

## La pédagogie de l'éducation accélérée et performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad

The pedagogy of accelerated education and school performance of students at the Zabout refugee camp in eastern Chad.

Auteur 1 : Ahmat Abdoulaye Bichara.

Auteur 2 : M. Saïbou Issa.

Auteur 3 : M. Bachir Bouba.

**Ahmat Abdoulaye Bichara,**  
Doctorant, Université de Maroua, Cameroun,

**M. Saïbou Issa** (Professeur des Universités),

**M. Bachir Bouba** (Professeur des Universités)

**Déclaration de divulgation :** L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

**Conflit d'intérêts :** L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

**Pour citer cet article :** Ahmat Abdoulaye Bichara , Saïbou Issa & Bachir Bouba (2026). « La pédagogie de l'éducation accélérée et performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad », African Scientific Journal « Volume 03, Num 34 » pp: 0956 – 0982.



DOI : 10.5281/zenodo.18684215  
Copyright © 2026 – ASJ



## Résumé

Cette étude vise à démontrer l'importance de la formation des enseignants en pédagogie de l'éducation accélérée et performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad. En effet, durant plusieurs années de recasement des réfugiés soudanais venus du Soudan, l'on a constaté que l'intégration des élèves réfugiés du camp de Zabout s'est faite de façon hâtive. Pourtant, des élèves dont l'âge était au-delà de la scolarisation devraient bénéficier d'une éducation en pédagogie accélérée avant leur intégration totale dans le système éducatif tchadien. L'implication des parents dans la prise en charge éducative de leurs enfants n'est pas significative. C'est pour pallier aux difficultés de ces élèves à besoins spécifiques que l'on a posé la question de savoir : En quoi, l'Éducation Accélérée participe-t-elle à la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad ? Dès lors, l'étude pose le problème de l'adoption et de l'adaptation d'un programme suivant la pédagogie de l'éducation accélérée. Ainsi, l'appel fait à l'approche de COOPI à l'éducation en situations d'urgence de Barbara Nese et al., (2018) et la théorie à l'accélération de la pédagogie de Line Massé et al. (2025) d'une part et aux méthodes mixtes et les techniques de collecte des données d'autre part, ont permis d'obtenir des résultats des enquêtes au moyen du guide et du questionnaire administré à 115 personnes. Comme résultats, nous avons relevé qu'il existe une très forte corrélation entre la mise en œuvre de l'éducation accélérée la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad, car, la variation ici est de (,475) qui résulte d'une variation sur la VI3. Mais ceci a une significativité de  $0,000 < 0,05$  avec  $t(3,363)$  différent de  $p(0,001)$ . Par conséquent  $H_0$  rejetée est et  $H_a$  acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%,  $H_{R3}$  est confirmée.

**Mots-clés :** *Pédagogie, Éducation Accélérée, Performance scolaire, Élèves réfugiés, Camp de Zabout*

## Abstract

This study aims to demonstrate the importance of teacher training in accelerated education pedagogy and school performance for students at the Zabout refugee camp in eastern Chad. Indeed, during several years of resettlement of Sudanese refugees from Sudan, it was observed that the integration of refugee students from the Zabout camp was done in a hasty manner. Yet, students whose age was beyond schooling should benefit from an accelerated pedagogy education before their full integration into the Chadian educational system. involvement of parents in the educational care of their children is not significant. It is to overcome the difficulties of these students with specific needs that we asked the question: How does Accelerated Education contribute to the school performance of students at the Zabout refugee camp in eastern Chad? Therefore, the study raises the problem of the adoption and adaptation of a program following the pedagogy of accelerated education. Thus, the call made to COOPI's approach to education in emergency situations by Barbara Nese et al., (2018) and the theory of accelerated pedagogy of Line Massé et al. (2025) on the one hand and mixed methods and data collection techniques on the other, allowed obtaining survey results using the guide and the questionnaire administered to 115 people. As results, we noted that there is a very strong correlation between the implementation of accelerated education favoring the school performance of students at the Zabout refugee camp in eastern Chad, because the variation here is (.) which results from a variation on VI3. But this has a significance of  $0.000 < 0.05$  with  $t$  (3.363) different from  $p$  (0.001). Therefore  $H_0$  rejected is and  $H_a$  accepted (see decision rule). In conclusion, with a 5% error margin, HR3 is confirmed.

**Key-words:** *Pedagogy, Accelerated Education, School Performance, Refugee Students, Zabout Camp*

## Introduction

La problématique de « La pédagogie de l'éducation accélérée et performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad » est un phénomène qui interpelle de nos jours tous les acteurs pédagogiques à une synergie d'action. Car, le but est de proposer une éducation spécifique chez les élèves réfugiés. Il convient de leur accorder la chance d'être éduqués malgré leur situation parascolaire. De ce point de vue, l'éducation accélérée se présente comme un programme flexible et adapté à l'âge de l'apprenant. Il favorise l'accès à l'éducation dans un délai accéléré pour des populations défavorisées, des enfants trop âgés non scolarisés ainsi que des jeunes déscolarisés dont l'éducation a été interrompue du fait de la pauvreté, la marginalisation, les conflits et les crises tels que les enfants réfugiés du camp de Zabout à l'Est du Tchad. Malgré ces efforts, plusieurs défis majeurs subsistent, le taux de scolarisation faible. Puisque qu'à l'échelle mondiale, « seulement 61 % des enfants réfugiés accèdent au primaire (contre 92 % pour la moyenne mondiale), et ce taux chute à 23 % pour le secondaire » (Line Massé et al., 2025 : 10). La situation dans la province de Sila, et particulièrement au camp de Zabout est conforme à ces tendances, voire inférieure, compte tenu des conditions locales. Certains facteurs ne sont pas à négliger à savoir la surpopulation et manque de suivi des activités pédagogiques. Car, il est à noter que les classes sont souvent surchargées, ce qui réduit la qualité de l'enseignement et augmente le risque d'abandon scolaire. L'absence de suivi des acquis scolaires limite l'accès aux résultats d'apprentissage des enfants réfugiés, rendant difficile l'évaluation de l'efficacité des interventions. D'où la nécessité d'implémenter la pédagogie de l'éducation accélérée dans cette zone d'étude. Selon la Loi N°016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du Système Educatif Tchadien à la page 6, de son Article 31.- L'enseignement secondaire général a pour finalités de : « ° Consolider les acquis de l'enseignement fondamental ; ° Donner à l'élève de nouvelles connaissances dans les domaines scientifiques, littéraires et artistiques ; ° Développer chez l'élève les capacités d'observation et de raisonnement, d'expérimentation et de recherche, d'analyse et de synthèse, de jugement et créativité ; ° Donner à l'élève les moyens d'enrichir son expression et d'améliorer ses capacités de communication ; ° Poursuivre l'éducation sociale, morale et civique de l'élève ; ° Préparer l'élève à l'enseignement et à la formation supérieure ».

Dès lors, l'on a constaté que l'éducation des enfants réfugiés du camp de Zabout est confrontée à des obstacles importants, mais des initiatives sont en place pour améliorer leur accès à un environnement éducatif sûr et inclusif. Il est crucial de renforcer les moyens alloués à

l'éducation, de former davantage d'enseignants, d'adapter les programmes scolaires aux besoins spécifiques des réfugiés et d'assurer un suivi régulier des progrès réalisés. D'où la question de recherche de ce sujet est posée : QG : En quoi, la formation des enseignants en pédagogie de l'éducation accélérée influence-t-elle à la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad ? De cette question générale découlent quelques questions spécifiques à savoir : la formation des enseignants en éducation accélérée influence-t-elle à la performance scolaire des élèves au camp de Zabout ? **(QS1)**; l'implémentation d'un programme adapté à l'éducation accélérée contribue-t-elle à la performance scolaire des élèves au camp de Zabout ? **(QS2)** et la mise en œuvre d'un programme adapté à l'éducation accélérée impacte-t-elle à la performance scolaire des élèves au camp de Zabout ? **(QS3)**.

De ce fait, l'hypothèse générale qui arpenté cette étude est la suivante : la formation des enseignants en pédagogie de l'éducation accélérée influence la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad. De cette hypothèse générale se greffent des hypothèses spécifiques telles que la formation des enseignants en éducation accélérée favorise la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés **(HS1)**; l'implémentation du programme pédagogique en éducation accélérée participe à la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout **(HS2)** et la mise en œuvre de l'éducation Accélérée favorise la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout **(HS3)**. Dès lors, la présente politique éducative vise à stimuler la communauté éducative d'une manière générale et en particulier les inspecteurs pédagogiques à implémenter une éducation accélérée adaptée aux besoins spécifiques des élèves au camp des réfugiés de Zabout dans la province de Sila à l'Est du Tchad. Pour atteindre cet objectif l'étude vise à : former les enseignants en éducation accélérée **(OS1)**; Implémenter un programme adapté à l'éducation accélérée **(OS2)** et mettre en œuvre le programme de l'éducation accélérée **(OS3)**. Par ailleurs, cette étude poursuit d'abord l'intérêt personnel dans la mesure où l'affection pour les élèves réfugiés à besoins spécifiques au camp de Zabout dans la province de Sila nous a poussé à s'y pencher sur la question. Ensuite, l'on a pensé qu'il était utile de former des enseignants capables de maîtriser le programme de l'éducation accéléré pour encadrer des élèves en situation d'urgence et de relever le défi de la sous-scolarisation des élèves au camp des réfugiés de Zabout. Enfin, l'autre intérêt est celui de l'insertion socio-professionnelle des élèves du camp des réfugiés. Ces élèves, qui en majorité sont au-delà de leur âge scolaire appelle à recevoir un certain nombre des notions élémentaires avant d'embrasser le monde socio-professionnel.

Abordant la question de la pédagogie de l'éducation accélérée (PEA), Myers et Helen Pinnock (2017 :7), affirment que l'objectif du PEA est « de procurer aux apprenants un certificat de compétences équivalant à une éducation de base, ainsi qu'une méthode d'apprentissage en adéquation avec leur maturité cognitive ». Dès cet instant, « les PEA mettent l'accent sur l'accélération du programme afin que les élèves obtiennent un niveau d'éducation équivalent dans un délai réduit. Cela requiert de consacrer plus de temps à une tâche, de manière plus efficace, de mettre l'accent sur l'alphabétisation et le calcul dans une approche d'apprentissage socio émotionnel et, la plupart du temps, de mettre de côté des matières non fondamentales » (Myers et Helen Pinnock, 2017 :7). Dans les pays comptant de fortes populations non-scolarisées, comme à l'Est du Tchad, les PEA représentent une part importante des possibilités alternatives d'éducation ou des opportunités d'éducation de seconde chance. Surtout quand on sait que la majorité des réfugiés soudanais sont issus des zones en crise dont l'éducation n'était pas une priorité pour les politiques gouvernementales. Ainsi, les PEA jouent un rôle crucial dans la mise en place d'une stratégie durable pour l'éducation pour tous. Au Camp de Zabout à l'Est du Tchad la Pédagogie de l'éducation accélérée se présente comme un curricula devant relever le défi de la sous-scolarisation des enfants réfugiés. D'une manière pratique, « les PEA sont destinés aux enfants et jeunes adultes âgés entre 10 et 18 ans » (Myers et Helen Pinnock, 2017 :7).

Pawert (1967), pense que ce phénomène n'est pas propre aux réfugiés du camp de Zabout à l'est du Tchad, elle « semble ainsi tendre, dans les États africains d'expression française comme d'ailleurs dans d'autres régions du monde, à devenir un processus planifié de diffusion des connaissances, organisé en fonction de facteurs économiques, sociaux et culturels autant que pédagogiques, et ayant d'autre part des conséquences également économiques, sociales, culturelles ». D'après le MENPC (2023), les compétences « sont construites autour des thèmes hebdomadaires. Ces thèmes constituent des prétextes pédagogiques qui permettent de donner du sens à l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour y parvenir, des activités pédagogiques sont proposées ainsi que la suggestion des matériels didactiques » (MENPC, 2023 :24). Pour renchérir, Pawert (1967) affirme que l'accélération du processus éducatif peut ainsi prendre plusieurs formes selon qu'elle est poursuivie au niveau de l'individu : « en recherchant l'efficacité plus grande de l'enseignement, en réduisant le temps nécessaire à l'acquisition par l'enfant du programme prévu; ou bien au niveau collectif, en réduisant la durée des cycles d'étude prévus afin par exemple de permettre la scolarisation dans le même temps d'un plus grand nombre d'enfants » (Pawert, 1967 :460).

Dans le même ordre de pensée, Ndissara (2023), pense que le cadre des PEA, le Curricula accéléré de préparation pour l'entrée au primaire (CAPEP) et le Curricula accéléré pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED) « sont des programmes qui visent la préparation de l'entrée à l'école primaire des jeunes enfants de 5 et 6 ans, qui doivent être inscrits à l'école pour la première fois et ceux de 8 à 14 ans qui l'ont prématurément quittée et qui doivent être réinscrits et réinsérés à l'école » (Ndissara, 2023 :24). Chez les réfugiés du camp de recasement de Zabout, les pédagogies éducatives accélérées condensent les éléments d'un programme et permettent aux élèves d'atteindre un niveau d'éducation certifié équivalent dans un délai réduit. Cela demande une utilisation accrue et plus efficace du temps dédié à une tâche. Afin de répondre aux besoins spécifiques des apprenants cibles les programmes font également fréquemment preuve de flexibilité, que ce soit en lien avec l'emploi du temps ou le lieu de l'enseignement. Pour Ndissara, (2023 :24), cette flexibilité vise « à aider les apprenants à étudier d'une manière et à un niveau adapté à leurs capacités, à leur âge et à la situation ». Différentes structures de PEA existent et elles varient en fonction de leur rythme d'accélération, de la tranche d'âge ciblée et de l'approche d'enseignement et d'apprentissage mise en œuvre. Au Cameroun, ce programme vise à permettre aux enfants entrant à l'école à un âge avancé de se rattraper, afin de qu'ils puissent s'instruire et s'insérer dans le circuit éducatif (Cameroon tribune, 2019). Les contenus d'enseignement de ce programme, selon le gouvernement camerounais sont identiques aux thématiques du système d'éducation formel. La méthode étant également l'APC (Approche Par Compétences).

La seule différence est son rythme accéléré (Cameroon tribune, 2019). Au bout de ce cursus spécial, il est délivré un certificat qui permet à l'enfant d'intégrer le système éducatif formel et faciliter son insertion ou sa réinsertion sociale. Pour réussir l'implémentation de l'éducation accélérée, Line Massé et al. (2025 : 4) pensent qu'il faudra recruter des enseignants issus de zones géographiques ciblées, s'appuyer sur la culture, la langue et l'expérience des apprenants et veiller à une représentation équilibrée entre les sexes ; Superviser régulièrement les enseignants pour assurer et soutenir leur assiduité ; Veiller à ce que les enseignants reçoivent une rémunération juste et cohérente, conformément à la grille appliquée par le Ministère de l'Education ou par les autorités en charge de l'éducation »(Line Massé et al. (2025 : 4). Présenté ainsi le PEA se positionne pertinemment comme un moyen d'intégration des enfants déscolarisés et non scolarisés dans le système éducatif tchadien. Il est question à travers cette étude de présenter la population d'étude et les outils de collecte des données, les analyser,

confronter les résultats suivant les hypothèses émises et quelques recommandations. Dès lors, il sera question de présenter la méthodologie et les résultats de cette étude.

## 1. Méthodologie

### 1.1. Approche de recherche

Pour mener cette étude, on a fait appel à l'approche de COOPI à l'éducation en situations d'urgence de Barbara Nese et al., (2018) la théorie à l'accélération de la pédagogie de Line Massé et al. (2025). En effet, l'approche de COOPI à l'éducation en situations d'urgence de Barbara Nese et al., (2018) mise en exergue dans le cadre de cette étude implique la communauté locale dans toutes les phases de mise en œuvre du projet : « de la planification à la mise en œuvre, en passant par le suivi et l'évaluation pour faire en sorte que les personnes puissent prendre des décisions en connaissance de cause et deviennent des acteurs actifs de leur changement » (Barbara Nese et al., 2018, p.15). Selon ces auteurs, il faut toujours tenir compte de la participation des enfants et des jeunes qui peuvent contribuer à leur résilience et à leur nouveau départ. Il est important de travailler et construire des partenariats avec les institutions éducatives au niveau national, régional et local ; les leaders traditionnels et religieux des communautés, les familles et les étudiantes et les étudiants, les associations d'étudiants et des parents, le corps enseignant et le reste du personnel éducatif ; les assemblées générales et les comités de gestion des écoles. Il est aussi nécessaire de garantir que les interventions de l'ESU renforcent les capacités locales, les connaissances, les stratégies de gestion du territoire et les mécanismes de protection, afin de faciliter la connaissance par toutes les familles et les enfants du droit à une assistance équitable et sûre.

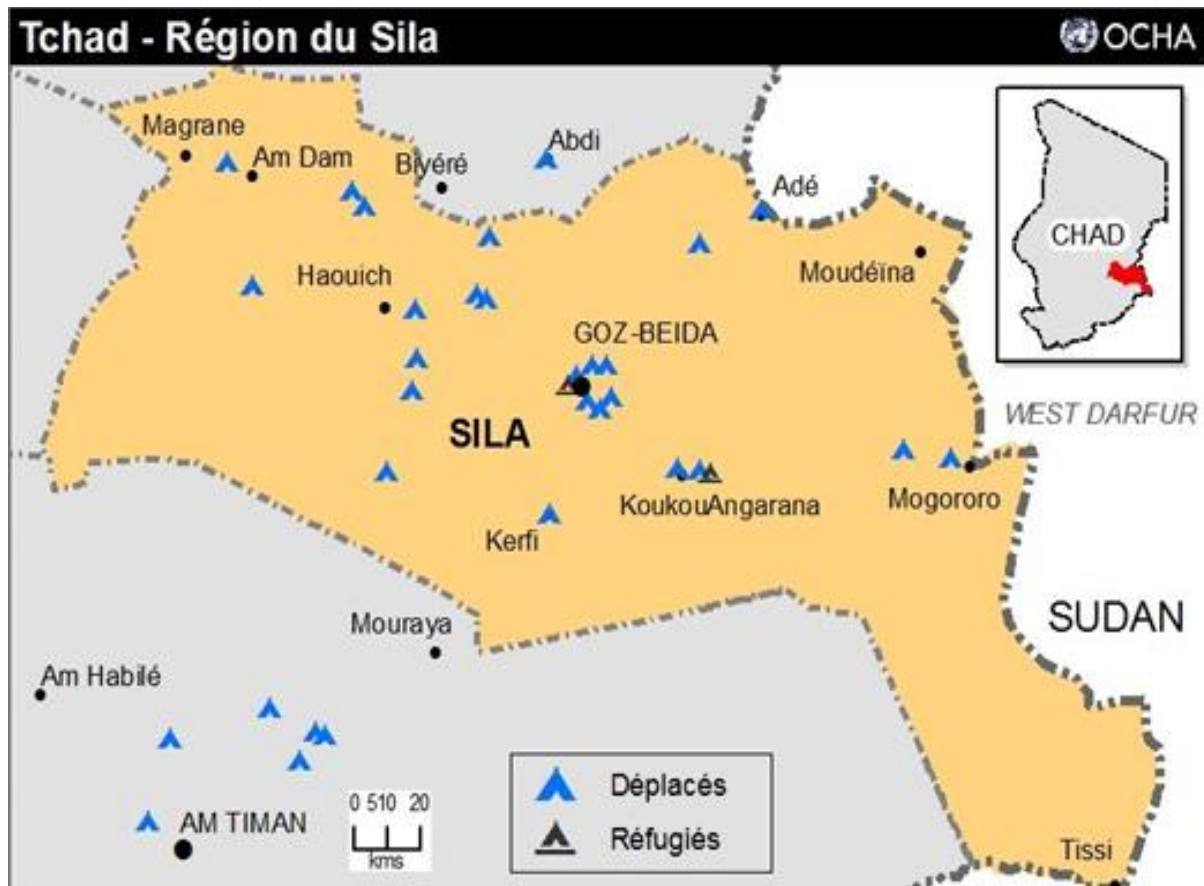
En perspective, Line Massé et al. (2025 : 5) pensent que « l'accélération par matière ou par niveau est possible tout au long de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire, et ce, peu importe le moment de l'année, pourvu que les parents et l'élève soient d'accord et qu'une période tampon soit prévue pour l'adaptation, notamment s'il s'agit d'un saut fait au courant de l'année ». L'imbrication de ces deux approches permet d'impliquer la communauté éducative du camp des réfugiés à savoir : les parents, les humanitaires et l'État à s'impliquer dans la prise en charge de l'éducation accélérée de leurs enfants. En outre, en s'appuyant sur la méthode hypothético-déductive selon Van Campenhould et al. (2017), on peut avoir en tête les différents types de recherches afin d'en choisir ceux qui peuvent répondre à ses investigations. Appel fait à l'approche qualitative dans le cadre de ce

travail a permis d'examiner la relation entre les variables à l'exemple de la relation qui existe entre la formation des enseignants, l'adaptation des contenus des programmes à la PEA et à la mise en œuvre de ladite étude au camp des réfugiés de Zabout dans la province de Sila à l'Est du Tchad.

### ***1.2. Unité d'échantillon***

Depuis 2003, la région de Sila accueille des réfugiés Soudanais. Le HCR a ouvert son bureau à Goz Beida et une antenne à Koukou Angarana (ville de 2000 habitants, distante de 45 km de Goz Beida, dans la sous-préfecture de Koukou). Le HCR est secondé par d'autres agences du système des Nations Unies, le PAM, l'UNICEF et, depuis 2007, l'OCHA. La FAO et le PNUD sont arrivés en 2009, ensuite UNFPA en 2010. En 2011, l'OMS ayant sa base dans le département de Djourouf Al Amar élargit son action dans le Kimiti. L'UNICEF a fermé son bureau en 2011 et se retire à Abéché, avec des répercussions négatives pour les activités pour lesquelles ils sont 'cluster lead' et donateur principal. Le PNUD a annoncé la création des bureaux d'aide juridique à Koukou et à Goz Beida en juillet 2012, une étape positive vers l'augmentation de leur présence. Pour le moment, les activités PNUD de relèvement précoce sont inexistantes sur le terrain. Il y a deux camps de réfugiés dans la région avec un total de 44 930 personnes: A Goz Beida : le camp des réfugiés de Djabal : 18 550 personnes (source HCR juillet 2012). A Koukou : le camp des réfugiés de Goz Amir : 26 380 personnes (source HCR juillet 2012). Personnes déplacées internes Depuis 2006, un nombre grandissant de Tchadiens a commencé à se déplacer à l'intérieur du Tchad pour des raisons sécuritaires. Le phénomène a débuté par les régions près de la frontière et s'est étendu par la suite aux localités situées à l'intérieur du pays. On compte environ 145 000 déplacés dans la région (soit près de 90% des déplacés à l'Est estimés à 170 000) et se sont créés concomitamment deux camps des réfugiés et aux alentours des villages existants. Effectifs des personnes déplacées internes : 50 005 IDPs (source HCR juillet 2012). Les sites.

Figure n°1: Présentation de la carte de la province de Sila



OCHA, (2012), *Profil régional du Sila*, TCHAD, Novembre

La région du Sila, à l'est du Tchad, fait face à une crise humanitaire majeure, exacerbée par l'afflux massif de réfugiés soudanais depuis avril 2023. Plus de 500 000 réfugiés sont arrivés en un an, mettant sous pression les infrastructures locales, notamment dans les domaines de l'eau, du logement, de la santé et surtout de l'éducation. Le camp de Zabout, situé dans cette région, accueille une part significative de ces réfugiés. Cependant, l'accès à l'éducation pour les enfants réfugiés du camp de Zabout reste extrêmement limité. Plusieurs facteurs contribuent à cette situation à savoir : l'insuffisance des infrastructures scolaires. Car, les écoles existantes sont souvent surchargées et sous-équipées pour répondre aux besoins d'une population d'enfants en forte croissance. Le manque d'enseignants qualifiés, puisque la pénurie d'enseignants formés, conjuguée à la barrière de la langue et à l'absence de ressources pédagogiques adaptées, entrave la qualité de l'enseignement.

Cette étude fait partie d'un projet de recherche de type exploratoire mené auprès des enseignants qui encadrent les élèves réfugiés installés à l'Est du Tchad depuis 2012 d'une manière générale

et en particulier au Camp de Zabout. Cependant, l'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif tchadien demeure la clé pour leur offrir des perspectives d'avenir et favoriser la stabilité dans la région. De ce fait, sur le plan géographique, le Camp de Zabout est situé dans la province du Sila, à l'est du Tchad, près du village de Zabout, à environ 45 km de la ville de Goz Beida. Ce camp a été établi par le gouvernement tchadien pour accueillir un afflux massif de réfugiés soudanais, principalement originaires de la région du Darfour. Il est conçu pour héberger jusqu'à 25 000 personnes et fait partie des principaux sites d'accueil dans la région du Sila, aux côtés des camps de Djabal et Goz-Amir. Des données statistiques de l'année académique 2024-2025 pour les élèves de Zabout dans la province de Sila donne de voir qu'au niveau primaire, Moyen et secondaire l'écart qui existe entre les élèves inscrits et les élèves présente dans les salles de classe.

**Tableau n°1** : Taux de déperdition scolaire des élèves réfugiés au camp de Zabout

Site : Zabout		Filles	%	Garçons	%	Total	
Primaires	Inscrits	2345	%	2658	%	5003	%
	Présents	2077	91,20%	2276	86,70%	4348	88,90%
Moyens	Inscrits	314	%	285	%	599	%
	Présents	223	95,90%	379	83,70%	402	90,80%
Secondaires	Inscrits	203	%	95	%	298	%
	Présents	75	98,%	40	95%	115	97,60%

Sources : JRS, (2025), *Les données statistiques des élèves de Zabout dans la province de Sila Tchad.*

Pour cette étude expérimentale, le questionnaire a été administré à un échantillon de 115 répondants vivant au camp de Zabout, Ces tableaux nous permettrons d'analyser et d'interpréter de manière liminaire nos résultats. Nous présenterons nos résultats suivants le questionnaire. Notre questionnaire comporte 12 questions qui nous renseignent d'une part sur l'identité de nos enquêtés et d'autre part sur la mesure du phénomène étudié structuré en quatre facteurs. Pour ce qui est du genre des répondants, l'étude a permis de relever sur une population accessible dans le site d'étude estimée à 115 répondants selon le genre, s'élève à 54 femmes, soit un taux

de (46,95) et 61 hommes soit un taux de (53,04). La population enquêtée est composée uniquement des enseignants d'élèves au camp de Zabout à l'Est du Tchad. L'analyse de ce tableau nous permet d'affirmer que la population enquêtée s'élève à un effectif de 115 personnes, alors que celle réelle s'élève à 115 individus. Cette homogénéité se justifie par le fait que certains enquêtés absents ont été substitués par d'autres présents qui ont accepté répondre à notre questionnaire.

Pour ce qui est de la catégorisation des enseignants, sur un effectif de 115, on a répertorié 1 femme, soit un taux de (1,11%) ayant une ancienneté comprise entre 1-5 ans et 50 hommes soit un taux de (34,50%) ayant une ancienneté comprise entre 1-5 ans, détenaient un le diplôme de CFEN. Pour ce qui est des enseignants détenteurs d'un Baccalauréat, il y avait 1 femmes, soit un taux de (1,11%) ayant une ancienneté comprise entre 1-5 ans et 1 hommes soit un taux de (1,66%) avait une ancienneté comprise entre 1-5 ans. Pour ce qui est des enseignants détenteurs d'une Licence, il y avait 33 femmes pour un taux de (36,66%) ayant une ancienneté comprise entre 1-5 ans, 4 femmes pour un taux de (4,44%) ayant une ancienneté comprise entre 5-10 ans et 24 hommes soit un taux de (26,66%) ayant une ancienneté comprise entre 1-5 ans, 4 hommes pour un taux de (4,44%) ayant une ancienneté comprise entre 5-10 ans et 1 hommes pour un taux de (1,11%) avait une ancienneté de plus 11 ans. Pour ce qui est des enseignants détenteurs d'une Maîtrise, il y avait 8 femmes pour un taux de (8,88%) ayant une ancienneté comprise entre 1-5 ans, 1 femmes pour un taux de (1,11%) ayant une ancienneté comprise entre 5-10 ans et 3 hommes soit un taux de (3,33%) ayant une ancienneté comprise entre 1-5 ans, 2 hommes pour un taux de (2,22%) ayant une ancienneté comprise entre 5-10 ans et 1 hommes pour un taux de (1,11%) avait une ancienneté de plus 11 ans. Pour ce qui est des enseignants détenteurs d'un Master, il y avait 1 femmes pour un taux de (1,11%) ayant une ancienneté comprise entre 1-5 ans, 1 femmes pour un taux de (1,11%) ayant une ancienneté comprise entre 5-10 ans, 1 femmes pour un taux de (1,11%) avait plus de 10 ans d'ancienneté et 1 hommes soit un taux de (1,11%) ayant une ancienneté comprise entre 1-5 ans, 1 hommes pour un taux de (1,11%) ayant une ancienneté comprise entre 5-10 ans et 1 hommes pour un taux de (1,11%) avait une ancienneté de plus 11 ans. On constate que la majorité des enseignants dans les sites de recasement sont détenteurs d'une licence et que leur ancienneté en majorité est de 5 ans et plus. Il se pose alors un problème de qualification professionnelle.

### ***1.3. Collecte de données et méthodes d'analyse***

Pour obtenir les résultats de cette étude, la méthode d'échantillonnage par quota a été utilisée : tous les enseignants du camp des réfugiés de Zabout ont été identifiés et le nombre des questionnaires distribués dans chaque établissement a été déterminé en fonction de sa taille. En effet, l'on a distribué plus de questionnaires dans les différents établissements du camp des réfugiés de Zabout. En outre, l'approche systématique non aléatoire a été mise en œuvre pour administrer les questionnaires. Dans chaque établissement nous avons ciblé quelques enseignants de français, de mathématiques, d'histoire-géographie, de SVT, de PCT, voire les enseignants d'informatiques. Les questionnaires étaient donnés aux répondants à remplir pour ceux qui étaient alphabétisés ou étaient remplis pour ceux qui ne savaient ni lire ni écrire.

Après la collecte des données, nous avons soumis les résultats à une analyse statistique au moyen du logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences) qui est un programme reconnu d'analyse des données en Sciences Sociales. Puis, le logiciel anova a été utilisé pour le modèle de la régression linéaire simple et le coefficient de corrélation (R) dans le croisement des hypothèses et l'analyse inférentielle au moyen de F. de Fisher. Une attention particulière a été accordée aux analyses descriptives et inférentielles. Nous avons présenté chaque aspect du cadre opérationnel en cinq étapes : présentation des chiffres dans le tableau, suivie de la description des tableaux, puis l'analyse et l'interprétation. Enfin, la discussion des résultats.

## **2- Résultats**

Cette section, analyse et présente les résultats inhérents aux trois hypothèses de cette étude.

### **2.1. Discussion des résultats sur le PEA**

Cette section discute les différentes hypothèses de recherches et présente les limites de l'étude.

#### ***2.1- Discussion inhérente à la formation des enseignants en EA aux élèves du camp des réfugiés de Zabout***

Pour ce qui est de l'analyse des résultats, la première hypothèse a porté sur la formation des enseignants suivant la PEA. Elle comporte trois questions suivant les opinions de nos répondants : il s'agit de la formation initiale adaptée au PEA, au recyclage sur le PEA et au suivi de l'enseignement-apprentissage en PEA chez les élèves au camp des réfugiés de Zabout. Il ressort de notre analyse que sur un effectif de 115 enseignants, la majorité estimée à 71

(61,73%) estimaient qu'ils avaient suivi la formation initiale, mais sans l'initiation sur l'éducation accéléré chez les élèves réfugiés. 70 (56,52%) estimaient qu'ils n'avaient jamais reçu le recyclage sur l'éducation accéléré chez les élèves réfugiés et 69 (57,5%) estimaient qu'ils n'avaient jamais bénéficié du suivi pédagogique sur les activités en PEA chez les réfugiés au camp de Zabout. Par contre, environ, 12 du reste pour un taux de (10,43%) estimaient qu'ils avaient suivi la formation initiale sur l'éducation accéléré chez les élèves réfugiés, 11 (9,56%) estimaient qu'ils avaient régulièrement reçu le recyclage sur l'éducation accéléré chez les élèves réfugiés et 29 autres répondants pour un taux de (25,21%) estimaient qu'ils avaient régulièrement bénéficié du suivi pédagogique sur les activités en PEA chez les réfugiés au camp de Zabout. Le reste des répondants avait une opinion mitigée sur la question. Pour UNESCO (2024 :vi) « Trois programmes sont retenus dans le PAT 2024-2026 et correspondent aux axes stratégiques définis dans la PNET 2024-2030. Ces programmes sont les suivants : - Programme 1 : valorisation de la fonction enseignante - Programme 2 : qualification et gestion équitable des enseignants - Programme 3 : bonne gouvernance des enseignants ». En ce qui concerne la discussion portant sur la formation des enseignants en pédagogie de l'éducation accélérée chez les élèves au Camp de Zabout. Cette hypothèse comptait trois questions : la formation initiale adaptée à le PEA, au recyclage sur le PEA et au suivi de l'enseignement-apprentissage en PEA chez les élèves au camp des réfugiés de Zabout. S'il est vrai que sur un effectif de 115 enseignants, la majorité estimée à 71 (61,73%) estimaient qu'ils avaient suivi la formation initiale, mais sans l'initiation sur l'éducation accéléré chez les élèves réfugiés. Alors, la formation initiale et continue reçues par les enseignants n'étaient pas adaptée à la pédagogie de l'éducation accélérée. Selon *Tchaïne Dionnodji* (2019 :274) « Les compétences à développer par le futur-maître sont ainsi plurielles. Elles intègrent la maîtrise de la langue pour enseigner et communiquer et la maîtrise des disciplines ainsi qu'une bonne culture générale. »

Pourtant, Ndissara (2023 :18), pense que « la crise humanitaire liée à ces conflits a exacerbé la capacité de ces régions à fournir une éducation de qualité aux enfants des communautés hôtes et des réfugiés ». Or, selon cet auteur, « les infrastructures scolaires existantes sont souvent surpeuplées. Il n'est pas rare de trouver des classes avec plus de 150 élèves. Le plus souvent, certains enseignants affectés dans ces écoles ne sont pas suffisamment outillés, ni pour gérer de grands groupes et/ou des classes multigrades, moins encore à prendre correctement en charge des enfants qui ont subi divers traumatismes » (Ndissara, 2023 :18). Pour ce qui est de la formation continue, plus de 70 (56,52%) estimaient qu'ils n'avaient jamais reçu le recyclage sur l'éducation accéléré chez les élèves réfugiés. Alors que MENPC, (2023 :22), affirme que

les méthodes et stratégies pédagogiques mises en œuvre par l'APC- l'apprentissage collaboratif et coopératif : « C'est une méthode de travail qui cherchent à atteindre un objectif commun, il est basé sur l'hétérogénéité du groupe, l'indépendance positive des coéquipiers et la responsabilité individuelle de chaque membre du groupe. On organise les élèves en groupe des tâches sont partagées les à chaque membre, habituer les élèves à s'écouter, donner à chaque membre du groupe la possibilité de partager les informations, prévoir le matériel didactique, limiter les mouvements inutiles, circuler pour superviser et orienter les discussions du groupe » et 69 (57,5%) estimaient qu'ils n'avaient jamais bénéficié du suivi pédagogique sur les activités en PEA chez les réfugiés au camp de Zabout. Pourtant, MENPC, (2022 :83) pense que « le suivi et l'évaluation font partie du processus d'apprentissage/formation dans le contexte de l'alphabétisation. A la fin des cycles de formation, les acquis et le niveau de formation de l'apprenant doivent faire l'objet d'une certification par l'institution habilitée conformément aux normes d'évaluation et de certification ».

S'il est vrai que la majorité de nos répondants avait dit que la formation initiale et continue en éducation accélérée n'avait pas eu lieu alors, la scolarisation des élèves réfugiés fait face à une multitude de crises : car, voici des exemples de questions pouvant permettre d'établir les caractéristiques recherchées chez les enseignants : « Quel est le niveau de formation requis pour enseigner un programme scolaire condensé ? Quel niveau d'expérience serait utile en matière d'enseignement et d'accompagnement des jeunes ? Quels sont les comportements à adopter face aux jeunes, aux filles, aux minorités, aux personnes handicapées, etc » (Myers Juliette and Eenet, Helen Pinnock (2017 :38). MENPC, (2023 :23), la pédagogie de l'intégration : est celle qui voudrait que «les ressources ne prennent du sens que lorsqu'elles sont mobilisées et articulées par l'apprenant dans des situations complexes, en vue d'exercer une compétence. De manière générale, la compétence désigne quelque chose que l'apprenant (élève, adulte en formation, etc.) doit maîtriser ». Pour Jean-Claude Pawert (1967 :461), dans le domaine de l'éducation extra-scolaire, le souci d'étendre l'effort éducatif en faveur des adolescents et adultes non-scolarisés tend à se faire jour, sous deux formes qui ne sont pas toujours combinées et font plutôt l'objet de réalisations souvent peu harmonisées. L'une consiste dans l'organisation de campagnes d'alphabétisation, l'autre dans la mise en place d'un « encadrement rural ». En ce qui concerne l'alphabétisation, les réalisations les plus poussées à ce jour ont été celles du Sénégal et du Cameroun, qui ont entrepris des campagnes assez étendues, permettant de définir des méthodes qui sont maintenant bien au point. Au Sénégal par exemple, « il s'agit d'ailleurs plutôt d'une initiation à l'usage du français parlé, conduite

essentiellement au moyen de la radio, l'écoute étant soutenue et non organisée (cette méthode n'implique pas l'utilisation de moniteurs). En fait, il s'agit plutôt d'un enseignement populaire radiophonique et il est assez difficile d'en évaluer le public. Au Cameroun, par contre, a B é définie et expérimentée une méthode d'enseignement » (Pawert, 1967 :461).

Pour MENPC, (2023), dans le contexte de la pédagogie accélérée, « la planification des enseignements et des apprentissages est au cœur de tout système éducatif. Il s'agit d'une activité de programmation et du pilotage des enseignements. Elle répond à un questionnement d'organisation, de projection et d'anticipation du praticien éducatif. "Je suis où ? Je vais où ? J'arrive quand ? Cela me prendra combien de temps ?". Pour cela, l'enseignant devra se munir des outils de pilotage tels que :- Les Curricula d'Éducation Accélérée dans lequel se trouvent le nombre de paliers de semaines, l'emploi de temps, les compétences globales et par palier, les différents contenus d'enseignement, les volumes horaires annuels, mensuels, hebdomadaires et quotidien ...) par discipline et par sous discipline. Ce quota horaire annuel devrait obéir à celui exigé par l'UNESCO qui est de 900 h au risque de courir vers une année scolaire dite "blanche" ou non valide. (MENPC, 2023:20).

En tout état de cause, la scolarisation des élèves réfugiés en éducation accélérée appelle les acteurs pédagogiques pour les politiques éducatives qui participent à assure la formation initiale des enseignants et le perfectionnement professionnel continu des enseignants en matière de connaissance du sujet et des méthodologies utilisées dans le cadre du PEA ; de mettre en place des pratiques inclusives qui tient compte des disparités entre les sexes ainsi que des considérations en matière de protection de l'enfance lors de la formation des enseignants du PEA ; de veiller à ce que les enseignants soient soutenus et accompagnés afin d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé ; de travailler directement avec les instituts de formation et les structures nationales en charge de la formation des enseignants afin d'être en mesure de fournir des formations professionnelles certifiées aux enseignants des PEA. pour renchérir, Myers Juliette and Eenet, Helen Pinnock (2017 :38), pensent qu'« avant de recruter les enseignants, il convient de déterminer les qualités et les compétences recherchées chez les enseignants du PEA, en collaboration avec les partenaires et les membres de la communauté ».

**Photo n°1:** Formation des enseignants sur le Programme d'Education Accélérée au Camp de Zabout



**Source :** Cliché Bichara en novembre 2024 au camp de Zabout

Il est question ici de préciser que Bichara est en lieu et place au camp de Zabout pour voir de près la situation de la pédagogie accélérée dans cette zone d'étude. Cette plateforme démontre à suffisance l'implication de JRS dans la prise en charge de l'éducation des élèves réfugiés à l'Est du Tchad.



## ***2.2- Discussion sur l'implémentation du programme d'EA aux élèves du camp des réfugiés de Zabout***

En ce qui est de l'analyse de la deuxième hypothèse a porté sur l'adoption de la PEA, à l'adaptation des continus des manuels suivant le PEA et à l'adaptation de la formulation des objectifs selon le PEA chez les élèves au camp des réfugiés de Zabout. Il résulte de l'analyse sur les opinions de nos répondants que sur un effectif de 115 enseignants, la majorité 88 (76.52) estimaient qu'ils n'avaient jamais bénéficiés d'une séance d'adoption de la PEA chez les réfugiés au camp de Zabout, 59 (51.30) estimaient qu'ils n'avaient jamais bénéficiés d'une séance pédagogique dédiée à l'adaptation de la PEA chez les réfugiés au camp de Zabout et 67 (58.26) estimaient qu'ils n'avaient jamais formulé les objectifs suivant le PEA en situation de classe chez les réfugiés au camp de Zabout. Tandis que seulement 7 répondants du reste pour un taux de (6,08%) estimaient qu'ils avaient régulièrement bénéficiés de séances d'adoption du PEA, 24 seulement pour un taux de (20,80%) estimaient qu'ils avaient régulièrement bénéficié des séances pédagogiques dédiée à l'adaptation de la PEA chez les réfugiés au camp de Zabout et 15 répondants seulement, soit un taux de (13,04%) avaient estimés qu'ils avaient régulièrement formulés les objectifs suivant le PEA en situation

de classe chez les réfugiés au camp de Zabout. Le reste des répondants avait une position mitigée sur la question. Pour MENPC, (2004 :14), il faut « valoriser les contenus éducatifs dont l'être humain a besoin pour développer toutes ses facultés, vivre et travailler dans la dignité, améliorer la qualité de son existence » ;

S'il est accepté qu'il résulte de l'analyse sur les l'opinion de nos répondants que sur un effectif de 115 enseignants, la majorité 88 (76.52) estimaient qu'ils n'avaient jamais bénéficié d'une séance d'adoption de la PEA chez les réfugiés au camp de Zabout, 59 (51.30) estimaient qu'ils n'avaient jamais bénéficié d'une séance pédagogique dédiée à l'adaptation de la PEA chez les réfugiés au camp de Zabout et 67 soit un taux de (58,26) estimaient qu'ils n'avaient jamais formulé les objectifs suivant le PEA en situation de classe chez les réfugiés au camp de Zabout. Dès lors, l'on constate que cette deuxième hypothèse a porté sur l'adoption de la PEA, à l'adaptation des contenus des manuels suivant le PEA et à l'adaptation de la formulation des objectifs selon le PEA chez les élèves au camp des réfugiés de Zabout n'avait pas eu d'effets sur le terrain.

Cette opinion rejoint l'idée du MENPC, (2023), qui certifie que le contenu de ce nouvel outil pédagogique est organisé en disciplines et sous-disciplines à enseigner, avec comme cible, le développement des compétences visant le développement intégral et harmonieux des capacités intellectuelles, physiques et morales de l'apprenant tchadien, ainsi que l'initiation à la production, en vue de son insertion sociale, professionnelle et la transformation de sa société. Voilà pourquoi, dans la préface du MENPC (2023), intitulée *Manuel de formation à l'utilisation des curricula d'enseignements accélérés*, Ydo Ado pense que « l'élaboration des curricula d'enseignements accéléré par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion civique et du guide d'orientation de l'utilisation nécessite le développement des compétences professionnelles innovantes pour l'encadrement des enseignants et des encadreurs appelés à exploiter des ressources didactiques. Leur présence dans les structures d'encadrement des enfants des situations difficiles de suite de crises sociales ou naturelles recommande que les cibles soient suffisamment outillées pour conduire les différentes formations et permettre aux apprenants d'atteindre les différents objectifs apprentissages et surtout à l'État de résorber les éperdus.

De ce fait, malgré l'existence d'un guide d'utilisation qui accompagne les curricula d'Enseignements Accélérés, le formateur à l'exploitation de ces ressources pédagogiques doit disposer de conducteur, fil d'Ariane à une meilleure gestion des savoir, savoir-faire et savoir-

être contenus dans les CEA et qui suscitent d'autres compétences à la fois pour le formateur et les formés. En effet, l'organisation des curricula d'Enseignements Accélérés s'éloigne des outils pédagogiques les plus récents et il apparaît nécessaire d'élaborer un manuel de formation simple, facilement exploitable et surtout susceptible d'harmoniser les contenus et les pratiques de formation ». Par ailleurs, le MENPC, (2023) dans son rapport intitulé *Curriculum accéléré, Niveau : CE*, pense que « depuis Août 2022, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (MENPC) à travers le Centre National des Curricula (CNC) en collaboration avec le BIE/UNESCO a élaboré des programmes condensés ou accélérés du primaire (PEA) pour le niveau 1 (CP1 et CP2), niveau 2 (CE1 et CE2) et niveau 3 (CM1 et CM2). Ce sont des programmes flexibles, adaptés à l'âge de l'enfant, réalisés selon un calendrier accéléré, qui visent à offrir un accès à l'éducation aux enfants et jeunes défavorisés, âgés, décrochés ou non scolarisés ». ce programme serait limité au niveau du primaire.

Da l'avis de cet auteur, ces curricula accélérés ont pour objectif de fournir aux apprenants de chaque niveau des compétences équivalentes et certifiées pour qu'ils obtiennent une éducation de base, adaptées à leur niveau de maturité cognitive. Ils vont permettre à tous les enfants tchadiens, filles et garçons qui ne peuvent pas aller à l'école classique, pour diverses raisons, de bénéficier d'une éducation de base de qualité au même titre que leurs pairs qui fréquentent les écoles primaires classiques. (MENPC, 2023). Pour Line Massé et al. (2025 : 5) « les stratégies accélératrices proposent aux élèves un contenu avancé, leur permettant de développer des compétences avant l'âge ou le niveau scolaire prévu, ou de voir plus rapidement les contenus au programme. Les élèves demeurent généralement avec des pairs du même âge et du même niveau scolaire pour la plus grande partie de la journée, mais reçoivent l'enseignement d'un niveau plus avancé pour certaines matières. Cet enseignement peut se faire dans leur(s) propre(s) classe(s) ou dans la classe d'un niveau supérieur »

Pour renchérir Line Massé et al. (2025 :17) pense que dans ce contexte, les élèves sont tenus de suivre les matières obligatoires prévues au régime pédagogique et celles-ci doivent être inscrites à leur horaire. Il est important de respecter les heures minimales requises dans chaque matière obligatoire. Il est possible d'ajouter « service particulier ». bien plus, Line Massé et al. (2025 :14) pense que « lorsque la décision a été prise d'accélérer un élève, une étape incontournable est l'élaboration d'un plan d'action pour témoigner de cette accélération. Cette étape est très importante, car elle permet de s'assurer de la qualité de la transition pour l'élève, pour ses parents et pour les membres de l'équipe-école. Le format du plan d'action n'est pas

important : il pourrait par exemple s'agir d'une section qu'on ajoute à un plan d'action ou à un plan d'intervention existant ». Pour Line Massé et al. (2025 : 5) « la plupart des formes d'accélération par niveau réduisent le nombre d'années que l'élève passe à l'enseignement primaire ou secondaire ». Plus généralement, l'élève est placé à temps plein dans un niveau scolaire plus élevé que celui des élèves typiques de son âge ». Selon Line Massé et al. (2025 :15), l'enseignant qui accueillera l'élève dans ce système éducatif devra donner l'opportunité à l'élève de visiter la nouvelle classe et de faire connaissance avec le nouvel enseignant, mettre en place d'autres activités de transition : visite de l'école (s'il s'agit d'un nouvel édifice), fonctionnement de la cafétéria, système de casiers, comment utiliser un cadenas, etc ; donner du support à l'élève – lui présenter la personne qu'il peut aller voir quand il a des questions (éducateur, professionnel de l'école, tuteur) ; identifier et remédier aux lacunes académiques ; accorder une période d'essai : habituellement, on planifie une période de 4 à 6 semaines comme période d'essai, puis la décision finale est prise ; effectuer des suivis réguliers avec l'élève ; rédiger un plan de communication avec la famille et préciser la personne qui est responsable de faire le suivi de la transition (professionnel, tuteur, éducateur, direction).

Line Massé et al. (2025 : 9) ajoute en disant : les « éléments à considérer pour une entrée précoce à l'école sont entre autres : l'enfant démontre des aptitudes nettement supérieures à la moyenne dans les sphères du développement intellectuel, social, affectif et psychomoteur, particulièrement la motricité fine ; l'enfant démontre un profil relativement homogène, sans trop d'écart entre les différentes sphères de son développement ; l'enfant démontre un intérêt marqué pour les apprentissages scolaires et un désir d'entrer à l'école ; l'enfant démontre une certaine confiance en soi, une sécurité en l'absence de ses parents, une tolérance à la frustration et une attitude positive envers les tâches (intérêt, persévérance malgré les difficultés ou les échecs, attention, etc.) ; l'enfant démontre un niveau d'autonomie similaire à celui des enfants qui sont admis normalement au niveau scolaire envisagé ; l'enfant démontre des habiletés sociales similaires à celles des enfants qui sont admis normalement au niveau scolaire envisagé ; l'enfant a eu une expérience de vie de groupe en milieu de garde, en prématernelle ou dans un autre milieu ; la direction d'école et l'enseignant qui recevra l'enfant adoptent des attitudes positives concernant l'entrée précoce à l'école ; les frères et sœurs ne sont pas dans le groupe où l'enfant sera accéléré ; sinon, l'équipe doit discuter et considérer les implications possibles et prévoir des mesures pour éviter des conséquences négatives pour la fratrie » (Line Massé et al. (2025 : 9). Pour renchéris, Bekono Mbida (2016 :67) pense que lors des activités d'apprentissage, l'apprenant devra être « l'élève doit-être capable de sélectionner les

informations nécessaires et de les apprécier pour se construire, en se laissant guider par l'enseignant. Ainsi, dans le cas de cette leçon, c'est à l'élève d'interpréter le sens du texte et non à l'enseignant ; ce dernier lui sert plutôt de guide pour faciliter l'apprentissage. Par contre, pendant le déroulement du cours, nous avons constaté que l'attitude de l'apprenant est plutôt passive, ennuyeuse. Ce comportement pourrait se justifier par le fait qu'il manque de manuel ou alors il ne trouve aucun intérêt à pratiquer cette leçon ».

Pourtant, il doit être actif et il doit s'engager dans cet apprentissage en créant les liens avec les cours antérieurs, en interagissant avec les autres élèves. D'où la nécessité de constituer des groupes lors de la pratique de la lecture méthodique pour qu'il se sente impliqué dans l'activité que mène son enseignant

**Photo n° 2:** Formation des enseignants sur l'utilisation de guide pédagogique du PEA au camp de Zabout



**Source :** Cliché Bichara en novembre 2023 au camp de Zabout

En tout état de cause, l'implémentation de la pédagogie de l'éducation accélérée suit un certain nombre des préalables : la formation initiale et continue des enseignants, le suivi et contrôle des activités pédagogiques pour recadrer la formulation des objectifs généraux et spécifiques d'enseignement. Au-delà de ces éléments fondamentaux, les contenus des manuels devront être adaptés aux besoins spécifiques des élèves.

### ***2.3- Discussion sur la mise en œuvre de l'éducation accélérée aux élèves du camp des réfugiés de Zabout***

Pour ce qui est de la troisième hypothèse portant sur la dotation des enseignants en outils pédagogiques, l'analyse a été faite. Il a été constaté que sur un effectif global de 115 enseignants, la majorité 69 (60.0) avait estimé qu'ils n'avaient jamais bénéficiés des outils pédagogiques adaptés à la PEA enseigné aux élèves réfugiés au camp de Zabout, 77 (66.95) estimaient que leurs élèves n'avaient jamais bénéficiés des outils pédagogiques adaptés à la PEA et 88 (76.52) estimaient que leurs élèves n'avaient jamais bénéficié d'un suivi pédagogique des apprentissages adaptés à la PEA. En revanche, les opinions apportées ont montré que seuls 9 répondants seulement, soit un taux de (7,82%) estimaient qu'ils avaient régulièrement bénéficiés des outils pédagogiques adaptés au PEA enseigné aux élèves réfugiés au camp de Zabout, 15 répondants seulement, soit un taux de (7,82%) estimaient que leurs élèves n'avaient jamais bénéficiés des outils pédagogiques adaptés à la PEA et 10 répondants seulement, soit un taux de (8,69%) estimaient que leurs élèves avaient toujours bénéficiés d'un suivi pédagogique des apprentissages adaptés au PEA. Le reste des répondants avait un regard mitigé sur la question. Dans un document intitulé « Tchad Programmes-de-l'enseignement moyen », parmi les finalités du système éducatif tchadien, l'on accepte que de « la sixième en troisième, l'enseignement de la grammaire sera mis en œuvre selon la démarche de la pédagogie active-partie vécue des élèves ; - observer le fonctionnement des phrases et des mots par le maniement des matériaux linguistiques (suppression, substitution...) ; - formulation de la règle par les élèves ».

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne 'A' des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI3, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (,475) qui résulte d'une variation sur la VI3. Mais ceci a une significativité de  $0,000 < 0,05$  avec  $t(3,363)$  différent de  $p(0,001)$ . Par conséquent  $H_0$  rejetée et  $H_a$  acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%,  $H_{R3}$  est confirmée. Par

conséquent la mise en œuvre de l'éducation accélérée favorise la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad.

**Tableau n°2:** Synthèse des résultats de l'analyse

<i>Hypothèses de recherche</i>	<i>Décision</i>	<i>hypothèse générale</i>	<i>Décision</i>
<i>HR1 : La formation des enseignants en éducation accélérée</i>	<i>confirmée</i>	<i>HG : la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad.</i>	<i>Confirmée</i>
<i>HR2 : L'implémentation du programme d'éducation accélérée chez les élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad.</i>	<i>Confirmée</i>		
<i>HR3: la mise en œuvre de l'éducation accélérée chez les élèves au camp de Zabout</i>	<i>confirmée</i>		

À la lecture du Tableau ci-dessus, le constat est clair que sur les quatre hypothèses de recherche formulées au départ, deux sont confirmées. Par conséquent, l'hypothèse générale est confirmée 100 %.

Pour ce qui est de la troisième hypothèse portant sur la dotation des enseignants en outils pédagogiques, l'analyse a été faite. Il apert que sur un effectif global de 115 enseignants, la majorité 69 (60.0) avait estimé qu'ils n'avaient jamais bénéficié des outils pédagogiques adaptés à la PEA enseigner les élèves réfugiés au camp de Zabout, 77 (66.95) estimaient que leurs élèves n'avaient jamais bénéficié des outils pédagogiques adaptés à la PEA et 88 (76.52) estimaient que leurs élèves n'avaient jamais bénéficié d'un suivi pédagogique des apprentissages adaptés à la PEA. Pour Line Massé et al. (2025 :12) les éléments spécifiques à un saut d'année sont multiples : l'élève démontre une maîtrise d'au moins 75 % des connaissances ou des compétences dans les deux matières principales (français et mathématique) pour un niveau donné (50 % si l'accélération est considérée en début d'année) ou il se situe dans les 20 % supérieurs de son groupe pour ces matières (10% si en début d'année scolaire) et un plan de transition est mis en place pour assurer un saut d'année harmonieux. Dans

certaines contextes, Line Massé et al. (2025 :7), pense que l'élève se doit donc de réussir les exigences de tous les niveaux, bien qu'il puisse accéder plus rapidement aux cours de niveau supérieur ». En outre, « le programme des matières de base est vu de façon accélérée afin de permettre un enrichissement » (Line Massé et al. (2025 : 7).

Puisque, ces données ont subi une analyse statistique, l'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne 'A' des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI3, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (,475) qui résulte d'une variation sur la VI3. Mais ceci a une significativité de  $0,000 < 0,05$  avec  $t(3,363)$  différent de  $p(0,001)$ . Par conséquent  $H_0$  rejetée est et  $H_a$  acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%,  $H_{R3}$  est confirmée. Par conséquent la mise en œuvre de l'adaptation des contenus des matières participe à l'éducation accélérée pouvant favoriser la performance scolaire des élèves au camp des réfugiés de Zabout à l'Est du Tchad. De ce fait, la mise en œuvre de la pédagogie accélérée nécessite l'élaboration et la dispensation des programmes scolaires condensés, ajustés au niveau et à l'âge de l'apprenant et axés sur les compétences ; de mettre l'accent sur l'acquisition des compétences en lecture, écriture et calcul comme base de l'apprentissage et inclure les principes, la pédagogie et les pratiques relatives à l'apprentissage accéléré dans les programmes scolaires et les formations des enseignants et adapter les contenus, le matériel pédagogique, la langue et les méthodes d'enseignement du PEA afin de répondre aux besoins des apprenants trop âgés et d'intégrer les pratiques d'une éducation inclusive. Enfin, intégrer dans le programme scolaire des considérations relatives au bien-être psychosocial et à l'acquisition des compétences essentielles à la vie courante afin de répondre aux difficultés auxquelles les jeunes sont confrontés dans des situations de conflit et de fragilité.

## Conclusion

Pouvons-nous conclure avec MENPC, (2023 :21), qui pense que « les méthodes et les stratégies pédagogiques utilisées par les Curricula d'Éducation Accélérée permettent le décloisonnement des disciplines et développent des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui permettent aux apprenants de résoudre des problèmes de la vie quotidienne qui se poseraient à eux inévitablement ». Pour y arriver, les acteurs majeurs que sont les enseignants doivent disposer d'une liberté encadrée dans le choix des méthodes et des stratégies pédagogiques qui leur permettent de réussir leurs enseignements. Cette approche des sciences de l'éducation permet à l'enseignant (e) de puiser dans la panoplie des démarches proposées qu'il/elle maîtrise le mieux. En tout état de cause, l'implémentation de la pédagogie de l'éducation accélérée suit un certain nombre des préalables : la formation initiale et continue des enseignants, le suivi et contrôle des activités pédagogiques pour recadrer la formulation des objectifs généraux et spécifiques d'enseignements. Au-delà de ces éléments fondamentaux, les contenus des manuels devront être adaptés aux besoins spécifiques des élèves.

## Bibliographie

Bekono Mbida Adeline Flore (2016), *Approche Par Les Compétences et amélioration de l'enseignement apprentissage de la lecture méthodique en classe de 6<sup>ème</sup>*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme des professeurs de l'enseignement secondaire deuxième grade (DI.P.E.S II), Université de Yaoundé I. ENS.

M. Line et al.(2025) *Guide de référence en accélération scolaire*. Canada : l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Loi N°016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du Système Educatif Tchadien

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales. 5ème édition entièrement revue et augmentée*. Dunod, 2017 11 rue Paul Bert- 92240 Malakoff.

MENPC, (2022). *Programme National D'alphabétisation*. République du Tchad, N'djaména, Centre National des Curricula.

Nese, Barbara et al. (2018) « L'Éducation en situations d'urgence », in *Lignes directrices* Cooperazione International, Décembre

Pawert Jean-Claude (1967), « L'éducation et le développement accéléré : Tendances et problèmes en Afrique d'expression française », ORSTOM, 10 mars.

Éducation Accélérée : 10 principes pour une pratique efficace.

Myers Juliette and Eenet, Helen Pinnock (2017), *Guide: sur les principes de l'éducation accélérée*. Révisé Octobre

N. Philémon (2023), *Programme d'éducation accélérée et intégration des déscolarisés de l'Extrême-Nord dans le système éducatif camerounais : cas des enfants des villes de Mora et de Mokolo*, Mémoire soumis au conseil scientifique de la faculté de Gestion des Affaires et du Développement Durable en conformité partielle avec les exigences pour l'attribution du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation de l'université de TIC. Cameroun : ICT University,

MENPC (2023), *Manuel de formation à l'utilisation des curricula d'enseignements accélérés*, Tchad : Centre National des Curricula.

MENPC, (2023) Curriculum accéléré, Niveau : CE, Tchad.

Tchaïne Dionnodji (2019 ). *Plan de formation initiale des instituteurs bilingues au Tchad : quelles compétences pour quel(s) enseignement(s) ?*, Université de N'Djamena,

Département de Sciences du Langage

MENPC, (2004), « Tchad Programmes de l'Enseignement Moyen », Centre National des Curricula.

Legendre, Renald. (2005). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*. Paris : 2<sup>e</sup> éd. 10<sup>e</sup> Mille ESKA.

UNESCO (2024). *Plan d'action triennal (PAT) 2024-2026 de la politique nationale enseignante du Tchad*. République du Tchad, Février

MENPC, (2004). *Programmes Réactualisés de L'enseignement Primaire*. N'Djaména, septembre.