

RÉPUBLIQUE DU TCHAD



Ministère de l'Education Nationale et
de la Promotion Civique



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direction du développement
et de la coopération DDC

Rapport d'évaluation : Portefeuille suisse en éducation au Tchad (2014-2024)

Décembre 2024 - Janvier 2025

Consortium d'expertise JM/AAM/JBB/KS

Jacques Malpel : expert international chef de mission

Aboubacar Abdou Moumouni : expert régional

Joseph Bedoumra Beringar : expert national

Kilma Saultidigué : expert national

Table des matières

Liste des tableaux	iii
Liste des figures.....	iii
Liste des acronymes.....	iv
Résumé Exécutif.....	vi
1. Introduction, rappel des termes de référence de l'étude.....	1
2. Présentation de la mission : méthodologie, calendrier	1
3. Contexte de l'éducation au niveau national	1
4. Contexte dans les quatre provinces ciblées par le portefeuille éducation	3
4.1 Objectifs des projets.....	3
4.2 Budgets des projets du portefeuille.....	6
4.3 Financement du sous-secteur de l'éducation de base	7
5. Les premiers résultats observés en lien avec les effets attendus dans les cadres logiques.....	7
5.1 Résultats escomptés des projets du portefeuille.....	7
5.2 Evolution de la situation de l'éducation dans les provinces et dans le pays.....	8
5.3 Qualité des services éducatifs offerts et niveau des apprentissages des élèves dans le cycle de l'éducation de base	15
5.4 Formation des enseignants et leurs pratiques de classe	16
5.5 Amélioration des conditions des enseignements et des apprentissages – Infrastructures scolaires.....	19
5.6 Disponibilité des manuels scolaires	19
5.7 Question du curriculum et des méthodes pédagogiques	20
5.8 Enseignement en langues locales.....	20
5.9 Qualité des apprentissages, enquêtes PASEC	21
5.10 Education en situation d'urgence	23
5.11 Genre et inclusion	23
6. Recommandations pour un futur concours de la DDC au Tchad	24
6.1 Accompagner la transformation du système éducatif à travers le dialogue sectoriel renforcé	24
6.2 Appuyer la définition de la politique nationale de formation des enseignants.	25
6.3 Accompagner la réforme des programmes d'enseignement du fondamental.	25
6.4 Accompagner l'enrichissement et la finition du curriculum national.	25
6.5 Appuyer la production, la diffusion et l'implantation des manuels scolaires.	25
6.6 Appuyer les structures de formation des enseignants.	26
6.7 Donner un appui institutionnel à l'éducation en situation d'urgence à travers le soutien à la création d'un fonds commun.	26

6.8 Recommander à la coordination d'IFADEM-Tchad la mise en place d'une équipe de psychopédagogues pour accompagner les formations en cours.	26
6.9 Accompagner la pérennisation de certains acquis du ProQEB.	27
6.10 Appuyer les activités de renforcement des capacités professionnelles	27
7. Conclusion.....	27

Liste des tableaux

Tableau 1 : Financements du portefeuille éducation de la Suisse entre 2014 et 2024.....	7
Tableau 2 : Evolution des effectifs par Province de 2014-2024	8
Tableau 3 : Synthèse des avis émis par les bénéficiaires sur les réalisations de la DDC	15

Liste des figures

Figure 1 : Financement du ProQEB selon les différentes phases de 2014-2024.....	6
Figure 2 : Evolution du TBA selon les provinces de 2014 à 2024	10
Figure 3 : Évolution du TBS selon les provinces de 2014 à 2024.....	11
Figure 4 : Évolution du taux de redoublement selon les provinces de 2014 à 2024	11
Figure 5 : Évolution du taux d'abandon selon les provinces de 2014 à 2024	12
Figure 6 : Evolution du TAP selon les provinces de 2014 à 2024.....	13
Figure 7 : Evolution de l'Indice de parité par rapport au TBA par province de 2014 à 2024	13
Figure 8 : Evolution de l'Indice de parité par rapport au TAP par province de 2014 à 2024.....	14

Liste des acronymes

ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AGR	Activités Génératrices de Revenus
ALAPAJ	Amélioration de l'apprentissage pour l'autonomisation des jeunes
AME	Association des Mères d'Elèves
APE	Association des Parents d'Elèves
APICED	Association pour la promotion des initiatives communautaires en Éducation
CDFCEP	Centres Départementaux de Formation Continue des Enseignants du Primaire
CE	Cours Élémentaire
CHF	Franc Suisse
CM	Cours moyen
CNC	Centre National de Curricula
CNT	Conseil National de Transition
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale de la Francophonie
COFIL	Comité de pilotage
CP	Cours Préparatoire
DANSS	Direction de l'Alimentation de la Nutrition et de la Santé Scolaire
DAPCS	Direction d'Analyse, de la Prospective et de la Carte Scolaire
DDC	Direction du Développement et de la Coopération Suisse
DFE	Direction de la Formation des Enseignants
DPEN	Délégation Provinciale de l'Éducation Nationale
EAV.	Enseigner et Apprendre pour la Vie
EBNF	Éducation de base non formelle
ENIB	École Normale d'Instituteurs Bacheliers
EdM	Enfants du Monde
PME/GPE	Partenariat Mondial pour l'Éducation (<i>Global Partnership for Education</i>)
IFADEM	Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
IPEP	Inspection Pédagogique de l'Enseignement Primaire
MC	Maître Communautaire
MENPC	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique
ODD	Objectifs de Développement Durable
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PAMOPSET	Programme d'Appui à la Mise en Œuvre de la Politique Sectorielle de l'Éducation
PDDEA	Plan Décennal de Développement de l'Éducation et de l'Alphabétisation

PIET	Plan Intérimaire de l'Education au Tchad
PMH	Pompe à motricité humaine
PARAEB	Projet d'Amélioration des Résultats d'Apprentissage de l'Education de Base
PREAT	Projet de Renforcement l'Éducation et de l'Alphabétisation au Tchad
PREB	Projet de Renforcement de l'Éducation de Base
PREBatha	Projet de Renforcement de l'Éducation de Base au Batha
PROQEB	Programme pour la Promotion de la Qualité de l'Éducation de Base au Tchad
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
SIGE	Système d'Information pour la Gestion de l'Education
NU	Nations Unies
TAP	Taux d'Achèvement au Primaire
TBA	Taux Brut d'Accès
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TNS	Taux Net de Scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Résumé Exécutif

Dix ans après le lancement du programme ProQEB en 2014, le Bureau de la Coopération Suisse au Tchad a commandé une évaluation de son portefeuille éducation au Tchad pour la période allant jusqu'à 2024 afin d'en tirer les enseignements pour un éventuel futur concours de la Suisse.

La mission d'évaluation s'est déroulée en deux temps : en décembre 2024 avec des ateliers dans les quatre provinces du Batha, du Mandoul, du Moyen Chari et du Wadi Fira, et en janvier 2025 avec un atelier à N'Djaména.

Les ateliers ont réuni plus de 200 personnes, cadres du MENPC, partenaires, représentants des parents d'élèves et des enseignants sur le thème : « enseignements de 10 ans de coopération éducative de la Suisse au Tchad, constats, défis et pistes pour l'avenir ».

La situation de l'éducation de base au Tchad

Le secteur de l'éducation de base présente de graves insuffisances dont les effets cumulés sont traduits sur le système, notamment, par une dépréciation avancée de la qualité des enseignements et des apprentissages d'une part, et d'autre part, par une année scolaire de courte durée (inférieure aux 900 heures requises). A titre d'illustration, les contraintes des infrastructures scolaires, les hangars-classes, dont les matériaux de construction généralement en tiges de mil dépendent des premières récoltes, retardent les rentrées scolaires et leur fragilité face aux aléas du climat est l'occasion forcée pour cesser les cours. La motivation de la Suisse d'appuyer la politique sectorielle du gouvernement en finançant l'amélioration de la qualité de l'éducation (intrants et formation) et en renforçant les conditions de travail (construction d'infrastructures durables) justifie l'élargissement de l'offre d'éducation publique avec une volonté commune de juguler les obstacles à l'efficacité du processus enseignement/apprentissage du secteur.

Tant en ce qui concerne l'accès et la rétention des élèves que la qualité des apprentissages, le Tchad se place parmi les pays les plus en retard dans l'atteinte des Objectifs de Développement Durable de l'ONU (ODD4).

Le système est de plus marqué par une très forte inégalité entre les zones urbaines et rurales, entre les garçons et les filles et entre le niveau de vie des parents riches ou pauvres.

Dans la province du Batha le taux d'achèvement du primaire est de 12,7% en 2024. Ce taux est légèrement supérieur à 50% dans le Mandoul et le Moyen Chari et est de 29% dans le Wadi Fira.

Très peu d'élèves arrivent en fin de cycle et ceux qui y arrivent ont un « niveau insuffisant ¹ » de compétences attendues à ce stade du cursus éducatif tant en lecture qu'en mathématiques (22% en lecture et 11,5% en mathématiques).

Le portefeuille éducation de la coopération suisse au Tchad comporte trois projets/programmes : le ProQEB, lancé en 2013, le PREBatha lancé en 2019 et IFADEM-Tchad qui intervient depuis 2023.

Lancé en 2013 avec une première phase de planification et trois phases opérationnelles, le programme ProQEB représente la plus grande partie du portefeuille avec 68% des crédits engagés.

¹ Ce niveau correspond au seuil de compétences en dessous duquel les élèves auront du mal à poursuivre leur scolarité selon l'échelle de compétences mesuré par le PASEC.

L'objectif du ProQEB est d'améliorer la qualité des apprentissages ainsi que l'appropriation des connaissances acquises pour continuer à apprendre et améliorer les conditions de vie.

Le programme cible aussi bien les écoles primaires classiques que les écoles en milieu nomade, les jeunes n'ayant pas eu accès à l'école ou l'ayant quittée de manière précoce et les populations adultes non alphabétisées. A partir de 2018, toutes les écoles des quatre provinces sont éligibles aux appuis du programme. Un ambitieux programme de conception d'une méthode pédagogique est engagée et fera l'objet de la production d'une collection de matériel didactique « Enseigner et Apprendre pour la Vie (EAV) ».

Le projet PREBatha intervient dans la province du Batha et à N'Djaména en appui au programme national PREAT de 2019 à 2024. Il a renforcé les infrastructures scolaires et l'encadrement pédagogique des enseignants.

Le programme IFADEM vient en appui à la professionnalisation des enseignants sur la base d'un tutorat et l'utilisation des nouvelles technologies.

Le budget de l'ensemble du portefeuille pour la période du 2014 à 2024 est de 64,9 MCHF (40,8 Md FCFA) dont 11MCHF (6,33 Md FCFA) de cofinancement avec l'Agence Française de Développement (AFD).

Les constats

Les réalisations prévues ont bien été effectives malgré des circonstances difficiles qui ont parfois retardé la mise en œuvre (COVID-19, inondations, insécurité). Les salles de classes et les bâtiments administratifs ont bien été construits et équipés, les formations se sont bien déroulées, les appuis en équipement ont été fournis et les manuels pédagogiques conçus testés et distribués. Les mécanismes et les dispositifs de renforcements institutionnels (équipe mixte, unité d'ancrage, point focal) ont été mis en place et sont opérationnels. Par ailleurs, l'appui au système de gestion de l'information a permis de publier régulièrement les annuaires statistiques scolaires moins de 6 mois après la fin de l'année scolaire. Les centres alpha et les CEBNF ont bien fonctionné avec des opérateurs suivis et renforcés.

Néanmoins, force est de constater que les indicateurs au niveau des provinces n'ont pas évolué suivant les attentes des projets/programmes, la progression des effectifs d'élèves n'a pas connu de véritable croissance malgré l'amélioration de la disponibilité des classes, le taux d'attrition des élèves reste très important dans les premières classes, le redoublement y est aussi important. L'étude PASEC 2019 corrobore cette médiocre performance en révélant des résultats très faibles dans la mesure des compétences des élèves, permettant de déduire que les effets des projets du portefeuille ne sont pas visibles sur le terrain. Les effectifs ont suivi la croissance démographique sans vraiment rattraper le retard enregistré, mais surtout les taux d'achèvement restent très bas dans le Batha et le Wadi Fira et ils demeurent stables dans les deux autres provinces.

Il est observé que les abandons diminuent ensuite légèrement en arrivant à la fin du cycle du primaire. Dans le Batha de nombreuses classes construites par le PREBatha restent vides fautes d'élèves et/ou d'enseignants. Certains élèves abandonnent prématurément les classes et viennent grossir les rangs des exclus de l'école.

En dépit de très nombreuses formations, la demande de formation des enseignants reste importante et leur niveau ne semble pas avoir progressé. Au-delà du coût de ces formations en termes de durée et d'allocations budgétaires, se pose la question du réinvestissement des acquis de ces

formations dans les pratiques pédagogiques. A cela s'ajoute la question de la réelle motivation des participants à ces formations (complément salarial, indemnités, possibilité pour les enseignants de s'abstraire d'une présence en classe).

Le système éducatif n'a donc pas changé de manière significative. Il y a toujours aussi peu d'enseignants payés par l'Etat : ceux-ci représentent 17% de l'effectif total, les autres sont payés majoritairement par les parents. La gestion du personnel ne répond pas aux impératifs de la carte scolaire. Les allocations budgétaires pour l'éducation restent toujours insuffisantes. Le sous-financement de l'éducation semble bloquer l'évolution du système dans son ensemble et annihiler les effets bénéfiques des trois projets/programmes du portefeuille DDC.

Ces points de vue ont été largement partagés lors des ateliers dans les provinces et à N'Djamena comme le montrera par la suite le tableau de synthèse des avis des bénéficiaires des projets de la DDC sur les réalisations des projets.

Les constats ci-dessus conduisent à formuler des recommandations suivantes qui sont reprises dans le rapport :

- Accompagner la transformation du système éducatif à travers un dialogue sectoriel renforcé ;
- Appuyer la définition de la politique nationale de formation des enseignants ;
- Accompagner la réforme des programmes d'enseignement fondamental ;
- Aider à l'enrichissement et à la finition du curriculum national ;
- Appuyer la production, la diffusion et l'implantation des manuels scolaires ;
- Appuyer les structures de formation des enseignants ;
- Recommander à la coordination d'IFADEM-Tchad la mise en place d'une équipe de psychopédagogues pour accompagner les formations en cours ;
- Accompagner la pérennisation de certains acquis du ProQEB ;
- Appuyer les activités de renforcement des capacités professionnelles ;
- Donner un appui institutionnel à l'éducation en situation d'urgence à travers le soutien à la création d'un fonds commun.

1. Introduction, rappel des termes de référence de l'étude

Selon les termes de référence de l'évaluation du portefeuille suisse en éducation (2014-2024), le Bureau de la coopération suisse au Tchad a indiqué trois dimensions afin de guider cette évaluation :

- Une dimension analytique visant la pertinence et la cohérence ;
- Une dimension rétrospective en analysant les points forts et les points faibles et identifiant les partenariats établis afin d'assurer la pérennisation des acquis ;
- Une dimension prospective fournissant les éléments de décision à travers une vision stratégique permettant de tracer des pistes pour une intervention future de la Suisse qui soit conforme à la fois (i) aux leçons apprises lors des précédents projets soutenus par la Suisse au Tchad, (ii) aux principes généraux et aux orientations stratégiques de la Suisse au Tchad et (iii) à l'objectif d'apporter une contribution significative à l'amélioration (qualitative et quantitative) du système tchadien de l'éducation et de la formation, dans les zones d'intervention de la DDC.

2. Présentation de la mission : méthodologie, calendrier

Afin de tenir compte du souhait d'associer les quatre provinces où interviennent les projets financés par la DDC (Moyen Chari, Batha, Mandoul, Wadi Fira), et du calendrier des élections législatives et locales ainsi que de la période des fêtes de fin d'année, la mission a été décomposée en deux phases :

- Une première phase en décembre 2024 permettant de visiter les quatre provinces et de collecter les données nécessaires à l'évaluation. A l'occasion des missions dans les provinces, un atelier a été organisé (le 14 décembre à Koumra et à Ati, le 18 décembre à Biltine et à Sarh) réunissant un panel représentatif des acteurs locaux de l'éducation ;
- Une seconde phase de la mission en janvier 2025 permettant de rencontrer à N'Djaména les acteurs au niveau central et d'organiser un atelier national de partage et de réflexion afin d'identifier, au-delà de l'état des lieux, des pistes d'amélioration qui serviront de base aux propositions stratégiques pour un futur concours de la Suisse.

Les travaux des ateliers aussi bien au niveau provincial que national ont été organisés autour de sept axes transversaux :

- La formation et le niveau des enseignants, les pratiques éducatives en classe et les résultats scolaires ;
- La vie de l'école ;
- La gestion centrale et déconcentrée du système éducatif ;
- Les exclus de l'école ;
- Le financement de l'école ;
- Le triptyque éducation-formation-employabilité ;
- L'image de l'école.

3. Contexte de l'éducation au niveau national

« Géographiquement, le Tchad couvre un vaste territoire de l'Afrique Centrale d'une superficie de 1.284.000 km². Il est composé d'une partie nord quasi désertique, une vaste partie centrale de type sahélien et une partie sud de type savane où la population est plus dense. Le pays est

limité au Nord par la Libye, au Sud par la République Centrafricaine, à l'Est par le Soudan et à l'Ouest par le Niger, le Nigeria et le Cameroun. Cette situation particulière fait du Tchad un trait d'union entre le Maghreb et l'Afrique noire.

Le Tchad est soumis à un changement climatique très marqué. Ce changement influe négativement sur le système éducatif avec la sécheresse qui gagne du terrain et les inondations de plus en plus récurrentes. En exemple, la rentrée scolaire 2022-2023 a été perturbée dans plusieurs provinces du pays à la suite des inondations ayant entraîné un retard d'au moins un mois sur la date officielle. Les contraintes environnementales pèsent de plus en plus sur le pays et plus encore sur le système éducatif. A cela s'ajoute l'état des structures d'accueil généralement construites en matériaux non durables qui représente 49%. (Source annuaire statistique 2021/2022).

Le Tchad est un des pays africains qui présente le plus de difficultés au niveau de son système éducatif que ce soit au niveau de l'accès, du maintien des élèves à l'école que de l'atteinte des objectifs de qualité comme prescrit dans les objectifs de développement durable (ODD4).

Le système éducatif primaire souffre d'un sous financement chronique qui conduit les parents d'élèves (principalement des zones rurales les plus pauvres) à prendre en charge le coût des enseignants notamment les maîtres communautaires qui représentent 80% des enseignants du primaire. Au niveau du pays, les parents d'élèves supportent 41% de la charge financière de l'éducation.

A 6 ans, seulement 55% des enfants sont scolarisés soit dans l'enseignement formel (32%) ou non formel (23%) et, malgré les nouvelles inscriptions tardives, 12% des enfants ne rentreront jamais dans un établissement formel ou dans une structure non formelle. Certes, le taux d'achèvement des études dans les trois premiers cycles s'est légèrement accru au cours des six dernières années mais il stagne à 46% pour l'enseignement primaire.

Au niveau de l'équité du système, la combinaison fréquente de facteurs positifs (garçon, urbain, richesse) comme négatifs (fille, rural, pauvreté) conduit à des parcours scolaires aux caractéristiques extrêmes tels qu'un garçon urbain très favorisé a, statistiquement, 110 fois plus de chance d'accéder à une classe terminale du secondaire qu'une fille rurale très pauvre.

En matière de qualité, quatre études comparant l'enseignement primaire tchadien à celui d'autres pays africains ont été analysées et elles ont montré le mauvais classement du Tchad, notamment dans les deux disciplines fondamentales que sont la lecture et le calcul.

Au niveau de la gestion, il est à noter l'existence de problèmes sur plusieurs points importants qui concernent : (i) les données et, en particulier, le SIGE, (ii) les écarts inexplicables dans l'allocation des enseignants et de ressources aux établissements des trois premiers cycles d'études, (iii) la gestion des personnels avec une base de données de la DRH jugée obsolète, (iv) l'insuffisance de la déconcentration actuelle, (v) le besoin de renforcement des compétences des personnels administratifs et techniques et (vi) des actions à entreprendre au niveau institutionnel². »

² Source : Analyse diagnostique du système éducatif au Tchad RESEN 3 2023

4. Contexte dans les quatre provinces ciblées par le portefeuille éducation

Deux provinces au Sud Est (Mandoul et Moyen Chari) connaissent un niveau de scolarisation qui se rapproche de la moyenne nationale tant en ce qui concerne les taux d'admission en première année que le taux d'achèvement du primaire ou le taux brut de scolarisation. Elles font partie de l'espace géographique national considéré comme ouvert à l'école moderne introduite dans le pays par la colonisation. Elles ont connu de nombreux projets liés à l'éducation et au développement local.

Deux provinces situées dans le centre du pays (Batha et Wadi Fira) connaissent des taux largement en dessous des moyennes nationales. Elles disposent d'une plus grande marge de progression bien que l'image de l'école y est soit inexistante soit plutôt dégradée pour des raisons historiques³. Dans le Batha et le Wadi Fira, des jeunes diplômés venus du sud du pays rejoignent ces provinces pour exercer dans les écoles comme Maîtres Communautaires.

Le projet PREBatha comportait également une composante dans la capitale à N'Djaména. Cette composante était composée d'infrastructures et d'équipements dans l'ENI et les CDFCEP. La situation à N'Djaména est sensiblement meilleure que dans les provinces.

Les projets du portefeuille éducation :

4.1 Objectifs des projets

✓ ProQEB 1

De janvier 2013 à juin 2014

Objectif général : diagnostic et planification des activités à venir visant à améliorer et à diversifier les offres d'éducation formelle, non formelle, et de formation professionnelle, afin qu'elles soient accessibles au plus grand nombre d'enfants, de jeunes et d'adultes (hommes et femmes), et adaptées à leurs contextes et besoins.

Objectifs spécifiques :

- Définir la vision et les objectifs principaux du programme 2013-2024 ;
- Planifier la phase 2 du programme ;
- Identifier les modalités futures d'intervention dans le domaine de la formation professionnelle rurale et formuler des axes d'intervention pour les phases 2 et 3 du programme ;
- Analyser et appuyer les expériences en cours ;
- Participer à la coordination des appuis avec les autres partenaires dans les régions concernées et au niveau central ;
- Développer des réflexions approfondies et des recherches dans le cadre d'axes transversaux : i) Genre et développement de l'éducation des filles, ii) Bilinguisme et interculturalité, iii) Recherches et publications.

✓ ProQEB 2

Entre juillet 2014 et juin 2018.

³ Notamment du fait de la disparition des cantines scolaires. Toutefois dans la province du Batha il est possible de trouver des sous-préfectures (par exemple Koudjourou) avec des écoles à cycle complet et des classes bien remplies jusqu'au CM2.

Objectif général : améliorer durablement l'accès à une éducation de base de qualité et les apprentissages des enfants, jeunes et adultes de deux régions en favorisant l'équité ainsi que l'appropriation de connaissances/capacités pertinentes pour continuer à apprendre et améliorer leurs conditions de vie.

Objectifs spécifiques :

- Améliorer les performances du dispositif de formation initiale et continue pour le formel et le non formel ;
- Améliorer la qualité de l'éducation formelle ;
- Expérimenter les innovations pédagogiques (écoles bilingues utilisant les langues nationales et écoles en milieu nomade) et capitaliser les résultats ;
- Renforcer les capacités organisationnelles/institutionnelles et pédagogiques des différents acteurs (opérateurs en AENF, services centraux et déconcentrés) de mise en œuvre des programmes de l'AENF ;
- Assurer un dialogue politique à tous les niveaux.

✓ **ProQEB 3**

De juillet 2018 à décembre 2022.

Grâce au cofinancement de la Suisse et de l'AFD, l'ONG Suisse Enfants du Monde (EdM) a étendu le champ d'action et le périmètre du projet à deux nouvelles provinces. Ainsi, la zone d'intervention de la phase 3 est passée à quatre provinces : Batha, Mandoul, Moyen Chari et Wadi Fira.

Objectif général : la qualité de l'éducation et des apprentissages des enfants, jeunes et adultes des quatre provinces d'intervention s'améliore durablement favorisant l'équité ainsi que l'appropriation de connaissances/capacités pertinentes pour continuer à apprendre et améliorer leurs conditions de vie, tout en nourrissant l'institutionnalisation des démarches pédagogiques efficaces et la réflexion sur la politique linguistique de l'éducation nationale.

Objectifs spécifiques :

- Améliorer l'environnement pédagogique des apprenants (enfants, jeunes et adultes) et favoriser les meilleurs résultats d'apprentissage ;
- Améliorer les performances des acteurs en charge de la formation/de l'encadrement pédagogique aux différents niveaux et de la gestion éducative grâce aux renforcements de leurs capacités et en partie à l'utilisation des approches innovantes telles que les technologies de l'information et de la communication (TIC) ;
- Valider et faire passer les rapports du ProQEB à plus grande échelle grâce au dialogue politique et à une communication efficace, à la capitalisation des résultats, et aux cofinancements par d'autres bailleurs.

✓ **ProQEB 4**

De janvier 2023 à décembre 2025

Objectif général : la qualité de l'éducation et des apprentissages des enfants, jeunes et adultes des provinces d'intervention du ProQEB s'améliore durablement favorisant l'équité ainsi que l'appropriation de connaissances/capacités pertinentes pour continuer à apprendre et améliorer

leurs conditions de vie, tout en nourrissant l'institutionnalisation des démarches pédagogiques efficaces et la réflexion sur la politique linguistique de l'éducation nationale.

Objectifs spécifiques :

- Améliorer l'environnement pédagogique et éducatif des apprenants (enfants, jeunes et adultes) et favoriser de meilleurs résultats d'apprentissage grâce à l'appropriation effective par les acteurs des services déconcentrés ;
- Améliorer et consolider le pilotage du système éducatif, valider et intégrer les innovations pédagogiques.

✓ **PREBatha**

Décembre 2019 à décembre 2024

Le cadre logique du PREBatha reprend le cadre logique du projet PREAT :

Objectif général : contribuer aux efforts du gouvernement visant à préserver et élargir l'accès à l'enseignement primaire en améliorant le taux d'achèvement (dans les provinces du Batha et de N'Djamena⁴).

Objectifs spécifiques :

- Élargir l'accès à l'enseignement primaire à travers des infrastructures et des équipements ;
- Améliorer les conditions de formation des enseignants ;
- Améliorer les conditions d'enseignement.

✓ **IFADEM**

Mars 2023- février 2027

Le programme IFADEM-Tchad intervient dans 7 provinces, dont 4 prioritaires de la DDC : Batha, Mandoul, Moyen Chari, Wadi Fira.

Objectif général : contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base par le renforcement des compétences professionnelles des enseignants et l'utilisation de modalités de formation à distance, afin d'avoir un impact efficient sur la performance du système.

Objectifs spécifiques :

- Les enseignants du primaire, maitres communautaires de niveaux 1 et 2, instituteurs et directeurs d'écoles maîtrisent et mettent en œuvre des pratiques pertinentes, innovantes et de qualité ;
- Des dispositifs innovants de formation initiale et continue, caractérisés par l'emploi des nouveaux outils didactiques et renforçant la qualité de l'éducation (y compris l'éducation au développement durable, à la problématique du genre, Leave No one Beyondⁱ (LNOB) sont développés et opérationnels ;
- La gouvernance des dispositifs de formation des enseignants et de supervision est améliorée par la professionnalisation des structures de suivi et de formation et le

⁴ Le projet n'a pas fixé d'objectifs chiffrés pour la scolarisation à N'Djaména

renforcement des capacités des cadres ainsi que l’institutionnalisation des innovations et changements apportés.

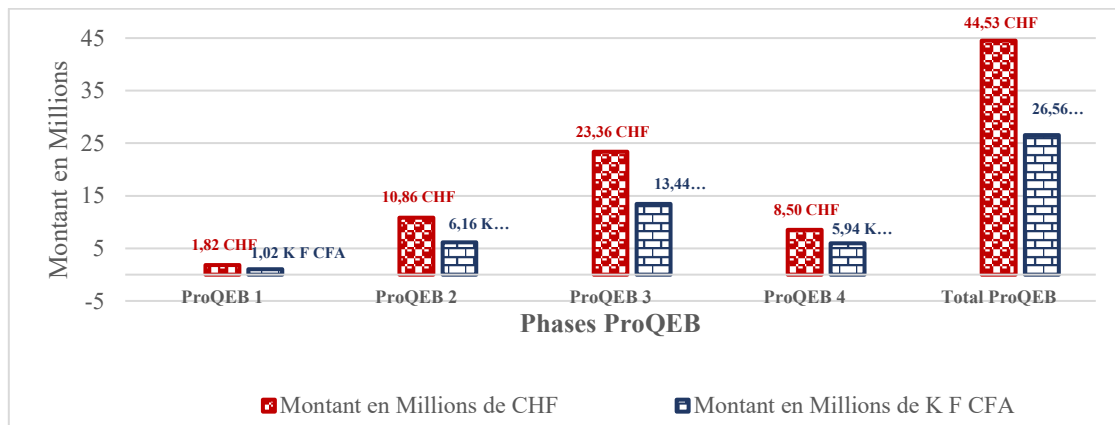
4.2 Budgets des projets du portefeuille

✓ **Budgets du ProQEB** (ProQEB1, ProQEB2, ProQEB3, ProQEB4)

Sur les dix années de mise en œuvre du ProQEB, la DDC et son partenaire l’AFD ont financé le projet à hauteur de 44,53 MCHF. La part de l’AFD est de 11 MCHF.

Le graphique ci-après présente la mobilisation des ressources à chaque phase du ProQEB.

Figure 1 : Financement du ProQEB selon les différentes phases de 2014-2024



Le ProQEB est mis en œuvre sur une période de treize (13) ans (2013 – 2025) en quatre phases successives, précédé par la phase de conception et d’identification du programme (2011-2012), pour un financement total de CHF 44,53 millions, soit 26,56 milliards de F CFA. La Phase 4 est en cours de mise en œuvre et prend fin en décembre 2025.

La première phase a permis de faire un diagnostic substantiel et la planification pour un financement de CHF 1,82 millions, soit 1 milliard 19 millions 200 milles F CFA (1 CHF = 560 F CFA).

La phase 2 a touché un nombre limité d’écoles dans les provinces du Batha et du Moyen Chari. Cette phase a été mise en œuvre grâce au financement de CHF 10,855 millions, soit 6,16 milliards de F CFA 157 de la DDC.

La phase 3, qui a vu l’extension du programme à deux autres provinces, a touché toutes les écoles des quatre provinces. Elle a ainsi concerné 329 écoles du Batha, 375 du Wadi Fira, 726 du Moyen Chari et de 740 du Mandoul, soit un total de 2 170 écoles. Elle a bénéficié d’un cofinancement de la DDC (CHF 12.355 millions, soit 7 milliards de F CFA) et de l’Agence Française de Développement (CHF 11 millions, soit 6 milliards 440 millions de F CFA).

✓ **Budget du PREBatha**

12,4 M CHF financés par la DDC.

✓ **Budget d’IFADEM**

Budget du projet : 10 ,06 M CHF dont 7,98M CHF financés par la DDC.

Tableau 1 : Financements du portefeuille éducation de la Suisse entre 2014 et 2024

Projets	DDC		AFD		Total	
	M CHF	Md FCFA	M CHF	Md FCFA	M CHF	Md FCFA
ProQEB	33,53	20,23	11,00	6,33	44,53	26,56
PREBatha	12,40	8,67			12,40	8,67
IFADEM	7,98	5,58			7,98	5,58
Total	53,91	34,48	11,00	6,33	64,91	40,81

4.3 Financement du sous-secteur de l'éducation de base

Le portefeuille éducation de la DDC sur la période 2014-2025 a financé à hauteur de 53,9 M CHF en appui au sous-secteur de l'éducation de base.

Pendant la période 2014-2022, le financement du MENPC⁵ est estimé à 899,2 Md FCFA (soit 1,3 Md CHF⁶) soit une moyenne annuelle de 107,8 Md FCFA (soit 154,2 M CHF).

5. Les premiers résultats observés en lien avec les effets attendus dans les cadres logiques

5.1 Résultats escomptés des projets du portefeuille

Les interventions du portefeuille envisageaient dès la deuxième phase du ProQEB un développement du système d'éducation et de formation dans deux provinces (Moyen Chari et Batha) ainsi que le traitement des faiblesses constatées dans sa première phase de diagnostic et de planification conformément à l'option stratégique de la DDC.

Les deux aspects globaux, les plus structurels et les plus visibles, à considérer sont, d'une part, les ressources publiques qui ont été mobilisées pour le secteur dans les quatre provinces et leurs principales réalisations qui en découlent et, d'autre part, les évolutions des indicateurs de scolarisation concernés par les effets des investissements de la DDC aux différentes phases dans chacune des quatre Provinces, sur la période 2014-2024 de mise en œuvre.

Les bénéficiaires directs :

- 390 000 filles et les garçons qui fréquentent les écoles primaires et communautaires : « Classiques », Ecoles en Langues Nationales (ELN) et Ecoles en Milieu Nomade (EMN) ;
- 55,8% des filles et 51,1% des garçons de 9-15 ans non scolarisés ou déscolarisés ;
- Seulement 41,5% des jeunes et des adultes (dès 15 ans) sont alphabétisés ;
- 3.700 jeunes ont suivi des cours dans les centres CEFJA ;
- 2.700 jeunes et adultes ont suivi des cours dans les CEBNF.

Les bénéficiaires indirects :

⁵ Le MENPC couvre l'enseignement fondamental (préscolaire, primaire et moyen) et le secondaire ainsi que l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle AENF.

⁶ Au taux estimé de 699 FCFA pour 1 CHF

- Les parents et les communautés, au travers de 17'500 membres de 2'500 APE/AME et 40 Comités de gestion des écoles (COGES), soit un effectif global de 17'620 personnes, impliquées dans la gouvernance/ gestion participative des écoles ;
- Au moins 7'185 enseignants des écoles primaires (H/F), 303 enseignants des ELN, 130 animateurs des CA et des CEBNF des cohortes en cours ;
- 2'500 directeurs et chargés d'écoles ;
- 270 encadreurs (AP) dans le formel (Mandoul : 87, Batha : 35, Wadi Fira : 37, Moyen Chari : 111), ainsi que 40 formateurs et encadreurs des structures déconcentrées de l'État dans l'AENF (Batha, Wadi Fira et Moyen Chari) et des opérateurs dans les alternatives éducatives ;
- 41 formateurs de formateurs œuvrant à la fois dans le formel et dans les alternatives éducatives ;
- 94 formateurs des ENIB (Mandoul : 37, Batha : 14, Wadi Fira : 12, Moyen Chari : 31).

5.2 Evolution de la situation de l'éducation dans les provinces et dans le pays

L'analyse des données du cycle primaire indique que sur la période 2014 à 2024, les effectifs ont globalement connu un accroissement de façon continue malgré une importante baisse observée sur les trois premières années de mise en œuvre. Le nombre d'élèves qui était d'environ 475'000 en 2014 est passé à 413'000 en 2015, puis à 416'000 en 2016 et à 383 '00 en 2017. En 2018, à la fin de la deuxième phase, ils sont passés à 462'000. Dès lors, ces effectifs connaissent un accroissement continu au taux moyen annuel de 2,6% sur la période 2017-2024. Aussi, on constate que la part d'élèves bénéficiaires des livrables des projets du portefeuille par rapport à l'ensemble des élèves du pays est passée de 3,6% en 2014⁷, à 19,0% en 2019 et à 19,7% en 2024.

Tableau 2 : Evolution des effectifs par Province de 2014-2024

Provinces d'Intervention	Indicateur	Phase 1	Fin Phase 2					Fin Phase 3				Mi-Phase 4
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
BATHA	Effectif Total	84 879	56 882	50 044	55 164	51 154	55 100	52 623	58 322	61 398	66 176	71 404
	Taux d'accroissement annuel		-33,0%	-12,0%	10,2%	-7,3%	7,7%	-4,5%	10,8%	5,3%	7,8%	7,9%
MANDOUL	Effectif Total	173 769	161 314	169 454	148 812	192 781	191 818	222 977	236 127	236 969	254 072	251 376
	Taux d'accroissement annuel		-7,2%	5,0%	-12,2%	29,5%	-0,5%	16,2%	5,9%	0,4%	7,2%	-1,1%
MOYEN CHARI	Effectif Total	155 087	149 518	146 637	130 475	163 102	164 183	181 797	188 421	184 934	189 124	186 724
	Taux d'accroissement annuel		-3,6%	-1,9%	-11,0%	25,0%	0,7%	10,7%	3,6%	-1,9%	2,3%	-1,3%
WADI FIRA	Effectif Total	61 020	45 454	49 880	48 681	54 741	57 384	62 241	67 297	68 373	72 105	81 851
	Taux d'accroissement annuel		-25,5%	9,7%	-2,4%	12,4%	4,8%	8,5%	8,1%	1,6%	5,5%	13,5%
Total 4 Provinces d'Interventions	Effectif Total	474 755	413 168	416 015	383 132	461 778	468 485	519 638	550 167	551 674	581 477	591 355
	Taux d'accroissement annuel		-13,0%	0,7%	-7,9%	20,5%	1,5%	10,9%	5,9%	0,3%	5,4%	1,7%

Les effectifs au niveau des quatre provinces ont évolué à l'image du global avec la même tendance de baisse sur les trois premières années du ProQEB (2018). Cette baisse est plus

⁷ Ce pourcentage est supérieur au chiffre de bénéficiaires effectifs car en 2014 le ProQEB ne ciblait que quelques écoles pilotes et écoles nomades.

inquiétante dans les deux premières provinces d'intervention, surtout au Batha où elle a continué jusqu'en 2018 avec des effectifs qui sont passés de 85'000 en 2014 à 51'000 en 2018, alors que l'un des objectifs était de permettre l'accès à plus d'enfants. Cependant, à part quelques baisses ponctuelles observées sur les deux dernières phases, on peut se réjouir des taux d'accroissement moyens annuels enregistrés par l'évolution des effectifs de 2018 à 2024 dans les provinces du Moyen Chari et Wadi Fira.

Ces premiers pas dans l'analyse des performances des projets du portefeuille soulèvent des inadaptations dans le processus de production des données statistiques comme indiqué dans le rapport d'analyse diagnostique élaboré en 2023⁸ : *« Malgré ces constats, des difficultés persistent en ce qui concerne le traitement des données manquantes, la codification des écoles, l'augmentation inexplicite des effectifs des élèves dans certaines écoles ou encore l'absence de vulgarisation de la stratégie de pérennisation du SIGE. A cela s'ajoutent la non-implication de la DAPCS dans les différentes collectes de données en lien avec l'éducation et la non-synchronisation des différentes bases des données des directions techniques à la base de données du SIGE. La production de données statistiques a encore besoin d'être améliorée dans plusieurs domaines déjà mentionnés dans le chapitre 8 du rapport d'analyse diagnostique du système éducatif sur la gestion et le management. Toutefois, la progression de la pandémie COVID-19 et la situation sécuritaire ont conduit à un décalage dans la mise en place des activités prévues et à la réduction des ressources étatiques pour l'éducation au profit de la sécurité. »*

L'évolution des effectifs d'élèves reste variable d'une année à une autre, l'écart entre l'effectif des filles et celui des garçons est passé de 62'800 élèves en 2014 à 58'600 en 2024, en faveur toujours des garçons. Aussi, la proportion des filles est, en moyenne sur la période 2014-2024, de 45,6% au Batha, de 44,5% au Mandoul, de 45,7% au Moyen Chari et de 37,4% au Wadi-Fira.

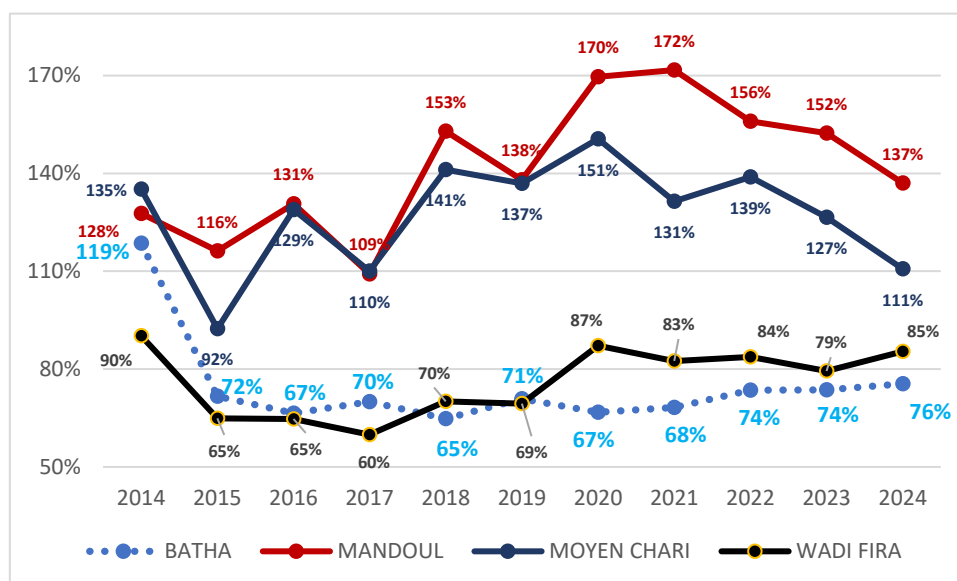
Ces progrès mitigés enregistrés dans l'évolution des effectifs, n'ont guère permis la couverture complète de la scolarisation primaire car malgré des valeurs du taux brut d'admission (TBA) dépassant de fois les 150%, le taux d'achèvement primaire (TAP) se situe en dessous de 60% dans les provinces du Mandoul et du Moyen Chari et en dessous de 20% dans les deux autres provinces, comme illustré à travers les graphiques suivants. La cause de cet écart se situe dans le fort taux de déperdition scolaire (abandons) qui se manifeste surtout dans les 3 premières années.

Avec des hauts et des bas, le TBA est passé au Mandoul de 128% en 2014 à 172% en 2024, soit un gain de 44% sur la période ; celui du Moyen chari est passé de 135% en 2014 à 151% en 2024, soit un gain de 16%. Dès lors, cet indicateur est en baisse continue et se situe respectivement à 137% et 111% au Mandoul et au Moyen Chari en deçà de son niveau de 2014.

Cette évolution erratique doit être examinée avec attention pour mieux en comprendre les causes.

⁸ RESEN 3 2023 déjà cité

Figure 2 : Evolution du TBA selon les provinces de 2014 à 2024



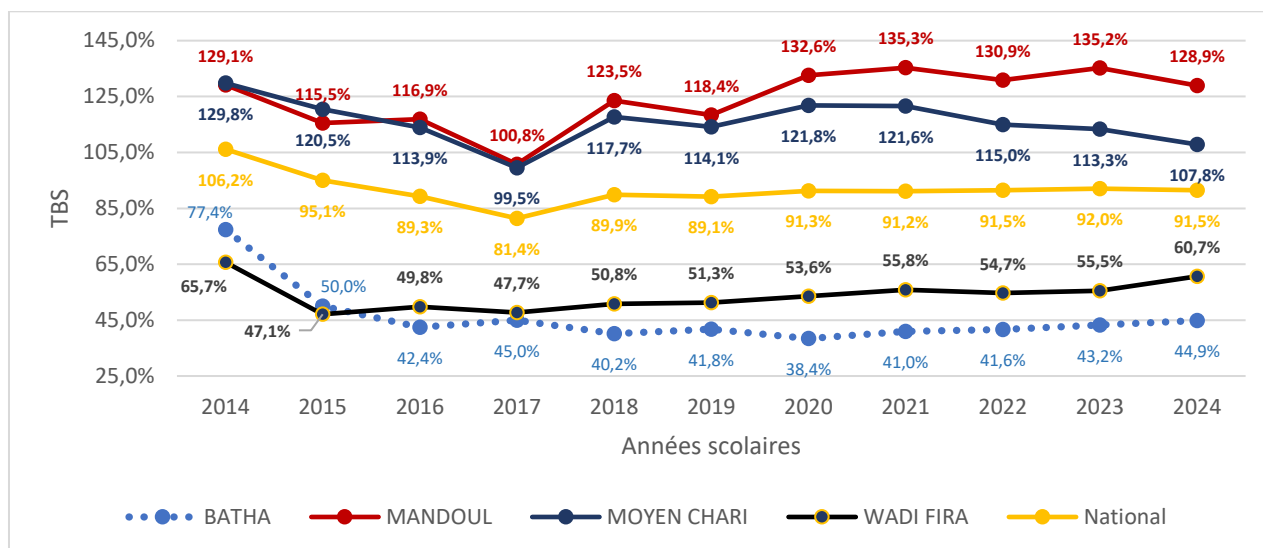
En revanche, au Batha et au Wadi-Fira, le TBA peine à atteindre son niveau de 2014. En effet, en 2014, il était de 119% au Batha et de 90% au Wadi-Fira contre 76% et 85% en 2024 respectivement.

Les cibles anticipées par le ProQEB pour les phases 3 et 4 étaient de 48% en 2023 et 52% en 2025 au Batha, 127% au Mandoul en 2025, 124% en 2025 pour la Wadi-Fira. Nonobstant l'évolution sur les trois dernières années de cet indicateur, on peut affirmer que l'objectif assigné est atteint voir même dépassé.

Compte tenu de la particularité de l'enseignement fondamental au Tchad où, à côté de l'enseignement primaire formel, il existe un enseignement non-formel, le taux brut de scolarisation (TBS) et le taux net de scolarisation (TNS) sont significativement rehaussés puisque les effectifs inscrits dans l'enseignement formel dénombrent parmi eux des proportions importantes d'entrées précoces (5 ans ou moins), des redoublements et des entrées tardives (12 ans et plus). L'évolution de 2014 à 2024 des valeurs de ces indicateurs, illustrée par les 2 graphiques suivants, est aussi fonction du nombre croissant des élèves sans extraits d'acte de naissance ; par exemple en 2024 ils sont au nombre de 719'796 enfants sans extrait de naissance sur 3'049'526 élèves, soit 24%.

Le TBS, principal indicateur de mesure de performance de la phase 2, varie en moyenne d'une province à une autre entre 46% au Batha et 124% au Mandoul. Son évolution est irrégulière sur la période 2014-2024 à l'image du TBA. Au Batha et au Wadi Fira, le TBS est largement situé en dessous de la moyenne nationale avec des écarts qui varient entre 36% et 46%. En revanche, le Mandoul et le Moyen Chari, avec des TBS moyens respectifs de 124% et 116%, font partie des provinces à plus fort taux de scolarisation, pour une moyenne nationale 92%. Toutefois, on constate que les cibles anticipées pour 2022 par le ProQEB ne sont atteintes et même dépassées que dans la seule province du Mandoul. L'écart entre la cible anticipée et le taux atteint au Batha, au Moyen Chari et dans le Wadi Fira est respectivement de 10%, 9% et 5%. Aussi, on observe que ce TBS est en baisse en 2024 par rapport à son niveau de 2022 au Mandoul et au Moyen Chari alors qu'au Batha et au Wadi Fira, il enregistre une légère hausse.

Figure 3 : Évolution du TBS selon les provinces de 2014 à 2024



Le TBS est en moyenne sur la période 2014-2024, au Batha de 52% pour les garçons contre 41% pour les filles, au Mandoul de 137% pour les garçons et 111% pour les filles, au Moyen Chari de 126% et 106% respectivement pour les garçons et les filles, et au Wadi Fira de 68% pour les garçons et 40% pour les filles.

L'analyse de la scolarisation des enfants âgés de 6 à 11 ans montre qu'une proportion très importante reste encore hors système d'enseignement formel du cycle primaire dans les quatre provinces d'intervention des projets du portefeuille de la DDC. La non-scolarisation peut s'expliquer par des taux de déperdition très élevés comme l'indique les deux graphiques qui suivent.

Il est observé des forts taux de redoublement dans les deux provinces à fort TBS et des forts taux d'abandon dans les provinces de Batha et Wadi Fira. La moyenne du taux des redoublements sur la période 2014-2023 est de 22% au Mandoul et au Moyen Chari contre 15% au Batha et 11% au Wadi Fira. Le taux d'abandon se situe en moyenne à 33% et 23% respectivement au Batha et au Wadi Fira ; alors qu'il est de 15% au Mandoul et au Moyen Chari.

Figure 4 : Évolution du taux de redoublement selon les provinces de 2014 à 2024

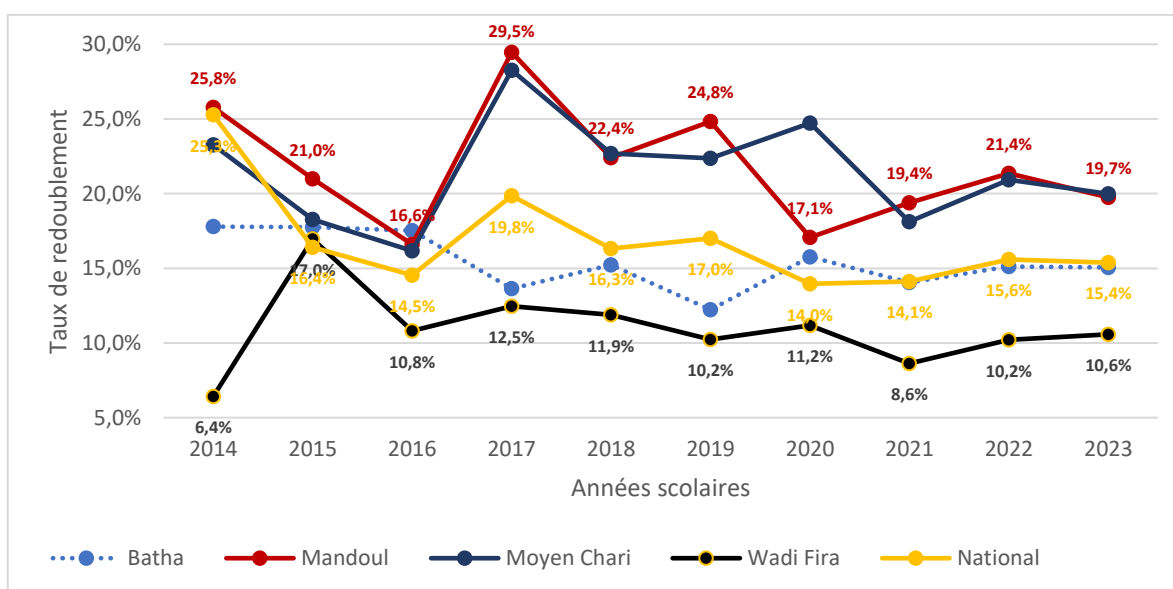
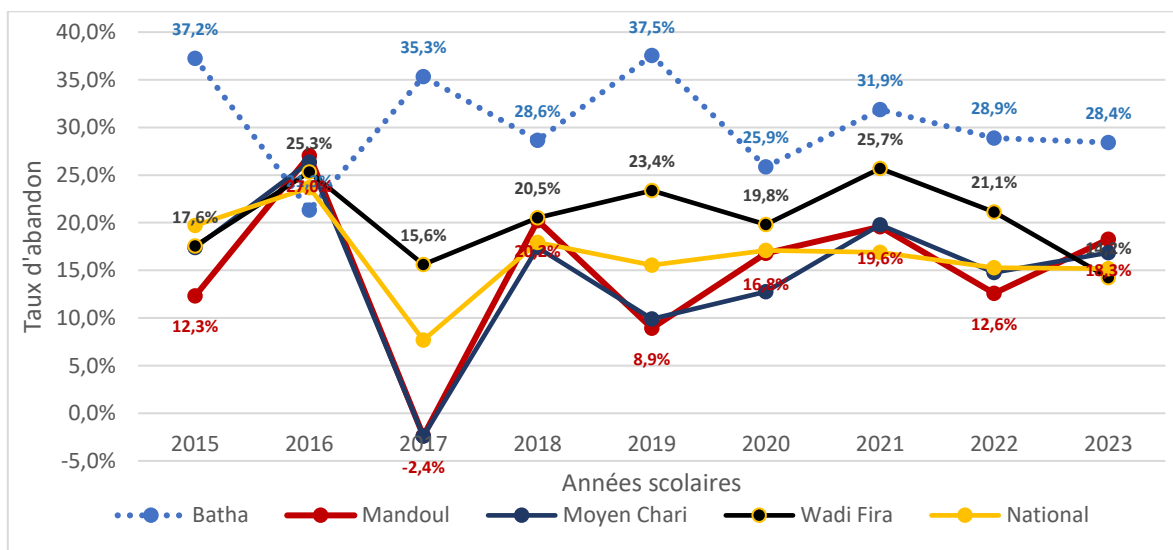


Figure 5 : Évolution du taux d'abandon selon les provinces de 2014 à 2024



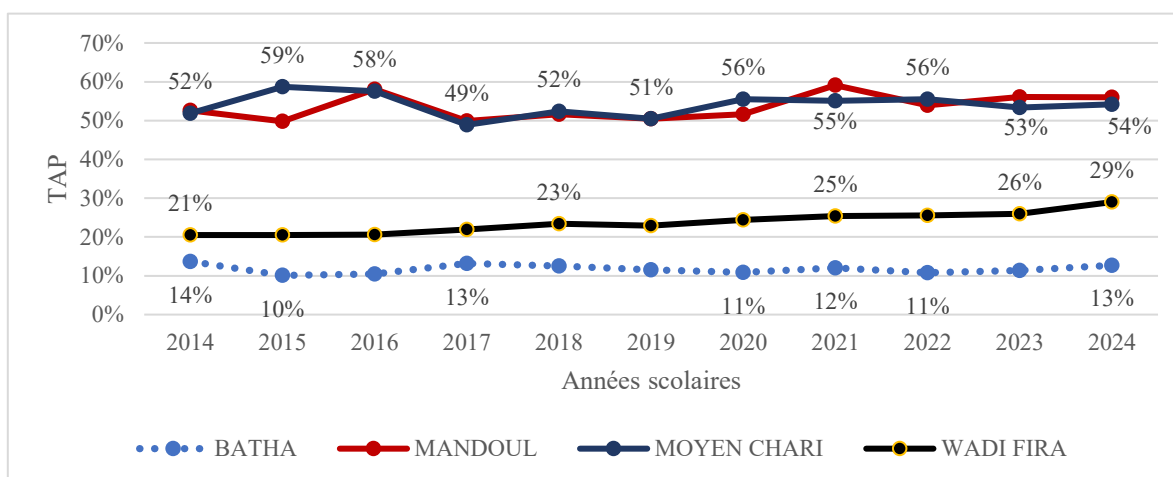
En ce qui concerne les profils de scolarisation sur cinq ans (2018-2019 à 2023-2024), on constate que sur 114 '00 enfants de la zone d'intervention du ProQEB qui accèdent au CP1 à la rentrée 2018-2019, 93'000 sont déclarés nouvellement admis au CP2 l'année suivante et seulement 36'400 sont déclarés nouvellement admis au CM2 en 2023-2024. Autrement dit, on peut estimer que sur 100 enfants qui accèdent au CP1 une année donnée, c'est seulement 32 qui parviennent en classe de CM2 six ans plus tard.

En somme, on observe une couverture du cycle primaire toujours éloignée de l'universel, avec environ un tiers des entrants dans le cycle qui abandonnent avant d'atteindre la dernière classe du cycle et un taux d'achèvement qui varie entre 12% et 60 %.

Aussi, l'analyse des données permet d'affirmer que si l'accès des enfants au cycle primaire s'améliore, il n'en est pas le cas pour leur achèvement, surtout au Mandoul et au Moyen Chari vu le niveau du TAP, comme on peut le lire à travers le graphique ci-dessous. Dans ces deux provinces se pose un sérieux problème d'achèvement. Le TAP a évolué de façon variable entre 49% et 59% sur la période 2014-2024. Il se situe respectivement à 56% et 54% en 2024 alors que les cibles anticipées par le ProQEB pour 2025 étaient de 62% et 57%, des cibles qui pourraient ne pas être atteintes selon la tendance.

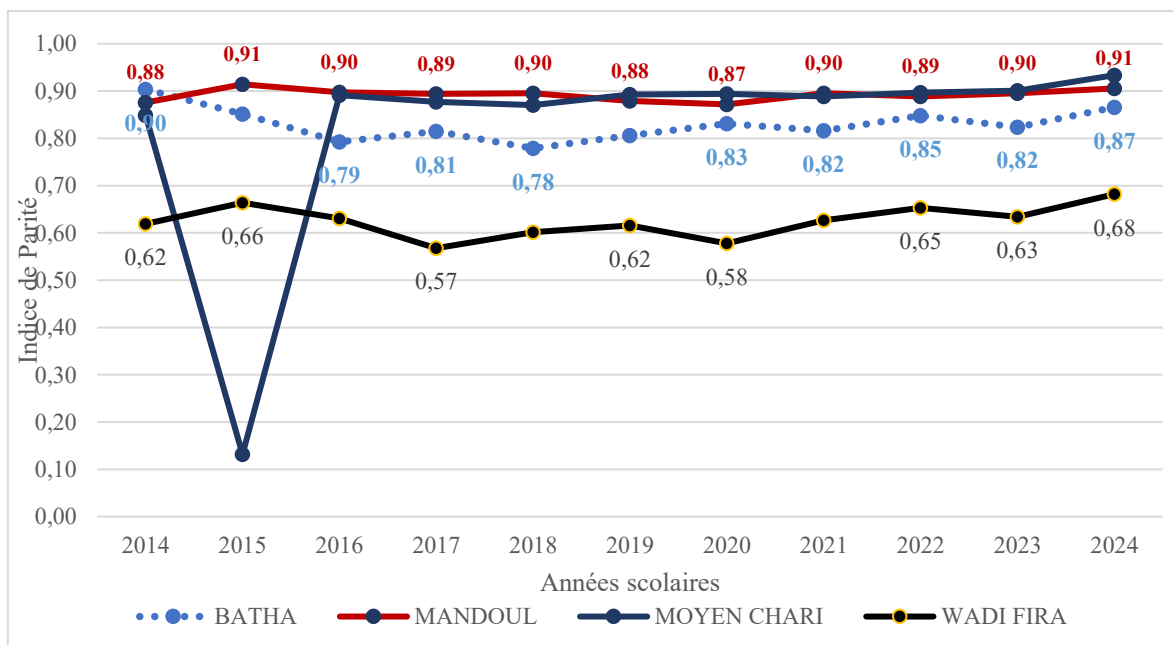
Au Batha et dans le Wadi-Fira, il est observé depuis 2019 une progression du TAP plus régulière, surtout dans le Wadi-Fira, que dans les deux autres provinces. Au Batha, le TAP s'est maintenu presque au voisinage de 11% sur la période 2019-2023. Il est de 13% en 2024 alors que la cible projetée en 2025 est de 15%. Une cible qui pourrait être atteinte en 2025. Dans le Wadi-Fira, contrairement aux trois autres provinces, le TAP progresse de manière continue depuis 2014, en passant de 21% en 2014, puis à 23% en 2018 et 29% en 2024. La cible anticipée par le ProQEB pour cette province était de 23% en 2022. Cette cible est atteinte et même dépassée de 3 points de pourcentage.

Figure 6 : Evolution du TAP selon les provinces de 2014 à 2024



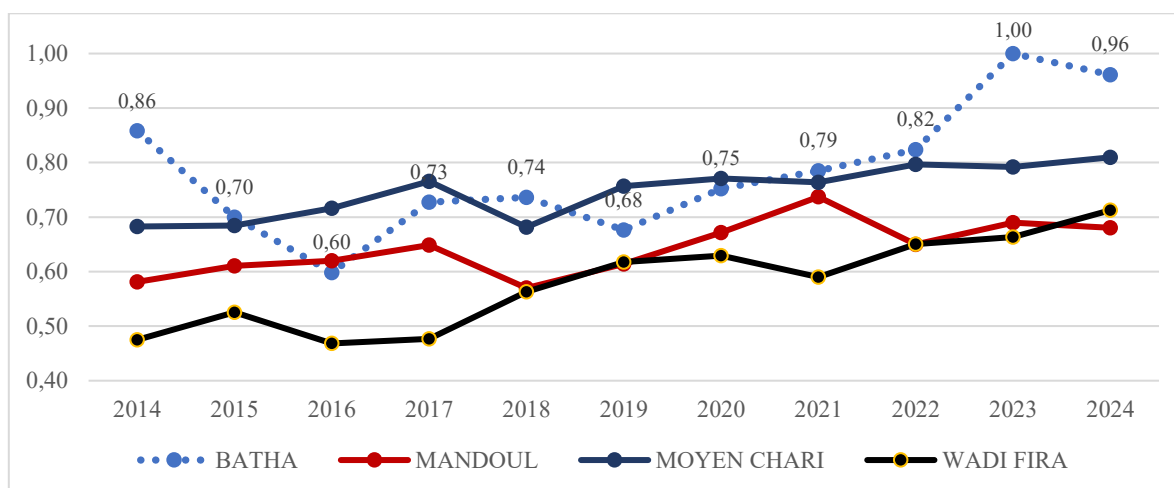
Observés sur les dix années de mise en œuvre du ProQEB, les indices de parité Filles-Garçons sont presque stables par rapport au TBA et variable par rapport au TAP dans chacune des 4 provinces. Toutefois, les disparités entre les filles et les garçons dans l'achèvement au cycle primaire demeurent plus importantes que dans l'admission, notamment dans le Wadi-Fira et le Batha. Pour 100 garçons on compte presque 90 filles qui accèdent au cycle primaire dans le Mandoul et le Moyen Chari, contre 80 filles au Batha et moins de 70 au Wadi-Fira.

Figure 7 : Evolution de l'Indice de parité par rapport au TBA par province de 2014 à 2024



La variabilité observée sur les données de base du TBA et TAP porte plus sur les disparités dans l'achèvement que dans l'accès. On remarque que les disparités sont davantage creusées entre filles et garçons dans l'achèvement plutôt que dans l'accès. En effet, pour 100 garçons qui achèvent le cycle primaire on compte moins de 80 filles dans toutes les provinces à l'exception du Batha où les deux dernières années, on s'approche même de la parité.

Figure 8 : Evolution de l'Indice de parité par rapport au TAP par province de 2014 à 2024



Cette évolution en dents de scie des effectifs dans les provinces d'intervention mérite d'être examinée avec attention pour mieux en comprendre les causes. En voici deux principales :

Les baisses des effectifs dans les provinces du Batha et du Wadi Fira à partir de 2014 se justifient par le fait que l'éducation moderne dans la bande sahélienne tchadienne a été acceptée par les populations à cause de l'accompagnement de l'Etat soutenu par les partenaires techniques. L'appui de l'UNICEF en faveur de l'éducation des filles qui a investi dans les activités de sensibilisation de masse et de plaider et qui a boosté les effectifs dans les deux provinces était arrivé à son terme en 2014. Le PAM, quant à lui, a cessé de doter les filles en « rations sèches à emporter » tout comme il a supprimé l'alimentation scolaire dans les écoles relais placées sur les couloirs de transhumance à partir de 2013-2014. Ce changement stratégique du PAM a été motivé par les effets boomerang (les classes étaient surchargées par les nécessiteux des vivres surtout appartenant aux familles des dignitaires et parfois des épouses avec enfants allaitants en mains) dévastateurs des cantines sur l'image de l'école. Du coup, le caractère rétif de ces communautés nationales vis-à-vis de l'école moderne a refait surface et les effectifs scolaires ont baissé conséquemment.

Ailleurs et particulièrement dans le Mandoul et le Moyen Chari, mais aussi les deux provinces du centre et de l'Est, les baisses qui ont commencé à partir de 2014 tiennent aux défaillances de l'Etat lui-même. En effet, les pouvoirs publics ont commis l'erreur stratégique d'envoyer sur concours les maîtres communautaires en exercice en formation qualifiante dans les ENI en vue de les professionnaliser sans inventer une parade pour faire fonctionner les classes après le départ des admis à l'ENI. A titre d'illustration, l'on retiendra que 478 maîtres communautaires du Mandoul étaient admis au test d'entrée à l'ENI et l'arrêté d'affectation qui a sanctionné les travaux de la Commission Nationale des Affectations et des Mutations (CONAM) de 2014 a mis seulement 43 enseignants du primaire à la disposition de la délégation régionale de l'éducation nationale. Au Moyen Chari, c'était 374 maîtres communautaires qui sont entrés à l'ENI de Sarh et la CONAM a mis à la disposition de la délégation de Sarh 32 enseignants. Les conséquences immédiates sont simplement dramatiques : des centaines de villages qui n'ont pas pu recruter de nouveaux enseignants pour remplacer ceux qui sont partis en formation qualifiante organisée par l'Etat pour deux ans ont simplement fermé leurs écoles durant l'année scolaire 2015-2016.

5.3 Qualité des services éducatifs offerts et niveau des apprentissages des élèves dans le cycle de l'éducation de base

La qualité des services d'éducation se vérifie à l'aune de la performance des éléments constitutifs précis que sont la formation des enseignants, la disponibilité des manuels, le curriculum, les résultats scolaires ou niveaux des apprentissages, soutenus par une amélioration des conditions de travail, à savoir le nombre de places assises dans les salles de classe en dur.

Avant d'aborder la qualité des services fournis, il est intéressant de faire précéder l'analyse par ce que les bénéficiaires des investissements de la DDC pensent des différentes réalisations.

Durant les travaux des ateliers, les participants ne s'étaient pas directement prononcés sur les réalisations des projets de la DDC, mais plutôt en traversant les axes de réflexion qui avaient été proposés par les évaluateurs. Les appréciations faites par les bénéficiaires des projets sur les réalisations de la DDC, sont au contraire, ouvertement exprimées durant les entretiens dans les écoles visitées, par les acteurs clés de l'école, à savoir APE/AME, directeurs d'écoles, enseignants. Le personnel d'encadrement n'est pas du reste : les avis des IPEP, des délégués de l'éducation et même ceux des coordonnateurs de projet ProQEB ont aussi été recueillis. Le tableau de synthèse est donc une recombinaison des interventions des deux niveaux d'échanges pour ressortir les points de vue des bénéficiaires des réalisations des différents projets.

Tableau 3 : Synthèse des avis émis par les bénéficiaires sur les réalisations de la DDC

Réalisations des projets	Avis des bénéficiaires	Analyse de ces avis
Les constructions scolaires	<p>Les salles de classe construites nous ont libérés de la corvée des travaux de réfection ou de construction des hangars qui se font chaque année. De plus, les élèves continuent de travailler même sous la pluie, ce qui est une bonne chose. Mais nous pensons que les écoles construites doivent être clôturées pour que les équipements qui sont dans les salles durent plus longtemps. APE/AME</p> <p>Les élèves sont mieux concentrés sur ce que dit et fait le maître. Avec les constructions, les élèves ne peuvent plus promener leurs regards et se distraire en classe. ENSEIGNANTS</p> <p>Il y a beaucoup d'autres écoles dynamiques qui méritent d'être construites par le Projet. Nous plaçons pour que la construction des salles de classe et leur équipement continuent. IPEP</p> <p>Certaines dépenses de construction, notamment les peintures destinées à galvaniser les tôles reviennent très chères et leurs coûts pouvaient permettre d'obtenir des salles supplémentaires/COORDO-ProQEB</p>	<p>Les parents d'élèves sont satisfaits des infrastructures. La question des clôtures (très onéreuses) pourrait être réglée au niveau local par des mesures adéquates en fonction de la situation de l'école.</p> <p>Compte tenu du coût de la construction des solutions moins onéreuses devraient pouvoir être envisagées.</p>
Les formations	<p>Les formations que nous avons reçues sont bénéfiques pour l'école dont la gestion a été mieux assurée. Pour nous, nous connaissons mieux notre rôle en matière de sensibilisation des parents, par exemple. APE/AME</p> <p>Les formations de ProQEB concernent l'exploitation des manuels SDD et la méthode pédagogique qu'il nous a appris, en pratique de classe. Nous rencontrons toujours des difficultés à les utiliser correctement en respectant les volumes horaires préconisés par les programmes. Pour notre</p>	

	<p>travail de manière générale, ce que nous avons reçu de ces formations ne nous permettent pas de combler certaines de nos lacunes. ENSEIGNANTS</p> <p>Avec les formations, notre manière de gérer les problèmes que rencontre l'école s'est beaucoup améliorée. Nos rapports avec les enseignants et avec les parents d'élèves également se sont améliorés. DIRECTEURS ECOLES</p>	
Les approches pédagogiques	Officiellement nous devons appliquer l'Approche Par Compétences pour enseigner, mais avec le projet, c'est une autre méthode adaptée à leurs manuels scolaires. C'est compliqué pour nous et surtout que durant les formations on nous demande d'utiliser les deux approches pour exploiter le manuel ETOILE, nous rencontrons des difficultés et cela devient très embêtant. ENSEIGNANTS	
Les manuels scolaires	Pour enseigner, nous utilisons beaucoup plus le livre ETOILE. Les manuels de ProQEB c'est surtout quand les encadreurs arrivent pour travailler à l'école. Dans la plupart du temps, ces ouvrages sont dans les mallettes. ENSEIGNANTS/DIRECTEURS D'ECOLES	La question de l'utilisation des manuels dépend beaucoup du niveau d'appropriation par les enseignants. Il est souvent constaté que des mesures d'usage restrictif destinées à préserver les manuels sont appliquées par certains directeurs. Il revient aux AP et aux IPEP de bien communiquer sur ce point.
Les classes innovantes	Du point de vue pédagogique, les classes innovantes sont les plus vives de l'école. L'enseignement en langue nationale qui s'y pratique est une bonne stratégie d'enseignement, disent les directeurs et les inspecteurs. Au sein de la communauté, les parents sont enthousiastes des impacts et des résultats scolaires rapportés à domicile par les élèves des classes innovantes et à l'appui que ceux-ci apportent aux parents en lecture de la langue sar. ENSEIGNANTS/AME/APE	L'introduction des langues locales pour les premiers apprentissages est un point très positif reconnu autant par les enseignants que les parents ou même les élèves. Le passage à la langue officielle reste toutefois un point délicat autant pour les enseignants qui ne maîtrisent pas toujours bien la langue officielle que pour les élèves.
Appuis aux APE/AME en AGR	Nous avons réalisé beaucoup de choses grâce à l'argent qui est mis à notre disposition. La Présidente d'AME de l'école de NGONBEGOULAYE fait son bilan de trois ans d'exploitation du capital mis à disposition : paiement des maîtres communautaires en soutien à l'APE ; construction de 2 salles de classes avec latrines séparées ; provisions pour le paiement de trois mois aux enseignants ; vivres pour un peu plus de 500'000 FCFA dans la caisse de l'association des AME	L'engouement des parents et de la communauté est un vrai atout du portefeuille éducation de la DDC. Dans de nombreuses écoles les APE/AME seraient sans doute prêtes à une relation plus contractuelle basée sur des projets d'école.
Les appuis institutionnels	Les conditions de travail se sont nettement améliorées grâce aux équipements, à l'extension des bureaux, à la réfection et construction des salles de réunion. La mise à disposition des moyens de déplacement a largement contribué à la mobilité des équipes d'encadrement pour des sessions de renforcement des capacités dans les écoles. DELEGUES/COORDONNATEURS	Les appuis institutionnels ont permis aux services du MENPC de travailler de manière plus efficace. Sans engagement de l'Etat, la durabilité de ces appuis est incertaine.

5.4 Formation des enseignants et leurs pratiques de classe

La formation des enseignants constitue une clé importante pour donner à l'enseignant les moyens et les compétences dont il a besoin pour assurer un enseignement de qualité. Mais la

qualité peut aussi être affectée négativement par un effectif de classe pléthorique, même si l’enseignant est compétent. Il en est de même pour le ratio élèves/enseignants.

Un accent particulier a été placé sur la formation continue des enseignants par le portefeuille éducation de la DDC.

Au vu des statistiques sur l’éducation fournies par les annuaires du MENPC et présentées dans le tableau ci-dessous, les quatre provinces d’intervention du ProQEB émettent encore le besoin crucial d’enseignants car le ratio élèves-enseignant formé reste très élevé.

Tableau 4 : Evolution des ratios élèves-enseignant et élèves -Salle de classe en dur

Provinces d'Interventions	Indicateurs	2013-2014	2018-2019	2023-2024
BATHA	Ratio élèves/enseignant	62	57	63
	Ratio élèves/enseignant formé	168	92	97
	Ratio élèves salle en dur	236	109	109
MANDOUL	Ratio élèves/enseignant	56	58	55
	Ratio élèves/enseignant formé	303	126	113
	Ratio élèves salle en dur	273	194	192
MOYEN CHARI	Ratio élèves/enseignant	53	52	53
	Ratio élèves/enseignant formé	159	94	92
	Ratio élèves salle en dur	177	118	122
WADI FIRA	Ratio élèves/enseignant	62	65	59
	Ratio élèves/enseignant formé	132	109	103
	Ratio élèves salle en dur	103	67	65
NATIONAL	Ratio élèves/enseignant	56	55	56
	Ratio élèves/enseignant formé	132	92	88
	Ratio élèves salle en dur	157	108	106

Le portefeuille de la DDC a placé le focus sur l’amélioration des conditions des enseignements/apprentissages et la formation continue des enseignants. Un effort considérable a été fait entre 2014 et 2024 à travers la formation des enseignants et la construction progressive des salles de classe en dur.

Le ratio élèves-salle de classe est passé de 2014 à 2024, au Batha de 236 à 109, au Mandoul de 273 à 192, au Moyen Chari de 177 à 122 et dans le Wadi-Fira de 103 à 65. Aussi, le ratio élèves-enseignant formé qui était en 2014 de 132 dans le Wadi Fira et 303 dans le Mandoul a significativement baissé, il est en 2024 de 92 dans le Moyen Chari et 113 dans le Mandoul. La province de Mandoul est passée de 303 élèves face à un enseignant formé à 113 élèves, le Batha de 168 à 97, le Moyen Chari de 159 à 92.

En tenant compte des objectifs globaux retenus initialement, les bénéficiaires directs de cet aspect sont cités dans le rapport comme des bénéficiaires indirects des interventions de la DDC. Il s’agit de :

- Au moins 7185 enseignants des écoles primaires, 330 enseignants des écoles en langues nationales et 130 animateurs des centres d’alphabétisation et d’éducation de base non formelle ;
- 2500 directeurs et chargés d’écoles ;
- 270 animateurs pédagogiques ;
- 41 formateurs des formateurs ;
- 94 enseignants des ENI.

La ventilation des bénéficiaires de ce volet de la qualité montre que le programme ProQEB a mis le focus sur les activités de renforcement des capacités professionnelles des ressources humaines. Ceci revient à déduire que, du point de vue du programme, la formation initiale était performante. Malheureusement, il n’en était rien et les participants aux ateliers provinciaux ont dénoncé les insuffisances de cette formation initiale. A titre illustratif, les performances amoindries des enseignants relèvent essentiellement des défaillances structurelles qui existent au niveau de leur formation initiale. Dans les écoles normales d’instituteurs, les programmes et les modules de formation sont obsolètes et ne répondent pas totalement aux attentes scolaires à cause de nombreuses disciplines qui n’y sont plus enseignées ou enseignées de manière approximative. L’enseignement de l’expression orale, des méthodologies ou approches pédagogiques, de la pédagogie curative et ses variantes, de l’éducation physique et sportive manque cruellement dans les ENI aujourd’hui, faute d’expertise devant les prendre en charge. Les animateurs pédagogiques qui doivent renforcer les compétences des enseignants sur le terrain apprennent le métier dans le tas et ceux qui sont formés à l’ISSED ont des performances limitées qui ne leur permettent pas de répondre efficacement aux attentes des enseignants en difficultés. Bien que ces limites soient perçues et révélées par des études depuis 2001, malheureusement elles sont largement ignorées par les acteurs du système et finissent aujourd’hui par nuire considérablement à la qualité de la prestation de classe des enseignants.

Les conceptions des politiques sectorielles sur lesquelles se sont appuyées les aides internationales n’ont pas suffisamment approfondi le problème de cette formation initiale défaillante qui ne permet pas aux enseignants d’assurer une pratique de classe de qualité. Le programme ProQEB a fait comme les autres en prenant l’option de renforcer des capacités professionnelles des enseignants.

Le projet IFADEM qui est en cours d’exécution apportera un précieux complément à la formation des enseignants, surtout que ceux-ci sont renforcés directement dans leurs classes. Le gain obtenu est donc double : aucun temps perdu en pratique de classe et l’acquisition est directement investie au profit des élèves. Mais, il est fort à craindre que le projet ne soit étranglé à un moment donné par les mauvaises manières qui ont liquidé la première initiative de formation à distance dont les investissements ont été réalisés sur financement de l’AFD en 2012 par la Direction Générale des Enseignements et de la Formation. Aucune trace de cet important investissement, ni au niveau central ni au niveau déconcentré dans les CDFCEP de la zone d’intervention du Programme d’Appui à la Mise en Œuvre de la Politique Sectorielle de l’Education au Tchad, PAMOPSET.

Le projet actuel doit aussi se soucier du sous-équipement du pays en téléphonie mobile dont la conséquence est que, quoiqu’on fasse, les exclus des avantages de cette formation seront les plus nécessaires, puisque très éloignés des zones fréquentables. Le déroulement de toute leçon étant soumis à l’utilisation d’un support physique, les dispositions actuelles méritent d’être

complétées par des stocks de supports physiques des items dispensés dans les secteurs d'animation pédagogique, les inspections pédagogiques de l'enseignement primaire et les centres de formation continue des enseignants du primaire.

5.5 Amélioration des conditions des enseignements et des apprentissages – Infrastructures scolaires.

Il s'agit essentiellement à ce niveau des constructions scolaires, du nombre de places assises dans les salles de classe et de certains équipements nécessaires au fonctionnement régulier des écoles. Ici aussi, l'inventaire des réalisations est éloquent, notamment dans le cadre du PREBatha qui, parfois a été interprété comme un projet de « génie civil » à cause des « infrastructures scolaires » réalisées. Malheureusement, ces réalisations ne sont pas toujours sécurisées, qu'il s'agisse des salles de classes, des bureaux ou des salles de réunion, les clôtures nécessaires à la conservation de ces patrimoines ne sont pas réalisées. De plus, ces réalisations n'ont pas été faites en adéquation avec les besoins de la carte scolaire et nombre d'entre elles sont restées inutilisées.

Par ailleurs, certains aspects des constructions ont été réalisés selon des normes de génie civil très exigeantes et ont été considérées par les bénéficiaires ainsi que les analystes comme très onéreux alors que, face aux énormes besoins dans ce domaine, l'option pourrait porter sur des modèles alliant les matériaux locaux pour remplacer des abris provisoires qui sont à remplacer chaque année.

5.6 Disponibilité des manuels scolaires

Ici aussi, nous disposons d'un inventaire éloquent avec des innovations didactiques pertinentes mais dont le niveau d'exploitation en pratique de classe par les enseignants pose le problème d'appropriation des contenus de cette abondante documentation, leur implantation étant réalisée avec succès.

On constate aussi en effet, à travers le tableau ci-dessous, que les conditions d'apprentissage ont été renforcées par la disponibilité des manuels scolaires dans les écoles. Pour l'année scolaire 2013-2014, on comptait dans le Batha en moyenne un livre de lecture pour 6 élèves, un livre de calcul pour 11 élèves et un livre de sciences pour 17 élèves. La province où les élèves étaient bien lotis parmi les quatre provinces est celle de Moyen Chari avec un livre de lecture pour 5 élèves, un livre de calcul pour 4 et un livre de sciences pour 7 élèves.

Tableau 5 : Evolution des ratios élèves-manuel

Provinces d'Interventions	Indicateurs	2013-2014	2018-2019	2023-2024
BATHA	Ratio élèves/manuel de lecture	6	2	3
	Ratio élèves/manuel de calcul	11	4	5
	Ratio élèves/manuel de sciences	17	21	6
MANDOUL	Ratio élèves/manuel de lecture	6	2	2
	Ratio élèves/manuel de calcul	6	2	3
	Ratio élèves/manuel de sciences	11	26	5
MOYEN CHARI	Ratio élèves/manuel de lecture	5	2	2
	Ratio élèves/manuel de calcul	4	3	3
	Ratio élèves/manuel de sciences	7	17	4
WADI FIRA	Ratio élèves/manuel de lecture	5	3	3
	Ratio élèves/manuel de calcul	6	4	4
	Ratio élèves/manuel de sciences	12	19	9

NATIONAL	Ratio élèves/manuel de lecture	6	2	3
	Ratio élèves/manuel de calcul	6	2	3
	Ratio élèves/manuel de sciences	10	27	6

La disponibilité des manuels scolaires a été améliorée en 2024 et les ratios se rapprochent de la moyenne nationale et de la norme qui est de 1 manuel/élève. Le handicap majeur qui a été et demeure jusqu'en ce moment, est celui de leur exploitation effective dans les classes qui pose un problème.

En outre, la problématique de la maîtrise des contenus des manuels scolaires édités sur financement de la DDC en vue de leur exploitation par les enseignants s'est davantage complexifiée avec la méthodologie innovante destinée à leur exploitation en classe. Aussi, n'est-il pas rare de voir ces manuels stockés dans les mallettes des magasins, sur les bureaux des directeurs d'écoles qu'entre les mains des élèves et des enseignants.

5.7 Question du curriculum et des méthodes pédagogiques

Le curriculum forme avec les programmes d'enseignement les références de toute activité d'enseignement. C'est un autre point des déficiences structurelles préjudiciables à la qualité de l'éducation qui réapparaît ici. En effet, le curriculum tchadien affiche un tableau incomplet à cause de nombreuses disciplines scolaires qui en manquent, parfois, en même temps que les manuels. C'est le cas de la morale et l'hygiène, de l'histoire et de la géographie, de l'agriculture et de l'élevage, de l'art et de la technologie, ainsi que de l'éducation physique et sportive. Les programmes actualisés les retiennent comme disciplines d'enseignement, mais hélas, elles ne sont pas enseignées pour les raisons évoquées ci-dessus⁹.

Pour ce qui est de la méthodologie, en dépit des nombreuses formations dispensées, l'exploitation de la méthode « pédagogie du texte » et son articulation avec la méthode officielle « approche par compétences » continue à poser un problème. Bien que la pédagogie du texte figure dans le document Cadre National d'Orientation Curriculaire comme méthode pédagogique pouvant accompagner « l'approche par compétences », la généralisation de cette méthode pédagogique est susceptible de poser un problème d'autant plus que le projet PARAEB de la Banque Mondiale, le projet PRET financé par le PME et même IFADEM n'utilisent pas cette méthode pédagogique et que, surtout, les praticiens de classe éprouvent des difficultés à l'utiliser.

5.8 Enseignement en langues locales

Les interventions de la DDC connaissent de bons résultats pour ce qui est de l'enseignement en « langue sar » réalisé dans les premières classes du primaire dans les deux provinces du Mandoul et du Moyen chari. Cette catégorie d'écoles appelée « Ecoles en Langues Nationales, ELN », par le programme où cet enseignement est pratiqué comportent des classes appelées « classes innovantes » qui sont très vives et les apprentissages se font avec succès.

Dans les écoles avec classes innovantes de Koko dans le Mandoul et Maïbéssé dans le Moyen chari où deux séances de travail ont eu lieu les 13 et 17 décembre 2024, les mères d'élèves ont raconté avec enthousiasme les scènes familiales au cours desquelles leurs enfants les corrigent quand elles lisent la bible en « sar ».

⁹ Voir la partie 5.4 sur la formation des enseignants

Que faire de l'introduction des langues locales dans l'enseignement qui réussit si bien à la fin du ProQEB ? Des dispositions ont-elles été prévues pour permettre la pérennisation de cette stratégie d'enseignement qui a montré son efficacité dans l'esprit des missions de suivi des activités pédagogiques ? Si rien n'est fait dans ce sens, cette expérience risque de ne pas avoir de suite.

5.9 Qualité des apprentissages, enquêtes PASEC

Il n'existe pas au Tchad de système d'évaluation systématique de la qualité des apprentissages hormis les mécanismes classiques de notation des élèves qui suscitent de nombreuses réserves de la part des psychopédagogues, de toutes les façons, très peu exploitées pour mesurer de manière systémique et systématique la qualité des apprentissages.

Pour apprécier la qualité des apprentissages, cette partie fera donc recours aux évaluations PASEC de 2014 et 2019. Bien que l'évaluation se soit réalisée sur la base de regroupements de provinces en 2014 (5 zones définies par le PASEC en 2014¹⁰), il est possible de faire une comparaison des niveaux des acquis scolaires des provinces suivant la zone éducative de regroupement.

Ainsi, il ressort des données du tableau ci-dessous que globalement en langue qu'en début comme en fin de scolarité les niveaux des acquis scolaires se sont beaucoup améliorés. Cependant, une très grande disparité entre les provinces de zone d'intervention des projets du portefeuille est à noter.

Tableau 6 : Pourcentage d'élèves situés au-dessus du seuil suffisant de compétences en langue et en mathématiques par province

Provinces/Zones Educatives	Langue				Mathématiques			
	Début de scolarité		Fin de scolarité		Début de scolarité		Fin de scolarité	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019
Batha / Zone 6	16,0%	33,10%	15,8%	32,4%	49,1%	42,0%	12,2%	27,0%
Mandoul / Zone 5	14,1%	34,9%	12,3%	13,0%	45,0%	72,3%	8,8%	6,2%
Moyen Chari / Zone 5	14,1%	16,4%	12,3%	23,6%	45,0%	62,1%	8,8%	11,8%
Wadi Fira / Zone 7	16,4%	83,9%	10,6%	19,5%	50,9%	96,6%	9,7%	9,7%
NATIONAL	18,1%	34,0%	15,8%	22,1%	48,0%	64,5%	19,1%	11,5%

En 2014, les quatre provinces étaient toutes en dessous de la moyenne nationale, en début de scolarité, qui était de 18,1%, soit au plus 16 élèves sur 100 qui ont un score au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en lecture dans ces provinces. Cette performance s'était nettement améliorée en 2019 par chacune des provinces à l'exception du Moyen Chari où elle était passée de 14,1% à 16,4%, soit un gain de 2,3%. Les bonds réalisés par les trois autres provinces varient selon un écart de 17,1% pour le Batha à 67,5% pour le Wadi-Fira. Ainsi, au Moyen Chari, 16 élèves sur 100 ont un score au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en lecture. Ce ratio était de 33 sur 100 au Batha, 35 sur 100 au Mandoul et 84 sur 100 au Wadi-Fira. Le Mandoul et le Moyen Chari de 12 élèves sur 100 en langue en 2014 évoluaient respectivement à 13 et à 24 sur 100 en 2019¹¹.

¹⁰ Ce point sera corrigé dans la PASEC2019 qui introduira la décomposition par académie

¹¹ La question des données collectées dans la province du Wadi Fira pour le PASEC s'avère très surprenant. Il est difficile d'interpréter la chute brutale des niveaux entre le début et la fin de scolarité autant en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques. Doit-on y voir des imperfections dans l'administration test ? La question reste posée.

En revanche, en fin de scolarité, on assiste à une timide amélioration des performances tant en langue qu'en mathématiques. Le Batha réalise les meilleures performances en langue et en mathématiques, 32 élèves sur 100 ont un score au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en langue et 27 sur 100 en mathématiques en 2019. Cependant, en 2014, ces scores sont passés à 16 sur 100 en langue et 12 sur 100 en mathématiques. Le Wadi-Fira qui s'était placé en tête en début de scolarité n'évoluait pas en mathématiques et se retrouve avec 20 élèves sur 100 qui ont un score au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en langue en 2019 contre 11 sur 100 en 2014. Seul le Mandoul régressait en mathématiques en fin de scolarité en passant de 9 sur 100 en 2014 à 6 sur 100 en 2019.

Cette amélioration des performances s'observait aussi en mathématiques et en début de scolarité dans trois provinces. En effet, de 5 élèves sur 100 qui ont un score au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques au Mandoul et Moyen Chari en 2014, on était passé respectivement à 7 et 6 sur 100 en 2019. Au Wadi-Fira, c'était de 5 sur 100 à presque 10 sur 100 et au Batha, on constate une régression en passant de 5 sur 100 en 2014 à 4 sur 100 en 2019.

L'analyse des résultats du PASEC 2019 sur les compétences des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques montre des scores mitigés réalisés dans les provinces d'intervention de la DDC. Selon le tableau des résultats ci-dessous, un peu plus de 2 enseignants sur 10 du Wadi Fira se situent en dessous du seuil de compréhension de l'écrit en français et un peu plus de 4 en mathématiques. Dans les trois autres provinces, la proportion de cette catégorie d'enseignants est inférieure à la moyenne nationale au Mandoul (4,40% contre 5,60%). De même, la proportion des enseignants qui ont atteint le niveau 1 est supérieure à la moyenne nationale au Mandoul (45,70% contre 32,60%) en français et en mathématiques (53,80% contre 43,40%) au Moyen Chari. Autre score alarmant, en mathématiques, au Mandoul et au Wadi Fira, le score en compréhension de l'écrit en mathématiques des enseignants qui sont en dessous du seuil de compréhension des textes écrits dépasse 40% ; c'est-à-dire que près de la moitié des enseignants de ces deux provinces ne comprennent pas les textes de mathématiques. Au Moyen Chari, le taux des enseignants qui ont atteint le niveau 1 est de 10 points supérieur la moyenne nationale (53,80% contre 43,40%). Plus du tiers des enseignants (38,2% soit presque 4 enseignants sur 10) se situent au plus bas niveau de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit, c.-à-d. qui sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1. En mathématiques, cette proportion est de 69%, presque 7 enseignants sur 10 n'ont pas manifesté suffisamment les connaissances et compétences évaluées en mathématiques.

Tableau 7 : Caractéristiques des connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques, PASEC2019

Provinces	Compréhension de l'écrit		Mathématiques	
	Niveau sous 1	Niveau 1	Niveau sous 1	Niveau 1
Batha	8,00%	28,10%	19,90%	29,50%
Mandoul	4,40%	45,70%	41,20%	41,40%
Moyen Chari	9,10%	29,30%	16,50%	53,80%
Wadi Fira	25,90%	26,10%	44,60%	26,20%
National	5,60%	32,60%	25,60%	43,40%

En compréhension de l'écrit, 2 enseignants sur 5 au Batha et au Moyen Chari se situent au plus bas niveau de l'échelle des compétences (inférieur au niveau 1 sur une échelle de 3¹²) contre au moins 1 sur 2 au Mandoul et au Wadi Fira.

Dans toutes les provinces du Tchad, de très faibles proportions des enseignants ont la maîtrise des contenus de la discipline mathématiques.

5.10 Education en situation d'urgence

En dehors de la province du Batha, les trois autres provinces de la zone d'intervention de la DDC abritent des camps des réfugiés. La province du Mandoul, en ce qui la concerne, a vu le camp des réfugiés de Dembo partir, avec le rattachement administratif récent du département de la Moula au Moyen Chari. Il n'en demeure pas moins que la ville de Koumra, les cantons Dilingala, Gon et Koldaga dans le Bahr Sara comptent au sein de leurs populations locales des nombres assez importants de réfugiés et retournés de Centrafrique dont les enfants bénéficient des services d'éducation implantés dans ces localités.

Qu'il s'agisse des camps de la province du Wadi Fira, du Moyen Chari ou du Logone Oriental, sur le plan administratif, les réfugiés sont placés depuis de nombreuses années en phase de stabilisation qui correspondent à l'appui aux activités de développement. Sur le plan pédagogique, le curriculum tchadien s'est appliqué dès le départ aux écoles des camps de la zone méridionale, tandis que le transfert des écoles des camps de réfugiés soudanais sous le curriculum tchadien a été effectif en 2012-2013.

Pour les deux provinces du Mandoul et du Moyen Chari, deux faits majeurs sont à relever à l'intention de la DDC mais aussi valables pour les autres partenaires, en ce qui concerne l'éducation en situation d'urgence. Il y a (1) le fait que les réfugiés peulhs venus de Centrafrique et installés dans le camp de Dembo dans le département de la Moula, transféré au Moyen Chari, ont créé des écoles primaires qui fonctionnent sur le modèle des écoles créées par les agro-éleveurs du Mandoul dans leurs campements et leur ont donné le nom d'écoles nomades et (2) les installations scolaires du Mandoul implantées dans les localités du Bahr Sara situées au nord de la Centrafrique ainsi que celles de la ville de Koumra sont surexploitées, parce que utilisées en partage avec les enfants des réfugiés invisibles aux yeux des humanitaires. En raison des deux réalités, toute activité d'éducation en situation d'urgence orientée vers ces deux provinces mérite de comporter un volet enquête sociologique et intégrer dans ses composantes l'appui aux écoles nomades.

5.11 Genre et inclusion

La scolarisation des filles s'est améliorée dans les quatre provinces. Les activités en direction des filles dans le Batha (PREBatha) ont ciblé directement les filles (gestion de l'hygiène féminine associant les AME) ont permis de rendre l'école plus accessible aux filles et permettent de rassurer les familles ce qui est très positif. Toutefois, il est à craindre que l'impact de ces activités ne soit limité à la durée de l'intervention par manque d'encadrement. Les lampes solaires initialement prévues pour les filles ont été distribuées à un public plus large.

¹² Les enseignants dont l'évaluation se situe sous le niveau 1 ne disposent pas des compétences leur permettant d'enseigner et ne devraient pas se trouver face à des élèves et de transmettre les connaissances attendues dans les programmes.

Toutes les écoles des quatre provinces sont ciblées par le portefeuille et des équipements (tentes) et formations ont été fournis pour les populations d'élèves afin de leur permettre de bénéficier d'une école.

Il n'y a pas eu d'action spécifique en direction des enfants en situation de handicap qui restent une population largement exclue de l'école dans l'ensemble du pays comme dans beaucoup de pays africains.

Le ProQEB ne ciblait pas spécifiquement les populations de réfugiés. Il n'y a donc pas eu d'action particulière en direction de cette population, alors même que l'Etat tchadien a conclu un accord avec l'antenne du Haut-Commissariat pour les Réfugiés (UNHCR) pour considérer que les enfants des camps font partie de la population scolarisable et relèvent donc des Académies des provinces où ils sont implantés.

6. Recommandations pour un futur concours de la DDC au Tchad

Les idées énumérées ci-dessous sont nourries par les enseignements tirés de la mission d'évaluation et suggérées comme recommandations pour un éventuel futur concours de la DDC au Tchad.

6.1 Accompagner la transformation du système éducatif à travers le dialogue sectoriel renforcé

Dans le cadre de l'adhésion du Tchad au Partenariat Mondial pour l'Education, le gouvernement du Tchad a conclu un pacte de partenariat qui se traduit par une Réforme Prioritaire déclinée selon trois axes :

- Développement professionnel intégré et transformateur des enseignants ;
- Gestion optimale des enseignants ;
- Amélioration des facteurs critiques pour la prestation des enseignants.

L'axe 2 de cette réforme concernant la gestion optimale des enseignants est un facteur critique pour le développement du secteur.

D'autres facteurs comme l'adaptation du temps scolaire aux réalités sociales et économiques des territoires, un meilleur suivi des performances des élèves, la mise en place des mesures d'accompagnement sont également essentiels dans la réussite de l'école.

Dans le cadre de la décentralisation en cours de mise en place, il y a une fenêtre d'opportunités de renforcer le dialogue sectoriel avec des responsabilités accrues données aux instances issues de cette décentralisation.

De plus, l'Etat doit s'engager plus fermement à recruter, payer, et gérer de manière rationnelle une part beaucoup plus importante des enseignants (y compris les maîtres communautaires) en fonction des besoins.

Cette recommandation d'une prise en charge effective des enseignants devrait être un prérequis concernant tout projet dans le secteur de l'éducation.

Lors des contacts avec les acteurs du secteur de l'éducation et lors des 4 ateliers provinciaux ainsi que de l'atelier de N'Djaména, il est apparu de façon très forte que la non-prise en charge des enseignants par l'Etat entraîne de graves dysfonctionnements de l'ensemble du système.

6.2 Appuyer la définition de la politique nationale de formation des enseignants.

Il s'agit, pour la DDC, d'appuyer les activités destinées à collecter les données susceptibles de contribuer à la confection d'un texte normatif ou réglementaire de pilotage de la formation initiale et continue des enseignants du fondamental. Dans son aspect administratif, ce texte doit (i) réorganiser le maillage des écoles normales d'instituteurs qui devraient subir une légère mutation en vue de répondre au renouveau d'un programme unifié de l'enseignement fondamental, (ii) énoncer les profils et les conditions d'entrée dans ces établissements, (iii) préciser le degré et la qualité du diplôme devant sanctionner la fin de la formation. Du point de vue pédagogique, le texte devra énoncer les grands principes pédagogiques (stratégie et mode d'évaluation) qui doivent guider la formation, les programmes et les contenus de la formation, décrire le profil des formateurs.

6.3 Accompagner la réforme des programmes d'enseignement du fondamental.

Pour l'enseignement général, il convient de se référer à la Loi d'Orientation du système éducatif tchadien pour concevoir un programme de l'enseignement fondamental en lieux et places des programmes actualisés de l'enseignement primaire et de l'enseignement moyen qui ont, pendant longtemps, contribué à la fragmentation des connaissances dans l'esprit des élèves. Le programme de l'enseignement fondamental aura pour souci principal de prendre en compte, d'intégrer et d'approfondir les disciplines scolaires destinées à promouvoir les connaissances relatives aux segments de l'économie nationale et de produire pour chaque matière un curriculum devant guider et orienter les enseignements de ces disciplines.

Pour l'enseignement technique, il s'agit de valoriser le segment industriel en fournissant une expertise internationale pouvant contribuer à la confection du programme d'enseignement dans les établissements d'enseignement technique industriel, y compris les intrants pédagogiques et les machines-outils. L'appui concernerait la réhabilitation des établissements d'enseignement technique industriel d'Abéché, Bongor, Moundou et Sarh qui sont tombés en désuétude faute d'enseignants de bons profils, de manque de matériels et d'équipements adaptés et de manque d'adéquation avec les besoins du marché de l'emploi.

Pour la formation professionnelle, il s'agit d'introduire, à titre expérimental, dans les Centres de Formation Technique et Professionnelle de la zone d'intervention, de nouvelles filières de formation jugées porteuses et articulées sur l'économie agricole, la fabrication et la production des outils aratoires et comprenant des modules de formation aux métiers assis (carrelage, maroquinerie, plomberie sanitaire, peinture et pyrogravure...) comme axes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes handicapés exclus du système.

6.4 Accompagner l'enrichissement et la finition du curriculum national.

De nombreuses disciplines scolaires inscrites dans les programmes actualisés de l'enseignement primaire ne disposent pas, chacune, d'un curriculum, sinon des curricula surannés pour exécuter les programmes. Ce sont, entre autres, morale et hygiène, agriculture et élevage, art et technologie, histoire et géographie, et éducation physique et sportive. C'est un vaste chantier au sein duquel l'expertise suisse pourra s'exprimer.

6.5 Appuyer la production, la diffusion et l'implantation des manuels scolaires.

Le Centre National des Curricula a déjà mis en place les matériaux d'enseignement, des mécanismes fondamentaux de base dont il va falloir accompagner l'acquisition par les élèves

du primaire en vue d'agir sur le ratio élève/manuel scolaire. Restera en rade les manuels du moyen à ce niveau. Mais l'activité intense réside dans le fait que les disciplines d'éveil, de développement de la personne, de sciences appliquées sont inscrites dans le programme mais ne sont pas enseignées, faute de supports imprimés d'une part, et d'autre part, pour insuffisance d'aptitude de la part des enseignants qui n'en ont pas appris en didactiques pendant leur formation initiale. C'est un immense champ d'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages qui est resté inculte et que le génie suisse pourra investir.

6.6 Appuyer les structures de formation des enseignants.

Il s'agit, en fait, de créer dans une école normale supérieure ou une Université de la zone d'intervention de la DDC une filière de formation du personnel d'encadrement des enseignants du fondamental, sur la base des modules actualisés et adaptés aux besoins des écoles, des enseignants et des élèves ; étant entendu que, déjà, en 2001, le constat sur les lacunes des animateurs pédagogiques qui fuient les questions des maîtres durant les journées pédagogiques et les mini stages a constitué l'alarme sur le niveau de performance de ces agents sortis de l'institut supérieur des sciences de l'éducation (ISSED), aujourd'hui appelé école normale supérieure.

6.7 Donner un appui institutionnel à l'éducation en situation d'urgence à travers le soutien à la création d'un fonds commun.

En remplacement des Agences des Nations Unies comme Agences de gestion des fonds d'aide internationale à l'éducation, il serait pertinent de soutenir la création d'un fonds commun d'appui à l'éducation.

Face à la carence des agences des Nations Unies en matière de redevabilité de compte et eu égard au sous financement de l'éducation par l'Etat et à son comportement laxiste sur la question, il faut mettre en place un mécanisme paritaire et concerté de gestion des fonds d'appui à l'éducation de la DDC. Les coordinations du ProQEB seront érigées en « antennes » de la DDC de niveau déconcentré placées auprès des délégations provinciales de l'éducation nationale et la promotion civique, supervisées, sur le plan technique, par les Académies. Sur le plan administratif, les antennes déconcentrées de la DDC répondent directement de l'autorité du BUCO dont les services fonctionneraient de manière concertée avec les services techniques des ministères impliqués.

Il conviendrait de créer dans les délégations provinciales de l'éducation nationale et de la promotion civique des entrepôts d'appui aux plans de contingence contenant les équipements fondamentaux de fonctionnement des écoles et des classes, à savoir les stocks d'espaces et de mobiliers d'apprentissage mobiles ainsi que les fournitures et autres équipements scolaires de première nécessité. Les contenus de ces entrepôts sont destinés à contrecarrer de manière locale et en temps réel les effets des sinistres d'une certaine ampleur empêchant ou bouleversant le fonctionnement des écoles. Dans les provinces d'intervention de la DDC que sont le Mandoul et le Moyen Chari, les effets sévères des inondations sur le fonctionnement des établissements scolaires seraient réduits.

6.8 Recommander à la coordination d'IFADEM-Tchad la mise en place d'une équipe de psychopédagogues pour accompagner les formations en cours.

Il est proposé de prévoir auprès de la coordination d'IFADEM un outil humain dont les membres sont des psychopédagogues ayant des mains larges et habiles pour accompagner les

formations en modules non prévus et évaluer, sur table avec un coefficient conséquent pour l'écriture (beaucoup d'enseignants ne savent pas écrire lisiblement), les bénéficiaires des formations d'IFADEM.

Au niveau déconcentré, pourraient être mis en place dans les centres départementaux de formation continue des enseignants du primaire les ressources de reproduction et de diffusion des modules physiques de formation au profit des enseignants dont les écoles ne sont pas couvertes par la téléphonie mobile et autres indigents bénéficiaires.

6.9 Accompagner la pérennisation de certains acquis du ProQEB.

En complément des conventions passées entre le ProQEB et les délégations provinciales de l'éducation, il est utile d'organiser, avant la fin du ProQEB, une réunion de réflexion sur les modalités de transfert des compétences de gestion de la stratégie d'enseignement en langue sar et des classes innovantes aux services nationaux d'éducation et soutenir un plaidoyer conséquent pour son financement.

6.10 Appuyer les activités de renforcement des capacités professionnelles

Dans chaque Académie de la zone d'intervention de la DDC une unité pluridisciplinaire de suivi-évaluation-remédiation des enseignements/apprentissages en vue de disséminer la culture de l'évaluation-remédiation dans les établissements et d'agir sur la prévalence des redoublements des classes au primaire permettrait de renseigner et renforcer la connaissance des progrès réalisés par les élèves et de prendre des mesures en conséquence.

7. Conclusion

L'évaluation du portefeuille éducation de la DDC au Tchad a été l'opportunité de mesurer, après dix ans d'appui à l'enseignement de base, l'évolution qualitative induite par cet investissement dans les zones d'intervention que sont les provinces du Batha, du Mandoul, du Moyen Chari et du Wadi Fira.

Nous retiendrons essentiellement et par ordre de grandeur-qualité que le ProQEB a :

- Transformé des écoles du Mandoul et du Moyen Chari avec les classes innovantes et enrichi le système en développant une stratégie d'enseignement efficace, à savoir l'enseignement en langue nationale, en l'occurrence la langue « sar » ;
- Contribué à rendre efficace le management des écoles de la zone d'intervention en organisant des sessions conjointes de renforcement des capacités en matière de gestion d'établissements au profit des directeurs d'écoles et des membres clés des AME/APE, désormais bien outillés sur leurs responsabilités partagées ;
- Insufflé dans certaines écoles une dynamique d'autonomisation à travers les fonds d'appui aux AGR mis à la disposition des AME/APE, fonds qui ont permis, en peu de temps, d'investir dans l'environnement scolaire, le fonctionnement normal des écoles, en prenant en charge les enseignants, les fournitures scolaires et le maintien du capital principal.

Mais le ProQEB a laissé aussi de sérieux doutes sur certaines de ses réalisations. Il y a lieu d'évoquer ici notamment les activités réalisées pour appuyer l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base. Dès lors que les ateliers et les entretiens ont révélé des résultats mitigés des activités menées dans ce domaine, il est légitime de s'interroger sur le visage que pourrait

prendre la qualité de l'enseignement de base si l'opérateur « Enfants du monde » était intervenu directement en appui à la qualité, à travers la diffusion des livres « Etoiles » et à l'implantation de l'approche par compétences dans les écoles sans se surcharger de ses apports qui sont étrangers au système ?

Pour ce qui est du PREBatha, c'est, en effet, avec beaucoup de satisfaction que les bénéficiaires des infrastructures scolaires, des bureaux et salles de réunion réhabilités ainsi que des équipements fournis, ont salué les réalisations du projet. Exemple : à Bessira, IPEP de Koumra Nord-Ouest, le ministre de l'Éducation nationale et de la promotion civique, qui est allé voir les trois salles de classe construites par le projet, a été accueilli à trois kilomètres du village, avec une longue file de joueurs de balafon et de danseurs, dans une procession des grands jours. C'était au Mandoul. Mais, il est clair que dans la province du Batha, siège du projet, de nombreux élèves installés sous les arbres, dans des hangars-classes de fortune ou des réduits en banco, assis à même le sol, se consolent difficilement de voir à côté d'eux des bâtiments scolaires équipés non utilisés, traduisant ainsi un échec cuisant du projet.

Par rapport à IFADEM, le projet est en cours et la coordination qui dispose certainement d'aide-mémoire d'excellente qualité, a tout de même intérêt à s'ouvrir pour recevoir les propositions d'ajustements et ou de compléments tout le long de la mise en œuvre des activités. Un seul exemple suffit : la formation est à distance et numérique, mais compte tenu du fait que de nombreux enseignants ne savent plus bien écrire, les évaluations devraient se faire sur table et exposer les bénéficiaires à la sanction contre les mauvaises écritures. Déjà, certains tuteurs rencontrés au hasard de la mission d'évaluation ont du mal en expression orale.

Ainsi, sans avoir mobilisé les indicateurs de performance pour mesurer les réussites des activités, le narratif de notre analyse apporte des éclairages indéniables sur les acquis des dix ans d'investissement du portefeuille éducation de la DDC dans l'enseignement de base au Tchad.

En vue d'alimenter les perspectives de la coopération Suisse au Tchad, un onglet a été ouvert par le rapport sur l'éducation en situation d'urgence. Les dispositions qui seront prises dans le cadre d'un éventuel futur concours, pour prévoir les inondations récurrentes qui rendent vulnérable le fonctionnement de l'école dans certaines provinces d'intervention, donnera, en plus, à la DDC un visage davantage humanitaire.

Annexe 1 : Eléments pour une feuille de route du système éducatif au Tchad

Les pistes de réflexion ainsi que les recommandations qui les sanctionnent sont une recombinaison des productions des différents ateliers organisés et des leçons tirées des entretiens réalisés auprès de quelques membres du GLPE et des responsables clés du MENPC. C'est en cela qu'elles demeurent portées par les thématiques ayant servi de trames à l'évaluation. Nous rappelons que les thématiques elles-mêmes sont confectionnées à partir des axes d'intervention et des résultats attendus de tous les projets financés par la DDC au Tchad de 2014 à 2024.

TABLEAU SYNOPTIQUE

Thématiques	Pistes de réflexion d'ordre stratégique et politique	Mise en œuvre opérationnelle dans le cadre d'un éventuel concours	Engagements de l'état dans le cadre du dialogue sectoriel
Les enseignants : Prise en charge, Pratiques pédagogiques et Résultats scolaires	1-Entreprendre une profonde réforme structurelle du système de formation des enseignants tchadiens	Offrir à l'Etat le concours technique et financier additionnels pour la mise en œuvre des activités de la réforme prioritaire	<i>Adopter à court terme la Loi portant Définition de la Politique Nationale de Formation des Enseignants</i>
	2-Reformuler les contenus des curricula, des programmes et manuels scolaires en réalisant une revalorisation de la pédagogie active comme approche pédagogique nationale		<i>Procéder à une relecture de tous les documents de référence pédagogique en veillant aux aspects méthodologiques et à l'implantation nationale du Cadre National d'Orientations Curriculaire Rénové</i>
	3-Améliorer la pratique des classes des maîtres communautaires pour accroître les résultats scolaires		<i>Organiser à court terme un test national de sélection des maîtres communautaires aptes à enseigner et catégoriser le corps selon les besoins d'éducation du pays en tenant compte des performances réalisées au cours du test (aptes à enseigner au primaire, au pré-primaire et inaptes)</i> <i>Budgétiser dans les régies déconcentrées les salaires des maîtres communautaires admis au tests administrés au niveau local</i>

Organisation de la vie scolaire et image de l'école	1-Transformer par une synergie d'actions des parties prenantes l'institution « école » en un pôle de développement communautaire	Appuyer les activités de sensibilisation et de plaidoyer pour l'adhésion participative des communautés, acteurs et bénéficiaires de l'école aux mutations	<i>Responsabiliser le niveau déconcentré en vue de maîtriser la gestion des ressources humaines et mettre un terme à la volatilité de leurs affectations</i>
	2-Introduire dans le fonctionnement courant des écoles des dynamiques de production et d'amélioration de la vie scolaire portées par les projets d'école et les contrats de performance des structures déconcentrées de gestion des établissements	Appuyer la mise en œuvre des plans d'actions budgétisés des structures déconcentrées d'éducation à travers le financement et l'accompagnement des dynamiques d'augmentation des performances des écoles	<i>Elaborer un manuel de gestion axée sur les résultats privilégiant le mérite, la compétence et l'expérience dans les nominations aux postes de responsabilité du personnel d'encadrement et de gestion de niveaux central et déconcentré</i>
	3-Capitaliser les investissements consentis pour rendre l'école (i) attrayante en vue d'augmenter le temps d'apprentissage et (ii) productive en vue d'initier les élèves à la valorisation de l'économie locale	Soutenir un mécanisme déconcentré d'accès aux fonds d'appui aux AGR, projets d'école et contrats de performance auxquels sont éligibles les organisations des bénéficiaires et les gestionnaires de l'école	
Gestion et financement du système éducatif	1-Redynamiser les stratégies de gestion du système en concédant une large place au niveau déconcentré dans le cadre d'une mise à l'échelle des potentialités de la décentralisation du pays	Participer activement au Dialogue Sectoriel portant mise	<i>Elaborer un manuel de procédures nationales de financement rénové du système éducatif accessibles aux programmes et projets d'éducation, communautés locales, collectivités autonomes et structures déconcentrées d'éducation impliquant les représentants des pouvoirs publics</i>

	2-Créer un Fonds National d'Appui à la Gestion de l'École Tchadienne	en place des modalités de transfert des compétences aux structures déconcentrées d'éducation et d'alimentation du fonds par le GLPE et les contributions nationales	<i>Adopter une loi mettant en place les mécanismes et les modalités nationaux d'alimentation du Fonds d'Appui à la Gestion de l'école tchadienne</i>
	3-Imposer la redevabilité de compte aux structures nationales d'éducation élues au financement de leurs activités par le fonds	Appuyer les activités ainsi que les sessions de formation des structures déconcentrées d'éducation aux méthodes de gestion axées sur les résultats, à la mise en place des budgets-programmes, au suivi à destination des dépenses et à l'appropriation des outils de redevabilité des comptes	<i>Produire un manuel de procédures contraignant de gestion des fonds publics d'éducation imposable à tous</i>
La finalité de l'école Le triptyque éducation formation employabilité Les exclus de l'école	1-Rendre l'école tchadienne concurrentielle en termes de résultats des apprentissages et adaptée au contexte national	Fournir à l'Etat les compétences techniques et l'appui financier dans le cadre de la mise en œuvre du continuum « enseignement fondamental-éducation non formelle-formation professionnelle-enseignement technique industriel »	<i>Réorganiser et élargir les compétences du Centre National des Curricula en vue de jouer un rôle plus accru dans le cadre des réformes prioritaires</i>
	2-Innover la conception des programmes scolaires en y introduisant les notions de culture et d'économie nationales dans une école citoyenne qui forme les agents de développement à la fin du cycle fondamental		<i>Mettre en place une équipe technique pluridisciplinaire charnière entre le niveau central et déconcentré chargé de fusionner les flux de réflexions devant alimenter la réforme prioritaire</i>
	3-Agir pour réduire le pourcentage des exclus de l'école et contribuer à	Appuyer l'organisation des réseaux des opérateurs de développement pour élargir leurs capacités professionnelles	<i>Responsabiliser les structures déconcentrées d'éducation dans l'octroi des agréments aux opérateurs et dans la supervision générale de leurs activités</i>

	l'insertion économique et sociale des jeunes	et diversifier leurs compétences de formation aux métiers porteurs accessibles localement et récupérer pour réintroduire dans le système les exclus d'âge scolarisable	<i>Créer à l'échelle départementale les « écoles de la deuxième chance » destinées à réalimenter l'éducation formelle en puisant dans le vivier des exclus de l'école</i>
Rénovation renforcement de l'enseignement technique industriel	Actualiser les programmes d'enseignement des lycées industriels et réhabiliter les anciens collèges d'enseignement technique par académie	Fournir l'expertise et les équipements nécessaires à l'élaboration de ces programmes rénovés ainsi qu'au fonctionnement des établissements	<i>Constituer une équipe de réflexion et de définition des profils des enseignants ainsi que des contenus des enseignements arrimés à l'évolution technologique</i>

Annexe 2 : Travaux des groupes lors de l'atelier du CEFOD le 23 janvier 2025 sur les 10 ans de coopération éducative de la suisse au Tchad

Présentation du Groupe N° I : Formation des enseignants, pratiques pédagogiques et résultats scolaires

Questions	Réponses consensuelles du groupe
<p>Quelle stratégie développer et à quel niveau de hiérarchie pour résoudre la question de désertion des salles de classe par les maîtres communautaires obligés d'abandonner les élèves pour chercher pitance ailleurs ?</p>	<p>Stratégie à développer au niveau hiérarchie pour éviter la désertion des salles de classes par les MC : la prise en charge descente des MC :</p> <p>Mise en œuvre effective de la loi 14 (implication des conseils communaux et provinciaux), relatif à la décentralisation ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contractualisation des MC par l'Etat et les partenaires ; - Régularité du paiement des subsides des MC (au moins au smig) ;
<p>Comment justifier la multiplicité des approches pédagogiques dans un même système éducatif ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de synergie d'action entre les projets éducatifs ; - Instabilité des enseignants ; - Insuffisance de la généralisation de la formation à l'appropriation des approches ; - Faible suivi-évaluation des approches ; - Insuffisance de ressources humaines (enseignants qualifiés, pédagogues) - Inexistence des contenus des approches pédagogiques dans le programme de formation des enseignants des ENIB ;
<p>Comment expliquer que malgré les nombreuses formations, les résultats des élèves ne s'améliorent pas ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La non-amélioration des résultats des élèves peut s'expliquer par : - Le faible niveau de la majorité des MC ; - L'irrégularité de paiement des subsides des MC ; - Le temps scolaire non respecté ; - L'insuffisance de suivi pédagogique par la chaîne d'encadrement ; - Le faible niveau des acteurs de la chaîne d'encadrement.
<p>Comment faire les choses autrement pour améliorer les performances des enseignants et les résultats des élèves ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Décentralisation de la gestion des ressources humaines et financières au niveau communal et provincial (conformément à la loi 14) ; - Création des cantines scolaire locale (pour maximiser la présence des enfants et des enseignants à l'école) ; - Opérationnalisation des démembrements du conseil supérieur de l'éducation nationale (voir l'arrêté 859 du 14 aout 2014) afin de stimuler la concertation entre différents acteurs autour des questions éducatives ; - Responsabilisation et Redevabilité de chaque acteur de la chaîne de mise en œuvre de la formation des enseignants ;

- Révision du programme de formation initiale (ENIB) et continue (CDFCEP) des enseignants ;
- Redynamisation du dispositif de suivi-évaluation au niveau national, provincial et communal ;
- Implication des parents d'élèves dans le mécanisme de mise en œuvre pour le suivi des activités et les résultats scolaires.

Présentation du Groupe N° II : La vie de l'école et l'image de l'école

Questions	Réponses consensuelles du groupe
<p>Quels sont les freins à la généralisation de ces approches</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Temps scolaire : le non-respect du temps (volume horaire) requis pour les cours ; - Inadaptation du calendrier scolaire (les académies doivent adapter la rentrée scolaire par rapport au contexte de chaque province) ; - Ressources limitées des communautés qui ne permettent pas de soutenir la scolarisation des enfants et leur maintien à l'école (particulièrement les filles) ; - Insuffisance d'activités périscolaires par manque de points d'eau et de matériels de travail ; - Méconnaissance du bien-fondé des activités périscolaires ; - Manque de motivation des parties prenantes qui sont les acteurs clés sont : les élèves, les parents (APE/AME), les enseignants, les leaders traditionnels et religieux, les services déconcentrés de l'Etat, l'administration centrale etc. - Chaque acteur doit jouer son rôle précis : - Les enseignants ne sont pas affectés dans les écoles rurales ;
<p>Comment renforcer les capacités des acteurs clés de l'école dans la gestion de l'organisation de la vie scolaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des thèmes spécifiques de renforcement des capacités par acteurs en incitant la redevabilité ; - Plan de suivi des élèves ; - Plan de développement de l'école (reposant sur les études préalables menées), utilisation des données du SIGE ; - L'Ecole doit être considérée comme une entreprise avec ses obligations et des attentes par rapports aux objectifs ; - Prise en charge des enseignants (paiement des primes) par l'état ; - Cantine communautaire comme outil de rétention des élèves à l'écoles ; - Développement des projets scolaire (jardin scolaire, mise en place des activités génératrices des revenus) ; - Instaurer la pédagogie sensible au genre.
<p>Comment mieux associer les parents du suivi des résultats des enfants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contrat social d'engagement entre les parents et l'administration scolaire ; - Renforcer les compétences de la communauté pour mieux suivre les enfants ; - Assurer le contrôle des classes (présence des élèves et d'enseignants) ; - Approche ville-marché : accroître la mobilisation des ressources dont une partie pour financer l'école.

Présentation du Groupe N° III : La gestion et le financement du système éducatif

Questions	Réponses consensuelles du groupe
Quel dialogue politique pour déboucher sur des mesures concrètes d'augmentation des fonds alloués par l'Etat à l'éducation ?	Dans la perspective de la décentralisation, il faut instaurer un dialogue bien structuré incluant tous les acteurs du système éducatif et les partenaires pour décider de la gestion et le financement de l'éducation.
Quelles mesures concrètes pour décharger les parents d'élèves du poids du paiement des maîtres communautaires ?	<p>Le corps des maîtres communautaires doit s'éteindre ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Etat doit assurer son rôle régalien en procédant au recrutement des enseignants formés par académie en fonction des besoins - L'instauration du service civique peut être envisagée. La communauté parentale doit être redynamisée autour des projets d'école.
Ces mesures donneraient-elles des marges de manœuvres supplémentaires aux communautés locales pour appuyer l'école ?	Les parents auront ainsi des marges de manœuvres pour s'occuper des intrants tels que l'entretien des mobiliers et immobiliers, la construction des sanitaires, la gestion de cantines communautaires, etc.
Comment instaurer la redevabilité des comptes aux agences de gestion des fonds d'appui ?	La redevabilité des comptes aux agences des gestions des fonds d'appui peut s'instaurer par l'élaboration d'un budget d'établissement avec un mécanisme de suivi et des contrôles.
Comment définir un lien fonctionnel efficace entre les deux niveaux pour une mise en œuvre et un suivi harmonisé de la politique d'éducation ?	Un lien fonctionnel efficace entre les deux niveaux peut s'instaurer à travers un mécanisme de communication et de coordination des activités. Des décisions prises au niveau central dans le cadre de la décentralisation, doivent être clairement expliquées et diffusées à tous les acteurs du terrain tout en remontant les informations sur les difficultés et les bonnes pratiques.
Est-il possible d'attendre de la décentralisation un véritable renforcement des acteurs locaux en matière de gestion du système ?	Oui, la décentralisation ne peut que renforcer les acteurs locaux en matière des gestions du système éducatif et de son appropriation

Présentation du Groupe N° IV : Les exclus de l'école et le triptyque Education- Formation-Employabilité

Question	Analyse/Diagnostic	Stratégie	Acteurs
Quelle stratégie adopter pour que l'école produise moins d'exclus que maintenant ?	<p>Absence de cantine scolaire ;</p> <p>Besoins sociaux (produits cosmétiques, habits décents, ...) ;</p> <p>Contraintes biologiques de base des filles ;</p> <p>Absence de latrines et points d'eau ;</p> <p>Contraintes inhérentes à la distance ;</p> <p>Absence de la langue maternelle dans le programme d'enseignement ;</p> <p>Inadéquation entre le contenu pédagogique et les attentes des parents ;</p> <p>Handicaps ;</p> <p>Contraintes inhérentes aux activités de l'économie locale ;</p>	Adapter l'enseignement et l'apprentissage à l'économie locale, au milieu et aux contraintes sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • MENPC ; • PTF ; • Collectivités locales ; • Communautés locales
Comment orienter l'école vers la formation aux métiers ?	<p>Curricula inadaptés au contexte national ;</p> <p>Manque de plateaux techniques ;</p> <p>Manque de qualification du personnel d'enseignement et d'encadrement ;</p> <p>Insuffisance quantitative du personnel enseignant ;</p> <p>Absence de mutualisation des ressources et des compétences ;</p> <p>Absence matériel didactique</p>	<p>Contextualiser le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage aux besoins locaux et requalifier les enseignants ;</p> <p>Décloisonner les entités du système éducatif en mutualisant leurs ressources.</p>	
A travers la stratégie en direction des exclus est-il possible de développer des initiatives qui pourraient enrichir l'école formelle ?		<p>Inscrire dans le programme d'enseignement l'initiation aux métiers ;</p> <p>Adapter le calendrier académique aux activités économiques du milieu ;</p> <p>Adapter le déroulement du calendrier scolaire aux contraintes de chaque académie ;</p> <p>Développer et mettre en œuvre des mesures incitatives pour accroître l'intérêt pour l'école.</p>	

Comment financer et mettre en œuvre ces initiatives ?		Élaborer des projets d'école assortis de tous les besoins ; Planifier la mise en œuvre des initiatives ; Mobiliser les ressources ; Mettre en œuvre les initiatives développées ; Assurer le suivi-évaluation des projets ; Développer une stratégie de pérennisation.	<ul style="list-style-type: none"> • Subvention de l'État ; • PTF ; • Collectivités locales ; • Communautés locales.
La plupart des parents d'élèves attendent pour leur enfant un avenir meilleur et une bonne insertion sociale. Ils trouvent que l'école actuelle ne répond pas à leurs attentes ?	Voir première question sur la production d'exclus		<ul style="list-style-type: none"> • Acteurs du système éducatif ; • Chefs coutumiers / traditionnels ; • Leaders religieux.
Comment faire évoluer les programmes afin de mieux préparer les élèves à la diversité des parcours en décrochant les apprentissages scolaires d'une part et les arrimer aux apprentissages des métiers d'autre part ?	Programmes d'enseignement et d'apprentissage déconnectés des réalités du terrain ; Programmes scolaires truffés des concepts abstraits ; Absence de stratégies d'orientation, notamment pour les filles.	Établir des liens clairs entre l'école et les réalités du milieu en réadaptant les programmes d'enseignement.	<ul style="list-style-type: none"> • MENPC ; • PTF ; • Collectivités locales ; • Communautés locales.
Sur les acquis de ce décrochage, comment élargir l'offre d'éducation/formation afin de proposer des solutions davantage axées sur l'économie locale ?	Cloisonnement entre l'école et les métiers ; Programmes non orientés métiers.	Décloisonner l'école et les métiers ; Développer chez les élèves l'esprit entrepreneurial ; Articuler les instruments de l'éducation de base et le bassin des métiers.	<ul style="list-style-type: none"> • MENPC ; • PTF ; • Collectivités locales ; • Communautés locales.
Quelle stratégie adopter pour que l'éducation non formelle produise moins de décrochages que maintenant ?	Insuffisance de matériel didactique adapté à l'éducation non formelle ; Manque d'ouvrages ; Manque de personnel qualifié d'encadrement ;	Redynamiser l'éducation non formelle ; Bâtir d'infrastructures adéquates et équiper les établissements non formels ;	MENPC ; PTF.

	Manque d'infrastructures appropriées ; Insuffisance qualitative des responsables de l'éducation non formelle.	Renforcer les capacités du personnel de la chaîne d'encadrement ; Assurer le pilotage de l'éducation non formelle par un personnel qualifié	
Comment enrôler les élèves exclus de l'éducation formelle (déscolarisés) dans l'éducation non formelle ?	Augmentation du taux de chômage.	Sensibiliser les élèves exclus de l'éducation formelle sur les opportunités offertes par l'éducation non formelle ; Diversifier les canaux de communication.	
Comment orienter les apprenants en éducation non formelle dans la formation professionnelle / formation formelle ?	Faible opérationnalisation du mécanisme d'orientation et de gestion du flux.	Créer des passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle Mettre en place un mécanisme d'orientation de l'éducation non formelle.	MENPC ; PTF.

ANNEXE 3 : Grille d'analyse pour les évaluations des interventions de la DDC (octobre 2023)

Cette grille d'évaluation est une annexe obligatoire aux évaluations externes (et internes dans le cas du SECO) des projets et programmes financés par la DDC et le SECO (ci-après dénommés "interventions"), qu'ils soient mandatés par la DDC, le SECO ou des partenaires externes. Elle se fonde sur les critères d'évaluation et les [orientations](#) du Comité d'aide au développement de l'OCDE.¹ Son objectif est de rendre les résultats des évaluations plus transparents et de les quantifier (transformer les informations qualitatives des rapports d'évaluation en scores quantitatifs) d'une manière standardisée. Cela permet de rendre des comptes et de faciliter le reporting, le pilotage et l'apprentissage au sein de la DDC et du SECO.

Comment utiliser cette grille d'évaluation :

- Les évaluateurs doivent fournir la grille d'évaluation remplie en format **Word**.
- Tous les sous-critères *applicables* doivent être notés et une brève explication doit être fournie. Si les termes de référence de l'évaluation excluent explicitement certains critères du CAD, ils ne doivent pas être remplis dans la grille d'évaluation. Pour garantir la cohérence, il est conseillé de faire correspondre chaque question d'évaluation des termes de référence à un sous-critère de la grille d'évaluation.
- Les 20 sous-critères ne doivent pas être modifiés, mais des sous-critères supplémentaires peuvent être ajoutés pour refléter les objectifs spécifiques et les intérêts d'apprentissage du mandant.
- Si des résultats spécifiques ne sont pas encore mesurables au moment de l'évaluation, il convient d'analyser la probabilité d'atteindre ces résultats (en particulier en ce qui concerne l'efficacité, l'impact et la durabilité). Veuillez le mentionner dans la section prévue à cet effet (appréciation de l'évaluabilité à la page 2).
- Chaque critère d'évaluation de la grille d'évaluation comporte des liens hypertextes qui renvoient aux [orientations de l'OCDE](#) relatives à ce critère spécifique. Les orientations de l'OCDE contiennent également des informations sur les liens et les différences entre les différents critères du CAD.
- Lors de l'évaluation des aspects de genre et de climat, il est recommandé d'utiliser les orientations et directives existantes.²
- Pour évaluer chaque sous-critère, sélectionnez votre note (0-4, veuillez n'utiliser que des nombres entiers) dans la colonne "note" :

	Pertinence / cohérence / efficacité	Efficacité	Impact	Viabilité/Durabilité
1= Très satisfaisant	Aucune lacune en ce qui concerne la pertinence, la cohérence et l'efficacité de l'intervention.	Les objectifs au niveau des réalisations (outcomes) ont été (ou sont susceptibles d'être) entièrement atteints ou dépassés.	L'intervention a eu (ou est susceptible d'avoir) un impact positif significatif .	(Il est probable que) tous les bénéfices de l'intervention s'inscrivent dans la durée. <i>Remarque : pour cette note, des preuves claires sont requises (pas seulement des hypothèses).</i>

¹ Outre les définitions des six critères, deux principes directeurs ont été définis par le Réseau du CAD de l'OCDE sur l'évaluation du développement, à savoir :

- Principe n°1 : Les critères devraient être appliqués de façon réfléchie pour renforcer la qualité et l'utilité des évaluations.
- Principe n° 2 : L'utilisation des critères dépend de la finalité de l'évaluation.

Les orientations de l'OECD « [Une application réfléchie des critères d'évaluation](#) » (2021) expliquent ces principes et fournissent des conseils ainsi que des exemples pour l'utilisation des critères du CAD.

² Voir par exemple [Applying a Human Rights and Gender Equality Lens to the OECD Evaluation Criteria](#) (document en anglais).

2= Satisfaisant	Lacunes modérées en ce qui concerne la pertinence, la cohérence et l'efficacité de l'intervention.	Les objectifs au niveau des réalisations (outcomes) ont été (ou sont susceptibles d'être) largement atteints.	L'intervention a eu (ou est susceptible d'avoir) un impact globalement positif .	(Il est probable que) la majorité des bénéfices de l'intervention s'inscrivent dans la durée.
3= Insatisfaisant	Lacunes importantes en ce qui concerne la pertinence, la cohérence et l'efficacité de l'intervention.	Les objectifs au niveau des réalisations n'ont été (ou ne seront probablement) que partiellement atteints (à un niveau plutôt bas). <i>Remarque : si les extrants (outputs) sont atteints, mais n'aboutissent pas aux réalisations (outcomes) escomptées, il convient de considérer l'efficacité comme insatisfaisante.</i>	L'intervention n'a pas eu (ou est susceptible de ne pas avoir) d'impact.	(Il est probable qu') une minorité des bénéfices de l'intervention s'inscrivent dans la durée.
4= Très insatisfaisant	Très importantes lacunes en ce qui concerne la pertinence, la cohérence et l'efficacité de l'intervention.	Les objectifs au niveau des réalisations n'ont pas été atteints (ou ne le seront probablement pas).	L'intervention a eu (ou est susceptible d'avoir) un impact néгатif inattendu.	(Il est probable qu') aucun des bénéfices de l'intervention ne s'inscrive dans la durée.
0=Non évalué	L'énoncé du critère ne peut pas être évalué. Veuillez l'expliquer dans la colonne des justifications.			

En plus de la grille d'évaluation, veuillez également remplir ce tableau de données sur l'évaluation, sur l'intervention évaluée et sur l'évaluabilité de l'intervention.

Données de l'évaluation			
Titre du rapport d'évaluation	Evaluation du portefeuille éducation suisse au Tchad 2014-2024		
Évaluation mandatée par	Bureau de la Coopération Suisse au Tchad	Dates d'évaluation (début - fin)	3/12/2024 – 31/04/2025
Évaluation réalisée par : Nom de l'évaluateur principal (le cas échéant) Nom de l'entreprise	Jacques Malpel Consortium d'expertise JM/AAM/BBJ/KJ	Pour les évaluations externes : Budget total de l'évaluation (y compris tous les honoraires et coûts) et devise	78.759 CHF
Un membre de l'équipe d'évaluation a-t-il été impliqué dans l'intervention ?	No	Si oui, comment ?	Expliquez brièvement le type d'implication
Données de l'intervention évaluée			
Titre de l'intervention (y compris numéro de phase)	Évaluation du portefeuille composé des projets ProQEB, PREBatha, IFADEM		
Numéro interne de l'intervention (si disponible). Par exemple 7F-..., UR_...	7F-07837.04.02	Dates de la phase évaluée (début - fin)	2014-2024
S'agit-il de la phase finale ?	No	Budget total pour la phase évaluée ;	Budget total : 53,91 M CHF

		Contribution DDC/SECO le cas échéant	
Évaluation de l'évaluabilité³ par l'évaluateur			
Dans quelle mesure considérez-vous que l'intervention puisse être évaluée de manière fiable et crédible ?	2 - fiable		
Le cas échéant, veuillez sélectionner le type de limite(s) à l'évaluation et fournir une brève explication. <i>Remarque : lors de l'évaluation de l'évaluabilité, il convient également de tenir compte de la représentativité et de la participation des parties prenantes/groupes spécifiques impliqués dans l'évaluation, ainsi que de l'influence du contexte conflictuel/fragile sur la qualité et la validité des données et sur l'accès aux groupes cibles (le cas échéant).</i>	<input type="checkbox"/> Les objectifs ne sont pas définis de manière adéquate (par exemple, faiblesses dans la conception de l'intervention, absence de données de référence et de cibles). <input type="checkbox"/> Les résultats ne sont pas vérifiables (par exemple, trop tôt pour se prononcer, manque de données et de preuves suffisamment solides). <input type="checkbox"/> Autre(s) limitation(s) L'intervention de la DDC à travers les trois projets composant le portefeuille, avait un comme objet systémique (effet attendu) d'améliorer la qualité de l'éducation et la couverture du système éducatif dans les quatre provinces. L'analyse des indicateurs globaux des quatre provinces montre que l'atteinte des objectifs spécifiques en termes de moyens n'a pas suffi à améliorer sensiblement la qualité et la couverture du système du fait l'absence de réforme des éléments fondamentaux du système (qualité de la formation initiale, prise en charge des enseignants, gestion des enseignants) qui ne dépendait pas directement des projets. Il n'est pas possible de juger des effets du programme IFADEM compte tenu du fait que le programme est en cours de finalisation des outils et des équipes de formation. L'impact sur la qualité de l'éducation au Tchad devra se juger sur un temps plus long.		
Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification	
		Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.	
1 Pertinence: L'intervention répond-elle au problème ? Résumé : Mesure dans laquelle les objectifs et la conception/le design de l'intervention (au moment de la conception et au moment de l'évaluation) correspondent aux besoins et aux priorités des bénéficiaires	<i>N'écrivez rien ici. Le score des critères du CAD sera automatiquement calculé comme la</i>	Les interventions du portefeuille répondent à une partie du problème qui se pose au Tchad en cherchant à améliorer la qualité et l'effectivité des services éducatifs au Tchad. Toutefois les problèmes majeurs liés à la gestion du système (gestion du personnel et prise en charge des enseignants, formation initiale des enseignants, adaptation du temps scolaire et vie de l'école) et à la prise en charge des	

³ Voir la définition d'évaluabilité dans : OECD (2023), [Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats pour le développement durable \(Deuxième édition\)](#), OECD Publishing, Paris

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification
<p>et des parties prenantes impliquées et demeurent pertinents même si le contexte évolue.</p> <p><i>Remarque : Pour appréhender la pertinence d'une intervention, il est essentiel de comprendre la dynamique de pouvoir entre les sexes et de réfléchir sur l'engagement pris au titre des ODD de ne « laisser personne de côté ».</i></p>	<p><i>moyenne arithmétique des sous-critères.</i></p>	<p>enseignants n'ont pas permis d'atteindre les effets attendus sur le système en fin de cycle primaire.</p>
<p>1.1 Prise en compte des besoins, des politiques et des priorités: mesure dans laquelle les objectifs (au niveau des extrants, des réalisations et de l'impact = <i>inputs, outcomes, impacts</i>) de l'intervention répondent aux besoins et aux priorités des bénéficiaires (groupes cibles), des parties prenantes impliquées (participant au financement, à la mise en œuvre et/ou à la supervision de l'intervention) et, s'il y a lieu, aux parties prenantes indirectement touchées (par exemple, la société civile, etc.).</p> <p><i>Remarque : Un accent particulier devrait être mis sur les bénéficiaires. S'il existe des conflits de priorités, veuillez les décrire dans la justification.</i></p>	<p>2 - satisfaisant</p>	<p>Les trois projets du portefeuille sont alignés sur la politique nationale éducative en améliorant l'offre éducative et en soutenant deux des provinces les provinces les plus défavorisées. Les projets du portefeuille répondent également aux orientations de la politique d'appui de la DDC au Tchad. Les projets appuient les services du Ministère afin d'assurer l'encadrement et la gestion du système. La qualité des services éducatifs a été considérée comme un élément majeur pour les trois projets. La société civile (ONG, APE, AME autres acteurs locaux) a été impliquée.</p> <p>Compte tenu de l'ampleur des défis auxquels est confronté le secteur de l'éducation de base au Tchad, toutes les activités qui soutiennent une éducation de qualité pourraient être considérées comme pertinentes. En ce sens les trois projets soutenus par la Suisse dans son portefeuille éducation sont pertinents pour autant qu'elles s'inscrivent dans le cadre de la politique menée par les autorités au Tchad. Aussi, la pertinence des trois projets est perceptible à travers une rationalisation du choix des 4 provinces cibles et le renforcement de l'alignement sur le Plan sectoriel de l'éducation (PDDEA/PIET) sur les besoins de qualité des communautés bénéficiaires.</p> <p>Le ProQEB cible l'ensemble du spectre allant des infrastructures et équipements aux matériel pédagogique, renforcement des capacités</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
		<p>ou à la conception, la diffusion et la formation d'une méthode pédagogique permettant de rendre les enseignements plus proches des préoccupations des apprenants. Le ProQEB cible également les exclus de l'école à travers sa composante Alphabétisation et éducation non formelle à travers un réseau d'opérateurs selon la stratégie du « faire faire ». Des performances d'ampleur nationale ont été réalisées dans le domaine de l'alphabétisation fonctionnelle à Djoli avec la production des charrues et à Danamadji où les femmes qui ont fini les trois niveaux ont inventé l'université Post-alpha de Danamadji et recherchait des expertises pour améliorer leurs pratiques de transformation des denrées alimentaires et des labels pour les écouler sur d'autres marchés.</p> <p>Le PREBatha mis en œuvre par l'UNICEF est un programme qui reprend les engagements des partenaires afin de soutenir la mise en œuvre du Plan Intermédiaire de l'Education au Tchad (PIET) en complément du Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT). Dans le Batha, le PREBatha a pu bénéficier de la présence et des appuis du ProQEB et en retour apporter un complément à l'offre éducative dans le Mandoul et au Moyen Chari.</p> <p>En ce qui concerne le projet IFADEM il s'agit d'un projet de la Francophonie mis en œuvre par l'Institut Francophone pour l'Education et la Formation. Ce projet intervient sur les cendres des activités menées par la Direction Générale des Enseignements et de la Formation dans le cadre du Programme d'Appui à la Mise en Œuvre de la Politique Sectorielle au Tchad, PAMOPSET, dans son volet « amélioration de la qualité de l'éducation de base », composante majeure du PDDEA, sur financement de l'Agence Française au Développement. La composante avait en effet, un aspect</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification
		<p data-bbox="1240 301 1957 363">Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.</p> <p data-bbox="1227 411 1962 571">qui concerne la formation à distance et pour lequel des dépenses avaient même été consenties., IFADEM peut apporter, dans le contexte actuel, apporter un complément au problème récurrent de la formation des enseignants et par là même venir en appui complémentaire aux actions du ProQEB.</p> <p data-bbox="1227 600 1951 659">Enfin, les objectifs des trois Projets les ont ainsi positionnés comme des actions parfaitement en adéquation avec les ODD 4 et 5.</p> <p data-bbox="1227 687 1973 815">La pertinence des différents projets, ProQEB, PREBatha et IFADEM, tient au fait qu'ils s'inscrivent intégralement dans l'appui à l'amélioration des enseignements et des apprentissages qui est un axe essentiel de la politique sectorielle au Tchad.</p> <p data-bbox="1227 844 1962 1102">Toutefois, cette pertinence est largement relativisée par la mise en œuvre des activités. En effet, il y a lieu de s'interroger sur la valeur du profit à réaliser en matière d'appui à l'amélioration de la pratique de classe avec l'introduction d'une méthodologie étrangère appelée à évoluer en même temps que la méthodologie et les manuels officiels. Ajouter à ce doute, la relativisation de la pertinence que pourraient apporter les autres critères d'évaluation, notamment l'efficacité, l'efficience ou la durabilité.</p>
<p data-bbox="129 1145 958 1305">1.2 Sensibilité au contexte et adaptation aux capacités des bénéficiaires et des parties prenantes : mesure dans laquelle le contexte a été pris en compte dans la conception de l'intervention (par exemple, les considérations économiques, environnementales, d'équité, sociales, culturelles, d'économie politique et de <u>capacité</u>).</p> <p data-bbox="174 1310 958 1369"><i>Remarque : Les évaluateurs sont encouragés à décrire les facteurs contextuels les plus pertinents pour l'intervention.</i></p>	<p data-bbox="981 1145 1137 1174">2 - satisfaisant</p>	<p data-bbox="1227 1145 1966 1342">Dès le début du ProQEB, la prise en compte des attentes des bénéficiaires a été un élément structurant des interventions. Durant les dix ans les projets du portefeuille ont été confrontés à d'importantes contraintes liées à la question sécuritaire, budgétaire et sanitaire. Les projets ont pris les mesures adéquates pour permettre la poursuite des activités.</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
<p>1.3 Qualité de la conception: mesure dans laquelle les principaux éléments de la conception de l'intervention (tels que les objectifs et leurs indicateurs, le cadre logique, la théorie du changement, y compris les hypothèses connexes, le choix des services et des partenaires d'intervention, la stratégie de sortie) reflètent les besoins et les priorités du groupe cible, sont appropriés, réalistes, clairement définis, mesurables et réalisables (faisabilité technique, organisationnelle et financière).</p> <p><i>Remarque : la stratégie de sortie doit être planifiée dès le début de l'intervention afin de garantir la poursuite des effets positifs prévus, tout en tenant compte de l'évolution des conditions contextuelles.</i></p>	3 - insatisfaisant	<p>ProQEB : la conception au départ partait du constat que les méthodes d'enseignement ne permettaient pas d'atteindre les objectifs de qualité attendus. Le programme a développé une méthode pédagogique (EAV) distincte de la méthode officielle avec l'ambition de généraliser cette méthode à l'ensemble du système. Cela a occasionné des coûts de conception importants et de nombreuses formations. Dix ans après l'articulation entre la méthode EAV et la méthode et les programmes officiels n'est pas encore pleinement opérationnelle. De plus les problèmes structurels de la gestion du système de l'éducation (gestion et paiement des enseignants, temps scolaire) ainsi que les aspects de pilotage et de suivi évaluation n'ont pas permis de renvoyer des signaux d'alerte.</p> <p>Le PREBatha : ce projet d'amélioration des conditions d'accès à l'éducation n'a pas suffisamment pris en compte la spécificité des sites pour les constructions et de nombreuses classes se trouvent inutilisées. Les actions en direction des filles auraient dû s'inscrire dans un temps plus long afin d'atteindre les effets escomptés.</p>
<p>1.4 Adaptation au fil du temps : mesure dans laquelle l'intervention s'est adaptée de manière judicieuse aux changements survenus au cours de sa durée de vie (par exemple, évolution de contexte politique et/ou économiques, changement de financement, nouvelles opportunités, déclenchement d'un conflit ou d'une pandémie, etc.)</p>	3 - insatisfaisant	<p>Concernant la ProQEB, le projet s'est adapté lors de la phase 2 (ProQEB3) en élargissant le périmètre de son intervention à d'autres provinces et à toutes les écoles des 4 provinces. Cet élargissement judicieux en soi n'a pas été suivi par un suivi plus rigoureux permettant de prendre en considération les nouveaux défis induits par cet élargissement.</p>
<p>Si un sous-critère supplémentaire est pertinent, veuillez le formuler ici.</p>	Sélectionnez	Cliquez ici pour entrer du texte
<p>2 Cohérence: L'intervention s'accorde-t-elle avec les autres interventions menées ?</p>	N'écrivez rien ici. Le score des	Les interventions du portefeuille sont en bonne cohérence avec les autres interventions des autres partenaires.

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification
<p>Résumé : Mesure dans laquelle l'intervention est compatible avec les autres interventions menées au sein d'un pays, d'un secteur ou d'une institution. Le critère cherche à examiner comment d'autres interventions (en particulier des politiques) appuient ou affaiblissent l'intervention évaluée, et inversement.</p>	<p><i>critères du CAD sera automatiquement calculé comme la moyenne arithmétique des sous-critères.</i></p>	<p>Mais il faut relever que sur le terrain, des salles de classe construites soient restées sans être utilisées et que certains fournis par le projet pour booster les apprentissages soient moins appréciés par les équipes pédagogiques locales qui restent dubitatifs sur leur utilité réelle.</p> <p>La cohérence de IFADEM avec les activités d'appui à la qualité de l'enseignement de base doit être vue sous l'angle de sa capacité à intégrer les dispositifs officiels dans la réalisation de ses activités, dans la mesure où les zones couvertes par le projet s'étendent au-delà de la zone d'intervention de la DDC. Au stade actuel, les éléments pour apprécier cette cohérence ne sont pas encore disponibles, mais IFADEM a tout intérêt à intégrer dans ses stratégies de mise en œuvre des activités cette nécessité d'agir en cohérence avec les structures étatiques</p>
<p>2.1 Alignement sur les stratégies internes : mesure dans laquelle l'intervention s'aligne sur les cadres et orientations politiques plus larges de la coopération suisse au développement, y compris la stratégie de coopération internationale la plus récente de la Suisse (dans son ensemble et au niveau des programme de coopération nationaux), ainsi que sur les normes et standards internationaux pertinents auxquels la Suisse adhère (droit international, accords internationaux, etc.).</p>	<p>2 - satisfaisant</p>	<p>Les trois projets du portefeuille sont alignés sur les stratégies internes de la DDC et sont alignées sur la politique éducative nationale. Ils sont également en phase avec les orientations de la politique d'aide au développement de la Suisse avec un accent mis sur les populations défavorisées, l'accès des filles à l'école, la responsabilisation des acteurs locaux et le soutien aux autorités nationales. Il aurait toutefois été judicieux de mettre davantage l'accent sur l'éducation en situation d'urgence qui concerne deux des trois académies concernées par le portefeuille (Ouadai, Sud-Est). Les projets sont conformes aux standards internationaux auxquels adhère la Suisse.</p>
<p>2.2 Compatibilité interne : mesure dans laquelle l'intervention est compatible avec les autres interventions de la coopération suisse au développement dans le même pays/ la même région et dans le même</p>	<p>2 - satisfaisant</p>	<p>Les interventions du portefeuille sont compatibles avec les autres interventions de la Suisse au Tchad. Toutefois la synergie avec le projet de formation professionnelle n'a pas été concluante.</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
<p>domaine thématique (complémentarité, synergies, pas de duplication des efforts, subsidiarité, etc.). <i>Remarque : si possible, les évaluateurs sont encouragés à prendre également en compte la compatibilité avec les interventions des différents niveaux / départements du gouvernement suisse dans le même contexte opérationnel (par exemple : développement, diplomatie, commerce, sécurité, etc.).</i></p>		
<p>2.3 Compatibilité externe : le degré de compatibilité de l'intervention avec les interventions d'autres acteurs dans le pays et le domaine thématique (complémentarité, synergies, chevauchements, valeur ajoutée, utilisation des systèmes et structures existants pour la mise en œuvre des activités, harmonisation, coordination, etc.)</p>	2 - satisfaisant	<p>Les interventions du portefeuille éducation de la Suisse sont compatibles avec les interventions des autres acteurs intervenant dans l'éducation. Le projet PREBatha mis en œuvre par l'UNICEF reprend les grandes lignes du cadre logique du PREAT financé par le Partenariat Mondial pour l'éducation. Toutefois il reste une faiblesse concernant les méthodes pédagogiques qui sont différentes selon les acteurs.</p>
<p>Si un sous-critère supplémentaire est pertinent, veuillez le formuler ici.</p>	Sélectionnez	Cliquez ici pour entrer du texte
<p>3 Efficacité: L'intervention atteint-elle ses objectifs ? Résumé : mesure dans laquelle les objectifs et les résultats de l'intervention ont été atteints, ou sont en train de l'être, y compris les résultats différenciés entre populations.</p>	<p><i>N'écrivez rien ici. Le score des critères du CAD sera automatiquement calculé comme la moyenne arithmétique des sous-critères.</i></p>	<p>Chaque projet a atteint ses objectifs opérationnels, dans des proportions satisfaisantes mais la somme des trois projets n'a pas permis d'obtenir les effets escomptés sur le système en matière de qualité et de rétention. Des bases solides ont été posées mais la transformation attendue ne s'est pas encore produite au niveau des effets attendus.</p>
<p>3.1 Réalisation des objectifs : Mesure dans laquelle l'intervention a atteint ou devrait atteindre les résultats escomptés (extrants <u>et</u></p>	3 - insatisfaisant	<p>Les projets du portefeuille ont atteint les objectifs opérationnels fixés dans les cadres logiques. Toutefois les effets des projets n'ont pas eu</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
<p><u>réalisations</u>) comme prévu initialement (ou comme modifié pour tenir compte des changements dans l'environnement) y compris les objectifs transversaux (par exemple, le genre, le climat).</p> <p><i>Remarque : Si certains objectifs - mais pas tous - ont été atteints, les évaluateurs devront examiner leur importance relative pour tirer des conclusions sur l'efficacité.</i></p>		<p>les effets escomptés sur l'ensemble du système. En matière d'appui aux structures de formation initiale et continue des enseignants, le PREBatha a largement manqué d'efficacité au regard des réhabilitations des infrastructures et des bibliothèques des ENI et des CDFCEP qui sont restées inexploitées depuis leur finition, tout simplement par absence de concertation entre l'UNICEF et le ministère qui a entamé pendant sa politique de refondation de l'école tchadienne en démobilisant les personnel des ENI, des CDFCEP et structures d'alphabétisation pour les déployer dans les classes.</p> <p>Pour ce qui est du projet IFADEM, les avantages escomptés qui transparissent dans les buts et les objectifs retenus sont extrêmement intéressants pour la qualité. Mais le mode opératoire retenu par le projet va obligatoirement affecter son efficacité. En effet, il y a fort à craindre que la couverture relative du pays en réseaux de téléphonie mobile ainsi que la crainte de l'incapacité des enseignants à disposer d'un appareil téléphonique chargé et fonctionnel en tout temps, puissent générer des exclus parmi les enseignants les plus nécessaires. C'est pourquoi, ici aussi, IFADEM se doit de déployer des efforts pour identifier ses limites d'efficacité en vue de rechercher des modes d'opération complémentaires qui ne manqueront certainement pas en exploitant les potentialités des structures de l'état, notamment les centres départementaux de formation continue des enseignants du primaire.</p>
<p>3.2 Effets non intentionnels : mesure dans laquelle l'intervention a répondu de manière adéquate aux opportunités/risques potentiels des résultats positifs/négatifs non-escomptés (unintended results).</p>	<p>2 - satisfaisant</p>	<p>Il n'y a pas eu de résultats (positifs/négatifs) non escomptés</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
3.3 Résultats différenciés : mesure dans laquelle les résultats de l'intervention au niveau des réalisations (= <i>outcomes</i>) ont été inclusifs et équitables parmi les groupes bénéficiaires et mesure dans laquelle des principes clés tels que la non-discrimination, la responsabilité (accountability) et le fait de ne laisser personne de côté ont été pris en compte lors de la mise en œuvre.	2 - satisfaisant	Les résultats ont été inclusifs parmi les groupes bénéficiaires
Si un sous-critère supplémentaire est pertinent, veuillez le formuler ici.	Sélectionnez	Cliquez ici pour entrer du texte
4 Efficience : Les ressources sont-elles utilisées de manière optimale ? Résumé : Mesure dans laquelle l'intervention produit, ou est susceptible de produire, des résultats de façon économique et dans les temps.	<i>N'écrivez rien ici. Le score des critères du CAD sera automatiquement calculé comme la moyenne arithmétique des sous-critères.</i>	Des investissements importants ont été consentis pour concevoir une méthode innovante et proposer des dans le domaine de la formation afin de proposer massivement des formations sur l'utilisation de cette méthode. Cette méthode n'est pas utilisée par les autres opérateurs dont l'UNICEF qui assure la promotion de sa propre méthode (Explicite). Le programme IFADEM n'utilise pas cette méthode pour la formation des tuteurs. Une plus grande cohérence dans les approches des projets du portefeuille aurait eu un effet positif sur l'efficience des action menées.
4.1 Efficience économique : mesure dans laquelle l'intervention a produit les résultats (intrants → extrants ; intrants → réalisations) de la façon la plus économiquement avantageuse possible (y compris la répartition des ressources entre les différents groupes cibles et les différentes périodes ; les options disponibles pour acquérir les intrants aux conditions du marché, etc.).	2 - satisfaisant	Concernant le ProQEB : la part des fonds de projets administrés correspondant aux activités conduites sur le terrain était de 74% pour le ProQEB2, ils étaient de 61,2% pour le ProQEB3 et sont de 52,7% pour le ProQEB4. L'augmentation des frais d'administration (frais de siège de l'opérateur, bureau local, experts missions courtes et missions longues) est de 70% entre ProQEB2 et ProQEB3 et de 44% entre le ProQEB3 et le ProQEB4. Cette évolution correspond à :

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
		<ul style="list-style-type: none"> - Un saut qualitatif important de l'administration du projet qui se traduit par une augmentation des frais du bureau national (4 expatriés) au renforcement des bureaux provinciaux (qui passent de 2 à 4) ; - Une diminution des activités à partir de 2023 correspondant à la fin du projet prévue fin 2025 ; <p>Malheureusement les différents éléments constitutifs de ce bond qualitatif n'apportent d'éléments nutritifs à l'efficacité réelle des activités du projet. En effet, si l'extension du ProQEB dans deux provinces supplémentaires débouche sur le doublement des coordonnateurs, qu'est-ce que les missions internationales ou l'augmentation du personnel expatrié pour administrer a produit de positif sur le projet.</p> <p>Concernant le PREBatha : les coûts de mise en œuvre sont ceux liés aux normes de l'opérateur UNICEF et sont difficiles à estimer car une partie de ces coûts sont répartis dans un suivi par le staff de l'UNICEF des activités du projet. Jusqu'à 10 personnes ont été impliquées dans le suivi du projet selon des % normatifs. De plus l'opérateur applique la règle des NU selon laquelle la reddition des comptes se fait en interne selon les règles applicables à l'institution et la communication au bailleur ne se fait que sur (i) les fonds reçus, (ii) la bonne application des règles des NU et (iii) la présentation des résultats. A quel niveau faut-il situer l'efficacité du projet dans ce cas figure ? Comment rendre compte aux donateurs de l'utilisation de ce fonds public d'éducation ? Et que dire aux bénéficiaires de ces fonds ? Quels sont les arguments qui ont prévalu pour soutenir la position de l'UNICEF comme agence gestionnaire des fonds et maîtresse déléguée d'ouvrage dans le PREBatha ? N'est-il pas plus juste pour les citoyens des deux bords de retirer ce privilège d'agence</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification
		<p data-bbox="1240 304 1957 363">Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.</p> <p data-bbox="1227 411 1944 470">de gestion de fonds PME aux agences des Nations pour des raisons morales et éthiques ?</p> <p data-bbox="1227 499 1487 523">Concernant IFADEM :</p> <p data-bbox="1227 555 1944 646">Ce programme est un programme de la Francophonie mis en œuvre par l'Institut Francophone pour l'Education et la Formation et l'Agence Universitaire de la Francophonie.</p> <p data-bbox="1227 678 1973 1066">La DDC finance depuis 2023 l'extension du programme IFADEM dans les 4 provinces où intervient la DDC dans le domaine de l'éducation. Pour espérer une efficacité véritable, IFADEM a intérêt à réfléchir sur le risque d'élitisme que le projet porte, sur la forme d'évaluation sommative et certificative ainsi que le degré du certificat à décerner qui éviterait que l'enseignement primaire ne soit encore saigné à blanc par les ambitions futures des agents formés (la quasi-totalité des enseignants exerçant dans les écoles primaires des localités qui ont des universités sont devenus des licenciés et autres et aspirent à mettre en valeur leurs diplômes en enseignant dans les collèges et lycées) et enfin réfléchir aux disciplines fondamentales du primaire mais dont la didactique n'est pas enseignée dans les ENI etc.</p>
<p data-bbox="129 1114 954 1268">4.2 Opportunité dans le temps/respect des délais : mesure dans laquelle l'intervention a produit les résultats (extrants, réalisations) en temps voulu (dans les délais prévus ou dans des délais raisonnablement ajustés) et mesure dans laquelle des efforts ont été déployés pour atténuer les retards.</p> <p data-bbox="174 1276 945 1401"><i>Remarque : si le respect des délais n'est pas satisfaisant pour des raisons indépendantes de la volonté de l'intervention, la note doit rester insatisfaisante et une explication doit être fournie dans le champ de justification.</i></p>	<p data-bbox="981 1114 1137 1137">2 - satisfaisant</p>	<p data-bbox="1227 1114 1962 1268">Les projets du portefeuille se sont déroulés dans un contexte difficile et ont été confrontés à une succession de crises (sanitaire, sécuritaire, climatique, politique) qui ont occasionné des retards dans la réalisation. Les projets ont pu mettre en place des mesures pour faire face aux difficultés rencontrées.</p> <p data-bbox="1227 1300 1904 1359">Le programme IFADEM est en cours de réalisation, il n'est pas possible à ce stade de porter un jugement.</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
<p>4.3 Efficiences opérationnelles : mesure dans laquelle les mécanismes de gestion, de suivi et de pilotage ont favorisé une mise en œuvre efficiente (affectation des ressources, dépenses et réorientation, gestion des risques, décisions en matière de logistique et d'approvisionnement, etc.)</p>	2 - satisfaisant	<p>Les activités de suivi-évaluation prévues dans les cadres logiques du ProQEB n'ont pas pu se dérouler selon le chronogramme et annoncé et la production de données fiables sur les effets du projet n'a pas permis de procéder aux analyses critiques sur la faiblesse des effets du projet sur les réussites scolaires et le taux d'achèvement. Les comités de pilotage se sont davantage concentrés sur la réalisation des activités et les intrants que sur leur effet sur la qualité de l'éducation et la présence des enfants à l'école jusqu'à la fin du cycle.</p> <p>Ces observations sont également valables pour le PREBatha</p>
<p>Si un sous-critère supplémentaire est pertinent, veuillez le formuler ici.</p>	Sélectionnez	Cliquez ici pour entrer du texte
<p>5 Impact: Quelle différence l'intervention fait-elle ? Résumé : Mesure dans laquelle l'intervention a produit, ou devrait produire, des effets importants et de vaste portée, positifs ou négatifs, intentionnels ou non.</p> <p><i>Remarque : en fonction du calendrier de l'évaluation et de la durée des bénéfices visés, les évaluateurs peuvent évaluer à la fois les impacts avérés (c.-à-d. déjà manifestes) et les impacts prévisibles.</i></p>	<p><i>N'écrivez rien ici. Le score des critères du CAD sera automatiquement calculé comme la moyenne arithmétique des sous-critères.</i></p>	<p>L'intervention des trois projets a permis de maintenir et de la situation éducative dans les quatre provinces mais elle n'a pas permis la transformation attendue.</p> <p>Des bases solides ont été posées sur la formation/sensibilisation des partenaires de l'école qui pourraient constituer un terreau favorable pour une approche centrée sur une démarche responsabilisante avec les communautés de type « projet d'école ». Au niveau de la gestion déconcentrée du système, les Délégations et leurs démembrements ont été renforcés mais l'instabilité des personnels et le manque de moyens fragilisent les progrès obtenus</p>
<p>5.1 Impacts visés/recherchés : mesure dans laquelle les "effets supérieurs" (c'est-à-dire les changements durables dans la vie des bénéficiaires) visés (c'est-à-dire planifiés et, le cas échéant, révisés) de l'intervention ont été (ou devraient être) atteints.</p> <p><i>Remarque : Également prendre en compte la mesure dans laquelle l'intervention a contribué à "des changements holistiques et durables"</i></p>	3 - insatisfaisant	<p>Comme indiqué précédemment si les intrants en matière d'infrastructure, d'équipement de matériel scolaire ainsi que de formation ont été réalisés conformément aux attentes, les effets de ces réalisations sur la présence des enfants à l'école et la qualité des apprentissages ne sont pas perceptibles.</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
<i>dans les systèmes ou les normes » et à un changement transformationnel (s'attaquant aux causes profondes ou aux moteurs systémiques de la pauvreté, des inégalités, de l'exclusion et des dommages environnementaux).</i>		Concernant le renforcement des capacités des communautés villageoises et des acteurs locaux, de résultats intéressants ont été constatés mais la dernière phase du ProQEB a mis en sommeil certaines de ces activités fragilisant de ce fait les résultats obtenus
<p>5.2 Contribution aux impacts visés/recherchés : mesure dans laquelle l'intervention a réellement contribué (ou devrait contribuer) aux effets supérieurs visés.</p> <p><i>Remarque : utiliser ici les résultats de l'analyse de contribution, etc.</i></p>	3 - insatisfaisant	Les interventions du portefeuille ne pourront avoir de contribution effective sur les effets supérieurs recherchés que si une réforme en profondeur de certains aspects majeurs de la politique éducative (gestion et paiement des enseignants, réforme de la formation initiale des enseignants, politique de redevabilité dans la cadre de la décentralisation.
<p>5.3 Impacts non-intentionnels : L'intervention a-t-elle produit (ou devrait-elle produire) des résultats supérieurs non-intentionnels (positifs et/ou négatifs) ? Si oui, dans quelle mesure ces effets de plus haut niveau (impacts) ont-ils été positifs (ou sont susceptibles de l'être) ?</p> <p><i>Note : considérez ici tout type d'effets non intentionnels tels que l'escalade ou la désescalade d'un conflit ou d'un contexte de fragilité, l'effet sur la légitimité de l'État ou des acteurs non étatiques, l'effet sur l'inclusion ou l'exclusion des groupes vulnérables, la pollution non intentionnelle, etc.</i></p> <p><i>S'il n'y a pas eu d'impact involontaire notable, marquez cette question comme non applicable (n/a) et ne donnez pas de note.</i></p>	0 - non évalué	Les projets du portefeuille n'ont pas eu d'effets non intentionnels
<p>5.4 Impact différencié : mesure dans laquelle les résultats supérieurs de l'intervention positifs ou négatifs ont été (ou sont susceptibles d'être) inclusifs et équitables parmi les groupes bénéficiaires et mesure dans laquelle des principes clés tels que la non-discrimination, la</p>	0 - non évalué	Pas d'impacts différenciés identifiés dans les projets

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
<p>responsabilité (accountability) et le fait de ne laisser personne de côté ont été pris en compte lors de la mise en œuvre. <i>Remarque : garder à l'esprit que des impacts positifs globaux peuvent masquer d'importants effets de répartition négatifs.</i></p>		
<p>Si un sous-critère supplémentaire est pertinent, veuillez le formuler ici.</p>	Sélectionnez	Cliquez ici pour entrer du texte
<p>6 Durabilité/viabilité: Les bénéfices seront-ils durables ? Résumé : Mesure dans laquelle les bénéfices nets de l'intervention perdureront ou sont susceptibles de perdurer. Sont englobés l'examen des capacités financières, économiques, sociales, environnementales et institutionnelles des systèmes nécessaires à la continuité des bénéfices nets dans le temps. Cela comprend les analyses de la résilience, des risques et des arbitrages potentiels entre priorités. <i>Remarque : Selon le moment où l'évaluation est effectuée et en fonction de la durée des bénéfices escomptés/visés, les évaluateurs peuvent évaluer à la fois la durabilité actuelle (c'est-à-dire la poursuite des bénéfices nets créés par l'intervention qui sont déjà évidents) et la durabilité prospective (c'est-à-dire les bénéfices nets pour les principales parties prenantes qui sont susceptibles de se poursuivre à moyen et long terme).</i></p>	<p><i>N'écrivez rien ici. Le score des critères du CAD sera automatiquement calculé comme la moyenne arithmétique des sous-critères.</i></p>	<p>Les capacités des acteurs ne sont pas suffisamment installées pour garantir que les bénéfices des interventions pourront être durables.</p> <p>La question de l'usage -ou non- de la méthode EAV dans les écoles reste posée à la fin du ProQEB. Les enseignants et le corps d'encadrement seront-ils suffisamment motivés pour poursuivre l'utilisation de la méthode ?</p> <p>Concernant la gestion des écoles, les promesses du gouvernement et du programme de la Banque Mondiale (PARAEB) concernant la prise en charge des Maîtres Communautaires permettront-ils aux APE/AME d'être déchargés de ce fardeau et pouvoir se concentrer sur d'autres aspects de l'école (Cantines, activités de l'école ...) ?</p> <p>Concernant l'éducation non formelle, les opérateurs formés par le ProQEB pourront-ils trouver des ressources alternatives pour continuer leurs actions dans le domaine de l'éducation non formelle et de la formation professionnelle ?</p>
<p>6.1 Développement des capacités et de la résilience : mesure dans laquelle les bénéficiaires et les partenaires de développement ont renforcé leurs capacités (au niveau individuel, communautaire ou institutionnel), ont la résilience nécessaire pour surmonter les risques et chocs extérieurs futurs qui pourraient compromettre les résultats de l'intervention, et ont</p>	2 - satisfaisant	<p>Concernant les infrastructures de base : ces infrastructures ont été réalisées selon les normes de qualité en vigueur et seront durables et donc utilisables à tout moment pour autant qu'un entretien minimum soit effectué (points d'eau notamment).</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification
<p>amélioré leur sens de l'appropriation (<i>ownership</i>) ou leur volonté politique.</p>		<p>Veillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.</p> <p>Concernant les petits équipements (notamment les panneaux et équipements solaires) leur durabilité dépendra de l'usage qui en sera fait et de l'entretien qui leur sera apporté.</p> <p>Pour certains petits équipements (petites lampes solaires par exemple) il est à craindre que compte tenu des conditions de leur distribution et du fait qu'il s'agit de lampes à très bas coût, elles n'aient une durée de vie très limitée.</p> <p>Pour le matériel didactique et pédagogique, il s'agit d'articles qui devront nécessairement être utilisés donc consommés, ce qui implique qu'une dotation doit être prévue pour leur renouvellement régulier ce qui n'apparaît pas dans les rapports du ProQEB ou du PREBatha.</p> <p>Les formations dispensées en direction des APE/AME et responsables locaux ont eu un effet bénéfique et pourront participer à la transformation de l'école pour autant que des moyens d'action leur soient accordés.</p>
<p>6.2 <i>Viabilité financière</i> : mesure dans laquelle les partenaires de développement et les bénéficiaires disposent des ressources financières nécessaires pour maintenir les bénéfices nets de l'intervention dans le temps (par exemple, hausse des engagements financiers ou budgétaires nationaux et, le cas échéant, sous-nationaux).</p>	<p>3 - insatisfaisant</p>	<p>Dans le contexte actuel au Tchad où une contribution importante est demandée aux familles pour payer les Maîtres Communautaires, il paraît difficile de s'attendre à une contribution supplémentaire de leur part pour maintenir dans le temps les acquis du programme. Il n'apparaît pas de signes que l'augmentation du budget de l'Etat consacré à l'Education puisse satisfaire les engagements nécessaires pour garantir la pérennité des actions entreprises.</p>
<p>6.3 <i>Facteurs contextuels</i> : mesure dans laquelle le contexte est propice au maintien des bénéfices nets de l'intervention dans le temps (par exemple, changement de politique ou de stratégie, réforme législative, réformes institutionnelles, réformes de la gouvernance, responsabilisation accrue</p>	<p>3 - insatisfaisant</p>	<p>Dans un contexte international incertain, les changements attendus par la Réforme Prioritaire n'ont pas encore produit d'effets concrets. La décentralisation dont les instances sont en cours de mise en place</p>

Aspects clés fondés sur les critères du CAD	Score	Justification Veuillez justifier brièvement votre score ou expliquer pourquoi tel ou tel critère n'a pas été apprécié.
<p>en matière de dépenses publiques ou amélioration des processus de consultation publique dans le cadre de la planification du développement). <i>Remarque : Il s'agit d'évaluer l'arbitrage entre les résultats immédiats et les effets potentiels à plus long terme, ainsi que les arbitrages entre les aspects financiers, économiques, sociaux et environnementaux.</i></p>		<p>peut être une opportunité pour autant que les engagements pris par l'Etat soient respectés.</p>
<p>Si un sous-critère supplémentaire est pertinent, veuillez le formuler ici.</p>	<p>Sélectionnez</p>	<p>Cliquez ici pour entrer du texte</p>
<p>7 Commentaire général/complémentaire Résumé : cette section est réservée au texte libre (pas de note). L'évaluateur peut fournir une appréciation globale de l'intervention évaluée, explorer et réfléchir aux relations et aux synergies entre les différents critères (y compris en examinant s'ils sont liés de manière causale et de quelle manière).</p>		



Prise de position sur l'évaluation externe du portefeuille suisse en éducation au Tchad 2014-2024

Cette évaluation est importante pour le Bureau de la coopération suisse au Tchad, en ce sens qu'elle permet de dresser un bilan des interventions suisses dans le secteur de l'éducation lors de la dernière décennie. Elle permet également de tirer des leçons pour le pilotage des projets en cours et de contribuer à la réflexion concernant le possible futur rôle de la Suisse dans ce secteur. Les analyses et les enseignements fournis sont passables ; le rapport final de l'évaluation externe du portefeuille suisse en éducation pour la période de juillet 2014 à juin 2024 est alors accepté.

Analyse de l'évaluation

Après plus de dix années de mise en œuvre opérationnelle de trois projets du portefeuille suisse en éducation au Tchad, le bureau de la coopération suisse a commandité une évaluation externe pour mieux apprécier les effets de son intervention dans le système éducatif tchadien. Cette évaluation visait également l'identification d'options pour une possible intervention future de la Suisse dans ce secteur.

L'évaluation a été menée par une équipe d'experts indépendants composée de Jacques Malpel, Aboubacar Abdou Moumouni, Joseph Bédoumra Béringar et Kilma Saultidigué conformément aux normes internationales. Le processus d'évaluation a été bien géré, et le groupe de référence du Bureau de la coopération suisse au Tchad composé de Djo Narmbaye, Coordonnateur du portefeuille services sociaux de base, et Kladoum Moyéna, Chargé de programme éducation, y a été étroitement associé, tout comme Niada Tengandé François, Conseiller thématique Éducation de Base et Formation Professionnelle pour l'Afrique à la DDC.

Les évaluateurs ont :

- Fourni une appréciation indépendante de la performance globale de la mise en œuvre des projets du portefeuille éducation et une analyse par rapport à leur pertinence, leur efficacité, leur durabilité, leur impact, ainsi que par rapport à l'équité de genre et l'inclusion ;
- Généré des connaissances basées sur les évidences en identifiant les bonnes pratiques et les leçons apprises qui pourraient guider les orientations stratégiques futures de l'intervention de la Suisse dans le secteur de l'éducation mais aussi pour la réplication et le passage à l'échelle des bonnes pratiques développées au cours de ces dix dernières années d'intervention.

A l'issue de la collecte des données auprès des principaux acteurs de N'Djamena ainsi que ceux des quatre provinces prioritaires d'intervention à savoir le Batha, le Mandoul, le Moyen Chari et le Wadi Fira, les évaluateurs ont organisé la restitution de leur mission à N'Djamena pour présenter les principales constatations aux différentes parties prenantes. Un rapport intermédiaire dégageant les premiers éléments d'analyse et les recommandations a été fourni et a permis de nourrir trois échanges successifs entre l'équipe d'évaluateurs et le bureau de coopération.

Aussi, les évaluateurs ont, à notre sens, finalement fait une analyse suffisamment objective basée sur les données factuelles des différents aspects liés à la mise en œuvre des projets du portefeuille et ont fourni des points de repère importants pour notre orientation stratégique.

Principales constatations

Le contenu du rapport et les recommandations qui en découlent contribueront à établir une culture de l'apprentissage et, finalement, à renforcer l'orientation stratégique de l'intervention de la DDC au Tchad dans la thématique de l'éducation.

Durant la période de rédaction du rapport d'évaluation, la direction de la DDC a pris la décision stratégique de se retirer du domaine de l'éducation de base au niveau global, tout en laissant la possibilité d'agir sur les thèmes de l'éducation en situation d'urgence et de la formation professionnelle. Cette décision affecte considérablement nos réflexions concernant des interventions futures et notre appréciation des recommandations de la présente évaluation.

Par ailleurs, l'évaluation relève que l'engagement limité de l'Etat dans la prise en charge des dépenses d'éducation, induisant un sous-financement effectif du secteur de l'éducation, « *semble bloquer l'évolution du système dans son ensemble et annihiler les effets bénéfiques des trois projets du portefeuille DDC* ». Il est observé que les indicateurs au niveau des provinces ciblées n'ont pas évolué sensiblement, alors que la progression des effectifs d'élèves n'a pas connu de véritable croissance malgré l'amélioration de la disponibilité des bâtiments et du nombre de places assises dans les classes. A cela s'ajoutent des résultats très faibles dans la mesure des compétences des élèves, permettant de déduire que les effets des projets du portefeuille ne sont pas encore réellement visibles sur le terrain, et en-deçà des attentes pour des projets de cette ampleur temporelle et financière.

Recommandations et prise de position

Se fondant sur les résultats de son analyse, l'équipe d'évaluation a formulé 10 recommandations, au sujet desquelles le bureau de coopération prend position ci-après.

Sur les dix recommandations, trois sont « entièrement approuvées » (vert), une est « partiellement approuvée » (orange) et six ne sont « pas approuvées » (rouge) comme énoncé dans le tableau ci-dessous.

Entièrement approuvée	Partiellement approuvée	Pas approuvée
Recommandation 1 : Accompagner la transformation du système éducatif à travers un dialogue sectoriel renforcé.		
À la suite de la décision institutionnelle prise par la direction de la DDC de se retirer du domaine de l'éducation de base, cette recommandation ne pourra être mise en œuvre. En effet, la coopération suisse au Tchad ne pourra plus s'impliquer dans le domaine de l'éducation de base, et ne pourra donc pas endosser de responsabilité dans l'accompagnement de la transformation du système éducatif tchadien.		
Recommandation 2 : Appuyer la définition de la politique nationale de formation des enseignants.		
La DDC approuve cette recommandation et compte l'appliquer dans le cadre de la professionnalisation des enseignants à travers le projet IFADEM. Elle suivra également l'initiative en cours dans le cadre du projet de renforcement de l'éducation au Tchad (PRET).		
Recommandation 3 : Accompagner la réforme des programmes d'enseignement du fondamental.		
La DDC ne financera plus d'interventions dans le domaine de l'éducation de base et n'accompagnera donc pas la réforme des programmes d'enseignement fondamental.		
Recommandation 4 : Aider à l'enrichissement et à la finition du curriculum national		
Nous ne sommes pas d'accord avec cette recommandation. L'enrichissement et la finition du curriculum national est un chantier trop vaste, qui va au-delà de notre engagement actuel. La réforme curriculaire est en cours et la DDC n'a pas les moyens de s'engager à court terme, alors que la décision de sortir de l'éducation de base l'empêche de s'y engager par la suite.		
Recommandation 5 : Appuyer la production, la diffusion et l'implantation des manuels scolaires.		

<p>Nous sommes d'accord avec cette recommandation, qui semble nécessaire pour renforcer le système éducatif tchadien. Toutefois, la DDC ne pourra y contribuer qu'à échelle réduite et dans un cadre temporel restreint, à travers son engagement actuel. Il est de la responsabilité du Ministère en charge de l'éducation de conduire le processus à terme, en rendant les manuels disponibles, en formant les enseignants à leur utilisation et en mettant en place un mécanisme de suivi-évaluation.</p>		
<p>Recommandation 6 : Appuyer les structures de formation des enseignants.</p>		
<p>Nous sommes d'accord avec cette recommandation. C'est un chantier déjà entamé dans le cadre du programme de promotion de la qualité de l'éducation de base au Tchad (ProQEB) qui est en phase d'achèvement. Toutefois, cet appui se poursuivra à travers le projet IFADEM, lequel complète le projet de renforcement de l'éducation au Tchad (PRET) financé par le PME.</p>		
<p>Recommandation 7 : Donner un appui institutionnel à l'éducation en situation d'urgence à travers le soutien à la création d'un fonds commun.</p>		
<p>Nous ne partageons pas cette recommandation concernant l'approche de fonds commun. L'Etat ne semble pas prioriser l'engagement commun des partenaires pour ce secteur ; du moins, aucune initiative allant dans ce sens ne nous est connue. En outre, les agences humanitaires ont de la peine à mobiliser des fonds en cas de sinistres ou catastrophes. Il est à craindre que les restrictions budgétaires et difficultés de coordination des acteurs humanitaires puissent représenter des barrières à la mise en place de ce fonds commun.</p>		
<p>Recommandation 8 : Recommander à la coordination d'IFADEM-Tchad la mise en place d'une équipe de psychopédagogues pour accompagner les formations en cours.</p>		
<p>La DDC n'est pas d'accord avec cette recommandation. Nous ne pensons pas qu'il soit pertinent de mettre en place cette équipe de psychopédagogues. L'approche hybride actuelle de formation des enseignants permet de régler les difficultés évoquées. Les responsables des centres départementaux de formation continue des enseignants du primaire sont des superviseurs ou tuteurs dans le cadre de la formation d'IFADEM et les outils mis à leur disposition permettent de répondre à ce besoin identifié.</p>		
<p>Recommandation 9 : Accompagner la pérennisation de certains acquis du ProQEB.</p>		
<p>Nous sommes entièrement d'accord avec cette recommandation. Un plan structuré d'institutionnalisation des innovations/acquis du ProQEB est en cours d'élaboration. Ce plan prendra en compte notamment les modalités de transfert des compétences et de gestion de la stratégie d'enseignement en langues locales.</p>		
<p>Recommandation 10 : Appuyer les activités de renforcement des capacités professionnelles.</p>		
<p>Nous ne sommes pas d'accord avec cette recommandation. La sortie de la DDC de l'éducation de base met fin aux initiatives en direction de ce sous-secteur de l'éducation. Les services déconcentrés de l'éducation disposent chacun d'unités pluridisciplinaires qui s'occupent de l'organisation des examens et concours ainsi que des activités de suivi-évaluation-remédiation des enseignements/apprentissages.</p>		

Mesures pour la mise en œuvre des recommandations

<p>Recommandation 2 : Appuyer la définition de la politique nationale de formation des enseignants.</p>		
<p>Prise de position</p>		
Entièrement approuvée	Partiellement approuvée	Pas approuvée
<p>La DDC approuve cette recommandation et compte l'appliquer dans le cadre de la professionnalisation des enseignants à travers le projet IFADEM. Elle suivra également l'initiative en cours dans le cadre du projet de renforcement de l'éducation au Tchad (PRET).</p>		

Mesures	Responsabilité	Calendrier
Documenter les leçons apprises des interventions de la DDC au Tchad dans le secteur de l'éducation, relativement à la question enseignante, et thématiser le sujet dans un plan d'action conjoint avec d'autres acteurs intervenant dans le secteur pour le dialogue politique de haut niveau auprès du gouvernement.	BUCO (Chargé de Programme)	De manière continue

Recommandation 5 : Appuyer la production, la diffusion et l'implantation des manuels scolaires.		
Prise de position		
Entièrement approuvée	Partiellement approuvée	Pas approuvée
Nous sommes d'accord avec cette recommandation, qui semble nécessaire pour renforcer le système éducatif tchadien. Toutefois, la DDC ne pourra y contribuer qu'à échelle réduite et dans un cadre temporel restreint, à travers son engagement actuel. Il est de la responsabilité du Ministère en charge de l'éducation de conduire le processus à terme, en rendant les manuels disponibles, en formant les enseignants à leur utilisation et en mettant en place un mécanisme de suivi-évaluation.		
Mesures	Responsabilité	Calendrier
Instruire le partenaire de mise en œuvre du projet IFADEM d'inclure dans ses thématiques de formation des enseignants la formation à l'utilisation des manuels, tant imprimés que numériques, pour maximiser leur impact sur les activités d'enseignement-apprentissage.	BUCO (Chargé de Programme)	Durant la phase du projet en cours

Recommandation 6 : Appuyer les structures de formation des enseignants.		
Prise de position		
Entièrement approuvée	Partiellement approuvée	Pas approuvée
Nous sommes d'accord avec cette recommandation. C'est un chantier déjà entamé dans le cadre du programme de promotion de la qualité de l'éducation de base au Tchad (ProQEB) qui est en phase d'achèvement. Toutefois, cet appui se poursuivra à travers le projet IFADEM, lequel complète le projet de renforcement de l'éducation au Tchad (PRET) financé par le PME.		
Mesures	Responsabilité	Calendrier
Dans le cadre d'IFADEM, des espaces numériques sont construits au sein de 4 écoles normales d'instituteurs (Ati, Biltine, Koumra et Sarh), alors que 3 autres sont réhabilités (Abéché, Bongor et Mongo). Cet appui rendra fonctionnels ces laboratoires de ressources éducatives pour le personnel d'encadrement pédagogique.	BUCO (Chargé de Programme)	Durant les 2 dernières années de la phase 1 d'IFADEM

Recommandation 9 : Accompagner la pérennisation de certains acquis du ProQEB.		
Prise de position		
Entièrement approuvée	Partiellement approuvée	Pas approuvée
Nous sommes entièrement d'accord avec cette recommandation. Un plan structuré d'institutionnalisation des innovations/acquis du ProQEB est en cours d'élaboration. Ce plan prendra en compte notamment les modalités de transfert des compétences et de gestion de la stratégie d'enseignement en langues locales.		
Mesures	Responsabilité	Calendrier
Accompagner le Ministère en charge de l'éducation et le partenaire de mise en œuvre à développer des synergies dans une démarche structurée pour mobiliser les ressources nécessaires pour l'institutionnalisation des innovations ciblées.	BUCO (Chargé de Programme)	Durant les 6 mois qui précèdent la fin du ProQEB

Leçons apprises

- Les projets du portefeuille ont fait preuve d'adaptation aux défis contextuels notamment en réponse aux tensions politiques, aux catastrophes naturelles comme les inondations, et aux répercussions des crises sécuritaires, tout en préservant les orientations initiales ;
- Les appuis institutionnels des projets du portefeuille ont permis aux services du Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique de travailler de manière plus efficace. En particulier, dans les provinces bénéficiaires où le système d'information pour la gestion de l'éducation est désormais opérationnel, les cadres de concertation sont fonctionnels et les évaluations ont permis d'alimenter les politiques éducatives locales. Toutefois, sans engagement clair et ferme de l'Etat, la durabilité de ces appuis est incertaine ;
- Le fait d'articuler l'alphabétisation et l'éducation non formelle (AENF) avec la formation professionnalisante garantit la motivation, la réussite des apprenants et améliore les chances de réussite de leur insertion professionnelle ;
- Le fait de miser sur la consolidation des capacités de toute la chaîne d'acteurs du système de formation a généré une dynamique vertueuse de stimulation et de synergies à tous les niveaux et d'apports complémentaires entre les compétences-expériences vécues de chacun des acteurs ;
- Le renforcement des associations des parents d'élèves et mères d'élèves (APE/AME) apparaît comme une des pistes porteuses pour le soutien de l'école au vu des carences du système éducatif public et de la forte motivation des communautés et des parents vis-à-vis de l'éducation. Il en est de même pour l'appui à la mise en place d'activités génératrices de revenus dans les écoles, qui contribue à la mobilisation de ressources en faveur de l'éducation, insuffle une dynamique d'autonomisation, et confère aux parents et à la communauté une place prépondérante dans la gestion des écoles, et ce particulièrement dans le milieu rural ;
- Les changements brusques et sans préparation de politiques réduisent les perspectives d'évolution institutionnelle et pédagogique. À titre d'exemple, les 4 écoles normales d'instituteurs (ENI) de Ati, Biltine, Koumra et Sarh, sont restées fermées durant toute la période de mise en œuvre des projets du portefeuille, hormis l'opérationnalisation de la filière de formation des animateurs en AENF à l'ENI de Sarh ;
- La responsabilisation des points focaux dans les structures nationales et déconcentrées du ministère à travers un cahier des charges communément retenu facilite l'institutionnalisation de certaines actions dans le système. Le cas le plus illustratif est l'intégration de l'approche qualité développée par le ProQEB dans le document du Cadre d'orientation national des curricula par le centre national des curricula ;
- La formalisation de partenariat avec les acteurs même étatiques (p.ex. protocole d'entente entre délégations provinciales de l'éducation et projet d'un bailleur) responsabilise mieux les acteurs et développe en eux la culture de la redevabilité et du suivi/contrôle chez les délégations provinciales et leurs collaborateurs ;
- Certaines conditions-cadres et fragilités du système éducatif tchadien échappent à l'influence des projets du portefeuille tel que le ProQEB et impactent néanmoins sa capacité à atteindre des résultats. Notamment, la réduction drastique du temps scolaire due aux grèves constitue un carcan limitatif aux efforts des projets du portefeuille en matière d'amélioration de la qualité des enseignement/apprentissages chez les apprenants. Ces éléments méritent d'être repris par les PTF dans les cadres adéquats de dialogue politique.

N'Djaména, le 03.07.2025

Le Chargé de programme

Le Directeur de coopération suppléant

Kladoum Moyéna

Samuel Roches