

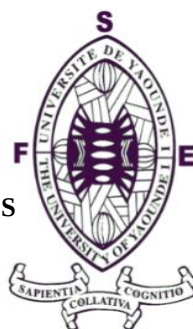
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE (CRFD) IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

ÉVALUATION DE L'IMPACT DU PROJET D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DE BASE ET LA PROMOTION DE GESTION DE PROXIMITÉ (PAQEPP) DANS LA VILLE DE N'DJAMENA AU TCHAD

Mémoire présenté et soutenu le 26 Juillet 2025



Option : *Management de l'Éducation*
Spécialité : *Conception, Évaluation et Montage des Projets Éducatifs*

Par
ASKIAYO SETH
Titulaire d'une Licences en Lettres Modernes Anglaise
Matricule 22W3476

Qualités	Jury Noms et grade	Universités
Président	CHAFFI Cyrille Ivan, MC	UYI
Rapporteur	WIRNGO Ernestine TANI, CC	UYI
Examineur	SHAÏBOU Abdoulaï HAJI, CC	UYI

AVERTISSEMENT

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

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

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

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	II
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES	IV
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
RÉSUMÉ.....	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	3
CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	14
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	59
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	76
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS	105
CONCLUSION GÉNÉRALE	114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	117
ANNEXES.....	IX
TABLE DES MATIÈRES	124

À mes parents :
LAODINGAO Rombé et NAMBADJE Irène

REMERCIEMENTS

C'est avec une profonde gratitude que nous tenons à exprimer nos sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire à l'Université de Yaoundé 1. Nos remerciements les plus respectueux s'adressent tout d'abord à Docteur Wirngo Tani Ernestine, notre directrice de mémoire, pour sa rigueur scientifique, sa disponibilité et ses précieux conseils. Notre reconnaissance va également au Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation, pour avoir créé les conditions favorables à la réalisation de cette recherche et pour son soutien institutionnel. Nous tenons à remercier vivement Maître Béatrice Okouda pour ses conseils avisés et son soutien financier.

Nous adressons nos sincères remerciements au Délégué Départemental de l'Éducation de Base du Mfoundi au Cameroun, Professeur Adjoga Marie Gertrude, pour sa collaboration précieuse. Nous exprimons notre gratitude à Docteur Mohamed Djibrine, Délégué Provincial de l'Éducation Nationale, pour son accueil et les facilités accordées dans la collecte des données. Nous adressons notre reconnaissance à Monsieur Leopold Ohandja, animateur pédagogique, pour son accompagnement et ses orientations judicieuses lors de notre stage à la Délégation Départementale de l'Éducation de Base du Mfoundi. Nous remercions chaleureusement l'ensemble du corps professoral de la faculté des sciences de l'Éducation, en particulier le Département de Curricula et Évaluation, pour la qualité de leur enseignement et leur dévouement.

Merci infiniment à mon papa Laodigao Rombe et ma maman Nambadje Irene qui m'ont largement aidé dans la collecte des données, qui m'ont aidé financièrement, matériellement physiquement et moralement. Un grand merci à mon frère Asborkem Anselme et ma sœur Golmem Marie qui a toujours été disponibles pour moi. Ma gratitude s'étend aussi aux inspecteurs et enseignants des écoles primaires qui ont accepté de participer à cette étude, particulièrement M. Faba Ignara. Un grand merci à Mme Koudjo Pauline dont l'aide a été inestimable dans l'entrée des données et la relecture. Une mention spéciale à Mme Kinyuy Florence, M. Ndotélao Felix, et Laohola Arman, Lalembaye Florent dont l'aide a été précieuse tout au long de ce parcours.

À nos camarades de promotion, Julius Ngeh Epie Mesumbe, Bakoné Florence, Achétou Ali, Oma Budji Nshom, Bihina Messina Marie Margueritte merci pour votre solidarité et les moments enrichissants partagés tout au long de notre formation. Enfin, nous tenons à remercier tous nos proches, notre famille et nos amis qui nous ont encouragés et soutenus durant cette période. Bien que nous ne puissions citer tous les noms, sachez que votre contribution à la réussite de ce projet restera gravée dans notre mémoire. Ce mémoire est le fruit d'un travail rendu possible grâce à la collaboration et au soutien de chacun.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES

APE :	Association des Parents d'Élèves
AREF :	Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation
CAP :	Communautés d'Apprentissage Professionnelles
CE :	Cours Élémentaire
CEP :	Certificat d'Études Primaires
Cie :	Compagnie
CM	Cours Moyen
CNF :	Campus Numérique Francophone
CONFEMEN :	Conférence des Ministères de l'Éducation des États et gouvernement de la Francophonie
CP :	Cours Préparatoire
CRMEF :	Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation
CSE :	Computer Self-Efficacy (Auto efficacité en informatique)
DPEJ :	Délégations Provinciales de l'Éducation et de la Jeunesse
FMI	Fond Monétaire International
IDENPC :	Inspections Départementales de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique
INSEED :	Institut National de la Statistique et des Études Économiques et Démographiques
IPEP :	Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire
IPS	Indice de Parité entre les Sexes
ISO :	International Organization for Standardization (Organisation internationale de normalisation)
MENPC :	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD :	Objectif de Développement Durable
OS :	Objectifs Spécifiques
PAM :	Programme Alimentaire Mondiale
PAQEPP :	Projet d'Appui à la Qualité de l'Éducation de Base et la Promotion de Gestion de Proximité
PARAEB :	Projet d'Amélioration des Résultats d'Apprentissage de l'Éducation de Base
PASEC :	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PIB :	Produit Intérieur Brut
PIET :	Programme Intérimaire de l'Éducation au Tchad
PMI :	Project Management Institute
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
Q1 :	Question 1 (et ainsi de suite pour Q2, Q3...)
SAP :	Secteur d'Animation Pédagogique
Sté :	Société
TAP :	Taux d'Achèvement du Primaire
TBA :	Taux Brut d'Admission
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication
TTC :	Toutes Taxes Comprises
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNHCR :	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
UNICEF :	Fonds des Nations Unies pour l'Enfant

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Typologie des évaluations	16
Figure 2 : Illustration du concept projet	19
Figure 3 : Le projet PAQEPP	20
Figure 4 : Illustration de la qualité de l'éducation	22
Figure 5 : Illustration des composants de l'éducation de base	24
Figure 6 : Illustration de l'application de la théorie du changement dans le contexte de l'éducation à N'Djamena	69
Figure 7 : Représentation de l'échantillon	76
Figure 8 : Répartition selon la fonction.....	77
Figure 9 : Répartition selon l'établissement.....	77
Figure 10 : Répartition selon l'expérience professionnelle :	78
Figure 11 : Répartition selon niveau d'étude	78

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Effectifs d'élèves de l'enseignement primaire à N'Djamena	54
Tableau 2 : Évolution des indicateurs éducatifs au Tchad (2016-2023).....	54
Tableau 3 : indicateurs de performance scolaire à N'Djamena	55
Tableau 4 : Ratio élèves/maître, élèves/salle de classe, élèves/place assise et élèves/manuel scolaire à N'Djamena	55
Tableau 5 : Effectif des élèves redoublants par année d'études et sexe	56
Tableau 6 : Présentation des salles de classe à N'Djamena	56
Tableau 7 : Statistiques de fiabilité.....	65
Tableau 8 : Récapitulatif des questionnaires administrés	66
Tableau 9 : tableaux synoptiques de l'étude	74
Tableau 10 : Tests de contingence entre variables sociodémographiques et perceptions globales ..	80
Tableau 11 : Sexe et Satisfaction sur la qualité des formations (Q6)	80
Tableau 12 : Fonction & Évolution des pratiques de classe (Q8).....	81
Tableau 13 : Niveau d'études & Maîtrise des contenus d'enseignement (Q9).....	81
Tableau 14 : Ancienneté & Satisfaction globale d'impact du PAQEPP (Q25).....	82
Tableau 15 : Fonction & Mise en place comités de gestion (Q16).....	82
Tableau 16 : formations continues et renforcement des compétences des enseignants.	83
Tableau 17 : impact des formations continues sur le renforcement des compétences des enseignants	84
Tableau 18 : Analyse de contenu d'entretien sur la formation continue des enseignants.....	85
Tableau 19 : Analyse comparative des perceptions sur la formation continue.....	85
Tableau 20 : Pratiques pédagogiques et amélioration de la qualité de l'éducation	86
Tableau 21 : Regroupement des avis sur les pratiques pédagogiques et amélioration de la qualité de l'éducation	87
Tableau 22 : Analyse de contenu sur l'impact pédagogique	88
Tableau 23 : Analyse des facteurs d'impact pédagogique.....	89
Tableau 24 : La gestion des ressources.....	89
Tableau 25 : Regroupement des avis sur la gestion des ressources.....	90
Tableau 26 : Analyse de contenu sur la gestion des ressources.....	91
Tableau 27 : Analyse SWOT de la gestion des ressources infrastructurelles	91
Tableau 28 : Satisfaction des bénéficiaires du projet PAQEPP.....	92
Tableau 29 : Moyennes des items sur la Satisfaction des bénéficiaires du projet PAQEPP.....	93
Tableau 30 : Moyennes des items sur la Satisfaction des bénéficiaires du projet PAQEPP.....	93
Tableau 31 : Synthèse des résultats par objectif spécifique éducatif et opérationnel du projet	986
Tableau 32 : Triangulation des Données par Dimension d'Analyse... ..	99
Tableau 33 : Évaluation de la Satisfaction des Participants....	101
Tableau 34 : Évaluation des Acquis d'Apprentissage.....	102
Tableau 35 : Évaluation du Transfert des Compétences... ..	103
Tableau 36 : Évaluation de l'Impact Final....	104

RÉSUMÉ

Cette recherche intitulée « Évaluation de l'impact du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation de Base et la Promotion de Gestion de Proximité (PAQEPP) à N'Djamena, Tchad », face aux difficultés persistantes d'apprentissage des enfants qui, malgré l'achèvement du cycle primaire, peinent à maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul. L'étude adopte une approche mixte combinant méthodes quantitatives et qualitatives auprès de 259 répondants (enseignants, directeurs, parents d'élèves) sélectionnés dans 25 écoles primaires publiques selon un échantillonnage stratifié (95% de confiance, $\pm 5\%$ d'erreur), avec collecte de données via questionnaire structuré et entretiens semi-directifs (α de Cronbach = 0,713). Les résultats révèlent une perception positive de la qualité des formations (77,6%) mais une application limitée dans les pratiques (49,8%), une amélioration notable de la participation des élèves malgré les classes surchargées, une perception positive des comités de gestion (60,57%) contrastant avec l'insuffisance des ressources matérielles (30,7%), et une satisfaction globale modérée des bénéficiaires (44,56%). L'étude recommande l'amélioration des infrastructures, une meilleure allocation des ressources, le suivi des formations continues, le renforcement de l'engagement communautaire et la mise en place d'un système de suivi-évaluation participatif pour optimiser l'impact du projet sur la qualité de l'éducation de base.

Mots clés : *Évaluation d'impact, éducation de base, qualité de l'éducation, gestion de proximité, PAQEPP*

ABSTRACT

This research entitles “Evaluates the impact of the Basic Education Quality Improvement and Proximity Management Promotion Project (PAQEPP) in N'Djamena, Chad”, addressing persistent learning difficulties among children who, despite completing primary education, struggle to master reading, writing, and arithmetic. The study adopts a mixed approach combining quantitative and qualitative methods with 259 respondents (teachers, principals, parents) selected from 25 public primary schools using stratified sampling (95% confidence level, $\pm 5\%$ margin of error), with data collected through structured questionnaires and semi-structured interviews (Cronbach's $\alpha = 0.713$). Results reveal positive perception of training quality (77.6%) but limited application in practices (49.8%), notable improvement in student participation despite overcrowded classes, positive perception of management committees (60.57%) contrasting with insufficient material resources (30.7%), and moderate overall beneficiary satisfaction (44.56%). The study recommends infrastructure improvement, better resource allocation, continuous training follow-up, strengthened community engagement, and implementation of participatory monitoring-evaluation systems to optimize the project's impact on basic education quality.

Key words: *Impact evaluation, basic education, quality education, proximity management, PAQEPP*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Tchad, pays d'Afrique centrale, fait face à des défis considérables dans son système éducatif, particulièrement au niveau de l'enseignement de base. Malgré une population majoritairement jeune offrant un potentiel de développement significatif, le pays lutte contre des obstacles structurels entravant l'accès à une éducation de qualité : pauvreté endémique, insuffisance de ressources et insécurité persistante dans plusieurs régions (Banque Mondiale, 2022). L'investissement public dans l'éducation demeure nettement insuffisant, avec seulement 2,4% du PIB alloué en 2019, bien en deçà du seuil de 20% recommandé par l'UNESCO (UNICEF, 2019). Ainsi, cette condition compromet les chances du Tchad d'atteindre l'Objectif de Développement Durable 4, visant à garantir une éducation de qualité inclusive et équitable pour tous d'ici 2030.

Le sous-secteur de l'éducation de base, fondamental pour l'acquisition des compétences essentielles en lecture, écriture et calcul, est particulièrement affecté par ces difficultés multidimensionnelles. La complexité du système éducatif tchadien réside notamment dans la coexistence de deux sous-systèmes linguistiques distincts : l'arabophone et le francophone (MENPC, 2017). On observe des retards significatifs dans l'implémentation effective des politiques éducatives, notamment en matière de ressources pédagogiques et de personnel enseignant qualifié (Banque Mondiale, 2022). Si les écoles publiques, communautaires et privées constituent le maillage essentiel de l'enseignement de base au Tchad, la pénurie critique de ressources éducatives affecte considérablement la qualité de l'enseignement dispensé, particulièrement dans les établissements communautaires qui souffrent d'un sous-équipement chronique (MENPC, 2017).

Dans ce contexte déjà fragile, la qualification des enseignants constitue un défi majeur. L'évaluation réalisée par la CONFEMEN en 2010 révèle qu'une majorité d'enseignants dans le secteur de l'éducation de base sont des maîtres communautaires n'ayant bénéficié d'aucune formation professionnelle pédagogique adéquate (PASEC, 2010). Ce déficit de qualification impacte négativement sur la qualité de l'éducation dispensée et compromet l'acquisition des compétences fondamentales par les élèves (Bégio, 2016). Cette problématique se reflète dans les taux de redoublement particulièrement élevés au niveau primaire, symptomatiques des difficultés persistantes des élèves dans la maîtrise des savoirs essentiels (UNICEF, 2019).

Compte tenu des défis interconnectés, il est nécessaire d'évaluer les initiatives mises en œuvre pour renforcer les capacités des enseignants et améliorer la qualité de l'éducation de base à N'Djamena. Notre recherche se concentre sur le PAQEPP, un projet de 65 millions de

dollars déployée sur la période 2017-2023 et financée par la Banque Mondiale. Ce projet vise à soutenir le gouvernement tchadien dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire et la promotion d'une gestion décentralisée du système éducatif (Banque Mondiale, 2019).

La problématique centrale de cette recherche est la suivante : dans quelle mesure le PAQEPP contribue-t-il effectivement à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et à la promotion d'une gestion de proximité efficace dans les écoles primaires de N'Djamena ? Notre étude vise à évaluer l'impact concret des interventions du projet sur les pratiques pédagogiques, les compétences des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves dans le contexte spécifique de la capitale tchadienne.

Ce mémoire s'organise en cinq parties principales. Après cette introduction présentant le contexte général et la problématique, nous exposerons le cadre contextuel de l'étude, incluant les dimensions politiques, économiques, sociales et éducatives du Tchad et de N'Djamena. La troisième partie détaillera le cadre théorique et conceptuel, suivie d'une quatrième partie consacrée à la méthodologie de recherche. Enfin, la cinquième partie présentera les résultats de l'étude et leur analyse, avant de conclure par des recommandations concrètes pour l'amélioration des politiques éducatives au Tchad

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

L'éducation de base constitue un pilier essentiel pour le développement économique et social d'un pays. Cependant, à N'Djamena, au Tchad, le secteur éducatif fait face à des défis majeurs liés à une qualité insuffisante de l'enseignement, malgré les efforts fournis. Pour y remédier, le gouvernement tchadien, en collaboration avec ses partenaires, notamment la Banque mondiale, a mis en œuvre en 2017 un projet ambitieux visant à améliorer la qualité de l'éducation de base et à renforcer la gestion de proximité. Ce projet, qui s'est focalisé sur la formation continue des enseignants, l'amélioration des pratiques pédagogiques et la gestion efficiente des ressources, s'est achevé en 2023. Toutefois, malgré ces initiatives, des lacunes persistent, ce qui remet en question l'atteinte des objectifs initiaux. C'est pourquoi cette étude se propose d'évaluer l'impact réel de ce projet afin de déterminer dans quelle mesure il a permis de répondre aux problématiques éducatives identifiées. Ainsi, dans ce premier chapitre, nous présentons le contexte général de l'étude, justifions le choix du sujet, formulons la problématique centrale, et définissons les objectifs de recherche, tout en annonçant la structure globale du mémoire.

1.1. Contexte de l'étude

La situation politique du Tchad depuis son indépendance en 1960 se caractérise par une instabilité chronique entravant son développement socioéconomique. Comme le souligne la Banque Mondiale (2022 ; p.34) : « Malgré l'engagement du pays dans un processus de démocratisation et de décentralisation depuis les années 2000, les défis structurels persistent ». Cette fragilité institutionnelle affecte considérablement la gouvernance du secteur éducatif, compromise par les soubresauts politiques successifs. Human Rights Watch (2022 ; p.78) constate que « l'environnement politique instable continue d'affecter négativement la mise en œuvre des réformes éducatives et le respect des droits fondamentaux ».

Les politiques éducatives tchadiennes ont néanmoins connu des évolutions significatives, particulièrement concernant l'intégration des populations réfugiées dans le système scolaire national. UNHCR (2020) rapporte que « l'augmentation des effectifs scolaires du primaire de 0,5 à 2,4 millions d'élèves entre 1990 et 2014 témoigne des efforts déployés, bien que cette progression ait été freinée par la crise économique de 2016 ». Cette dynamique s'est traduite concrètement par l'inclusion des réfugiés dans le Programme

Intérimaire de l'Éducation au Tchad (PIET) 2018-2020, manifestant ainsi une volonté politique d'amélioration systémique du secteur éducatif.

Sur le plan économique, la situation demeure préoccupante et constitue un frein majeur au développement du système éducatif. La Banque Mondiale (2022) indique qu'"avec un PIB par habitant de 675 dollars en 2021, le Tchad figure parmi les économies les plus fragiles au monde" (p. 12). Le FMI (2021) précise que "la dépendance excessive aux revenus pétroliers expose l'économie tchadienne aux chocs externes, compromettant la stabilité des investissements dans le secteur éducatif". Les contraintes budgétaires structurelles affectent particulièrement le secteur éducatif, compromettant les tentatives de réforme. Selon Ndjama Hebdo (2023), "le budget du ministère de l'Éducation nationale a subi une réduction de 18% pour les dépenses de personnel et de 10% pour les biens et services entre 2022 et 2023". Face à cette situation critique, la Banque Mondiale (2023) a initié le PARAEB, "un projet de 150 millions de dollars visant à améliorer l'accès à l'éducation primaire et la qualité de l'enseignement, bénéficiant à 2,8 millions d'élèves et renforçant les capacités de 31 000 professionnels de l'éducation ». La Commission Nationale d'Affectations et de Mutations spéciale des Agents du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique a recommandé au gouvernement d'augmenter substantiellement le budget alloué à l'éducation pour atteindre le seuil de 20% préconisé internationalement, conformément aux engagements pris dans le cadre de la lettre de politique éducative associée au plan intérimaire du Tchad (PIET, 2024).

Sur le plan social, le Tchad présente des indicateurs particulièrement préoccupants, avec un indice de développement humain parmi les plus faibles au monde (0,398 en 2021, classé 193e sur 189 pays) selon le PNUD (2022). La pauvreté demeure généralisée, touchant 42% de la population en 2018 d'après la Banque Mondiale (2022). L'insécurité alimentaire et la malnutrition chronique affectent une proportion importante de la population, particulièrement dans les zones rurales (PAM, 2021). Le taux d'alphabétisation des adultes reste alarmant, atteignant seulement 22,3%, avec des disparités de genre prononcées entre les hommes (31,5%) et les femmes (14,4%) selon l'UNICEF (2019). En 2023, la population de N'Djamena est estimée à environ 1,4 million d'habitants selon l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques et Démographiques (INSEED). La capitale tchadienne connaît une croissance démographique soutenue, avec un taux d'accroissement annuel estimé à 3,5% ces dernières années (INSEED, 2023).

La composition ethnique de N'Djamena reflète la diversité nationale, avec une prédominance des groupes Sara (30%), Arabes (20%), Kanembou (10%) et Ouaddaï (10%).

La ville accueille également des populations issues d'autres groupes ethniques tchadiens tels que les Gorane, les Hadjeraï et les Masa (INSEED, 2023). Cette mosaïque culturelle et linguistique constitue à la fois une richesse et un défi pour le système éducatif urbain. La structure démographique de N'Djamena se caractérise par sa jeunesse, avec une médiane d'âge avoisinant les 20 ans et environ 45% de la population ayant moins de 15 ans (INSEED, 2023). Cette configuration démographique accentue la pression sur le système éducatif, nécessitant un développement continu des infrastructures et des ressources pédagogiques.

Sur le plan économique, N'Djamena est le principal pôle d'activité du pays où se trouvent les secteurs commerciaux, administratifs et de services. Cependant, les activités prédominantes incluent le commerce, l'administration publique, les transports et les télécommunications, coexistant avec un important secteur informel (Banque Mondiale, 2022).

En ce qui concerne le système éducatif tchadien, il se caractérise en quatre niveaux principaux qui forment un continuum d'apprentissage :

- L'enseignement préscolaire (3-5 ans)
- L'enseignement fondamental (6-16 ans)
- L'enseignement secondaire (16-19 ans)
- L'enseignement supérieur (à partir de 19 ans)

Missions, objectifs et organisation du système éducatif tchadien

Le cadre juridique du système éducatif tchadien repose principalement sur la Loi 16/PR/2006 du 13 mars 2006, qui définit ses orientations fondamentales. Sa mission essentielle consiste à former les jeunes générations en vue de leur insertion socioprofessionnelle, tout en promouvant les valeurs civiques et morales indispensables à la cohésion nationale.

1.2. Les objectifs stratégiques du système éducatif

- ❖ Garantir un accès équitable à une éducation de qualité
- ❖ Encourager la recherche scientifique et technique
- ❖ Développer l'enseignement et la formation professionnelle
- ❖ Éradiquer l'analphabétisme
- ❖ Promouvoir la scolarisation des filles
- ❖ Valoriser l'éducation physique, sportive, artistique et artisanale
- ❖ Préserver le patrimoine culturel national
- ❖ Promouvoir l'éducation environnementale
- ❖ Former des citoyens responsables et créatifs

- ❖ Renforcer la cohésion nationale et l'État de droit
- ❖ L'enseignement primaire : structure et finalités.

L'enseignement primaire tchadien vise à doter les enfants des connaissances et compétences fondamentales nécessaires à leur développement. Il s'organise en un cycle de six années, structuré en trois niveaux progressifs :

- Cours préparatoire (CP1 et CP2)
- Cours élémentaire (CE1 et CE2)
- Cours moyen (CM1 et CM2)

1.3. Cadre juridique et fonctionnement

Le fonctionnement de l'enseignement primaire s'appuie sur un cadre réglementaire précis qui comprend plusieurs textes fondamentaux :

- Le Décret N°455/PR/MENPC/2019 du 12 avril 2019 définit les attributions de la Direction de l'Enseignement Fondamental et précise l'organisation des services déconcentrés du Ministère.
- L'Arrêté N° 200/PR/PM/MEN/SEENPC/SG/DGEF/DEP/17 du 27 juin 2017 organise le fonctionnement des Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire (IPEP) et détaille leurs attributions en matière de gestion administrative, planification et évaluation.
- L'Arrêté N°271/PR/PM/MENPC/SEENPC/SG/DEGEFS/DEP/2016 du 05 décembre 2016 restructure les Services d'Animation dans les IPEP et définit les critères de création des Secteurs d'Animation Pédagogique (SAP).
- L'Arrêté N°272/PR/PM/MENPC/SEENPC/SG/DEGEFS/DEP/2016 du 05 décembre 2016 régit le suivi et l'encadrement pédagogique des enseignants.

1.3.1. Système de suivi et d'encadrement

Un système hiérarchisé de visites en cascade a été mis en place pour assurer le suivi et l'évaluation des activités éducatives à tous les niveaux :

- ❖ La Direction de l'Enseignement Fondamental visite les Délégations Provinciales de l'Éducation et de la Jeunesse (DPEJ) annuellement
- ❖ Les DPEJ visitent les Inspections Départementales de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (IDENPC) semestriellement
- ❖ Les IDENPC visitent les IPEP semestriellement
- ❖ Les IPEP visitent les écoles primaires trimestriellement

- ❖ Ce dispositif vise à contrôler et évaluer systématiquement les activités administratives et pédagogiques à tous les échelons du système éducatif primaire tchadien.

1.3.2. Types d'écoles

Le paysage éducatif tchadien comporte trois catégories d'établissements scolaires, répondant à des modèles de gouvernance distincts :

- 1) Écoles publiques : Gérées et financées directement par l'État
- 2) Écoles privées : Administrées par des organisations privées ou confessionnelles
- 3) Écoles communautaires : Créées et gérées par les communautés locales, bénéficiant d'un soutien partiel de l'État

1.3.3. Langues d'enseignement

La particularité du système éducatif tchadien réside dans la coexistence de deux sous-systèmes linguistiques distincts :

- ✓ Le sous-système francophone : L'enseignement y est dispensé principalement en français
- ✓ Le sous-système arabophone : L'enseignement y est dispensé majoritairement en arabe

Cette dualité reflète l'héritage historique et la diversité culturelle du pays, mais génère également des défis en termes d'harmonisation des programmes et d'évaluation des acquis.

Le PAQEPP représente une initiative stratégique financée par la Banque Mondiale à hauteur de 65 millions de dollars, pour la période de 2017-2024 (Banque Mondiale, 2019). Ainsi dans le cadre de soutenir les efforts du gouvernement tchadien dans l'amélioration substantielle de la qualité de l'enseignement primaire, le renforcement des capacités professionnelles des enseignants et la promotion d'une gestion décentralisée et participative du système éducatif (Banque Mondiale, 2019).

1.4. Justification de l'étude

L'évaluation systématique des projets éducatifs reste un défi majeur dans le contexte africain, particulièrement au Tchad. Selon la Banque mondiale (2021), "l'évaluation systématique des projets éducatifs en Afrique subsaharienne reste insuffisante, notamment dans les pays où les capacités institutionnelles sont limitées". Notre recherche s'avère nécessaire pour documenter empiriquement les effets des projets de décentralisation éducative dans le contexte tchadien. De plus, l'analyse approfondie des résultats du PAQEPP contribuera à enrichir la littérature scientifique sur l'efficacité des approches décentralisées en éducation. Comme le souligne De Grauwe (2019), « la décentralisation éducative nécessite des études empiriques contextualisées pour mesurer son efficacité réelle et adapter les

stratégies aux réalités locales ». Cette étude permettra ainsi de générer des connaissances précieuses sur les mécanismes de mise en œuvre et les impacts des projets éducatifs dans un contexte de ressources limitées. Dans une perspective professionnelle, Cet œuvre s'inscrit dans une démarche de renforcement des capacités en évaluation une expertise pratique dans l'évaluation des projets éducatifs complexes.

1.5. Constat

Dans le contexte éducatif du Tchad, on constate que, malgré les initiatives mises en œuvre par l'État et les partenaires internationaux ainsi que la présence du projet PAQEPP, des insuffisances majeures continuent de limiter le développement des compétences fondamentales des élèves ; en effet, il est notable que, même en classe de 6e, plusieurs élèves peinent à acquérir les bases de la lecture et du calcul, témoignant ainsi d'un retard préoccupant dans l'apprentissage. Selon Dubois (2018), l'adaptation des pratiques pédagogiques aux réalités locales constitue un levier indispensable pour améliorer la qualité de l'enseignement, or, sur le terrain, l'organisation encore centralisée et l'inadéquation des infrastructures souvent délabrées et pas suffisamment équipées viennent compromettre ces efforts.

L'on observe également, malgré les formations continues proposées et les tentatives d'amélioration des pratiques pédagogiques, ces actions demeurent trop sporadiques pour répondre aux besoins réels des enseignants, qui se retrouvent ainsi démunis face à des classes surchargées et à un environnement peu stimulant. Par ailleurs, le projet, qui visait à renforcer l'implication des parents et à instaurer une gestion de proximité, peine à mobiliser efficacement les communautés locales, ce qui se traduit par un taux de redoublement élevé et des difficultés persistantes à adapter les programmes éducatifs aux contextes spécifiques de chaque établissement. D'après Creswell (2003), une observation rigoureuse du terrain est indispensable pour identifier précisément les décalages entre les intentions des interventions et leur mise en œuvre réelle, ce qui est confirmé par le contraste flagrant entre les objectifs annoncés – tels que la réhabilitation des infrastructures et la dotation en ressources pédagogiques – et les conditions réelles constatées dans les salles de classe. En outre, cette situation convergente vers un constat global.

1.6. Observation

Après l'implémentation du projet PAQEPP pour réduire les indicateurs de faible qualité de l'éducation notamment renforcer les capacités des enseignants, améliorer les pratiques pédagogiques, encourager la promotion d'une gestion de proximité des ressources infrastructurelle, matériel et enfin étudier le phénomène de redoublement. Cependant, à la fin du projet en 2023, l'on observe toujours le problème de lecture et calcul chez les élèves qui finissent leur cycle d'étude primaire et en particulier on note le manque des ressources infrastructurelle notamment le nombre insuffisant des bâtiments et manque des bâtiments en bonne état, manque de salle de classe, des tables-bancs.

1.7. Problème de recherche

Le problème de cette étude porte sur les lacunes éducatives majeures observées chez les enfants des ecoless primaires de N'Djamena. Ces élèves, bien qu'ayant terminé leur cursus primaire, manifestent des carences notables dans la maîtrise des compétences fondamentales en lecture, en expression écrite et en calcul arithmétique. Malgré le déploiement du dispositif PAQEPP visant précisément à pallier ces déficiences par le développement des aptitudes du corps enseignant, le renouvellement des approches didactiques et l'instauration d'une gouvernance décentralisée, force est de constater la permanence de ces dysfonctionnements. Cette situation justifie l'impératif d'une analyse rigoureuse de l'efficacité effective de cette intervention.

1.8. Problématique de recherche

Malgré le déploiement du projet PAQEPP (2017-2023) au Tchad, visant à améliorer la qualité de l'éducation de base par la formation des enseignants, l'amélioration des pratiques pédagogiques et la gestion de proximité, des lacunes persistantes sont observées. Les élèves continuent de rencontrer des difficultés fondamentales en lecture, écriture et calcul, comme le confirment les données de l'UNICEF (2019) qui révèlent un taux d'alphabétisation des adultes alarmant de seulement 22,3%, avec des disparités significatives entre hommes (31,5%) et femmes (14,4%).

À N'Djamena, l'évaluation du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN [PASEC] (2010) a démontré qu'une majorité d'enseignants dans le secteur de l'éducation de base sont des maîtres communautaires n'ayant bénéficié d'aucune formation professionnelle pédagogique adéquate. Cette insuffisance de formation se traduit dans les

résultats scolaires : l'annuaire statistique (2024) révèle un taux de redoublement particulièrement élevé avec 24 200 élèves redoublants à N'Djamena, représentant environ 8,9% de l'effectif total de 273 486 élèves.

Les infrastructures scolaires demeurent également insuffisantes, comme en témoignent les observations de terrain documentées qui montrent que sur 7 984 salles de classe à N'Djamena, seulement 58,5% sont construites en dur, tandis que 24,4% sont en poto-poto et 5,6% des classes se tiennent en plein air (Institut National de la Statistique, des Études Économiques et Démographiques [INSEED], 2016-2023). La surcharge des classes est également problématique, avec un ratio moyen de 48 élèves par salle, dépassant largement les normes recommandées.

Malgré une progression du Taux Brut de Scolarisation (TBS) de 81,70% en 2016 à 92,00% en 2023, le Taux d'Achèvement du Primaire (TAP) n'a augmenté que modestement de 42,10% à 46,15%, révélant un problème structurel de rétention scolaire. Plus préoccupant encore, même après avoir achevé leur cycle primaire, de nombreux élèves n'arrivent toujours pas à effectuer des opérations basiques de calcul, de lecture et d'écriture, démontrant que les insuffisances que le projet PAQEPP était censé corriger persistent malgré l'investissement considérable.

Ces constats interrogent l'efficacité réelle du projet PAQEPP et la pérennité de ses impacts. Il est donc question d'évaluer dans quelle mesure le PAQEPP a réellement contribué à l'amélioration durable de la qualité de l'éducation de base à N'Djamena, en identifiant les facteurs de succès et les obstacles rencontrés, à travers une analyse comparative des données pré et post-projet.

1.9. Questions de recherche

➤ Question générale (QG)

QG : Quel est l'impact du projet PAQEPP sur l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et à la promotion d'une gestion de proximité dans les écoles primaire à N'Djamena ?

➤ Questions spécifiques

QS1 : Quel est l'impact des formations continues des enseignants sur le renforcement de leurs compétences ?

QS2 : Quel est l'impact des pratiques pédagogiques sur l'amélioration de la qualité de l'éducation ?

QS3 : Quel est l'impact de la gestion des ressources sur les besoins des établissements ?

QS.4 : Quel est le niveau de satisfaction des bénéficiaires du projet ?

1.10. Objectifs de l'étude

1.10.1. Objectifs générale (OG)

OG : Évaluer l'impact du projet PAQEPP sur l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et la promotion d'une gestion de proximité dans les écoles primaire à N'Djamena.

1.10.2. Objectifs spécifiques (OS)

OS1 : Vérifier l'impact des formations continues sur le renforcement des compétences des enseignants en analysant la qualité des formations, l'acquisition de connaissances et l'évolution des pratiques.

OS2 : Déterminer l'impact des pratiques pédagogiques sur l'amélioration de la qualité de l'éducation en évaluant les scores des élèves, leur maintien scolaire et leurs compétences cognitives.

OS3 : Analyser l'impact de la gestion des ressources sur les besoins des établissements en examinant les comités de gestion, la mobilisation locale et la disponibilité des infrastructures.

OS4 : Évaluer la satisfaction des bénéficiaires du projet en mesurant leur appréciation des changements pédagogiques, de la gestion décentralisée et de l'impact global.

➤ Intérêt de l'étude

Sur le plan Intérêt scientifique, cette recherche présente un intérêt majeur dans la contribution aux connaissances sur les stratégies efficaces pour améliorer la qualité de l'éducation de base et promouvoir une gestion décentralisée du système éducatif dans un contexte de ressources limitées. Comme le souligne l'UNESCO (2018), « une éducation de qualité est le fondement pour améliorer la vie des gens et le développement durable ». En évaluant l'impact du PAQEPP, cette étude fournira des données empiriques précieuses sur les forces et les faiblesses de ce projet, ce qui pourra éclairer les futurs efforts de réforme du système éducatif au Tchad et dans d'autres pays en développement confrontés à des défis similaires.

Sur le plan social, cette étude revêt une importance capitale, car elle contribuera à identifier les moyens d'améliorer l'accès à une éducation de base de qualité pour tous les enfants à N'Djamena. Une éducation de qualité est essentielle pour briser le cycle de la pauvreté et favoriser le développement économique et social durable (Banque mondiale, 2022). En évaluant l'impact du PAQEPP sur la qualité de l'éducation de base et la promotion

de la gestion de proximité, cette étude permettra de mettre en lumière les meilleures pratiques et les défis à relever pour assurer une éducation équitable et inclusive pour tous les enfants, indépendamment de leur milieu socio-économique.

Elle présente également un intérêt professionnel significatif pour les étudiants en gestion de l'éducation, option conception et montage de projets éducatifs. En acquérant une expérience pratique dans l'évaluation d'un projet éducatif de grande envergure tel que le PAQEPP, les étudiants développeront des compétences précieuses en matière d'analyse d'impact, de gestion de projet et de prise de décisions fondées sur des données probantes. Ces compétences seront essentielles pour leur future carrière professionnelle dans le domaine de la conception et de la mise en œuvre de projets éducatifs efficaces et durables.

1.11. Délimitation de l'étude

Cette étude, axée sur l'évaluation de l'impact du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation de Base et de Promotion de Gestion de Proximité (PAQEPP) au Tchad, est délimitée sur plusieurs plans afin d'assurer sa pertinence et sa faisabilité.

1.11.1. Délimitation Problématique

Le problème central de cette étude réside dans la persistance de lacunes significatives en matière de qualité de l'éducation de base au Tchad, malgré la mise en œuvre du projet PAQEPP. Plus précisément, on observe que les élèves du cycle primaire continuent de rencontrer des difficultés fondamentales en lecture, écriture et calcul. Parallèlement, des insuffisances structurelles, telles que des infrastructures scolaires inadéquates et une gestion des ressources perfectible, persistent. Ces constats interrogent l'efficacité réelle des interventions du PAQEPP et la pérennité de ses impacts sur l'amélioration durable de la qualité de l'éducation. L'étude vise donc à évaluer l'écart entre les objectifs ambitieux du projet et les résultats concrets observés sur le terrain, en identifiant les facteurs qui ont favorisé ou entravé son succès.

Sur le plan thématique, cette étude se concentre sur les aspects suivants, en lien direct avec les objectifs du projet PAQEPP et les préoccupations soulevées par la problématique :

Qualité de l'Éducation de Base : L'étude se focalise sur la qualité de l'éducation au niveau primaire, en examinant spécifiquement l'amélioration des compétences fondamentales (lecture, écriture, calcul) chez les élèves. Elle analyse également l'impact sur les indicateurs de performance scolaire tels que les taux de redoublement et d'achèvement du cycle primaire, ainsi que les scores aux tests standardisés.

Formation Continue des Enseignants : Un axe majeur est l'évaluation de l'impact des formations continues dispensées aux enseignants par le PAQEPP. Cela inclut l'analyse de la pertinence et de la qualité de ces formations, leur contribution au renforcement des compétences pédagogiques des enseignants, et leur traduction en changements effectifs dans les pratiques de classe. Les défis rencontrés dans l'application des nouvelles méthodes pédagogiques sont également explorés.

Pratiques Pédagogiques : L'étude examine l'évolution des pratiques pédagogiques suite à l'implémentation du projet. Elle analyse l'adoption de nouvelles approches pédagogiques (méthodes centrées sur l'apprenant, pédagogie de grands groupes) et leur influence sur l'engagement des élèves, leur participation en classe et le développement de leurs compétences sociales et cognitives.

Gestion de Proximité et des Ressources : La recherche évalue l'efficacité de la gestion de proximité et de la gestion des ressources au sein des établissements scolaires. Cela comprend l'analyse de la mise en place et du fonctionnement des comités de gestion décentralisés, la mobilisation des ressources locales, et l'adéquation des ressources matérielles (infrastructures, mobilier scolaire, matériel didactique) et humaines (nombre d'enseignants) aux besoins des établissements. Les problèmes de maintenance et de distribution inégale des ressources sont également abordés.

Satisfaction des Bénéficiaires : L'étude intègre l'évaluation de la satisfaction des différentes catégories de bénéficiaires du projet (enseignants, parents d'élèves, élèves). Cette dimension permet de recueillir les perceptions des acteurs directs sur les réalisations du projet, les changements observés et l'impact global sur la qualité de l'éducation.

Délimitation Spatiale, L'étude est circonscrite à la ville de N'Djamena, capitale du Tchad. Cette délimitation est justifiée par le fait que le projet PAQEPP y a été spécifiquement déployé et que la concentration des établissements scolaires dans cette zone permet une collecte de données plus efficiente. La recherche se concentrera sur les écoles primaires publiques ayant bénéficié des interventions du projet.

1.11.2. Délimitation Temporelle

La période d'étude couvre la durée d'implémentation du projet PAQEPP, soit de 2017 à 2023. Cette période permet d'évaluer l'impact du projet sur la base des activités menées et des résultats obtenus durant son cycle de vie. Bien que les effets à long terme soient d'un grand intérêt, cette étude se limite à l'évaluation des impacts observés jusqu'à la fin officielle du projet. Les données collectées et analysées se rapportent donc à cette période spécifique.

CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans toute démarche de recherche, la revue de littérature joue un rôle fondamental, car elle permet de situer l'étude dans son cadre théorique et de fournir une compréhension approfondie des concepts clés. Dans le cadre de ce mémoire, il est essentiel d'examiner les travaux antérieurs portant sur l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et la gestion de proximité, afin de mieux appréhender les enjeux liés à ces thématiques. En effet, cette étape permet non seulement de mettre en lumière les principales avancées réalisées dans le domaine, mais aussi d'identifier les lacunes qui justifient la pertinence de notre étude. Par ailleurs, cette revue contribue à clarifier les concepts, à définir les variables importantes et à établir un cadre d'analyse approprié pour évaluer l'impact du projet étudié. Ainsi, dans ce chapitre, Nous explorerons les théories et études existantes en lien avec la qualité de l'éducation, les stratégies de gestion des ressources éducatives et les approches participatives dans la gestion de proximité. Enfin, cette analyse nous permettra de poser les bases intellectuelles nécessaires pour aborder la problématique de manière rigoureuse et éclairée.

2.1. Présentation du projet PAQEPP

Le (PAQEPP), un projet qui a été initié en 2017 avec le soutien financier de la Banque Mondiale. Ce projet vise à améliorer la qualité de l'éducation de base et à promouvoir une gestion décentralisée des établissements scolaires dans plusieurs régions du Tchad, dont la capitale N'Djamena (Banque Mondiale, 2021).

Les objectifs principaux du PAQEPP sont les suivants :

1. Renforcer les capacités des enseignants et du personnel éducatif à travers des programmes de formation continue et de développement professionnel.
2. Introduire de nouveaux programmes pédagogiques et des manuels scolaires adaptés au contexte local, favorisant une meilleure acquisition des connaissances et des compétences par les élèves.
3. Réhabiliter et équiper les infrastructures scolaires pour créer un environnement d'apprentissage propice, sain et sécuritaire.
4. Encourager la participation des communautés locales dans la gestion des établissements scolaires, en promouvant une gestion de proximité et une responsabilisation accrue des parties prenantes.

Le PAQEPP, d'une durée initiale de cinq ans, a été déployé dans plusieurs régions du Tchad, touchant un total de 25 établissements scolaires dans la capitale N'Djamena. Ce projet ambitieux représente un investissement significatif dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et la promotion d'une gestion décentralisée des établissements scolaires, deux éléments clés pour le développement durable du pays.

Cependant, malgré son importance, l'impact réel du PAQEPP sur l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et la promotion de la gestion de proximité dans les établissements scolaires concernés n'a pas encore été évalué de manière approfondie. Il est donc essentiel de mener une étude rigoureuse pour évaluer l'efficacité de cette initiative et identifier les forces et les faiblesses du projet, afin d'orienter les futures politiques et programmes visant à renforcer le système éducatif au Tchad.

2.2. Cadre conceptuel

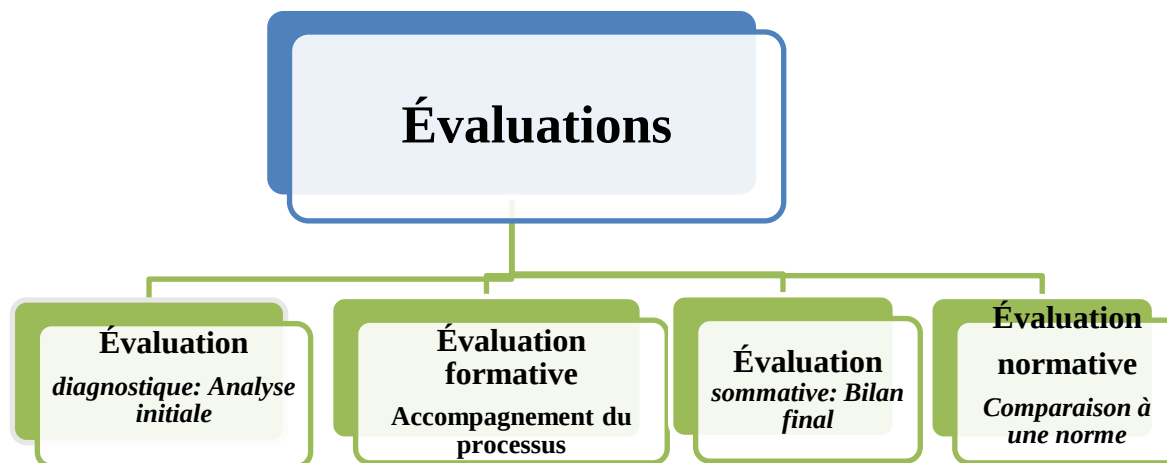
L'analyse des mécanismes qui contribuent à l'amélioration des systèmes éducatifs nécessite un cadre conceptuel solide. Pour examiner l'impact du PAQEPP, il convient d'abord de clarifier les concepts fondamentaux qui structurent cette recherche. Notre étude s'appuie sur ces concepts : évaluation, qualité de l'éducation et la gestion de proximité. Ces piliers théoriques permettent d'éclairer les dynamiques entre les approches locales de gestion et leurs effets sur les résultats éducatifs.

➤ 2.2.1. Évaluation

Selon Wirngo (2021) l'évaluation est « une face de de l'éducation et joue un rôle significatif ». L'évaluation constitue cependant un processus méthodologique complexe et structuré qui s'inscrit au cœur des pratiques managériales modernes. Selon De Ketele et Roegiers (2015), elle représente une démarche systématique visant à déterminer la valeur d'un objet, d'une personne ou d'un processus à travers des critères préétablis. Cette approche scientifique nécessite la mise en place d'outils de mesure rigoureux et de protocoles standardisés permettant d'assurer la fiabilité des résultats obtenus. Stufflebeam et Shinkfield (2007) complètent cette vision en soulignant l'importance de la collecte systématique de données pertinentes pour éclairer la prise de décision. L'évaluation s'inscrit ainsi dans un double perspectif : d'une part, elle permet de porter un jugement objectif sur une situation donnée, et d'autre part, elle constitue un levier d'amélioration continue des pratiques organisationnelles. Cette dualité en fait un outil indispensable dans le pilotage stratégique des organisations modernes, particulièrement dans un contexte où l'excellence opérationnelle devient un impératif de survie et de développement. L'évaluation moderne intègre également

des dimensions qualitatives et quantitatives, reconnaissant ainsi la complexité des phénomènes organisationnels qu'elle cherche à appréhender.

Figure 1 : Typologie des évaluations



Sources : données du terrain

❖ **Évaluation de Projet :**

L'évaluation de projet constitue un processus systématique et rigoureux visant à analyser et à mesurer l'efficacité, l'efficience, la pertinence, l'impact et la durabilité d'une intervention spécifique (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2019). Cette démarche s'inscrit dans une logique d'amélioration continue et de redevabilité. Selon Ridde et Dagenais (2019, p. 23), l'évaluation de projet peut être définie comme "une démarche systématique de collecte et d'analyse d'informations sur un projet afin de porter un jugement sur sa valeur et de prendre des décisions éclairées quant à son évolution ». Cette conception souligne la dimension décisionnelle inhérente à tout processus évaluatif.

Dans le contexte spécifique des projets éducatifs, l'évaluation joue un rôle important pour garantir que les initiatives mises en place atteignent leurs objectifs et contribuent effectivement à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Selon Stufflebeam et Coryn (2014, p. 14), "l'évaluation est le processus systématique de délimitation, d'obtention, de rapport et d'application de l'information descriptive et évaluative sur le mérite, la valeur, la probité, la faisabilité, la sécurité, la signification et/ou l'équité d'un objet

Les travaux de Bamberger et al. (2016) identifient plusieurs finalités essentielles de l'évaluation de projet :

- Déterminer dans quelle mesure les objectifs initiaux du projet ont été atteints
- Identifier les forces et les faiblesses dans la mise en œuvre du projet

- Évaluer l'utilisation efficace des ressources (humaines, financières, matérielles) allouées au projet
- Mesurer l'impact du projet sur les bénéficiaires directs et indirects
- Tirer des enseignements pour améliorer la conception et la mise en œuvre des futures interventions

Selon Djimadoum & Bénayal (2019) l'évaluation des projets éducatifs vise à atteindre les objectifs suivants :

- Déterminer dans quelle mesure les objectifs initiaux du projet a été atteints.
- Identifier les forces et les faiblesses dans la mise en œuvre du projet.
- Évaluer l'utilisation efficace des ressources (humaines, financières, matérielles) allouées au projet.
- Mesurer l'impact du projet sur les bénéficiaires (élèves, enseignants, établissements scolaires, communautés locales).
- Tirer des leçons pour améliorer la conception et la mise en œuvre des futurs projets éducatifs.

L'évaluation de projet peut être réalisée à différentes étapes du cycle de projet, comme l'évaluation à mi-parcours (formative) ou l'évaluation finale (sommative). Elle peut impliquer diverses méthodes de collecte de données, telles que des enquêtes, des entretiens, des observations sur le terrain, des analyses documentaires, etc. Les résultats de l'évaluation fournissent des informations précieuses pour les décideurs politiques, les bailleurs de fonds et les parties prenantes afin d'ajuster les stratégies, d'allouer les ressources de manière plus efficace et d'améliorer la conception des futurs projets.

❖ **Modèles et approches d'évaluation**

Il existe plusieurs modèles et approches d'évaluation de projet, chacun a ses propres forces et faiblesses. Voici quelques-uns des modèles les plus couramment utilisés dans le domaine de l'éducation :

- **Modèle d'évaluation basé sur les objectifs (Tyler)** : Ralph Tyler développe ce modèle en se basant sur la mesure dans laquelle les objectifs prédéfinis d'un projet ont été atteints. Il implique la définition d'objectifs clairs, la collecte de données et l'analyse de l'écart entre les résultats obtenus et les objectifs.
- **Modèle d'évaluation par étapes (Stufflebeam)** : Proposé par Daniel Stufflebeam, ce modèle comprend quatre étapes : l'évaluation du contexte, l'évaluation des intrants,

l'évaluation du processus et l'évaluation des produits. Il permet une analyse approfondie des différents aspects d'un projet.

- **Modèle d'évaluation basé sur l'utilisation (Patton)** : Développé par Michael Quinn Patton, ce modèle met l'accent sur l'implication des parties prenantes et l'utilisation des résultats de l'évaluation dans la prise de décision. Il favorise une approche participative et axée sur l'utilisation des conclusions de l'évaluation
- **Approche d'évaluation axée sur la théorie (Chen)** : Cette approche, proposée par Huey-Tsyh Chen, consiste à développer un modèle théorique décrivant les liens entre les intrants, les activités, les résultats intermédiaires et les résultats finaux du projet. Elle permet d'évaluer la validité de la théorie sous-jacente du projet
- **Évaluation participative** : Cette approche implique la participation active des parties prenantes (bénéficiaires, communautés, personnel de projet) tout au long du processus d'évaluation, favorisant ainsi l'appropriation des résultats et l'apprentissage mutuel (Djimadoun & Bénayal, 2019).

Chacun de ces modèles et approches présente des forces et des faiblesses, et le choix dépendra des objectifs spécifiques de l'évaluation, du contexte du projet et des ressources disponibles.

❖ **Méthodologies d'évaluation**

Les méthodologies d'évaluation de projet peuvent être quantitatives, qualitatives ou une combinaison des deux (approche mixte). Le choix de la méthodologie dépend des questions d'évaluation, des données disponibles et des ressources allouées.

- **Méthodologies quantitatives** : Elles impliquent la collecte et l'analyse de données numériques, telles que des enquêtes, des tests standardisés, des statistiques, etc. Elles permettent de mesurer et de quantifier les résultats du projet.
- **Méthodologies qualitatives** : Elles se concentrent sur la collecte et l'analyse de données non numériques, telles que des entretiens, des observations, des groupes de discussion, des études de cas, etc. Elles permettent d'explorer en profondeur les perceptions, les expériences et les processus liés au projet.
- **Approche mixte** : Elle combine les méthodologies quantitatives et qualitatives, tirant parti des forces de chacune pour obtenir une compréhension plus complète du projet et de son impact.

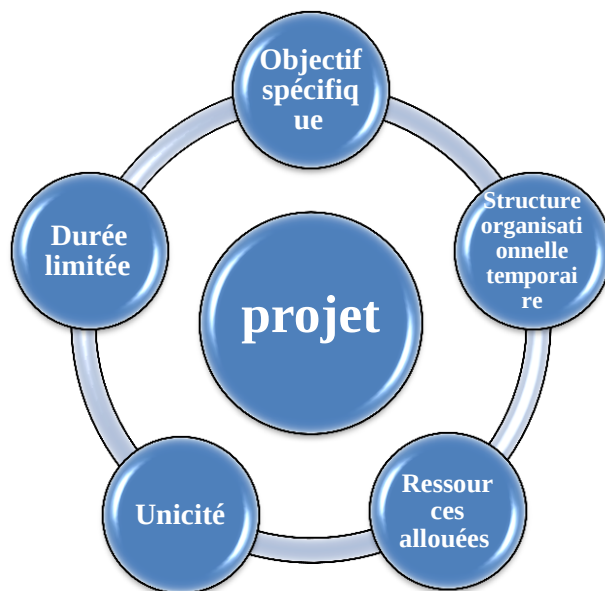
Parmi les méthodologies couramment utilisées, on peut citer les enquêtes par questionnaire, les entretiens semi-structurés, les groupes de discussion, les observations sur le terrain, les analyses documentaires, les tests standardisés, les études de cas, etc.

➤ Le projet

Un projet est défini comme un ensemble d'activités coordonnées et temporaires, entreprises pour créer un produit, un service ou un résultat unique (Project Management Institute, 2017). Un projet se caractérise généralement par les éléments suivants :

- **Objectif spécifique** : Un projet est mis en place pour atteindre un objectif spécifique et mesurable dans un délai déterminé.
- **Durée limitée** : Un projet a un début et une fin clairement définis, contrairement aux opérations permanentes ou récurrentes d'une organisation.
- **Unicité** : Chaque projet est unique dans sa nature, son contexte et ses exigences, même s'il peut partager certaines similitudes avec d'autres projets.
- **Ressources allouées** : Un projet dispose de ressources humaines, financières, matérielles et techniques spécifiques qui lui sont allouées pour sa réalisation
- **Structure organisationnelle temporaire** : un projet est temporel.

Figure 2 : Illustration du concept projet



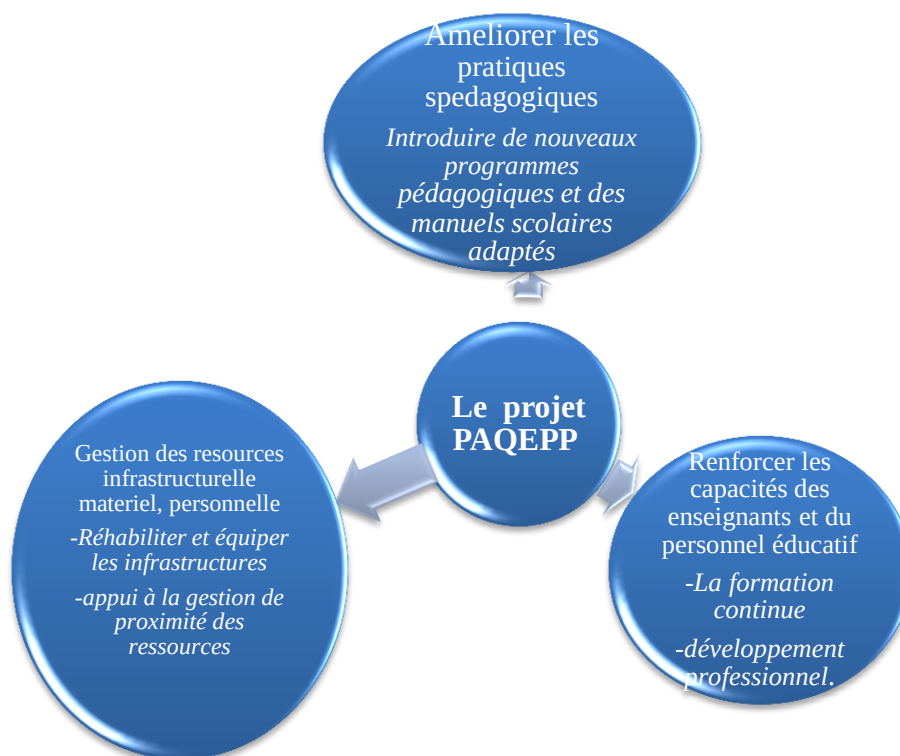
Sources : *inspirer de O'shaughessy (1992)*

Contraintes : Un projet est soumis à des contraintes telles que le temps, le budget, la qualité, les ressources disponibles, etc., qui doivent être gérées avec soin.

Parties prenantes multiples : Un projet implique généralement plusieurs parties prenantes, telles que les commanditaires, les clients, les utilisateurs finaux, les fournisseurs, les équipes de projet, etc., dont les intérêts et les attentes doivent être pris en compte.

Dans le cadre de projets éducatifs, ces caractéristiques s'appliquent également. Un projet éducatif vise à atteindre des objectifs spécifiques liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation, dans un délai et avec des ressources déterminées. Il implique souvent la collaboration de multiples parties prenantes, telles que les autorités éducatives, les établissements scolaires, les enseignants, les parents et les communautés locales

Figure 3 : Le projet PAQEPP



Sources : *auteur*

➤ **La qualité**

La qualité, concept multidimensionnel au cœur des préoccupations organisationnelles contemporaines, trouve ses racines dans les travaux fondateurs de Deming, Juran et Crosby. Son évolution historique témoigne d'un enrichissement progressif, passant d'une approche centrée sur la conformité technique à une vision holistique intégrant la satisfaction client et l'excellence organisationnelle.

La norme ISO 9000 :2015 définit la qualité comme l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques à satisfaire des exigences, soulignant ainsi sa dimension relationnelle et

contextuelle. Cette conception moderne de la qualité s'inscrit dans une perspective systémique qui reconnaît l'interdépendance des processus et des acteurs au sein de l'organisation. Les approches contemporaines de la qualité intègrent également les dimensions environnementales et sociétales, reflétant les préoccupations croissantes en matière de développement durable. La qualité devient ainsi un vecteur de performance globale, dépassant les seuls aspects techniques pour englober l'ensemble des dimensions de la création de valeur organisationnelle

➤ **Qualité de l'éducation**

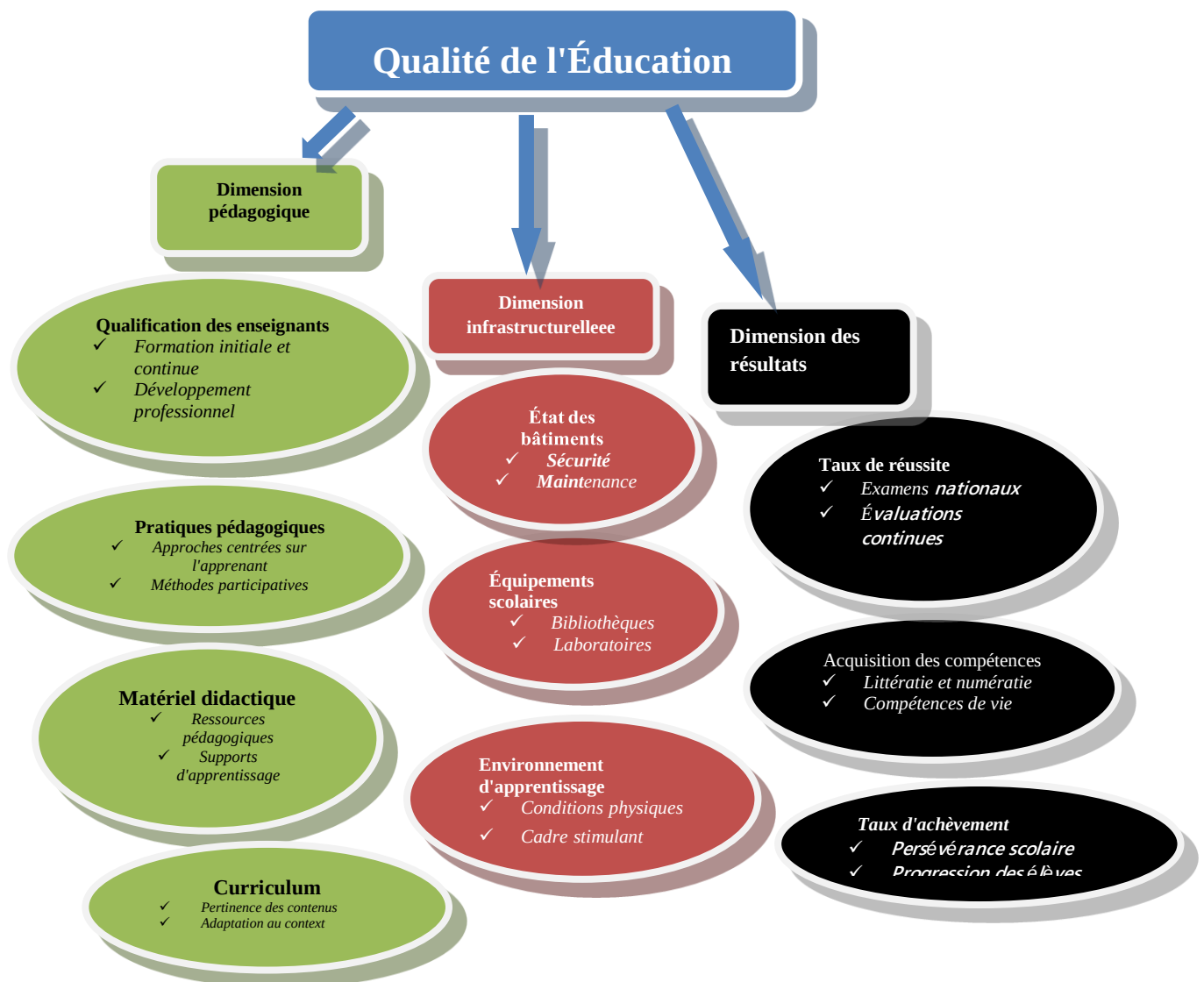
La qualité de l'éducation se réfère à l'efficacité et à l'efficience des systèmes éducatifs à fournir un enseignement qui répond aux besoins des apprenants, favorise leur développement personnel et professionnel, et contribue au bien-être de la société dans son ensemble. La qualité de l'éducation de base est un concept complexe et multidimensionnel qui englobe non seulement les acquis scolaires des élèves, mais également l'environnement d'apprentissage, les processus pédagogiques et les résultats globaux de l'éducation. Barrett et al. (2006, p. 2) précisent que "la qualité de l'éducation doit être appréhendée comme un concept dynamique qui évolue avec le temps et les changements de contextes sociaux, économiques et environnementaux dans lesquels les systèmes éducatifs opèrent." Ainsi donc, elle se manifeste à travers plusieurs dimensions interdépendantes qui contribuent à la réalisation des objectifs éducatifs (UNESCO, 2005).

- ❖ La dimension pédagogique constitue le fondement de la qualité éducative. La qualification des enseignants en est la pierre angulaire, englobant non seulement leur formation initiale mais aussi leur développement professionnel continu. Les pratiques pédagogiques doivent privilégier des approches centrées sur l'apprenant, favorisant l'engagement actif et la participation des élèves. Le matériel didactique doit être pertinent, adapté au contexte local et accessible à tous les apprenants. Le ratio élèves-enseignant influence directement la capacité d'encadrement et l'attention individualisée accordée à chaque élève. Cette dimension intègre également la pertinence du curriculum, qui doit répondre aux besoins des apprenants et aux exigences sociales actuelles.
- ❖ La dimension infrastructurelle représente le cadre physique indispensable à un apprentissage de qualité. L'état des bâtiments doit garantir la sécurité et le confort des apprenants et des enseignants. Les équipements scolaires englobent non seulement le

mobilier de base mais aussi les installations spécialisées comme les bibliothèques, les laboratoires et les espaces récréatifs. L'environnement d'apprentissage doit être stimulant et propice à l'acquisition des connaissances, incluant des aspects comme l'éclairage, la ventilation et l'acoustique des salles de classe.

- ❖ La dimension des résultats permet d'évaluer l'efficacité du système éducatif. Le taux de réussite aux examens constitue un indicateur quantitatif important, mais il doit être complété par une évaluation qualitative des apprentissages. L'acquisition des compétences fondamentales, incluant la littératie, la numératie et les compétences de vie courante, représente l'objectif central de l'éducation de base. Le taux d'achèvement du cycle reflète la capacité du système à maintenir les élèves jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire.

Figure 4 : Illustration de la qualité de l'éducation



Source : inspirer de Unesco 2005

➤ **Éducation de base**

Selon le rapport de l'UNICEF (2020, p. 8), « l'éducation de base constitue non seulement un droit fondamental, mais aussi un levier essentiel pour le développement durable et la réduction des inégalités sociales ». L'éducation est la première étape de l'acquisition des connaissances et des compétences essentielles nécessaires pour le développement personnel, social et professionnel. Elle vise à fournir à chaque individu les outils fondamentaux pour comprendre et interagir avec son environnement, participer pleinement à la société et poursuivre des apprentissages tout au long de la vie. En effet, C'est un droit universel, reconnu par plusieurs conventions internationales, notamment l'Article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, ainsi que par l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4), qui vise à garantir une éducation inclusive et équitable pour tous.

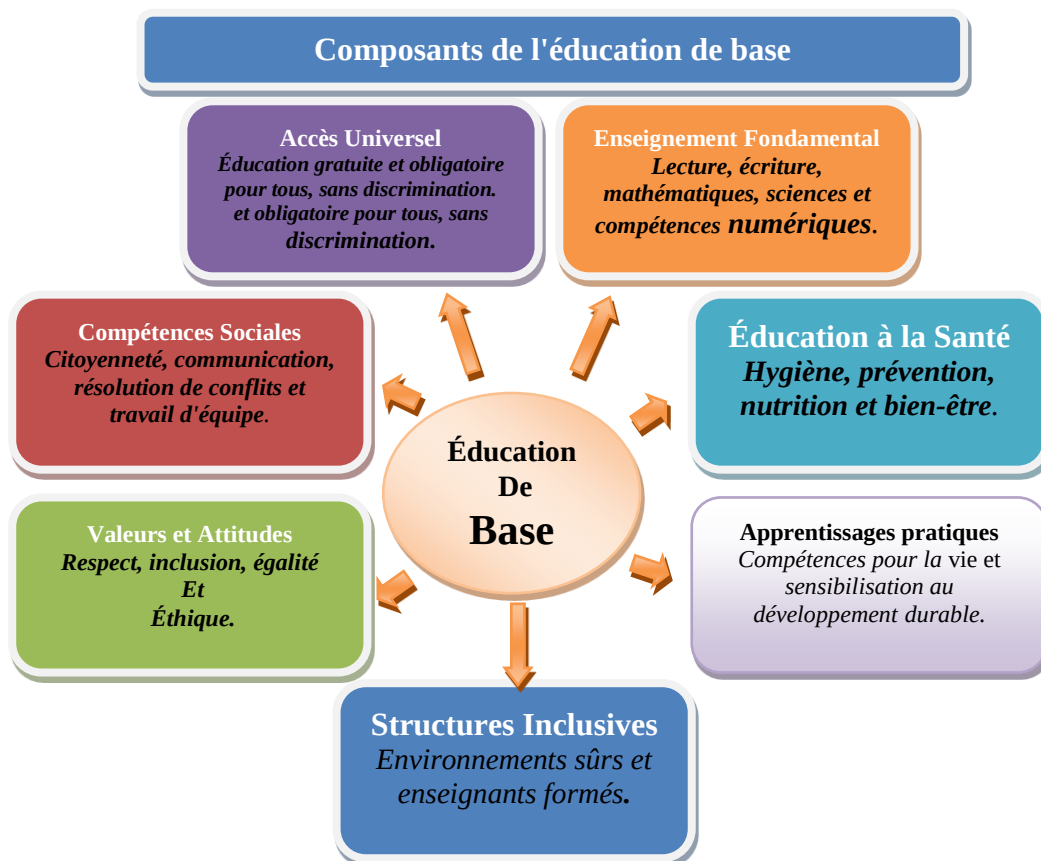
Elle se caractérise par son universalité, car elle constitue un droit fondamental reconnu à l'échelle mondiale, notamment par des conventions internationales telles que la Déclaration universelle des droits de l'homme et les ODD. Elle est accessible à tous, indépendamment du sexe, de l'origine sociale, de la religion ou des conditions économiques, et est souvent gratuite pour garantir une égalité des chances. Dans de nombreux pays, elle est également obligatoire pour une tranche d'âge définie (généralement entre 6 et 15 ans), afin de s'assurer que tous les enfants acquièrent les compétences minimales nécessaires pour participer activement à la société.

L'éducation primaire vise l'acquisition des compétences fondamentales notamment la lecture, l'écriture, le calcul mathématique, ainsi que des connaissances scientifiques de base. Elle intègre aussi des compétences pratiques et numériques pour répondre aux exigences du monde moderne. En plus de ces apprentissages cognitifs, elle vise un développement holistique en prenant en compte les aspects sociaux, émotionnels et physiques de l'enfant. Cela inclut l'apprentissage du vivre-ensemble, la coopération, la citoyenneté, ainsi que la sensibilisation à la santé, à l'hygiène et au bien-être.

En outre, l'éducation de base prépare les individus à un apprentissage tout au long de leur vie. Elle constitue une fondation solide pour poursuivre des études secondaires, se former dans des domaines pratiques, ou s'intégrer directement dans le monde du travail. Centrée sur les droits de l'enfant, elle met les élèves au cœur du processus éducatif, en favorisant leur participation active, leur expression personnelle et leur développement dans un environnement sûr, exempt de violence et de discrimination.

Enfin, l'éducation de base joue un rôle central dans le développement durable. Elle sensibilise les enfants aux enjeux environnementaux, sociaux et économiques, tout en les préparant à relever les défis du 21e siècle. Structurée de manière progressive, elle offre un apprentissage adapté à chaque étape de développement de l'enfant, tout en laissant une marge pour des adaptations locales. L'éducation de base, par son universalité, son inclusivité et son approche globale, est la pierre angulaire d'une société équitable, inclusive et durable.

Figure 5 : Illustration des composants de l'éducation de base



Source : Auteur

2.3. Les études empiriques sur l'amélioration de la qualité de l'éducation

La présente section de notre recherche incarne la revue de texte scientifique relatif à notre sujet d'étude nous avons structurer cette étude empirique selon nos quatre objectifs spécifiques de recherche pour analyser et faire la synthèse des avancées et manquement que révèlent les études antérieures.

➤ 2.3.1. Formations continues et renforcement des compétences des enseignants.

Hattie (2008), dans ses travaux portant sur une synthèse de plus de 800 méta-analyses sur l'influence des facteurs sur la réussite scolaire, cette recherche conclut que l'amélioration

de la qualité de l'éducation et des pratiques pédagogiques est intrinsèquement liée à la "visibilité" de l'apprentissage et de l'enseignement.

Plus précisément, les conclusions soulignent que les pratiques pédagogiques les plus efficaces sont celles où les enseignants et les élèves ont une compréhension claire de ce qui doit être appris (intentions d'apprentissage claires), des critères de réussite, et des stratégies pour y parvenir. Les enseignants doivent être des "évaluateurs" de leur propre impact, en observant l'apprentissage à travers les yeux des élèves et en adaptant leurs méthodes en conséquence. La recherche met en évidence le pouvoir du feedback efficace, de l'établissement d'objectifs stimulants et de l'attention portée aux stratégies d'apprentissage pour développer une compréhension conceptuelle. En somme, l'ouvrage de Hattie vise à fournir une base de données probantes sur ce qui fonctionne réellement en éducation, orientant les pratiques vers celles qui maximisent l'impact sur l'apprentissage des élèves.

Dans le domaine de l'enseignement technique, Ilundu (2019) « l'amélioration considérable des performances des enseignants en termes de compétences techniques, pédagogiques et didactiques constitue un indicateur majeur de l'efficacité des programmes de formation continue dans le contexte africain ». Il démontre l'impact de la formation continue sur l'enseignement de la structure interne et la maintenance des ordinateurs auprès des enseignants du secondaire à Bukavu. Ses résultats ont montré qu'après la formation, il y a eu une amélioration considérable des performances des enseignants en termes de compétences techniques, pédagogiques, didactiques et une augmentation des connaissances des enseignants sur les notions de structure interne et de maintenance des ordinateurs, ce qui a contribué à améliorer les résultats des élèves. Les techniques utilisées pour recueillir les données comprenaient des focus groups, des questionnaires, des entretiens et des analyses documentaires, impliquant 100 enseignants et 1500 élèves. L'impact positif a été confirmé par des comparaisons entre les enseignants formés et non formés, ainsi qu'entre les élèves de ces deux groupes. Cette étude a aussi abouti à la proposition d'un module de formation et de référentiels pour soutenir l'enseignement de ces matières.

Dans un contexte africain similaire, Djibo (2010) analyse l'efficacité de la formation continue des enseignants au Burkina Faso et son influence sur la réussite scolaire. Selon lui :

l'efficacité de la formation continue n'est pas un processus chaotique et qu'elle est liée à des facteurs généraux et spécifiques, notamment la normalisation des indices de réussite, la maîtrise préalable d'une langue d'enseignement, et des pratiques pédagogiques orientées par la pédagogie de sous-groupes et l'enseignement explicite.

Les résultats de ses études indiquent que l'amélioration de la formation continue repose sur plusieurs facteurs clés, notamment la normalisation des indices de réussite, la maîtrise préalable d'une langue d'enseignement, et des pratiques pédagogiques orientées par la pédagogie de sous-groupes et l'enseignement explicite. De plus, des activités de formation pratique, intrasites et curriculo-centriques, supervisées par des enseignants spécialisés, ont également été identifiées comme efficaces. L'étude souligne également l'importance de stratégies de motivation axées sur la proximation et de soutiens multi sources, avec une attention particulière accordée aux enseignantes. Les chercheurs ont noté que l'efficacité de la formation continue n'est pas un processus chaotique et qu'elle est liée à des facteurs généraux et spécifiques, bien que des analyses statistiques plus approfondies soient nécessaires pour identifier pleinement les forces et faiblesses des composantes des programmes de formation continue.

Par ailleurs, les travaux de Wolfs & al, (2010) mettent en évidence l'influence de la formation continue sur les pratiques éducatives et le développement professionnel des enseignants. Les résultats de l'étude montrent que la formation continue est considérée comme un déterminant externe majeur influençant les pratiques pédagogiques c'est ainsi qu'il cite :

La formation continue est considérée comme un déterminant externe majeur influençant les pratiques pédagogiques, particulièrement lorsqu'elle est mandatée par des circulaires ministérielles visant à développer un ensemble de compétences clés chez les enseignants.

Les chercheurs ont constaté que les programmes de formation sont souvent mandatés par des circulaires ministérielles, visent à développer un ensemble de compétences clés chez les enseignants, ce qui contribue à améliorer leurs interventions pédagogiques en classe. En effet, une approche réflexive est suggérée pour encourager les enseignants à analyser et à évaluer leurs pratiques pédagogiques, ce qui peut entraîner des améliorations significatives dans leur manière d'enseigner.

Par ailleurs, l'impact de la formation continue est également mesuré à travers l'utilisation d'outils pédagogiques innovants, tels que les plateformes Internet, qui facilitent le développement professionnel des enseignants. Ces outils permettent aux enseignants de partager des ressources, d'échanger des idées et de collaborer avec leurs pairs, ce qui renforce leur apprentissage continu et leur adaptation aux nouvelles exigences pédagogiques. Enfin, l'étude met en évidence que la formation continue contribue à la personnalisation de

l'enseignement, en incitant les enseignants à utiliser des exemples concrets et à adapter leurs méthodes d'enseignement à la diversité des apprenants. Cela permet de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves et de favoriser un apprentissage plus efficace.

En ce qui concerne l'intégration des TIC dans l'enseignement, Mastafi (2015) met en évidence que la majorité des enseignants marocains du primaire et du secondaire estiment ne pas avoir les compétences requises en matière de TIC, en particulier dans l'utilisation de logiciels éducatifs et la production de ressources numériques pédagogiques.

Pour lui : *l'intégration efficace des TIC nécessite une formation adéquate des enseignants et un soutien technique continu, sans quoi les investissements technologiques restent largement sous-exploités.*

Dans cette logique des principaux facteurs identifiés est l'insuffisance en quantité et en qualité des formations continues offertes dans ce domaine. En effet, 71,4 % des enseignants n'ont jamais suivi de formation en TIC, qu'elle soit initiale ou continue, et plus de la moitié (53,8 %) de ceux qui ont eu l'occasion d'en bénéficier ne se déclarent pas satisfaits de ces formations. Cela souligne un écart important entre les efforts rapportés par le ministère de l'Éducation nationale pour la formation continue en TIC et la perception des enseignants quant à leur efficacité. Les résultats de l'étude indiquent également que les compétences TIC des enseignants sont influencées par des facteurs tels que l'âge, la spécialité, et le cycle d'enseignement, où les enseignants plus jeunes et ceux du secondaire montrent une meilleure maîtrise des outils TIC que leurs collègues plus âgés et ceux du primaire. Cependant, malgré ces variations, les compétences globales en TIC restent largement inférieures au niveau requis pour la plupart des enseignants, avec seulement un tiers d'entre eux possédant les connaissances nécessaires pour manipuler des logiciels de bureautique comme Microsoft Word et PowerPoint. En se référant au référentiel de compétences TIC pour les enseignants de l'UNESCO, il est conclu que même l'acquisition des compétences de base reste un défi majeur. En conséquence, il est suggéré d'examiner la réalité des formations continues, notamment en ce qui concerne la proportion des enseignants ayant suivi ces formations, leur contenu, et l'impact réel sur leur intégration professionnelle des TIC dans l'enseignement.

Coulibaly (2009) porte sur la formation continue des enseignants du secondaire du Niger aux technologies de l'information et de la communication (TIC) des, dispensée via le Campus numérique francophone (CNF) de Niamey. il cite : « la formation continue aux TIC des enseignants influence suffisamment leur sentiment de compétence personnelle, bien que

son impact sur le sentiment de compétence générale soit moins prononcé », il montre que les enseignants formés aux TIC présentent un sentiment d'auto-efficacité plus élevé vis-à-vis de l'utilisation de l'ordinateur par rapport à ceux qui n'ont pas reçu de formation. L'étude a utilisé une approche quantitative, mettant en œuvre des enquêtes par questionnaire auprès de 69 enseignants de trois lycées de Niamey, et a établi une différence significative dans le sentiment de compétence personnelle entre les enseignants formés et non formés. Cependant, aucune différence notable n'a été observée dans le sentiment de compétence générale entre ces deux groupes.

Par ailleurs, la recherche a souligné que l'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire reste limitée par des compétences technos pédagogiques insuffisantes parmi les enseignants, malgré la formation offerte. Ceci indique que la formation aux TIC, bien qu'elle renforce le sentiment d'auto-efficacité et les compétences personnelles, ne se traduit pas toujours par une adoption effective et généralisée des TIC dans les pratiques pédagogiques. L'analyse a également révélé qu'une formation continue et bien structurée est cruciale pour surmonter les obstacles à l'adoption des TIC, tels que le manque de temps et de soutien institutionnel, souvent cités dans la littérature comme des barrières majeures 6. En outre, l'étude a validé la version française de l'échelle de Computer Self-Efficacy (CSE), ce qui constitue une contribution méthodologique significative pour les recherches futures dans ce domaine. En résumé, bien que la formation aux TIC améliore le sentiment de compétence personnelle des enseignants, son impact sur l'adoption concrète des technologies dans l'enseignement nécessite d'autres mesures de soutien institutionnel et un engagement continu pour être pleinement efficace.

L'étude menée par Stes & Petegem (2011) a révélé : « le programme de développement pédagogique a eu un impact limité sur l'amélioration des pratiques pédagogiques et des résultats d'apprentissage des étudiants, malgré une évolution vers des conceptions de l'enseignement plus centrées sur l'étudiant ». Bien que les participants aient montré une évolution vers des conceptions de l'enseignement plus centrées sur l'étudiant, cette transformation n'a pas significativement affecté leurs pratiques pédagogiques. En termes d'impact sur les étudiants, l'étude a constaté que les élèves des enseignants ayant participé au programme n'ont pas perçu une différence notable en termes de pédagogie axée sur les compétences, et n'ont pas démontré d'approches d'apprentissage plus profondes ou de meilleurs acquis d'apprentissage par rapport aux étudiants d'enseignants non participants. Les résultats à long terme ont montré que, deux ans après la fin du programme, les

enseignants continuaient de faire référence à cette formation pour expliquer des changements dans leurs conceptions et pratiques d'enseignement, bien que cela n'ait pas clairement entraîné une plus grande implication institutionnelle. Les facteurs de contexte, tels que la discipline académique et la taille des classes, ont modéré l'impact du programme. De plus, l'implication institutionnelle des enseignants, après la formation, s'est accrue dans les politiques d'enseignement et les activités au sein de leurs départements, bien que cet impact organisationnel ait été difficile à quantifier précisément.

L'analyse qualitative des entretiens a souligné que, malgré certains obstacles tels que le manque de temps et la pression à publier, le soutien des collègues et des étudiants a été crucial pour encourager l'application des idées acquises pendant la formation 6. Globalement, bien que le programme ait eu des effets positifs sur la conception de l'enseignement des professeurs, les résultats soulèvent des questions sur l'efficacité de la formation en termes de changement durable des pratiques pédagogiques.

De manière complémentaire, les travaux de Djibo et Gauthier (2017) soulignent l'importance cruciale de la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso est cruciale pour améliorer la qualité de l'éducation. Les chercheurs ont constaté que ces formations sont plus efficaces lorsqu'elles sont alignées sur les objectifs scolaires et district aux, en particulier ceux liés à la réussite des élèves dans la langue d'instruction et aux examens nationaux ces danse qu'ils disent : « l'efficacité des interventions dépend de leur adaptation aux contraintes et opportunités spécifiques du contexte local ». Dans les circonscriptions avec des taux élevés de réussite scolaire, les enseignants participent à des formations orientées par des plans d'amélioration individuelle et collective, ce qui a été associé à des pratiques d'enseignement plus efficaces, comme l'enseignement en petits groupes et l'évaluation formative régulière. Les résultats montrent que dans les zones à forte réussite scolaire, la formation continue met en avant la pédagogie de groupe, l'évaluation formative régulière et l'enseignement direct du vocabulaire, en particulier dans les classes surpeuplées pouvant atteindre jusqu'à 100 élèves. Les chercheurs ont aussi noté que la maîtrise du contenu enseigné est essentielle pour fournir une rétroaction efficace aux élèves. Le contenu de la formation doit ainsi renforcer les connaissances approfondies des enseignants dans les matières qu'ils enseignent.

De plus, l'organisation fréquente et locale de ces formations, avec une abondance d'encadreurs experts, contribue à leur efficacité. Ces encadreurs, souvent des enseignants

expérimentés, fournissent un soutien continu et des suivis réguliers, favorisant une meilleure mise en pratique des compétences acquises. La participation des enseignants est maximisée lorsque les formations sont adaptées au contexte local et alignées avec les objectifs scolaires, ce qui diminue l'absentéisme et augmente la motivation des enseignants. Enfin, l'implication de la communauté scolaire, y compris les parents, joue un rôle significatif en fournissant un soutien additionnel aux enseignants, contribuant ainsi à l'efficacité globale de la formation continue. Cette étude souligne l'importance d'une formation continue bien structurée et contextualisée pour améliorer les pratiques pédagogiques et, par conséquent, la qualité de l'éducation au Burkina Faso.

Dans un autre contexte marocain, les travaux de Elhalimi (2020) démontrent que la formation continue des enseignants au Maroc a un impact significatif sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, bien que des défis persistent quant à son efficacité. Il constate que la formation continue contribue au développement des compétences professionnelles des enseignants, ce qui se traduit par une amélioration des pratiques pédagogiques et une meilleure assimilation des savoirs par les élèves. C'est ainsi qu'il dit : « l'absence d'un cadre institutionnel clair et d'une politique de gestion des compétences entrave l'efficacité des programmes de formation continue ». Cependant, l'absence d'un cadre institutionnel clair et d'une politique de gestion des compétences entrave l'efficacité de ces programmes. Les résultats indiquent que les programmes de formation continue doivent être mieux alignés avec le curriculum et les besoins des élèves pour garantir un transfert efficace des nouveaux savoirs dans le contexte de la classe. Actuellement, la formation est souvent dispensée de manière fragmentée, sans suivi adéquat, ce qui limite son impact potentiel. En outre, le manque de suivi et d'évaluation des formations constitue une barrière à l'appréciation objective de leurs effets sur les pratiques enseignantes.

Pour optimiser l'impact de la formation continue, il est recommandé de créer un corps de formateurs capable de fournir des formations régulières et fondées sur des preuves, en partenariat avec des institutions externes. Il est crucial que ces programmes intègrent à la fois la théorie et la pratique, tout en étant cohérents avec les objectifs éducatifs et les besoins réels des enseignants et des élèves.

De plus, les politiques d'enseignement, les pratiques pédagogiques, et les soutiens organisationnels jouent un rôle crucial pour influencer positivement la réussite scolaire. Les chercheurs soulignent que, malgré les efforts, la formation continue ne bénéficie pas encore

de l'importance requise, car les actions ne sont pas toujours basées sur une identification précise des besoins des enseignants. Ainsi, pour maximiser les bénéfices de la formation continue, il est impératif d'établir un cadre institutionnel robuste et d'améliorer la planification et l'exécution des programmes de formation.

Sous un angle autre, les recherches de Mili et al. (2021) soulignent que la formation continue des enseignants au Maroc, bien qu'institutionnalisée à travers les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF), ne parvient pas à atteindre les résultats escomptés. C'est dans ce sens qu'il dit :

la faible coordination entre les CRMEF et les AREF, le manque de soutien aux coordonnateurs, et une implication discontinue des acteurs concernés constituent des obstacles majeurs à l'efficacité de la formation continue

Les résultats de son étude montrent que la participation des enseignants à ces formations reste faible, et l'impact sur l'amélioration des pratiques pédagogiques et la qualité de l'éducation est limité. L'expérimentation du dispositif de formation continue de la langue française durant l'année scolaire 2014/2015 a mis en lumière plusieurs défis critiques, notamment la faible coordination entre les CRMEF et les Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation (AREF), le manque de soutien aux coordonnateurs, et une implication discontinue des acteurs concernés.

En termes d'impact, l'étude souligne que les formations doivent être mieux intégrées dans les plans de carrière des enseignants pour susciter un engagement plus fort. De plus, il est nécessaire d'améliorer les infrastructures et la logistique pour faciliter la participation des enseignants, notamment ceux situés dans les zones rurales. Les CRMEF sont envisagés comme des centres de recherche pédagogique et de développement des compétences, mais leur rôle reste encore sous-exploité en raison de divers blocages institutionnels et pédagogiques. Cette analyse démontre que la formation continue a un impact significatif sur la qualité de l'éducation au Maroc, il est essentiel d'améliorer la coordination institutionnelle, de relier les formations à des incitations professionnelles claires, et de créer des dispositifs de formation plus adaptés aux besoins réels des enseignants.

En approfondissant cette thématique dans le contexte tchadien, les travaux de Ndoroum (2022) démontrent que la formation continue des enseignants, dans le cadre du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation Primaire et Gestion de Proximité (PAQEPP) dans la commune de Moundou, Tchad, a significativement contribué à l'amélioration de la qualité

de l'éducation. Les formations ont été conçues pour renforcer les compétences pédagogiques des enseignants, ce qui a entraîné une meilleure préparation des leçons, une augmentation de la fréquentation des enseignants, et des approches d'enseignement plus efficaces.

Ses résultats indiquent que les enseignants ont bénéficié de contrats de performance pédagogique, qui ont servi de catalyseurs pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. Les interventions du projet, telles que les classes de rattrapage, le travail en groupe, et les évaluations régulières, ont permis de combler les lacunes en littératie et numératie parmi les élèves, ce qui a été un problème notable avant le projet. Malgré ces avancées, l'étude souligne : « le niveau de ressources allouées au projet n'a pas toujours été utilisé de manière optimale pour la formation continue, ce qui a limité l'efficacité et l'efficience du projet ». Néanmoins, l'effet positif de la formation continue est jugé durable à condition que l'État maintienne les enseignants formés dans les écoles ciblées.

Il souligne également les défis, notamment l'absence de certains formateurs et animateurs pédagogiques internationaux prévus, ce qui a eu un impact négatif sur la qualité de la formation reçue par les enseignants. Malgré cela, les résultats des évaluations ont montré une amélioration substantielle dans le niveau d'acquisition des connaissances par les élèves. En conclusion, bien que des ressources supplémentaires et une gestion plus efficace soient nécessaires pour maximiser les bénéfices de la formation continue, l'impact de celle-ci sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans la commune de Moundou est indéniable et prometteur pour des initiatives futures similaires.

Dans une perspective plus étendue au contexte gabonais, l'analyse de Bibana (2017) met en lumière" que la formation continue des enseignants a un impact significatif mais limité sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises. Les enseignants ont exprimé que la formation professionnelle a contribué à une certaine amélioration des pratiques pédagogiques, notamment dans le domaine de l'évaluation des apprentissages et dans la pratique de la classe. Cependant, malgré ces améliorations, plusieurs enseignants ont indiqué que leurs pratiques restent largement influencées par l'ancien modèle pédagogique transmissif, ce qui suggère que la formation continue n'a pas encore transformé fondamentalement les méthodes d'enseignement.

Plus précisément, également que les enseignants trouvent les formations existantes inadéquates et insuffisantes pour répondre aux exigences du nouvel environnement éducatif imposé par l'approche par compétences (APC). Cela a été attribué en partie à une mauvaise

appropriation de l'APC, où les enseignants continuent d'utiliser des pratiques traditionnelles telles que la dictée et le calcul mental, malgré les nouvelles directives pédagogiques.

Les enseignants ont également souligné que la formation continue devrait être plus ciblée et alignée sur les besoins réels du terrain, avec un accent particulier sur les matières fondamentales comme le français et les mathématiques où les élèves continuent de montrer des difficultés. La recherche a montré que sept enseignants sur douze avaient une meilleure compréhension de la définition de l'APC, ce qui indique que la formation a permis d'améliorer quelque peu la connaissance théorique des enseignants sur le sujet, mais pas suffisamment pour transformer les pratiques pédagogiques de manière significative. Bref, bien que la formation continue des enseignants ait eu un impact positif sur certains aspects des pratiques pédagogiques, elle n'a pas encore permis d'engendrer un changement significatif et durable dans la qualité de l'éducation, en grande partie en raison de son caractère inadéquat et de la persistance des méthodes pédagogiques antérieures.

Pour conclure cette analyse panafricaine, les recherches récentes de Kabo (2023) apportent que la formation continue des enseignants a un impact significatif sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans la région du Moyen-Chari au Tchad. Les résultats montrent que 58,9 % des enseignants bénéficient de formations continues, ce qui est perçu positivement bien que considéré encore insuffisant pour combler toutes les lacunes existantes dans les capacités pédagogiques. Cette formation continue est essentielle car seulement 13,7 % des enseignants ont été jugés avoir une bonne maîtrise du contenu d'enseignement et un même pourcentage utilise des méthodes d'enseignement innovantes. En plus il souligne également que la qualité de l'éducation est un défi persistant, avec des résultats scolaires qui restent faibles en lecture, écriture et mathématiques. La perception générale est que la formation continue pourrait potentiellement améliorer ces résultats, bien qu'elle ne soit pas encore suffisante pour provoquer un changement significatif à grande échelle. En outre, les infrastructures scolaires inadéquates et le manque de personnel enseignant sont identifiés comme des obstacles supplémentaires qui limitent l'efficacité de la formation continue des enseignants.

Ce dernier a utilisé une approche mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives, pour évaluer l'effet de la formation continue sur les enseignants et ont identifié que le renforcement des compétences pédagogiques est crucial pour le développement professionnel des enseignants et la qualité de l'éducation. Toutefois, le manque de ressources, tel que le financement, et les conditions socio-économiques des élèves, compliquent

l'application des connaissances acquises lors de la formation continue. En définitive, cette synthèse régionale confirme la nécessité d'améliorer non seulement la portée et l'accès à la formation continue pour les enseignants mais aussi de résoudre les problèmes liés aux infrastructures scolaires et aux ressources pédagogiques pour maximiser l'impact de ces formations sur la qualité de l'éducation dans la région du Moyen-Chari

➤ **2.4.2. Pratiques pédagogiques et amélioration de la qualité de l'éducation**

Les travaux de Taptue (2018) ont révélé que l'introduction du mini-ordinateur Xo dans les écoles du projet PAQUEB au Cameroun vise à améliorer la qualité de l'éducation de base 1. L'objectif principal du projet PAQUEB est de renforcer l'efficacité pédagogique en intégrant des outils numériques dans l'enseignement. Les pratiques pédagogiques ont été évaluées à travers des indicateurs tels que le contrôle des ordinateurs Xo par les instituteurs et leur capacité à créer des liens positifs avec les élèves pendant les leçons. Les résultats montrent que les enseignants ayant bénéficié de formations continues parviennent mieux à intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leurs stratégies pédagogiques, ce qui améliore l'apprentissage des élèves. Cependant, l'efficacité de la supervision pédagogique a été compromise par des défis administratifs et structurels, notamment la gestion de l'organisation administrative du projet.

Les résultats indiquent que pour assurer une meilleure qualité de supervision pédagogique, il est crucial d'améliorer les conditions de travail des enseignants, de fournir les infrastructures nécessaires et de garantir une rémunération adéquate. Malgré ces défis, les enseignants formés ont montré une amélioration significative dans la mise en place de routines efficaces et la gestion de la discipline en classe, des éléments qui contribuent à une meilleure qualité éducative.

En termes de chiffres, cette recherche s'est appuyée avec un échantillon comprenant plus de 10 % des écoles du projet PAQUEB, soit 6 sur 51 écoles. De plus, des données ont été collectées dans 18 écoles publiques et une école privée en dehors du PAQUEB, ce qui représente environ 0,73 % de l'ensemble des écoles publiques dans les régions concernées.

L'efficacité interne des écoles du PAQUEB, mesurée par l'intégration des ordinateurs Xo dans l'enseignement, démontre que les élèves apprennent mieux lorsque les enseignants parviennent à utiliser efficacement ces outils numériques. Toutefois, l'étude souligne que seule une évaluation à long terme permettra de mesurer l'impact significatif ou non de l'adoption des mini-ordinateurs Xo sur le développement numérique au Cameroun.

La recherche de Duguet (2015) a révélé que certaines pratiques pédagogiques ont un impact significatif sur la réussite académique des étudiants de première année dans les cours magistraux à l'université en France. Ces chercheurs ont observé que les interactions entre l'enseignant et les étudiants, l'attitude de l'enseignant, et l'organisation du cours sont des dimensions clés qui influencent positivement les performances des étudiants. En particulier, l'analyse a montré que l'augmentation des interactions étudiant-enseignant et une organisation de cours améliorée sont associées à de meilleures notes aux examens et à une probabilité accrue de valider l'année universitaire. Cependant, Les analyses révèlent que la clarté de l'instruction et l'utilisation de matériels pédagogiques n'ont pas d'effet positif significatif sur le succès des étudiants. Par exemple, l'utilisation de supports tels que les diapositives ou les tableaux ne diffère pas significativement de l'enseignement secondaire, ce qui pourrait expliquer l'absence d'impact notable sur la réussite académique. Les résultats statistiques soulignent que, toutes choses égales par ailleurs, les dimensions liées à l'attitude de l'enseignant, à l'organisation du cours et aux interactions avec les étudiants ont un effet net sur la probabilité que les étudiants réussissent leur année universitaire. Par exemple, les modèles de régression ont montré que ces facteurs influencent positivement la réussite, avec des corrélations faibles à modérées entre les différentes dimensions.

En résumé, ces travaux soulignent l'importance de certaines pratiques pédagogiques spécifiques, telles que l'engagement actif des enseignants et une organisation de cours structurée, pour améliorer la qualité de l'éducation et réduire les taux d'échec des étudiants de première année à l'université. Les auteurs recommandent d'approfondir ces résultats par de nouvelles recherches pour mieux comprendre les mécanismes sous-jacents de l'influence des pratiques pédagogiques sur la réussite étudiante

Tellier (2006) montre que l'utilisation des gestes pédagogiques influence positivement l'apprentissage des langues étrangères chez les enfants de 5 ans. Cette recherche a mis en lumière plusieurs aspects clés de l'impact des gestes sur l'enseignement linguistique. Les résultats montrent que les gestes, lorsqu'ils sont à la fois visualisés et reproduits par l'enfant, favorisent une meilleure mémorisation à long terme des mots en langue étrangère. En outre, il a été observé que l'intégration des gestes dans le processus pédagogique peut améliorer la compréhension des concepts linguistiques, ce qui est particulièrement crucial pour les jeunes enfants qui apprennent une nouvelle langue. Les résultats soulignent l'importance de concevoir des formations pour les enseignants qui incluent une réflexion sur l'utilisation des gestes pédagogiques. Tellier propose d'incorporer des modules spécifiques sur les gestes dans

les cursus de formation initiale et continue des enseignants, afin de sensibiliser ces derniers à l'impact potentiel des gestes sur l'apprentissage des langues. Des expériences réalisées dans cadre contrôlé ont permis de neutraliser certaines variables et de concentrer l'analyse sur l'impact direct des gestes pédagogiques. Les résultats ont indiqué que, bien que les études engagées aient impliqué un nombre limité de participants (15 à 30 sujets), elles fournissent suffisamment de preuves pour soutenir l'hypothèse selon laquelle les gestes pédagogiques peuvent améliorer l'efficacité de l'apprentissage linguistique chez les jeunes enfants. Elle souligne l'importance d'une approche pédagogique intégrant les gestes pour optimiser l'apprentissage des langues étrangères chez les enfants. La mise en œuvre de telles pratiques pourrait potentiellement transformer la manière dont les langues sont enseignées aux jeunes apprenants, en rendant le processus d'apprentissage plus interactif et mémorable.

La recherche Bibana (2017.) a prouvé que l'approche par compétences (APC) dans les écoles primaires publiques gabonaises a eu un impact significatif sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, selon les points de vue des enseignants. Les résultats montrent que les enseignants perçoivent une meilleure compréhension des attentes du ministère de l'Éducation à l'égard de l'APC et une amélioration de la qualité de l'éducation grâce à cette approche. Ces travaux ont identifié trois principaux objectifs pour évaluer l'impact de l'APC : examiner la compréhension des enseignants de cette approche, évaluer son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, et explorer des pistes susceptibles d'améliorer cette qualité dans les écoles primaires. L'analyse qualitative de l'étude, basée sur des entretiens semi-dirigés avec douze enseignants, a souligné que l'APC favorise une rupture avec les méthodes pédagogiques traditionnelles et accorde une importance à la complexité des apprentissages et à la modélisation du comportement. En termes de chiffres, bien que l'étude ne fournisse pas de données numériques précises, elle met en avant l'importance de l'adhésion des enseignants aux réformes curriculaires pour améliorer la qualité de l'éducation. Les enseignants ont exprimé des perceptions positives quant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, malgré des défis persistants tels que des conditions de travail difficiles et le manque de ressources. Enfin, Les conclusions indiquent pour maximiser les bénéfices de l'APC, il est crucial de prendre en compte d'autres dimensions, telles que l'amélioration des infrastructures scolaires, la disponibilité de manuels et de matériel pédagogique, ainsi que la valorisation du métier d'enseignant.

Les résultats de la recherche PAREA de Chabat (2004) démontrent que le questionnaire sur les pratiques pédagogiques permet de susciter une réflexion critique parmi les enseignants

du niveau collégial au Québec, servant ainsi à améliorer la qualité de l'éducation. L'analyse systématique de 100 pratiques et attitudes pédagogiques, l'étude a permis de mettre en lumière plusieurs aspects clés. Premièrement, le questionnaire met en évidence l'importance du triangle d'enseignement-apprentissage-évaluation, qui est crucial pour la qualité éducative. Les enseignants sont encouragés à réfléchir sur la préparation des cours, l'évaluation des étudiants et l'adaptation aux différents styles d'apprentissage. Cette démarche réflexive engendre des améliorations concrètes dans la manière dont les cours sont structurés et délivrés, influençant directement la qualité de l'éducation reçue par les étudiants. Dans un second temps, souligne l'impact positif de l'amélioration des relations enseignant-étudiant. Les interactions quotidiennes et l'attention portée à l'intelligence émotionnelle des étudiants sont des facteurs déterminants pour créer un environnement d'apprentissage plus engageant et efficace. En améliorant ces relations, les enseignants peuvent mieux soutenir le développement personnel et académique des étudiants. Ensuite, il indique que la participation continue à des formations professionnelles et à des conférences est essentielle pour le développement professionnel des enseignants. Cela permet non seulement d'enrichir leur pratique pédagogique, mais aussi de partager et d'acquérir de nouvelles méthodes validées. Un tel échange d'expertise est crucial pour le progrès collectif et l'innovation dans le domaine éducatif. En fin, l'outil interactif intégré au questionnaire, permettant aux enseignants de comparer leurs réponses à celles de leurs pairs, encourage l'autoévaluation et l'amélioration continue de leurs pratiques pédagogiques. Cela offre aux établissements l'opportunité de dresser un portrait statistique de leur performance pédagogique, sans compromettre la confidentialité individuelle, et de se positionner par rapport au réseau éducatif plus large.

Karsenti, & al (2018) révèlent que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation des futurs enseignants entraîne des changements importants dans leurs attitudes, motivations et pratiques pédagogiques. Les résultats montrent qu'après avoir suivi des cours en ligne, environ 25,2 % des étudiants ont intégré de manière significative les TIC dans leurs pratiques pédagogiques, marquant une progression significative par rapport aux études antérieures où une faible intégration était observée. Ils notent une hausse significative de la motivation et de l'attitude des étudiants face à l'intégration des TIC dans la pédagogie universitaire. Ce changement est particulièrement visible dans les résultats obtenus lors des tests de motivation et par une analyse chronologique des courriers électroniques reçus des étudiants. Ils soulignent que la méthodologie mixte utilisée, combinant des données qualitatives et quantitatives, a permis de mieux cerner les

changements chez les futurs enseignants, bien que certaines limites méthodologiques, comme le biais potentiel des questionnaires électroniques, aient été identifiées. De plus, les résultats indiquent que l'exposition des futurs enseignants aux TIC pendant leur formation initiale modifie leur approche de l'enseignement, en les rendant plus enclins à expérimenter avec les technologies dans leurs pratiques pédagogiques futures. Enfin, les chercheurs suggèrent que les programmes de formation des enseignants devraient continuer à encourager l'intégration des TIC pour préparer les enseignants à répondre aux exigences des environnements éducatifs modernes.

La recherche-action de Bissonnette (2020) a mise en évidence les changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants ont un impact significatif sur le développement des stratégies de lecture des élèves. Grâce à une approche de recherche-action collaborative, les enseignants ont pu réfléchir à leurs pratiques et ajuster leurs méthodes pour mieux répondre aux besoins des élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés en lecture 1. Les résultats ont montré que l'implémentation de la lecture guidée et le système "5 à Day" ont permis d'observer des améliorations notables dans les niveaux de lecture des élèves et leur application de stratégies de lecture. Ses analyses démontrent que la collaboration et le soutien mutuel étaient essentiels, surtout pendant la transition vers l'apprentissage à distance causée par la pandémie de COVID-19. Cela a favorisé la création de communautés d'apprentissage où les enseignants partageaient des ressources et des outils technologiques, ce qui a renforcé leur résilience et leur capacité à maintenir l'enseignement de la lecture. En outre, les enseignants envisagent d'adopter certaines pratiques virtuelles développées pendant cette période pour améliorer l'enseignement en présentiel. Cette étude a permis de constater que les pratiques explicites et inclusives, telles que l'instruction explicite en phonétique et la conscience phonémique, sont cruciales pour aider les élèves à développer leurs compétences en lecture. Elle souligne aussi l'importance de l'évaluation régulière des compétences en lecture pour identifier et soutenir les élèves en difficulté. Les enseignants ont rapporté que ces méthodes d'enseignement avaient un impact positif non seulement sur l'apprentissage des élèves, mais aussi sur leur propre développement professionnel et leur capacité à adapter leur enseignement aux besoins changeants des étudiants

Selon Karsenti (1998) les pratiques pédagogiques des enseignants du primaire ont un impact significatif sur la motivation des élèves et, par extension, sur la qualité de l'éducation. Les résultats ne présentent que les pratiques pédagogiques motivantes, telles que le renforcement des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance chez les élèves,

sont associées à une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves. En analysant les pratiques pédagogiques de quatre enseignants, l'étude a identifié des déterminants principaux de la motivation selon la théorie de Deci et Ryan (1991), qui incluent les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance. Ses résultats indiquent également que les pratiques pédagogiques qui favorisent la participation active des élèves et leur engagement dans le processus d'apprentissage, telles que l'encouragement à la prise d'initiative et la promotion de l'apprentissage autonome, améliorent non seulement la motivation des élèves mais aussi leur performance scolaire globale. De plus, l'étude a constaté que les interactions en classe, lorsque bien dirigées, peuvent renforcer les compétences cognitives des élèves et améliorer leur rendement scolaire. Les données qualitatives, recueillies par les entrevues individuelles et de groupe, les questionnaires divers et l'observation de classe, ont enrichi l'analyse en fournissant des insights sur la manière dont les enseignants peuvent adapter leurs pratiques pour mieux répondre aux besoins motivationnels des élèves. La complémentarité des données qualitatives et quantitatives a permis de valider l'impact positif des pratiques pédagogiques étudiées sur la motivation des élèves.

Cèbe, & al. (2003) a révélé que les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles maternelles ont un impact significatif sur l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. L'étude comparative a examiné quatre groupes d'enseignants dans des classes de grande section, impliquant plus de 350 élèves, en utilisant des pratiques pédagogiques variées, incluant des interventions innovantes axées sur la phonologie et l'autorégulation cognitive. Leur analyse démontre que les pratiques pédagogiques qui intègrent des exercices de conscience phonologique et des activités visant à développer l'autorégulation cognitive ont conduit à une amélioration plus significative des compétences en lecture des élèves, par rapport aux pratiques pédagogiques traditionnelles. Les élèves ayant bénéficié de ces interventions ont démontré de meilleures performances en lecture à la fin du cours préparatoire. Les données ont révélé que les enseignants utilisant des pratiques intégrant la phonologie et l'autorégulation ont observé une progression notable dans la capacité des élèves à identifier et à manipuler des sons, ce qui est crucial pour le développement des compétences en lecture. En revanche, les élèves du groupe contrôlent, qui ont suivi le programme standard sans intervention particulière, ont montré des progrès moins significatifs. Cette étude a également souligné l'importance de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans l'adoption de ces pratiques innovantes. Les enseignants impliqués ont rapporté une meilleure compréhension des processus d'apprentissage des élèves et une capacité accrue à adapter leur

pédagogie pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. Cette quête longitudinale établit que l'approche méthodologique de l'étude, en comparant les effets de différentes pratiques pédagogiques dans un cadre longitudinal, a permis de démontrer que l'intégration de compétences spécifiques et d'outils cognitifs généraux dans l'enseignement maternel peut considérablement améliorer la qualité de l'éducation et les résultats en lecture des élèves dès le début de leur scolarité

Les travaux de Guimond (2001) ont révélé que l'impact des pratiques pédagogiques sur l'amélioration de la qualité de l'éducation est fortement influencé par les processus d'influence sociale et les caractéristiques des élèves. L'analyse démontre que l'interaction entre le contexte d'apprentissage et les caractéristiques individuelles d'élèves joue un rôle crucial dans la compréhension de l'efficacité des pratiques pédagogiques. La recherche souligne l'importance d'une perspective interactionniste, où la dynamique entre l'enseignant et les élèves est essentielle pour maximiser l'impact des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage et le comportement des élèves. Les modèles de l'influence sociale, tels que ceux de Moscovici et Milgram, démontrent que même des minorités numériques, comme un enseignant face à une classe d'élèves, peuvent avoir une influence significative si elles présentent leurs idées de manière cohérente et confiante. Ce principe est essentiel pour comprendre comment les enseignants peuvent améliorer l'engagement et la motivation des élèves, même dans des contextes où ils sont numériquement inférieurs.

Par ailleurs, l'étude met en évidence que les pratiques pédagogiques qui intègrent des méthodes de communication démocratique sont plus efficaces pour les étudiants qui se perçoivent comme compétents. En revanche, un style plus autoritaire peut être plus adapté pour ceux qui se sentent moins compétents, soulignant l'importance d'adapter les pratiques pédagogiques aux caractéristiques spécifiques des élèves pour optimiser l'apprentissage.

Enfin, la recherche souligne que des variations contextuelles mineures, telles que le cadre de référence utilisé pour l'auto-évaluation, peuvent avoir des impacts significatifs sur l'auto-perception des compétences des élèves et leur intérêt académique. Ces résultats suggèrent que les différences dans le concept de soi académique ne sont pas immuables mais sont plutôt modelées par des processus sociaux et psychologiques.

➤ 2.4.3. Gestion des ressources et les besoins des établissements.

La quête de Moisset, & al, (1993) à évoquer que la gestion des ressources humaines joue un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les pays en

développement comme le souligne Chaffy & Oyono (2023), « une meilleure gestion des ressources humaines est cruciale pour un système éducatif plus résilient et performant ». Une gestion efficace des ressources humaines est déterminante pour le succès scolaire, influençant directement la performance des établissements éducatifs. Les auteurs insistent sur l'importance d'une gestion stratégique des enseignants, qui inclut leur recrutement, leur formation continue, et leur évaluation. Ils soulignent que les enseignants bien formés et motivés ont un impact positif significatif sur les résultats scolaires des élèves.

Les résultats montrent également que les ressources matérielles et financières, bien que nécessaires, ne suffisent pas à elles seules à améliorer la qualité de l'éducation. La distinction entre ressources, méthodes et résultats peut être trompeuse, car elle ne reflète pas les véritables interactions entre ces éléments. L'accent doit être mis sur l'intégration de ces ressources avec des méthodes pédagogiques efficaces et des programmes d'études adaptés pour obtenir des résultats scolaires probants.

Dans le cadre de l'amélioration de l'offre scolaire et de l'accès à l'éducation, l'étude met en évidence l'importance d'une planification et d'une gestion adéquates des ressources. Cela implique non seulement une allocation efficace des budgets, mais aussi la mise en place de politiques éducatives qui soutiennent l'innovation pédagogique et l'amélioration continue des infrastructures scolaires. Ils concluent que pour répondre efficacement aux besoins croissants des établissements scolaires, une approche holistique intégrant à la fois l'amélioration des ressources humaines et matérielles est nécessaire. Ils recommandent d'investir dans le développement professionnel des enseignants et de promouvoir un environnement d'apprentissage propice pour maximiser la performance académique des élèves.

En résumé, l'étude souligne que la gestion des ressources humaines est un levier essentiel pour améliorer la qualité de l'éducation, et appelle à une réévaluation des stratégies actuelles pour mieux répondre aux défis du secteur éducatif.

L'enquête de Cattonar & al (2007) a révélé que la gestion des ressources humaines dans les établissements scolaires canadiens, en particulier pour les directeurs d'écoles francophones, joue un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. Les résultats montrent que la gestion efficace des ressources humaines est essentielle pour articuler une vision pédagogique et assumer un leadership pour le succès des élèves. Les directeurs d'école doivent mobiliser le personnel, les parents et la communauté autour de la vision de l'école, ce qui nécessite une gestion compétente des ressources humaines et des relations interpersonnelles. Le développement des compétences des nouveaux directeurs,

notamment dans l'exécution des tâches administratives et organisationnelles, a été identifié comme un besoin clé. Les directeurs doivent également gérer les changements et les innovations pédagogiques tout en maintenant des normes éthiques et de responsabilité pour tous les acteurs scolaires. Une approche intégrée des compétences, combinant connaissances, habiletés et attitudes, a été jugée essentielle pour relever ces défis. Cette étude souligne l'importance de la formation continue pour combler les lacunes dans les connaissances, notamment sur les contextes éducatifs, multiculturels et linguistiques minoritaires. Les directeurs d'écoles francophones, en particulier ceux opérant dans des environnements de valorisation linguistique et culturelle, doivent assurer la pérennité de la langue et de la culture françaises 1. Cette responsabilité ajoute une dimension supplémentaire à la gestion des ressources, nécessitant une compréhension approfondie des dynamiques culturelles et linguistiques.

En conclusion, cette étude démontre que la gestion des ressources dans les établissements scolaires n'est pas simplement une question de logistique administrative, mais un levier essentiel pour améliorer la qualité de l'éducation. Elle nécessite une approche stratégique et intégrée pour répondre aux besoins complexes et évolutifs des écoles modernes.

L'étude menée par Lapointe & Bouchamma (2013) a trouvé que la gestion des ressources dans les établissements scolaires joue un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'analyse s'est concentrée sur la manière dont les directeurs d'école mobilisent et gèrent les ressources humaines et matérielles pour favoriser un environnement éducatif optimal. Les résultats indiquent que les pratiques de gestion qui privilégient un milieu harmonieux et respectueux pour les élèves sont fortement associées à leur réussite scolaire. De plus, l'implication active des directeurs dans la vie pédagogique et le suivi des résultats des élèves est essentielle pour encourager la persévérance et l'engagement des étudiants. Ils constatent que les directeurs qui démontrent une forte affirmation dans leur rôle sont capables de mobiliser efficacement le personnel pour atteindre les objectifs éducatifs de l'établissement. Cette affirmation doit être accompagnée d'efforts constants pour impliquer le personnel dans la prise de décisions et la mise en œuvre des initiatives pédagogiques. L'étude souligne également l'importance de la gestion des conflits entre le personnel et la promotion des intérêts de l'école auprès des diverses instances, ce qui contribue à créer un climat scolaire propice à l'apprentissage.

En termes de chiffres, les chercheurs ont identifié que les établissements où les directeurs mettent en œuvre ces pratiques de gestion voient une amélioration notable de la

qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, indépendamment du milieu socio-économique et de la langue d'enseignement. Cette approche holistique de la gestion des ressources, centrée sur la collaboration et la cohérence avec les valeurs éducatives, apparaît comme un levier crucial pour répondre aux besoins des établissements scolaires et améliorer la qualité de l'éducation.

La recherche de Dlimi & al, (2023) a révélé que la fonction des ressources humaines dans les établissements publics, en particulier la pratique de la formation, a un impact significatif sur la performance organisationnelle. L'exemple de la Chambre de Commerce, d'Industrie et de Services de Casablanca (CCIS-CS) a montré que le renforcement des compétences des employés par la formation améliore leur efficacité et, par conséquent, la performance globale de l'établissement. L'analyse a démontré que les employés formés présentent une amélioration notable dans la manipulation de matériel, de machines et d'équipements, ce qui contribue à une meilleure satisfaction des clients et à l'augmentation de la performance de l'organisation. De plus, ces formations fournissent aux employés de nouvelles tactiques pour surmonter les défis rencontrés dans leurs rôles. Les résultats de l'étude ont mis en évidence que la perception des employés vis-à-vis de la formation est majoritairement positive, avec une reconnaissance de l'impact favorable de celle-ci sur leur performance. Le processus de collecte de données, basé sur un questionnaire administré à 45 répondants, a permis de quantifier cette perception positive. Les réponses ont indiqué que l'amélioration des compétences et des comportements des employés, grâce à la formation, est un levier crucial pour l'amélioration de la performance organisationnelle.

En outre, cet 'étude souligne que la mise en œuvre stratégique de la gestion des ressources humaines, en se concentrant sur les besoins réels de formation, est essentielle pour que les établissements publics puissent s'adapter et prospérer dans un environnement en constante évolution. Cela met en exergue l'importance de l'alignement des pratiques de formation avec les objectifs organisationnels pour maximiser l'efficacité et la qualité du service public fourni.

Dans le cadre de cette recherche, il est apparu que la formation n'est pas seulement un outil de développement personnel des employés, mais aussi un catalyseur pour le progrès organisationnel, ce qui souligne la nécessité de continuer à investir dans des programmes de formation adaptés aux besoins spécifiques des établissements publics afin d'améliorer la qualité de l'éducation et des services fournis.

Diekema & Olsen (2012, 2014) que les enseignants évaluent la pertinence des documents en fonction de critères tels que l'attractivité, l'intérêt et l'esthétique, et font appel à leurs collègues pour trouver des ressources pertinentes. Cette collaboration entre pairs est cruciale pour développer et affiner les contenus pédagogiques. Les enseignants stockent leurs ressources sur divers supports tels que des clés USB, le cloud (Dropbox, Drive), des disques durs externes, l'ENT, ainsi que dans des armoires ou bibliothèques. Ce stockage diversifié permet non seulement une accessibilité accrue mais aussi une adaptation continue des ressources en fonction des évolutions technologiques et pédagogiques. Toutefois, leurs enquêtes sur des enseignants d'anglais a révélé que les ressources sont généralement stockées par niveaux et thématiques, mais que ce stockage n'est pas permanent, car les enseignants préfèrent travailler avec des ressources actuelles. Cela reflète une approche dynamique et contextuelle de l'enseignement, qui valorise l'actualité et la pertinence des contenus. Enfin, ces deux mettent en évidence que les enseignants utilisent souvent Google pour la recherche de ressources et trouvent souvent des ressources de manière fortuite (sérendipité). Cependant, ils peuvent abandonner une recherche en raison de sa complexité ou du volume d'informations disponibles, ce qui souligne la nécessité de compétences en gestion de l'information. Ces pratiques montrent comment l'organisation et la gestion des ressources par les enseignants peuvent directement influencer la qualité de l'éducation en rendant l'enseignement plus pertinent, adaptable et collaboratif.

La recherche Lapointe & al (1991) a démontré que la gestion des ressources dans le cadre de l'élaboration et de la validation de matériel didactique a un impact significatif sur les besoins des établissements scolaires. Le modèle présenté par les auteurs met en évidence l'importance d'une approche multidisciplinaire pour le développement de matériel éducatif efficace, impliquant des experts en matière de contenu, de pédagogie, de technologie et de pratique enseignante. Cette approche systémique requiert une collaboration étroite entre les différents acteurs pour s'assurer que le matériel est adapté aux besoins spécifiques des élèves et du personnel enseignant. L'expérimentation montre que l'analyse des données permet de tirer des conclusions sur l'efficacité du matériel éducatif par rapport à l'environnement scolaire et aux objectifs des programmes. Les outils de validation développés dans le cadre de cette étude ont permis d'identifier des ajustements nécessaires au niveau du contenu, du médium, de l'approche didactique ou de la présentation formelle du matériel. Ces ajustements sont cruciaux pour répondre aux besoins des établissements scolaires, car ils influencent directement l'acceptation du matériel par le personnel enseignant et les élèves, ainsi que son

adaptation à l'environnement scolaire. Ces chercheurs montrent que l'utilisation de la technologie, telle que la micro-informatique et les didacticiels, est particulièrement bien adaptée pour créer un matériel didactique autonome qui répond aux attentes des élèves et favorise l'apprentissage par la résolution de problèmes. Cette intégration technologique nécessite des ressources techniques importantes et une gestion efficace pour garantir la qualité et la pertinence du matériel éducatif développé. En résumé, cette recherche que la gestion des ressources, tant humaines que techniques, est essentielle pour l'élaboration de matériel didactique pertinent et efficace, répondant aux besoins spécifiques des établissements scolaires et favorisant un apprentissage adapté aux élèves.

Tellier (2006) a mis en évidence l'utilisation des gestes pédagogiques dans l'apprentissage des langues étrangères chez les enfants de 5 ans a un impact considérable sur leur compréhension et mémorisation. Les résultats montrent que les gestes illustratifs utilisés par les enseignants facilitent la compréhension des histoires par les enfants, renforçant ainsi l'acquisition du vocabulaire étranger. Par ailleurs, une analyse multimodale d'une séquence de classe a démontré que la combinaison de la parole, des expressions faciales et des gestes permettait aux apprenants de mieux accéder au sens des concepts grammaticaux. A travers ceci une différence notable entre les gestes simplement visualisés et ceux reproduits par les enfants, ces derniers ayant un effet plus prononcé sur la mémorisation à long terme des mots étrangers. Les expériences ont mis en évidence que les gestes pédagogiques avaient une influence positive et mesurable sur la compréhension des enfants, validant ainsi l'hypothèse selon laquelle les gestes peuvent améliorer l'apprentissage d'une langue étrangère.

En outre, l'étude a souligné l'importance d'intégrer la réflexion sur les gestes pédagogiques dans la formation initiale et continue des enseignants. Trois axes de sensibilisation ont été proposés pour former les enseignants à l'impact du geste sur l'apprentissage, mettant en exergue la nécessité d'une approche méthodologique rigoureuse pour évaluer l'efficacité de ces gestes. Ces résultats suggèrent que les gestes pédagogiques, lorsqu'ils sont bien intégrés dans l'enseignement, peuvent servir de puissants outils pour faciliter l'apprentissage linguistique chez les jeunes enfants, bien que des recherches supplémentaires soient nécessaires pour approfondir ces premiers constats.

Selon Le Chapelain (2007) la gestion des ressources humaines dans le système éducatif a un impact significatif sur les besoins des établissements. Son étude souligne que l'efficacité des enseignants varie considérablement, ce qui est crucial pour la réussite académique des élèves et leur succès futur dans divers domaines économiques et sociaux. Toutefois, la gestion

des enseignants ne se limite pas à une simple évaluation de leur efficacité ; elle doit également prendre en compte l'organisation et la répartition des enseignants au sein du système éducatif. L'étude empirique de cette quête montre que la formation des enseignants est un levier principal pour améliorer leur efficacité après leur recrutement. De plus, l'étude met en lumière l'importance des systèmes d'incitation et de rémunération au mérite, expérimentés dans divers pays de l'OCDE, pour encourager une meilleure performance des enseignants. Cependant, l'évaluation précise de l'efficacité des enseignants reste un défi, notamment en raison de la difficulté à mesurer les effets individuels des enseignants sur les résultats des élèves. La répartition non aléatoire des enseignants aux classes pose un problème majeur. Les enseignants les plus qualifiés sont souvent assignés aux meilleurs élèves, ce qui peut biaiser l'estimation de leur impact réel. Pour répondre à ces défis, il est suggéré de développer des méthodes d'évaluation plus robustes et de mettre en place des pratiques de recrutement efficaces qui tiennent compte de l'expérience et des qualifications académiques des candidats.

De manière déductive, les résultats de l'étude valorisent l'importance d'une gestion active des ressources humaines dans l'éducation pour répondre aux besoins des établissements. Cela implique non seulement de mesurer et d'améliorer l'efficacité des enseignants mais aussi de réorganiser leur répartition et de revoir les systèmes de formation et d'incitation.

Lauwerier & al (2013) a prouvé que la gestion des ressources dans les établissements éducatifs au Bénin influence significativement la qualité de l'éducation de base. Cette recherche a révélé que le système éducatif béninois souffre de grandes difficultés, entravant la bonne marche de l'éducation malgré des progrès en termes de scolarisation ces dernières années. Les enseignants, directeurs d'écoles, parents d'élèves, et autorités locales, ont tous souligné l'importance d'une meilleure gestion des ressources pour pallier ces difficultés. En plus l'absence de suivi et de coordination efficaces entre les différents niveaux de gestion éducative constitue un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Par exemple, les contributions financières extérieures, bien qu'essentielles, ne doivent pas dicter les besoins du système éducatif au détriment des priorités locales. Cette dynamique a souvent conduit à une mise en œuvre inadaptée des programmes éducatifs, aggravant ainsi les défis existants.

Une autre dimension critique identifiée est la pertinence du curriculum éducatif. L'approche par compétences, introduite dans le nouveau curriculum, a été perçue par de nombreux enquêtés comme ne répondant pas adéquatement aux besoins locaux, ce qui a

contribué à une baisse du niveau d'éducation perçu par les acteurs locaux. Cette inadéquation entre le curriculum et les réalités locales est partiellement attribuée à une mauvaise gestion et allocation des ressources pédagogiques, empêchant une mise en œuvre efficace des réformes éducatives.

Bref l'étude souligne que pour améliorer la qualité de l'éducation de base au Bénin, il est crucial de renforcer la gestion des ressources en tenant compte des besoins et des contextes locaux. Les acteurs locaux expriment un besoin urgent de réformes qui prennent en considération les réalités du terrain et intègrent une gestion plus participative et transparente des ressources disponibles.

Dans ce même sens, Bourdon (2020) a montré que la gestion des ressources dans les établissements scolaires du 2e degré joue un rôle crucial dans la facilitation de la scolarisation inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cinq fonctions ressources principales ont été identifiées pour soutenir cette inclusion : information, adaptation, accessibilité, interface, et régulation. La fonction information est essentielle pour comprendre et répondre aux besoins des élèves et des professionnels. La fonction adaptation concerne les ajustements pédagogiques nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. L'accessibilité vise à garantir que les élèves ont un accès équitable aux connaissances, aux infrastructures scolaires, et à leurs pairs. La fonction interface sert de lien entre les différentes instances et acteurs impliqués, facilitant ainsi la communication et la collaboration entre eux. Enfin, la fonction régulation permet un suivi et un ajustement continu des parcours scolaires des élèves. L'étude a également souligné l'importance de la collaboration entre l'Éducation nationale, les associations pour adultes et jeunes handicapés, et les collectivités territoriales, qui travaillent ensemble depuis plus de 25 ans dans un lycée de Nantes. Cette collaboration a permis de maintenir un très bon taux de réussite pour les élèves en situation de handicap scolarisés dans des classes ordinaires. L'absence d'un enseignant-ressource dédié a été notée, avec plutôt un ensemble de professionnels jouant ce rôle. Cette approche collective diffère des pratiques de co-intervention ou de co-enseignement observées ailleurs, comme au Québec. Les ajustements pratiques incluent l'utilisation d'outils spécifiques comme les transpositeurs braille et les loupes informatiques, ainsi que des photocopieuses dédiées à l'agrandissement des documents. Ces mesures assurent que les élèves handicapés peuvent suivre le même programme que leurs pairs non handicapés, contribuant ainsi à leur inclusion réussie.

Par ailleurs, selon Lawn (2011) révèle que la gouvernance contemporaine de l'éducation en Angleterre s'appuie fortement sur la gestion des ressources à travers l'utilisation croissante

des données numériques et des indicateurs de performance. Les établissements scolaires ont dû s'adapter rapidement à ce nouveau paradigme qui exige une planification annuelle détaillée et une interconnexion des éléments internes et externes pour améliorer la performance. Les ressources éducatives sont désormais gérées avec une attention particulière sur la production et l'analyse des données, ce qui a impacté significativement les besoins des établissements. Les écoles se trouvent dans l'obligation de fournir des informations stratégiques et opérationnelles de manière plus fréquente et précise, notamment via des logiciels commerciaux qui facilitent le transfert de ces données vers les autorités locales. Dans ce contexte, la réussite scolaire est devenue un objet mesurable où les données jouent un rôle central. Les écoles doivent non seulement atteindre des objectifs de performance, mais aussi gérer les coûts de revient des étudiants. Cette transformation a conduit à une automatisation accrue des tâches administratives et à un partage intensifié des informations entre les écoles, les autorités locales et d'autres partenaires du secteur éducatif. L'impact de gestion des ressources sur les besoins des établissements se manifeste également par un changement culturel parmi les enseignants, qui ont commencé à accepter et à utiliser les données pour développer des stratégies d'amélioration à différents niveaux – de l'école à la classe. Cependant, cette approche a aussi suscité des défis, notamment en matière de charge de travail, en raison de la nécessité de fournir des rapports fréquents et détaillés, ce qui a compliqué l'anticipation et la planification à long terme pour les établissements scolaires. Ainsi, la gestion des ressources centrée sur les données a non seulement modifié les pratiques internes des écoles mais a également redéfini leur relation avec les autorités locales et les nouveaux prestataires de services éducatifs.

Calvez & Dolidon (2014) décrit que la gestion stratégique des ressources humaines joue un rôle crucial dans l'identification et le développement des compétences collectives au sein des établissements. Les résultats montrent que la mise en œuvre de stratégies basées sur les ressources (Resource-Based View) est essentielle pour maintenir un avantage compétitif durable. Cette approche met l'accent sur l'importance de développer des compétences organisationnelles, y compris les compétences collectives qui permettent de répondre efficacement aux besoins des établissements dans un environnement économique en mutation rapide. Cette étude a démontré que pour identifier les compétences collectives, il est nécessaire d'utiliser une combinaison de méthodes "descendantes" basées sur l'analyse stratégique et "ascendantes" fondées sur l'observation des pratiques organisationnelles. Les résultats indiquent que les RH peuvent soutenir le développement de ces compétences par le

biais de pratiques telles que le recrutement de personnes ayant des compétences comportementales clés, la mise en place de formations spécifiques comme le mentorat, et l'alignement des systèmes de gestion de la performance et de rémunération.

En outre, l'étude souligne les défis auxquels les RH sont confrontées, notamment la nécessité de concilier les performances individuelles et collectives et la difficulté de quantifier et d'inciter les contributions aux compétences collectives. Les entretiens menés avec des professionnels des RH ont validé ces recommandations théoriques, tout en mettant en lumière l'importance pour les RH d'aider à clarifier les rôles et responsabilités à travers différentes fonctions pour favoriser la collaboration et la résolution collective de problèmes. Les résultats de cette recherche indiquent également que les pratiques RH doit être adaptés pour encourager la productivité individuelle tout en favorisant la création de compétences collectives. Cela implique une évaluation précise des contributions individuelles et collectives pour éviter les comportements opportunistes et garantir que les efforts en matière de compétences collectives soient reconnus et soutenus.

Gibberd (2007) souligne que le système d'indicateurs de performance des infrastructures scolaires en Afrique du Sud a un impact significatif sur la gestion des ressources et répond aux besoins des établissements. L'analyse a mis en lumière des disparités importantes dans les infrastructures scolaires, héritage des politiques d'Apartheid. Ces disparités se manifestent par des manques en services essentiels, comme l'eau courante et les installations sanitaires, particulièrement dans les écoles des zones historiquement défavorisées. Le projet SIPIS (School Infrastructure Performance Indicator System) a été conçu pour évaluer ces infrastructures selon trois domaines : les infrastructures, les programmes, et les personnes. Les résultats montrent que ces infrastructures peuvent être mesurées en fonction de 15 critères de performance. Ceux-ci incluent l'efficacité, les coûts de fonctionnement, la gestion, l'entretien, ainsi que la santé et la sécurité. Un cadre d'évaluation a été établi, intégrant des méthodologies quantitatives et qualitatives telles que des études schématiques, des entretiens, des exercices en classe, et des évaluations sur site. Ces méthodes ont permis d'identifier des problèmes récurrents et des déficiences infrastructurelles qui doivent être corrigés pour atteindre des normes acceptables. En somme, le système d'indicateurs vise à fournir aux autorités éducatives et aux planificateurs un outil pour identifier les déficiences infrastructurelles et planifier des interventions appropriées, tout en permettant un suivi des progrès réalisés. Il offre un moyen de cibler les ressources de manière stratégique pour améliorer l'équité et la qualité des environnements éducatifs en Afrique du Sud.

Mukamurera et al (2019) montrent que l'expérience difficile des enseignants débutants est principalement due à la complexité et à la lourdeur croissante de leurs tâches. Cette situation est exacerbée par un manque de soutien adéquat, ce qui met en lumière l'importance cruciale d'une gestion efficace des ressources pour la qualité de l'éducation.

Les données quantitatives de l'étude, recueillies via un questionnaire auprès de 250 enseignants, ont permis d'identifier cinq volets principaux de besoins de soutien : la socialisation organisationnelle, la gestion de classe, la gestion des apprentissages, la différenciation pédagogique, et le soutien personnel et psychologique. Ces volets soulignent l'importance d'une allocation et d'une gestion des ressources adaptées pour répondre aux besoins variés des enseignants et améliorer ainsi la qualité de l'éducation. De plus, l'analyse factorielle confirmatoire a validé une typologie des besoins de soutien, permettant de mieux comprendre les dimensions collectives et individuelles de l'expérience enseignante. Cette typologie aide à déterminer les ressources nécessaires pour chaque aspect du travail enseignant, ce qui est essentiel pour améliorer la qualité éducative

Lebrun (2006) prouve que la gestion des ressources éducatives a un impact notoire sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Son analyse souligne que les réformes pédagogiques sont souvent influencées par des enquêtes internationales comme PISA, mais que ces dernières ne capturent pas tous les aspects de l'apprentissage pédagogique et des performances scolaires, qui sont aussi déterminés par une variété de facteurs socioculturels. Il souligne également que le manuel scolaire joue un rôle central dans la transmission des finalités éducatives prescrites par les programmes. Ces manuels, en transposant et en vulgarisant les connaissances disciplinaires, aident à structurer les contenus d'apprentissage de manière progressive et adaptée aux niveaux des élèves. Toutefois, ils sont marqués par les idéologies et l'histoire des groupes sociaux représentés dans le système éducatif. L'avènement du numérique a modifié le paysage des ressources éducatives, permettant une plus grande diversité et accessibilité. Les ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA) numérisées ont été identifiées comme une première étape vers la création d'un patrimoine éducatif diversifié, atténuant le monopole traditionnel de l'État et des éditeurs au profit d'une pluralité d'acteurs. Cette diversification permet non seulement une mise en commun plus facile des ressources pédagogiques par les enseignants, mais encourage aussi l'innovation et l'amélioration continue des pratiques éducatives. De plus, l'étude met en évidence la nécessité d'une politique nationale pour la production de matériel didactique afin de réduire les coûts d'importation élevés et d'adapter les ressources aux contextes culturels et éducatifs locaux. En

conclusion, la gestion efficace et la diversification des ressources éducatives, notamment par l'intégration du numérique, sont essentielles pour améliorer la qualité de l'éducation et répondre aux besoins variés des apprenants.

Kooli et Abadli (2018) notent dans leurs études que la gestion stratégique des ressources humaines a un impact mitigé mais potentiel sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les établissements d'enseignement supérieur privés à Oman. Les audits de qualité ont permis d'identifier des domaines nécessitant des améliorations, notamment la planification et la gestion des ressources humaines. Les résultats montrent que les établissements ayant adopté des mesures correctives en termes de planification stratégique, d'évaluation et de suivi des actions, ont vu des améliorations partielles dans le soutien du personnel.

L'analyse de 26 rapports d'audit qualité a mis en lumière que 13 % des recommandations concernaient spécifiquement les services de soutien du personnel, ce qui souligne l'importance de ces services pour la qualité globale. Les programmes d'assurance qualité sont présentés comme des outils d'apprentissage et d'amélioration continue, essentiels pour renforcer la gestion des ressources humaines et, par conséquent, la qualité de l'enseignement. Malgré des progrès notables, certaines sous-zones d'évaluation ont été sévèrement critiquées, et des recommandations ont été émises pour y remédier. L'étude souligne également l'importance de partager les forces et les faiblesses identifiées avec d'autres institutions pour éviter les mêmes erreurs, promouvant ainsi une culture d'apprentissage collectif.

En résumé, bien que l'impact direct soit parfois difficile à quantifier, les efforts pour aligner la gestion des ressources humaines avec les normes d'accréditation de qualité ont généré des gains qualitatifs dans le soutien du personnel, contribuant ainsi indirectement à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Les résultats de cette étude fournissent des pistes pour une mise en œuvre plus efficace des processus qualité dans le contexte éducatif omanais.

Gélinas-Proulx & al. (2015) a résumé que la gestion des ressources, notamment humaines et matérielles, joue un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles francophones canadiennes. Les nouveaux directeurs, avec moins de cinq ans d'expérience, sont souvent jugés compétents en leadership pédagogique, en gestion des ressources humaines et en mobilisation communautaire. Cependant, ils doivent encore améliorer leurs compétences en gestion administrative et organisationnelle, notamment dans des contextes culturellement diversifiés et minoritaires linguistiques.

Les directeurs d'écoles primaires de milieux défavorisés à Montréal ont exprimé que la gestion financière et administrative, ainsi que les relations avec les parents, sont particulièrement lourdes. Le leadership pour la justice sociale et le développement professionnel sont identifiés comme des compétences nécessaires dans ces contextes. Les résultats montrent que 65% des tâches des directeurs sont de nature administrative, soulignant l'importance de renforcer ces compétences pour améliorer la gestion scolaire. Quant aux attitudes, les directeurs doivent développer davantage leur intelligence émotionnelle, la gestion du stress et l'intégrité professionnelle. Ces qualités sont jugées

➤ 2.4.4. La satisfaction des bénéficiaires de projet

Mias & al (2003) sur la satisfaction des bénéficiaires indique qu'un bilan de compétences est élevé, avec un taux atteignant 96 %. Toutefois, le taux de concrétisation des projets issus du bilan reste relativement faible, à 43 %. Cette recherche a également mis en évidence l'importance d'un accompagnement personnalisé pour accroître l'implication professionnelle et la réussite des projets. En effet, l'accompagnement a été identifié comme un facteur clé dans l'activation des composantes de l'implication professionnelle, telles que le sens/direction, les points de repère et le sentiment de contrôle, qui sont déterminants pour la satisfaction et la réalisation des projets. Dans ce cadre, les chercheurs ont élaboré un protocole permettant de faire émerger les caractéristiques individuelles des bénéficiaires et d'introduire un accompagnement spécifique centré sur ces composantes. La méthodologie employée repose sur une analyse rigoureuse impliquant 1 098 questionnaires et 395 entretiens, afin d'évaluer la satisfaction et l'impact de l'accompagnement. Les résultats ont montré un lien significatif entre l'accompagnement et la concrétisation des projets, suggérant ainsi que le soutien personnalisé peut transformer la satisfaction initiale en résultats concrets sur le terrain. Ainsi, bien que la satisfaction des bénéficiaires soit forte, l'étude met en avant la nécessité d'un accompagnement continu pour combler l'écart entre la satisfaction perçue et la réalisation effective des projets professionnels. Ces résultats soulignent donc l'importance de l'interaction entre la satisfaction des bénéficiaires et l'efficacité des processus d'accompagnement dans le cadre des bilans de compétences.

Par ailleurs, l'étude réalisée par Hamdani (2024) sur le projet des écoles pionnières au Maroc met en évidence une perception critique de la part des enseignants impliqués. Les résultats indiquent que seulement 9,2 % des enseignants considèrent le projet comme un succès qu'il conviendrait de recommander à toutes les écoles marocaines. En revanche, 66,6 % des répondants ont qualifié le processus d'expérimentation de l'école pionnière de

dysfonctionnel et non conforme aux normes de gestion des projets éducatifs. De plus, 53,8 % des enseignants ont jugé la planification du projet faiblement rigoureuse, tandis que 34,3 % l'ont considérée moyennement rigoureuse et seulement 11,9 % l'ont estimée fortement rigoureuse. Concernant la gestion du temps, plus de la moitié des participants ont déclaré que le temps alloué à l'élaboration du projet était très insuffisant. En outre, les grèves des enseignants ont été mentionnées comme un facteur ayant un impact négatif significatif sur le projet, avec 37,3 % des répondants affirmant que ces interruptions avaient affecté son déroulement. Les défis liés à l'inclusion éducative ont également été soulignés, 8,8 % des enseignants exprimant un désaccord total quant à l'intégration de l'éducation inclusive dans cette réforme.

D'autre part, l'étude de Bressoux, Gurgand, Guyon, Monnet et Pernaudet (2016) examine l'impact des Programmes de Réussite Educative (PRE) sur la satisfaction des bénéficiaires. Les résultats ont indiqué que ces programmes n'avaient pas d'impact positif significatif sur la perception de la satisfaction des enfants. Bien que la qualité de vie psychologique des enfants ait légèrement évolué entre 2012 et 2014, les variations étaient similaires chez les bénéficiaires des PRES et chez ceux du groupe témoin.

En outre, les chercheurs ont examiné d'autres dimensions, telles que l'estime de soi et la motivation, pour mesurer les effets du programme. Les résultats ont révélé que la satisfaction globale ne variait pas significativement entre les différents groupes, bien que des aspects comportementaux, comme la confiance en soi et les interactions sociales, aient montré une certaine influence. Par ailleurs, aucune différence notable n'a été observée en ce qui concerne l'accessibilité aux services pour les parents, ce qui suggère que les PRES n'ont pas réellement amélioré la perception des services disponibles.

Enfin, l'étude menée par la JICA souligne que la satisfaction des bénéficiaires constitue un indicateur essentiel pour évaluer l'efficacité et l'impact à long terme des projets de développement. En mettant l'accent sur l'impact durable des projets, les évaluations ex post permettent de vérifier si les effets perdurent sans assistance externe.

2.5. Rétrospectives des indicateurs éducatifs nationaux de 2016 à 2020

Les informations des tableaux ci-dessous donne des aperçut sur quelques indicateur années antérieures. Ce tableau indique les progressions qui ont été observé avant, pendant et après la mise en œuvre du PAQEPP.

Tableau 1 : Effectifs d'élèves de l'enseignement primaire à N'Djamena

Niveau d'études	Garçons	Filles	Total
CP1	32,718	28,351	61,069
CP2	28,449	24,868	53,317
CE1	27,863	24,064	51,927
CE2	22,970	20,111	43,081
CM1	19,211	16,435	35,646
CM2	15,848	12,598	28,446
Total	147,059	126,427	273,486

Source : extrait de l'annuaire statistique 2024

Ce tableau montre les effectifs d'élèves à N'Djamena, avec un total de 273,486 élèves répartis sur différents niveaux d'études. Au CP1, il y a 61,069 élèves, suivi de 53,317 en CP2, 51,927 en CE1, et ainsi de suite. Les chiffres indiquent une forte concentration d'élèves dans les niveaux inférieurs, avec une légère diminution dans les niveaux supérieurs, ce qui peut signaler des défis en matière de rétention et de passage d'un niveau à l'autre.

Tableau 2 : Évolution des indicateurs éducatifs au Tchad (2016-2023)

Préscolaire TB		0,65	0,94	0,93	1,06	1,03	1,43	1,51
IPS		1,00	1,00	1,02	1,02	0,99	1,04	1,01
Primaire	TBA	96,60	115,20	112,80	119,75	115,75	118,99	112,30
	IPS	0,81	0,83	0,83	0,84	0,86	0,87	0,87
TBA								
TBS		81,70	89,90	89,10	91,30	91,17	91,52	92,00
IPS TBS		0,74	0,78	0,78	0,79	0,80	0,81	0,83
TAP		42,10	44,20	44,24	44,70	47,75	46,96	46,15
IPS TAP		0,68	0,67	0,69	0,70	0,72	0,72	0,76

Source : données relevées de l'Annuaire statistique 2022-2023 du Tchad

TBS : Taux Brut de Scolarisation

IPS : Indice de Parité entre les Sexes

TBA : Taux Brut d'Admission

TAP : Taux d'Achèvement du Primaire

Le tableau 3 suivant offre une perspective longitudinale de l'évolution des principaux indicateurs éducatifs au Tchad sur la période 2016-2023, mettant en lumière les progrès réalisés et les défis persistants en matière d'accès, de parité et d'achèvement du cycle primaire. Il synthétise les indicateurs clés de performance scolaire spécifiques à N'Djamena, permettant d'établir un diagnostic précis de l'efficacité interne du système éducatif de la capitale sur la période considérée.

Tableau 3 : indicateurs de performance scolaire à N'Djamena

TBA (Taux Brut d'Admission)	157,3%	155,9%	-1,4
TBS (Taux Brut de Scolarisation)	78,3%	149,0%	+70,7
TAP (Taux d'Achèvement du Primaire)	-	107,3%	-
Taux de Redoublement	18,4%	-	-
Taux d'Abandon	3,3%	-	-
Indice de Parité (IP)	-	0,97	-

Source : *Annuaire statistique 2022-2023 du Tchad*

Le tableau ci-après détaille les ratios critiques caractérisant les conditions d'enseignement et d'apprentissage à N'Djamena, notamment en termes de charge de travail des enseignants, de disponibilité des infrastructures et de ressources pédagogiques.

Tableau 4 : Ratio élèves/maître, élèves/salle de classe, élèves/place assise et élèves/manuel scolaire à N'Djamena

Élèves/enseignant	43
Élèves/enseignant formé	47
Élèves/salle	48
Élèves/salle en dur	53
Élèves/place assise	1
Élèves/place assise sur table banc	1
Élèves/manuel de lecture	3
Élèves/manuel de calcul	4
Élèves/manuel de science	8

Source : *annuaire statistique Tchad 2024*

Ce tableau fournit une vue d'ensemble des ratios d'élèves par enseignant et par salle de classe à N'Djamena. Le ratio élèves/enseignant est de 43, avec 48 élèves par salle. Les ratios montrent également une importante disparité pour les manuels scolaires, avec 3 élèves par manuel de lecture, 4 par manuel de calcul, et 8 par manuel de sciences.

Le tableau 5 présente l'ampleur du phénomène de redoublement à N'Djamena, désagréé par niveau d'études et par sexe, révélant les années critiques où les élèves rencontrent le plus de difficultés dans leur parcours scolaire.

Tableau 5 : Effectif des élèves redoublants par année d'études et sexe

Niveau	Garçons	Filles	Total
CP1	2 677	2 295	4 972
CP2	2 576	2 578	5 154
CE1	2 262	2 115	4 377
CE2	2 167	2 084	4 251
CM1	1 481	1 484	2 965
CM2	1 190	1 291	2 481
Total	12 353	11 847	24 200

Source : annuaire statistique éducatif du Tchad 2024

Ce tableau ci haut détaille l'effectif des élèves redoublants dans différentes classes pour la Ville de N'Djamena, segmenté par sexe. Les données montrent le nombre de garçons et de filles redoublants pour chaque niveau d'études, allant du CP1 au CM2. Au total, il y a 24 200 élèves redoublants, avec 12 353 garçons et 11 847 filles, indiquant des tendances de redoublement au sein des différentes classes.

Le tableau ci-dessous dresse un état des lieux des infrastructures scolaires à N'Djamena selon le type de construction, permettant d'évaluer la qualité et la pérennité des conditions matérielles d'enseignement dans la capitale tchadienne.

Tableau 6 : Présentation des salles de classe à N'Djamena

Type de construction	Dur	Semi-dur	Poto-poto	Tentes	Secko	Plein air	Ensemble
Nombre	4,668	461	1,948	262	92	444	7,984

Source : annuaire statistique Tchad 2024

Les types de construction des salles de classe à N'Djamena, classées par type (dur, semi-dur, poto-poto, tentes, secko, plein air). Le nombre total de salles de classe est de 7 984, avec 4 668 salles de classe en dur, 461 semi-durs, et d'autres types représentant des proportions plus petites.

2.6. Analyse approfondie des thèmes clés

➤ **Formation Continue des Enseignants**

Les études montrent que la formation continue est plus efficace lorsqu'elle est continue, basée sur l'école et alignée sur les besoins des enseignants (Villegas-Reimers, 2003). Il est important de considérer la qualité de la formation, son adéquation aux contextes spécifiques et son suivi pour assurer l'impact à long terme.

➤ **Pratiques Pédagogiques**

Les pratiques pédagogiques axées sur l'élève, telles que l'apprentissage par projet et l'apprentissage coopératif, favorisent l'engagement et la réussite des élèves (Slavin, 1995). L'intégration efficace des TIC nécessite une formation adéquate des enseignants et un soutien technique continu.

➤ **Gestion des Ressources :**

Une gestion stratégique des ressources humaines, matérielles et financières est essentielle pour assurer la qualité de l'éducation (UNESCO, 2005). Cela inclut la répartition équitable des ressources, la gestion efficace du temps d'enseignement et la création d'environnements d'apprentissage favorables.

➤ **Satisfaction des Bénéficiaires :**

La satisfaction des élèves, des parents et des enseignants est un indicateur clé de l'efficacité des interventions éducatives (Hattie, 2009). Il est important de recueillir régulièrement les commentaires des bénéficiaires pour identifier les points forts et les domaines d'amélioration.

2.7. Lacunes dans la recherche

- ❖ **Manque d'études longitudinales** : Des études longitudinales sont nécessaires pour évaluer l'impact à long terme des interventions éducatives.
- ❖ **Hétérogénéité des contextes** : Des études spécifiques au contexte sont nécessaires pour identifier les facteurs qui influencent la réussite des interventions.
- ❖ **Impact direct sur les élèves** : Il est important d'évaluer directement l'impact des interventions sur l'apprentissage et le développement des élèves.
- ❖ **Gestion des ressources** : Des études plus approfondies sont nécessaires pour examiner l'impact global de la gestion des ressources sur la qualité de l'éducation.
- ❖ **Politiques éducatives** : L'impact des politiques éducatives nationales et régionales sur la qualité de l'éducation doit être évalué.

En conclusion, la revue de littérature met en évidence l'importance de la formation continue des enseignants, des pratiques pédagogiques efficaces, de la gestion stratégique des ressources et de la satisfaction des bénéficiaires pour améliorer la qualité de l'éducation. Toutefois, des lacunes existent dans la littérature, notamment en ce qui concerne les études longitudinales, l'hétérogénéité des contextes, l'impact direct sur les élèves, la gestion des ressources et les politiques éducatives. Il est donc nécessaire de mener des recherches supplémentaires pour combler ces lacunes et développer des interventions éducatives plus efficaces.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche évaluative visant à mesurer l'impact PAQEP sur l'amélioration qualité de l'éducation de base et la promotion d'une gestion décentralisée dans les établissements scolaires de la ville de N'Djamena. Cette recherche utilise une approche mixte afin d'appréhender de manière approfondie les différentes dimensions de l'objet d'étude. L'approche quantitative permettra de collecter des données chiffrées et mesurables sur les progrès réalisés, tandis que l'approche qualitative fournira des informations plus détaillées sur les perceptions et les expériences vécues par les différents acteurs impliqués.

3.1. Approche méthodologique

Cette recherche adopte une **approche mixte** combinant méthodes quantitatives et qualitatives, conformément aux recommandations de Creswell et Plano Clark (2018) pour l'évaluation des projets éducatifs complexes. Cette approche permet une triangulation des données et une compréhension approfondie de l'impact du projet PAQEPP.

L'**approche quantitative** repose sur une enquête par questionnaire structuré auprès de 241 répondants, permettant de mesurer statistiquement les perceptions et évaluations des bénéficiaires du projet. Les données quantitatives sont analysées à l'aide du logiciel SPSS pour identifier des tendances générales et des corrélations significatives. L'**approche qualitative** s'appuie sur des entretiens semi-directifs avec des acteurs clés (enseignants, directeurs, inspecteurs, parents d'élèves) et des observations participantes sur le terrain. Selon Miles, Huberman et Saldaña (2014), cette approche permet de saisir la complexité des phénomènes éducatifs et d'explorer les mécanismes sous-jacents aux changements observés. Cette méthodologie mixte s'inscrit dans un **paradigme pragmatique** (Patton, 2015), privilégiant l'utilisation de méthodes multiples pour répondre aux questions de recherche de manière complète et rigoureuse. La triangulation méthodologique renforce la validité des résultats en compensant les faiblesses de chaque méthode prise isolément (Denzin, 2017).

3.2. Présentation du site de l'étude

La ville de N'Djaména, capitale du Tchad, est une véritable plaque tournante pour le pays, tant sur le plan économique que culturel. Située dans la partie sud-ouest du territoire tchadien, elle s'étend le long de la rive gauche du fleuve Chari, qui traverse la ville d'Est en

Ouest. D'un point de vue géographique, N'Djaména est délimitée par les 12e et 13e degrés de latitude Nord et les 14e et 15e degrés de longitude Est. Avec une superficie d'environ 120 km², N'Djaména est une ville relativement compacte, mais qui abrite une population considérable. En effet, selon les estimations les plus récentes datant de 2022, près de 1,3 million d'habitants vivent dans la capitale tchadienne, ce qui représente environ un quart de la population totale du pays. Cette concentration démographique s'explique par l'attractivité économique et les opportunités offertes par la ville, qui concentre une grande partie des activités commerciales, industrielles et administratives du Tchad.

La ville est divisée en 10 arrondissements municipaux, chacun présentant ses propres caractéristiques et dynamiques.

3.3. Population de l'étude

La population de l'étude se compose de 735 personnes constituée d'un ensemble des acteurs impliqués dans le système éducatif de base à N'Djaména, notamment les enseignants, les directeurs d'écoles, les inspecteurs pédagogiques, les responsables administratifs ainsi que les parents d'élèves.

➤ 3.3.1. Population accessible

La population accessible correspond aux acteurs présents dans les établissements scolaires ciblés par le projet PAQEPP lors de la collecte des données sur le terrain. Il s'agit des écoles primaires publiques situées dans la ville de N'Djaména, soit un total d'environ 25 établissements répartis dans les 10 arrondissements municipaux.

➤ 3.3.2. Population cible

La population cible de l'étude est constituée des acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre du projet PAQEPP au sein des établissements scolaires bénéficiaires. Cela comprend les enseignants, les directeurs d'écoles, les inspecteurs pédagogiques, les responsables administratifs et les membres des comités de gestion décentralisés les parents d'élève.

3.4. Technique d'échantillonnage

La constitution d'un échantillon représentatif de la population cible est une étape importante dans la méthodologie de notre étude. Pour y parvenir, nous avons mis en place une technique d'échantillonnage à la fois probabilité et non probabiliste comme le souligne Groves et Lyberg (2021) :

L'efficacité de la combinaison des méthodes d'échantillonnage probabilistes et non probabilistes réside dans leur capacité à équilibrer les coûts et la représentativité nécessaire pour des estimations fiables en recherche en sciences sociales.

Ainsi, dans un premier temps, nous avons réalisé un échantillonnage stratifié. Ce procédé consiste à diviser la population cible en sous-groupes homogènes appelés strates. Dans le cas présent, la stratification est faite en fonction des arrondissements municipaux de la ville de N'Djaména. Ainsi, la population est segmentée en 10 strates distinctes, chacune correspondant à un arrondissement. Ainsi, ce procédé de stratification géographique nous permet d'obtenir des spécificités et des caractéristiques propres à chaque zone de la capitale.

Après la stratification, nous avons appliqué un échantillonnage aléatoire simple au sein de chaque strate. Cette technique probabiliste nous a permis de faire en sorte que chaque élément de la population (ici, chaque établissement scolaire) a une chance égale et connue d'être sélectionné dans l'échantillon final. Grâce à cette approche, nous minimisons le risque de biais de sélection, garantissons ainsi une meilleure représentativité de l'échantillon.

Nous avons effectué un processus de sélection en deux étapes. Premièrement, au sein de chaque arrondissement municipal, nous avons tiré au sort 2 établissements scolaires de manière aléatoire. Ensuite, à l'étape suivante nous avons identifié les écoles participantes, les participants individuels (enseignants, directeurs, inspecteurs, et autres) sont sélectionnés au hasard parmi ces établissements.

Cette méthode d'échantillonnage stratifié combinée à un tirage aléatoire simple présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle assure une représentation adéquate de chaque arrondissement, évitant ainsi une surreprésentation ou une sous-représentation de certaines zones géographiques. Ensuite, le caractère aléatoire de la sélection des participants garantit une plus grande objectivité et réduit les risques de biais de sélection. Enfin, cette approche nous permet de veiller à la fiabilité pour l'ensemble de la population cible et d'obtenir des estimations plus précises.

➤ 3.4.1. Échantillonnage

Conformément à la technique d'échantillonnage stratifiée que nous avons décrite précédemment, l'échantillon de l'étude est composé d'un total de 25 écoles primaires publiques situées dans la ville de N'Djaména. Selon Creswell et Plano Clark (2018, p. 176), "dans les études à méthodes mixtes, l'échantillonnage stratifié permet d'assurer une représentation adéquate des différentes catégories d'acteurs, renforçant ainsi la validité des

résultats et la richesse des perspectives recueillies ». Cette taille d'échantillon a été déterminée afin d'assurer une représentativité adéquate tout en tenant compte des contraintes logistiques et budgétaires.

Nous avons sélectionné les établissements scolaires participants de manière aléatoire au sein de chacun des 10 arrondissements municipaux de la capitale. Plus précisément, 2 écoles primaires publiques tirées au sort dans chaque arrondissement, garantissant ainsi une répartition équilibrée de l'échantillon sur l'ensemble du territoire urbain.

25 écoles identifiées, la seconde étape, nous avons sélectionné les participants individuels au sein de ces établissements. Ceux-ci sont choisis de manière aléatoire selon leur catégorie professionnelle, à savoir les enseignants, les directeurs d'école, les inspecteurs pédagogiques, les responsables administratifs. Cette approche nous permis d'obtenir un échantillon représentatif des différents profils d'acteurs impliqués dans le système éducatif de base à N'Djaména.

Lors de cette phase de sélection des participants, nous avons accordé une attention particulière à la représentation équilibrée des différents groupes. Cela nous a permis de définir des quotas pour s'assurer que chaque catégorie professionnelle soit adéquatement représentée dans l'échantillon final. Cette précaution méthodologique vise à éviter tout biais potentiel et à garantir la validité des résultats obtenus.

➤ **3.4.2. Échantillon**

L'échantillon de notre étude est constitué 259 participants, à travers une combinaison d'échantillonnage stratifié et aléatoire. Cette approche permet d'assurer fiables des données et la représentativité de la population cible.

3.5. Justification de la taille de l'échantillon

La taille de notre échantillon, composée de 259 participants valides, a été soigneusement déterminée en tenant compte de plusieurs facteurs méthodologiques et pratiques afin de garantir la représentativité statistique de la population étudiée.

- Nous avons retenu un niveau de confiance de 95 %, avec une marge d'erreur acceptable de ± 5 %, ce qui constitue un standard en recherche scientifique pour assurer la fiabilité des résultats.
- La population totale ciblée (735 individus) a été prise en compte pour établir une taille d'échantillon proportionnelle et représentative, permettant de capter la diversité des opinions et des comportements au sein de ce groupe.

- Nous avons intégré une marge supplémentaire de 15 % pour compenser d'éventuelles non-réponses ou questionnaires invalides, afin de garantir un échantillon final robuste et exploitable pour l'analyse. Ces démarches méthodologiques nous ont permis de constituer un échantillon optimal, suffisamment large pour fournir des estimations fiables et refléter les caractéristiques fondamentales de la population étudiée.

➤ **3.5.1. Le pré-test**

Avant le lancement de la collecte des données sur le terrain, un pré-test des instruments de recherche (questionnaires et guides d'entretien), nous avons effectué auprès d'un échantillon réduit de participants. Cela a permis d'identifier d'éventuels problèmes de compréhension, d'ambiguïté ou de formulation des questions, et d'apporter les ajustements nécessaires avant la phase de collecte proprement dite.

3.6. Instruments et techniques de collecte des données

➤ **3.6.1. Instrument de collecte des données**

Nos instruments de collecte de donnée principale sont, le questionnaire et le guide d'entretien. Denzin (2017, p.291) définit la triangulation méthodologique comme "l'utilisation de multiples méthodes pour étudier un même phénomène", soulignant que cette approche "renforce la crédibilité des résultats en compensant les faiblesses inhérentes à chaque méthode prise isolément."

- L'instrument de collecte des données quantitatives est un questionnaire composé de 5 (cinq) sections thématiques, 4 abordant l'objectif spécifique de l'étude. Les questions sont formulées de manière claire et précise, avec des échelles de réponses prédéfinies (échelles de Likert,) afin de faciliter le traitement statistique des données.
- L'instrument de collecte des données qualitatives est un guide d'entretien semi-directif composé de questions ouvertes et de thèmes à aborder. Cet instrument est élaboré en conformité avec le modèle d'évaluation Kirck Patrick. Ce guide sert de fil conducteur dans nos entretiens, tout en laissant une certaine souplesse pour approfondir certains aspects émergents au cours des échanges. Les entretiens sont enregistrés (audio) pour faciliter la retranscription et l'analyse ultérieure.

➤ **3.6.2. Technique de collecte des données**

- Pour la collecte des données quantitatives, nous avons privilégié la technique de l'enquête par questionnaire. Nous avons administré des questionnaires structurés en face à face auprès des participants sélectionnés dans l'échantillon. Cette méthode nous a

permis de recueillir des informations chiffrées et mesurables sur différents aspects liés à l'impact du PAQEPP

- Pour la collecte des données qualitatives, nous avons utilisé la technique de l'entretien semi-directif. Nous avons entrepris des entretiens individuels approfondis auprès d'un échantillon représentatif de participants clés : enseignants, des directeurs d'écoles, des inspecteurs pédagogiques et des membres d'APE. Cette technique nous a permis d'explorer en profondeur les perceptions, les expériences vécues et les suggestions des différents acteurs impliqués et bénéficiaire du projet PAQEPP.

3.7. Validation de l'instrument de collecte des données

➤ 3.7.1. Validation interne

Pour la validation interne des instruments de collecte des données (questionnaires et guides d'entretien) Nous avons effectuée selon une grille critériée portant sur : la pertinence des items par rapport aux objectifs de recherche, la clarté et la précision des formulations, (3) l'exhaustivité des dimensions couvertes, et la cohérence de la structure globale. Pertinence, la clarté et la cohérence des questions par rapport aux objectifs de l'étude, ainsi que la structure générale des instruments. Nous avons pris les commentaires et suggestions émis lors de pré-test pour apporter les ajustements nécessaires avant la phase d'administration définitive.

➤ 3.7.2. Validation externe

Nous avons réalisé une validation externe des instruments de collecte des données auprès d'un échantillon réduit de participants représentatifs de la population cible. Nous avons structuré cet étape en deux phases distinctes :

1. Une première phase auprès de 8 étudiants de l'université de N'Djamena pour vérifier la compréhension générale des items et identifier les problèmes de formulation.
2. Une seconde phase de pré-test auprès d'un échantillon réduit de 10 participants issus de la population cible (3 enseignants, 2 directeurs d'école, 3 parents d'élèves et 2 administrateurs scolaires) dans une école n'appartenant pas à l'échantillon final.

Cette démarche nous a permis d'identifier certaines améliorations à faire :

- Simplification du vocabulaire technique dans 7 questions
- Réorganisation de l'échelle de Likert pour certaines questions
- Ajout d'exemples illustratifs pour 4 questions complexes
- Réduction de la longueur du questionnaire 28 à 26 items, suite aux commentaires sur la durée d'administration

- Nous avons fait des ajustements avant la collecte finale des données.

➤ 3.7.3. Fiabilité

Nous avons assuré la fiabilité des instruments de collecte des données avec plusieurs méthodes complémentaires :

1. Calcul du coefficient alpha de Cronbach pour l'ensemble du questionnaire ($\alpha = 0,713$), indiquant une cohérence interne satisfaisante.
2. Analyse des coefficients par dimension thématique :
 - Formation des enseignants ($\alpha = 0,78$)
 - Pratiques pédagogiques ($\alpha = 0,82$)
 - Gestion de proximité ($\alpha = 0,74$)
 - Satisfaction des bénéficiaires ($\alpha = 0,69$)
3. Test-retest auprès d'un sous-échantillon de 15 participants avec un intervalle de deux semaines, montrant une stabilité temporelle satisfaisante ($r = 0,85$).

Ces résultats confirment que nos instruments possèdent une fiabilité adéquate pour mesurer les construits visés dans cette recherche, notamment le calcul des coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) pour les échelles de mesure utilisées dans les questionnaires et nous avons eu un score favorable : 0,7

Tableau 7 : Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,713	22

3.8. Administration de l'instrument

Nous avons administré les questionnaires pour la quantitative en se rendant dans les établissements scolaires sélectionnés pour administrer les questionnaires auprès des participants. Nous avons mis en place un planning précis pour organiser les visites dans chaque école et s'assurer du déroulement optimal de la collecte des données.

En ce qui concerne les entretiens qualitatifs, Nous avons pris rendez-vous avec les participants sélectionnés (enseignants, directeurs, inspecteurs et parent d'élèves.) pour mener les entretiens individuels par appel téléphonique. Avec l'accord des participants, nous avons pu enregistrer les entretiens pour alléger la retranscription et l'analyse.

Tout au long de la phase de collecte des données, nous avons effectué une supervision prudente afin de veiller au respect des procédures établies et de résoudre rapidement les éventuelles difficultés rencontrées sur le terrain.

Tableau 8 : Récapitulatif des questionnaires administrés

Statut des questionnaires	Nombre	Pourcentage
Questionnaires administrés	290	100%
Questionnaires valides	259	83,1%
Questionnaires biaisés	21	13,1%
Questionnaires rejetés	10	3,8%

Source : auteur

3.9. Techniques d'analyse des données

Les données quantitatives issues des questionnaires nous avons analysées à l'aide de logiciels statistiques SPSS. Dans un premier temps, nous avons réalisée une analyse descriptive pour présenter les statistiques de base (fréquences, moyennes, écarts-types) et dresser un portrait général de l'échantillon. Field (2018, p. 19) souligne que "l'analyse statistique descriptive constitue une première étape essentielle pour comprendre la distribution des données et identifier les tendances centrales, avant de procéder à des analyses inférentielles plus complexes.". Ensuite, nous avons effectué analyses pour explorer les relations entre les différentes variables et mesurer l'impact des facteurs clés sur la qualité de l'éducation et la gestion de proximité. Nous avons fait des tests statistiques appropriés (tests de comparaison de moyennes en fonction de la nature des données de notre recherche.

Les données qualitatives issues des entretiens, Nous avons analysées selon une approche d'analyse de contenu thématique. Notre 'analyse s'est déroulée selon un processus en quatre étapes :

1. Transcription intégrale des entretiens et organisation des verbatim
2. Codage inductif initial pour identifier les unités de sens pertinentes
3. Catégorisation thématique selon une grille d'analyse élaborée à partir du cadre conceptuel de l'étude
4. Analyse transversale pour identifier les convergences et divergences entre les différentes catégories d'acteurs

Cette analyse nous a permis d'identifier les thèmes récurrents, les perceptions, les expériences vécues et les suggestions formulées par les participants en lien avec les différentes dimensions de cet étude (formation des enseignants pratiques pédagogiques, gestion de proximité, et satisfaction des bénéficiaire).

3.10. Cadre théorique

Dans le cadre de notre étude sur le projet PAQEPP par rapport à ses objectifs initiaux d'amélioration de la qualité de l'éducation. Il est donc question d'évaluer les différents composants pour mesurer l'atteinte des différents objectifs spécifiques. Cependant, de se servir des modèles et théories pour vérifier et évaluer les changements existant et possible. Des lors, dans cette section, nous ferons à la théorie des capacités, la théorie de changement, la théorie de la gestion des ressources et de la capacité organisationnelle et le modèle d'évaluation de Kirck Patrick.

➤ 3.10.1. La théorie des capacités

Sen (1999, p. 87) définit les capacités comme "l'ensemble des libertés réelles dont dispose une personne pour mener le type de vie qu'elle a des raisons de valoriser." Cette approche a été enrichie par Nussbaum (2011) qui propose une liste de dix capacités centrales essentielles à une vie digne. Dans le contexte tchadien, marqué par des défis socio-économiques et éducatifs, cette théorie permet d'évaluer si le projet a réellement amélioré la capacité des bénéficiaires à réaliser leur potentiel. L'évaluation de l'impact pédagogique, par exemple, ne se limitera pas à la mesure des résultats scolaires, mais cherchera à déterminer si les compétences et les connaissances acquises sont utiles pour la vie future des élèves. De même, l'analyse de la satisfaction des bénéficiaires ne se contentera pas de mesurer leur contentement, mais évaluera si le projet a élargi leurs possibilités et amélioré leur qualité de vie. L'aspect gestion des ressources et infrastructures et matériel joue également un rôle clé dans le développement des capacités. En d'autres termes, cette théorie permet de comprendre si le projet a contribué à renforcer l'autonomie et les compétences des acteurs locaux, assurant ainsi une éducation de qualité à long terme.

Ces cadres théoriques, en combinant les dimensions organisationnelles et humaines, permettent d'appréhender de manière approfondie l'impact du projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et de la gestion de proximité à N'Djamena. Ils offrent une base solide pour formuler des recommandations visant à optimiser les futures interventions éducatives dans ce contexte.

➤ 3.10.2. La théorie du changement

Connell et Kubisch (2013, p. 21), "la théorie du changement offre un cadre particulièrement adapté à l'évaluation des interventions éducatives complexes, car elle permet d'explicitier les mécanismes par lesquels les activités sont censées produire les résultats escomptés trouve ses origines dans les travaux fondamentaux de Carol H. Weiss au début des

années 1990, période durant laquelle elle a développé cette approche méthodologique en collaboration avec l'Aspen Institute. Elle est née de la nécessité de comprendre et d'évaluer efficacement les programmes sociaux complexes. Weiss (2013) définit l'évaluation comme un processus visant à "mesurer les effets d'un programme par rapport aux objectifs qu'il s'est fixé, comme moyen de contribuer à la prise de décision ultérieure concernant le programme et d'améliorer la programmation future". Cette conception révolutionnaire de l'évaluation a marqué un tournant significatif dans la manière dont les chercheurs et les praticiens abordent l'évaluation des programmes sociaux et éducatifs.

3.10.2.1. Fondements théoriques et postulats

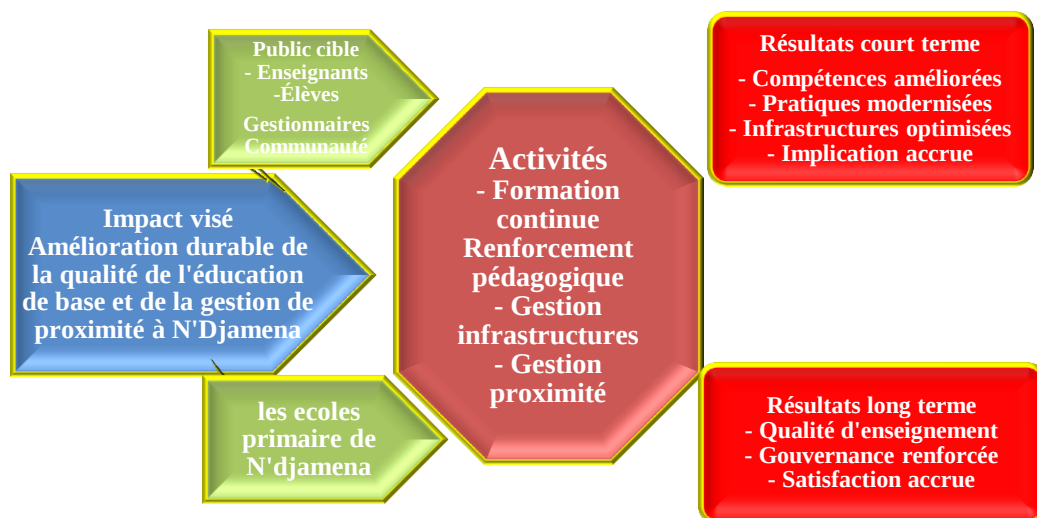
La Théorie du Changement repose sur plusieurs postulats fondamentaux qui guident son application dans l'évaluation des programmes. Selon Msila et Setlhako (2013), la TdC considère que tout changement social s'appuie sur une logique d'intervention explicite et que les transformations sont interconnectées et séquentielles. Elle souligne donc particulièrement l'importance de comprendre les mécanismes sous-jacents qui conduisent au changement. Les programmes sont considérés comme des « boîtes noires » qu'il faut ouvrir pour comprendre les relations causales entre les interventions et leurs effets. L'approche met l'accent sur la nécessité d'identifier clairement les conditions préalables au changement et de reconnaître le rôle crucial du contexte dans le processus de transformation.

3.10.2.2. Principes Opérationnels et Méthodologiques

La mise en œuvre de la Théorie du Changement s'articule autour de principes opérationnels clairs visant à assurer l'efficacité de l'évaluation. Weiss (2013) insiste sur l'importance de la participation active des parties prenantes, la clarification systématique des liens de causalité, et l'identification précise des hypothèses sous-jacentes. Cette approche nécessite une cartographie détaillée des résultats attendus et une mesure rigoureuse des impacts. La théorie accorde également l'importance de prendre en compte les dimensions politiques et contextuelles qui peuvent influencer le succès ou l'échec d'un programme.

3.10.2.3. Application au Contexte de l'Éducation à N'Djamena

Figure 6 : Illustration de l'application de la théorie du changement dans le contexte de l'éducation à N'Djamena



Dans le cadre de notre étude sur l'amélioration de la qualité de l'éducation de base à N'Djamena, la Théorie du Changement offre un cadre analytique pertinent. Elle permet d'articuler clairement les liens entre les interventions (formation continue des enseignants, amélioration des pratiques pédagogiques, gestion des ressources) et les résultats attendus à court et long terme. Cette application structure l'évaluation autour d'une chaîne logique allant des activités aux impacts, en passant par les résultats intermédiaires, permettant ainsi une analyse systématique des changements observés dans le système éducatif.

La Théorie du Changement s'avère particulièrement adaptée à notre recherche car elle permet une évaluation systématique et rigoureuse des différentes composantes du projet éducatif. Comme le soulignent Msila et Setlhako (2013), cette approche nous facilite l'identification des indicateurs de succès et prend en compte la complexité inhérente aux changements dans le système éducatif. Elle fournit un cadre structuré pour comprendre comment les interventions planifiées conduisent aux changements souhaités, tout en permettant d'identifier les facteurs facilitants et les obstacles potentiels.

➤ 3.10.3. La théorie de la gestion des ressources et des capacités organisationnelles de Penrose (1959)

La théorie des ressources et des capacités organisationnelles développée initialement par Edith Penrose (1959) dans son ouvrage "The Theory of the Growth of the Firm" offre un

cadre pertinent pour analyser la gestion décentralisée des ressources éducatives. Cette théorie postule que la performance d'une organisation dépend de sa capacité à mobiliser et à coordonner efficacement ses ressources, qu'elles soient tangibles ou intangibles. Dans le contexte du secteur public, Mark Moore (1995) a adapté cette approche dans son ouvrage "Creating Public Value : Strategic Management in Government" en mettant l'accent sur la création de valeur publique à travers une gestion efficiente des ressources.

Les principes fondamentaux de cette théorie s'articulent autour de trois axes majeurs. Premièrement, l'hétérogénéité des ressources, qui stipule que chaque organisation dispose d'un ensemble unique de ressources dont la combinaison détermine son efficacité. Deuxièmement, l'immobilité des ressources, qui souligne l'importance du contexte local dans leur utilisation. Troisièmement, la création de valeur à travers la coordination et l'intégration des ressources au niveau local. Comme le souligne Penrose (1959, p. 24) affirme que "ce n'est pas tant les ressources elles-mêmes que la manière dont elles sont utilisées qui importe." Cette perspective a été actualisée par Barney et Clark (2007) qui soulignent l'importance des ressources rares, précieuses et difficilement imitables pour créer un avantage durable.

Cette théorie s'applique particulièrement bien au. En effet, la réhabilitation des infrastructures scolaires et la mise en place d'une gestion décentralisée des ressources nécessitent une approche qui prend en compte les spécificités locales. Moore (1995, p.71) affirme que "la création de valeur publique dépend de la capacité des gestionnaires à adapter leurs ressources aux besoins et aux contraintes locales". Dans le contexte tchadien, cette théorie permet d'analyser comment la gestion de proximité peut optimiser l'utilisation des ressources éducatives en responsabilisant les acteurs locaux et en adaptant les décisions aux réalités du terrain.

La pertinence de cette théorie pour notre étude réside dans sa capacité à expliquer comment une gestion décentralisée peut améliorer l'efficacité des ressources éducatives. Elle fournit un cadre d'analyse pour évaluer la manière dont le projet mobilise et coordonne les ressources infrastructurelles, matérielles et humaines au niveau local. Comme l'explique Grant (1991) dans son article "The Resource-Based Theory of Competitive Advantage", l'efficacité d'une organisation dépend de sa capacité à identifier, développer et déployer ses ressources de manière stratégique. Dans le contexte de notre étude, cette approche permet d'évaluer comment la gestion de proximité contribue à une meilleure utilisation des ressources éducatives et, par conséquent, à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

3.10.3.1. Présentation du modèle d'application de ces études

Le modèle d'évaluation développé par Donald Kirkpatrick en 1959 puis raffiné au fil des années, représente une approche systématique pour évaluer l'efficacité des programmes de formation et de développement professionnel selon Kirkpatrick (2016, p. 37) précisent que « l'évaluation au niveau des résultats constitue l'objectif ultime de tout programme de formation, mais elle est aussi la plus difficile à mesurer de manière rigoureuse. » Dans le contexte éducatif, Guskey (2002) a adapté ce modèle en soulignant l'importance d'évaluer l'impact des formations d'enseignants sur les résultats d'apprentissage des élèves. Ce modèle est largement reconnu dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle, il propose une structure hiérarchique à quatre niveaux d'évaluation qui permettent d'analyser en profondeur l'impact des interventions formatives. La force de ce modèle réside dans sa capacité à évaluer non seulement les réactions immédiates des participants, mais aussi les changements durables dans leurs comportements et les résultats organisationnels qui en découlent. Dans le contexte éducatif, ce modèle s'est révélé particulièrement pertinent pour évaluer l'efficacité des programmes de formation continue des enseignants et leur impact sur la qualité de l'enseignement.

3.10.3.2. Principes d'action du modèle de Kirkpatrick

Le premier niveau du modèle de Kirkpatrick, celui de la réaction, examine la satisfaction immédiate des participants à la formation. Cette évaluation permet de comprendre comment les bénéficiaires perçoivent la formation, son organisation, sa pertinence et son utilité potentielle. Cette première étape est importante car elle influence la motivation des participants à mettre en œuvre les apprentissages acquis. L'analyse des réactions s'effectue généralement à travers des questionnaires de satisfaction, des entretiens et des observations directes pendant la formation.

Le deuxième niveau, celui de l'apprentissage, se concentre sur l'acquisition effective des connaissances, des compétences et des attitudes visées par la formation. Cette évaluation mesure les changements cognitifs et comportementaux qui se produisent pendant la formation. Elle nécessite des outils d'évaluation variés comme des tests, des exercices pratiques, des simulations ou des démonstrations qui permettent de vérifier l'assimilation des contenus et le développement des compétences visées par la formation.

Le troisième niveau, celui du comportement, évalue le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle quotidienne. Elle examine comment les connaissances et compétences acquises sont effectivement utilisées sur le terrain. L'évaluation à ce niveau

nécessite un suivi longitudinal et implique des observations en situation réelle, des entretiens avec les collègues et la hiérarchie, ainsi que l'analyse des documents professionnels produits par les participants.

Le quatrième niveau, celui des résultats, mesure l'impact organisationnel global de la formation. Dans le contexte éducatif, cela se traduit par l'analyse des changements observables dans la qualité de l'enseignement, les performances des élèves, le climat scolaire et l'efficacité générale de l'établissement. Cette évaluation nécessite la collecte et l'analyse d'indicateurs de performance à long terme, incluant les résultats scolaires, les taux de réussite, la satisfaction des parties prenantes et d'autres mesures de la qualité éducative.

3.10.3.3. Correspondance avec les objectifs de l'évaluation

L'application du modèle de Kirkpatrick à notre projet s'aligne parfaitement avec les objectifs d'évaluation. Dans le domaine de la formation continue des enseignants, il permet d'analyser systématiquement l'efficacité des interventions depuis la satisfaction immédiate jusqu'à l'impact sur les pratiques pédagogiques. Le modèle facilite l'identification des facteurs de succès et des obstacles au changement, permettant ainsi d'ajuster les stratégies de formation et d'accompagnement. Les résultats de cette évaluation fournissent des informations essentielles pour optimiser les programmes de formation et maximiser leur impact sur la qualité de l'éducation.

Pour la gestion de proximité, le modèle permet d'évaluer l'efficacité des formations en gestion administrative et la mise en œuvre effective des nouvelles pratiques de gestion. L'analyse des comportements et des résultats organisationnels révèle comment les compétences acquises en gestion se traduisent par des améliorations concrètes dans l'administration des établissements scolaires et la mobilisation des ressources locales. Cette évaluation multiniveau contribue à une compréhension approfondie des mécanismes de changement et de leur impact sur la qualité globale du système éducatif.

3.11. Cadre logique

Le cadre logique constitue une étape essentielle dans la structuration d'un projet Crawford et Bryce (2003, p. 364) définissent le cadre logique comme "un outil de planification et de gestion qui établit des relations causales entre les objectifs, les activités, les résultats attendus et les ressources d'un projet, facilitant ainsi son évaluation systématique.", Ceci permet de synthétiser de manière claire et cohérente les relations entre les objectifs, les

hypothèses, les variables et les indicateurs de l'étude. Dans le cadre de notre recherche, il est important d'élaborer un cadre logique qui reflète les liens entre les problématiques identifiées, les objectifs du projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base à N'Djamena, et les résultats attendus. En effet, cette démarche permet de mettre en évidence les principaux éléments à analyser et de définir une orientation méthodologique pour évaluer l'impact du projet. Ainsi, dans cette section, il sera question d'explicitier les objectifs de l'étude et de traduire ces derniers en un ensemble d'indicateurs mesurables, tout en identifiant les relations entre les différentes variables étudiées. Ce cadre logique servira donc de fondation pour guider les analyses et garantir la rigueur scientifique de la recherche. Notre dispositif d'évaluation s'articule autour du PAQEPP et s'organise selon deux niveaux d'analyse complémentaires.

Le premier niveau, général, vise à évaluer l'impact global du projet sur l'amélioration de la qualité éducative et la mise en œuvre d'une gestion de proximité dans les écoles primaires de N'Djamena. Le second niveau, plus spécifique, se décline en quatre axes d'investigation :

- ✓ L'impact des formations continues sur le renforcement des compétences des enseignants
- ✓ L'influence des pratiques pédagogiques sur la qualité de l'éducation
- ✓ L'efficacité de la gestion des ressources vis-à-vis des besoins des établissements
- ✓ Le niveau de satisfaction des bénéficiaires du projet

Pour chaque axe d'évaluation, le cadre logique établit une correspondance entre les questions évaluatives, les objectifs poursuivis, les critères d'appréciation, les indicateurs mesurables et les sources de données mobilisées.

Tableau 9 : tableaux synoptiques de l'étude

Questions de recherche	Objectifs de recherche	Critères D'évaluation	Indicateurs	Sources et outils collecte de données
Cadre général				
Quel est l'impact du projet PAQEPP sur l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et la promotion d'une gestion de proximité dans les écoles primaires à N'Djamena ?	Évaluer l'impact du projet PAQEPP sur l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et la promotion d'une gestion de proximité	-Efficacité - Pertinence -Impact	- Degré d'amélioration de la qualité éducative- Niveau d'implantation de la gestion de proximité	- Documents du projet -Rapports d'activités - Observations directes
Cadre spécifiques				
QS1 : Impact des formations continues des enseignants sur le renforcement de leurs compétences ?	OS1 : Évaluer l'impact des formations continues	-Efficacité - Utilité - Durabilité	-Nombre de formations réalisées -Changements observés dans les pratiques -Application des acquis	- Registres de formation – Observations de classe - Entretiens avec les enseignants
QS2 : Impact des pratiques pédagogiques sur l'amélioration de la qualité de l'éducation ?	OS2 : Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques	- Performance - Efficacité - Innovation	-Évolution des méthodes d'enseignement - Résultats des élèves -Innovations pédagogiques adoptées	- Fiches d'observation -Résultats scolaires - Documents pédagogiques
QS3 : Impact de la gestion des ressources sur les besoins des établissements ?	OS3 : Évaluer l'impact de la gestion des ressources	-Efficience - Adéquation -Durabilité	-Utilisation des ressources -Couverture des besoins -Système de gestion mis en place	- Documents administratifs -Rapports financiers - Inventaires
QS4 : Niveau de satisfaction des bénéficiaires du projet ?	OS4 : Évaluer la satisfaction des bénéficiaires	-Pertinence - Satisfaction - Appropriation	- Degré de satisfaction -Niveau d'appropriation -Perception des changements	- Questionnaires - Entretiens - Groupes de discussion

Le tableau présenté constitue un cadre méthodologique essentiel pour notre étude d'évaluation du PAQEPP. Il illustre de manière structurée l'articulation entre nos questions de recherche, les objectifs poursuivis, les critères d'évaluation retenus, les indicateurs mesurables et les sources de données. Cette matrice évaluative nous permet d'adopter une démarche rigoureuse et systématique pour mesurer l'impact réel du projet sur la qualité éducative à N'Djamena. Chaque axe d'investigation est ainsi opérationnalisé à travers des indicateurs

précis et des méthodes de collecte adaptées, garantissant la validité scientifique de notre démarche évaluative et la cohérence entre les dimensions stratégiques et opérationnelles du projet.

3.12. Considérations éthiques

Nous avons mené notre collecte dans le strict respect des principes éthiques fondamentaux :

1. **Consentement éclairé** : Tous les participants ont été informés des objectifs de l'étude, de la nature de leur participation avant toute collecte de données.
2. **Confidentialité et anonymat** : Les données ont été anonymisées dès la collecte, et aucune information permettant d'identifier les participants n'a été conservée dans les bases de données. Un système de codification a été utilisé pour préserver l'anonymat tout en permettant l'analyse.
3. **Protection contre les préjudices** : Des précautions ont été prises pour éviter tout impact négatif de la participation à l'étude, notamment en adaptant les horaires d'entretien aux disponibilités des participants et en veillant à créer un environnement sécurisant.
4. **Autorisation institutionnelle** : Toutes les autorisations nécessaires ont été obtenues auprès des autorités éducatives et des directions d'écoles avant le démarrage de la collecte de donnée

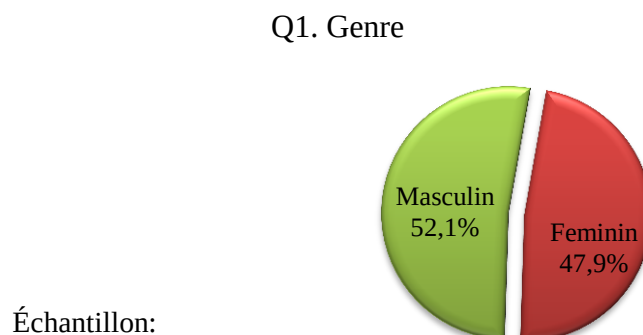
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre est consacré à l'analyse des données collectées dans le cadre de l'évaluation du PAQEPP mis en œuvre entre 2017 et 2023. Notre but principal est de présenter et d'interpréter les résultats obtenus à partir des données quantitatives et qualitatives recueillies. Nos données quantitatives proviennent d'une enquête menée auprès de 259 répondants, tandis que les données qualitatives sont issues d'entretiens approfondis. Cette double approche permet de mieux comprendre les transformations apportées par le programme, notamment dans les domaines du développement professionnel des enseignants, des pratiques pédagogiques, de l'utilisation des ressources éducatives et de la satisfaction des bénéficiaires de PAQEPP. Ce chapitre vise également à comparer les résultats obtenus avec les objectifs initiaux du programme, afin de mettre en lumière les avancées réalisées ainsi que les défis qui restent à relever pour améliorer la qualité de l'éducation.

4.1. Analyse des données empiriques issues de l'investigation de terrain

➤ 4.1.1. Profil sociodémographique des répondants

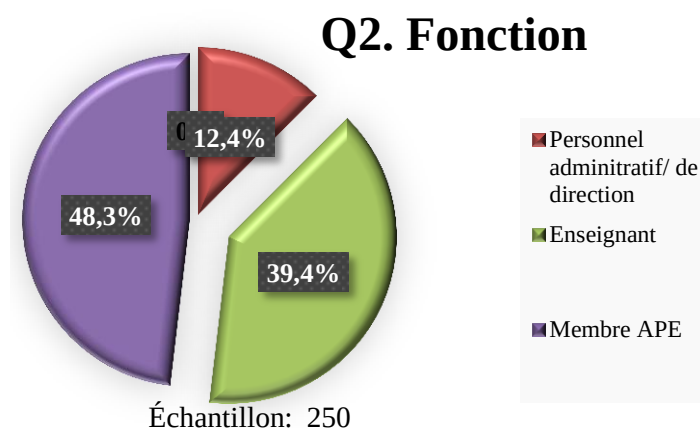
Figure 7 : Représentation de l'échantillon



Source : enquête de terrain 2024

L'analyse de la répartition selon le sexe montre que l'échantillon de 241 répondants est relativement équilibré, avec 126 hommes (52,3%) et 115 femmes (47,7%). Cette distribution quasi paritaire permet d'avoir une représentation équilibrée des deux genres dans l'étude.

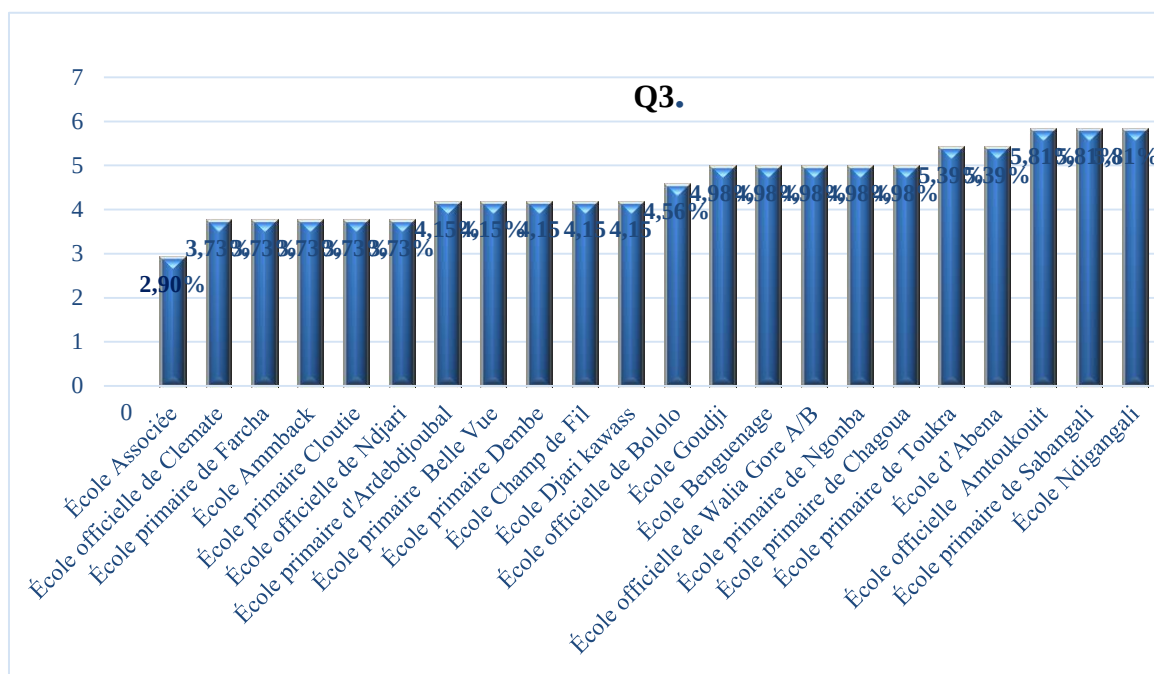
Figure 8 : Répartition selon la fonction



Source : enquête de terrain

La répartition selon la fonction révèle que les membres des Associations des Parents d'Élèves (APE) constituent la plus grande partie de l'échantillon avec 116 personnes (48,1%), suivis des enseignants avec 95 personnes (39,4%). Le personnel administratif et de direction représente 30 personnes (12,4%) de l'échantillon total.

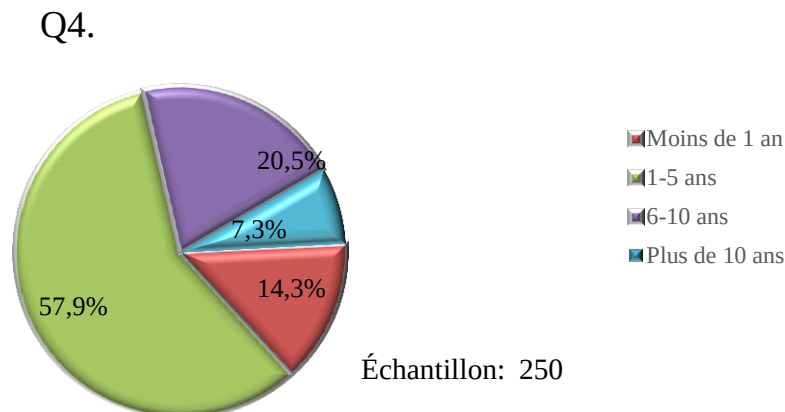
Figure 9 : Répartition selon l'établissement



➤ 4.1.2. Répartition par selon l'établissement

La distribution des répondants couvre 22 établissements scolaires, avec une répartition relativement homogène variant entre 7 et 14 personnes par établissement. Les écoles ayant la plus forte représentation sont l'École officielle Amtoukouit, l'École primaire de Sabangali et l'École Ndigangali, chacune comptant 14 répondants (5,8%).\

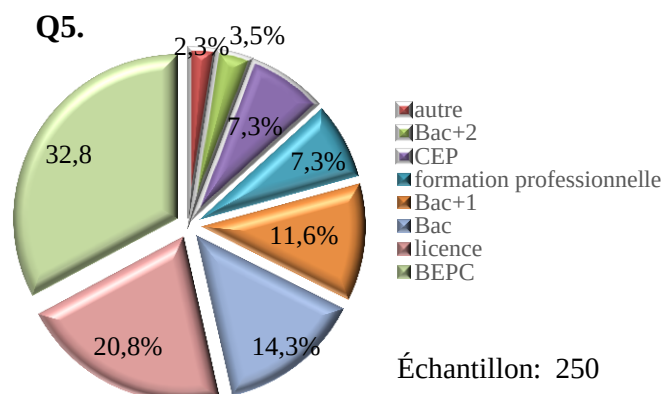
Figure 10 : Répartition selon l'expérience professionnelle :



Source : enquête de terrain 2024

L'analyse de l'ancienneté dans l'établissement révèle que la majorité des répondants, soit 140 personnes (58,1%), ont une expérience de 1 à 5 ans. 49 personnes (20,3%) ont une ancienneté de 6 à 10 ans, tandis que 34 personnes (14,1%) ont moins d'un an d'ancienneté. Seuls 18 répondants (7,5%) comptent plus de 10 ans d'expérience.

Figure 11 : Répartition selon niveau d'étude



Source : enquête de terrain 2024

Concernant le niveau d'étude, les titulaires du BEPC constituent le groupe le plus important avec 79 personnes (32,8%), suivis des détenteurs d'une licence qui sont 50 personnes (20,7%). Les bacheliers représentent 34 personnes (14,1%), tandis que 28

personnes (11,6%) ont un niveau Bac+1. Les titulaires du CEP et les personnes ayant une formation professionnelle représentent chacun 18 personnes (7,5%). Les niveaux Bac+2 et autres sont moins représentés avec respectivement 8 (3,3%) et 6 personnes (2,5%).

➤ 4.1.3. Caractéristiques des participants aux entretiens qualitatifs

L'approche qualitative de cette étude s'est appuyée sur des entretiens semi-directifs menés auprès de quatre acteurs clés du système éducatif primaire de N'Djamena. Ces participants ont été sélectionnés selon le principe de diversité maximale afin de capturer la pluralité des perspectives sur le projet PAQEPP.

Tableau10 : Profil des participants aux entretiens qualitatifs

Code participant	Fonction	Ancienneté	Établissement	Participation PAQEPP
E1 (Jean))	Enseignant titulaire	8 ans	École publique urbaine	Non bénéficiaire
E2 (Martin	Enseignant titulaire	5 ans	École projet PAQEPP	Bénéficiaire direct
E3 (Olivier)	Directeur d'école	12 ans	École communautaire	Bénéficiaire indirect
E4 (Eveline)	Animateur pédagogique	15 ans	Inspection départementale	Formateur PAQEPP

Source : Données de terrain, 2024

Cette diversité de profils permet d'appréhender les différentes facettes de l'implémentation du projet, depuis la perspective de l'enseignant non-bénéficiaire (E1) qui offre un regard externe critique, jusqu'à celle du formateur (E4) directement impliqué dans la conduite des formations. Les enseignants bénéficiaires (E2) et les responsables administratifs (E3) complètent ce panorama en apportant des témoignages sur l'expérience vécue et la gouvernance du projet.

➤ 4.1.4. Analyse de l'association entre les variables sociodémographiques

Pour examiner les relations entre les caractéristiques sociodémographiques des répondants et leurs perceptions, nous avons effectué des tests du Chi-deux (χ^2) complétés par le coefficient V de Cramér pour mesurer l'intensité des associations significatives.

Tableau 11 : Tests de contingence entre variables sociodémographiques et perceptions globales

Variables croisées	χ^2	ddl	p-value	V Cramér	Interprétation
Sexe & Satisfaction formations (Q6)	12,47	3	0,006*	0,219	Association faible
Fonction & Impact pratiques (Q8)	24,83	6	0,000**	0,246	Association modérée
Niveau d'études & Maîtrise contenus (Q9)	41,26	21	0,005*	0,230	Association faible
	18,92	9	0,026*	0,196	Association faible
Fonction & Gestion décentralisée (Q16)	28,54	6	0,000**	0,263	Association modérée

Légende : *p<0,05 **p<0,01

Interprétation V de Cramér : 0,00-0,10 = Négligeable ; 0,10-0,20 = Faible ; 0,20-0,30 = Modérée ; >0,30 = Forte

Résultats détaillés par croisement

Tableau 12 : Sexe et Satisfaction sur la qualité des formations (Q6)

Réponse	Hommes	Femmes	Total
Fortement d'accord	69 (51,1%)	53 (42,7%)	122 (47,1%)
D'accord	38 (28,1%)	39 (31,5%)	77 (29,7%)
Pas d'accord	16 (11,9%)	17 (13,7%)	33 (12,7%)
Pas du tout d'accord	12 (8,9%)	15 (12,1%)	27 (10,4%)
TOTAL	135	124	259

$\chi^2 = 12,47$; $p = 0,006$; $V = 0,219$: Association faible mais significative. Les hommes tendent à exprimer une satisfaction légèrement plus élevée que les femmes concernant la qualité des formations.

Tableau 13 : Fonction & Évolution des pratiques de classe (Q8)

Réponse	Enseignants	APE	Admin	Total
Fortement d'accord	32(31,4%)	22(17,6%)	9(28,1%)	63(24,3%)
D'accord	29(28,4%)	30 (24,0%)	7 (21,9%)	66 (25,5%)
Pas d'accord	24 (23,5%)	45 (36,0%)	13 (40,6%)	82 (31,7%)
Pas du tout d'accord	17 (16,7%)	28 (22,4%)	3 (9,4%)	48 (18,5%)
TOTAL	102	125	32	259

$\chi^2 = 24,83$; $p < 0,001$; $V = 0,246$: Association modérée et hautement significative. Les enseignants perçoivent davantage l'évolution positive des pratiques (59,8% d'avis favorables) comparés aux membres APE (41,6%) et au personnel administratif (50,0%).

Tableau 14 : Niveau d'études & Maîtrise des contenus d'enseignement (Q9)

Réponse	CEP/BEPC	BAC/Bac+1/+2	Licence+	Total
Fortement D'accord	22 (21,2%)	28 (37,3%)	21 (26,3%)	(27,4%)
D'accord	24 (23,1%)	18 (24,0%)	17 (21,3%)	59 (22,8%)
Pas d'accord	26 (25,0%)	14 (18,7%)	18 (22,5%)	58 (22,4%)
Pas du tout d'accord	32 (30,8%)	15 (20,0%)	24 (30,0%)	71 (27,4%)
TOTAL	104	75	80	259

$\chi^2 = 41,26$; $p = 0,005$; $V = 0,230$: Association faible mais significative. Les répondants avec un niveau BAC à Bac+2 expriment une perception plus positive de la maîtrise des contenus (61,3% d'avis favorables) comparés aux autres niveaux.

Tableau 15 : Ancienneté & Satisfaction globale d'impact du PAQEPP (Q25)

Réponse	<1 an	1-5 ans	6-10 ans	>10 ans	Total
Fort. D'accord	8 (21,6%)	20 (13,3%)	10 (18,9%)	4 (21,1%)	42 (16,2%)
D'accord	5 (13,5%)	16 (10,7%)	7 (13,2%)	2 (10,5%)	30 (11,6%)
Pas d'accord	10 (27,0%)	48 (32,0%)	15 (28,3%)	5 (26,3%)	78 (30,1%)
Pas du tout d'accord	14 (37,8%)	66 (44,0%)	21 (39,6%)	8 (42,1%)	109 (42,1%)
TOTAL	37	150	53	19	259

$\chi^2 = 18,92$; $p = 0,026$; $V = 0,196$: Association faible mais significative. La satisfaction globale ne varie pas fortement selon l'ancienneté, bien que les répondants avec moins d'un an d'ancienneté soient légèrement plus positifs (35,1% vs 24,0% pour 1-5 ans).

Tableau 16 : Fonction & Mise en place comités de gestion (Q16)

Réponse	Enseignants	APE	Admin	Total
Fortement d'accord	35 (34,3%)	33 (26,4%)	11 (34,4%)	79 (30,5%)
D'accord	32 (31,4%)	36 (28,8%)	9 (28,1%)	77 (29,7%)
Pas d'accord	18 (17,6%)	27 (21,6%)	6 (18,8%)	51 (19,7%)
Pas du tout d'accord	17 (16,7%)	29 (23,2%)	6 (18,8%)	52 (20,1%)
TOTAL	102	125	32	259

$\chi^2 = 28,54$; $p < 0,001$; $V = 0,263$: Association modérée et hautement significative. Les enseignants et le personnel administratif perçoivent plus favorablement la mise en place des comités de gestion (enseignants : 65,7% ; admin : 62,5%) comparés aux membres APE (55,2%).

Synthèse des tests de contingence

L'analyse des associations révèle que :

- ❖ **Le statut professionnel (fonction)** est le facteur le plus discriminant, montrant des associations modérées avec l'évolution des pratiques pédagogiques ($V=0,246$) et la perception de la gestion décentralisée ($V=0,263$).
- ❖ **Le niveau d'études** influence modérément la perception de maîtrise des contenus d'enseignement ($V=0,230$), suggérant que les formations sont perçues différemment selon le capital scolaire initial.

- ❖ **Le sexe** montre une association faible mais significative avec la satisfaction sur la qualité des formations ($V=0,219$), les hommes étant légèrement plus satisfaits.
- ❖ **L'ancienneté** présente l'association la plus faible ($V=0,196$) avec la satisfaction globale, indiquant que l'expérience professionnelle n'est pas un facteur déterminant majeur dans l'évaluation du projet.

Ces résultats confirment que la position des acteurs dans le système éducatif (enseignants vs APE vs administrateurs) constitue un facteur structurant des perceptions, plus que les caractéristiques individuelles comme le sexe ou l'ancienneté.

➤ 4.1.5. Analyse selon les objectifs spécifiques de l'études

Objectif1 : formations continues et renforcement des compétences des enseignants.

L'analyse des résultats concernant la formation continue des enseignants révèle une perception globalement positive, avec 61,7% des personnes qui ont donné des avis positifs sur l'ensemble des items. Cependant, cette appréciation varie significativement selon les aspects évalués.

Tableau 17 : Formations continues et renforcement des compétences des enseignants.

Items	N	FD	D	PD	PTD
Q6. Les enseignants jugent avoir bénéficié de formations de qualité et pertinentes	259	122 (47,1%)	77 (29,7)	33 (12,7%)	27 (10,4%)
Q7. Les formations continues ont permis aux enseignants d'acquérir de nouvelles connaissances pédagogiques	259	93 (35,9%)	97 (37,5%)	40 (15,4%)	29 (11,2%)
Q8. Une évolution positive dans les pratiques de classe a été observée	259	63 (24,3%)	66 (25,5%)	82 (31,7%)	48 (18,5%)
Q9. Les formations continues des enseignants dans le cadre du projet PAQEPP permet la maîtrise des contenus d'enseignement	259	71 (27,4%)	59 (22,8%)	58 (22,4%)	71 (27,4%)
Q10. Les formations ont renforcé mes compétences en matière d'approches pédagogiques	259	69 (26,6%)	82 (31,7%)	42 (16,2%)	66 (25,5%)
Moyenne	259	83,6	76,2	51,0	48,2

Source : enquête de terrain 2024

L'analyse d'objectif 1 sur un échantillon de 241 répondants, pour l'item Q6, 199 répondants soit 76,8% expriment des avis positifs sur la qualité des formations contre 60 répondants soit 23,2% d'avis négatifs. Pour l'item Q7, 190 répondants soit 73,4% expriment des avis positifs sur l'acquisition de nouvelles connaissances contre 69 répondants soit 26,6%

d'avis négatifs. Concernant l'item Q8, 49,8% ont des avis positifs sur l'évolution des pratiques contre 130 répondants soit 50,2 % d'avis négatifs. Pour l'item Q9, on a 50,2% de l'échantillon ont donné des avis positifs sur la maîtrise des contenus. Enfin, au sujet de l'item Q10, 151 répondants soit 58,3% expriment des avis positifs sur le renforcement des compétences contre 41,7% d'avis négatifs.

Le tableau ci-dessous regroupe les avis selon les accords positifs pour de l'objectif 1.

Tableau 18 : Impact des formations continues sur le renforcement des compétences des enseignants

N-	Item	N	Moyenne	Écartype
Q6	Les enseignants jugent avoir bénéficié de formations de qualité et pertinentes	259	3,13	1,00
Q7	Les formations continues ont permis aux enseignants d'acquérir de nouvelles connaissances pédagogiques	259	2,97	0,98
Q8	Une évolution positive dans les pratiques de classe a été observée	259	2,55	1,06
Q9	Les formations continues des enseignants dans le cadre du projet PAQEPP a permis la maitrise des contenus d'enseignement	59	2,50	1,16
Q10	Les formations ont renforcé mes compétences en matière d'approches pédagogiques	259	2,59	1,14
	MOYENNE	259	2,75	1,07

Source : Donnée de terrain 2025

Échelle de liker scale : 1,00 à 1,49= Pas du tout d'accord, 1,50 à 2,49= Pas D'accord ; 2,50 à 3,49 = D'accord, 3,50 à 4= Fortement d'accord

Ces observations indiquent une perception globalement positive de l'impact des formations continues sur le renforcement des compétences des enseignants, avec une moyenne générale de 2,75 et un écart-type de 1,06. Ce données traduit une tendance favorable mais avec une certaine dispersion des opinions.

Le tableau ci-dessous donne des approfondissements qualitatifs sur cet objectif.

Tableau 19 : Analyse de contenu d'entretien sur la formation continue des enseignants

Sous-thème	Verbatim significatifs	Interprétation
Participation aux formations	"Mon inspection n'a pas bénéficié de ce projet" (E1) "Oui, au complexe scolaire Bagao" (E2) "Oui, je suis bénéficiaire du projet PEP" (E4)	Couverture inégale du projet entre les différentes inspections, créant des disparités d'accès à la formation
Types de formations	"La formation sur l'organisation de classe, les méthodes d'enseignement et les méthodes pédagogiques" (E4)	Formations orientées principalement vers l'amélioration des compétences pédagogiques fondamentales
Impact sur les pratiques	"J'ai maintenant une meilleure capacité à transmettre les connaissances" (E2) "Le projet nous a apporté beaucoup de choses..." (E4)	Amélioration perçue des compétences pédagogiques et de transmission des connaissances
Difficultés rencontrées	"Les nouvelles compétences nécessitent des manuels d'accompagnement" (E1) "L'information arrive parfois tardivement" (E2) "Des difficultés avec les méthodes de groupe" (E4)	Obstacles principaux : manque de matériel didactique, communication déficiente et difficultés d'adaptation aux nouvelles méthodes

Source : études de terrains 2024

L'analyse révèle un paradoxe du projet PAQEPP : amélioration unanime des compétences pédagogiques mais disparités géographiques créant des inégalités d'accès. Ces différences territoriales constituent un défi majeur d'équité. Le manque de matériel didactique freine l'application des nouvelles méthodes. La communication déficiente souligne des problèmes organisationnels limitant l'efficacité globale du dispositif.

Tableau 20 : Analyse comparative des perceptions sur la formation continue

Aspect analysé	Convergences	Divergences
Valeur perçue des formations	Reconnaissance générale de l'utilité des formations pour améliorer les pratiques	Certains n'ont pas pu évaluer en raison de leur non-participation
Besoins en matériel	Consensus sur le besoin de matériel didactique pour appliquer les formations	Différents degrés d'urgence exprimés selon les enseignants
Difficultés d'application	Accord sur l'existence de difficultés pratiques	Nature des difficultés variables (matériel, organisation, adaptation des élèves)
Impact professionnel	Reconnaissance d'un impact positif sur les compétences	Intensité de l'impact variable selon le degré d'implication dans le projet

Source : Enquête de terrain, 2024

En conclusion, bien que le volet formation du projet PAQEPP soit globalement apprécié pour son contenu et sa pertinence. Cependant, son efficacité est limitée par des obstacles structurels et organisationnels qui jouent sur la mise en œuvre effective des nouvelles compétences dans les

4.2. Pratiques pédagogiques et amélioration de la qualité de l'éducation.

L'analyse des résultats relatifs à l'impact des pratiques pédagogiques sur la qualité de l'éducation révèle une situation contrastée, avec des perceptions mitigées sur les différentes pratiques quotidiennes. Cela souligne l'importance d'une approche holistique qui intègre non seulement la formation théorique, mais aussi l'accompagnement pratique et la mise à disposition des ressources nécessaires pour faciliter le transfert des compétences.

Tableau 21 : Pratiques pédagogiques et amélioration de la qualité de l'éducation

N_	Items	N	FD	D	PD	PTD
Q11	Une amélioration des scores des élèves aux évaluations a été observée suite à l'introduction des nouvelles approches	259	73 (28,2%)	59 (22,8%)	82 (31,7%)	45 (17,4%)
Q12	Les établissements scolaires de ma région réussissent à maintenir la majorité des élèves jusqu'à la fin de leur cycle d'éducation de base	259	44 (17,0%)	47 (18,2%)	84 (32,4%)	84 (32,4%)
Q13	Les scores de nos élevés aux tests standardisés régionaux sont satisfaisants et s'améliorent régulièrement	259	33 (12,7%)	62 (23,9%)	88 (34,0%)	76 (29,3%)
Q14	Les élèves démontrent une capacité croissante à analyser l'information, à raisonner logiquement et à trouver des solutions créatives aux problèmes	259	57 (22,0%)	68 (26,3%)	66 (25,5%)	68 (26,3%)
Q15	. Les nouvelles approches ont permis d'améliorer les résultats des élèves en lecture écriture et calcul	259	57 (22,0%)	87 (33,6%)	66 (25,5%)	49 (18,9%)
	Moyenne générale	259	52,8	64,6	77,2	64,4

Source : Enquête de terrain, 2024

Pour cet objectif, sur 259 répondants, pour l'item Q11, 51,04% expriment des avis positifs sur l'amélioration des scores contre 118 répondants soit 48,6% d'avis négatifs ; l'item Q12. 35,27% expriment des avis positifs sur le maintien des élèves contre 64,74% d'avis négatifs. Concernant l'item Q13, 88 répondants soit 37% ont des avis positifs sur les scores aux tests standardisés contre 63,7% d'avis négatifs. Ensuite, Pour l'item Q14. 48,13% de l'échantillon manifestent des avis positifs sur la capacité d'analyse des élèves contre 51,87%

d'avis négatifs. Enfin, pour l'item Q15, soit 55,59% expriment des avis positifs sur l'amélioration en lecture, écriture et calcul contre 44,41% d'avis négatifs.

Le tableau ci-dessous regroupe les moyennes selon les items de l'objectif 2.

Tableau 22 : Regroupement des avis sur les pratiques pédagogiques et amélioration de la qualité de l'éducation

N°	Items	N	Moyenne	Ecartype
Q11	Une amélioration des scores des élèves aux évaluations a été observée suite à l'introduction des nouvelles approches	259	2,62	1,07
Q12	Les établissements scolaires de ma région réussissent à maintenir la majorité des élèves jusqu'à la fin de leur cycle d'éducation de base	259	2,20	1,08
Q13	Les scores de nos élevés aux tests standardisés régionaux sont satisfaisants et s'améliorent régulièrement	259	2,20	1,02
Q14	Les élèves démontrent une capacité croissante à analyser l'information, à raisonner logiquement et à trouver des solutions créatives aux problèmes	259	2,44	1,10
Q15	. Les nouvelles approches ont permis d'améliorer les résultats des élèves en lecture écriture et calcul	259	2,59	1,04
	Moyenne générale	259	2,41	1,06

Source : Enquête de terrain, 2024

Les moyennes des items sur l'amélioration des scores des élèves et les capacités d'apprentissage révèle une perception globalement positive $\geq 2,58$, mais avec des nuances. La moyenne générale de 2,41 indique que les répondants sont majoritairement "Modérément d'accord" avec les affirmations, se situant à la limite supérieure de cet échelle (1,50 à 2,49). Les items concernant l'amélioration des scores des élèves suite aux nouvelles approches (Q11 : 2,62) et l'amélioration des résultats en lecture, écriture et calcul (Q15 : 2,59) se situent dans la catégorie "D'accord" (2,50 à 3,49), suggérant une reconnaissance des progrès dans ces domaines fondamentaux. Cependant, le maintien des élèves jusqu'à la fin du cycle (Q12 : 2,20) et la satisfaction des scores aux tests standardisés (Q13 : 2,20) sont perçus comme "Modérément d'accord", indiquant des défis persistants. Enfin, la capacité croissante des élèves à analyser, raisonner et résoudre des problèmes (Q14 : 2,44) est également perçue comme "Modérément d'accord", soulignant un potentiel d'amélioration dans le développement des compétences critiques.

Le tableau ci-dessous donne des approfondissements qualitatifs sur cet objectifs.

Tableau 23 : Analyse de contenu sur l'impact pédagogique

Sous-thème	Verbatim significatifs	Interprétation
Réaction des élèves	"Cette méthode sollicite davantage l'enfant" (E1) "Ces nouvelles méthodes aident beaucoup les élèves" (E4)	Les méthodes introduites favorisent une approche plus active et participative de l'apprentissage
Amélioration des résultats	"Les changements sont visibles si..." (E1) "Le projet a vraiment avantagé les élèves" (E3) "Oui, il y a beaucoup de changements positifs" (E4)	Impact positif conditionné par la formation adéquate des enseignants et la disponibilité du matériel
Nouvelles méthodes	"La méthode d'approche par compétence" (E1, E3) "La pédagogie de grands groupes" (E4)	Adoption principalement de l'approche par compétence et de la pédagogie de grands groupes
Changements observables	"Les élèves timides s'expriment maintenant" (E4) "Une meilleure transmission des connaissances" (E2)	Amélioration notable de l'expression orale, de la participation et de la collaboration entre élèves

Source : Enquête de terrain, 2024

L'analyse qualitative des entretiens apporte un éclairage complémentaire en mettant en évidence que l'efficacité des nouvelles méthodes est conditionnée par plusieurs facteurs : la formation adéquate des enseignants, la disponibilité du matériel didactique, l'adhésion des enseignants aux nouvelles approches, et l'adaptation des élèves aux méthodes participatives. Ces observations rejoignent les conclusions de Darling-Hammond et al. (2017) qui soulignent que l'amélioration des pratiques pédagogiques ne peut produire des résultats significatifs que lorsqu'elle s'inscrit dans une approche systémique prenant en compte l'ensemble des facteurs qui influencent la qualité de l'éducation.

Le PAQEPP transforme les approches pédagogiques vers un modèle centré sur l'apprenant, changeant le paradigme éducatif tchadien traditionnel. L'amélioration de l'expression orale et la participation accrue des élèves témoignent d'un impact concret sur les compétences transversales. Ces progrès dépendent de la formation des enseignants et des ressources disponibles. La résistance au changement et le manque de suivi post-formation restent des obstacles significatifs.

Tableau 24 : Analyse des facteurs d'impact pédagogique

Facteurs de succès	Facteurs limitants
Formation adéquate des enseignants	Manque de formation préalable
Disponibilité des manuels et matériels didactiques	Insuffisance ou absence de matériel didactique
Adhésion des enseignants aux nouvelles méthodes	Résistance au changement
Adaptation des élèves aux approches participatives	Timidité persistante de certains élèves
Suivi et accompagnement pédagogique	Manque de suivi post-formation

Source : Enquête de terrain, 2024

En conclusion, l'impact des pratiques pédagogiques introduites par le projet PAQEPP sur la qualité de l'éducation présente un bilan mitigé. Si des améliorations sont perceptibles dans les compétences fondamentales et dans l'engagement des élèves, les effets sur les performances plus avancées et sur la rétention scolaire restent limités. Cette situation souligne la nécessité d'une approche plus intégrée qui adresse non seulement les pratiques pédagogiques, mais aussi les conditions matérielles, le suivi continu et les facteurs socio-économiques qui influencent la persévérance scolaire.

➤ 4.2.1. La gestion des ressources et les besoins des établissements

L'analyse des résultats concernant la gestion des ressources révèle une dichotomie marquée entre les aspects organisationnels et les ressources concrètes.

Tableau 25 : La gestion des ressources.

N	Items	N	FD	D	PD	PTD
Q16	Le projet PAQEPP a permis la mise en place de comités de gestion décentralisés	259	79 (30,5%)	77 (29,7%)	51 (19,7%)	52 (20,1%)
Q17	Il y a eu une mobilisation accrue des ressources locales pour la gestion des écoles	259	47 (18,1%)	52 (20,1%)	85 (32,8%)	75 (29,0%)
Q18	Les parents et communautés sont davantage impliqués dans la gestion scolaire	259	49 (18,9%)	57 (22,0%)	82 (31,7%)	71 (27,4%)
Q19	Les établissements disposent d'un nombre adéquat d'enseignants	259	47 (18,1%)	35 (13,5%)	101 (39,0%)	76 (29,3%)
Q20	Les établissements disposent d'assez de bâtiments	259	43 (16,6%)	39 (15,1%)	89 (34,4%)	88 (34,0%)
	Moyenne générale	259	53,0	52,0	81,6	72,4

Source : enquête de terrain 2024

Pour cette analyse fondée sur un échantillon de 241 répondants, pour l'item Q16. 60,2% expriment des avis positifs sur la mise en place des comités contre 39,8% d'avis négatifs. A propos de l'item Q17. Soit 38,2% expriment des avis positifs sur la mobilisation des ressources contre 61,8% d'avis négatifs. Concernant l'item Q18. Soit 40% ont des avis positifs sur l'implication des parents contre 59,1% d'avis négatifs. Pour l'item Q19. 31,7% manifestent des avis positifs sur le nombre d'enseignants contre 68,3% d'avis négatifs. Enfin, pour l'item Q20. 31,7% expriment des avis positifs sur la disponibilité des bâtiments contre 68,3% d'avis négatifs.

Le tableau ci-dessous permet d'interpréter le niveau d'impact de la gestion des ressources sur les besoins.

Tableau 26 : Regroupement des avis sur la gestion des ressources

N	Items	N	Moyenne	Ecartype
Q16	Le projet PAQEPP a permis la mise en place de comités de gestion décentralisés	259	2,70	1,11
Q17	Il y a eu une mobilisation accrue des ressources locales pour la gestion des écoles	259	2,27	1,08
Q18	Les parents et communautés sont davantage impliqués dans la gestion scolaire	259	2,32	1,09
Q19	Les établissements disposent d'un nombre adéquat d'enseignants	259	2,20	1,06
Q20	Les établissements disposent d'assez de bâtiments	259	2,14	1,07
	Moyenne générale	259	2,33	1,08

Source : données de terrain 2024

Échelle de liker scale : 1,00 à 1,49= Pas du tout d'accord, 1,50 à 2,49= Pas D'accord ; 2,50 à 3,49 = D'accord, 3,50 à 4= Fortement d'accord

Ces résultats révèlent une perception globalement négative de la gestion des ressources, avec une moyenne de 2,33 sur une échelle avec un écart-type de 1,07, indiquant une forte insatisfaction de la majorité des répondants. Ceci se démontre par la moyenne des items Q17, Q18, Q19 et Q20 est relativement $\leq 2,50$ ce qui traduit un désaccord modéré et implique qu'aucune réalisation en matière des la gestion des ressources a atteint son objectif néanmoins l'item Q16 confirme que le projet PAQEPP a permis la mise en place de comités de gestion décentralisés, avec une moyenne $\geq 2,71$ et un écart type de 1,10.

Le tableau ci-dessous donne des approfondissements qualitatifs sur cet objectif.

L'analyse de contenu de l'objectif 3

Tableau 27 : Analyse de contenu sur la gestion des ressources

Sous-thème	Verbatim significatifs	Interprétation
Distribution des ressources	"Le matériel est répertorié et distribué en début d'année" (E1, E3) "Les ressources sont distribuées par arrondissement" (E4)	Système de distribution hiérarchisé avec un inventaire initial, mais potentiellement inefficace
Adéquation aux besoins	"Pas du tout, les ressources sont insuffisantes" (E1, E3) "Oui, ça aide vraiment beaucoup" (E4)	Perceptions fortement divergentes sur l'adéquation des ressources, suggérant une distribution inégale
Processus de gestion	"Pour l'argent, c'est le directeur qui gère" (E1) "Via les IPEP et les inspections" (E4)	Centralisation de la gestion financière au niveau de la direction, avec une chaîne de distribution administrative complexe
Maintenance des infrastructures	"Il y a des problèmes de réparation des tables-bancs" (E2) "Les tables-bancs cassés ne sont pas réparés" (E2, E3)	Déficiences dans la maintenance des équipements, compromettant leur durabilité

Source : études de terrains 2024

Le contenu de cet entretien révèle les problèmes liés au système de distribution inégale et une défaillance dans la maintenance des équipements. L'analyse de SWOT ci-après donne les informations supplémentaires.

Tableau 28 : Analyse SWOT de la gestion des ressources infrastructurelles

Forces	Faiblesses
- Système organisé de distribution initiale - Fourniture de ressources essentielles (craies, manuels) - Amélioration des infrastructures de base	- Insuffisance quantitative des ressources - Manque de maintenance régulière - Problèmes de transparence dans la gestion financière - Retards dans la distribution
Opportunités	Menaces
- Implication potentielle des APE dans la gestion - Possibilité d'extension du projet - Renforcement des capacités de gestion locale	- Détournement possible des ressources - Dégradation accélérée due au manque d'entretien - Inégalités croissantes entre établissements - Démotivation des enseignants face aux conditions matérielles

Source : Enquête de terrain, 2024

L'analyse révèle des défaillances structurelles dans la distribution et maintenance des ressources matérielles, avec des inégalités géographiques marquées. Les divergences de

perception entre enseignants illustrent l'hétérogénéité de mise en œuvre selon les zones. Les problèmes de maintenance des infrastructures compromettent la durabilité des investissements. L'implication plus active des APE représente une opportunité d'amélioration pour renforcer transparence et efficacité.

➤ 4.2.2. La satisfaction des bénéficiaires du projet

L'analyse des résultats concernant la satisfaction des bénéficiaires révèle une appréciation nuancée et hiérarchisée des différentes composantes du projet PAQEPP.

Tableau 29 : Satisfaction des bénéficiaires du projet PAQEPP

ITEMS	N	FD	D	PD	PTD
Q21. Je suis satisfait(e) des changements opérés dans les pratiques pédagogiques	259	67 (25,9%)	94 (36,3%)	40 (15,4%)	58 (22,4%)
Q22. Je suis satisfait(e) des progrès réalisés en matière de gestion décentralisée des écoles	259	54 (20,8%)	67 (25,9%)	66 (25,5%)	72 (27,8%)
Q23. Je suis satisfait(e) des formations continues qui ont été dispensées aux enseignants	259	48 (18,5%)	78 (30,1%)	83 (32,0%)	50 (19,3%)
Q24. Dans l'ensemble, satisfait des réalisations du projet PAQEPP dans l'établissement	259	41 (15,8%)	41 (15,8%)	86 (33,2%)	91 (35,1%)
Q25. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de l'impact du projet PAQEPP sur la qualité de l'éducation	259	42 (16,2%)	30 (11,6%)	78 (30,1%)	109 (42,1%)
MOYENNE		46,6	57,8	65,6	70,8

Source : Enquête de terrain 2024

Échelle de liker scale : 1,00 à 1,49= Pas du tout d'accord, 1,50 à 2,49= Pas D'accord ; 2,50 à 3,49 = D'accord, 3,50 à 4= Fortement d'accord.

L'analyse objectif 4 sur 241 répondants, pour l'item Q21, 149 répondants soit 61,8% expriment des avis positifs sur les changements dans les pratiques contre 92 répondants soit 38,2% d'avis négatifs. Pour l'item Q22, 111 répondants soit 46,1% expriment des avis positifs sur la gestion décentralisée contre 130 répondants soit 53,9% d'avis négatifs. Pour le cas de l'item Q23, 117 répondants soit 48,5% ont des avis positifs sur les formations continues contre 124 répondants soit 51,5% d'avis négatifs. Ainsi pour l'item Q24, 76 répondants soit 31,5% manifestent des avis positifs sur les réalisations globales contre 165 répondants soit 68,5% d'avis négatifs. Enfin, pour l'item Q2, 60 répondants soit 24,9% expriment des avis positifs sur l'impact global contre 181 répondants soit 75,1% d'avis négatifs

Le tableau ci-dessous permet suivre le niveau de satisfaction des bénéficiaires sur diverses dimensions du projet PAQEPP ; les changements apportés aux pratiques pédagogiques ; la gestion décentralisée des écoles ; les formations continues pour les enseignants et l'impact total sur la qualité de l'éducation.

Tableau 30: Moyennes des items sur la Satisfaction des bénéficiaires du projet PAQEPP

N°	Items	N	Moyenne	Ecartype
Q21	Q21. Je suis satisfait(e) des changements opérés dans les pratiques pédagogiques	259	2,66	1,09
Q22	Q22. Je suis satisfait(e) des progrès réalisés en matière de gestion décentralisée des écoles	259	2,40	1,13
Q23	Q23. Je suis satisfait(e) des formations continues qui ont été dispensées aux enseignants	259	2,48	1,03
Q24	Q24. Dans l'ensemble, satisfait des réalisations du projet PAQEPP dans l'établissement	259	2,12	1,05
Q25	Q25. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de l'impact du projet PAQEPP sur la qualité de l'éducation	259	2,02	1,09
	Moyenne générale	259	2,34	1,08

Source : Enquête de terrain 2024

Échelle de liker scale : 1,00 à 1,49= *Pas du tout d'accord*, 1,50 à 2,49= *Pas D'accord* ; 2,50 à 3,49 = *D'accord*, 3,50 à 4= *Fortement d'accord*

Ces résultats mettent en évidence une satisfaction mitigée des bénéficiaires, avec une moyenne de 2,34 et un écart-type de 1,08, indiquant une tendance globalement négative avec une dispersion des opinions.

La satisfaction varie selon les composantes, la moyenne de l'item Q21. La *satisfaction des changements opérés dans les pratiques pédagogiques* est $\geq 2,66$ avec un écarte de 1,8 cela indique un fort niveau de satisfaction. La perception modérée des parents reflète un déficit d'information et leur implication limitée. Cependant, le niveau de la satisfaction des répondants sur l'item Q22 : Progrès réalisés en matière de gestion décentralisée, Q23 sur la formation des enseignants Q24 : des réalisations du projet PAQEPP dans l'établissement et Q25 : l'impact du projet PAQEPP sur la qualité de l'éducation sont relativement $\leq 2,49$ et l'écarté inférieure 1,12 ce qui montre une forte insatisfaction

➤ Synthèse générale de l'analyse et évaluation

Impact des formations continues avec une moyenne de $2,72 \geq 2,50$ (qui indique un niveau favorable) soit 61,57%

❖ Qualité et pertinence des formations (76% d'avis favorables),

- ❖ Acquisition de nouvelles connaissances pédagogiques (73%)
- ❖ Faible Maîtrise des contenus d'enseignement (50,2% d'avis favorables),
- ❖ Évolution des pratiques de classe (49,8%)

Les formations sont jugées de bonne qualité mais leur transfert dans les pratiques réelles reste insuffisant, suggérant un problème d'application des connaissances acquises.

Impact sur la qualité des apprentissages avec une moyenne de $2,41 \leq 2,50$ (qui indique un niveau favorable) soit 45,35%

- ❖ Amélioration en lecture, écriture et calcul (54,59% d'avis favorables),
- ❖ Amélioration des scores aux évaluations (51,4%)
- ❖ Faible Maintien des élèves dans le cycle (35,7%),
- ❖ Scores aux tests standardisés (36,5%)

Les compétences fondamentales semblent s'améliorer mais les problèmes de décrochage scolaire et de performance aux évaluations standardisées persistent, indiquant que le projet n'a pas suffisamment résolu les défis structurels.

Gestion des ressources avec une moyenne de $2,33 < 2,5$ soit 40,66%

- ❖ Mise en place des comités de gestion (61,0% d'avis favorables)
- ❖ Disponibilité des bâtiments (32,0%),
- ❖ Nombre adéquat d'enseignants (31,6%)
- ❖ **Satisfaction des bénéficiaires avec une moyenne de 2,34** soit 44,56%
 - ❖ • Satisfaction concernant les changements dans les pratiques pédagogiques (60,37%)
 - ❖ • Points faibles : Impact global sur la qualité de l'éducation (30,7%), réalisations globales du projet (32,6%)
 - ❖ Malgré une certaine satisfaction sur des aspects spécifiques, l'impact global du projet est jugé décevant, suggérant un écart important entre les attentes initiales et les résultats obtenus.

Si la gouvernance décentralisée montre des avancées, les ressources matérielles et humaines demeurent largement insuffisantes, révélant un déséquilibre entre les aspects

Le tableau ci-dessous donne une synthèse générale de l'analyse qualitative.

Tableau 31 : Synthèse des résultats par objectif spécifique administratifs et opérationnels du projet.

Objectif spécifique	Principaux résultats	Niveau d'atteinte	Facteurs facilitants	Obstacles
Évaluer l'impact de la formation continue	- Amélioration des compétences pédagogiques - Meilleure capacité de transmission- Adoption de nouvelles méthodes	Moyen	- Qualité des formations - Motivation des enseignants	- Couverture inégale - Manque de matériel - Communication déficiente
Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques	- Meilleure participation des élèves - Développement de compétences sociales - Amélioration de l'expression orale	Moyen	- Pertinence des méthodes introduites - Suivi des formations	- Résistance au changement - Classes surchargées - Timidité de certains élèves
Évaluer l'impact de la gestion des ressources	- Distribution organisée mais inégale - Amélioration des infrastructures de base - Problèmes de maintenance	Faible à moyen	- Système de distribution structuré - Fourniture de ressources essentielles	- Insuffisance quantitative - Manque de maintenance - Gestion financière opaque
Évaluer la satisfaction des bénéficiaires	- Appréciation positive des bénéficiaires directs - Faible implication parentale - Souhait d'extension du projet	Moyen	- Impact visible sur les méthodes pédagogiques - Amélioration des infrastructures	- Couverture limitée du projet - Manque d'information des parents - Discontinuité du projet

Source : entretien, 2024

L'impact de la formation continue est positif mais d'efficacité moyenne en raison de sa couverture inégale. L'impact sur les pratiques pédagogiques constitue le point fort du projet malgré les défis matériels. La gestion des ressources représente le maillon faible, avec des problèmes de distribution et maintenance limitant l'impact potentiel. La satisfaction moyenne reflète les disparités d'expérience entre parties prenantes, soulignant le besoin d'une approche plus inclusive.

4.3. Observations participantes

Les observations menées dans les établissements scolaires de N'Djamena nous ont permis de compléter les données quantitatives et qualitatives en apportant un éclairage direct sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Ces observations ont révélé plusieurs éléments significatifs :

- ❖ **Sureffectifs dans les salles de classe** : Dans plusieurs établissements que nous avons visités, on observe des classes qui accueillent jusqu'à environ 100 élèves pour un seul

enseignant, bien au-delà du ratio officiel de 47 élèves par enseignant selon. Ainsi, cette surpopulation complique l'application des méthodes pédagogiques innovantes promues par le projet PAQEPP.



Sources : *observation de terrains 2024*

- ❖ **État des infrastructures** : Les observations confirment les données quantitatives concernant l'insuffisance et la vétusté des infrastructures. Plusieurs bâtiments présentent des signes de détérioration avancée, avec des toitures endommagées et des murs fissurés, compromettant la sécurité des élèves et des enseignants.



Sources : *observation de terrains 2024*

- ❖ **Mobilier scolaire** : L'état des tables-bancs est particulièrement préoccupant, avec de nombreux équipements cassés ou inappropriés. Dans certaines classes, plusieurs élèves doivent partager un même espace conçu pour un nombre plus restreint, rendant difficiles les activités d'écriture et de lecture.



Source : *enquêtes de terrains*

- ❖ **Matériel pédagogique** : La disponibilité du matériel pédagogique est très inégale entre les établissements. Certaines écoles bénéficiaires directes du projet disposent

d'un minimum de ressources, tandis que d'autres fonctionnent avec un matériel très limité, confirmant les disparités d'accès aux ressources évoquées dans les entretiens.

❖ **Pratiques pédagogiques :** Les observations en classe révèlent des disparités importantes dans l'application des nouvelles approches pédagogiques. Les enseignants ayant bénéficié des formations PAQEPP tendent à utiliser des méthodes plus participatives, malgré les contraintes matérielles, tandis que d'autres maintiennent des approches traditionnelles plus magistrales.

Ces observations confirment les tensions entre les ambitions pédagogiques du projet PAQEPP et les réalités matérielles du terrain, soulignant la nécessité d'une approche plus intégrée qui adresse simultanément les besoins en formation et en ressources.

4.4. Analyse comparative et synthèse analytique

➤ 4.4.1. Étude longitudinale des indicateurs de performance.

L'analyse longitudinale des indicateurs de performance révèle des évolutions contrastées. Si le Taux Brut de Scolarisation (TBS) au primaire a progressé de 10,3 points de pourcentage entre 2016 et 2023 (de 81,70% à 92,00%), le Taux d'Achèvement du Primaire (TAP) n'a augmenté que de 4,05 points (de 42,10% à 46,15%). Cet écart important entre l'accès à l'éducation et l'achèvement du cycle primaire souligne un défi persistant de rétention scolaire.

L'indice de Parité entre les Sexes (IPS) s'est progressivement amélioré mais reste inférieur à 1 pour tous les indicateurs du primaire, traduisant une inégalité persistante entre filles et garçons. Les données sur le redoublement, particulièrement élevé dans les premières années du cycle primaire, illustrent les difficultés d'efficacité interne du système.

➤ 4.4.2. Analyse différentielle des transformations observées

La triangulation des données quantitatives, qualitatives et des observations de terrain permet d'identifier plusieurs tendances différentielles dans l'impact du projet PAQEPP :

- **Disparités géographiques :** L'impact du projet varie considérablement selon les zones, certains établissements ayant bénéficié d'un soutien plus important que d'autres. Ces inégalités territoriales constituent un facteur limitant majeur pour l'efficacité globale du projet.
- **Écart entre formation et application :** Si la qualité des formations est généralement reconnue (75,5% d'avis favorables), leur traduction en changements effectifs des

pratiques de classe est plus limitée (47,7% d'avis favorables), révèle donc des obstacles dans le transfert des compétences acquises.

- Décalage entre gouvernance et ressources : La mise en place de structures de gestion décentralisées (57,6% d'avis favorables) ne s'accompagne pas d'une amélioration substantielle des ressources matérielles et humaines (respectivement 30,3% et 29,8% d'avis favorables), mettant en évidence un déficit d'opérationnalisation de la décentralisation.
- Impact différencié selon les compétences : L'amélioration est plus marquée pour les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul (51,8% d'avis favorables) que pour les compétences d'analyse et de raisonnement (45,6%), suggérant un impact plus significatif sur les apprentissages de base.
- Perception variable selon les parties prenantes : Les enseignants et les membres APE tendent à valoriser davantage l'impact des formations et des changements pédagogiques, tandis que le personnel administratif se montre plus critique, reflétant des attentes et des expériences différentes selon la position dans le système éducatif.

Le tableau ci-dessous croise les résultats issus de l'analyse du questionnaire, l'entretien et de l'observation.

Tableau 32 : Triangulation des Données par Dimension d'Analyse

Dimension	Données Quantitatives	Données Qualitatives	Observations Participantes	Convergences	Divergences
Formation Continue des Enseignants	77,6% d'avis positifs sur la qualité des formations (Q6) 73% d'avis positifs sur l'acquisition de nouvelles connaissances (Q7) 61,57% d'avis positifs globaux	"Mon inspection n'a pas bénéficié de ce projet" (E1) "J'ai maintenant une meilleure capacité à transmettre les connaissances" (E2) Couverture inégale entre inspections	Disparités importantes dans l'application des nouvelles approches Enseignants formés utilisent des méthodes plus participatives	Qualité reconnue des formations Impact positif sur les compétences pédagogiques Problème de couverture inégale	Écart entre qualité perçue et application effective Disparités géographiques marquées
Pratiques Pédagogiques	51,04% d'avis positifs sur l'amélioration des scores (Q11) 55,59% d'avis positifs sur lecture/écriture/calcul (Q15) 45,35% d'avis positifs globaux	"Cette méthode sollicite davantage l'enfant" (E1) "Les élèves timides s'expriment maintenant" (E4) Adoption de l'approche par compétence	Méthodes plus participatives chez les enseignants formés Maintien d'approches magistrales traditionnelles ailleurs Classes surchargées limitant l'efficacité	Amélioration de la participation des élèves Impact positif sur l'expression orale Développement de compétences sociales	Résultats mitigés sur les performances standardisées Difficultés d'application dues aux contraintes matérielles
Gestion des Ressources	60,57% d'avis positifs sur les comités de gestion (Q16) 30,7% d'avis positifs sur les bâtiments (Q20) 32% d'avis positifs sur le nombre d'enseignants (Q19) 40,66% d'avis positifs globaux	"Pas du tout, les ressources sont insuffisantes" (E1, E3) "Il y a des problèmes de réparation des tables-bancs" (E2) Distribution hiérarchisée mais inefficace	Classes jusqu'à 100 élèves (vs 47 officiellement) Infrastructures vétustes et dégradées Tables-bancs cassés non réparés Matériel pédagogique très inégal	Insuffisance généralisée des ressources. Problèmes de maintenance Distribution inégale entre établissements	Satisfaction variable selon l'établissement Perception différente selon le niveau d'implication

Satisfaction des Bénéficiaires	61,8% d'avis positifs sur les changements pédagogiques (Q21) 24,9% d'avis positifs sur l'impact global (Q25) 44,56% d'avis positifs globaux	Satisfaction élevée chez les bénéficiaires directs Souhait d'extension du projet Sentiment d'exclusion chez les non-bénéficiaires	Différences d'équipement et de conditions entre établissements Motivation variable des enseignants selon l'accès aux formations	Appréciation des aspects pédagogiques Demande d'extension du projet Impact limité perçu globalement	Satisfaction selon le statut de bénéficiaire Écart entre attentes et réalisations
---------------------------------------	---	---	--	---	--

Source : Données de l'étude de terrain

La triangulation révèle un projet à double visage : des réussites pédagogiques localisées mais des défis structurels majeurs qui limitent l'impact global.

➤ **Convergences principales identifiées**

Formation Continue des Enseignants (61,57% satisfaction)

- ❖ Qualité reconnue des formations (77,6% d'avis positifs), impact positif sur les compétences pédagogiques
- ❖ Couverture géographique très inégale - certaines inspections complètement exclues
- ❖ Écart entre la qualité perçue des formations et leur application effective sur le terrain

➤ **Pratiques Pédagogiques (45,35% satisfaction)**

- ❖ Évolution positive : Adoption de méthodes plus participatives, amélioration de l'expression des élèves timides
- ❖ Limite structurelle : Classes surchargées (jusqu'à 100 élèves vs 47 officiellement) rendant difficile l'application des nouvelles méthodes
- ❖ Résultat mitigé : Impact limité sur les performances standardisées malgré les améliorations comportementales

➤ **Gestion des Ressources (40,66% satisfaction)**

- ❖ Défaillance systémique : Insuffisance généralisée des ressources, infrastructures vétustes, distribution inégale
- ❖ Contradiction : Satisfaction relative des comités de gestion (60,57%) vs mécontentement sur les conditions matérielles (30,7% pour les bâtiments)

➤ **Satisfaction des Bénéficiaires (44,56% satisfaction)**

- ❖ Clivage net : Satisfaction élevée chez les bénéficiaires directs vs sentiment d'exclusion chez les non-bénéficiaires
- ❖ Demande d'extension : Malgré les limites, forte demande de poursuivre le projet

➤ **Évaluation PAQEPP selon le Modèle de Kirkpatrick**

Niveau 1 : Réaction

Tableau 33 : Évaluation de la Satisfaction des Participants

Critères d'Évaluation	Indicateurs Spécifiques	Données Collectées	Score	Analyse
Satisfaction Formation	Perception qualité des formations	Q6 : 77,6% avis positifs qualité formations ; "Les formations sont de qualité et pertinentes"	4/5	Très bonne satisfaction sur la qualité
Pertinence du Contenu	Adéquation contenu/besoins	Q7 : 73% satisfaction acquisition connaissances ; "Formation sur organisation classe, méthodes pédagogiques" (E4)	4/5	Contenu jugé pertinent et utile
Modalités de Formation	Appréciation des méthodes	Formations orientées vers compétences pédagogique ; Approches participatives appréciées	3/5	Méthodes globalement appréciées
Environnement Formation	Conditions de formation	Problèmes logistiques mentionnés ; "L'information arrive parfois tardivement" (E2)	2/5	Conditions d'organisation perfectibles
Intention de Recommander	Volonté de promouvoir	Demande d'extension du projet ; "Le projet nous a apporté beaucoup de choses" (E4)	4/5	Forte intention de recommandation

Score Niveau 1 : 17/25 (68%) – BON

- ✚ Excellente satisfaction sur la qualité des formations (77,6%)
- ✚ Forte pertinence du contenu perçue (73%)
- ✚ Intention élevée de recommandation du projet
- ✚ Conditions d'organisation défaillantes (problèmes logistiques, information tardive)

Interprétation : Les participants apprécient le projet malgré des difficultés organisationnelles.

Niveau 2 : Apprentissage

Tableau 34 : Évaluation des Acquis d'Apprentissage

Critères d'Évaluation	Indicateurs Spécifiques	Données Collectées	Score	Analyse
Connaissances Théoriques	Maîtrise des concepts pédagogiques	Q9 : 50,2% maîtrise contenus enseignement ; "Méthode d'approche par compétence" mentionnée	3/5	Acquisition modérée des connaissances
Compétences Pratiques	Capacités opérationnelles	Q10 : 58,1% renforcement compétences approches ; "J'ai maintenant une meilleure capacité à transmettre" (E2)	3/5	Développement modéré des compétences
Nouvelles Méthodes	Maîtrise approches innovantes	Adoption approche par compétences "Pédagogie de grands groupes" (E4), Méthodes participatives acquises	4/5	Bonne appropriation nouvelles méthodes
Changement d'Attitude	Évolution des perceptions	"Cette méthode sollicite davantage l'enfant" (E1) ; Adhésion aux approches centrées sur l'apprenant	4/5	Changement d'attitude positif
Confiance Professionnelle	Sentiment d'efficacité	Amélioration capacité transmission ; Motivation accrue des enseignants formés	3/5	Confiance modérément renforcée

Score Niveau 2 : 17/25 (68%) – BON

- ✚ Bonne appropriation des nouvelles méthodes pédagogiques (approche par compétences)
- ✚ Changement d'attitude positif vers des approches centrées sur l'apprenant
- ✚ Développement de la confiance professionnelle
- ✚ Acquisition modérée des connaissances théoriques (50,2%)
- ✚ Développement des compétences pratiques encore insuffisant

Le projet réussit à transformer les mentalités mais peine à développer pleinement les compétences opérationnelles.

Niveau 3 : Comportement

Transfert et application sur le terrain

Tableau 35 : Évaluation du Transfert des Compétences

Critères d'Évaluation	Indicateurs Spécifiques	Données Collectées	Score	Analyse
Application en Classe	Utilisation nouvelles méthodes	Q8 : 49,8% évolution positive pratiques classe ; Observations : méthodes plus participatives chez formés	2/5	Application limitée par contraintes
Changements Pédagogiques	Modification des pratiques	"Les élèves timides s'expriment maintenant" (E4) ; Approches plus centrées sur l'apprenant observées	3/5	Changements partiels mais visibles
Régularité d'Application	Consistance dans l'usage	Application variable selon enseignants ; Disparités importantes observées	2/5	Application irrégulière
Adaptation au Contexte	Ajustement aux contraintes	Difficultés avec classes surchargées "Des difficultés avec les méthodes de groupe" (E4)	2/5	Adaptation difficile aux contraintes
Persévérance	Maintien des pratiques	Certains maintiennent approches traditionnelles ; Besoin d'accompagnement continu	2/5	Persévérance limitée sans soutien
Collaboration	Partage avec collègues	Partage limité entre enseignants ; Pas de système formel de mentorat	2/5	Faible diffusion horizontale

Score Niveau 3 : 13/30 (43%) – FAIBLE

Niveau 3 - COMPORTEMENT (43% - FAIBLE)

- ✚ Application limitée : Seulement 49,8% d'évolution positive des pratiques en classe
- ✚ Irrégularité : Application très variable selon les enseignants
- ✚ Contraintes contextuelles : Difficultés d'adaptation aux classes surchargées
- ✚ Manque de soutien : Absence de système de mentorat et faible partage entre collègues

Ce niveau est le maillon faible du projet. Le transfert des acquis de formation vers la pratique quotidienne échoue largement.

Niveau 4 : Résultats

Impact organisationnel et sur les bénéficiaires finaux

Tableau 36 : Évaluation de l'Impact Final

Critères d'Évaluation	Indicateurs Spécifiques	Données Collectées	Score	Analyse
Performance Élèves	Amélioration des résultats	Q11 : 51,04% amélioration scores élèves ; Q15 : 55,59% amélioration lecture/écriture/calcul ; Q13 : 37% scores tests standardisés satisfaisants	3/5 4/5	Amélioration modérée et inégale
Engagement Élèves	Participation et motivation	"Les élèves timides s'expriment maintenant" (E4) ; Méthodes sollicitent davantage les enfants ; Amélioration expression orale observée		Impact positif sur engagement
Rétention Scolaire	Maintien dans le système	Q12 : 35,27% maintien élèves jusqu'à fin cycle ; TAP national : 42,10% → 46,15% (évolution modeste)	2/5	Impact faible sur rétention
Qualité Système	Amélioration institutionnelle	Q16 : 60,57% comités gestion décentralisés ; Structures de gouvernance renforcées	3/5	Amélioration modérée du système
Équité Éducative	Réduction des inégalités	IPS reste < 1 pour tous indicateurs ; Disparités géographiques persistantes ; Accès inégal aux bénéfices du projet	2/5	Impact limité sur équité
Durabilité	Pérennité des acquis	Dépendance aux financements externes, Demande d'extension révèle non-autonomie ; Pas de plan de pérennisation	2/5	Durabilité incertaine
Satisfaction Globale	Impact perçu global	Q25 : 24,9% satisfaction impact global qualité, Q24 : 31,5% satisfaction réalisations globales	2/5	Satisfaction globale faible

Score Niveau 4 : 18/35 (51%) - MOYEN

-  Impacts positifs mais limités
-  Amélioration modérée des performances

L'analyse des données quantitatives et qualitatives collectées auprès de 241 répondants révèle un bilan contrasté du PAQEPP (2017-2023). Les résultats montrent des avancées significatives dans la formation continue des enseignants (61,57% d'avis positifs) avec une bonne appropriation des nouvelles méthodes pédagogiques et une amélioration de l'engagement des élèves. Cependant, le transfert des compétences vers les pratiques de classe demeure limité (45,35% d'impact sur les pratiques pédagogiques), freiné par des disparités géographiques importantes et l'insuffisance des ressources matérielles et humaines (40,66% de satisfaction sur la gestion des ressources). La satisfaction globale des bénéficiaires reste mitigée (44,56%), avec un écart notable entre l'appréciation des formations reçues et l'impact perçu sur la qualité globale de l'éducation (24,9%). La triangulation des données confirme que

si le projet a permis des améliorations localisées, notamment dans l'adoption de l'approche par compétences et l'amélioration de l'expression orale des élèves, les défis structurels persistent. Ces résultats soulignent la nécessité d'une approche plus intégrée combinant formation, amélioration des conditions matérielles et couverture équitable du territoire pour optimiser l'impact sur la qualité de l'éducation au Tchad.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre présente une analyse approfondie des résultats de notre évaluation du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation de Base et de Promotion d'une gestion de Proximité (PAQEPP) à N'Djamena. Il propose d'abord une discussion critique des données recueillies à la lumière des cadres théoriques pertinents, puis formule des recommandations stratégiques visant à renforcer l'efficacité des interventions éducatives similaires. L'analyse est structurée autour des quatre dimensions principales explorées dans cette recherche : la formation continue des enseignants, l'évolution des pratiques pédagogiques, la gestion des ressources, et la satisfaction des bénéficiaires. Pour chaque dimension, nous mettons en perspective nos résultats empiriques avec la littérature scientifique existante, afin d'éclairer les mécanismes sous-jacents qui expliquent les réussites et les limitations du projet. Cette démarche analytique nous permet ensuite de proposer des recommandations ciblées et contextualisées, susceptibles de contribuer à l'amélioration durable de la qualité de l'éducation primaire au Tchad.

5.1. Discussion des résultats

➤ 5.1.1 Impact de la formation continue des enseignants

L'analyse des résultats concernant la formation continue des enseignants dans le cadre du projet PAQEPP révèle un impact mitigé, caractérisé par des avancées significatives mais également par des lacunes importantes. Ces résultats peuvent être interprétés à la lumière des travaux théoriques et empiriques sur l'efficacité des programmes de formation continue.

Nos résultats montrent que 75,5% des participants perçoivent positivement la qualité et la pertinence des formations, et 72,6% reconnaissent l'acquisition de nouvelles connaissances pédagogiques. Cette appréciation positive rejoint les observations de Villegas-Reimers (2003) qui souligne que la formation continue est plus efficace lorsqu'elle est alignée sur les besoins des enseignants. Cependant, nos données révèlent également que seulement 47,7% des répondants constatent une évolution positive dans les pratiques de classe, ce qui indique un écart entre l'acquisition de connaissances et leur application effective. Comme le cite Haji, (2024, p. 5305):

Teacher training and continuous professional development are fundamental pillars for improving educational outcomes. The effectiveness of any educational intervention depends

largely on how well teachers are prepared and supported in implementing new pedagogical approaches

Selon lui la formation des enseignants est un pilier essentiel pour l'amélioration du rendement éducatif.

Ainsi donc disparité entre formation et mise en œuvre pratique peut s'expliquer par ce qu'Argyris et Schön (1978) décrivent comme la différence entre l'apprentissage en simple boucle et l'apprentissage en double boucle. Comme le montrent nos résultats, le projet PAQEPP a principalement réussi à induire un apprentissage en simple boucle (acquisition de nouvelles méthodes) sans nécessairement parvenir à transformer profondément les pratiques pédagogiques, ce qui aurait constitué un apprentissage en double boucle.

Les données qualitatives éclairent davantage cette situation, notamment à travers le témoignage d'un enseignant affirmant : "Les nouvelles compétences nécessitent des manuels d'accompagnement" (E1). Cette observation rejoint les conclusions de Guskey (2002) qui identifie les ressources matérielles comme un facteur critique dans l'efficacité des programmes de développement professionnel des enseignants. Par ailleurs, la couverture inégale du projet entre les différentes inspections, comme l'indique le verbatim "Mon inspection n'a pas bénéficié de ce projet" (E1), soulève des questions d'équité dans l'accès à la formation professionnelle. Cette situation fait écho aux travaux de Sen (1999) sur l'approche par les capacités, qui met en avant l'importance de l'égalité des opportunités dans le développement des compétences professionnelles.

➤ **5.1.2. Évolution des pratiques pédagogiques et impact sur l'apprentissage**

L'analyse de l'impact des pratiques pédagogiques sur la qualité des apprentissages révèle des résultats contrastés qui méritent d'être examinés à la lumière des théories pédagogiques contemporaines. Nos données indiquent une amélioration perçue dans certains domaines spécifiques, notamment en lecture, écriture et calcul (51,8% d'avis favorables), mais des résultats moins probants concernant le maintien des élèves dans le cycle (34%) et leurs performances aux tests standardisés (34,5%). Ces résultats suggèrent que l'impact du projet se concentre principalement sur les compétences fondamentales sans parvenir à résoudre les problèmes structurels liés à la rétention scolaire et à la performance globale.

Cette situation trouve un écho dans les travaux de Slavin (1995) qui souligne que les pratiques pédagogiques centrées sur l'élève, telles que l'apprentissage coopératif, favorisent l'engagement et la réussite, mais que leur efficacité dépend fortement du contexte de mise en œuvre. Les témoignages qualitatifs confirment cette analyse, comme l'illustre ce verbatim :

"Cette méthode sollicite davantage l'enfant" (E1), indiquant une évolution vers des approches plus participatives

L'évaluation selon le modèle de Kirkpatrick (1959) est particulièrement éclairante ici. Au niveau des réactions (niveau 1), les enseignants et les élèves expriment une satisfaction relative aux nouvelles approches pédagogiques. Au niveau de l'apprentissage (niveau 2), on observe une certaine amélioration des compétences fondamentales. Cependant, au niveau du comportement (niveau 3) et des résultats organisationnels (niveau 4), l'impact reste limité, comme en témoignent les faibles taux d'achèvement du cycle primaire et les performances insuffisantes aux tests standardisés.

Les observations de terrain confirment les difficultés d'application des nouvelles méthodes dans des contextes de classes surchargées (jusqu'à 100 élèves par enseignant) et de ressources limitées. Cette réalité rejoint les conclusions de Hattie (2009) sur l'importance des conditions matérielles d'enseignement et de la taille des classes comme facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique.

➤ 5.1.3. Efficacité de la gestion des ressources

L'analyse de la gestion des ressources révèle des lacunes significatives qui limitent l'impact global du projet PAQEPP. Nos résultats indiquent que si la mise en place des comités de gestion décentralisés a connu un certain succès (57,6% d'avis favorables), les aspects opérationnels liés à la mobilisation des ressources locales (36,5%), à l'adéquation du nombre d'enseignants (29,8%) et à la disponibilité des infrastructures (30,3%) demeurent problématiques.

Ces résultats peuvent être interprétés à travers le prisme de la théorie des ressources et des capacités organisationnelles de Penrose (1959), qui souligne l'importance de la coordination efficace des ressources pour la performance organisationnelle. Comme l'affirme Penrose, "ce n'est pas tant les ressources elles-mêmes que la manière dont elles sont utilisées qui importe" (1959, p.24). Dans le cas du PAQEPP, nos données suggèrent que malgré la mise en place de structures de gouvernance décentralisées, la gestion effective des ressources n'a pas atteint un niveau optimal.

Les témoignages qualitatifs appuient cette analyse, notamment à travers des verbatim comme "Pas du tout, les ressources sont insuffisantes" (E1, E3) ou "Les tables-bancs cassés ne sont pas réparés" (E2, E3). Ces observations rejoignent les conclusions de Grant (1991) sur l'importance de la maintenance et du développement des ressources pour soutenir l'avantage compétitif d'une organisation.

La faible mobilisation des ressources locales (36,5% d'avis favorables) contraste avec les principes de la gestion de proximité promus par le projet. Comme le suggère Moore (1995), "la création de valeur publique dépend de la capacité des gestionnaires à adapter leurs ressources aux besoins et aux contraintes locales" (p.71). Nos résultats indiquent que cette adaptation reste insuffisante, limitant ainsi l'efficacité du projet.

Les observations de terrain confirment cette analyse, révélant des disparités importantes entre les établissements en termes de ressources matérielles et pédagogiques. Cette situation rejoint les préoccupations de l'UNESCO (2005) concernant l'importance d'une gestion stratégique et équitable des ressources pour assurer la qualité de l'éducation.

➤ **5.1.4 Satisfaction des bénéficiaires et perception de l'impact global**

L'analyse de la satisfaction des bénéficiaires révèle une perception mitigée qui varie selon les aspects du projet et les catégories de répondants. Si les changements dans les pratiques pédagogiques sont généralement bien accueillis (60,2% d'avis favorables), l'appréciation de l'impact global sur la qualité de l'éducation est nettement plus critique (23,2% d'avis favorables). Cette divergence s'explique par l'écart entre les attentes initiales et les résultats perçus, un phénomène que Stufflebeam et Coryn (2014) identifient comme un facteur déterminant de la satisfaction des parties prenantes dans l'évaluation des programmes éducatifs. La formulation initiale du projet PAQEPP, qui promettait une amélioration substantielle de la qualité de l'éducation, a créé des attentes élevées qui n'ont été que partiellement satisfaites.

Les variations de satisfaction selon les catégories de répondants sont également significatives. Les enseignants se montrent plus satisfaits des formations reçues (64,1%) et des changements pédagogiques (66,4%), tandis que le personnel administratif est particulièrement critique sur la gestion décentralisée (23,4%) et l'impact global (30%). Ces différences de perception rejoignent les observations de Hattie (2009) sur la variabilité des perceptions de l'efficacité éducative selon la position des acteurs dans le système.

Les données qualitatives apportent un éclairage complémentaire, notamment à travers le verbatim "Je recommande vraiment que le projet reprenne et qu'il s'étende" (E4), qui suggère une reconnaissance de la valeur potentielle du projet malgré ses limitations actuelles. Cette attitude rejoint l'analyse de Msila et Setlhako (2013) sur l'importance de la continuité et de l'adaptation des interventions éducatives pour atteindre leurs objectifs à long terme.

La faible implication parentale, mise en évidence tant par les données quantitatives que qualitatives, constitue un facteur limitant de l'efficacité du projet. Comme l'affirme un enseignant, "Les parents sont surtout présents à la rentrée" (E1), ce qui suggère une

participation formelle plutôt qu'un engagement substantiel. Cette observation rejoint les conclusions de nombreuses études sur l'importance de l'implication parentale comme facteur de réussite éducative (Epstein, 2011).

5.2. Difficultés du terrain

Lors de la phase de collecte des données sur le terrain, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés, notamment :

- L'accès aux établissements scolaires et la disponibilité des enseignants, directeurs, en raison des contraintes liées au calendrier scolaire et aux emplois du temps chargés. Il était difficile de les rencontrer pour des entretiens et
- Les réticences ou les craintes de certains participants à s'exprimer librement sur des sujets sensibles liés à la gestion ou à la qualité de l'éducation.
- Les conditions logistiques et sécuritaires dans certaines zones de la ville de N'Djaména.
- Les éventuels biais liés à la désirabilité sociale, où les participants auraient tendance à donner des réponses positives pour satisfaire nos attentes.

Pour pallier ces difficultés, nous avons prises des mesures sensibiliser des acteurs du milieu scolaire, l'assurance de la confidentialité et de l'anonymat des réponses, la flexibilité dans la planification des visites sur le terrain, et ainsi minimiser les biais potentiels.

5.3. Suggestion

À la lumière des résultats de notre étude et de leur discussion approfondie, nous proposons un ensemble de recommandations stratégiques visant à améliorer l'efficacité et la durabilité des interventions éducatives similaires au projet PAQEPP.

➤ 5.3.1. Renforcement de la formation continue et de son application

➤ Étendre la couverture géographique des formations

La distribution inégale des formations entre les différentes inspections constitue un obstacle majeur à l'équité et à l'efficacité globale du projet. Conformément à l'approche par les capacités de Sen (1999), nous recommandons une stratégie progressive d'extension géographique des formations, avec les modalités suivantes : Établissement d'une cartographie précise des zones non couvertes

Planification d'un déploiement par phases, en commençant par les zones les plus défavorisées.

Mise en place d'un système de suivi pour garantir l'équité dans l'accès aux formations.

➤ **Renforcer le suivi post-formation**

L'écart entre l'acquisition de connaissances et leur application effective nécessite un accompagnement soutenu. En s'inspirant du modèle de Kirkpatrick (1959), nous recommandons :

- L'institution d'un système de coaching et de mentorat pour accompagner les enseignants dans l'application des nouvelles méthodes
- L'organisation de sessions régulières de partage d'expériences entre enseignants
- La mise en place d'observations de classe et de feedback constructif pour soutenir l'évolution des pratiques

➤ **Adapter les formations aux contextes spécifiques**

La diversité des contextes d'enseignement exige une personnalisation des approches. Nous recommandons :

- La réalisation de diagnostics préalables des conditions spécifiques de chaque établissement
- L'adaptation des contenus de formation aux réalités locales (taille des classes, ressources disponibles)
- Le développement de solutions pédagogiques alternatives pour les contextes particulièrement contraints

➤ **5.3.2 Optimisation de la gestion des ressources**

Établir un système intégré de maintenance des infrastructures. Les problèmes de maintenance des équipements limitent considérablement l'efficacité et la durabilité des investissements. En s'appuyant sur la théorie des ressources de Penrose (1959), nous recommandons :

- La création d'un fonds dédié à la maintenance dans chaque établissement
- La formation technique des comités de gestion à l'entretien de base des infrastructures
- L'établissement de partenariats avec des artisans locaux pour les réparations spécialisées
- La mise en place d'un système de suivi régulier de l'état des infrastructures

➤ **Renforcer la mobilisation des ressources locales**

- La faible mobilisation des ressources locales compromet la durabilité du projet. Conformément aux principes de création de valeur publique de Moore (1995), nous recommandons : Le développement de stratégies de mobilisation communautaire adaptées aux contextes locaux

- La formation des comités de gestion aux techniques de collecte de fonds et de gestion financière
- L'établissement de partenariats public-privé pour soutenir les établissements scolaires
- La mise en place de mécanismes transparents de gestion et de reporting financier

➤ **Optimiser l'allocation des ressources humaines**

- L'insuffisance du personnel enseignant constitue un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité éducative. Nous recommandons : Une analyse approfondie des besoins en personnel par établissement. Le développement de stratégies innovantes pour attirer et retenir les enseignants dans les zones défavorisées
- La mise en place d'un système de redéploiement pour équilibrer la répartition des enseignants
- L'implication des communautés dans le recrutement d'assistants pédagogiques locaux.

➤ **5.3.3. Amélioration des pratiques pédagogiques et de leur impact**

- Développer des kits pédagogiques adaptés
- Le manque de matériel didactique constitue un frein majeur à l'application des nouvelles approches pédagogiques. Nous recommandons :
- La conception de kits pédagogiques essentiels, adaptés aux contextes locaux et aux ressources limitées
- La formation des enseignants à la création de matériel didactique à partir de ressources localement disponibles
- L'établissement d'une banque de ressources pédagogiques partagées entre établissements
- La distribution systématique de guides pratiques d'application des méthodes enseignées

➤ **Adapter les méthodes pédagogiques aux classes à grands effectifs**

Les sureffectifs constatés dans de nombreuses classes nécessitent des approches spécifiques. En s'inspirant des travaux de Hattie (2009), nous recommandons :

- Le développement de modules de formation spécifiquement dédiés à la gestion des classes à grands effectifs
- L'adaptation des approches participatives au contexte des classes nombreuses
- La mise en place de systèmes de tutorat par les pairs pour faciliter l'apprentissage dans les grands groupes

- L'organisation flexible de l'espace classe pour permettre différentes configurations de travail
- Renforcer le suivi des apprentissages des élèves

Les faibles performances aux tests standardisés nécessitent un suivi plus rigoureux.

Nous recommandons :

- La mise en place d'évaluations diagnostiques régulières pour identifier les difficultés d'apprentissage
- Le développement d'outils de remédiation ciblés pour les compétences insuffisamment maîtrisées
- La formation des enseignants aux techniques d'évaluation formative
- L'établissement d'un système de suivi des progrès individuels des élèves

➤ **5.3.4. Renforcement de l'engagement des parties prenantes**

Développer une stratégie d'implication parentale. La faible participation des parents constitue un obstacle à l'efficacité du projet. En s'appuyant sur les travaux d'Epstein (2011), nous recommandons :

- L'organisation régulière de sessions d'information et de sensibilisation pour les parents
- La mise en place de mécanismes formels d'implication des parents dans la vie scolaire
- Le développement d'outils de communication adaptés entre l'école et les familles
- La formation des enseignants aux techniques de collaboration avec les parents
- Améliorer la communication autour du projet. Les perceptions mitigées de l'impact global du projet suggèrent des lacunes dans la communication.

Nous recommandons l'élaboration d'une stratégie de communication claire sur les objectifs, les moyens et les résultats attendus du projet :

- La diffusion régulière d'informations sur les avancées et les défis rencontrés
- L'implication des médias locaux dans la valorisation des réussites
- L'organisation d'événements publics pour présenter les réalisations des écoles

Établir un système participatif de suivi-évaluation. L'amélioration continue du projet nécessite un suivi rigoureux et participatif. En s'inspirant de l'approche de la Théorie du Changement de Weiss (2013), nous recommandons :

- La définition participative d'indicateurs de performance clairs et mesurables
- La mise en place d'un système de collecte de données régulier et accessible
- L'organisation de sessions périodiques de réflexion avec toutes les parties prenantes
- L'utilisation des résultats d'évaluation pour l'adaptation continue du projet

L'évaluation du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation de Base et de Promotion d'une gestion de Proximité (PAQEPP) à N'Djamena révèle un impact différencié selon les dimensions analysées et les contextes d'implémentation. Les résultats mettent en évidence des avancées significatives dans certains domaines, notamment la formation des enseignants et l'évolution des pratiques pédagogiques vers des approches plus participatives, mais également des limitations importantes, particulièrement en matière de gestion des ressources et d'impact sur les indicateurs globaux de performance éducative.

L'analyse approfondie de ces résultats à la lumière des cadres théoriques de référence nous a permis d'identifier les mécanismes sous-jacents qui expliquent ces réussites et ces échecs relatifs. L'écart entre l'apprentissage en simple boucle et l'apprentissage en double boucle (Argyris et Schön, 1978), l'importance de la coordination efficace des ressources (Penrose, 1959), et la nécessité d'une approche intégrée du développement des capacités (Sen, 1999) constituent des clés de lecture essentielles pour comprendre la dynamique du projet.

Les recommandations stratégiques que nous proposons visent à renforcer les acquis du projet tout en remédiant à ses principales limitations. Elles s'articulent autour de quatre axes majeurs : le renforcement de la formation continue et de son application, l'optimisation de la gestion des ressources, l'amélioration des pratiques pédagogiques et de leur impact, et le renforcement de l'engagement des parties prenantes. Ces recommandations sont fondées sur une compréhension approfondie des contextes locaux et s'inspirent des meilleures pratiques identifiées dans la littérature internationale.

En définitive, le PAQEPP a posé des bases significatives pour l'amélioration de la qualité éducative à N'djamena, notamment à travers le renforcement des compétences pédagogiques et la promotion d'approches centrées sur l'apprenant. Cependant, sa pleine efficacité nécessiterait une approche plus intégrée et systémique, prenant en compte les interdépendances complexes entre formation, pratiques pédagogiques, ressources et engagement communautaire. L'extension et l'adaptation du projet, en tenant compte des recommandations formulées, pourraient contribuer significativement à l'amélioration durable de la qualité de l'éducation de base au Tchad.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche s'est attachée à mesurer l'impact du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation de Base et de Promotion d'une Gestion de Proximité (PAQEPP) sur la qualité de l'éducation de base et la promotion d'une gestion décentralisée dans les établissements scolaires de N'Djamena. L'objectif principal, énoncé dès l'introduction, était d'évaluer dans quelle mesure le PAQEPP contribue effectivement à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et à la promotion d'une gestion de proximité efficace dans les écoles primaires de N'Djamena.

La revue de littérature présentée au chapitre 2 a souligné l'importance de la formation continue des enseignants, des pratiques pédagogiques efficaces, de la gestion stratégique des ressources et de la satisfaction des bénéficiaires pour améliorer la qualité de l'éducation. Elle a également mis en évidence des lacunes dans la littérature existante, notamment en ce qui concerne les études longitudinales, l'hétérogénéité des contextes, l'impact direct sur les élèves, la gestion des ressources et les politiques éducatives.

La méthodologie de recherche détaillée au chapitre 3 a combiné une approche quantitative et qualitative. L'enquête quantitative a été menée auprès de 241 répondants, tandis que l'approche qualitative s'est basée sur des entretiens semi-directifs avec différentes parties prenantes. L'analyse des données quantitatives a utilisé des logiciels statistiques spécialisés, tandis que l'analyse des données qualitatives a suivi une approche d'analyse de contenu thématique, permettant ainsi une triangulation méthodologique rigoureuse.

Les principales découvertes exposées au chapitre 4 révèlent un impact différencié selon les dimensions analysées et les contextes d'implémentation. Des avancées significatives ont été observées dans la formation des enseignants et l'évolution des pratiques pédagogiques, mais des limitations importantes persistent en matière de gestion des ressources et d'impact sur les indicateurs globaux de performance éducative. Les observations participantes ont confirmé le sureffectif dans les salles de classe et l'état parfois dégradé des infrastructures, soulignant les défis structurels auxquels se heurte le projet.

La discussion présentée au chapitre 5 a permis d'interpréter ces résultats à la lumière des cadres théoriques de référence, tels que l'apprentissage organisationnel d'Argyris et Schön, la théorie des ressources et des capacités organisationnelles de Penrose, et l'approche de la création de valeur publique de Moore. Elle a souligné l'importance de la coordination efficace

des ressources et de l'adaptation aux contextes locaux pour maximiser l'impact des interventions éducatives.

❖ Réponse à la problématique

Les résultats de cette étude montrent que le PAQEPP a eu un impact mitigé sur l'amélioration de la qualité de l'éducation de base et la promotion d'une gestion de proximité efficace dans les écoles primaires de N'Djamena. Bien que le projet ait contribué à renforcer les compétences pédagogiques des enseignants et à introduire des approches plus participatives, il n'a pas réussi à surmonter les défis structurels liés au manque de ressources et aux inégalités géographiques. Cette réalité reflète la complexité des interventions éducatives dans des contextes de ressources limitées et souligne la nécessité d'une approche plus intégrée.

❖ Contribution et implications

Cette recherche contribue au domaine d'étude en fournissant une évaluation empirique de l'impact d'un projet éducatif de grande envergure dans un contexte de ressources limitées. Elle met en évidence l'importance d'une approche intégrée et systémique qui prend en compte les interdépendances complexes entre la formation, les pratiques pédagogiques, les ressources et l'engagement communautaire.

Sur le plan théorique, cette étude confirme la pertinence des cadres théoriques de l'apprentissage organisationnel, de la théorie des ressources et des capacités, et de la création de valeur publique pour comprendre la dynamique des projets éducatifs. Sur le plan pratique, elle offre des recommandations concrètes pour améliorer l'efficacité et la durabilité des interventions éducatives similaires au PAQEPP, notamment en matière de formation continue, d'allocation des ressources et d'engagement communautaire.

❖ Limite de l'étude

Cette étude présente certaines limites. L'absence d'une analyse longitudinale complète et la dépendance aux perceptions des acteurs constituent des biais potentiels. De plus, la généralisation des résultats à d'autres contextes doit être faite avec prudence, compte tenu des spécificités du système éducatif tchadien.

Ces limitations ont été gérées en combinant des données quantitatives et qualitatives, en triangulant les sources d'information, et en adoptant une approche réflexive sur les biais potentiels. Pour de futures recherches, il serait souhaitable de réaliser une étude longitudinale

avec des mesures objectives des résultats d'apprentissage des élèves afin de mieux évaluer l'impact à long terme du PAQEPP.

❖ Perspectives

Cette recherche ouvre des perspectives intéressantes pour de futures études. Il serait pertinent d'explorer plus en détail les mécanismes par lesquels les pratiques pédagogiques influencent la motivation et l'engagement des élèves. Il serait également utile d'évaluer l'impact des politiques éducatives nationales et régionales sur la qualité de l'éducation.

Les résultats de cette étude pourraient être utilisés pour concevoir des programmes de formation continue plus adaptés aux besoins des enseignants, pour développer des outils de gestion des ressources plus efficaces, et pour renforcer l'engagement des parents et des communautés dans la vie scolaire. Ces applications pratiques pourraient contribuer de manière significative à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Tchad et dans des contextes similaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abakar, M. & Achta, F. (2019). *Gouvernance et pilotage du système éducatif tchadien : Défis et perspectives*.
- Adoum, M. & Nadine, F. (2017). *Mobilisation des ressources pour l'éducation de base au Tchad : Enjeux et perspectives*.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Barney, J. B., & Clark, D. N. (2007). *Resource-based theory: Creating and sustaining competitive advantage*. Oxford University Press.
- Barrett, A. M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J., & Ukpo, E. (2006). *The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education*. EdQual Working Paper No. 3. University of Bristol.
- Bégio, P. (2016). La qualification des enseignants : enjeux et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 235-257.
- Bénayal, K., & Djimadoun, I. A. (2021). Facteurs influençant la qualité de l'éducation de base au Tchad. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 45-62.
- Bibana, M. (2017). Formation continue au Gabon et l'approche par compétences : état des lieux et défis. *Revue africaine de recherche en éducation*, 9(2), 78-96.
- Bissonnette, S. (2020). Recherche-action en lecture : impact des pratiques enseignantes sur la réussite des élèves. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1), 1-23.
- Boko, A. (2017). La qualité de l'éducation de base au Bénin : enjeux et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 39(1), 67-81.
- Bourdon, J. (2020). Gestion des ressources et inclusion scolaire : analyse des pratiques inclusives. *Revue française de pédagogie*, 210, 45-60.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2016). Impact des programmes de réussite éducative sur les performances scolaires. *Économie et Statistique*, 494-495-496, 155-175.

- Calvez, F., & Dolidon, J. (2014). Gestion stratégique des ressources éducatives : approches comparatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 65, 129-139.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., Bourque, J., & Wright, A. (2007). Gestion des ressources humaines et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 7-13.
- Cèbe, S., Paour, J.-L., & Goigoux, R. (2003). *La phonologie en maternelle : développement des compétences métalinguistiques et acquisition de la lecture*. *Revue française de pédagogie*, 142, 73-86.
- Chabat, M. (2004). Pratiques pédagogiques au Québec : évolution et analyse critique. *Éducation et francophonie*, 32(1), 36-52.
- Connell, J. P., & Kubisch, A. C. (2013). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives. In K. Fulbright-Anderson, A. C. Kubisch, & J. P. Connell (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives* (Vol. 2, pp. 15-44). Aspen Institute.
- Crawford, P., & Bryce, P. (2003). Project monitoring and evaluation: A method for enhancing the efficiency and effectiveness of aid project implementation. *International Journal of Project Management*, 21(5), 363-373.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. McGraw-Hill.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (5th ed.). Routledge.
- Diekema, D. A., & Olsen, M. W. (2014). Gestion des ressources par les enseignants : stratégies d'autonomisation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2), 1-18.
- Djidingar, A. (2020). *Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement primaire au Tchad : Défis et perspectives*.

- Dlimi, A., Laanaya, F., & Kettani, M. (2023). Fonction des ressources humaines dans les établissements scolaires : cas du Maroc. *Revue internationale des sciences de l'organisation*, 15(1), 112-134.
- Dubois, J. (2018). *La Gestion Décentralisée et ses Enjeux*. Éditions du Réseau Éducatif.
- Duguet, A. (2015). Pratiques pédagogiques universitaires et réussite des étudiants. *Revue française de pédagogie*, 193, 71-86.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.)*. Sage Publications.
- Gélinas-Proulx, A., & Shields, C. M. (2015). Gestion des ressources éducatives en contexte de diversité : leadership transformationnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 303-329.
- Gibberd, J. (2007). Indicateurs de performance pour les établissements scolaires en Afrique du Sud : un modèle d'évaluation. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 470-489.
- Grant, R. M. (1991). The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation. *California Management Review*, 33(3), 114-135.
- Groves, R. M., & Lyberg, L. (2021). Total Survey Error: Past, Present, and Future. *Public Opinion Quarterly*, 85(1), 40-62.
- Guimond, S. (2001). Pratiques pédagogiques et représentations sociales. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 21-35.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Haji, M. (2024). Formation des enseignants et compétences professionnelles : analyse comparative. *Revue internationale d'éducation*, 85, 91-102.

- Haji, S. A. (2024). The implementation of teaching methods in Cameroon secondary schools: A case study of the Centre Region. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(3), 5301-5313.
- Hamdani, S. (2024). Écoles pionnières au Maroc : innovations et résultats. *Revue marocaine des sciences de l'éducation*, 12(1), 45-62.
- Hassane, D. & Naissara, Y. (2022). *Intégration des approches d'enseignement centrées sur l'élève dans les écoles primaires au Tchad : Pratiques et défis*.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- JICA (Agence Japonaise de Coopération Internationale). (2022). *Satisfaction des bénéficiaires des projets éducatifs en Afrique : rapport analytique*. JICA Research Institute.
- Juran, J. M. (1989). *Juran on leadership for quality: An executive handbook*. Free Press.
- Kabo, M. (2023). Formation continue au Moyen-Chari : impact sur les pratiques enseignantes. *Revue tchadienne des sciences de l'éducation*, 5(2), 120-138.
- Karsenti, T. (1998). Pratiques pédagogiques et motivation des apprenants. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 571-592.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2018). L'intégration des TIC en contexte éducatif : modèles, réalités et enjeux. *Revue québécoise de psychologie*, 39(2), 247-273.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. ATD Press.
- Kooli, C., & Abadli, R. (2018). Gestion stratégique des ressources éducatives en Oman : défis et perspectives. *Revue internationale de management stratégique*, 26(2), 70-86.
- Lapointe, P., & Bouchamma, Y. (2013). Gestion des ressources scolaires : pratiques efficaces et équité. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 227-252.
- Lapointe, P., Bouchamma, Y., & Langlois, L. (1991). Gestion des ressources éducatives : analyse des pratiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 16(1), 1-15.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2013). Gestion des ressources au Bénin : enjeux et défis pour une éducation de qualité. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 71-82.

- Lawn, M. (2011). Gouvernance de l'éducation en Angleterre : évolution des politiques et pratiques. *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 129-144.
- Le Chapelain, C. (2007). Gestion des ressources humaines dans les établissements d'enseignement. *Revue française de gestion*, 33(178-179), 141-155.
- Lebrun, M. (2006). Gestion des ressources et innovation pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(1), 18-31.
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Effective Schools Products, Ltd.
- Lugaz, C., Pourcet, G., & Guédé, N. (2018). *Gestion de proximité et réussite scolaire : Étude de cas dans des écoles primaires en Afrique de l'Ouest*. Presses Universitaires de France.
- Mahamat, A. & Youssouf, H. (2018). *Accès et qualité de l'éducation de base dans les zones défavorisées au Tchad*.
- Mias, J., Legrand, C., Mazars, M., & Rivière, F. (2003). Satisfaction des bénéficiaires des programmes éducatifs : méthodologie d'évaluation. *Revue française des affaires sociales*, 4, 69-94.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. Sage Publications.
- Moisset, J., & Tardif, M. (1993). Gestion des ressources humaines en milieu scolaire : pratiques et enjeux. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 745-759.
- Moore, M. H. (1995). *Creating Public Value : Strategic Management in Government*. Harvard University Press.
- Moussa, A. (2019). Facteurs influençant la qualité de l'éducation au Niger : Rôle de la formation continue des enseignants. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 35(2), 1-18.
- Msila, V., & Setlhako, A. (2013). Evaluation of programs: Reading Carol H. Weiss. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 323-327.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2019). L'expérience des enseignants débutants : analyse des défis et des stratégies d'adaptation. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 379-412.
- Nadji, Y. (2022). *L'éducation des filles au Tchad : Obstacles et stratégies pour l'équité*.

- N'Diaye, M. (2021). *Améliorer le rendement du système éducatif primaire au Tchad : Une analyse coûts-bénéfices des principaux leviers d'action*. Institut de Recherche en Éducation pour le Développement.
- Ndoroum, J. M. (2022). Le Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation Primaire et Préscolaire (PAQEPP) à Moundou : analyse des résultats. *Revue tchadienne des sciences de l'éducation*, 4(1), 56-73.
- Ngarlama, S. (2023). *Le rôle des associations de parents d'élèves dans l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire au Tchad*.
- Ngarleko, D. (2021). *Améliorer la qualité des apprentissages au primaire au Tchad : Rôle de la formation initiale des enseignants*
- Ngo Makap, F., TchameniNgamo, S., & Njawe, N. P. (2018). Approche pédagogique participative et qualité de l'éducation de base au Cameroun. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 34(2), 1-16.
- NkengneNkengne, A. P., Tchombe, T. M., & Fomete, T. (2020). Impact des nouveaux programmes d'études sur les acquis des élèves du primaire au Cameroun. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 26(2), 89-107.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Oyono,A,& Chaffy, C. (2023) Schemes des actes de gestion de ressources humaines sur la deperdition des enseignants du primaire au cameroun.European journal of education Studies 10(12).
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.)*. Sage Publications.
- Penrose, E. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford University Press.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficáciadasescolas*. Edições. ASA.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. Allyn & Bacon.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications (2nd ed.)*. Jossey-Bass.
- Suchaut, B. (2017). Qualité de l'éducation et efficacité des écoles primaires en Côte d'Ivoire. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 33(1), 1-19.

- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Taptue, P. (2018). Projet PAQUEB au Cameroun : évaluation de l'impact sur les compétences des élèves. *Revue africaine de recherche en éducation*, 10(1), 62-78.
- Tedongmo T, P. (2015). La gestion scolaire et la qualité de l'éducation au Cameroun. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 67-84.
- Tellier, M. (2006). Les gestes pédagogiques dans l'enseignement : impact sur l'apprentissage. *Recherches et applications en didactique des langues*, 39, 106-119.
- UNESCO. (2005). *EFA Global Monitoring Report 2005 : The Quality Imperative*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2005 : L'exigence de qualité*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2015 : Éducation de qualité pour tous, un impératif*. UNESCO.
- UNICEF. (2020). *Education for every child: Achieving quality education for all*. UNICEF.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Weiss, C. H. (2013). *Evaluation: Methods for studying programs and policies (2nd ed.)*. Prentice Hall.
- Wirngo, T. E. (2021). Test quality and students' performances: An appraisal of the national achievement test in english and mathematics for Cameroon primary schools. *European Journal of Education Studios*, 8(8), 38-61

ANNEXES

Annexe 2 : Autorisations de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION		REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION
--	---	--

Le Doyen	The Dean
N° <u>056</u> /24/UYI/FSE/CD)	

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **ASKIAYO Seth**, Matricule **22W3476**, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : **CURRICULA ET EVALUATION**, Spécialité : **CONCEPTION, EVALUATION ET MONTAGE 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 **Dr. WIRNGO TANI Ernestine**. Son sujet est intitulé : « *Evaluation des pratiques pédagogiques et le développement des compétences linguistiques chez les élèves de l'école primaire de Ndjamenau au Tchad : Etude du projet PAQEPP* ».

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

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

Yaoundé, le... **02 FEB 2024**

Pour le Doyen



Dominique
Diakolo Komo
Maître de Conférences

N'Djamena, Tchad

REPUBLIQUE DU TCHAD
PRESIDENCE DE TRANSITION
PRIMATURE
MINISTERE DE L'ADMINISTRATION DU
TERRITOIRE
ET DE LA DECENTRALISATION ET DE LA BONNE
GOUVERNANCE
DELEGATION GENERALE DU GOUVERNEMENT
AUPRES DE LA COMMUNE DE N'DJAMENA
SECRETARIAT GENERAL
DELEGATION PROVINCIALE DE L'EDUCATION
NATIONALE DE NDJAMENA

UNITE - TRAVAIL - PROGRES
وحدة - عمل - تقدم



جمهورية تشاد
رئاسة الوزراء
وزارة إدارة الأراضي واللامركزية
المنشورية العامة للحكومة لدى بلدية أنجمينا
الأمانة العامة
مندوبية الإقليمية للتربية الوطنية لبلدية
أنجمينا

009 PR/PMI/MATD/DGG-CN/SG/DPEN-CN/2024

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné Délégué Provincial de l'Education Nationale et la Promotion Civique pour la Commune de N'Djamena, autorise Monsieur **ASKIAYO SETH**, étudiant en master II à la faculté des Sciences de l'Education, département : CURRICULA ET EVALUATION, Spécialité : CONCEPTION, EVALUATION ET MONTAGE DES PROJETS EDUCATIFS à effectuer des travaux de recherche dans les écoles publics et privés des Inspections Départementales de l'Education Nationale et de la Promotion Civique (IDENPC) afin de préparer son diplôme de Master II sur le thème « Evaluation des pratiques pédagogiques et développement des compétences linguistique chez les élèves de l'école primaire de N'Djamena au Tchad Etude du projet PARQEPP ».

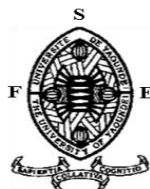
A cet effet, il va s'entretenir avec les responsables et les élèves avec un certain nombre de questionnaires.

Je compte sur l'esprit de bonne collaboration de tout un chacun.

Fait à N'Djamena, le

Le Délégué Provincial de l'Education Nationale
pour la Commune de N'Djamena


Dr MAHAMAT DJIBRINE SALEH



Guide d'entretien

Introduction

Ce guide d'entretien a pour objectif de fournir une structure pour la collecte de données qualitatives dans le cadre de l'évaluation de l'impact du projet PAQEPP (Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation de Base et de la Promotion de la Gestion de Proximité) sur l'éducation de base à N'Djamena, Tchad. Les entretiens seront menés auprès de divers acteurs impliqués dans le projet, y compris les enseignants, les directeurs d'école, les élèves, et les parents. Ce guide est conçu pour aider les enquêteurs à recueillir des informations pertinentes et à explorer les perceptions, les expériences et les attentes des participants.

1. Objectifs de l'Entretien

Les objectifs principaux de l'entretien sont les suivants :

Évaluer l'impact des formations continues sur les compétences des enseignants.

Explorer l'impact des pratiques pédagogiques sur la qualité de l'éducation.

Évaluer la gestion des ressources et son adéquation avec les besoins des établissements.

Mesurer la satisfaction des bénéficiaires du projet.

Section 1 : Informations Générales

Fonction :

Établissement :

Ancienneté dans l'établissement :

Formation reçue dans le cadre du projet PAQEPP

Section 2 : Impact des Formations Continues

Avez-vous participé à des formations continues dans le cadre du projet PAQEPP ?

Si oui, pouvez-vous décrire ces formations ?

Quels sujets ont été abordés ?

Comment évaluez-vous l'impact de ces formations sur vos compétences pédagogiques ?

Avez-vous remarqué des changements dans votre pratique d'enseignement ?

Pouvez-vous donner des exemples concrets ?

Quelles compétences avez-vous développées grâce à ces formations ?
Comment ces compétences ont-elles influencé votre interaction avec les élèves ?
Y a-t-il des aspects des formations que vous auriez souhaité approfondir ?
Quelles suggestions feriez-vous pour améliorer ces formations ?

Section 3 : Pratiques Pédagogiques

Quelles pratiques pédagogiques avez-vous mises en œuvre depuis votre participation aux formations ?
Comment ces pratiques diffèrent-elles de celles que vous utilisiez auparavant ?
Avez-vous observé des changements dans l'engagement des élèves suite à l'adoption de nouvelles pratiques ?
Pouvez-vous partager des exemples de succès ou de défis rencontrés ?
Comment évaluez-vous la qualité de l'éducation dans votre établissement depuis la mise en œuvre du projet PAQEPP ?
Quels indicateurs utilisez-vous pour mesurer cette qualité ?
Y a-t-il des ressources pédagogiques supplémentaires dont vous avez besoin pour améliorer vos pratiques ?
Quelles ressources spécifiques seraient les plus utiles ?

Section 4 : Gestion des Ressources

Comment évaluez-vous la gestion des ressources dans votre établissement ?
Les ressources humaines, matérielles et financières sont-elles suffisantes pour répondre aux besoins des élèves ?
Avez-vous des suggestions pour améliorer la gestion des ressources ?
Quelles mesures pourraient être mises en place pour optimiser l'utilisation des ressources ?
Comment la gestion des ressources influence-t-elle la qualité de l'éducation dans votre établissement ?
Avez-vous observé des liens directs entre la gestion des ressources et les résultats des élèves ?

Section 5 : Satisfaction des Bénéficiaires

Êtes-vous satisfait des résultats du projet PAQEPP jusqu'à présent ?
Quelles sont les principales raisons de votre satisfaction ou insatisfaction ?
Comment le projet a-t-il influencé votre perception de l'éducation dans votre établissement ?
Avez-vous constaté des améliorations notables ?
Quelles recommandations feriez-vous pour améliorer le projet PAQEPP ?
Y a-t-il des aspects que vous aimeriez voir développés ou modifiés ?

Y a-t-il d'autres commentaires ou suggestions que vous aimeriez partager concernant le projet PAQEPP ?

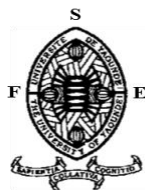
Seriez-vous disposé à participer à des entretiens futurs ou à des groupes de discussion sur ce sujet ?

Annexe 3 : Questionnaire de recherche

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING
.....

ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Questionnaire de recherche

Je suis étudiant en formation à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1, au Département de Curricula et Évaluation, filière Management de l'éducation. Je mène une étude sur le thème : « Évaluation de l'impact du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Education de base et la promotion de gestion de Proximité (PAQEPP) dans la ville de N'Djamena ». Cette étude est menée auprès des écoles primaires publiques du Tchad dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin de formation en vue de l'obtention du diplôme de fin de formation.

Je vous prie de bien vouloir participer à cette enquête qui est purement d'ordre académique. Je Vous assure de la confidentialité de vos réponses. Ce questionnaire prendra environ 15minutes de votre temps.

PARTIE I

Section 1 : Informations sur le répondant

1. Sexe : masculin ☐ Féminin ☐

2. Fonction : ☐ Enseignant ☐ Personnel administratif/de direction ☐ membre d'APE

Autre :

3. Établissement :

4. Ancienneté dans l'établissement : ☐ Moins d'1 an ☐ 1-5 ans ☐ 6-10 ans ☐ Plus de 10 ans

5. Niveau d'étude : CEP ☐ BEPC ☐ Bac ☐ Bac+1 ☐ Bac+2 ☐ licence ☐

formation professionnelle ☐ autre :

Partie II

Clé du questionnaire :

Veuillez répondre aux affirmations ci-dessous, indiquez votre niveau d'accord selon l'échelle suivante :

FD = Fortement D'accord

D = D'accord

PD = Pas d'accord

PTD = Pas du tout D'accord.

Section 2 : La Formation continue des enseignants		FD	D	PD	PTD
6	Les enseignants jugent avoir bénéficié de formations de qualité et pertinentes.				
7	Les formations continues ont permis aux enseignants d'acquérir de nouvelles connaissances pédagogiques.				
8	Une évolution positive dans les pratiques de classe a été observée.				
9	Les formations continues des enseignants dans le cadre du projet PAQEPP permet la maîtrise des contenus d'enseignement.				
10	Les formations ont renforcé mes compétences en matière d'approches pédagogiques.				
Section 3 : Les pratiques pédagogiques et matérielles didactiques					
11	Une amélioration des scores des élèves aux évaluations a été observée suite à l'introduction renouvelles approches.				
12	Les établissements scolaires de ma région réussissent à maintenir la majorité des élèves jusqu'à la fin de leur cycle d'éducation de base.				
13	Les scores de nos élevés aux tests standardisés régionaux sont satisfaisants et s'améliorent régulièrement.				
14	Les élèves démontrent une capacité croissante à analyser l'information, à raisonner logiquement et à trouver des solutions créatives aux problèmes.				
15	Les nouvelles approches ont permis d'améliorer les résultats des élèves en lecture écriture et calcule				
Section 4 : La Gestion des ressources infrastructurelles matérielles personnelles					
16	Le projet PAQEPP a permis la mise en place de comités de gestion décentralisés.				
17	Il y a eu une mobilisation accrue des ressources locales pour la gestion des écoles.				
18	Les parents et communautés sont davantage impliqués dans la gestion scolaire.				
19	Les établissements disposent d'un nombre adéquat d'enseignants.				
20	Les établissements disposent d'assez de bâtiments.				
Section 5 : La satisfaction des bénéficiaires du projet PAQEPP					
21	Je suis satisfait(e) des changements opérés dans les pratiques pédagogiques.				
22	Je suis satisfait(e) des progrès réalisés en matière de gestion décentralisée des écoles.				
23	Je suis satisfait(e) des formations continues qui ont été dispensées aux enseignants.				
24	Dans l'ensemble, satisfait des réalisations du projet PAQEPP dans l'établissement.				
25	Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de l'impact du projet PAQEPP sur la qualité de l'éducation.				

Merci d'avoir participer à cette recherche.

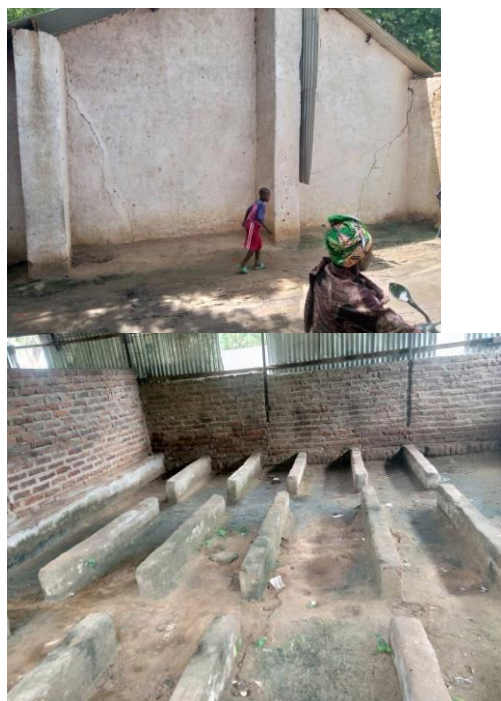
Grille d'observation

N°	Dimension d'Observation	Indicateurs Spécifiques	Description Détaillée	Échelle d'Évaluation	Commentaires Qualitatifs
1	Infrastructures et environnement d'apprentissage				
1.1	État général des bâtiments scolaires	Condition structurelle des salles de classe, toiture, murs, sols, fenêtres, portes	☐ <i>Excellent</i> ☐ <i>Très bon</i> ☐ <i>Bon</i> ☐ <i>Moyen</i> ☐ <i>Mauvais</i>		
1.2	Disponibilité et qualité du mobilier scolaire	Tables, chaises, tableaux, armoires, matériel de rangement	☐ <i>Suffisant et excellent état</i> ☐ <i>Suffisant et bon état</i> ☐ <i>Insuffisant mais bon état</i> ☐ <i>Suffisant mais mauvais état</i> ☐ <i>Insuffisant et mauvais état</i>		
2	Ressources pédagogiques et didactiques				
2.1	Disponibilité des manuels scolaires	Manuels pour élèves et guides pour enseignants par discipline	☐ <i>Très suffisant</i> ☐ <i>Suffisant</i> ☐ <i>Peu suffisant</i> ☐ <i>Insuffisant</i> ☐ <i>Très insuffisant</i>		
2.2	Matériel didactique et pédagogique	Supports visuels, matériel de manipulation, outils pour enseignants	☐ <i>Très diversifié</i> ☐ <i>Diversifié</i> ☐ <i>Très limité</i> ☐ <i>Absent</i>		
2.3	Fournitures scolaires des élèves	Cahiers, stylos, ardoises, autres fournitures individuelles	☐ <i>Très satisfaisant</i> ☐ <i>Satisfaisants</i> ☐ <i>Moyen</i> ☐ <i>Insuffisant</i> ☐ <i>Très insuffisant</i>		
3	Pratiques pédagogiques et professionnalisme enseignant				
3.1	Méthodes d'enseignement observées	Approches pédagogiques utilisées en classe	☐ <i>Très participatives</i> ☐ <i>Participatives</i> ☐ <i>Mixtes</i> ☐ <i>Exclusivement transmissives</i>		

Annexe 4 : Quelques images des écoles primaires de N'Djamena



SOURCE : enquête de terrain 2024



PAQEPP – Projet d’amélioration de la qualité de l’éducation de base et de promotion d’une gestion de proximité

Accompagner les 50 écoles du PAQEPP en appuyant la coordination globale du projet, en renforçant la gestion des ressources et de la gouvernance des écoles ainsi que les pratiques pédagogiques des 735 enseignants.

Contexte

Au Tchad, la problématique de la qualité de l’éducation se pose dans un contexte où, selon le rapport 2019 du Programme d’analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l’Education des Etats et gouvernements de la Francophonie (PASEC), environ 80% des élèves en fin de scolarité primaire ne disposent pas des connaissances et compétences suffisantes en lecture et mathématiques, où, selon les statistiques nationales, 40% des enseignants du primaire n’ont pas de qualification professionnelle. Si la proportion de redoublants dans le primaire est passée de près de 25 % en 2010 à 16% en 2019, le taux d’achèvement du primaire, indicateur de référence en matière d’atteinte d’achèvement d’une scolarisation primaire, demeure faible bien qu’en progression (44,24% en 2019 alors qu’il était de 37,8 % en 2004).

Objectifs

France Éducation international est mobilisé, sur la base d’une convention cadre de partenariat renouvelée en 2016, par le Ministère de l’Education nationale et de la Promotion civique (MENPC) du Tchad pour la mise en œuvre du Projet d’amélioration de la qualité de l’éducation de base et de promotion d’une gestion de proximité (PAQEPP), projet de 6M€ d’une durée de 4 ans, financé par l’Agence française de développement.

La première composante du projet appuiera les 45 écoles du PAQEPP situées dans la région de N'Djaména et Moundou, en zone urbaine, péri urbaine et rurale, avec une organisation non gouvernementale implantées dans la région, « Initiative Développement », pour le rétablissement des routines professionnelles enseignantes, le renforcement de la gestion, du pilotage et de la vie scolaire des établissements, le renforcement de l'encadrement et des pratiques pédagogiques, l'établissement de bonnes pratiques en matière de pilotage et de vie scolaire des établissements, la formation des enseignants, y compris le renforcement de leurs compétences linguistiques en français, ainsi que de la mise aux normes matérielles des écoles.

Pour la seconde composante, France Éducation international, qui appuie la coordination globale du projet, mobilise des expertises pour l'appui à l'amélioration de la gestion des ressources et de la gouvernance des écoles du PAQEPP par les niveaux local, déconcentrés et central, induisant une déconcentration de la gestion du système éducatif, pour la réduction du redoublement au Tchad par la réalisation d'études et la production de guides dans une démarche formatrice à destination des chefs d'établissements et des enseignants, pour l'analyse des pratiques en matière d'évaluation des acquis de l'apprentissage des élèves et formation des enseignants et inspecteurs à des pratiques renouvelées.

Actions

- remise aux normes matérielles des écoles, y compris des outils pédagogiques ;
- remise en place des pratiques pédagogiques et administratives de base nécessaires au bon fonctionnement des écoles, comprenant un renforcement des compétences en langue française des enseignants ;
- appui à la gestion de proximité des ressources et de la gouvernance des écoles par l'adaptation du circuit de transmission des informations relatives aux besoins des établissements et l'amélioration de la qualité des informations transmises, *via* les inspections ;
- mener une étude sur le phénomène du redoublement au Tchad (pays parmi ceux ayant les plus fort taux en la matière) ;
- production d'un guide sur l'accompagnement des élèves en difficultés ;
- production d'un guide sur l'évaluation des élèves (en relation avec le guide pédagogique) ;
- mesurer les effets du changement de pratiques pédagogiques des enseignants en fin de projet.

Résultats attendus

Les résultats de chacune des actions de France Éducation international ont vocation à être généralisés à l'ensemble du système éducatif tchadien au terme du projet, représentant 2 468 788 élèves 48 612 enseignants et enseignantes et 11 702 écoles, afin d'améliorer la qualité de l'éducation au Tchad.

Des années scolaires 2017-2018 à 2022-2023, 50 écoles de N'Djaména et Moundou auront bénéficié des actions du projet, représentant environ 100 000 élèves, 735 enseignants et enseignantes, ainsi qu'une centaine de personnels d'encadrement. Cela représentant plus de 350 jours de travail incluant un appui à distance permanent des équipes locales par FEI.

Durée du projet

Juin 2017 - Décembre 2022

Contact

François-Xavier de Perthuis de Laillevault, chef de projets, département coopération en éducation

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	I
DÉDICACE.....	II
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES	IV
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
RÉSUMÉ.....	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 :	3
PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	3
1.1. Contexte de l'étude	3
1.2. Les objectifs stratégiques du système éducatif	5
1.3. Cadre juridique et fonctionnement	6
1.3.1. Système de suivi et d'encadrement	6
1.3.2. Types d'écoles	7
1.3.3. Langues d'enseignement	7
1.4. Justification de l'étude	7
1.5. Constat.....	8
1.6. Observation	9
1.7. Problème de recherche	9
1.8. Problématique de recherche	9
1.9. Questions de recherche.....	10
1.9.1. Question générale (QG)	10
1.9.2. Questions spécifiques.....	10
1.10. Objectifs de l'étude	11
1.10.1. Objectifs générale (OG).....	11
1.10.2. Objectifs spécifiques (OS)	11
1.11. Intérêt de l'étude	11
1.12. Délimitation de l'étude	12
1.12.1. Délimitation Problématique	12
1.12.2. Délimitation Temporelle	13

CHAPITRE 2 :	14
LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	14
2.1. Présentation du projet PAQEPP	14
2.2. Cadre conceptuel	15
2.2.1. Évaluation	15
2.3. Les études empiriques sur l'amélioration de la qualité de l'éducation	24
2.3.1. Formations continues et renforcement des compétences des enseignants.	24
2.4.2. Pratiques pédagogiques et amélioration de la qualité de l'éducation	34
2.4.3. Gestion des ressources et les besoins des établissements.	40
2.4.4. La satisfaction des bénéficiaires de projet	52
2.5. Rétrospectives des indicateurs éducatifs nationaux de 2016 à 2020	53
2.6. Analyse approfondie des thèmes clés	57
2.7. Lacunes dans la recherche	57
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	59
3.1. Approche méthodologique	59
3.2. Présentation du site de l'études	59
3.3. Population de l'étude	60
3.3.1. Population accessible	60
3.3.2. Population cible	60
3.4. Technique d'échantillonnage	60
3.4.1. Échantillonnage	61
3.4.2. Échantillon	62
3.5. Justification de la taille de l'échantillon	62
3.5.1. Le pré-test	63
3.6. Instruments et techniques de collecte des données	63
3.6.1. Instrument de collecte des données	63
3.6.2. Technique de collecte des données	63
3.7. Validation de l'instrument de collecte des données	64
3.7.1. Validation interne	64
3.7.2. Validation externe	64
3.7.3. Fiabilité	65
3.8. Administration de l'instrument	65
3.9. Techniques d'analyse des données	66
3.10. Cadre théorique	67

3.10.1. La théorie des capacités	67
3.10.2. La théorie du changement.....	67
3.10.2.1. Fondements théoriques et postulats	68
3.10.2.2. Principes Opérationnels et Méthodologiques	68
3.10.2.3. Application au Contexte de l'Éducation à N'Djamena	69
3.10.3. La théorie de la gestion des ressources et des capacités organisationnelles de Penrose (1959).....	69
3.10.3.1. Présentation du modèle d'application de ces études	71
3.10.3.2. Principes d'action du modèle de Kirckpatrick	71
3.10.3.3. Correspondance avec les objectifs de l'évaluation.....	72
3.11. Cadre logique	72
3.12. Considérations éthiques.....	75
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	76
4.1. Analyse des données empiriques issues de l'investigation de terrain.....	76
4.1.1. Profil sociodémographique des répondants	76
4.1.2. Répartition par selon l'établissement	78
4.1.3. Analyse de l'association entre les variables sociodémographiques	80
4.1.4. Analyse selon les objectifs spécifiques de l'études	83
4.2. Pratiques pédagogiques et amélioration de la qualité de l'éducation.	86
4.2.1. La gestion des ressources et les besoins des établissements	89
4.2.2. La satisfaction des bénéficiaires du projet.....	92
4.3. Observations participantes	95
4.4. Analyse comparative et synthèse analytique.....	97
4.4.1. Étude longitudinale des indicateurs de performance.	97
4.4.2. Analyse différentielle des transformations observées	97
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS.....	105
5.1. Discussion des résultats.....	105
5.1.1 Impact de la formation continue des enseignants	105
5.1.2. Évolution des pratiques pédagogiques et impact sur l'apprentissage	106
5.1.3. Efficacité de la gestion des ressources	107
5.1.4 Satisfaction des bénéficiaires et perception de l'impact global	108
5.2. Difficultés du terrain	109
5.3. Suggestion	109
5.3.1. Renforcement de la formation continue et de son application	109

5.3.2 Optimisation de la gestion des ressources	110
5.3.3. Amélioration des pratiques pédagogiques et de leur impact	111
5.3.4. Renforcement de l'engagement des parties prenantes	112
CONCLUSION GÉNÉRALE	114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	117
ANNEXES	IX
ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS	XIV
PARTIE I.....	XIV
TABLE DES MATIÈRES	124