pour renforcer l'acquisition des compétences.

Néanmoins, Robichaud et Landry (1993) parviennent à une conclusion selon laquelle « l'activité d'apprentissage n'a pas aucun sens elle-même ; elle n'est pas pertinente que si elle est adaptée à l'apprenant et l'objectif ». Selon eux les pratiques enseignantes seules n'ont aucun sens dans l'apprentissage, elles n'ont du sens lorsque les objectifs de les contenus sont en adéquations des réalités locales.

Au regard des interprétations des résultats obtenus, au regard des explications fournies par la théorie de l'apprentissage social, nous affirmons indéfectiblement que notre hypothèse sur la base de laquelle le renforcement des approches pédagogiques facilite le développement des compétences cognitives chez les apprenants de l'éducation de base non formelle est confirmée.

4.3. Suggestions

À l'issue de cette recherche, il nous paraît nécessaire de recommander des suggestions concrètes réorienter les insuffisances relevées du projet PREAT. Ces orientations visent à apporter une révision et un réajustement stratégique des objectifs dudit projet. Elles tiennent compte des insuffisances du terrain auprès des bénéficiaires du projet.

4.3.1. Suggestions aux acteurs opérationnels du projet PREAT

Réaliser une évaluation participative sur les besoins réels des enseignants en matière d'insuffisances dans la mise en œuvre des nouvelles méthodes pédagogiques dites participative et active afin de conduire une formation adaptée aux besoins réels des bénéficiaires.

► Pratique de la méthode participative selon la pédagogie Paul (1970)

Autrement appelée pédagogie des opprimés, l'auteur met l'accent sur les méthodes d'enseignement pratiques afin de développer les compétences pratiques des apprenants de l'éducation de base non formelle. La pédagogie des opprimés de Freire demeure une référence permettant de structurer et comprendre l'éducation non formelle. L'auteur insiste sur le dialogue, la conscientisation et la praxis comme des sources pouvant édifier et inspirer les éducateurs et les chercheurs qui promeuvent des approches participatives en émancipatrices dans des contextes non formels.

- Réorganiser les sessions de formation continue des animateurs/ enseignants en tenant compte des nouvelles méthodes pédagogiques et des compétences psychopédagogiques pour les enfants difficiles ou besoins spécifiques.

- Établir dans la formation continue un module de formation sur la diversité linguistique (Français ou Arabe local communément appelé Arabe Bongor) qui constitue une barrière linguistique pour certains apprenants qui intègrent nouvellement.
- Équiper à nouveau les laboratoires de formation pratique en fournissant des machines, des tablettes des ordinateurs aux apprenants, des groupes électrogènes pour l'alimentation en cas de coupure électrique ainsi des outils numériques pour moderniser l'enseignement-apprentissage.
- Renforcer liens entre les compétences locales et les objectifs du PREAT en élaborant des passerelles entre les opportunités d'apprentissage local et la formation des acteurs.
- Intégrer la pédagogie différenciée base sur l'évaluation individuelle des apprenants dans la formation de recyclage des animateurs afin mesurer spécifiquement les niveaux des apprenants en situation difficile d'apprentissage.

4.3.2. Suggestions au centre de Curricula National

- Adapter les contenus pédagogiques aux réalités locales des apprenants de l'éducation de base non formelle de la 3^e et 4^e année option professionnelle. Il s'agit concrètement d'intégrer les compétences en agricultures, en élevage, en commerce etc.

Suggestions aux personnels administratifs du centre des jeunes Don Bosco

- Consolider les équipements de chaque laboratoires en disposant des matériels techniques et pédagogiques suffisants (machines, les matériels de base, les outils numériques), pour permettre à tous les apprenants de participer activement aux ateliers de formation pratiques.
- Augmenter les horaires actuels allant de 15h00 à 17h00, soit 3h de cours par jour s'avère insuffisant pour enseignants de mettre en œuvre les nouvelles méthodes d'enseignement notamment la pédagogie différenciée qui analyse les apprenants au cas par cas. Il s'agit concrètement d'ajouter au moins 2h des cours par jour afin d'améliorer le niveau des compétences chez les apprenants.

4.4. Présentation des limites de la recherche

Comme toutes autres recherches scientifiques, notre recherche ne pas exclus de certaines limites présentant les axes non abordés ou moins développés. Les limites que présente notre étude sont liées aux axes développées dans notre travail présent des limites. Nous nous sommes rendu compte que la formation des animateurs /enseignants développé dans notre travail n'intègre pas la qualité de la formation, de la durée de la formation et même son organisation

ou sa mise en œuvre. Car une formation dispensée de manière théorique ou peu contextualisée ne favorise pas nécessairement le développement des compétences professionnelles des animateurs.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu à la fin de cette étude, nous rappelons les principaux axes qui ont jalonné la démarche séquentielle de notre recherche intitulée PREAT et développement des compétences chez les apprenants du centre d'éducation de base non formelle Don Bosco de N'Djamena /Tchad. Au regard des lacunes liées aux compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle, il est manifestement souligné que la dimension pédagogique du PREAT demeure moins efficace malgré les améliorations survenues. Nous nous sommes fondés sur les rapports nationales et internationales pour déterminer l'inefficacité de ladite dimension pédagogique du PREAT. Ces références statistiques grâce à une analyse contrastive à partir des rapports sur les réalisations dudit projet révèlent des faibles pourcentages des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Pour mener une évaluation scientifique de ce problème d'inefficacité pédagogique du PREAT, nous avons émis une problématique fondée sur question centrale.

Dans l'intention d'orienter et structurer la démarche de la recherche, nous avons formulé une question principale de départ qui nous permet de cibler les objectifs de la recherche et qui se comme suit : En quoi la reconfiguration stratégique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle ? Dans une perspective d'apporter une réponse provisoire à cette question de recherche, l'hypothèse générale suivante a été émise : la reconfiguration stratégique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. L'objectif général qui a conduit cette recherche est examiner les résultats du projet PREAT en matière de développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle, en vue d'une reconfiguration stratégique du projet.

Après cette note introductive, le chapitre 1 nous a permis de faire l'état des connaissances ou les résultats des recherches antérieurs disponibles sur notre sujet de recherche. L'objectif était de pouvoir identifier les lacunes existantes et de situer la recherche dans cadre un scientifique et théorique pertinent. Cependant, dans l'optique de fournir un cadre conceptuel pouvant orienter la compréhension du phénomène d'étude, nous avons convoqué trois (3) théories de référence, notamment la théorie la théorie de la contingence qui introduit l'idée qu'il n'existe pas une seule « meilleure » manière de structurer une organisation, mais celle qui soit adapter à son contexte particulier. Selon ces théoriciens de l'approche contingentes, La performance d'un système dépend de la qualité dépend de l'adéquation entre sa structure interne

et les caractéristiques de son environnement externe. En d'autres termes, ce qui fonctionne efficacement dans un contexte donné peut s'avérer inadapté dans un autre

Quant à la théorie générale des systèmes TGS de Ludwig Von Bertalanffy, elle permet d'analyser la dimension pédagogique du renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad, PREAT, dans toutes ses composantes : Les apprenants, les formateurs, les méthodes pédagogiques, les ressources matérielles, l'environnement socio-culturel et les politiques éducatives nationales. Selon la TGS, la réussite d'un projet ne dépend pas uniquement de la qualité de chaque élément pris séparément, mais de la manière dont ces éléments interagissent pour produire un apprentissage efficace. Alors, l'interaction des éléments dans la gestion d'un projet favorise le développement des connaissances de base fondamentale chez les apprenants de base non formelle. Et en fin, dans l'analyse de la dimension pédagogique du PREAT, la théorie de l'évaluation du programme offre un cadre pertinent pour analyser la dimension pédagogique du dispositif. Elle permet d'évaluer la qualité des stratégies d'enseignement, l'adéquation des contenus d'apprentissage, les compétences des formateurs et la participation des bénéficiaires. En appliquant cette approche, l'évaluation met en lumière la capacité du projet à répondre aux besoins éducatifs des populations cibles, à améliorer les pratiques éducatives et favoriser un apprentissage durable.

Ce cadre théorique nous guide dans l'opération du choix de la méthodologie chapitre 2. Dans ce chapitre, nous avons analysé les principales caractéristiques de la méthode qualitative, dont le retour sur l'échantillonnage par choix raisonné. Par le biais de ce type d'échantillonnage, nous avons pu repérer un échantillon qui a rendu possible la collecte des données. Pour procéder à la vérification de nos hypothèses, nous avons présenté les données recueillies en les catégorisant en fonction des thèmes récurrents dégagés. À l'aide de cette catégorisation, nous avons réalisé une analyse approfondie ayant dégagé des tendances évoquant les mauvaises conditions de l'enseignement-apprentissage. Cette analyse confirme l'existence des liens significatifs entre l'analyse de projet PREAT et le développement des compétences chez les apprenants de l'EBNF variables de l'étude.

Le chapitre 4 intitulé interprétation, discussion et suggestion confirme l'hypothèse de départ qui postule que la reconfiguration stratégique du projet PREAT contribue au développement des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle par le biais de l'interprétation malgré la discussion avec les contradictions des auteurs comme Auduc et AL. Cette interprétation des résultats a démontré que le manque des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle est dû au manque des sessions de formation

des animateurs, des équipements pédagogiques, les infrastructures éducatives. C'est ainsi que nous sommes arrivés à suggérer aux acteurs opérationnels du projet PREAT de recadrer et réorienter les objectifs dudit projet, aux personnels administratifs d'augmenter le nombre des heures des cours et au centre Curricula Nationale d'adapter les programmes d'enseignement aux domaines tels que le commerce, l'agriculture, l'élevage etc.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abou-Bakar. I., Bignon Tama.C. (2019). Education informelle et éducation non formelle.
Archetype éducatif formel à l'épreuve des contextes sociaux gouvernés par des logiques différenciées au Bénin,2(3) 139-153
- Abou-bakari Imorou. (2019). *Gouvernés par des : éducation informelle et éducation non formelle : l'archétype éducatif à l'épreuve des contextes sociaux différenciés au Bénin*
- Angrosino, M. (2011). *Doing Ethnographic and Observational Research*. SAGE.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York, NY: R
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1960). *Adolescent aggression: A study of the influence of child-training practices and family interrelationships*. Ronald Press.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu* (P.U.F. 14^e éd.). Presses Universitaires de France
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (2^e éd.). La Découverte.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2015). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Routledge. (Original work published 1985)
- Bourdier, F. (1979). *L'offre éducative et la demande sociale d'éducation*. Éditions Anthropos.
- Bouchard, P. (2011). *La recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (3^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur
- Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CAPV. (2003). *Rapport national sur l'éducation pour tous : le point sur la situation du Bénin*. Comité d'Action pour les Partenariats et la Valorisation (CAPV), République du Bénin.
- Carron, G. (1986). *Le fonctionnement des systèmes éducatifs : Une exploration des causes internes des résultats scolaires dans les pays en développement*. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation

- Creswell, W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Crosby, P. B. (2004). *Quality is still free: Making quality certain in uncertain times*. McGraw-Hill
- De Sardan, J.-P. O. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Demers, C. (2003). L'entretien. Dans Y. Giordano (Ed.), *conduire un projet de recherche* (pp. 173 -210). Paris: EMS.
- Deming, W. E. (1993). *The new economics for industry, government, education* (2nd ed.). MIT Press.
- Dewey, J. (2015). *Experience and education*. New York, NY: Free Press. (Original work published 1938)
- Diophante, M. (2017). Socialisation et scolarisation : mode d'emploi de l'éducation non formelle en Afrique
- Durkheim, É. (1990). *L'éducation, sa nature, son rôle*. Presses Universitaires de France.
- Dyole, J. Sonnert, G., et Soldler, P. (2020). How professional development program features impact the knowledge of science Teachers. *Education*, 46(2), 195-210.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Education.
- George, M. L. (2002). *Lean Six Sigma: Combining Six Sigma quality with Lean production speed*. McGraw-Hill.
- Gotdotti, C. (1990). *La pédagogie de Paulo Freire*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Hamama Média. (2023, 10 septembre). Tchad : Sa population atteindra 18 433 996 personnes en décembre 2023. <https://hamama-media.com/a-la-une/tchad-sa-population-atteindra-18-433-996-personnes-en-decembre-2023/>
- Housser, A. (2015). *Principes fondamentaux de la recherche scientifique*. Éditions Universitaires.

- Institut National de la Statistique, des Études Économiques et Démographiques (INSEED).
(2012). *Deuxième recensement général de la population et de l'habitat (RGPH2, 2009) : Résultats globaux définitifs*. N'Djamena: République du Tchad.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Lave, J., & Wenger, E. (2015). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1991)
- Machi, L. A., et McEvoy, B.T. (2016). *The literature review: Six steps to success* (3rd ed.) Corwin Press.
- Mezirow, J. (2015). *Transformative learning theory: A critical review*. In I. Krauss & S. Merriam (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. xx–xx). San Francisco, CA: Jossey-Bass. (Original work published 2000)
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*. Eyrolles
- Lopez, J., et Mendez, R. (2015). *L'éducation de base non formelle et le savoir-faire pratique : vers une pédagogie ancrée dans la réalité sociale*. Editions Education et société.
- Mbairamadji, D. (2014). *Le droit à l'éducation au Tchad : une analyse de la Constitution de la République du Tchad*. N'Djamena: Editions Juridiques Tchadiennes.
- Mankiw, N. G. (2020). *Principles of economics* (8th ed.). Cengage Learning.
- Mays, N., et Pope, C. (1994). Rigour and qualitative research, *BMJ* 311(6997), 109-112
- MEBC. (2014). *Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET)*
- Meuret, D. (2003). *Gérer l'école autrement*
- Ministère de l'Education, du loisir et du Sport (MLES, 2010).
- Mintsa M'obiang, D. (2017). Socialisation et scolarisation : mode d'emploi de l'éducation de base non formelle en Afrique, *TRAHS* (2), 91-103 <http://www.unilim.fr/trahs>

- Mucchielli, A. (2012). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2016). *Les méthodes qualitatives* (3e éd.). Que sais-je ? /Presses Universitaires de France.
- N'da, P. (2004). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines et sociales : Élaboration et validation des instruments de collecte des données*. Abidjan : Les Classiques Ivoiriens.
- Niyonkuru, P. (2016). *L'utilisation des verbatim dans la recherche qualitative : une méthode d'analyse des discours pour une meilleure compréhension des phénomènes sociaux*. [Mémoire de master, Université de ...]. Nom de la plateforme ou du dépôt si disponible.
- ONU. (2015) *Objectifs de développement durables ODD*
- Paillee, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF
- Poisson, Y. (2011). *L'entretien de recherche qualitative*. Presses de l'Université du Québec.
- Programme d'éducation des enfants de la rue (PEDER). (s.d) ; *Education de base non formelle – apprentissage des métiers – insertion économique des enfants socialement exclus*
- Qualtrics. (2021). *Purposeful sampling: Definition, types, and examples*.
<https://www.qualtrics.com/experience-management/research/purposive-sampling/>
- Quivy, R., & Van Campenhoutdt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Dunod.
- République du Tchad. (2011). *Programme réactualisé de l'éducation de base non formelle*. Ministère de l'Éducation Nationale. Disponible sur
<https://fr.scribd.com/document/139973847/Programme-re-actualise-de-l-Education-de-base-non-formelle-Republique-du-Tchad-Novembre-2011>

- République du Tchad. (2013). *Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation* (SIPEA) 2013–2015. Ministère de l'Éducation Nationale. Disponible sur <https://www.globalpartnership.org/fr/content/tchad-annexes-plan-sectoriel-education>
- Robert, A. (2000). *Le dialogue éducatif selon Paulo Freire : fondements et pratiques*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Rogers X. (2010). *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck supérieur
- Sampling Methods type et techniques*. Récupéré de [https : // www qualtrics.com/ expérience-management/research/Sampling Methods/](https://www.qualtrics.com/experience-management/research/Sampling-Methods/)
- Sandelowski, M. (2002). *Reembodying qualitative inquiry*. *Qualitative Health Research*, 12(1), 104–115. <https://doi.org/10.1177/1049732302012001008>
- Tchad. (2018). *Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT)*
- Tchad. (2006). *LOI 16, portant orientation du système éducatif tchadien*
- 171819- Trochim, W.M.K. (2006), *the research methods knowedge base*. (2nd.ed.) Atomic Dog publishing.
- UNESCO. (2022). *Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT)*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO.<https://www.ibe.unesco.org/fr/project-strengthen-education-and-literacy-chad-preat>
- UNESCO (2000) *Forum international sur l'éducation de Dakar*, Association pour développement de l'éducation
- UNESCO (1998), *conférence mondiale sur l'éducation*
- UNESCO. (2023). *Note de synthèse sur l'éducation au Tchad*. Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IICBA). <https://www.iicba.unesco.org/fr/chad>
- UNESCO. (2019). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : inclusion et éducation- Tous sans exception*. <https://unesdoc.org/ark:48223/pf00037318>
- UNICEF. (2019). *Pour chaque enfant, tous ses droits : La Convention relative aux droits de l'enfant à la croisée des chemins*. New York: UNICEF. ISBN: 978-92-806-5073-0.

Yaelle amsellem m., Anne b., Laurent b., Regis.c., Nora.g.; Marius. H, France.L., Patricial oncle.M., Aurelien.m., Liane.p., Sidonie.R., jean Claude.R., Barbara.R., Éric van. S., Mike.S., Ivo. z. (2018). L'éducation non formelle : chance ou défis pour travail des jeunes

World Population Review. (2024). N'Djamena population 2024.

<https://worldpopulationreview.com/world-cities/ndjamena-population>

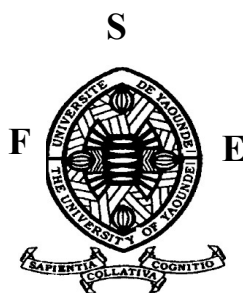
ANNEXES

Annexe1 : guide d'entretien destiné aux personnels administratifs

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

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

RESEARCH AND DOCTORAL
TRAINING UNIT FOR SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF MANAGEMENT OF
EDUCATION

Bonjour cher(e)s responsables,

Je suis Metkissam Akaobel, étudiant à l'Université de Yaoundé 1, de la faculté des sciences de l'éducation. Je mène une recherche sur le sujet offre éducative et développement des compétences chez les apprenants du centre d'éducation de base non formelle de Chagoua (DONBOSCO) à Ndjamenas : une analyse des résultats du projet PREAT. L'objectif de la présente étude est d'améliorer l'offre éducative pour une meilleure acquisition des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Il s'agit concrètement de vérifier d'analyser les résultats du projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabetisation au Tchad. Cette recherche qui verra votre participation ne divulguera aucune information sur l'identité de l'enquêté mais ces informations resteront plutôt en confidentielle dans le cadre d'analyse du phénomène de l'étude.

1-Quelle formation initiale dispose les enseignants qui interviennent dans ce centre ?

2- sur quel critère de base recrutez-vous les personnels enseignants ?

3- Est-ce que les enseignants reçoivent de formations continues pour utiliser les nouvelles ressources de l'enseignement ?

4-Quels sont les différents laboratoires présents dans votre centre ?

Thème 2 : Les ressources pédagogiques

5-Quels sont les ressources pédagogiques disponibles pour les enseignants ?

6-Comment faites-vous le choix des livres, logiciels ou autres ressources pédagogiques utilisées dans ce centre ?

Thème 3 : Identification de l'enquêté.

Fonction :

Niveau d'étude :

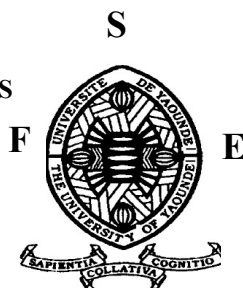
Grade :

Annexe 2 : guide d'entretien destinée aux enseignants

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

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

RESEARCH AND DOCTORAL
TRAINING UNIT FOR SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF MANAGEMENT OF
EDUCATION

Bonjour cher(e)s enseignant(e)s

Je suis Metkissam Akaobel, étudiant à l'Université de Yaoundé 1, de la faculté des sciences de l'éducation. Je mène une recherche sur le sujet offre éducative et développement des compétences chez les apprenants du centre d'éducation de base non formelle de Don Bosco à Ndjamenà : une analyse des résultats du projet PREAT. L'objectif de la présente étude est d'améliorer l'offre éducative pour une meilleure acquisition des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Il s'agit concrètement de vérifier d'analyser les résultats du projet renforcement de l'éducation et de l'alphabetisation et de l'alphabetisation au Tchad. Cette recherche qui verra votre participation ne divulguera aucune information sur l'identité de l'enquête mais ces informations resteront plutôt en confidentielle dans le cadre d'analyse du phénomène de l'étude.

(Échantillon : 3 enseignants exerçant dans le centre)

Thème 4 : Utilisation des ressources pédagogiques

8- Dites-nous si les ressources didactique tels que les livres, les fiches pédagogiques, les ordinateurs, les projecteurs, vous sont-ils disponibles pour transmettre les savoirs aux apprenants ?

9- Que mettez-vous en place pour accompagner les enfants dont le niveau de compréhension diffère de celui des autres ?

10-Quelle analyse faites-vous sur la participation orale des apprenants en classe ?

- 11- Quels outils utilisez-vous pour faciliter la compréhension aux apprenants ?
- 12-Variez-vous régulièrement les documents pendant la préparation de vos cours ? Si oui, comment ?
- 13-Comment intégrez-vous le jeu dans le processus d'apprentissage des enfants ?
- 14-Dans quelle condition effectuez-vous les enseignements télévisés ?
- 15-Comment observez-vous les capacités de lecture chez les apprenants ?

Thème 2 Déroulement des séances des cours et des travaux pratiques

- 16-Comment abordez-vous l'enseignement de la lecture, du calcul et de l'écriture ?
- 17-Quelle est la durée moyenne de vos séances en laboratoire chaque semaine ?
- 18-Quelles compétences pratiques transmettez-vous aux apprenants en laboratoire ?
- 19- Par quelle manière évaluez-vous les apprenants pendant les cours ?

Thème : Identification des répondants

Profession :

Niveau d'étude :

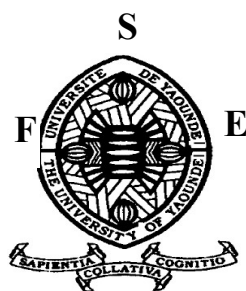
Grade.....

Annexe 3 : guide d'entretien pour les apprenants

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

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

RESEARCH AND DOCTORAL
TRAINING UNIT FOR SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF MANAGEMENT OF
EDUCATION

Bonjour chers apprenants

Je suis Metkissam Akaobel, étudiant à l'Université de Yaoundé 1, de la faculté des sciences de l'éducation. Je mène une recherche sur le sujet offre éducative et développement des compétences chez les apprenants du centre d'éducation de base non formelle de Chagoua

(DONBOSCO) à Ndjamena : une analyse des résultats du projet PREAT. L'objectif de la présente étude est d'améliorer l'offre éducative pour une meilleure acquisition des compétences chez les apprenants de l'éducation de base non formelle. Il s'agit concrètement de vérifier d'analyser les résultats du projet renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation et de l'alphabétisation au Tchad. Cette recherche qui verra votre participation ne divulguera aucune information sur l'identité de l'enquête mais ces informations resteront plutôt en confidentielle dans le cadre d'analyse du phénomène de l'étude

Thème : Test des niveaux de compétences des apprenants

15-Peux-tu écrire une phrase simple ? Si oui, écris-la sur la ligne suivante

.....

16-Sais-tu cultiver ou fabriquer quelque chose qu'on utilise souvent ? si oui lequel ?

17Quelles sont les choses nécessaires à savoir ou à faire pour bien vivre dans ton quartier ?

18. Ton papa t'envoie avec une pièce de 100f pour acheter un fruit de 75f, combien doit-on te rendre ?

19-Peux-tu me lire la phrase suivante ? Le Tchad est berceau de l'humanité.

Profil de l'enquête

Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin

Âge : _____ ans

Identification de l'enquête

Age

Sexe :

Niveau d'étude : ☐ Niveau 1 ☐ Niveau 2 ☐ Niveau 3 ☐ Niveau 4

Annexe 4 : grille d'observation

► L'offre du projet PREAT et son influence sur les compétences des apprenants du centre des jeunes Dong bosco

Logique d'observation	Eléments observables	Fréquence	Interprétation

Manuels pédagogiques	La disposition des manuels par les apprenants	Disponibles à chaque apprenant, Pas des manuels aux apprenants.	
Les approches pédagogiques	Pratique des méthodes participatives et active	Activement pratiquées, rarement pratiquée, non pratiquée	
Apprentissage par les jeux	Jeux de rôle et jeux éducatifs numériques	Souvent pratiqué, rarement pratiqué et pas pratiqué.	
Les laboratoires	Le nombre des laboratoires opérationnels et heures cours aux laboratoires	Plusieurs laboratoires fonctionnels, pas de laboratoires, des laboratoires	
Ressources matérielles disponibles	livres disponibles, des ordinateurs, tableaux, des laboratoires	Laboratoire presque dysfonctionnel, quatre (4) apprenants pour un (1) livre, tableau a moitié utilisé.	
Nouvelles approches pédagogiques pratiquées	Méthode participative, méthode active, pédagogie différenciée	manque des outils pédagogiques pour appliquer ces méthodes, manque de participation des apprenants	
Les outils pédagogiques	fiches pédagogiques, exercices, supports imprimés, schémas	Exercices pratiqués en salle, schéma réalisé, certains supports des cours imprimés	

ANNEXE 5 : l'autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROON
.....
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° 050 /25/UYI/FSE

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 **METKISSAM Akaobel**, Matricule **23W3014**, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : **CURRICULA ET EVALUATION**, filière : **MANAGEMENT DE L'EDUCATION**, Option : **CONCEPTION ET EVALUATION DES PROJETS EDUCATIFS**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Pr. NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel**. Son sujet est intitulé : « *Amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation de base non formelle et développement des compétences pratiques des apprenants à Ndjamena : cas du PREAT* ».

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 autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé le

18 FEB 2019

Pour le Doyen et par ordre

Dominique Biakolo Komo
Professeur Titulaire

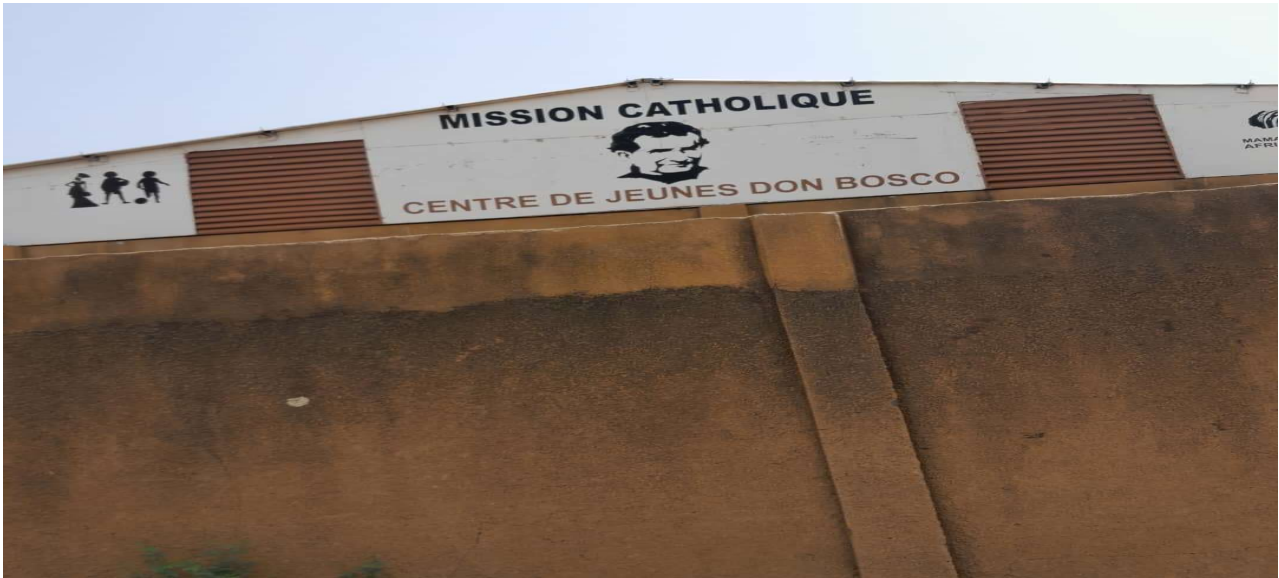


TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	1
DÉDICACE.....	2
REMERCIEMENTS	3
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	4
LISTE DES TABLEAUX.....	6
RÉSUMÉ.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
0.1. Contexte et justification de l'étude.....	12
0.2. Contexte	12
0.1.1. Justification de la recherche.....	16
0.1. Constat et problème.....	20
0.2. Questions de recherche	29
0.2.1. Question principale :	29
0.3. Hypothèses de recherche.....	29
0.3.1. Hypothèse générale :	29
05. Objectifs de la recherche.....	30
0.5.1. Objectif général :.....	30
0.6. Intérêt de la recherche :.....	30
0.6.1. Intérêt socio-politique	30
0.6.2. Intérêt managérial	31
0.6.3. Intérêt scientifique.....	31
0.6.4. Intérêt stratégique.....	32
0.7. Délimitation de la recherche.....	32
PARTIE I : CADRE THEORIQUE	35
CHAPITRE 1 : LE PROJET PREAT ET ASPECT THÉORIQUE.....	36
1.1. Généralités sur le projet PREAT.....	36
.1. Les objectifs du projet PREAT.....	36
.1.1. L'objectif général.....	36
.1.2. Les objectifs spécifiques du PREAT	36
1.2.3. Les objectifs spécifiques	37
.2. La composante amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation de base non formelle.	

1.2. Concepts clés et revue de littérature	39
1.2.1. Définition des concepts clés.....	39
1.4. Théories de référence	60
1.4.3. La Théorie de la contingence :.....	61
PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	66
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	67
2.1. La recherche qualitative et ses caractéristiques	67
2.1.1. L'importance de la recherche qualitative.....	67
2.2. Technique d'échantillonnage et l'échantillon	70
Les critères d'inclusion et d'exclusion.....	71
2-3. L'application de l'échantillonnage par choix raisonné dans la dimension pédagogique du projet PREAT	71
2-3. Choix des outils de collecte des données.....	73
2-3-1. L'entretien	73
2-3-2. L'observation	74
2.4. Le déroulement de l'enquête.....	77
2-4-1. Les échanges avec les apprenants	77
2.4.2 Les entretiens avec les enseignants.....	78
2-5. Méthode d'analyse des données	79
2.6. Difficultés rencontrées	79
2-6-1. Difficultés rencontrées pendant la collecte des données	80
2.6.2. Difficultés rencontrées dans la transcription des données	80
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATIONS ET ANALYSE DES RESULTATS	81
3.1. Présentation des résultats.....	81
3.1.1 Description globales des participants interviewés	81
3-2. Présentation de quelques verbatim.....	82
3.4. Présentation des résultats.....	90
3-5. Analyses des résultats	91
3.5.1 Analyse des résultats issus des entretiens	91
3.5.2. Analyse des résultats issus des entretiens avec les enseignants.....	94
3.6. Difficultés rencontrées pendant la collecte des données	99
3.7. Difficultés rencontrées pendant l'analyse des résultats.	100
4-1. Interprétation des résultats	102
4.1.1. Rappel des fondements théoriques.....	102
4.1.2. Rappel des résultats empiriques.....	103

4.2. Interprétation et discussion des résultats obtenus.....	104
4.2.2. Interprétation et discussion des résultats relativement à la deuxième hypothèse (HS2).....	106
4.2.3. Interprétation et discussion des résultats conformément à la troisième hypothèse (HS3).....	107
4.3. Suggestions.....	108
4.3.1. Suggestions aux acteurs opérationnels du projet PREAT.....	108
4.3.2. Suggestions au centre de Curricula National	109
4.4. Présentation des limites de la recherche	109
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	114
ANNEXES	120