

POLITIQUE DE SCOLARISATION ET QUALITE DES APPRENTISSAGES DANS LA ZONE INSULAIRE DU LAC TCHAD

Esaïe Yallah Waïdou

Université de N'Djaména

esaiewaidou@yahoo.fr

Hassan Moussa Al-wali

École Normale Supérieure de N'Djaména

Mahamat Atalib Adoum Hamedy

École Normale Supérieure d'Abéché

Résumé

Cette étude analyse l'influence de la politique de scolarisation sur la qualité des apprentissages dans les écoles primaires de Yakoua et Tandal, situées dans la zone insulaire de la province du Lac Tchad. Elle examine les conditions d'accès et de fréquentation scolaires ainsi que les facteurs infrastructurels, pédagogiques, socioculturels et environnementaux susceptibles d'affecter les apprentissages. La recherche adopte une approche mixte combinant un volet quantitatif auprès de 104 élèves de CM1 et CM2 et un volet qualitatif fondé sur neuf entretiens réalisés auprès de quatre enseignants, deux directeurs d'école et trois responsables éducatifs. Les résultats montrent que 67,3 % des élèves déclarent des absences répétées et 60,6 % des retards fréquents. Sur le plan infrastructurel, 76 % des répondants signalent des salles de classe exposées aux inondations et 65,4 % l'absence de latrines. Le besoin en fournitures scolaires concerne 86,5 % des répondants et 57,7 % signalent une insuffisance d'enseignants. La qualité des apprentissages apparaît contrastée : 53,8 % jugent l'assimilation bonne, contre 54,8 % qui considèrent la rétention moyenne et 48,1 % qui évaluent la restitution comme moyenne. L'analyse qualitative met en évidence l'interaction entre contraintes territoriales, pauvreté, vulnérabilité climatique, insuffisances infrastructurelles et continuité pédagogique. L'étude conclut à la nécessité d'une politique éducative territorialisée, résiliente et adaptée aux contraintes de la zone insulaire.

Mots-clés : *politique de scolarisation, qualité des apprentissages, zone insulaire, Lac Tchad, résilience éducative*

Abstract

This study analyzes the influence of schooling policy on learning quality in the primary schools of Yakoua and Tandal, located in the insular area of Lake Chad Province. It examines school access and attendance conditions as well as infrastructural, pedagogical, sociocultural and environmental factors affecting learning. The study adopts a mixed-methods approach combining a quantitative component involving 104 pupils in Grades 4 and 5 and a qualitative component based on nine interviews with four teachers, two school principals and three educational officials. Findings show that 67.3% of pupils report repeated absences and 60.6% frequent lateness. Regarding infrastructure, 76% of respondents report classrooms exposed to flooding and 65.4% report the absence of latrines. A shortage of school supplies is reported by

86.5% of respondents, while 57.7% identify an insufficient number of teachers. Learning quality appears contrasted: 53.8% consider assimilation to be good, whereas 54.8% rate retention as average and 48.1% rate the ability to reproduce learning as average. Qualitative analysis highlights the interaction between territorial constraints, poverty, climate vulnerability, inadequate infrastructure and educational continuity. The study concludes that schooling policy in the insular area requires a more territorialized, resilient and context-sensitive approach.

Keywords: *schooling policy, learning quality, insular area, Lake Chad, educational resilience*

Introduction

L'éducation constitue un droit fondamental et un levier majeur du développement humain et social. L'objectif d'une politique de scolarisation ne peut toutefois être limité à l'inscription des enfants dans les établissements scolaires. Il doit également englober leur présence régulière, leur maintien dans le système éducatif et l'acquisition effective des connaissances et compétences attendues. Cette distinction entre scolarisation et apprentissage est particulièrement importante dans les contextes caractérisés par la pauvreté, les déplacements de populations, l'insécurité et les contraintes environnementales.

Les recherches sur les systèmes éducatifs des pays à faibles revenus montrent que l'augmentation de la fréquentation scolaire ne garantit pas automatiquement une amélioration des apprentissages. Glewwe et Kremer (2006) soulignent ainsi que les politiques d'expansion de la scolarisation doivent être accompagnées d'interventions portant sur les conditions d'enseignement, les ressources disponibles et les pratiques pédagogiques. La question contemporaine n'est donc plus seulement de savoir combien d'enfants fréquentent l'école, mais également ce qu'ils y apprennent et dans quelles conditions ils peuvent consolider leurs acquis. Cette problématique prend une importance particulière dans la province du Lac Tchad. La région est confrontée à une combinaison de contraintes sécuritaires, sociales, économiques et environnementales qui affectent les services publics, notamment l'éducation. Les déplacements de populations exercent une pression supplémentaire sur des infrastructures déjà limitées. Les zones insulaires de Yakoua et Tandal sont particulièrement exposées à ces contraintes du fait des conditions de mobilité et des variations saisonnières.

Le contexte scolaire local confirme cette vulnérabilité. Les deux écoles étudiées accueillaient 344 élèves encadrés par quatre enseignants avant la crise, contre 601 élèves encadrés par sept enseignants en 2024-2025.

Cette évolution traduit une forte augmentation de la demande éducative dans un environnement où les capacités d'accueil et d'encadrement demeurent limitées.

La problématique de cette recherche peut être formulée de manière plus précise : comment les modalités concrètes de mise en œuvre de la politique de scolarisation influencent-elles la qualité des apprentissages dans les écoles primaires de Yakoua et Tandal, en contexte insulaire marqué par la pauvreté, la vulnérabilité climatique et la fragilité des infrastructures ?

L'objectif général est d'analyser cette relation en considérant simultanément les conditions d'accès à l'école, la fréquentation, les infrastructures, les ressources éducatives, les facteurs socioculturels et les contraintes environnementales. Plus spécifiquement, l'étude cherche à identifier les principaux obstacles à la fréquentation scolaire, à apprécier les conditions matérielles et pédagogiques d'apprentissage et à comprendre leur articulation avec les perceptions relatives à l'assimilation, à la rétention et à la restitution des acquis.

L'intérêt de cette recherche est à la fois scientifique, social et politique. Elle contribue à documenter une réalité éducative encore peu étudiée, tout en fournissant des éléments susceptibles d'éclairer l'adaptation des politiques publiques aux territoires vulnérables. L'enjeu est particulièrement important dans les contextes de crise, où la continuité de l'éducation participe à la protection des enfants et au renforcement de la résilience des communautés. Cette orientation est aujourd'hui également mise en avant par l'UNESCO dans son approche de l'éducation en situation d'urgence et de crise prolongée.

1. Cadre théorique et conceptuel

1.1. Politique de scolarisation et mise en œuvre de l'action publique

La politique de scolarisation désigne l'ensemble des décisions et orientations destinées à organiser l'action publique dans le domaine de l'éducation. Selon Haddad et Demsky (1995), la planification éducative comprend l'identification des problèmes, la formulation des options, la prise de décision, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation. Une politique éducative ne peut donc être jugée efficace sur la seule base de son existence officielle. Son efficacité dépend principalement de sa traduction

concrète dans les établissements scolaires et de son accessibilité pour les populations concernées. Cette conception rejoint l'approche de Lasswell (1951), qui place l'analyse des décisions et de l'action publique au centre des policy sciences. Dans le cadre de cette étude, il s'agit notamment d'examiner l'écart entre les objectifs affichés de la politique de scolarisation et les conditions réelles de sa mise en œuvre.

La politique de scolarisation est ainsi analysée à travers plusieurs dimensions : l'accès à l'école, la gratuité ou la réduction des coûts, la disponibilité des infrastructures, les ressources humaines, les matériels pédagogiques, la mobilisation communautaire et les mécanismes de suivi. Dans les territoires vulnérables, ces dimensions sont interdépendantes et influencent directement le fonctionnement des établissements ainsi que les possibilités d'apprentissage.

1.2. Qualité des apprentissages

La qualité des apprentissages ne se limite pas à la réussite à une évaluation ponctuelle. Elle renvoie à la capacité des élèves à comprendre, conserver et mobiliser durablement les connaissances et les compétences acquises. L'UNESCO (2005) considère la qualité comme une dimension essentielle de l'éducation pour tous, étroitement liée à l'équité, aux ressources disponibles et aux conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé. Les infrastructures, les manuels scolaires, la qualification des enseignants et l'environnement éducatif constituent donc des éléments importants de la qualité.

Hattie (2009) met également l'accent sur les processus pédagogiques, notamment le feedback, les interactions entre enseignants et élèves et l'engagement des apprenants. La qualité dépend ainsi non seulement des ressources disponibles, mais aussi de la manière dont celles-ci sont mobilisées dans les pratiques de classe. Dans les localités de Yakoua et Tandal, cette approche permet de dépasser une conception strictement quantitative de la scolarisation : la présence physique des élèves à l'école ne garantit pas, à elle seule, l'acquisition effective des apprentissages.

1.3. Résilience éducative et engagement des acteurs

La résilience éducative désigne la capacité d'un système scolaire à maintenir ses fonctions essentielles malgré des perturbations importantes. Sinclair (2002) montre que la planification éducative en situation d'urgence doit tenir compte des conflits, des déplacements et

des catastrophes, tout en prévoyant des mécanismes capables d'assurer la continuité de l'éducation. Cette perspective est particulièrement pertinente dans la zone insulaire du Lac Tchad, où les difficultés sécuritaires se combinent aux contraintes climatiques et aux déplacements des populations.

L'enjeu ne consiste donc pas seulement à construire des écoles, mais à garantir leur fonctionnement durable et leur capacité à maintenir les apprentissages en contexte de crise. L'engagement des élèves, des enseignants, des familles et des communautés complète cette approche. Les problèmes d'assiduité et de persévérance scolaire doivent être analysés à la lumière des facteurs économiques, familiaux, sociaux et institutionnels. L'articulation de ces trois perspectives conduit à considérer que la qualité des apprentissages résulte de l'interaction entre la politique publique, l'accessibilité, les ressources éducatives, l'environnement scolaire, la résilience institutionnelle et l'engagement des acteurs.

2. Méthodologie

2.1. Site et contexte de l'étude

L'étude a été menée dans les écoles primaires publiques de Yakoua et Tandal, situées dans la province du Lac Tchad, département de Mamdi, inspection pédagogique de Bol urbain. Ces établissements accueillent des élèves issus des communautés locales ainsi que des enfants affectés par les déplacements liés à la crise sécuritaire. Avant la crise, les deux écoles comptaient 344 élèves encadrés par quatre enseignants ; en 2024-2025, elles accueillaient 601 élèves encadrés par sept enseignants.

2.2. Approche de recherche et échantillon

La recherche adopte une approche mixte, descriptive et exploratoire. Le volet quantitatif permet de mesurer l'ampleur des phénomènes étudiés, tandis que le volet qualitatif vise à comprendre les perceptions et expériences des acteurs éducatifs. Le recours aux deux approches permet ainsi une triangulation des résultats.

L'échantillon quantitatif comprend 104 élèves de CM1 et CM2. Le volet qualitatif porte sur neuf acteurs éducatifs, soit quatre enseignants, deux directeurs d'école et trois responsables éducatifs. L'échantillon total est donc de 113 participants.

2.3. Collecte des données

Un questionnaire structuré comportant des questions fermées et ouvertes a été administré aux 104 élèves. Il portait sur l'accès à l'école, les conditions de fréquentation, les infrastructures, les ressources, les contraintes environnementales et la qualité perçue des apprentissages. Neuf entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des enseignants, directeurs et responsables éducatifs. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants puis transcrits pour permettre une analyse thématique.

Une recherche documentaire a également été réalisée afin de contextualiser le problème et de mettre les résultats en relation avec les travaux scientifiques et institutionnels.

2.4. Traitement et analyse des données

Les données quantitatives ont été saisies et traitées avec SPSS version 20. L'analyse repose principalement sur les fréquences et pourcentages.

Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu. La transcription des entretiens a été suivie d'un codage thématique permettant d'identifier les récurrences relatives à l'accès, aux infrastructures, aux ressources, aux contraintes climatiques et à la qualité des apprentissages.

Les résultats qualitatifs sont présentés sous forme de synthèse thématique. Aucun verbatim fictif n'est introduit dans le présent manuscrit : les formulations entre guillemets ne sont utilisées que lorsqu'elles correspondent aux transcriptions effectivement disponibles.

3. Résultats

3.1. Profil des élèves enquêtés

L'enquête quantitative a porté sur 104 élèves scolarisés à Yakoua et à Tandal. Les élèves de Yakoua représentent 67,3% de l'échantillon, contre 32,7% pour ceux de Tandal. La répartition entre les classes de CM1 et de CM2 est équilibrée, chaque niveau regroupant 50,0% des répondants. Les filles constituent 57,7% de l'échantillon, contre 42,3% de garçons.

La structure d'âge montre que 48,1% des élèves ont entre 14 et 16 ans, tandis que 21,2% ont 16 ans ou plus. Cette proportion relativement élevée d'élèves âgés au cycle primaire peut suggérer des parcours scolaires marqués par une entrée tardive, des redoublements ou des interruptions.

Cette interprétation demeure toutefois prudente, car les données recueillies ne permettent pas d'en déterminer précisément les causes.

3.2. Résultats quantitatifs

Les résultats montrent que les obstacles à la scolarisation sont multidimensionnels. Ils concernent la fréquentation scolaire, les conditions de déplacement, la situation économique des familles, les infrastructures, les ressources éducatives et les contraintes climatiques. Les absences répétées sont déclarées par 67,3% des élèves et les retards fréquents par 60,6%. La distance ne suffit pas à expliquer cette situation, puisque 90,4% des élèves résident à moins de trois kilomètres de l'école. Cependant, 88,5% se déplacent à pied et 10,6% en pirogue, ce qui les expose aux difficultés liées aux conditions saisonnières.

La vulnérabilité économique est également importante. Les familles pauvres représentent 51,9% de l'échantillon, les familles très pauvres 19,2% et les familles en situation de misère 28,8%. Au total, 71,1% des élèves appartiennent donc à des ménages pauvres ou très pauvres. Cette situation est susceptible de limiter la prise en charge des fournitures, des déplacements et des autres besoins liés à la scolarité.

Les conditions matérielles apparaissent préoccupantes. Les salles sont signalées comme inondées par 76,0% des répondants et insuffisamment aérées par la même proportion. L'absence de latrines concerne 65,4% des élèves et l'absence de séparation entre filles et garçons 69,2%. Le besoin en fournitures atteint 86,5%, tandis que 57,7% des élèves signalent une insuffisance d'enseignants.

Les résultats relatifs aux apprentissages sont contrastés. L'assimilation est jugée bonne par 53,8% des répondants, alors que la rétention est considérée comme moyenne par 54,8% et la restitution par 48,1%. Ces données suggèrent que la compréhension immédiate des contenus peut être satisfaisante, sans garantir leur mémorisation ni leur mobilisation durable.

3.3. Résultats qualitatifs

Les neuf entretiens complètent les données quantitatives en mettant en évidence les mécanismes associés aux difficultés observées. Les acteurs interrogés relient les absences et les retards aux contraintes familiales, économiques et aux conditions de déplacement. Les trajets à pied ou en pirogue deviennent particulièrement difficiles pendant les périodes

pluvieuses, lorsque les voies de circulation sont dégradées ou impraticables.

Les entretiens soulignent également la vulnérabilité des infrastructures scolaires. Les salles de classe sont jugées insuffisamment adaptées aux pluies et aux inondations, ce qui perturbe le déroulement des activités pédagogiques. Le manque de fournitures et de matériels limite les exercices et les activités pratiques. L'insuffisance d'enseignants accroît la charge de travail des personnels présents et réduit les possibilités de suivi individualisé.

La contrainte climatique ressort avec netteté : sept personnes interrogées sur neuf estiment que le changement climatique affecte négativement l'enseignement et les apprentissages. Cette perception rejoint les résultats quantitatifs, puisque 76,0% des élèves signalent des salles inondées et 84,6% considèrent la saison sèche comme favorable aux activités scolaires.

Les entretiens établissent enfin un lien entre la fréquentation et la consolidation des apprentissages. Les absences réduisent le temps d'apprentissage et interrompent la continuité pédagogique. La compréhension immédiate d'une leçon peut donc demeurer possible, sans que la rétention et la restitution des connaissances soient durablement assurées.

3.4. Triangulation des résultats

La triangulation confronte l'ampleur des difficultés mesurée par les questionnaires aux mécanismes explicatifs révélés par les entretiens. Pour éviter la multiplication des tableaux et les répétitions, seuls les résultats les plus significatifs sont présentés ci-dessous.

Tableau 1. Synthèse triangulée des principaux obstacles à la scolarisation et aux apprentissages

Dimensions	Données quantitatives	Éclairage qualitatif et interprétation
Fréquentation et mobilité	Absences répétées : 67,3 % ; retards fréquents : 60,6 % ; déplacements à pied : 88,5 %.	Les contraintes familiales, économiques et saisonnières perturbent les déplacements. L'inscription

		ne garantit donc pas une présence régulière.
Vulnérabilité économique	Familles pauvres ou très pauvres : 71,1 % ; familles en situation de misère : 28,8 %.	La pauvreté et les travaux domestiques réduisent le temps d'étude et fragilisent la continuité des parcours scolaires.
Infrastructures et climat	Salles inondées et insuffisamment aérées : 76,0 % ; saison sèche jugée favorable : 84,6 %.	Sept entretiens sur neuf identifient un effet négatif du changement climatique. Les intempéries perturbent les activités et la continuité pédagogique.
Ressources éducatives	Besoin en fournitures : 86,5 % ; insuffisance d'enseignants : 57,7 %.	Le manque de matériel limite les exercices et le déficit d'encadrement réduit le suivi individualisé.
Apprentissages	Assimilation bonne : 53,8 % ; rétention moyenne : 54,8 % ; restitution moyenne : 48,1 %.	La compréhension immédiate demeure possible, mais les interruptions scolaires fragilisent la mémorisation et la restitution des acquis.

Source : enquête quantitative auprès de 104 élèves et analyse de neuf entretiens, enquête de terrain, 2026.

Les résultats mettent en évidence une convergence entre les deux sources de données. Les absences et les retards sont associés aux difficultés de déplacement et aux contraintes familiales. Les problèmes d'infrastructures sont confirmés par les témoignages relatifs aux perturbations causées par les pluies et les inondations. Le manque de fournitures et l'insuffisance d'enseignants limitent, quant à eux, les possibilités d'exercices, de remédiation et d'accompagnement individualisé.

Les contraintes observées s'enchaînent et se renforcent mutuellement. Une difficulté de déplacement peut provoquer une absence ; celle-ci réduit le temps d'apprentissage et fragilise la continuité pédagogique ; la

répétition des interruptions compromet ensuite la rétention et la restitution des connaissances. Ainsi, les difficultés scolaires ne relèvent pas d'un facteur unique, mais d'un système de vulnérabilités associant pauvreté, mobilité, climat, infrastructures et ressources éducatives.

En définitive, l'assimilation ponctuelle des contenus reste possible, mais elle ne garantit pas la consolidation durable des acquis. Une amélioration de la situation suppose donc une réponse intégrée comprenant l'adaptation des infrastructures, la sécurisation des déplacements, la disponibilité des fournitures et le renforcement de l'encadrement pédagogique.

4. Discussion

4.1. De la scolarisation à l'apprentissage effectif

Le principal enseignement de cette étude réside dans l'écart entre l'accès formel à l'école et la continuité effective des apprentissages. Les taux élevés d'absences et de retards montrent que la fréquentation scolaire demeure fragile à Yakoua et à Tandal. L'inscription constitue une condition nécessaire, mais elle ne suffit pas à garantir des apprentissages durables. Cette observation rejoint Glewwe et Kremer (2006), qui soulignent que l'expansion de la scolarisation doit s'accompagner d'une amélioration des conditions d'enseignement, des ressources et des pratiques pédagogiques.

La situation étudiée confirme également l'importance d'une planification éducative contextualisée. Pour Haddad et Demsky (1995), une politique éducative doit tenir compte des conditions locales de mise en œuvre, des ressources disponibles et des capacités institutionnelles. Le problème ne réside donc pas seulement dans l'existence d'écoles ou l'inscription des élèves, mais dans la capacité du système à transformer cet accès en fréquentation régulière, en continuité pédagogique et en apprentissages effectifs.

4.2. Infrastructures, pauvreté et qualité de l'éducation

Les infrastructures constituent une dimension essentielle de la qualité scolaire. Les salles inondées sont signalées par 76,0% des répondants et l'absence de latrines concerne 65,4% d'entre eux. Ces insuffisances dépassent la question du confort : elles perturbent l'organisation des activités pédagogiques, dégradent les conditions de concentration et

peuvent réduire l'attractivité de l'école. L'absence de sanitaires adaptés et séparés entre filles et garçons est également susceptible d'affecter l'assiduité et l'équité scolaire.

Cette interprétation rejoint De Grauwe (2005), selon lequel l'amélioration de la qualité ne dépend pas uniquement des réformes administratives. Elle suppose aussi des ressources suffisantes, une organisation adaptée et des capacités locales de gestion. Dans les établissements étudiés, la faiblesse des infrastructures risque ainsi d'accentuer les inégalités entre élèves et entre écoles.

La situation économique des ménages renforce cette vulnérabilité. Les familles pauvres ou très pauvres représentent 71,1% de l'échantillon, tandis que 28,8% sont classées dans la catégorie des familles en situation de misère. Le fait que les parents constituent la principale source d'approvisionnement en fournitures pour 60,6% des répondants illustre le poids des coûts indirects de la scolarisation. Les dépenses liées aux fournitures, aux soins et aux déplacements peuvent limiter l'efficacité des politiques d'accès gratuit à l'école.

Ces données ne permettent pas d'établir une relation causale directe entre pauvreté et abandon scolaire. Elles montrent toutefois que la précarité constitue un environnement susceptible de fragiliser la fréquentation et la continuité des parcours. L'accès à l'école ne peut donc être dissocié de la capacité réelle des familles à soutenir la présence et le travail scolaire des enfants.

4.3. Climat et résilience du système éducatif

Le climat apparaît comme une contrainte transversale, puisqu'il affecte simultanément les déplacements, les bâtiments et les activités pédagogiques. Sept acteurs sur neuf signalent un effet négatif du changement climatique, ce qui renforce les résultats quantitatifs : 76,0% des élèves déclarent que les salles sont exposées aux inondations, tandis que 84,6% considèrent la saison sèche comme favorable au déroulement des activités scolaires.

L'enjeu ne consiste donc pas uniquement à réagir aux inondations, mais à intégrer le risque climatique dans la conception du système éducatif. L'implantation des bâtiments, la résistance des constructions, le drainage, l'accessibilité, le calendrier scolaire et les dispositifs de rattrapage doivent être pensés en fonction des réalités locales. L'UNESCO recommande précisément d'associer sécurité des établissements, réduction des risques

et gestion de la continuité pédagogique dans une approche globale de la résilience éducative.

La résilience renvoie ainsi à la capacité d'un système scolaire à anticiper les risques, à maintenir les apprentissages pendant les crises et à réduire les pertes scolaires. À Yakoua et à Tandal, elle pourrait s'appuyer sur des activités de rattrapage, des modalités d'enseignement flexibles et des solutions adaptées aux ressources disponibles. Une telle orientation est cohérente avec les approches de planification sensible aux crises, qui recommandent d'intégrer les risques climatiques et les données territoriales dans la gestion éducative.

4.4. Le paradoxe entre assimilation, rétention et restitution

Le contraste entre l'assimilation, la rétention et la restitution est particulièrement révélateur. Alors que 53,8% des répondants jugent l'assimilation bonne, 54,8% considèrent la rétention moyenne et 48,1% la restitution moyenne. La compréhension d'une notion au moment de son enseignement ne garantit donc ni sa conservation ni sa mobilisation ultérieure.

Cette situation peut être liée à l'irrégularité de la fréquentation. Un élève absent peut comprendre une explication à son retour, sans avoir bénéficié des exercices, des répétitions et des situations de réinvestissement nécessaires à la consolidation des acquis. La faiblesse de la rétention peut ainsi être interprétée comme un indicateur de fragilité de la continuité pédagogique.

Les travaux de Hattie (2009) soulignent l'importance des interactions pédagogiques, de l'engagement et du retour d'information dans la construction des apprentissages. Dans le contexte étudié, ces facteurs doivent être associés à la régularité du temps effectivement consacré à l'apprentissage. Il convient toutefois de préciser que les résultats reposent sur des perceptions déclarées et non sur des tests standardisés. Ils ne constituent donc pas une mesure directe des performances cognitives des élèves.

4.5. Engagement scolaire et contraintes structurelles

Les difficultés de fréquentation ne peuvent être réduites à un manque de motivation. Les contraintes économiques, les travaux domestiques, les déplacements et les conditions environnementales influencent la capacité des élèves à participer régulièrement aux activités scolaires. Un élève peut

être disposé à apprendre tout en étant empêché de fréquenter l'école de manière constante.

Cette observation est particulièrement importante pour les filles. Parmi les répondants, 54,8% se déclarent moyennement d'accord avec l'idée que les filles accomplissent des travaux domestiques importants et 29,8% parfaitement d'accord. Ces données ne permettent pas d'établir un lien causal avec l'abandon, mais elles signalent une contrainte temporelle susceptible de réduire la disponibilité des filles pour les apprentissages.

L'analyse invite ainsi à dépasser une lecture individualisante de l'engagement scolaire. La participation des élèves dépend de leur motivation, mais aussi des conditions familiales, sociales et institutionnelles qui rendent cette participation possible.

4.6. Implications pour les politiques éducatives

L'ensemble des résultats révèle un décalage entre les objectifs de scolarisation et les conditions concrètes de leur mise en œuvre. Dans la perspective de Lasswell (1951), une politique doit être appréciée à partir de sa formulation, de sa mise en œuvre et de ses résultats. Dans les écoles étudiées, l'offre éducative existe, mais elle demeure confrontée à des infrastructures vulnérables, à des ressources limitées, à la pauvreté des ménages et aux perturbations climatiques.

Le problème ne réside donc pas nécessairement dans l'absence de politique, mais dans son insuffisante adaptation aux caractéristiques du territoire. Une politique uniforme devrait être complétée par des mesures différenciées en faveur des zones insulaires et exposées aux risques climatiques.

Plusieurs priorités se dégagent. Les infrastructures devraient intégrer les risques d'inondation grâce à la surélévation des bâtiments, à l'amélioration du drainage, au renforcement des toitures et à la sécurisation des accès. Les équipements sanitaires devraient être suffisants, fonctionnels et séparés pour les filles et les garçons. Le calendrier scolaire pourrait être adapté aux périodes de forte perturbation et complété par des mécanismes de rattrapage et de remédiation.

L'insuffisance d'enseignants appelle également des mesures de recrutement, de stabilisation et d'accompagnement adaptées aux conditions des zones insulaires. La formation continue devrait privilégier la différenciation pédagogique, la remédiation et la gestion des classes hétérogènes. Par ailleurs, la réduction des coûts indirects de la

scolarisation, notamment par l'appui aux fournitures, aux cantines et aux soins, contribuerait à limiter les effets de la pauvreté sur la fréquentation. Enfin, la gouvernance éducative devrait s'appuyer sur des données régulièrement actualisées concernant les effectifs, les absences, les enseignants, les infrastructures, les risques climatiques et les apprentissages. L'UNESCO souligne que des données fiables et adaptées aux contextes de crise sont indispensables à une planification fondée sur des preuves. Dans le contexte tchadien, un dispositif local de suivi, alimenté par les écoles et les communautés, permettrait de mieux identifier les élèves vulnérables, d'orienter les ressources et d'évaluer l'efficacité des interventions.

En définitive, l'amélioration de la qualité éducative à Yakoua et à Tandal ne peut se limiter à l'augmentation de l'accès à l'école. Elle doit également garantir la fréquentation régulière, la sécurité des élèves, la continuité pédagogique et la consolidation des acquis. L'enjeu est donc de passer d'une politique centrée principalement sur l'accès à une politique articulant accès, maintien, résilience et apprentissages effectifs.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser l'influence de la politique de scolarisation sur la qualité des apprentissages dans les écoles primaires de Yakoua et Tandal. Les résultats montrent que l'efficacité d'une politique éducative en zone insulaire ne peut être appréciée à partir du seul accès scolaire, mais à partir de sa capacité à garantir la régularité de la fréquentation, des conditions d'enseignement acceptables et la consolidation des acquis.

L'analyse des données quantitatives et qualitatives montre que la problématique ne peut être réduite à la seule question de l'accès à l'école. Malgré l'existence d'une offre éducative, la fréquentation demeure fragile, les infrastructures sont vulnérables, les ressources pédagogiques sont insuffisantes et les conditions climatiques perturbent la continuité des activités.

Les résultats relatifs aux apprentissages sont particulièrement révélateurs. L'assimilation est jugée bonne par 53,8 % des répondants, alors que la rétention est jugée moyenne par 54,8 % et la restitution moyenne par 48,1 %. Ce décalage met en évidence la nécessité de considérer la

continuité pédagogique et la consolidation des acquis comme des dimensions centrales de la qualité.

L'apport de l'approche mixte réside dans la complémentarité des deux sources. Les données quantitatives permettent de mesurer l'ampleur des difficultés tandis que les entretiens permettent de comprendre leurs interactions. Les contraintes de déplacement, la pauvreté, les infrastructures, les ressources humaines et le climat ne fonctionnent donc pas indépendamment ; elles peuvent se renforcer mutuellement.

L'étude confirme ainsi l'intérêt d'une lecture articulant politique publique, résilience éducative et engagement des acteurs. Comme le suggèrent Lasswell (1951) et Haddad et Demsky (1995), l'évaluation d'une politique doit porter non seulement sur ses intentions, mais également sur sa mise en œuvre et ses effets.

Dans la zone insulaire du Lac Tchad, l'enjeu est dès lors de passer d'une politique centrée principalement sur l'accès à une politique davantage orientée vers l'accès, la continuité et les apprentissages effectifs.

La priorité devrait porter sur l'adaptation des infrastructures aux inondations, le renforcement des ressources humaines et pédagogiques, la réduction des coûts indirects de la scolarisation, l'adaptation du calendrier scolaire et la mise en place de mécanismes de remédiation. Ces interventions devraient être intégrées dans une stratégie territorialisée associant État, collectivités, établissements, communautés et partenaires. La portée sociale et utilitaire de cette étude réside précisément dans l'identification de leviers d'action directement mobilisables pour réduire l'irrégularité scolaire, sécuriser les parcours des enfants, notamment des filles, et renforcer la résilience éducative des communautés exposées aux crises climatiques et aux vulnérabilités socioéconomiques.

La principale limite de cette étude tient au caractère descriptif des données quantitatives et à la taille réduite du volet qualitatif. Les perceptions relatives aux apprentissages ne remplacent pas une évaluation standardisée des compétences des élèves. Des recherches ultérieures pourraient donc compléter cette étude par des tests de performance, des observations de classes et un suivi longitudinal des élèves afin de mieux mesurer les effets respectifs de la fréquentation, des infrastructures, des pratiques pédagogiques et des contraintes climatiques sur les apprentissages.

Bibliographie

DE GRAUWE Anton, 2005. « Improving the quality of education through school-based management: learning from international experiences », *International Review of Education*, vol. 51, n° 4, pp. 269-287.

GLEWWE Paul et KREMER Michael, 2006. « Schools, teachers, and education outcomes in developing countries », In : *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, E. HANUSHEK & F. WELCH, pp. 945-1017, Elsevier, Amsterdam.

HADDAD Wadi D. et DEMSKY Terri, 1995. *Education Policy-Planning Process: An Applied Framework*, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, Paris.

HATTIE John, 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londres.

KREMER Michael et HOLLA Alaka, 2009. « Improving education in the developing world: what have we learned from randomized evaluations? », *Annual Review of Economics*, vol. 1, pp. 513-542.

LASSWELL Harold D., 1951. « The policy orientation », In : *The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method*, D. LERNER & H. D. LASSWELL, pp. 3-15, Stanford University Press, Stanford.

SINCLAIR Margaret, 2002. *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, Paris.

UNESCO, 2005. *Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*, UNESCO, Paris.