

Les principaux leviers

pour un pilotage efficace

de la qualité de l'éducation



**Atelier régional
de partage d'expériences
Du 21-25 Février 2022**

Rapport général

Avant- propos

Programme d'appui au pilotage de la qualité : en quoi nous propose-t-on quelque chose de nouveau ?

Le constat de départ est simple, et étayé aujourd'hui par une littérature abondante : malgré des efforts massifs au cours des dernières décennies, la qualité des apprentissages n'est pas au rendez-vous. Si beaucoup plus d'enfants ont aujourd'hui accès à l'école, ce qu'ils y apprennent et en retiennent demeure en-deçà des attentes. La « crise de l'apprentissage » se traduit par des performances scolaires inquiétantes, avec une grande majorité d'enfants ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture et calcul à la fin du cycle d'études primaires¹.

Changer d'angle d'analyse pour mieux comprendre

Nous disposons aujourd'hui d'une quantité importante de données fournies notamment par les analyses sectorielles, assorties de nombreuses pistes d'orientation à suivre pour arriver à cette amélioration tant recherchée. Mais cette abondance de solutions contraste avec les faibles résultats en termes d'amélioration des performances des élèves. **Si chaque pays s'est attaché à développer des politiques et stratégies qui, sur le papier, apparaissent pertinentes et cohérentes au regard des problèmes identifiés, à quel niveau se situe le blocage ?** Pour arriver à répondre à cette question il apparaît nécessaire de **changer d'angle de vue**, et c'est ce qui constitue le point de départ du Programme d'Appui au pilotage de la qualité de l'éducation.

Le Programme s'intéresse à la question de la qualité sous un angle très peu analysé jusqu'à présent : celui du rôle des acteurs.

- Arrivent-ils à tirer profit du contexte (informations disponibles, mobilisation des outils existants, etc.) pour orienter l'action éducative dans le sens souhaité ?
- Que se passe-t-il concrètement sur leurs lieux de travail, au plus près du terrain, pour améliorer la qualité de l'éducation ?
- Leurs actions sont-elles pertinentes, coordonnées, cohérentes et orientées vers l'amélioration de la qualité de l'éducation ?

Le Programme fait le choix de porter son regard sur **l'analyse des pratiques qui existent déjà, le « déjà-là », plutôt que sur les manques identifiés dans le système. Il postule que c'est notamment à partir de là que l'on pourra identifier et proposer des mesures efficaces** pour améliorer à terme l'acquisition des élèves et donc la qualité de l'éducation. Et cette analyse doit se faire avec et par les acteurs eux-mêmes.

¹ Voir notamment Banque mondiale. 2018. « *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation.* » Washington, DC : Banque mondiale. doi : 10.1596/978-1-4648-1318-4. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO

Déconstruire les idées reçues sur les obstacles à une éducation de qualité

Le programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation comporte trois spécificités :

- **On ne fait pas de présupposé sur les obstacles** : le programme cherche à les découvrir au moyen d'une immersion auprès des acteurs, débouchant sur un diagnostic partagé. Les équipes s'appuient sur ce qui est prescrit par les textes réglementaires des politiques éducatives mais également sur ce qui est énoncé par les acteurs et ce qui est observé par ceux qui conduisent l'analyse.
- **Il n'a pas de solution préétablie pour améliorer la qualité de l'éducation** : les propositions d'amélioration sont élaborées avec les acteurs en privilégiant les pratiques prometteuses déjà existantes au sein du système.
- **Il ne se limite pas à la formulation de recommandations** : au contraire il met l'accent sur les conditions requises au niveau individuel et au niveau du système pour que les actions adoptées génèrent les améliorations attendues, augmentant ainsi les chances d'une mise en œuvre réussie.

Dépasser le stade de l'analyse et accompagner le changement de pratiques

Le Programme propose une approche en trois phases, dont la méthodologie inspirée de la recherche-action et utilisant une **approche hautement participative**, vise à **favoriser l'accompagnement au changement des pratiques**.

- La première consiste à la réalisation d'un **diagnostic participatif ciblé**, co-construit par les acteurs depuis l'intérieur du système **à partir de l'analyse de leurs pratiques, et pas uniquement à partir des données quantitatives issues du système**. Il s'agit d'observer les pratiques routinières à chaque niveau de responsabilité, de les mettre en correspondance avec les attendus et d'analyser la pertinence, l'efficacité ou encore la raison d'être de ces pratiques. Sur cette base, il est possible de faire ressortir les pratiques prometteuses et, à l'inverse, celles jugées peu efficaces, voir nuisibles.
- La deuxième étape consiste à **accompagner l'identification d'actions concrètes pour renforcer l'efficacité des pratiques identifiées**. Ne pas se contenter de pointer du doigt des pratiques, mais aider les acteurs à les transformer et les améliorer : c'est aussi une des plus-values de l'accompagnement proposé, notamment grâce à l'appui d'expertise à des moments clés.
- Enfin, une troisième et dernière étape **vise à accompagner la mise en œuvre de ces actions** : si cela s'avère une réussite, il s'agira ensuite de faire en sorte qu'elles soient inscrites dans le plan d'action du Ministère concerné.

Plus que de chercher à analyser les pratiques des acteurs, le Programme entend donc mener une action **visant à renforcer la capacité des acteurs à analyser et à réguler leurs pratiques en faveur de la qualité de l'éducation**. Les problématiques et les défis se posant aux systèmes éducatifs étant nombreux et surtout **évolutifs**, l'accent mis sur la **capacité des acteurs à agir et réagir dans un contexte en perpétuel changement** est appréhendé comme un gage de réussite.

Obtenir des résultats durables

Enfin, en agissant sur et à partir des pratiques réelles des acteurs, on cherche à **inscrire durablement dans les systèmes de nouvelles modalités de travail et de collaboration**. Ainsi, on retiendra que l'ensemble des actions proposées ou encouragées se construisent autour des objectifs suivants, considérés comme déterminants :

- Inculquer la pratique réflexive² à tous les niveaux du système éducatif
- Impliquer les acteurs chargés de la mise en œuvre dans la prise de décision
- Construire une relation de confiance / responsabilisation envers les acteurs
- Rendre possible davantage de collaboration
- Renforcer le partage d'expérience

Accompagner les autorités éducatives à diagnostiquer et à réguler leurs pratiques à tous les niveaux, constitue l'enjeu central sur lequel le Programme entend apporter une plus-value et contribuer aux efforts en vue de permettre l'accès pour tous à une éducation inclusive et de qualité.

Continuer à conduire des réformes sans améliorer les capacités du Ministère en ce sens, n'apportera pas plus de résultats.

² La pratique réflexive est le fait de s'arrêter pour s'interroger sur ce que l'on fait, de sorte à pouvoir dire en quoi cela nous mène vers les objectifs escomptés.

Sommaire

1. Rappel des attendus de l'atelier	5
2. Organisation de l'atelier	6
3. Les travaux en plénière	7
Thématique 1 : « Les principaux constats issus du diagnostic des pratiques de pilotage »	7
Les présentations	7
Les questionnements autour de la thématique	8
Thématique 2 : « Repositionner les évaluations au service des apprentissages et de la réussite scolaire »	11
Les présentations	11
Les questionnements autour de la thématique	13
Thématique 3 : « Renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogiques »	16
Les présentations	16
Les questionnements autour de la thématique	18
Thématique 4 : « Favoriser le dialogue et la concertation entre le niveau central et le niveau déconcentré »	22
Les présentations	22
Les questionnements autour de la thématique	23
Thématique 5 : « Promouvoir les innovations au sein des systèmes éducatifs »	27
Les présentations	27
Les questionnements autour de la thématique	28
4. Les travaux de groupes	31
Les thèmes proposés	31
Synthèse des travaux	32
5. Leçons apprises	33
6. Pour aller plus loin	35

1. Rappel des attendus de l'atelier

Un premier atelier régional avait été organisé par le Programme en décembre 2020. Réunissant près de 200 participants, il avait traité de l'importance du pilotage de la qualité pour le développement de la politique éducative. À cette occasion, les concepts de qualité et de pilotage de la qualité tels qu'utilisés par le Programme avaient été précisés.

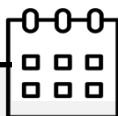
Les définitions retenues pour ces concepts ont orienté la démarche d'analyse des pratiques de pilotage de la qualité. Pour plus d'informations, nous invitons le lecteur à regarder la [vidéo de présentation](#) de la phase diagnostique du programme, à lire le [guide méthodologique](#) du programme, ou encore à s'appropriier les ressources partagées lors de [l'atelier de décembre 2020](#).

Le deuxième atelier régional sur le pilotage de la qualité qui s'est tenu du 21 au 25 février 2022, visait plus spécifiquement le partage des résultats du programme et était structuré autour des objectifs spécifiques suivants :

	<p>Présenter les principaux défis qui se posent aux systèmes éducatifs en matière de pilotage de la qualité de l'éducation.</p>
<p>Analyser les thématiques jugées prioritaires et dont une prise en charge adaptée permettrait d'améliorer grandement le pilotage de la qualité de l'éducation, et in fine, la qualité de l'éducation.</p>	
	<p>Montrer comment des chantiers de travail pour résoudre les enjeux posés dans chaque thématique sont construits avec les acteurs de terrain et permettent d'envisager des solutions en termes d'accompagnement au changement.</p>
<p>Mener des réflexions sur la façon dont les résultats du programme invitent à transformer les systèmes éducatifs, et aussi sur la façon dont le programme pilotage de la qualité pourrait s'adapter pour mieux accompagner les systèmes éducatifs dans cette transformation.</p>	

2. Organisation de l'atelier

L'atelier s'est tenu sur 5 jours, selon le programme suivant :



Lundi 21 février

Jour 1

Séance d'introduction sur les principaux constats issus du diagnostic des pratiques de pilotage

Mardi 22 février

Jour 2

Thématique « Repositionner les évaluations au service des apprentissages et de la réussite scolaire »

Mercredi 23 février

Jour 3

Thématique « Renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogiques »

Jeudi 24 février

Jour 4

Thématique « Favoriser le dialogue et la concertation entre le niveau central et le niveau déconcentré »

Vendredi 25 février

Jour 5

Thématique « Promouvoir les innovations au sein des systèmes éducatifs »

L'atelier a été organisé selon une modalité à distance (en ligne), avec regroupement des participants en un lieu unique dans les pays, lorsque cela a été possible. Chaque jour de l'atelier, des dispositions ont été prises afin d'assurer la tenue des sessions plénières virtuelles les matins, et des travaux de groupes en présentiel, internes à chaque pays les après-midis.

Un forum de discussions a également été mis à disposition afin de capitaliser les éléments de réflexion et permettre aux participants qui le souhaitent de poursuivre les échanges de façon libre au-delà des moments d'implication exigés par le déroulement de l'atelier. Le présent rapport s'appuie en partie sur ces éléments de capitalisation des réflexions.

Compte tenu du nombre de panelistes dans les pays connectés, avec une donnée non maîtrisée qui est le nombre de personnes connectées dans les ateliers résidentiels, on peut estimer le nombre de participants (panelistes + spectateurs) à environ 200 à 250 participants.

3. Les travaux en plénière

Thématique 1 : « Les principaux constats issus du diagnostic des pratiques de pilotage »

Les présentations

Cette thématique a été abordée lors de la première journée à travers trois présentations vidéo mettant en lumière :



Les principales forces et faiblesses du pilotage de la qualité de l'éducation dans les pays ayant conduit le diagnostic.

On retient trois leçons des diagnostics :

- Les systèmes éducatifs ont une grande difficulté à mettre en œuvre ce qui est planifié.
- On a tendance à changer de politique éducative quand ça ne va pas, sans prêter suffisamment attention aux questions de suivi de la mise en œuvre, ni à l'appréciation des effets de l'action et à la régulation.
- Continuer à conduire des réformes sans améliorer les capacités des systèmes éducatifs à assurer ces deux fonctions de pilotage n'apportera pas plus de résultats.



Les thématiques prioritaires qui constituent des problématiques résistantes communes aux pays et la démarche envisagée pour y répondre.

Les thématiques prioritaires identifiées par les diagnostics sont au nombre de cinq :

- Repositionner les évaluations au service des apprentissages et de la réussite scolaire
- Renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogique par des pratiques stratégiques plus rapprochées
- Favoriser le dialogue et la concertation entre les différents échelons du système éducatif
- Accompagner la dynamique de décentralisation et la mobilisation communautaire
- Promouvoir les innovations au sein des systèmes éducatifs.

La démarche retenue pour agir sur ces problématiques passe par 3 étapes :

- Concevoir, avec les acteurs, un ensemble de propositions (solutions) en réponse à ces problématiques ;
- Expérimenter ces propositions d'actions dans un cercle restreint pour identifier les conditions nécessaires pour une mise en œuvre réussie de ces activités (confrontation théorie vs pratique) ;
- Formuler et proposer des recommandations à soumettre au plan de travail du Ministère.



La manière dont ont été choisies et formées les équipes nationales de recherche qui ont conduit le diagnostic

La formation des équipes nationales de recherche (ENR) est passée par un accompagnement appuyé par une équipe de supervision à distance et dont l'enjeu a été de penser un appui qui puisse transformer les postures professionnelles des membres des ENR.

Ce changement de posture complexe, car reposant sur des aspects psychologiques et psycho-sociaux, impliquait alors de développer un environnement de formation qui passe tout autant par le renforcement de gestes techniques (mener un entretien d'explicitation, conduire un atelier participatif, construire un questionnaire semi-directif.) que de valorisation d'une démarche d'analyse et de confrontation entre pairs.

Les questionnements autour de la thématique

Après la phase de présentations, des échanges ont été menés avec les participants, par le biais de questions posées en direct depuis les pays, ou via le tchat en ligne. Sont repris ci-dessous les questionnements engendrés par les présentations, ainsi que les premiers éléments de réponses apportés.



Sur l'articulation entre la définition des objectifs et la capitalisation au sein des systèmes éducatifs

- Comment peut-on avoir une bonne capacité des systèmes à définir des objectifs et, en même temps, une faible capacité à capitaliser les acquis des expériences précédentes ?
 - La capacité à définir des objectifs est entendue comme la capacité à produire des stratégies : les acteurs sont en mesure de fixer des cibles et de définir des objectifs, ils ne naviguent pas à vue.
 - Toutefois, cet effort n'est pas suffisamment efficace pour diverses raisons : la difficulté à s'appuyer sur les leçons apprises, la tendance à compiler les données sans les interpréter et la succession des interventions des partenaires.



Sur les leviers principaux à mobiliser pour développer la continuité et améliorer structurellement les systèmes

- Quels sont les leviers principaux à mobiliser ?
 - Le principal levier identifié consiste à développer la posture du praticien réflexif qui implique de développer la capacité des agents à diagnostiquer eux-mêmes les obstacles auxquels ils font face (interpréter les informations à leur disposition) et à développer eux-mêmes des démarches pour y répondre.
 - La présentation de la première thématique porte notamment sur cet enjeu par rapport aux données des évaluations scolaires.



Sur la contribution des communautés et de la société civile dans le pilotage de la qualité

- Quelle serait la place des communautés pour contribuer à l'amélioration de la qualité ? Quelle serait la place de la société civile dans ce processus de pilotage de la qualité ?
 - La définition d'une éducation de qualité retenue par le programme intègre la place des communautés dans la définition des 4 fonctions de pilotage. Le rôle de ces acteurs est donc à analyser au même titre que celui des agents du système éducatif.
 - Ils ont un rôle majeur à jouer dans l'organisation et le pilotage de tous les éléments liés au renforcement de l'environnement scolaire, allant du suivi des élèves jusqu'à l'amélioration de l'offre scolaire (participation aux constructions scolaires, au recrutement et à la rémunération d'enseignants communautaires etc.)
 - L'accompagnement des acteurs communautaires doit nécessairement tenir compte des dynamiques de décentralisation et déconcentration en cours et dont l'articulation conditionne l'efficacité de leurs interventions. Une clarification de leur positionnement est indispensable.
 - Il s'agit d'une des problématiques prioritaires identifiées par le programme dans différents pays et qui devra faire l'objet de chantiers de travail conséquents.



Sur la nature d'un espace de dialogue ?

Il n'existe pas d'espace formel pour dialoguer sur les données des évaluations ? Pourriez-vous préciser des exemples d'espaces pour permettre à tous de mieux comprendre ?

- Il existe des espaces pour partager les données des évaluations, mais leur mode de pilotage est le plus souvent caractérisé par des pratiques aux logiques fortement limitées : classement des acteurs, stigmatisation des acteurs en échec.
- Une présentation spécifique des espaces de dialogue est faite dans les thématiques relatives à l'utilisation des données et au dialogue et concertation au sein du système éducatif.



Sur d'éventuels pays « modèles » en matière de pilotage de la qualité

- Il doit y avoir des pays africains qui réussissent en matière de pilotage de la qualité. Comment s'y prennent-ils ? Quel est le rôle des acteurs au niveau local ? Comment interagissent-ils avec le niveau central ? Comment ont-ils mené ce processus ?
 - S'il n'existe pas de pays modèle en matière de pilotage de la qualité selon nos diagnostics, il existe cependant des problématiques convergentes qui concernent tous les pays et sur lesquels il faut donc apprendre à agir ensemble, que ce soit les Ministères et les partenaires.
 - Cette question renvoie à la création d'une communauté de pratiques qui est l'un des objectifs du présent atelier, à savoir penser en réseau sans chercher à répliquer les pratiques sans les avoir suffisamment analysées.



Sur la place à donner aux outils dans le pilotage de la qualité

- Les outils ont leur place dans le pilotage de la qualité à la condition qu'ils soient mis au service des acteurs et non l'inverse.
- Les diagnostics soulignent que les outils bénéficient d'une forme de « sacralisation » dans les représentations des agents alors même qu'ils ne sauraient à eux seuls accompagner des développements de pratiques.
- Au contraire, il y a un enjeu de valoriser des démarches d'accompagnement efficaces et intelligentes où les outils sont adaptés dans une stratégie d'accompagnement qui s'adapte aux besoins des apprenants des dispositifs de formation.



Sur la manière de valoriser le statut des innovations

- Sur les innovations développées par les enseignants, ils peuvent être taxés de déviance, et il faut donc une formation appropriée pour sensibiliser les acteurs des niveaux déconcentrés, pour les partager. Qu'est-ce qu'il y a lieu de faire pour la structure la plus basse pour sortir de cette toute puissance des décideurs... ?
 - Du respect des normes à l'autonomie canalisée, quel en est l'enjeu ?
 - Un participant évoque l'idée du conseiller « gendarme » versus le conseiller qui cherche à comprendre avec les acteurs de terrain. Ce qui amène à s'interroger sur comment distinguer ce qui relève des normes et ce qui relève de l'autonomie des acteurs ? Qu'est-ce qu'alors une « autonomie canalisée » ?
 - Pour y répondre, il faut envisager le problème comme un curseur à positionner entre le respect des normes d'un côté et l'autonomie des acteurs de l'autre : autant de situations, autant de choix différents à faire.



Sur la motivation scientifique et méthodologique du choix des inspecteurs comme membres des équipes nationales de recherche

- Pourquoi pas des observateurs universitaires du système afin de voir des regards neufs et externes ?
 - Le choix des inspecteurs a été un choix stratégique. Il était justement question de cibler des agents internes aux systèmes, c'est-à-dire des agents susceptibles de contribuer à la transformation de celui-ci. Cependant, des universitaires sont également impliqués directement dans la coordination de ces équipes.



Sur l'accompagnement de l'évolution des postures professionnelles

- La déconstruction des habitudes ancrées est tout un processus. A savoir, faire émerger les préjugés, les croyances - confronter les représentations dans le but de déconstruire les habitudes. Quelle démarche avez-vous utilisée pour déconstruire les habitudes des élèves ou les enseignants ?
 - La présentation concernait la formation des équipes nationales de recherche (ENR), qui s'est déroulée sur plusieurs mois, soit un temps long qui a permis de faire évoluer leur posture professionnelle.
 - Le programme s'est également attaché à accompagner l'élaboration de diagnostics partagés, ce faisant il a permis d'agir sur les représentations sociales des enseignants et des autres acteurs impliqués.
 -

Thématique 2 : « Repositionner les évaluations au service des apprentissages et de la réussite scolaire »

Les présentations

Cette thématique a été abordée lors de la deuxième journée à travers deux présentations vidéo axées sur :



Les problématiques en matière d'utilisation des données d'évaluation

L'utilisation des données est au cœur des 4 fonctions de pilotage de la qualité. On constate toutefois un fort contraste entre la profusion de données collectées et leur utilisation pour améliorer la qualité.

Les données qualitatives suscitent assez peu d'intérêt, alors qu'elles apportent des informations importantes pour mieux comprendre ce qui se joue derrière les résultats scolaires et les performances du système éducatif.

- Pourquoi ?
 - Une absence de vision et de stratégie nationale d'utilisation des données
 - Un manque de confiance des acteurs sur certaines données
 - Un manque de temps pour exploiter les données plus en profondeur et diffuser largement les résultats.

Comment amener les acteurs à exploiter cette mine d'informations de sorte à véritablement en tirer profit pour améliorer la qualité ?



L'exemple des journées communales de suivi des acquis scolaires (JCSAS) comme réponse au problème d'utilisation des données

Les Journées Communales de Suivi des Acquis Scolaires (JCSAS) sont un projet initialement pensé par la Direction des Examens, des Concours et l'Orientation Scolaire du Niger (DEXCOS). Elles visent à permettre à chaque commune de se saisir de ses résultats d'évaluation, d'exploiter ces résultats avec le corps pédagogique et d'en tirer des leçons pour des remédiations.

Grâce à l'accompagnement du programme d'appui au pilotage de la qualité, la DEXCOS a élargi sa vision à d'autres types de données (statistiques scolaires, évaluations en classe, rapports d'inspections), pense à impliquer d'autres acteurs que ceux directement en charge de la pédagogie, et est en train de revoir le mandat de ses structures déconcentrées afin qu'elles puissent être en capacité d'assurer une pérennité de ces JCSAS.

De façon synthétique, une JCSAS se déroule en 3 phases :

- **Phase de préparation** : état des lieux et analyse des données disponibles en vue d'identifier les problématiques prioritaires qui alimenteront la réflexion collective.
- **Phase de déroulement** : regroupe les acteurs de l'éducation afin d'identifier des réponses et des moyens d'actions qui sont consignés dans un plan communal d'amélioration de la qualité de l'éducation.
- **Phase de suivi** : accompagne les acteurs dans la mise en œuvre des actions décidées lors de la journée.

Il est prévu qu'un suivi et accompagnement des acteurs pour la mise en œuvre du plan d'actions communal soit fait, et qu'un bilan des progrès réalisés soit discuté lors de la prochaine JCSAS.

Les questionnements autour de la thématique

L'analyse des contributions des participants permet de dégager trois grands axes de réflexion :



Rapprocher le producteur et l'utilisateur de données



« Je pense qu'il faut inverser l'approche ou les pratiques en cours : ne pas évaluer et se demander ensuite à quoi va servir l'évaluation, mais dire qu'est-ce qu'on veut éclairer ? Pour qui ? »

« La finalité des évaluations que nous faisons dans nos systèmes éducatifs n'est pas très souvent partagée par tous les acteurs. Ce qui peut justifier que l'on évalue pour évaluer, alors qu'une évaluation doit servir à quelque chose. »



« Quelles sont les stratégies à utiliser pour que tous les acteurs aient confiance à ces données en vue de prendre des actions concertées pour améliorer la qualité de l'éducation ? »

« Les évaluations ne fonctionnent pas parce que nous demandons aux acteurs un travail pour lequel ils n'étaient pas préparés ni à travers la formation initiale ni à travers la formation continue. La solution réside alors dans la capacitation de tous les acteurs dans ce domaine. »



Ces témoignages mettent en avant l'importance de rapprocher la production des données de leur utilisation :

- Il faut que les résultats d'analyse soient utiles et répondent à un besoin exprimé, ce qui nécessite un dialogue entre les personnes qui produisent les données et celles qui les utilisent.
- On ne doit produire que des données qui nous sont nécessaires.
- Chaque remontée de données vers le niveau supérieur doit donner lieu à un retour de nouvelles informations, nécessaires pour piloter.



Les conditions pour un repositionnement de l'évaluation

« Aussi, il n'est pas donné à n'importe qui de traiter et d'analyser des données d'une évaluation. D'où le problème de la formation de spécialistes du traitement des données collectées lors des évaluations. »



« L'exploitation rationnelle à des fins de l'amélioration de la qualité de l'éducation ne peut réussir sans inclure dans les offres de formations des futurs formateurs des modules sur l'utilisation des données issues des évaluations »



Les témoignages mettent en lumière la nécessité d'apporter des compléments de formation sur des aspects clés tels que :

- L'adaptation des curricula, la gestion de l'offre et de la demande scolaire, la gestion des ressources humaines ;
- Le développement des tableaux de bord pour identifier là où il est plus difficile de réussir qu'ailleurs ;
- La construction et l'évaluation des dispositifs d'évaluations.
-

Un point de vigilance ici est de savoir si les objectifs fixés peuvent être atteints uniquement via la conception et/ou la mise en œuvre de modules de formation. Les diagnostics menés ont en effet mis en évidence que **le fait d'apprendre à « agir ensemble » pour mieux mettre en œuvre et utiliser les données est également un enjeu important.**

Ceci doit passer par une démarche d'essai-erreur, qui valorise les initiatives innovantes et qui doit faire l'objet d'un suivi par le Ministère.

Les échanges indiquent également l'**importance pour le Ministère de clarifier les attendus.**

« On demande aux acteurs à tous les niveaux d'analyser les résultats avant de les remonter à la hiérarchie, et on sait que ce n'est pas fait. Et quand la hiérarchie les reçoit sans cette analyse, elle se pose la question de pourquoi cette analyse n'est pas faite. Que faire devant cette situation ? Les acteurs à qui on demande cette analyse, savent-ils le faire ? (Niger) »



Enfin, l'**importance de valoriser l'autonomie et la responsabilisation des acteurs** est également soulignée.

« Un changement est nécessaire, sortir de la centralisation actuelle pour la décentralisation au niveau local. Si les utilisateurs/ praticiens ne sont pas impliqués, ce travail n'aura aucun impact réel. »





A chaque niveau d'acteur, son type d'évaluation

En fonction du niveau où ils se situent, les acteurs n'ont pas forcément besoin du même type de données pour piloter leur action :

- **Au niveau de l'administration centrale**, il s'agit par exemple d'utiliser les résultats des évaluations nationales et internationales pour concevoir des stratégies et politiques éducatives. Cette dimension a été peu évoquée par les participants.
- **Au niveau de l'administration déconcentrée**, on relève la nécessité pour le niveau central de faciliter une redéfinition des finalités des évaluations. L'objectif est de passer d'une logique où on évalue « pour évaluer », à une logique où l'évaluation est articulée à une stratégie d'intervention pour résoudre des problèmes issus d'un diagnostic partagé. Une piste intéressante à explorer est la manière d'orienter stratégiquement la mise en œuvre des évaluations afin que les résultats puissent être utilisés pour identifier et intervenir là où cela est prioritaire.
- **Au niveau des établissements scolaires**, en partenariat avec l'administration déconcentrée, l'enjeu est d'utiliser les résultats des évaluations pour développer des pratiques efficaces de remédiation.

« L'une des meilleures stratégies est de mettre en place au sein de chaque établissement scolaire une équipe de veille impliquant tous les personnels intervenant en établissement qui devrait s'atteler à analyser les résultats scolaires et proposer des actions de remédiation.

La Direction régionale ou départementale devrait suivre et évaluer la mise en œuvre de ces actions et enfin au niveau du Ministère un comité central devrait assurer le pilotage stratégique de cette orientation politique. »



Les participants ont également souligné la nécessité de produire des analyses qualitatives.

« Hier, dans les travaux de groupe, on a conclu qu'il faut former les praticiens car l'évaluation, telle qu'elle est servie, peine à servir les apprentissages. La question qui se pose est alors de voir si les outils correspondent au contexte du pays et aux besoins. On privilégie les données quantitatives, alors que les données qualitatives sont importantes aussi. Ça permet de s'asseoir et de réfléchir sur sa pratique. Les enseignants ont besoin d'informations qualitatives pour prendre des bonnes décisions, et qui sont donc basés sur des bons outils. »



Thématique 3 : « Renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogiques »

Les présentations

Cette thématique, apparue centrale dans tous les pays au cours de la phase de diagnostic a été abordée à travers deux présentations mettant l'accent sur :



Les problématiques relatives aux pratiques et dispositifs d'accompagnement pédagogiques

La présentation brosse un portrait de l'accompagnement de proximité à chaque niveau du système éducatif : les niveaux central, déconcentré et école, sans oublier les rôles de la formation initiale ou des PTF.

- **Au niveau des enseignants**, les préoccupations concernent :
 - L'iniquité subie entre zone rurale et zone urbaine en matière d'accompagnement individualisé,
 - L'identification défailante de leurs besoins,
 - Leur perception de l'accompagnement comme un contrôle de conformité pouvant aboutir à une sanction plutôt qu'un accompagnement pédagogique axé sur les résultats.
- **Au niveau des directeurs**, différents facteurs apparaissent comme des freins à jouer leur rôle d'encadreur : d'une part ce positionnement n'est pas toujours clair et/ou défini, d'autre part la charge de travail qui leur incombe sur les plans administratif, pédagogique et social, ainsi que l'absence de formation spécifique, apparaissent également comme des obstacles conséquents.

- **Au niveau des encadreurs de proximité**, le poids de l'administratif, le manque de moyen et le manque de formation et de repères méthodologiques pour assurer cet accompagnement pédagogique sont autant de préoccupations relevées.
- **Enfin, le niveau central** doit quant à lui jongler avec différents sujets, notamment : les stratégies de formation des PTF plus ou moins en phase avec la politique sectorielle, ou encore les difficultés de suivi/accompagnement de leurs propres formations, pour ne citer qu'elles.

La présentation aborde également le sujet des **accompagnements groupés** comme levier de renforcement des compétences des enseignants, ainsi que les difficultés liées **au manque de lien entre formation initiale et formation continue**.



L'expérience du Sénégal dans l'expérimentation des Groupes d'entraînement à l'analyse des pratiques professionnelles (GEAPP)

La présentation a mis en lumière la réponse envisagée par le Sénégal pour renforcer l'efficacité des dispositifs d'accompagnement pédagogique. Cette réponse vise à mettre en place des **Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques Professionnelles (GEAPP)** ciblant :

- Les directeurs d'écoles, car le système éducatif sénégalais délègue fortement l'accompagnement de proximité des enseignants aux directeurs d'écoles ;
- Les inspecteurs, corps au sein duquel on constate d'importantes divergences de points de vue sur les enjeux liés au contrôle de conformité envers les enseignants.

L'idée est d'offrir un **espace de partage et de réflexion « entre pairs »**, permettant de prendre le recul nécessaire à l'analyse de ses pratiques d'encadrement pédagogique. Ces groupes doivent permettre de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les acteurs dans leurs routines de travail puis, de construire collectivement de nouveaux gestes professionnels, de les mettre en pratique et d'en évaluer collectivement l'efficacité afin, in fine, d'être mieux préparés à affronter des situations similaires dans l'avenir.

Cette initiative nécessite à la fois un groupe de praticiens, qui s'implique dans l'analyse et l'expérimentation des pratiques professionnelles, ainsi qu'un groupe de facilitateurs, qui accompagne et analyse les travaux en vue d'identifier les conditions de réussite des changements de posture attendus.

La présentation s'attache aussi à expliciter en quoi cette approche diffère des autres dispositifs existant déjà au sein du système sénégalais :

- Des dispositifs de formations continue : car le développement de compétences professionnelles se fait ici plutôt selon une modalité qui permet aux encadreurs pédagogiques d'analyser et d'évaluer leurs propres pratiques par l'intermédiaire du partage et de l'échange avec leurs pairs engagés dans la même dynamique de réflexion collective.
- Du coaching : car il ne s'agit pas d'accompagner individuellement ou collectivement des encadreurs pédagogiques dont on saurait à l'avance quels sont les besoins.

Les questionnements autour de la thématique

Trois thèmes en lien avec le renforcement des dispositifs d'accompagnement pédagogique se sont dégagés des échanges sur la première présentation. Il s'agit :



Du positionnement des missions et rôles de l'accompagnement pédagogique



Des limites et opportunités d'une identification des besoins en accompagnement des enseignants



De la collaboration des différents niveaux du Ministère dans le pilotage de la politique d'accompagnement pédagogique.



Thème n°1 : positionnement des missions et rôles de l'accompagnement pédagogique

Ce thème englobe la mission des accompagnateurs (incluant le directeur d'école) et la place et l'efficacité des instances d'accompagnements dits groupés (cellule d'animation pédagogique, journées pédagogiques, etc.).

Les participants se sont interrogés sur l'efficacité des instances d'accompagnement pédagogique. Les participants ont fait remonter plusieurs préoccupations concernant les instances d'accompagnement pédagogique, notamment le fait :

- Qu'elles tendent à privilégier la préparation aux examens professionnels, plutôt qu'au traitement des difficultés rencontrées dans leur pratique de classe ;
- Que les thématiques de formation proposées ne soient pas suffisamment adaptées à la réalité qu'ils vivent au sein de leurs classes.



« Par rapport aux CAPED, le problème vient de ce que les encadreurs eux-mêmes ne maîtrisent pas la façon d'accompagner ces instances, ils ne maîtrisent pas cette innovation. Comment voulez-vous que les CAPED soient efficaces ? »

Face à ces interrogations, de nombreuses autres contributions ont permis de revenir sur le rôle du directeur et la complexité de son positionnement pour faciliter les changements attendus.



« En Côte d'Ivoire, les directeurs d'école primaire qui sont des encadreurs pédagogiques sont nommés par les inspecteurs de l'enseignement primaire et prennent service en tant que Directeurs d'école sans aucune formation préalable. Comment peuvent-ils aisément assurer l'encadrement des enseignants tenant les classes. »



« En même temps, le directeur à travers toutes ses fonctions, a un rôle pédagogique, social, et administratif. Comment tout cela peut être assumé par une seule et même personne ? Tout cela est excessivement lourd ! »

Enfin, d'autres participants questionnent la pertinence même des missions des agents de l'accompagnement pédagogique.



« Le diagnostic indique une faible contribution de l'accompagnement, ceci ne confirme-t-il pas la position des enseignants qui se sont exprimés en faveur d'une suppression des missions d'accompagnement ? »



« La question sur l'intérêt même de l'encadrement par les cibles se pose également : est-ce que les cibles ressentent vraiment le besoin d'être encadrés ? si non, pourquoi ? est-ce lié au contenu de l'encadrement ? est-ce que l'encadrement ne répond pas à leurs besoins ? »

À défaut d'une suppression exprimée par certains, une piste à explorer pourrait être celle d'un repositionnement des missions de l'accompagnement pédagogique. **Ce repositionnement implique un changement de posture des encadreurs qui doit être accompagné.** Cet enjeu fera l'objet d'une attention spécifique dans le cadre de l'expérimentation des GEAPP au Sénégal, appuyé par l'IIEP-UNESCO.



« Atteindre l'objectif assigné à l'accompagnement pédagogique et faciliter l'émergence d'un enseignant réflexif, cela demande un changement de posture des accompagnateurs ».



« Pour l'encadreur, il y a nécessité de focaliser plus l'observation à travers quelques focales pour mieux orienter le regard des enseignants et favoriser le praticien réflexif ».



Thème n°2 : Limites et opportunités d'une identification des besoins en accompagnement des enseignants

La question de la collecte des besoins de formation des enseignants a aussi été soulevée par les participants : ils pointent le fait que les dispositifs de collecte utilisés ne permettent pas de faire remonter les besoins réels des enseignants.



« Qui définit les besoins de formation des enseignants ? Sont-ils consultés afin de s'assurer que ce sont leurs besoins réels de formation ? Les informations données sur leurs difficultés par les enseignants doivent être prises en compte afin de définir les stratégies d'accompagnement. On ne peut pas donner le même remède à plusieurs patients sans un diagnostic préalable. »

Les diagnostics montrent que le défi est lié aux conditions dans lesquelles ces besoins sont collectés. Il existe certes des outils, mais ces derniers permettent surtout de collecter des besoins généraux ou des intentions, qui ne sont pas toujours liés aux réalités de classe. On relève que dans les discussions, les instances de formation initiale sont très peu mentionnées comme ayant un rôle à jouer dans la collecte et l'analyse des besoins. Pourtant, les associer au processus pourrait permettre de sortir de l'approche verticale (du Ministère vers les écoles ou des écoles vers le Ministère) qui, à elle seule, ne paraît pas suffisante. Elles peuvent en effet constituer un laboratoire d'innovation.



Thème n°3 : La collaboration entre les différents niveaux du Ministère dans le pilotage de la politique d'accompagnement pédagogique

Les participants mettent en avant la difficile articulation entre les orientations émises par le niveau central et les besoins exprimés par les acteurs de terrain en matière d'accompagnement pédagogique.



« Comment justement faire pour que les deux approches (top down et Bottom up) puissent être exploitées pour atteindre la qualité dans le cadre de l'encadrement ? Sur cette articulation des deux chaînes de communication, je peux dire qu'on ne peut pas attendre l'exploitation des rapports par le niveau central pour agir sur le terrain. Il est inutile d'attendre le retour des rapports, il faut tenter de tirer au mieux profit des conseils issus des rapports qui sont déjà disponibles et aller de l'avant ».

Une piste d'amélioration identifiée réside dans l'accompagnement **au changement des postures à chaque niveau** : si le Ministère est responsable des grandes orientations, il doit apprendre à laisser une marge de manœuvre suffisante aux acteurs de terrain afin qu'ils puissent expérimenter de nouvelles modalités d'accompagnement. Inversement, au niveau du terrain, l'enjeu serait d'encourager les encadreurs pédagogiques à être les acteurs de leur propre changement.



Sur la configuration des GEAPP

Les participants se sont interrogés sur la configuration des GEAPP. Il est important de rappeler que cette configuration n'est pas verrouillée : si le Sénégal a choisi de cibler les directeurs d'école et les inspecteurs, il est tout à fait possible d'envisager de travailler avec d'autres catégories.

Il faut toutefois veiller à favoriser les groupes constitués de professionnels du même niveau hiérarchique car la réussite de l'exercice repose sur la confiance entre les participants.



Sur le positionnement des GEAPP par rapport au niveau central

Le niveau central a été impliqué dès le départ dans la conception des orientations stratégiques du GEAPP. Toutefois son expérimentation se fait dans une quasi autonomie par rapport au niveau central, l'idée centrale étant de créer les conditions favorables au changement de la posture des encadreurs pour passer de celle d'un contrôle de conformité à celle d'un praticien réflexif.



Sur la mise à l'échelle

La question de la mise à l'échelle suite à l'expérimentation a été soulevée.



« Je voudrais attirer l'attention de mes frères du Sénégal sur les risques que comporte l'idée de "formaliser l'informel". Le Niger en a fait cette expérience. Mais les CAPED dont l'origine remonte au regroupement spontané des enseignants pour préparer les diplômes professionnels ont été galvaudés et dénaturés quand l'État a voulu les formaliser. »

La remarque ci-dessus appelle à un point de vigilance concernant la généralisation des expérimentations en général. A ce stade, aucune des expérimentations accompagnées par le Programme n'est au stade d'une généralisation. Le défi de la généralisation est toutefois déjà anticipé, c'est la raison pour laquelle une attention particulière est portée aux conditions de réussite des expérimentations avant de les proposer au plan d'action du Ministère. Il s'agit d'éviter que les résultats produits à petite échelle soient considérés comme des recettes que l'on peut répliquer sans tenir compte du contexte.

Thématique 4 : « Favoriser le dialogue et la concertation entre le niveau central et le niveau déconcentré »

Les présentations

Cette thématique a été abordée à travers deux présentations qui se sont focalisées sur :



Les problématiques relatives au dialogue et à la concertation entre le niveau central et le niveau déconcentré

La présentation s'est attardée à montrer que, s'il existe au sein des systèmes éducatifs de nombreux espaces d'échange entre les acteurs, ceux-ci sont marqués par :

- Un fonctionnement fortement injonctif et cloisonné.
- Un phénomène de « stop and go » des politiques publiques : le manque de continuité dans les réformes, ou encore la redondance de production d'outils ou de formation.
- Des pratiques professionnelles et des habitudes de travail qui peuvent s'avérer contre-productives (tendance à la compilation des données, à la falsification des résultats, à une application mécaniste des outils de pilotage ;
- Une tendance à créer et à suivre des normes, plutôt qu'à permettre ou saisir des marges de manœuvre.

Enfin, la présentation insiste sur le fait que la généralisation de la contractualisation induit la nécessité d'un dialogue et concertation responsabilisant l'ensemble des acteurs impliqués dans l'atteinte des résultats.

Le dialogue et la concertation marquent le passage d'une gestion directive à une **gestion participative**. Elle implique un diagnostic partagé des problématiques de l'éducation, une identification des actions à entreprendre pour les surmonter en veillant à ce que ces actions soient alignées aux moyens mobilisables, et conduit à la signature d'un **contrat d'amélioration de la performance** (visant à transformer les ressources mobilisées en résultats) qui indique les mécanismes de suivi et accompagnement des acteurs. C'est un **processus de régulation du système, d'échanges et de décision entre deux niveaux hiérarchiques**.



Les perspectives de dialogue de gestion au Sénégal à la suite du programme ADEM Dakar

Cette présentation partage une expérience de **mise en place d'un dialogue de gestion au Sénégal**, au sein de l'Académie de Rufisque. Cette expérimentation, conduite dans le cadre du projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Moyen, s'est inscrite dans le cadre du passage d'une dynamique sectorielle de pilotage selon une logique de conformité, à une **logique de performance et de responsabilisation**.

L'Académie de Rufisque a expérimenté un nouveau modèle de dialogue pour élaborer son projet académique, via un **dialogue de gestion reposant sur un diagnostic participatif et inclusif** et une **gestion concertée des questions d'éducation et de formation**.

L'objectif de cette démarche est d'encourager **un renforcement des pouvoirs des responsables** du niveau déconcentré ainsi qu'une **responsabilisation plus accrue des collectivités territoriales** pour une véritable **gestion de proximité**.

Suite à cette expérimentation, le Sénégal entend étendre et généraliser le dialogue de gestion comme stratégie de gouvernance, notamment en lien avec les réformes de l'UEMOA.

Les questionnements autour de la thématique

L'analyse des contributions des participants permet de dégager trois grands axes de réflexion :

- Une prolifération de dispositifs de dialogue
- Le dialogue de gestion est un « processus politique »
- Le dialogue de gestion se distingue d'un « processus de communication institutionnelle »



Une prolifération des dispositifs de dialogue

L'existence de nombreux espaces de dialogue dont l'efficacité est remise en question...



« Il me semble que des cadres statutaires d'échanges existent bel et bien dans les administrations que cela soit dans le sens horizontal ou vertical. Ce que l'on peut regretter c'est surtout la faible fonctionnalité des cadres »

« Au Niger, chaque année est tenue une rencontre entre le niveau central et les responsables du niveau déconcentré communément appelée réunion de cadres qui finit toujours par des recommandations. Mais, l'insuffisance est qu'aucun dispositif de suivi de mise en œuvre de ces recommandations n'est mis en place. Aussi, à la prochaine réunion pas de bilan de ce qui a été fait par les acteurs des recommandations précédentes. »



...dans la mesure où ils se limitent généralement à un partage d'information ou d'instructions



« Au Niger des espaces existent de façon formelle.

- Au niveau central, il y a la réunion des cadres qui regroupe les responsables des services centraux, régionaux et départementaux.
- Au niveau déconcentré, il y a la réunion des inspecteurs, la réunion des conseillers pédagogiques, la réunion des directeurs d'école et les réunions des Fédérations Communales des Comités de Gestion Décentralisées des établissements Scolaires.
- Au niveau établissement il y'a le conseil des maitres et les réunions avec les structures participatives. Mais force est de constaté que si l'espace du niveau central et celui des FCC/CGDES fonctionnent les autres espaces le sont rarement.
- Souvent ces espaces se limitent à des partages d'informations, d'instructions relatives à la politique éducative. Les conclusions de cet atelier pourraient contribuer à la revalorisation de ces espaces »



Le dialogue de gestion est un « processus politique »

Des postures qui ne favorisent pas l'émergence d'un dialogue de gestion entre le niveau central et déconcentré



« Pour améliorer les pratiques professionnelles et les habitudes de travail, il faut instaurer un schéma de dialogue et de concertation au niveau vertical et horizontal. Au niveau supérieur on pense qu'on n'a rien à apprendre de ses administrés et qu'on doit seulement leur donner des ordres. Au niveau des administrés, on pense qu'on doit tout recevoir de là-haut. Donc aucune entreprise personnelle. Aucune réflexion en vue d'une solution propre à son milieu. Donc ouvrir une fenêtre de concertation pour écouter chacun quel que soit sa place. »

« Le dialogue suppose un dispositif où 2 pôles ou 2 entités ont la capacité d'interagir de manière fluide. Or, les habitudes dans nos systèmes laissent voir que le niveau central s'inscrit généralement dans un paradigme de commandement et de contrôle/sanction vis-à-vis du niveau déconcentré. Partant de cela, le niveau déconcentré s'inscrit dans une position d'exécution conduisant à des pratiques de formalité. Il n'y a donc pas suffisamment d'échanges centrés sur la réalité, mais sur des formalités. »





« Le frein au dialogue et concertation entre les structures centrales et déconcentrées reste le complexe dont fait preuve chacun à son niveau. Ceux qui sont en haut pensent qu'ils sont à la commande et que les avis des subalternes comptent peu. Ceux qui sont en bas ont aussi des difficultés de faire des propositions aux supérieurs pour ne pas avoir des problèmes si cela est mal perçu. Il faut donc trouver un système pour faire disparaître cette crise de complexe entre le haut niveau et le bas niveau. En cela nous saluons l'avènement de ce programme. »

« On peut émettre l'hypothèse que dans nos systèmes, les mentalités collectives et individuelles sont formatées de sorte que l'acteur du central s'inscrit dans un rôle de prescripteur/contrôleur et l'acteur du niveau déconcentré se soumet dans un rôle d'exécutant qui sera apprécié en fonction de sa fidélité à la prescription. C'est fortement ancré dans les mentalités »



Il ressort de ces échanges un **enjeu relatif aux « marges d'autonomie »** dont disposent les acteurs des niveaux déconcentrés. Il s'agit d'une décision éminemment politique car les acteurs du niveau central doivent apprendre à se détacher de leur rôle de prescripteur pour jouer un rôle de facilitateur en vue de :

- Faciliter la définition d'une vision commune de ce qui est attendu,
- Obtenir un consensus sur les rôles et responsabilités des acteurs pour atteindre les objectifs visés,
- Se porter garant de cette dynamique dans le temps.



Les espaces de dialogue de gestion se distinguent d'autres espaces de « dialogue »



« Le plus souvent la communication entre le niveau central, déconcentré et jusqu'au école n'est pas fluide. Ce manque de fluidité fait en sorte que les informations ne sont pas transmises à temps encore moins du tout vers les acteurs du terrain. »

« Les conditions pour une communication fluide depuis le niveau central jusqu'à la classe ne sont pas réunies : en raison de l'absence d'un plan de communication, de chargés de communication ou encore de budget de communication ».



Les interventions pointent le fait que **le mot « dialogue » prête à confusion**. Cela appelle à un point de vigilance qui consiste préciser ce que **le dialogue de gestion n'est pas du partage d'expérience ou un processus de communication institutionnelle**.

Le dialogue de gestion se distingue de ces autres formes de « dialogue » par sa **configuration** qui est précisée ci-dessous :

	<p>Le dialogue de gestion a pour vocation de prioriser les interventions. Il s'agit de définir une stratégie pour identifier les territoires les plus en difficulté ou les problématiques les plus aigües.</p>
<p>Le dialogue de gestion implique deux niveaux administratifs distincts : Il ne peut y avoir de dialogue de gestion au sein d'un seul niveau administratif, il doit y avoir dialogue avec le niveau hiérarchique supérieur.</p>	
	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none">Dialogue entre une direction régionale et ses inspectionsDialogue entre une inspection et un établissement scolaireDialogue entre une inspection et un réseau d'établissements scolaires.
<p>Le dialogue de gestion nécessite une préparation en amont : Les thématiques sur lesquelles porteront le dialogue de gestion doivent être définies à l'avance pour être en mesure de réunir les personnes clés qui participeront à ce dialogue et qui auront une plus-value dans les échanges.</p>	
	<p>Le dialogue de gestion aboutit nécessairement à une « contractualisation »</p>

Thématique 5 : « Promouvoir les innovations au sein des systèmes éducatifs »

Les présentations

Cette thématique a été abordée à travers deux présentations portant sur :



La manière dont le niveau central est en mesure d'appréhender des initiatives innovantes venant du terrain

Trois expériences sont présentées :

- **Au Burundi** : la lumière se porte sur un processus d'enseignement apprentissage qui encourage la **réflexivité** des élèves sur leurs apprentissages. Si les initiatives présentées semblent avoir des résultats intéressants, on montre qu'elles ont du mal à être valorisées par l'encadrement de proximité, notamment parce qu'il n'existe pas d'espace formel propice pour en parler, mais aussi parce qu'elles ne font pas partie des pratiques prescrites.
- Au **Cameroun** : l'expérience présentée concerne **l'apprentissage par le jeu**. La présentation a montré que si cette approche est préconisée pour les deux sous-systèmes d'enseignement au Cameroun, le sous-système anglophone et le sous-système francophone, le sous-système anglophone semble se l'être davantage approprié.
- Au **Togo**, l'expérience porte sur la mise en œuvre des **techniques de pédagogie active** (TPA), visant à impliquer davantage les élèves dans leur apprentissage en lui redonnant du sens, et en leur permettant de faire le lien avec des pratiques sociales, économiques, culturelles de référence pour eux.

Au-delà de l'intérêt propre à chacune de ces expériences, l'enjeu central qui se dégage porte sur **la manière dont le système réagit** quand l'une de ces initiatives est de nature à contribuer à régler un problème central pour le système.



L'expérience du Niger sur l'organisation du travail en groupe des élèves

Le contexte éducatif nigérien, marqué notamment par l'insuffisance des ressources pédagogiques, l'existence des classes pléthoriques et multigrades, **limite les possibilités que les enseignants ont d'accorder une attention aux élèves, particulièrement ceux les plus en difficulté.**

Cette présentation met en avant une solution expérimentée dans deux écoles annexes des ENI de Niamey et Tahoua, pour surmonter ces difficultés : **le travail en groupe des élèves** sous la responsabilité d'un élève tuteur préparé par l'enseignant.

Si cette pratique est jugée prometteuse, elle pose un certain nombre de défis nécessitant une réflexion plus approfondie sur son développement. L'un des défis les plus importants est la **capacité du système de se saisir de cette pratique** pour développer une ingénierie de la formation initiale et continue qui permettent aux enseignants (en formation ou en service), d'être préparés à adopter cette pratique.

Les questionnements autour de la thématique



Sur la manière dont le système réagit aux innovations proposées par les acteurs

Un questionnement accru sur les innovations présentées

De nombreuses interventions ont questionné la configuration, voire la plus-value, des innovations présentées. Les interventions ont notamment pointé une certaine forme de dévalorisation de ces innovations par les autorités de l'accompagnement de proximité.



« Les encadreurs affichent de la méfiance vis-à-vis des innovations des enseignants. D'ordinaire, on considère que seuls le ministère et les ONG en éducation sont habilités à expérimenter et à promouvoir des innovations pédagogiques »

« Les enseignants hésitent à afficher leurs innovations pédagogiques ou didactiques, parce qu'ils ont peur d'être réprimandés par les encadreurs qui sont rivaux et cristallisés sur les prescriptions méthodologiques usuelles. »



« La reconnaissance et la valorisation des efforts consentis par les acteurs sont à intégrer dans la posture de l'encadreur »

Les interventions ont aussi pointé le caractère ancien de certaines « innovations » (Freinet, Montessori, etc.). Ces innovations qui viennent certes de modèles théoriques passés, n'ont toutefois jamais pu vraiment éclore. De plus, les pratiques traditionnelles sont fondées sur un modèle d'enseignement qui date en réalité du XVIII^e siècle avec comme caractéristique un maître qui enseigne devant des élèves qui attendent. Les pédagogies actives rompent définitivement avec ce schéma.

Un autre ensemble d'interventions a souligné le besoin de preuve de l'efficacité de ces innovations, de leur capacité à produire des résultats, et il est alors possible de retourner la question en se demandant pourquoi on ne porte pas ce même questionnement sur le modèle traditionnel qui a fait la preuve de son inefficacité.

Ces éléments qui touchent aux représentations des acteurs soulignent l'importance de se demander pourquoi il est si difficile de mettre de côté ce modèle traditionnel d'enseignement frontal et essayer enfin de réussir à imaginer d'autres dispositifs d'organisation des apprentissages avec de nouveaux repères.

Quelles conditions pour le développement et la pérennisation des innovations ?

De nombreuses interventions ont posé la question du développement et de la pérennisation de ces innovations. Certaines interventions se sont concentrées sur un impératif d'apport d'intrants (matériels et formation des acteurs).



« L'apprentissage par le jeu est une méthode très efficace. Pour réussir, il faut que les matériels didactiques soient disponibles. Une formation serait toujours nécessaire à l'endroit des enseignants pour évoluer. »

D'autres interventions ont posé la question de l'adaptation de ces innovations à certaines réalités des classes.

« L'apprentissage par le jeu est une méthode efficace et qui accroche les enfants, comment faire lorsque les classes sont surchargées ? Si l'environnement n'est pas propice ? »



La question de la contextualisation des solutions innovantes, le plus souvent importées a également émergé. Ici, tout semble se passer aussi comme si l'innovation vient toujours d'ailleurs.



« Ce courant développé d'abord en Europe a-t-il été adapté aux méthodes et cultures de nos pays ? Les enseignants se permettent-ils de s'inspirer de ces méthodes pour les adapter à leur contexte quotidien et à leurs élèves ? »

Si une pratique fonctionne dans un contexte, ce n'est pas pour autant qu'elle fonctionnera dans un contexte différent, ce qui implique une réflexion sur les conditions nécessaires pour sa mise en œuvre. C'est ici que se pose l'enjeu sur la façon dont le système appréhende et s'approprie ces innovations. **L'hypothèse du programme est qu'il est nécessaire d'identifier les conditions pour une mise en œuvre réussie de ces innovations pour penser la question de leur « mise à l'échelle ».**



Sur l'expérience du Niger en matière d'organisation du travail en groupe des élèves

Les échanges des participants ont essentiellement porté sur trois points.

Sur la configuration des AMET

Les participants se sont interrogés sur la configuration des AMET.



« Comment sont sélectionnés les groupes ? Pourquoi le choix des CE1 ? Quelle articulation avec les programmes en vigueur ? (CI) Les élèves sont-ils exclusivement dans les groupes de travail, ou ont-ils l'occasion de retourner dans le modèle classique ?

Quelle est l'activité de l'enseignant pendant le travail de groupe ? Comment l'enseignant saura-t-il si les élèves ont des difficultés afin d'organiser une remédiation adéquate ? »

Des réponses ont été données par un intervenant d'une ENI ayant dirigé l'expérimentation des AMET au Niger.

« Le CE1 est une classe transitoire, car on s'est dit que certains élèves pouvaient rater en CP, et on peut donc les rattraper en CE1.

Les exercices viennent des textes tirés du manuel des élèves.

Par rapport au choix des groupes : ils sont hétérogènes, car ces pratiques sont faits pour être mis en place dans divers profils de classes, notamment les classes multigrades.

Les activités ont lieu hors du temps d'enseignement apprentissage dans un premier temps, mais l'enjeu est d'intégrer cette pratique dans les enseignements apprentissages. »



Sur la nature des compétences travaillées chez les élèves

Les participants se sont aussi interrogés sur la nature des compétences que les AMET permettent de travailler chez les élèves.



« Une préoccupation : dans le témoignage de l'intervenant de l'ENI, il ressort que la classe est subdivisée en groupes et chaque groupe travaille sur un type d'exercice précis, portant sur une compétence spécifique. N'y a-t-il pas le risque d'une distribution éparse des compétences, puisque chaque groupe travaille exclusivement sur une compétence. Ou alors y a-t-il une séance de correction en plénière ? »

Ici, il convient de rappeler que bien que chaque activité porte sur des exercices spécifiques, chaque activité permet d'entraîner des compétences transversales du lire-écrire. De plus, chaque petit atelier permute après 12 minutes si bien que dans une séance pédagogique d'1heure à 1h30, tous les élèves ont l'occasion de faire tous les exercices.

Sur la mise à l'échelle

La question de la mise à l'échelle suite à l'expérimentation a été soulevée. **Est-ce qu'elle doit passer par une révision des programmes ?**



« Les innovations pédagogiques n'impliquent pas forcément la révision des programmes éducatifs. L'innovation pédagogique doit amener à réfléchir sur les méthodes et stratégies de la mise en œuvre du programme. L'innovation pédagogique implique la révision des comportements des enseignants dans les classes et la gestion des contenus à enseigner. Les programmes pédagogiques peuvent demeurer en l'état et revoir les méthodes et les stratégies pour la mise en œuvre. »

Ou plutôt par une implication des universités ?



« Les innovations quelques soit leur nature, pédagogique, administratif ou de gestion et quel que soit leur niveau (local, région ou central) sont encore des "matières premières" qui devront faire l'objet d'expérimentation avant toutes perspectives de réplique. Dans ce sens, les chercheurs du pays doivent travailler dessus en collaboration avec les personnes ressources indiquées du ministère. Les efforts et les démarches menées dans le cadre de ce pilotage de la qualité pourrait y conduire si le pays manifeste leur motivation et leur réel intérêt dans ce sens. »

A ce stade, aucune des expérimentations accompagnées par le Programme n'est au stade d'une généralisation. Le défi de la généralisation est toutefois anticipé, c'est la raison pour laquelle une attention particulière est portée aux conditions de réussite des expérimentations pour **éviter que les résultats produits à petite échelle soient considérés comme des recettes que l'on peut répliquer sans tenir compte du contexte.**

4. Les travaux de groupes

Les thèmes proposés

Les trois premiers jours de l'atelier, les après-midis ont été consacrées aux travaux de groupe dans les pays. 4 thèmes de réflexion ont été proposés aux participants :



Réflexion sur l'état du système éducatif par rapport aux problématiques résistantes présentées

La spécificité des travaux de groupe du premier jour repose sur le fait que selon l'état d'avancement des pays dans le programme, les réflexions à mener étaient différentes. Ainsi, les pays les plus avancés (Burundi, Madagascar, Niger, Sénégal et Togo), soit le groupe A, étaient amenés à réfléchir sur la pertinence de mettre la recherche universitaire en éducation au service des problématiques résistantes de leur système éducatif et devaient en identifier les apports, la portée mais également les limites.

Sur la base d'une présentation des problématiques résistantes, les autres pays avaient à déterminer leur adéquation à leur propre contexte et à illustrer les problématiques les plus parlantes d'exemples jugés pertinents/intéressants.



Réflexion sur le développement d'un module de formation sur le pilotage de la qualité de l'éducation

Lors de la 2e journée, il a été demandé aux participants de réfléchir sur la faisabilité du développement d'un module de formation sur le pilotage de la qualité de l'éducation. Il était attendu des équipes pays qu'elles se prononcent sur la structure de la formation, qu'ils identifient des manques éventuels et puissent déterminer dans quel cadre institutionnel elle pourrait être mise en place.



Réflexion sur la transformation des relations de travail dans les systèmes éducatifs et le développement du praticien réflexif

La dernière journée, les participants ont été invités à réfléchir et à échanger autour de deux thèmes : la réflexivité et la transformation des relations de travail. Deux activités différentes ont rythmé le temps des travaux de groupes : une prise de connaissance sur le concept de « praticien réflexif », des questions visant à susciter un débat entre les participants et un jeu de rôle visant à se mettre dans la peau d'un de ses proches collaborateurs en vue de réfléchir aux représentations de travail et aux liens professionnels.

Synthèse des travaux

Les échanges tenus lors de l'atelier éclairent la méthodologie du programme notamment sur des enjeux de fond et de forme que l'on peut identifier pour chacune des thématiques abordées lors du séminaire.

Les divers travaux de groupes ont permis de discuter les propositions et les thématiques proposées.

L'ensemble des pays du Groupe A valorisent le lien entre la recherche en éducation et les problématiques résistantes, grâce aux bénéfices que tirent les systèmes éducatifs dès lors qu'ils lient recherche et mise en place de politiques publiques.

Certains pensent que cela permettra de recadrer le système de formation en l'adaptant aux problématiques du terrain et en valorisant les pratiques enseignantes.

Des points de vigilance ont émergé :

- Le besoin de faciliter l'accès à la compréhension des objectifs et des motivations de cette nouvelle option par les acteurs du système éducatif.
- L'absence dans certains pays, tel que le Burundi, d'une institution de formation des inspecteurs qui rend impossible cette action. L'enjeu est donc, pour ce pays, de « mettre en place une institution chargée de former les inspecteurs puisque ces derniers sont les mieux indiqués pour l'observation des problématiques résistantes relevées dans les systèmes éducatifs. »

L'exercice proposé aux pays du groupe B s'est révélé très intéressant dans la mesure où les pays ont documenté l'existant mais également les défis liés à chacune des thématiques. Nous avons donc une sorte d'état des lieux très général de ce qui se fait autour des 5 problématiques résistantes dans chacun des pays ayant participé.

De plus, l'exercice d'élaboration d'hypothèses qui leur a été demandé pour justifier la pertinence de chacune des problématiques a conduit les équipes à réfléchir à leurs pratiques, à les interroger et à identifier des conditions préalables de réussite ce qui les met déjà dans une réflexivité intéressante.

Lors des travaux de groupe du 2^{ème} jour, la formation sur le pilotage de la qualité proposée par l'IPE a été jugée prometteuse et les participants ont rappelé que le pilotage de la qualité concerne tous les acteurs. Les divers participants pays ont souligné le besoin d'adapter les modules à chaque niveau de subsidiarité et de responsabilité et d'envisager d'élargir les modules pour qu'ils prennent en compte les défis actuels. Exemples : La digitalisation de l'éducation, l'éducation inclusive, gestion du temps scolaire par les enseignants, gestion de crise et pandémie.

Enfin, il semble que les travaux du dernier jour aient été moins bien compris, même si l'exercice proposé a donné lieu à d'amples débats au sein des équipes pays³.

Il est intéressant de noter que l'exercice a fait apparaître de nombreuses divergences dans les réponses des équipes ce qui constitue un intéressant travail de mise en perspective des

³ Il pourrait s'avérer pertinent pour les prochains ateliers d'accompagner les modérateurs en début d'atelier à expliciter les consignes et s'assurer de leur compréhension commune.

représentations de chacun des acteurs. Des débats pertinents ont été menés sur les attentes des uns envers les autres, ce qui pourrait entraîner une remise en cause des postures professionnelles des agents et à terme, si cela était suivi d'effets, une réelle transformation des pratiques.

En revanche, le choix des participants et la forte diversité dans les fonctions professionnelles représentées n'a pas permis, dans certains pays, de refléter la réalité des relations professionnelles sur le terrain.

5. Leçons apprises

L'organisation de ce deuxième atelier de partage régional a constitué un moment fort pour le Programme et constituait un réel enjeu en termes de partage d'expérience et d'animation de la communauté de pratique des acteurs engagés dans le processus. Que doit-on en retenir pour la suite du programme ?

→ La plus-value du programme est reconnue par les acteurs, et sa méthodologie doit être largement diffusée

L'approche du programme est très appréciée par les acteurs où le diagnostic a été réalisé. Ces acteurs se sentent véritablement associés à la réflexion qui est menée, ils indiquent que des occasions comme celles de l'atelier où les agents des différents niveaux du système sont rassemblés pour débattre des problèmes auxquels ils sont confrontés n'existent pratiquement pas dans les systèmes et sont à encourager.

Dans plusieurs pays, on a pu constater que l'atelier suscite une réflexion sur les pratiques, poursuivie au-delà de ce moment. Les thématiques abordées correspondent aux réalités, mais surtout aux besoins des participants.

Il convient donc de travailler au sein des systèmes éducatifs des pays participants afin de mieux faire connaître le Programme et sa méthodologie, de manière à susciter une adhésion large au Programme, allant au-delà des seuls acteurs impliqués dans les travaux du Programme. Une bonne communication permettra une bonne compréhension du Programme, élément indispensable pour faire adhérer les acteurs au travail de changement de posture encouragé.

→ L'objectif central du programme n'est pas compris dans son entièreté

Il ressort un point de vigilance sur l'objectif central du programme, qui vise à renforcer les capacités des acteurs à analyser eux-mêmes leurs pratiques, à identifier les obstacles auxquels ils font face et à trouver des stratégies pour y remédier.

Les échanges autour des présentations de l'atelier semblent montrer que les participants ont tendance à être en attente de solutions, plutôt qu'en position de trouver eux-mêmes ces solutions. En témoignent la focalisation des participants des pays sur l'objet présenté (AMET, GEAPP), plutôt que de voir comment le système devrait s'approprier ces initiatives et quelles sont les conditions de mise en œuvre réussie.

Si la pertinence du programme pour les acteurs est avérée, il convient donc d'améliorer la communication sur son objectif central, afin que toutes ses facettes soient bien comprises⁴. Le Programme ne vise pas à identifier des solutions à proposer aux acteurs, mais bel et bien à accompagner ceux-ci à renforcer leurs capacités de pilotage face à toute situation, et à développer des solutions idoines pour les problématiques qu'ils estiment prioritaires.

Les expérimentations présentées et accompagnées par le Programme doivent donc bien être comprises comme des exemples de solutions développées par les acteurs face à une problématique à laquelle ils sont confrontés, mais l'enjeu se situe dans le renforcement de leurs capacités à diagnostiquer et proposer des solutions dans le long terme, face à des problématiques qui se veulent évolutives.

→ Le partage d'expériences est fortement apprécié et pousse à l'animation d'une communauté de pratiques

L'analyse des échanges au cours de l'atelier et lors de l'évaluation « à chaud » menée la dernière journée met en avant l'importance pour les participants d'avoir l'occasion d'échanger et de présenter leurs actions. L'atelier est perçu comme une bonne occasion de réfléchir aux pratiques, aux enjeux, de partager des expériences réussies. Mais c'est aussi un espace intéressant pour réfléchir à ce qui fonctionne moins, et donc, d'une certaine façon, de décomplexer les acteurs.

Le format choisi pour le présent atelier était hybride puisqu'il :

- Regroupait en ligne des participants de plusieurs pays ;
- Regroupait également les participants de chaque pays en mode résidentiel ;
- Proposait des présentations vidéo enregistrées et des échanges en direct ;
- Proposait des travaux de groupes en présentiel par pays.

L'interaction entre un nombre important d'acteurs, rendue possible par ce format, apparaît comme un point très positif qu'il convient d'approfondir pour l'améliorer (les travaux de groupes dans les pays pourraient ainsi être mieux accompagnés pour en tirer le meilleur parti).

En parallèle, se sont aussi créés des espaces de partage entre les participants de l'atelier dans certains pays (Cameroun, Madagascar et Niger) : des groupes WhatsApp ont été créés pour des partages, et apparemment cette pratique a continué au-delà de l'atelier. Il convient de prendre en compte ces aspects pour réfléchir sur la manière de valoriser ces espaces de partage d'information entre les acteurs.

D'une manière générale, les pays ont manifesté vouloir apprendre davantage de l'expérience des autres. Un travail doit être engagé pour étudier la forme que pourrait prendre cette communauté de pratiques afin qu'elle réponde aux besoins exprimés.

⁴ Un travail a été engagé à cet effet par le Programme depuis le début de l'année 2022 afin de définir et de mettre en œuvre une stratégie de communication et de dissémination des résultats.

6. Pour aller plus loin

- Page web du Programme d'Appui au Pilotage de la qualité : <https://at.iiep.unesco.org/programme-qualite>
- Page web de l'atelier de février 2022, comprenant les Digest de chacune des journées :
 - <https://dakar.iiep.unesco.org/programmes/atelier-regional-2022-les-principaux-leviers-pour-un-pilotage-efficace-de-la-qualite>
- Ressources vidéo présentées lors de l'atelier :

Référence de la ressource	Nature	Date de l'utilisation	Titre de la ressources et URL d'accès	Durée
Capsules N°0	Vidéo	<i>Introduction de l'atelier</i>	URL: https://www.youtube.com/watch?v=tCo_BBFi_S0 Présentation animée du programme URL : https://www.youtube.com/watch?v=kAUt6sc0TRs&t=11s	3'09 2'04
Capsule N°1	Vidéo	Lundi 21 février 2022	Les principales forces et faiblesses du pilotage de la qualité de l'éducation dans les pays ayant conduit le diagnostic URL: https://youtu.be/fwBWXRqtU9w	25'06
Capsule N°2	Vidéo	Lundi 21 février 2022	Les thématiques prioritaires qui constituent des problématiques résistantes communes aux pays et la démarche envisagée pour y répondre URL: https://youtu.be/QfFMhI0DzQg	15'46
Capsule N°3	Vidéo	Lundi 21 février 2022	Comment ont été formés les membres des équipes nationales de recherche qui ont mené le diagnostic et comment ont-ils travaillé ? URL a: https://www.youtube.com/watch?v=rEUba_LOuZE URL b: https://www.youtube.com/watch?v=Fg26ilgyn8w	14'41 et 14'01
Capsule N°4	Vidéo	Lundi 21 février 2022	Le projet de synergie entre la formation des futurs cadres de l'éducation et l'opportunité de conduire des chantiers avec l'appui des enseignants/chercheurs et de l'IPE (vidéo intégrée à la présentation Capsule N°16ba) URL: https://youtu.be/1WYi4f0DNoo	10'12
Capsule N°5	Vidéo	Mardi 22 février 2022	Quelles sont les problématiques en matière d'utilisation des données des évaluations ? URL: https://youtu.be/erZHqVpweA	15'57
Capsule N°6	Vidéo	Mardi 22 février 2022	L'expérience du Niger dans l'expérimentation des journées communales de suivi des acquis scolaires (JCSAS) URL: https://youtu.be/RfCe9vck4c0	23'10
Capsule N°7	Vidéo	Mercredi 23 février 2022	Quelles sont les problématiques relatives aux pratiques et dispositifs d'accompagnement pédagogique ? URL: https://www.youtube.com/watch?v=AAg8q5HtRME	26'36
Capsule N°8	Vidéo	Mercredi 23 février 2022	L'expérience du Sénégal dans l'expérimentation des Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques Professionnelles (GEAPP) URL: https://youtu.be/u8j7ucyGoRk	21'42
Capsule N°9	Vidéo	Mercredi 23 février 2022	Le praticien réflexif ... URL : https://www.youtube.com/watch?v=NrgwUCtXc54	10'28
Capsule N°10	Vidéo	Jeudi 24 février 2022	Quelles sont les problématiques relatives au dialogue et à la concertation entre le niveau central et le niveau déconcentré ? URL: https://youtu.be/cXU5Bv7iis0	26'18
Capsule N°11	Vidéo	Jeudi 25 février 2022	Perspectives de dialogue de gestion au Sénégal à la suite du programme ADEM Dakar URL: https://youtu.be/avTnPV5glqc	13'34

Capsule N°12	Vidéo	Vendredi 25 février 2022	Le cas du Burundi avec le développement de la métacognition des élèves centrée sur des compétences transversales liées à une aptitude à la mémorisation. URL: https://www.youtube.com/watch?v=MPTLnwAZuSg	12'32
Capsule N°13	Vidéo	Vendredi 25 février 2022	Le cas du Cameroun avec le développement d'une approche ludique de l'accès aux savoirs URL: https://youtu.be/Rb8rkWzYIC4	11'56
Capsule N°14	Vidéo	Vendredi 25 février 2022	Le cas du Togo avec le développement des techniques de pédagogie active. URL: https://youtu.be/tB5V4MF3gK8	12'03
Capsule N°15	Vidéo	Vendredi 25 février 2022	L'expérience du Niger sur l'organisation du travail en groupes des élèves URL: https://youtu.be/IKm0jH4kZlw	21'56

PPT J1 N°3	Vidéo	Lundi 21 février 2022	Les principales forces et faiblesses du pilotage de la qualité de l'éducation dans les pays ayant conduit le diagnostic - Illustrations par quelques cas pays et les thématiques convergentes qui constituent des problématiques résistantes communes aux pays et la démarche envisagée pour y répondre : Le projet de synergie entre la formation des futurs cadres de l'éducation (à travers un mémoire de recherche) et l'opportunité de conduire des chantiers avec l'appui des enseignants/chercheurs et de l'IPE Capsule N°16ba URL : https://youtu.be/NvgfBK63lls	29'11
PPT J1 N°1&2	Vidéo	Lundi 21 février 2022	Les principales forces et faiblesses du pilotage de la qualité de l'éducation dans les pays ayant conduit le diagnostic - Illustrations par quelques cas pays et les thématiques convergentes qui constituent des problématiques résistantes communes aux pays et la démarche envisagée pour y répondre Capsule N°16b URL : https://youtu.be/zEZe8f41ITg	16'16
PPT J2 N°1	Vidéo	Mardi 22 février 2022	N°1 : Réflexion sur la formation sur le pilotage de la qualité - Présentation du projet de formation - Présentation de quelques informations sur des impacts indirects du Programme sur le changement de posture professionnelle de certains agents de ministère de l'éducation ayant collaboré avec le Programme. -Présentation de manière synthétique quelques résultats issus de l'étude d'opportunité que l'IPE-UNESCO est en train de mener dans le cadre de ce projet de formation. Capsule N°17 URL : https://youtu.be/8ghbp4ACF1A	10'19