

Recherches et Expertises
En développement et Coopération



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Bureau de la Coopération suisse au Bénin

Programme Régional Interinstitutionnel pour la Qualité de l'Éducation

(PRIQUE)

Évaluation à mi-parcours

Rapport final

Eric Lanoue, consultant international
Gérard Condat, expert national

6, rue des Quatre Vents
56390 Grand-Champ
France

RCS VANNES

08/03/2019

Sommaire

RESUME	4
1. LISTE DES ACRONYMES	10
2. CONTEXTE	11
3. RAPPEL DES PRINCIPALES ETAPES DU PRIQUE	16
4. CONSTATS	17
4.2 GOUVERNANCE REGIONALE	17
4.2.1 Régionalisation du programme	17
4.2.2 Modalités et instances de gouvernance.....	18
4.2.3 Opérationnalisation	20
4.3. FORMATION	21
4.3.1 Ancrages disciplinaires.....	22
4.3.2 Référentiel des métiers et référentiel de compétences	23
4.3.3 Congruence du Référentiel de compétences et du syllabus.....	24
4.3.4 Les contenus théoriques et pratiques des modules de formation.....	26
4.3.5 Approches d'un exemple de formation par les observations directes.....	26
4.3.6 Appréciations des formateurs sur leur formation	27
4.4. APPRENANTS	27
4.4.1 Profils des apprenants selon le genre et l'appartenance institutionnelle.....	27
4.4.2 Niveau de recrutement (diplôme des apprenants)	28
4.4.4 Appréciations des apprenants sur les formateurs et des formations.....	29
4.4.5 Mémoire de fin de formation	31
4.5. FORMATEURS	31
4.7 CADRE LOGIQUE	33
4.7. MODELE DE FINANCEMENT	35
4.8. SUIVI DES EFFETS.....	35
5. APPRECIATION D'ENSEMBLE DU PRIQUE EN SA PHASE PILOTE ET PISTES D'ORIENTATION POUR LA PHASE ULTERIEURE	35
5.1 La problématique du PRIQUE sur les AENF est-elle pertinente ?	36
5.2 Le PRIQUE est-il un programme efficient ?	36
5.3 La dimension régionale du PRIQUE est-elle effective et efficace ?	40
5.4 L'offre de formation répond-elle aux exigences et normes de qualité ?	40
5.5 L'offre de formation cible-t-elle un public et des formateurs aux profils prédéfinis ?.....	41
5.6 L'offre de formation a-t-elle un impact sur les pratiques professionnelles ?.....	41
5.7 La modalité d'enseignement in situ est-elle efficace et efficiente ?.....	42
5.8 Le modèle économique du PRIQUE est-il viable ?.....	43
6. RECOMMANDATIONS EN VUE DE LA POURSUITE DU PRIQUE	43
6.1 Repositionner le PRIQUE sur sa problématique initiale d'amélioration de la qualité de l'éducation dans les domaines formel et non formel.....	43
6.2 Inscrire le PRIQUE dans une dynamique effective de régionalisation de l'offre de formation.....	43
6.3 Promouvoir le suivi de la professionnalisation des pratiques dans les domaines formel et non-formel.....	43
6.4 Faire entrer l'offre de formation dans une démarche d'assurance-qualité et de reconnaissance.....	43
6.5 Construire une stratégie commune (ENS, IFAENF et partenaires universitaires, scientifiques et ONG voire ministères) de fund-raising qui tienne compte de chaque dimension du PRIQUE en termes de problématique, de positionnement régional, de dispositif et de contenus de formation, enfin de certification et de suivi des effets sur les pratiques professionnelles	43

7. ANNEXES	57
7.1 PROPOSITIONS D'INDICATEURS QUALITATIFS A INTRODUIRE DANS LES CADRES LOGIQUES REVISES	57
7.2 <i>Questionnaire apprenants</i>	59
7.3 <i>Observations directes</i>	64
7.4 <i>Grille d'entretiens</i>	65
7.5 <i>Liste des personnes rencontrées</i>	66
7.6 <i>Bibliographie</i>	67

Résumé

C'est au terme d'un processus de consultation et de concertation financé au titre d'un « crédit-relais » des années 2014 et 2015 que la DDC a retenu l'option stratégique d'une offre de formation comprenant un master et des formations continues destinées à promouvoir en priorité des initiatives non formelles sans exclure celles, formelles, en faveur de l'amélioration qualité de l'éducation, le tout réuni dans le Programme PRIQUE. Cette offre de formation s'adresse stratégiquement à des cadres de l'éducation (État et ONG) des pays de la zone de concentration de la DDC en Afrique subsaharienne et est entrée dans une phase « pilote » depuis le 1^{er} juin 2017 jusqu'au 30 septembre 2019.

La conception, la définition et l'opérationnalisation d'une telle offre de formation, double, présente un caractère inédit dans la sous-région d'Afrique de l'Ouest : aucun des pays concernés par le PRIQUE ne connaissait dans son paysage de formation, académique et de formation continue, une telle offre de formation. Il s'agit donc d'une création institutionnelle *ex nihilo* placée sous haute vigilance puisqu'en toute logique sa phase-pilote est censée réunir toutes les conditions pour qu'elle devienne pérenne, durable et financièrement soutenable.

L'originalité du PRIQUE réside dans les interactions développées entre deux dimensions : un ancrage institutionnel fort localisé au Niger dans deux institutions de formation, l'ENS et l'IFAENF et un bassin de recrutement étendu à cinq pays de la sous-région dont quatre pays sahéliens et un côtier.

Appréciation d'ensemble et pistes d'amélioration

- Le Master ICGAE a été lancé à l'ENS en octobre 2017 avec **une première cohorte en présentiel pour une durée de deux ans** (23 apprenants) ; les formations continues ont commencé en juillet 2018 à l'IFAENF (**149 apprenants**)
- **Le PRIQUE présente des acquis et des atouts dérivés d'un processus collectif de formulation ayant réuni des acteurs aux profils différents** : experts, formateurs, responsables administratifs et politiques, des bailleurs et des partenaires (ONG et Société Civile). L'approche multi-acteurs a cimenté le projet et lui a donné des fondements durables.
- **Le PRIQUE a produit des documents de programme de qualité** : des référentiels de compétences, de métiers, des maquettes de formation principalement. Toute l'organisation pédagogique est décrite dans ses moindres détails et de façon cohérente, du processus de recrutement des apprenants au processus d'évaluation/certification.
- **Le PRIQUE a su corriger au cours de son opérationnalisation certaines difficultés** : passage d'une programmation au coup par coup à une planification annuelle ; respect des délais académiques et convenus de formation dans un paysage académique et universitaire parfois instable du fait des grèves à répétition.

- **Le suivi-monitoring du PRIQUE sous forme de backstopping organisationnel a eu des effets tangibles** en termes d'amélioration des rapports financiers et opérationnels, de suivi des décisions des Copil et d'amélioration du travail confié aux Comite de coordination (Cocor)
- **Les « produits » du PRIQUE sont en général de bonne qualité du fait des processus multiples de validation par leurs concepteurs et leurs utilisateurs**, par exemple les modules pédagogiques de l'IFAENF.

L'évaluation à mi-parcours a relevé un certain nombre de points pouvant être améliorés en vue d'une montée en gamme (qualité) du PRIQUE et de sa montée en puissance (régionale). **Le PRIQUE est tout à fait en mesure d'apporter dès à présent et à la faveur d'une prochaine phase du programme les correctifs nécessaires à sa montée en puissance régionale et à sa montée en gamme sur le plan des formations.**

Pertinence

Le PRIQUE a connu une certaine inflexion de sa vocation initiale qui était de contribuer à en priorité à l'amélioration de la qualité de l'éducation non-formelle tout en ménageant des liens¹ avec l'éducation formelle. L'éducation formelle a eu tendance à s'effacer dans les formations au profit des Alternatives Éducatives Non Formelles. Le PRIQUE a ainsi eu tendance à privilégier une dimension d'une problématique plus globale en tissant davantage de liens entre les AENF et les questions d'accès à l'éducation, les AENF étant justement les moteurs d'un élargissement et d'une diversification de l'offre éducative. Les questions d'accès ont donc été travaillées mais sans lien visibles avec des questions de qualité, sans lien non plus toujours explicites avec les contextes spécifiques de l'éducation formelle dans les pays. Or c'est bel et bien parce que l'éducation formelle souffre d'un déficit d'accès, de maintien et de qualité que les AENF ont connu leur essor. De plus, certaines AENF visent la réintégration des apprenants dans l'éducation formelle.

Efficacité et efficacité

Unique partenaire bailleur de fond, la DCC contribue à l'offre de formation du PRIQUE dans le cadre de deux conventions signées, l'une avec l'ENS d'un montant de 519 896 020 XOF le 11 avril 2017² et l'autre d'un montant de 124 840 000 XOF avec l'IFAENF le 15 mars 2017. En première lecture, l'efficacité du PRIQUE peut être mesurée à partir d'indicateurs quantitatifs : de ce point de vue-là le PRIQUE peut être dit efficace. En deuxième lecture, l'efficacité du PRIQUE peut être évaluée par rapport à des indicateurs qualitatifs. Or, le PRIQUE en son cadre logique antérieur à sa récente révision suite au présent rapport lors de

¹Trois études (Akkari et Soumana, Sagayar et al, Cabinet Awadia) des besoins ont situé en amont les contextes-pays. Les analyses de ces études n'ont pas systématiquement été reprises ou approfondies lors de l'élaboration des modules de formation ou des référentiels. La contextualisation n'a pas fait l'objet d'une consigne pédagogique stricte, c'est-à-dire à appliquer au-delà de son énonciation - donnée aux formateurs ou aux formateurs de formateurs.

² Ce contrat a fait l'objet d'un avenant pour tenir comptes des dépenses imprévues et des honoraires du cabinet de backstopping.

l'atelier de Cotonou, ne disposait pas d'indicateurs relatifs à l'efficacité qualitative, c'est-à-dire pédagogique de son programme.

Effectivité et efficacité de la dimension régionale

L'offre de formation gagnerait à intégrer davantage la dimension régionale qui constitue l'une des ambitions fortes du programme. Trois appréciations particulières corroborent cette appréciation d'ensemble.

En premier lieu, le PRIQUE ne tire pas encore entièrement parti des caractéristiques, des contextes et des spécificités de ses pays membres. La plupart des formations sont concernées par cette première appréciation.

En deuxième lieu, les dynamiques régionales effectives vont dans le sens des pays membres du PRIQUE vers les deux partenaires nigériens, l'IFAENF et l'ENS. Les pays du périmètre PRIQUE fournissent les candidats aux institutions nigériennes de formation, lesquels les recrute selon des critères variés et aussi sur quota.

En troisième lieu, la reconnaissance régionale du PRIQUE comme offre de formation pertinente et de qualité ne peut émaner des seuls efforts des deux instituts de formation, l'ENS et l'IFAENF au Niger. Cette reconnaissance régionale ne peut être construite qu'en partenariats conventionnés avec les pays membres.

Qualité de l'offre de formation

L'offre de formation a largement gagné en qualité, notamment dans ses dimensions les plus pédagogiques puisqu'elle a été le fruit, en particulier à l'IFAENF, d'un travail collectif de conception sous forme de modules validés par des équipes. De même à l'ENS les documents-cadres (référentiels métiers et de formation) assurent une qualité formelle de l'offre de formation au terme d'un processus participatif qui a réuni universitaires et acteurs de l'Education. Mais le fait que des sessions de formation ne soient pas collectivement préparées, entre l'ENS et l'IFAENF, entre les responsables pédagogiques et les formateurs, sous une forme ou une autre, ne permet pas de garantir avec certitude la qualité des apprentissages réels auprès des apprenants, des partenaires et du bailleur de fonds.

Le manque de cohérence de syllabus remplis avec le référentiel de compétences tout comme le non-adossement du référentiel des compétences à un référentiel précis de métiers (jusqu'au répertoire des métiers) ne permettent pas d'optimiser les ressources humaines mobilisés, à savoir les formateurs et les apprenants

Ciblage des publics et des formateurs selon des profils prédéfinis

Du fait des critères formels émis en vue du recrutement des candidats au master et en formation continue, l'offre de formation cible un public prédéfini par ses diplômes, ses titres et son expérience professionnelle comme y invite l'étude préalable de Wade dans un document-cadre du programme. Mais tous les critères de recrutement ne sont pas respectés comme par exemple la lettre de motivation des candidats voire la lettre d'engagement de l'organisme d'appartenance. L'analyse des liens entre le pré-projet-pré-professionnel et le projet professionnel proprement dit – leur convergence et leurs évolutions communes - selon un canevas commun ne font pas l'objet d'un suivi continu tout au long des formation, ce qui particulièrement avéré dans le cas des formations continues.

Le recrutement des formateurs de la formation continue a pour principal critère l'expérience acquise sur la thématique enseignée et la reconnaissance par les pairs. En master, faute de

syllabus systématiquement rempli par certains enseignants, ces derniers ont été sélectionnés sur la base de leur cv .

Impact de l'offre de formation sur les pratiques professionnelles

Les liens entre les pratiques professionnelles d'avant ou d'après la formation et la formation elle-même ne sont encore que peu développés ou visibles et une connaissance fine des profils professionnels de départ ou d'arrivée n'est que peu partagée avec les formateurs.

Le suivi des effets est rendu difficile du fait des évaluations réalisées dans le cadre de la formation continue surtout. Ces évaluations ne sont pas mentionnées sur le certificat de présence délivré aux lauréats en fin de formation. Il n'est conservé aucune trace des compétences acquises ou à acquérir, ni de leur niveau d'acquisition.

Efficacité et efficacité de la modalité d'enseignement in situ

La modalité d'enseignement en présentiel a été choisie dès le début du projet avec des ouvertures possibles sur le semi-présentiel. Il s'avère que la modalité retenue jusqu'à présent (le présentiel) est coûteuse en temps, surtout dans le cas du master professionnel qui dure deux années (quatre semestres). Les apprenants s'absentent de leur poste dans leur ONG ou dans leur service pour suivre la formation à l'étranger quand ils ne sont pas Nigériens pendant deux années.

Les coûts engendrés par l'obligation d'assiduité en présentiel à Niamey consécutive au choix de cette modalité d'enseignement sont forts importants principalement ceux du master professionnel étant donné sa durée, même si ces coûts sont majoritairement supportés par la DDC et, en partie, partagés entre les apprenants, l'ENS et l'IFAENF.

Cette modalité d'enseignement *in situ* n'a pas que des conséquences en termes de coût de la formation pour les apprenants mais aussi en termes de gouvernance ou de pilotage du projet : les ressources humaines de l'IFAENF et de l'ENS étant limitées, elles n'ont pas permis d'assurer tout le suivi et l'accompagnement de la formation dans tous ses aspects. Cela ne constitue en rien une « critique » étant donné le degré de mobilisation desdites ressources humaines. Concrètement, seuls deux organismes de formation supportent l'offre actuelle de formation qui ne touche pas encore une masse critique d'apprenants. Les deux organismes de formation sont appuyés par des Points Focaux selon un lourd cahier des charges mais le point d'équilibre entre la formation *in situ* à Niamey et les viviers de recrutement demeure difficile à trouver. L'impact sur le long terme des missions assignées aux PF est loin d'être évident, même si ces derniers parviennent à mobiliser localement et ponctuellement.

Viabilité du modèle économique

Le modèle économique actuel est dépendant de la contribution d'un seul bailleur, la DDC, qui a annoncé son retrait progressif du programme. La poursuite du PRIQUE est donc dépendante de la stratégie de *fund-raising* à rédiger. Cette stratégie est en cours d'élaboration et les organismes de formation disposent d'une feuille de route, première étape avant l'élaboration de la stratégie complète.

Il semble normal à ce stade que la stratégie de *fund-raising* ne puisse pas être développée puisque le PRIQUE est susceptible d'entrer en phase de redéploiement sur les plans de sa vocation, de sa stratégie régionale, des contenus et des modalités de formation, des profils d'apprenants et de formateurs à recruter, de suivi des effets etc.

Au vu de ces constats qui sont loin d’être accablants pour une offre de formation inédite et dispensée en des contextes de développement et sécuritaires singuliers³, le rapport livre cinq recommandations ici brièvement résumées (se référer au point 6 du présent rapport pour un traitement exhaustif des recommandations), lesquelles s’adressent au comité de pilotage du PRIQUE et à la DDC :

<i>Recommandation</i>	<i>Motifs de la recommandation</i>	<i>Mesures (exemples)</i>
<i>Repositionner le PRIQUE sur sa problématique initiale d’amélioration de la qualité de l’éducation dans les domaines formel et non formel</i>	La question de l’amélioration de la qualité de l’éducation se pose à la fois dans les domaines de l’éducation formelle et non-formelle.	Réviser collectivement les documents de programme et de formation – cadres logiques (cf. propositions d’indicateurs qualitatifs en annexe 7.1) Changer l’intitulé du master Revoir les intitulés et les contenus des modules de la FC pour les situer d’emblée dans une vision holistique de l’éducation
<i>Inscrire le PRIQUE dans une dynamique effective de régionalisation de l’offre de formation</i>	Le PRIQUE bénéficie d’un périmètre géographique fait de contrastes, de disparités et de similitudes. La contextualisation de l’offre de formation est un élément central et significatif de sa régionalisation effective, sans quoi la régionalisation demeure une abstraction Les deux organismes de formation ne peuvent pas, à eux seuls, supporter une offre de formation destinée à une sous-région et ouverte sur elle. Ils ont à mutualiser leurs ressources humaines et matérielles avec celles de nouveaux partenaires	Donner des consignes de contextualisation aux formateurs (y compris sur la dimension du genre) ; recadrer les modules les moins contextualisés de la FC et parmi les UE/ECUE Établir dans une démarche structurante une montée en puissance régionale de l’offre de formation en signant de manière progressive des conventions et des partenariats avec des organismes pré-identifiés de formation, universités, centres de recherche voire ONG susceptibles d’apporter des ressources humaines et matérielles. Des pools de formateurs sont à rechercher auprès des partenaires Déployer un dispositif de formation à distance à partir d’une plateforme unique

³ Nombre de masters et de formations continues sis en des pays développés rencontrent des problèmes de même nature que le PRIQUE. Il n’y a donc pas lieu de regarder les points à améliorer avec une loupe aux effets grossissants comme si les difficultés rencontrées étaient propres au PRIQUE.

<i>Recommandation</i>	<i>Motifs de la recommandation</i>	<i>Mesures (exemples)</i>
<p><i>Promouvoir le suivi de la professionnalisation des pratiques dans les domaines formel et non-formel</i></p>	<p>Les aspects professionnels et professionnalisant apparaissent peu dans les formations</p> <p>La jonction entre les aspects académiques et les aspects professionnels de la formation n'est pas toujours assurée or les apprenants s'inscrivent avec des visées de professionnalisation</p>	<p>Accompagner les formateurs via un dossier à leur transmettre contenant un descriptif du master, les attendus en termes de formation, les profils des apprenants</p> <p>Développer des outils en ligne de suivi des effets des formations sur les pratiques professionnelles des apprenants et en capitaliser les expériences d'amélioration de la qualité de ces formations (témoignages, statistiques)</p> <p>Délivrer un certificat de formation continue professionnalisante indiquant les compétences acquises et les niveaux acquis de compétence</p>
<p><i>Faire entrer l'offre de formation dans une démarche d'assurance-qualité et de reconnaissance</i></p>	<p>L'offre de formation du PRIQUE ne dispose pas à ce jour d'une assurance qualité qui rassemble dans un document unique les critères objectifs qui garantisse sa qualité dans les domaines suivants : sa finalité ; son positionnement dans l'environnement ; son organisation pédagogique et son pilotage.</p>	<p>Cartographier dans chacun des pays et à l'échelle régionale/sous-régionale les acteurs, projets et programmes intervenant de façon en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation formelle et non-formelle</p> <p>Renseigner chaque domaine de la fiche quality-check sur l'ensemble des références attendues, indiquer les évolutions le cas échéant (exemple si changement de finalité et se servir de la fiche comme outil de monitoring du programme</p>
<p><i>Développer une stratégie commune entre partenaires de fundraising</i></p>	<p>La stratégie actuelle ne tient pas compte des résultats de la présente évaluation</p>	<p>Actualisation de la stratégie et recherche de fonds avec les partenaires</p>

1. Liste des acronymes

Acronyme	Signification
PRIQUE	Programme Régional Interinstitutionnel pour la Qualité de l'Éducation
UAM	Université Abdou Moumouni
IFAENF	Institut de Formation en Alphabétisation et Éducation Non Formelle
ENS	École Normale Supérieure
AFD	Agence Française de Développement
DDC	Coopération Suisse
LMD	Licence Master Doctorat
ECTS	European Credits Transfer System
ECUE	Eléments Constitutifs de l'Unité d'Enseignement
UE	Unité d'Enseignement
IIEP	Institut International de Planification de l'Éducation
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs des pays de la Confemen
CREEA	Conseil Régional pour l'Éducation et l'Alphabétisation en Afrique
PAMOJA	Réseau ouest-africain des praticiens <i>Reflect</i>
AENF	Alternatives Éducatives Non Formelles
REFLECT	Literacy through Empowering Community Techniques
APS	Approche par les Situations
APC	Approche par les Compétences
APO	Approche par Objectif
PDT	Pédagogie du Texte
ISU	Institut de Statistiques de l'Unesco
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
RESEN	Rapport d'Etat sur le Système Educatif National
OSC	Organisation de la Société Civile
ONG	Organisation Non Gouvernementale
FC	Formation Continue
CM	Cours Magistral
CT	Cours Théorique
TD	Travaux Dirigés
TP	Travaux Pratiques
RESEEAO	Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest
ICGAE	Ingénierie en Conception et Gestion des Alternatives Éducatives

2. Contexte

Le Programme régional interinstitutionnel pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (PRIQUE) s'inscrit dans les contextes démographiques, sociaux et éducatifs propres à deux groupes de pays d'Afrique subsaharienne :

- des pays sahéliens : le Burkina Faso, le Mali, le Tchad et le Niger (soit quatre pays)
- des pays côtiers : le Bénin (soit un pays)

Ces groupes de pays délimitent aussi le périmètre d'intervention de la DDC, sa zone de concentration dans les divers domaines couverts et définis par sa stratégie régionale⁴.

En termes d'accès à des services de base tels que l'éducation et de qualité, les pays sahéliens présentent des situations fort contrastées par rapport à celles qui prévalent dans les pays côtiers : nombre d'études récentes le montrent.

Les pays dits sahéliens sont ainsi confrontés à :

↳ Des enjeux de développement et d'équité d'accès aux services de base croissants

Les contextes locaux sont variés, néanmoins, les pays de l'espace sahélo-saharien possèdent des vulnérabilités communes qui justifie également l'intervention ciblée sur leur périmètre resserré. En effet, depuis 2005, la situation de ces pays s'est détériorée du fait de la situation politique et humanitaire, et des conditions de sécurité avec un enjeu relatif au respect des droits de l'homme dans la région⁵. Les conflits et les violences au sein de la sous-région ont en effet pris une importance renouvelée, ce qui comprend les violences chroniques engendrées par la compétition aux ressources naturelles, le développement d'une criminalité organisée autour du trafic de stupéfiants et l'amplification des violences armées, nationales et transnationales, depuis le début de la crise libyenne.

En écho, on repère un processus de fragilisation des États de la sous-région. Les facteurs responsables tiennent d'abord en la difficulté des États à concrétiser les politiques publiques, notamment d'éducation, dans les territoires périphériques où vivent les populations les plus vulnérables provoquant une défiance et une frustration croissante envers les autorités publiques.

↳ Des enjeux démographiques impactant de manière importante les stratégies liées à l'éducation de base

Les pays du périmètre sahélien du PRIQUE n'ont pas le même poids numérique au regard des écarts de population importants et des taux de concentration de la population fortement différenciés entre zones urbaines et rurales. Ils partagent néanmoins des taux de croissance démographique parmi plus élevés au monde. Les projections existantes à horizon 2050/ 2100

⁴Stratégie de la DDC pour l'éducation, *Éducation de base et développement de compétences professionnelles*, DDC, Berne, 2017.

⁵Source : Union Européenne, *Fiche d'information, l'Union Européenne et le Sahel*, Bruxelles, le 6 février 2014.

font état d'une massification de la population pour l'ensemble des pays de l'espace sahélo-saharien.

↳ Des systèmes éducatifs formels en proie à des défis spécifiques et partagés dans les pays du G5S

Depuis le début des années 2000, les pays du G5 du Sahel ont enregistré des progrès importants en matière d'accès à la scolarisation primaire. Néanmoins, les résultats des systèmes éducatifs de ces pays restent parmi les plus faibles du monde.

Si de manière satisfaisante, une proportion importante d'enfants accède désormais à la première année de l'école primaire rares sont ceux qui achèvent leur scolarité avec les compétences minimales requises dans les matières de base. Dans certaines classes de troisième année du primaire, près de 80% des élèves sont incapables de déchiffrer un mot, voire d'identifier une lettre de l'alphabet. Les données disponibles (PASEC, RESEN, ISU, PME) montrent que l'efficacité interne du cycle primaire dans les pays du Sahel est toujours très largement affectée par des taux de redoublement élevés et une forte proportion d'abandon en cours de cycle.

Au niveau secondaire, les élèves sont loin d'avoir tous les prérequis pour affronter ce cycle (Pasec, 2014). La situation est d'autant plus inquiétante qu'en matière de formation professionnelle, l'offre ne couvre qu'une encore trop faible part des besoins (Walter, 2009). D'une manière générale, les programmes officiels d'enseignement ne sont pas disponibles, les classes sont pléthoriques, les équipements et matériels didactiques sont généralement inexistantes ou défectueux. Le personnel enseignant, en principe quantitativement suffisant, est inégalement réparti entre les milieux urbains et ruraux et présente des inégalités de genre dans l'attribution des responsabilités ; de plus, les enseignants, sont pour la plupart recrutés hors des filières classiques de formation des instituteurs (contractuels sans formation) et ne disposent ni des connaissances générales ni des compétences pédagogiques requises.

L'ensemble des analyses et diagnostics du secteur montre un déficit persistant de capacités locales (techniques, organisationnelles et institutionnelles) de mise en œuvre. L'expérience acquise en la matière par les PTF, notamment de la DDC, suggère que l'efficacité de l'aide au secteur de l'éducation dépend très directement de la présence d'une forte capacité locale à concevoir et à accepter le changement, à s'approprier et mettre en œuvre les réformes nécessaires jusque dans leur dimension opérationnelle. Le PRIQUE apparaît à son niveau et en ce sens comme une contribution indirecte à l'amélioration de l'efficacité de l'aide

La confrontation du PRIQUE à ces enjeux pose de manière spécifique l'appui à l'amélioration de la qualité de l'éducation à la fois dans les domaines formels et non-formels et ce, dans des contextes distincts, sahéliens et des pays côtiers. Le périmètre géopolitique du PRIQUE apparaît marqué par une forte hétérogénéité, entre ses pays sahéliens et son pays côtier et à l'intérieur même de sa zone sahélienne. Plusieurs comparaisons sont néanmoins possibles entre le Bénin et le Burkina Faso sur le plan des acquis des apprentissages comme l'a révélé

le PASEC 2014⁶, le Niger et le Tchad étant les pays où les scores des élèves ont enregistré les seuils d'atteinte les plus faibles.

Du fait d'une scolarisation non-universelle et de phénomènes persistants de non-scolarisation et de déscolarisation, les Alternatives Éducatives Non-Formelles (AENF) ont connu une percée à partir de la fin des années 1990 en Afrique subsaharienne et un certain nombre d'États ont été favorables à ce que les ONG investissent le champ de l'éducation non formelle. Des expériences identiques se retrouvent dans plusieurs pays en Afrique de l'Ouest. Elles peuvent être catégorisées selon leur appartenance à un cursus « formel » ou à un cursus « non formel ». Nous livrons ici un bref état des pratiques en matière d'alternatives éducatives par pays et groupes de pays selon leurs visées, méthodes, publics-cible et environnement institutionnel. Il ne s'agit pas d'en rester à un état des lieux descriptif mais de comprendre que le développement des AENF vient, en grande partie, d'un contexte de faillite de l'école publique et de non-scolarisation universelle. Les AENF sont de par leur contexte ou de par leur nature profondément liées et articulées au système d'éducation formelle.

Les alternatives ayant un objectif d'intégration dans le système éducatif formel

L'expérience des écoles satellites permettent de récupérer les enfants exclus du système éducatif pour qu'ils aient la possibilité de rejoindre le circuit formel ultérieurement. La formule a été expérimentée dès 1995 au Burkina Faso avec comme cible des enfants de sept à neuf ans non scolarisés, avec des difficultés pour se rendre à l'école si éloignée de leur domicile. De façon générale, les contenus, la méthodologie d'approche et la répartition des programmes sont basés sur ceux des écoles classiques. La particularité pédagogique de ces écoles est que les curricula sont élaborés par les services compétents du Ministère à partir de la démarche de la Pédagogie Par Objectif. De ce fait, les programmes ne se limitent plus à la dimension cognitive ; ils prennent en compte le savoir-faire et le savoir être. L'utilisation des langues maternelles est limitée à la première année de l'école satellite durant laquelle le français n'est introduit qu'à l'oral. Il devient langue d'enseignement à partir de la deuxième année. L'apprenant poursuit sa scolarisation dans l'école classique après trois ans dans une école satellite. Toutefois, la plupart des écoles satellites sont normalisées : elles comptent six classes chacune comme les écoles classiques.

Les écoles passerelles organisent la formation accélérée intensive des enfants dans des pays comme le Mali, le Burkina Faso, le Niger, le Bénin et la Côte d'Ivoire pour leur permettre de réintégrer le système éducatif normal. Cette formation est dispensée d'abord en langues nationales et en français ensuite. La Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle (SSA/P,

⁶PASEC 2016. PASEC2014 – Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire, PASEC, CONFEMEN, Dakar.

promue par la Fondation Stromme) de deux niveaux a été mise en œuvre pour SSA/P1 d'un an au Mali et au Burkina Faso alors que le SSA/P2 de deux ans a été mis en œuvre au Niger. A l'issue du cursus, l'élève passe le Certificat de Fin d'Études du Premier Degré (CFEPD).

Les écoles de la Seconde Chance ont été expérimentées à partir de 2001 au Niger. Depuis quelques années, et partout où elles sont mises en place, ces écoles enseignent avec la langue officielle nationale et le français. Elles intègrent des classes particulières au sein d'une école classique, où les enfants déscolarisés/non scolarisés reçoivent un enseignement accéléré de deux à trois ans. Ce qui leur permettra d'intégrer la scolarité normale ou de pouvoir bénéficier d'une formation professionnelle pouvant déboucher sur l'exercice d'un emploi. En Guinée, ce passage dans le formel est donné aux enfants (plus particulièrement les filles) non scolarisés ou déscolarisés des centres *Nafa*⁷ (financés par l'UNICEF) pour intégrer soit la septième année du premier cycle de l'enseignement général, soit l'enseignement technique et professionnel. Mais de toutes les façons, la vision large de l'éducation offre aux apprenants l'opportunité d'acquérir des connaissances instrumentales (lecture, calcul, écriture), des capacités de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles afin qu'ils se prennent en charge et participent activement au développement de leurs communautés.

Les écoles mobiles permettent aux enfants des nomades, des pêcheurs et des éleveurs au Mali et au Niger d'intégrer le système éducatif au gré de leur déplacement accompagné de l'enseignant. Les curricula sont les mêmes que ceux des écoles primaires publiques. C'est l'enseignant qui se déplace. Une réflexion assortie de modalités pratiques a abouti à un programme intitulé Programme régionale pour l'éducation des pasteurs nomades en cinq zones transfrontalières. Formulé avec des organisations d'éleveurs d'Afrique de l'Ouest (PREP ; il vise à satisfaire leurs droits et besoins éducatifs afin de réduire la marginalisation sociale, politique et économique vécue par ces communautés. Cinq (5) zones transfrontalières sont ciblées en raison de la forte transhumance qui s'y déroule et des conflits engendrés, de l'accès aléatoire à l'éducation dans ces espaces et d'appuis peu développés. En outre, la dimension transfrontalière permet d'influencer les politiques nationales et sous régionales.

Les alternatives ayant une visée d'intégration professionnelle

Les centres préprofessionnels sont la plupart bilingues (en langues nationales et en français) et empruntent un cursus préprofessionnel. Les centres d'éducation pour l'intégration sont des centres ouverts dans les villes maliennes frontalières du Burkina. Ils visent une insertion économique des apprenants dans leur milieu avec une durée de formation de quatre ans dont deux ans de connaissance de base. Au Burkina Faso, les Centres d'éducation de base non formelle tels que les Centres Bama Nema forment également pour intégrer la vie active.

⁷*Nafa* signifie « bénéfique », « utile » ou « pertinent » en arabe, et a la même signification en Soussou, en Malinké et en Poular, les langues dominantes de la Guinée.

L'alphabétisation des adolescents en général est une étape pour accéder à une formation professionnelle dans un centre. L'alphabétisation a également pour objectifs le renforcement des capacités des jeunes pour en faire des vecteurs de changement et de transformation des réalités sociale et culturelle.

Les écoles communautaires, gérées par la communauté, ont été mises en place depuis les années 1990 dans les pays d'Afrique de l'Ouest (notamment les Centres d'Éducation au Développement au Mali, **les Écoles D'Initiatives locales** au Togo, **Écoles Communautaires de Base au Sénégal**). Il s'agit de promouvoir une éducation de base au service du développement socioéconomique et culturel de la communauté. Les types de formation sont ainsi le cycle primaire classique et le cycle de base alternatif pour une insertion professionnelle. Au programme l'apprentissage théorique et formation pratique avec l'utilisation de la langue nationale, le français étant la seconde langue.

L'état des lieux des pratiques brossé ci-dessus atteste de plusieurs évolutions du champ de l'éducation en Afrique subsaharienne qui vont dans le double sens de son élargissement et de sa diversification.

Élargissement : des modalités éducatives non formelles ont été créées aux cotés de celles formelles orientées vers un modèle scolaire tendant à être exclusif.

Diversification : que ce soit au plan de leurs visées, de leur publics-cibles, de leurs pédagogies, les alternatives éducatives entraînent une diversification de l'offre éducative des États susceptible de correspondre aux attentes de jeunes non-scolarisés, déscolarisés, à insérer d'un point de vue socio-professionnel ou à rescolariser.

De nombreuses interrogations planent sur le devenir des alternatives éducatives du fait de leur statut encore expérimental en certains pays ou encore de leur labellisation sous la modalité de l'éducation non-formelle ou encore et enfin de perceptions sociales voire politique d'une éducation au rabais réservée à des « exclus » du système d'enseignement scolaire.

Une première interrogation a trait au degré d'institutionnalisation des alternatives éducatives variable selon les pays certains pays ayant fait le choix en faveur d'un passage à l'échelle d'alternatives jugées pertinentes (Burkina Faso, Mali par exemple) d'autre étant toujours à des phases expérimentales.

Une deuxième interrogation concerne la qualité des alternatives éducatives, une qualité qui peine être définie selon des référentiels qui la garantisse eu égard de ses visées et en réponse aux besoins des public-cibles.

Une troisième interrogation – de fond – renvoie concrètement aux capacités des cadres des ministères de l'Éducation nationale à concevoir eux-mêmes des plans et des stratégies en faveur d'un développement d'alternatives éducatives adaptées aux évolutions des profils de leur jeunesse et de leur propre système éducatif. Cette interrogation de fond pose la question de la crédibilité des alternatives auprès d'élites formées dans des modèles d'éducation

scolaire, ce qui ne revient à critiquer ces élites mais à reconnaître et à appuyer le potentiel d'accompagnement qu'elles ont ou peuvent avoir en matière de développement d'alternatives éducatives adaptées.

3. Rappel des principales étapes du PRIQUE

C'est au terme d'un processus de consultation et de concertation financé au titre d'un « crédit-relais » des années 2014 et 2015 que la DDC a retenu l'option stratégique d'une offre de formation comprenant un master et des formations continues destinées à améliorer en d'amélioration de la qualité de l'éducation, le tout réuni dans le Programme PRIQUE. Cette offre de formation s'adresse stratégiquement à des cadres de l'éducation (État et ONG) des pays de la zone de concentration de la DDC en Afrique subsaharienne et est entrée dans une phase « pilote » depuis le 1^{er} juin 2017 jusqu'au 30 septembre 2019.

Les termes de référence détaillent pour les deux formations leur ancrage institutionnel (ENS à Niamey pour le Master professionnel en Ingénierie, Conception et Gestion des alternatives éducatives et IFAENF aussi à Niamey pour les formations continues) leurs objectifs généraux d'amélioration de la qualité de l'éducation formelle et non formelle et spécifiques (former des cadres capables de concevoir, d'appliquer, de suivre et d'évaluer des alternatives éducatives pour le Master ; renforcer les capacités des cadres pour améliorer la normalisation et la diversification les offres de formation continues et améliorer les conditions de leur mise en œuvre).

Sur le plan de ses produits, il est à noter que le projet est en sa phase pilote :

- 1) Le Master ICGAE a été lancé à l'ENS en octobre 2017 avec une première cohorte en présentiel pour une durée de deux ans ;
- 2) Les formations continues ont commencé en juillet 2018 à l'IFAENF ;
- 3) Une stratégie de communication a été élaborée pour les deux formations.

Deux produits en cours d'élaboration concernent une étude sur la mise en place d'un centre de ressources documentaires et numériques propre aux deux offres de formation et un document de projet sur une offre de formation en semi présentiel.

L'originalité du programme réside dans une de ses principales instances de gouvernance, à savoir un Comité de pilotage conjoint à la fois stratégique et technique. Six experts principaux relayent le programme dans les cinq pays de l'intervention, recrutent des intervenants, organisent la communication et aide au recrutement des apprenant(e)s.

Les termes de référence portent sur l'évaluation du PRIQUE en sa phase dite « pilote ». L'observation de l'évolution de cette première phase depuis 2017, au travers de points identifiés comme susceptibles de mener à des constats utiles comporte une double dimension :

- i. Une dimension rétrospective sur les résultats acquis ;
- ii. Une dimension prospective à partir des enseignements à tirer pour la poursuite/révision du programme.

L'évaluation à mi-parcours du PRIQUE prend en considération l'effectivité des grandes logiques et dynamiques ayant prévalu lors de sa conception, prévalant au cours de son opérationnalisation, à accentuer ou à rectifier dans une phase ultérieure.

Le cœur de l'évaluation est donc la phase pilote du PRIQUE (2017-2019) centrée sur la mise en place de formations à caractère sous-régional et basées à Niamey au Niger. Les interrogations de l'évaluation ne prennent leur sens que dans la relation de complémentarité/amélioration des offres de formation existants ou non dans les pays de concentration et dans l'impact de telles formations sur les actuels et futurs cadres de l'éducation susceptibles d'orienter des Plans et des Stratégies en faveur d'alternatives éducatives formelles et non-formelle, selon une exigence de qualité.

4. Constats

4.2 Gouvernance régionale

4.2.1 Régionalisation du programme

Dans sa conception comme dans sa définition, le PRIQUE s'est d'emblée positionné comme un programme à vocation régionale dont le périmètre est constitué par cinq pays faisant partie de la zone de concentration de la DDC. Le cœur du programme consiste en une offre de formation diplômante au sein d'un master professionnel (M1 et M2) intitulé « Ingénierie, Conception et Gestion des Alternatives Éducatives » et d'une offre de formation continue constituée de 14 modules relatifs aux AENF.

La conception, la définition et l'opérationnalisation d'une telle offre de formation, double, présente un caractère inédit dans la sous-région d'Afrique de l'Ouest : aucun des pays concernés par le PRIQUE ne connaissait dans son paysage de formation, académique et de formation continue, une telle offre de formation. Il s'agit donc d'une création institutionnelle ex nihilo faisant l'objet, en toute logique d'une phase-pilote censée réunir toutes les conditions pour devenir pérenne, durable et financièrement soutenable.

Cette création ex nihilo s'appuie néanmoins sur un historique fait de mobilisations antérieures, de diverses capitalisations et d'un précédent ancrage institutionnel à l'Université de Ouagadougou. La logique d'intervention régionale du PRIQUE a une genèse précise et relatée dans les documents du programme, ce qui permet d'en conserver la mémoire des étapes, des décisions, des choix stratégiques et des parties prenantes. Un rapport opérationnel de l'ENS en date de 2016 retrace la genèse et l'évolution de la logique d'intervention a de la nouvelle offre de formation :

Genèse du PRIQUE (master professionnel)

La Direction du Développement et de la Coopération (DDDC)) a soutenu pendant dix (10) ans un programme de Maîtrise en Pédagogie du Texte (PPdT)), spécialité formation des formateurs, au sein de l'Université de Ouagadougou avec l'appui de l'ONG suisse Enfants du Monde. L'évaluation externe, tout en reconnaissant la pertinence du programme, a fait les recommandations suivantes :

- la recherche d'un ancrage institutionnel plus solide ;
- l'ouverture de la formation à d'autres expériences éducatives de la sous - région ;
- le financement d'un futur Master.

Dans cette perspective, une étude de faisabilité a été réalisée par la DDC dans trois pays (Niger, Burkina Faso, Bénin), auprès d'institutions de formation susceptibles d'héberger un Master sous régional en innovations éducatives. C'est ainsi que l'École Normale Supérieure de Niamey a été retenue pour abriter et piloter ce Master.

L'originalité du PRIQUE réside dans les interactions développées entre deux dimensions : un ancrage institutionnel fort localisé au Niger dans deux institutions de formation, l'ENS et l'IFAENF et un bassin de recrutement étendu à cinq pays de la sous-région. En volume, les interactions actuelles vont davantage dans le sens des pays membre du périmètre du PRIQUE vers le Niger que l'inverse. Cela s'explique par l'entrée du programme dans sa phase-pilote où il est nécessaire de recruter au sein du vivier défini, sans pouvoir encore prendre la mesure des effets de la formation une fois les apprenants de retour dans leurs pays respectifs ou au Niger.

Parmi les autres raisons explicatives d'un déficit d'interaction entre le pays hôte de la formation et certains pays partenaires (Tchad et Mali) seront avancées dans la suite de ce rapport notamment l'insuffisance de prise en compte des contextes spécifiques aux pays et aux groupes de pays partenaire. Cette remarque comporte des incidences sur le plan des formations dispensées, valables pour tous les pays et à toutes les époques de leur développement social, politique, démographique et éducatif. La régionalisation va dans le sens du pays hôte et non du pays hôte vers les pays partenaires du fait d'une décontextualisation des contenus de formation, comme si la régionalisation consistait à abstraire les particularités des systèmes éducatifs nationaux, sahéliens et côtiers. La contextualisation comme exigence avait pourtant été appelée des vœux des concepteurs et traduite de façon explicite dans les documents du programme (Etudes de Wade et d'Akkary) et cette exigence a dûment été réaffirmée lors du Copil de Copil de Cotonou (cf. feuille de route de ce Copil).

4.2.2 Modalités et instances de gouvernance

Les modalités de gouvernance du PRIQUE présentent l'originalité d'allier des instances nationales et régionales. Le programme a ainsi un double visage : un visage national, celui du pays hôte où une marge d'autonomie est laissée aux organismes de mise en œuvre de la formation et un visage régional, celui d'un maillage institutionnel où se retrouvent des Points focaux et des Ministères sollicités par le comité de pilotage.

Le portage institutionnel du PRIQUE au niveau régional induit actuellement de lourdes charges qui incombent à des points focaux qui agissent davantage en tant qu'individus qu'au nom d'une légitimité politique, celle du ministère de leur pays ou sociale, celle de plateformes d'ONG ou d'OSC nationale ou régionale. Selon leur cahier des charges, les Points focaux remplissent une mission d'interface entre le programme et les parties prenantes locales (Ministères, ONG/OSC, Universités, PTF, etc.) afin de faciliter l'atteinte par le programme de ses objectifs dans leur pays.

Cette mission d'ordre général s'accompagne, pour être remplie, d'une série de tâches consistant à diffuser de l'information sur le master et la formation continue à tous les acteurs concernés (Ministères, ONG/OSC, Universités, PTF, etc.) ; à collecter et traiter les informations relatives au Master et à la Formation Continue (FC) ; à collecter des indicateurs de référence relatifs au cadre logique ; à organiser (lorsqu'il se déroule dans son pays) et participer aux comités de pilotage ; à participer à l'identification et la sélection des intervenants et apprenants ; à rédiger des rapports d'activités les concernant ; à participer à la résolution de certains problèmes ponctuels au cours des sessions de formations ; à organiser les rencontres de coordination et la communication (envoi de lettres, transmission des propositions et des réactions, etc.) ainsi que servir de relais entre les différents acteurs (participants aux formations, formateurs, ENS-N, IFAENF, Ministères, les Universités, les OSC) ; à faire le plaidoyer pour amener les Ministères, les ONGs et PTF à inscrire régulièrement dans leurs budgets des frais liés au Master ICGAE et aux Formations Continues en AENF.

La liste des tâches révèle la lourdeur de la mission confiée à de seuls individus alors qu'elle relève, par sa nature, d'un travail collectif d'équipe. Cette mission, centrale dans le dispositif de gouvernance du PRIQUE, ne bénéficie pas de la ressource humaine suffisante et adéquate. La rémunération d'un Point Focal s'avère loin d'être compétitive pour les activités à réaliser (50 000 fcfa/mois). Il existe ainsi un fort décalage entre la mission assignée, la ressource humaine allouée et les ressources financières rendues disponibles.

Un comité de coordination (CoCooor), structure opérationnelle permanente assurée par l'ENS et l'IFEANF, un comité de coordination élargi et un comité de pilotage veillent au suivi-évaluation interne du PRIQUE, appuyés par un backstopping effectué grâce aux prestations d'un cabinet-conseil privé sis à Genève. Le comité de pilotage, organisé par l'ENS et l'IFAENF se réunit chaque semestre dans l'un des pays du périmètre du PRIQUE. A cette occasion les ministères concernés et les ONG actives dans le domaine de l'éducation sont associés.

Le backstopping global est davantage centré sur les questions organisationnelles du programme : les Copil doivent être en ce sens préparés sous forme de rapports ou de synthèse de rapports opérationnels et financiers et sont l'occasion de dresser des bilans d'étapes tout autant que prendre des décisions correctives sur les avancées du programme. Le premier Copil date de novembre 2017, d'autres ayant eu lieu à Ouagadougou et au Tchad. Le suivi des décisions en lien avec de nouveaux documents à produire est assuré par le service de backstopping.

Il est à noter que le PRIQUE ne dispose pas d'une instance permanente de backstopping de la qualité des formations dont l'organisation et le suivi sont dévolus aux partenaires du pays-hôte soit l'ENS et l'IFAENF. Il n'appartient donc pas au backstopping organisationnel ou

programmatique d'évaluer une quelconque qualité des formations car là n'est pas son mandat.

La gouvernance du PRIQUE est fondée sur une double dynamique complexe qui cherche à trouver un point d'équilibre entre la dimension organisationnelle régionale du programme et l'autonomie pédagogique accordée aux organismes de formation partenaires. Cette gouvernance repose sur un point d'équilibre, par définition précaire, instable et délicat car il s'agit de faire coïncider une offre de formation, localisée à Niamey (Niger) et une demande potentielle, toujours à rechercher, dans les pays partenaires. Les points focaux sont en charge d'assurer ce point d'équilibre.

4.2.3 Opérationnalisation

Les instances de gouvernance régionale du PRIQUE ont produit via les Copil des compte-rendus écrits qui montrent les avancées et les difficultés rencontrés par le programme. Le premier Copil (25-27 octobre 2017, Niamey) a, en ce sens, apporté des rectificatifs nécessaires à la bonne marche du programme : dépôt à temps des documents préparatoires à sa tenue, étude et révision du cadre logique notamment. D'un point de vue organisationnel plus que pédagogique, le PRIQUE a ainsi fait ses preuves à la capitalisation de sa démarche de gouvernance.

Le deuxième Copil, tenu à N'Djamena, tenu au Tchad du 26 au 28 janvier 2018 laisse apparaître en son compte-rendu des difficultés de différente nature, à titre illustratif :

- Suivi et mobilisation : les représentants de certains ministères tout comme certains Points Focaux ne participent pas aux Copil ; les PF ne parviennent à s'acquitter de l'ensemble de leurs tâches
- Effectivité des instances de gouvernance : le Cooord ne s'est pas réuni

Ces difficultés s'avèrent bien compréhensibles en début de programme et ont trouvé des solutions sur le plan organisationnel. La lecture de l'ensemble des compte-rendus des Copil atteste d'un processus d'amélioration dans la gestion opérationnelle du programme et la production de documents internes de meilleure qualité que ceux auparavant fournis.

Il ressort aussi que la gestion opérationnelle du programme, que les Copil ont été attentifs au critère de sa durabilité puisqu'ont été anticipés un centre de ressources documentaires numérique prévu à l'IFAENF de même qu'une modalité d'enseignement en semi-présentiel à l'ENS dans le cadre du master professionnel.

Comme il a déjà été indiqué plus haut, les Points Focaux ont à honorer de lourdes obligations puisqu'une grande partie de la stratégie régionale du PRIQUE réside dans le mandat fort large qui leur a été attribué, et qu'ils ont accepté. Les comptes rendus de leur patient travail de communication, de mobilisation sociale et institutionnelle, de recrutement, de renseignement

du cadre logique renseignent sur les avancées et les difficultés de la dimension régionale du PRIQUE, une dimension pourtant intrinsèque.

Les difficultés semblent à première vue d'ordre pratique : les moyens financiers sont déclarés « insuffisants » pour mener à bien des activités nécessitant des déplacements ou davantage de communication. Mais les difficultés ne sont pas que d'ordre pratique et touchent aussi parfois à des points structurels du PRIQUE tels que l'engagement des États et des partenaires dans la contribution au financement des formations, un plaidoyer que les PF entreprennent sans avoir reçu en retour de décisions fermes dans l'attente d'une éventuelle « délocalisation » des formations ou d'une formation en semi présentielle.

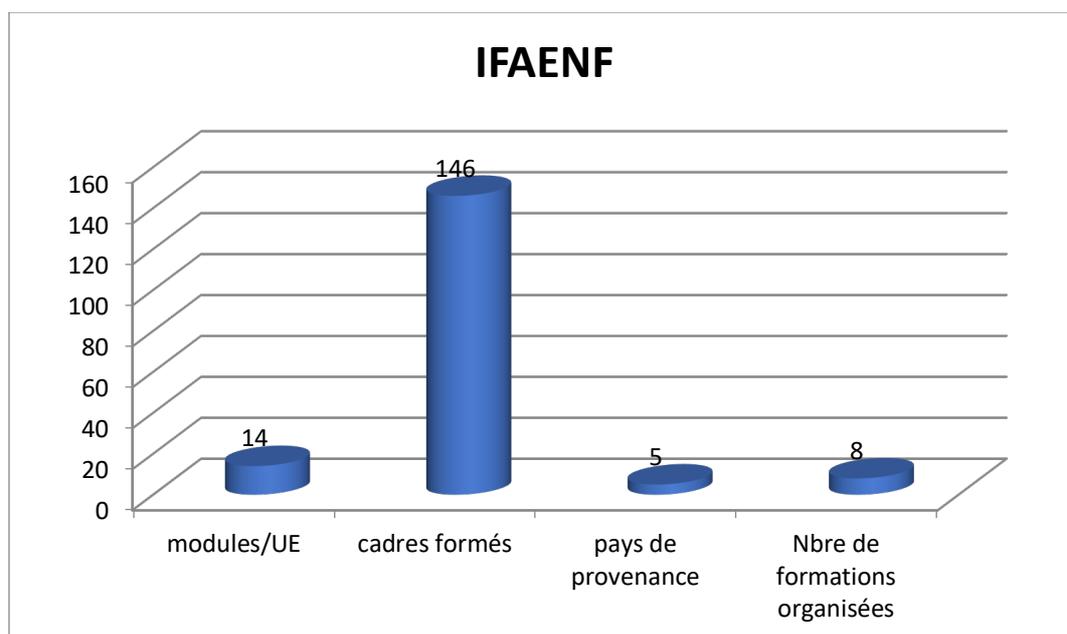
Des difficultés propres à certains pays – grèves des enseignants, communication rendue impossible avec les provinces ont été relevées. C'est le cas au Tchad, comme le relève ici le PF de ce pays dans un rapport en date du 25 septembre 2018 :

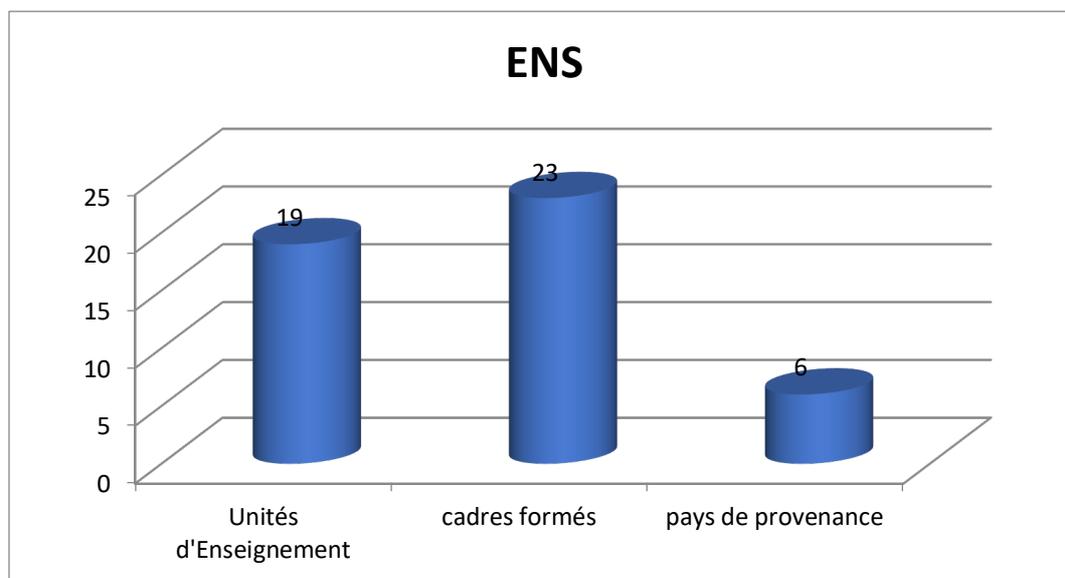
« En conclusion, on peut affirmer que les activités programmées ne sont pas entièrement exécutées. Les résultats obtenus en ce qui concerne la formation continue sont très maigres. Les difficultés évoquées sont autant de facteurs de blocage qui risquent de perdurer si des dispositions par les partenaires (Ministères et ONGs) ne sont pas prises pour améliorer la participation du Tchad au processus ».

4.3. Formation

Voici deux graphiques synoptiques des formations dispensées du point de vue des modules ou des unités d'enseignement, du nombre de cadres formés et de leur pays de provenance.

Il ressort que, par définition, la formation continue concerne une masse de cadres plus critique que le master davantage élitaine





Source : enquête par questionnaire

4.3.1 Ancrages disciplinaires

. D'un point de vue institutionnel, le master est ancré dans un département de sciences de l'éducation où règne, par tradition, une dominante pédagogique. De fait, les enseignements relèvent de la sociologie, de la philosophie, de l'économie, de la gestion, de l'andragogie, de la psychologie dans plusieurs de leurs variantes généralistes et de spécialisation. Des enseignements plus pratiques ne sont pas a priori rattachés à un champ disciplinaire précis et souffrent ainsi d'un manque de soubassement conceptuel ou de référentiel théorique tandis que d'autres s'engouffrent dans de tels référentiels qui en viennent à écraser des aspects plus pratiques et concrets.

Il semble difficile de valider dans le cadre d'un master de conception et de gestion des AENF des enseignements relevant de la sociologie générale ou encore de la philosophie sans plus de fléchage vers des objets précis susceptibles de remporter l'adhésion des apprenants et de susciter leur intérêt.

Le master affiche tantôt des disciplines dans les intitulés des Unités d'enseignement (par exemple Didactique), tantôt des objets (Mesure des apprentissages), tantôt des pratiques (Plaidoyer) ou encore des expériences (expériences en bilinguisme). Des explications de la diversité des intitulés ne sont pas d'emblée données, sans que cette diversité d'affichage ne soit mauvaise en soi.

Le nombre important de disciplines convoquées au sein des différents enseignements risque de faire perdre de vue le fil rouge de la formation. Les apprenants peinent à trouver ce fil rouge face à la noria de disciplines convoquées, laquelle tranche avec parfois l'absence de références disciplinaires quand l'enseignement est purement descriptif.

Si les ramifications disciplinaires sont nombreuses et correspondent au phénomène de diversification et de spécialisation des savoirs, il n'empêche qu'un minimum de mise en cohérence disciplinaire viendrait contrer cette impression de patchwork de connaissances émiettées et sans liens apparents.

Se recentrer vers des noyaux disciplinaires principaux et dégager des disciplines connexes pourrait ainsi éclairer, même sous forme simple de carte mentale, les apprenants dans le labyrinthe des disciplines. Les sciences de l'éducation apparaissent ainsi comme une bannière sous laquelle d'autres disciplines peuvent venir se ranger ; les sciences politiques, moins tournées vers les pédagogies et davantage centrées sur l'analyse des politiques publiques d'éducation constituent une deuxième bannière sous laquelle des disciplines connexes peuvent venir aussi se ranger. Ces précisions sur le fil rouge du master peuvent aisément être apportée par les responsables pédagogiques en début et en cours d'année 1 et 2 aux apprenants.

4.3.2 Référentiel des métiers et référentiel de compétences

Le master de l'ENS affiche l'ambition d'être professionnel en ceci qu'il indique des débouchés professionnels possibles en lien avec un profil de sortie des apprenants. Le terme de master professionnel renvoie aussi à la co-construction de la formation avec les « professionnels » (non cités dans les documents consultés) de l'AENF.

Un seul document spécifie les débouchés vers les métiers possibles. Il s'agit du dépliant de présentation du master, un document de communication externe. Aucun autre document, de programme ou interne ou de prospection ne fait référence à des métiers sur lesquels la formation en master pourrait déboucher. Les métiers indiqués sont les suivants, au nombre de six :

- a) Ingénieur-formateur en alternatives éducatives
- b) Ingénieur en Conception et Gestion des projets/programmes d'alternatives éducatives
- c) Chargé des innovations éducatives
- d) Formateur des ENI et du non-formel
- e) Chargé d'études et de programmation
- f) Chargé de plaidoyer auprès des partenaires

Ces métiers ne font partie d'aucun répertoire national, sous-régional, régional ou international des métiers, ce qui ne signifie pas forcément qu'ils n'ont qu'une existence fictive mais que leur identification sur le marché de l'emploi en Afrique subsaharienne n'est pas chose aisée pour une majeure partie d'entre eux. C'est en particulier le cas du métier c) Chargé des innovations éducatives.

Les métiers affichés dans la liste ci-dessus font plutôt référence à des titres et ne constituent pas rigoureusement parlant des métiers. C'est le cas de a) Ingénieur-formateur en alternatives éducatives et de b) Ingénieur en Conception et Gestion des projets/programmes d'alternatives éducatives. Dans le cas de b) le titre Ingénieur en Conception et Gestion des projets/programmes éducatif reprend mot à mot l'intitulé du master, lequel ne délivre pas un

titre d'ingénieur mais un diplôme en Ingénierie de la Conception et Gestion des alternatives éducatives, ce qui est par nature différent.

Seul deux métiers sur les six cités correspondent à des fiches de poste : ce sont les métiers de chargé d'études et de programmation et celui de chargé de plaidoyer auprès des partenaires. Le premier s'exerce à la fois dans les secteurs public et privé et est généralement associé à des fonctions de communication externe, le second dans le secteur privé.

L'effort d'affichage de débouchés professionnel semble davantage issu d'une opération de communication que d'une prospection réelle des potentialités et filières professionnelles contenues ou fléchées dans le master. D'ailleurs une question se pose à ce titre : les apprenants ont-ils rejoint le master pour améliorer une pratique professionnelle existante, la leur, ou pour rejoindre un nouveau poste sur de nouvelles compétences, ou encore pour s'insérer sur un primo-emploi suite à des études ? Plusieurs sont à distinguer comme le révèle les enquêtes menées dans le cadre de la mission d'évaluation :

- Les apprenants sans expérience professionnelle n'intègrent pas la formation proposée par le master ICGAENF ou alors à titre vraiment exceptionnel ;
- Les apprenants issus des ONG et de services étatiques disposent déjà d'une ou de plusieurs expériences professionnelles qu'ils cherchent à faire évoluer dans les cas de figure où leur hiérarchie les y invite ;
- Les apprenants issus des services étatiques sont à la recherche de postes de détachement dans les ONG et ne partagent pas l'idée d'une amélioration significative de leur pratique professionnelle actuelle.

En l'absence d'une plus forte formalisation de métiers représentatifs de débouchés réels à partir de descriptifs de postes insérés dans des organismes d'institution (État et ONG), il semble difficile d'adosser le référentiel de compétence à un référentiel de métier. De fait, le master professionnel actuel est dans l'incapacité d'adosser son référentiel de compétences à un référentiel précis de métiers voire d'emplois.

4.3.3 Congruence du Référentiel de compétences et du syllabus

Les Unités d'Enseignement du master ICGAE sont de façon explicite rangées sous chacune des cinq compétences contenues dans le référentiel comme le prouve la table suivante des correspondances :

Table des correspondances entre les UE et les compétences du référentiel (exemple du semestre 1 du master 1)

Compétences	UE	Intitulé
Planification et gestion de l'éducation	411	Introduction à la planification : contexte et approche Diagnostic participatif Approche GAR

		Genre et développement
Ingénierie de la formation	412	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent Courant pédagogique Méthodes et technique d'enseignement
Andragogie, Éducation des adultes	413	Psychologie de l'adulte Courants pédagogiques Méthodes et techniques d'enseignement
Didactique	414	Didactique des savoirs Didactique des disciplines
Management 1	415	Gestion administrative Gestion des ressources éducatives Gestion administrative et financière

Les formations prévues sur les semestres consécutifs présentent de même une correspondance entre les UE et chacune des cinq compétences du référentiel. Il y a donc congruence entre les Unité d'enseignement telles qu'elles sont formellement présentées et les compétences du référentiel de formation. A priori, les apprenants ayant suivi avec assiduité et succès ces UE acquièrent donc les compétences requises et sont conformes au profil de sortie attendu d'eux.

La même congruence est loin d'être observable entre les cinq compétences du référentiel et les syllabus des UE. L'ENS a fourni à la mission neuf (9) syllabus sur l'ensemble UE réparties en quatre semestres. Ces syllabus font l'objet d'une fiche à remplir par les formateurs et à remettre à l'ENS. Tandis que l'IFAENF a produit quatorze modules pédagogiques couvrant l'intégralité des sessions de formation continue, l'ENS ne dispose que de moins d'un tiers des syllabus des UE devant constituer les contenus des enseignements de son master professionnel. Voici les principales observations faites par la mission d'évaluation au sujet des syllabus :

1. Les syllabus non remplis ou mal remplis ne sont pas le signe d'une quelconque incompétence des formateurs mais, outre le parfois le manque de temps pour les remplir, d'un manque d'accompagnement de leur démarche d'enseignement dans une économie plus globale de la formation ; aucun document pédagogique n'a été transmis aux formateurs contenant le contexte du master, les profils des apprenants, une maquette de formation et un cahier des charges de la formation. Ceci a ainsi favorisé la liberté académique du formateur au détriment des attendus précis du master professionnel ;
2. Les syllabus remplis ne reflètent pas systématiquement la structure de la matrice de compétence. Normalement, le syllabus devrait reprendre les intitulés de la matrice de compétence déployés en « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être et ce, par palier de

compétence. Or ils ne les reprennent pas. Les syllabus évoluent ainsi sans congruence avec le référentiel de formation et de compétences.

3. La clé de répartition du volume horaire de chaque UE contenue dans la maquette de formation et distinguant les Cours magistraux ou théoriques, les Travaux Pratiques, les Travaux Dirigés et le Travail personnel des étudiants ne se retrouve pas dans le syllabus. Il n'est donc pas toujours possible de savoir si le programme de formation respecte les masses horaires alignées sur des normes de qualité (pas plus de 30% des enseignements ne doivent être magistraux par exemple).

4.3.4 Les contenus théoriques et pratiques des modules de formation

Il existe une différence réelle sur le plan des contenus des formations telles qu'elles sont dispensées par les deux organismes partenaires. Les quatorze modules de l'IFAENF ont fait l'objet d'une élaboration collective par des équipes pédagogiques soutenues par des consultants, puis validés, tandis que les modules des vingt-neuf UE du master professionnel de l'ENS sont le fait des formateurs eux-mêmes. La prépondérance de modules théoriques s'explique par l'absence de consignes qui pourraient être données aux intervenants pour atténuer les contenus théoriques et aller plus vers la contextualisation et des cas pratiques.

Les modules fruits d'un travail collectif comportent par nature plus de valeur-ajoutée que ceux issus d'un travail individuel. De bonnes pratiques sont à relever dans la mesure où les modules de la formation continue de l'IFAENF ont été publiés : le fait de les faire tomber dans un domaine public autorise leur discussion, leur reprise, leur amélioration, ce qui n'est pas forcément le cas d'un cours individuel. Selon le consultant en charge de l'atelier de conception des modules de l'IFAENF, les schémas pédagogiques de la plupart des formateurs demeurent classiques en ce sens que les sessions se devraient selon eux de commencer par « les concepts » ou encore les « définitions » au lieu d'observation, d'études de cas, de relation d'expérience etc.

Rares sont les sessions de formation qui font appel à des éléments de contexte issus des pays d'où proviennent les apprenants. Quand un module tente de contextualiser un propos, la contextualisation ne fait pas l'objet d'une reprise sous la forme de réactions critiques de la part des apprenants. A titre illustratif, parmi bien d'autres exemples relevés par la mission, le module IFAENF relatif aux matériels didactiques (principalement les manuels) a mis l'accent sur les critères et les normes éditoriales sans jamais entrer dans un quelconque contenu et il n'a pas été demandé aux apprenants de venir en formation avec des manuels édités dans leur pays.

4.3.5 Approches d'un exemple de formation par les observations directes

Le consultant a suivi la séance et s'est par la suite entretenu avec deux étudiants et l'experte.

1. **La séance** a été consacrée à un cours magistral sur power point. L'animation était bonne (questions/réponses). Mais certaines questions posées n'ont pas trouvé réponses satisfaisantes de la part de l'experte. Les questions portaient surtout sur des questions d'ordre pratiques en relation avec les besoins rencontrés au cours de leur vie professionnelle.
2. **L'entretien avec l'experte** a permis de préciser le contenu de son module ; elle ne s'est occupée que du 3^{ème} module qui n'est guère explicite sur les interrogations des apprenants. Elle a précisé que la couverture du module a été discutée avec l'UNESCO et non l'ENS. Sur le suivi du module, elle a fait remarquer qu'elle ne s'est pas préoccupée du profil des étudiants au démarrage.

4.3.6 Appréciations des formateurs sur leur formation

Les formateurs ont bien conscience de la tournure théorique de leurs formations et invoquent souvent le manque de temps pour introduire des enseignements pratiques

Selon un formateur interviewé :

Le module de formation n'est pas partagé au démarrage ni à la fin de la formation avec les apprenants, au motif qu'il est la propriété de l'IFAENF. Pour rappel, le module a été élaboré lors d'ateliers précédents avec la participation du formateur (comité technique).

Sur le plan matériel, les documents ne sont disponibles à temps pour les participants. Ce qui impacte sur le bon déroulement des séances. En outre, les besoins en matériel ne sont pas couverts (problème d'organisation).

Le formateur a au préalable disposé et analysé le profil des différents participants, ce qui lui a permis d'identifier leurs forces et faiblesses. Sa prestation montre que cet aspect a bel et bien été utilisé pour permettre une meilleure compréhension du cours.

4.4. Apprenants

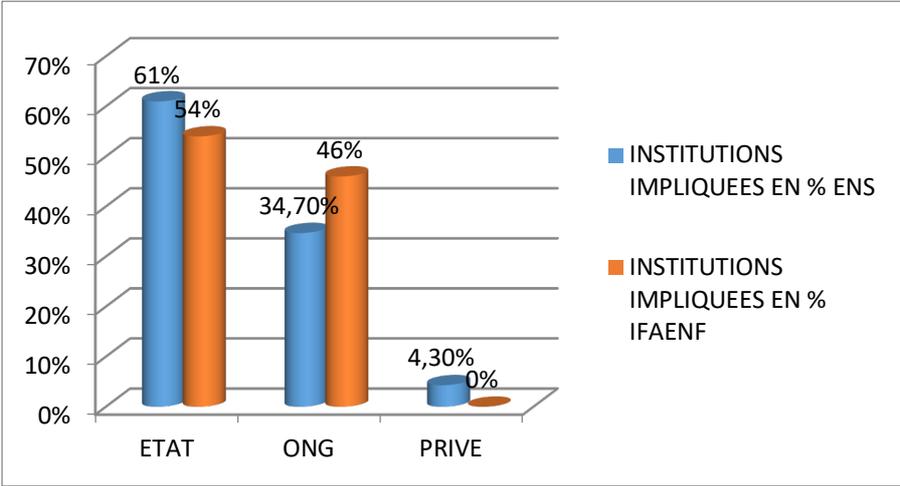
4.4.1 Profils des apprenants selon le genre et l'appartenance institutionnelle

GENRE DES APPRENANTS

GENRE EN %		
	FEMMES	HOMMES
ENS	22%	78%
IFAENF	21,5%	78. 5% ?
TOTAL	21,75%	78,25% ? %

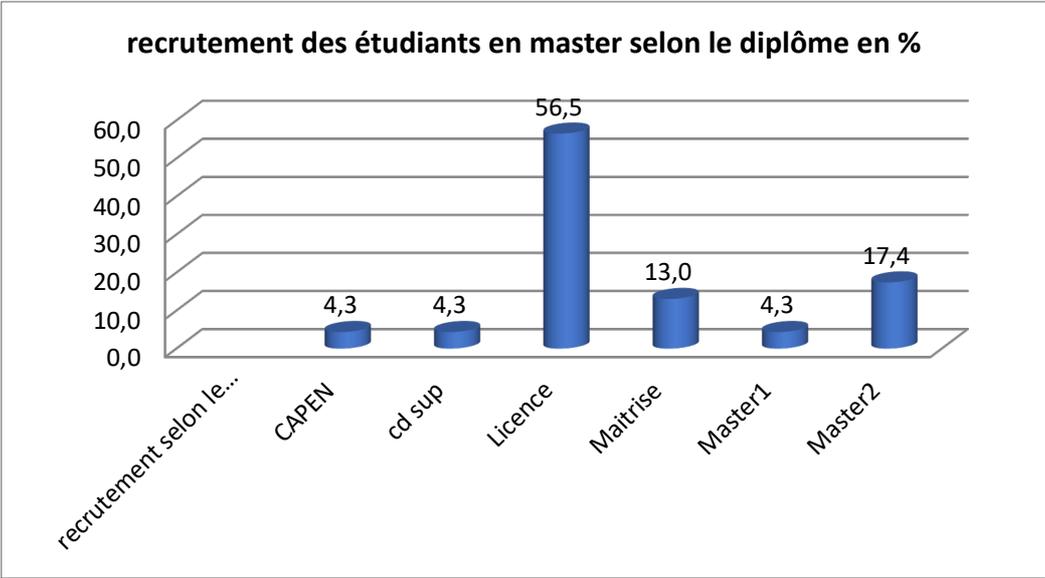
Les apprenants sont majoritairement des hommes.

Les ONG investissent majoritairement le master professionnel et la formation continue. L'État suit, parfois de près à l'ENS, notamment en envoyant ses agents impliqués dans les services du non formel des ministères de l'éducation.



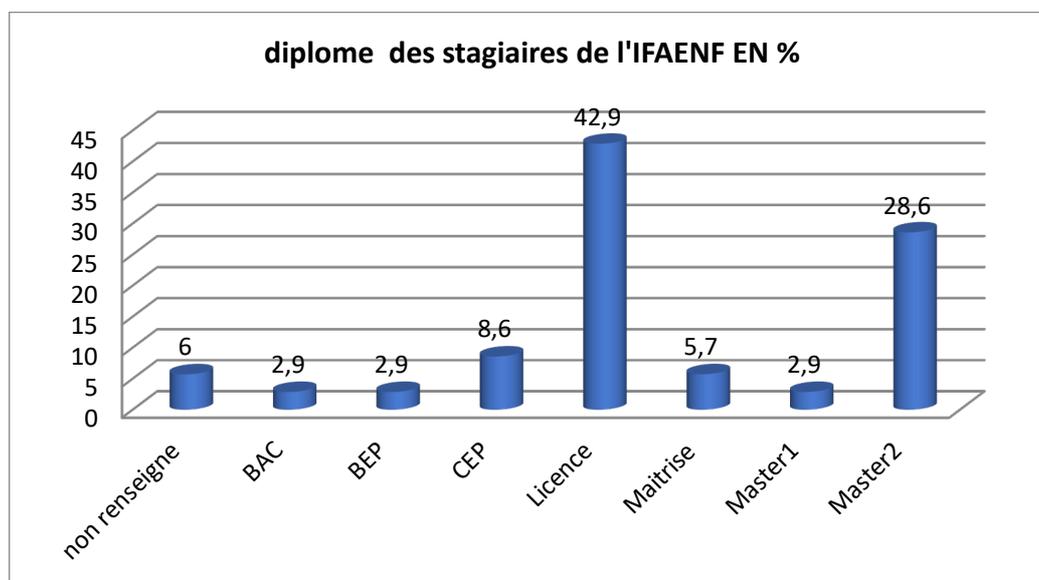
Source : enquête par questionnaire

4.4.2 Niveau de recrutement (diplôme des apprenants)



Source : enquête par questionnaire

Les apprenants de l'IFAENF jouissent d'un niveau d'instruction élevé allant parfois jusqu'au master 2, ce qui peut sembler étonnant étant donné le profil d'instruction habituel – moins élevé - des agents œuvrant dans le secteur de l'éducation non formelle.



Source : enquête par questionnaire

4.4.4 Appréciations des apprenants sur les formateurs et des formations

En termes de satisfaction des stagiaires vis-à-vis de la préparation, du déroulement et de l'évaluation des formations, les principaux résultats sont les suivants :

Sur quels éléments précis votre satisfaction de la formation reçue porte – t-elle ?	ENS	IFAENF
<i>La qualité des enseignants</i>	17%	25%
<i>Les pratiques pédagogiques</i>	18%	17%
<i>Le diplôme ou la certification obtenue</i>	30%	11%
<i>L'organisation générale du master ou de la formation</i>	13%	10%
<i>La durée de la formation</i>	17%	5%
<i>Les compétences acquises en termes de conception de projet/programmes AENF et de suivi-monitoring ?</i>	34%	20%
<i>La modalité de formation en présentiel</i>	17%	5.7%
Réinvestissement des acquis de la formation	40%	52%

Source : enquête par questionnaire

Les stagiaires et apprenants ont en majorité fait porter leur degré de satisfaction sur les perspectives qu'ouvre leur formation en termes de réinvestissement des compétences acquises, notamment en conception des projets/programmes AENF et en suivi-monitoring. Le

degré de satisfaction lié à cette perspective sur laquelle les stagiaires et apprenants semblent fonder leur projet de formation est largement supérieur à tous les autres éléments de satisfaction tels que la qualité des enseignants, la durée de la formation, l'organisation générale etc.

D'autres résultats qualitatifs peuvent être ici rapportés :

Qu'apporte le module aux missions des apprenants ?

Le module s'intègre bel et bien dans leurs missions respectives. Elle permet de mieux centrer les interventions sur le terrain. Une participante affirme que la formation sera réinvestie une fois de retour dans son organisation. Pour le cas du Niger, le lien entre formation et métier n'est pas suffisamment ressenti.

La formation reçue permet aussi de partager les expériences avec les autres collègues qui ne n'ont pas eu la chance de participer.

Toutefois, la mise en application du module n'est pas prise en compte dans la formation. Le partage d'expérience après application serait de nature à améliorer la qualité du module.

Candidature de participation

Les candidats ont été approchés par le point focal du programme ou désignés par leurs responsables. Pour les premiers (ONG), les points focaux restent des éléments incontournables. Pour ceux de l'administration publique (cas du Niger), il semble que ce sont les responsables qui instruisent les candidats devant participer à la formation ; c'est le cas du Niger : « on m'a dit de venir participer à la formation ».

C'est compte tenu de son importance dans la gestion des projets/programmes la formation que les candidats se sont manifestés (motivation). En effet le module vient combler le déficit de besoins ressentis (modélisation et pratiques innovantes).

Mais ils auraient préféré que la durée de formation soit davantage centrée sur la pratique. Des propositions ont été faites par eux en ce sens.

Organisation matérielle de l'atelier

Si l'organisation est jugée satisfaisante, elle présente quelques insuffisances : (1) la non disponibilité du matériel à temps (documentation, fournitures) (2) l'hébergement qui est jugé exigu (2 personnes par chambre). En outre, la restauration du soir pose problème car il n'y a pas de point de restauration à côté du site (les participants venant de l'extérieur ne connaissent pas la ville).

Plateforme de communication

Deux plateformes ont été créées : Groupe de whats app et Mailing list. Ces plates formes sont régulièrement consultées et permettent d'assurer un contact permanent entre les formateurs et les participants.

Prise en charge.

Elle est jugée satisfaisante (prise en charge DDC/participants). Les participants ont émis le vœu que les formations soient tournantes (pourquoi pas dans les autres pays).

Souhaits exprimés

- 1) Mieux organiser les formations en amont : documentation reproduite, matériel didactique disponible.
- 2) Améliorer l'hébergement des participants : exigüité des locaux, une personne par chambre.

- 3) Afin d'améliorer le module pour le rendre plus efficace (suivi de l'impact), il serait souhaitable d'allonger la durée de la formation en y intégrant une partie pratique : une partie théorique en présentiel et une pratique qui se déroulerait sur le lieu de travail des participants. Deux propositions ont été avancées pour le suivi : (1) le formateur se déplacerait pour suivre les différents participants sur place et un regroupement serait organisé après la pratique; (2) les participants reviendraient à Niamey après avoir mis en pratique les acquis pour présenter et échanger sur les différentes expériences.

4.4.5 Mémoire de fin de formation

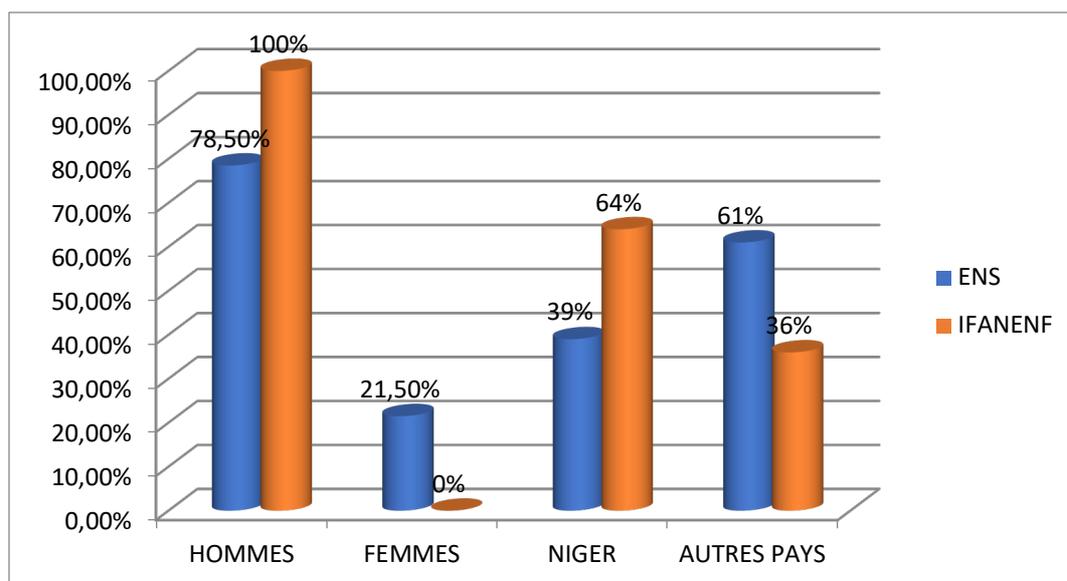
Il ressort de l'analyse des résumés de mémoire fournis par les apprenants du master de l'ENS que les thématiques sont diversifiées et concernent aussi bien le formel que le non formel : leurs attentes pratiques ne sont pas prises en compte au cours des formations. Ils les expriment lors du choix de leur intitulé de mémoire.

Les mémoires de stage souffrent d'un déficit de problématisation axés sur la qualité et les liens entre l'éducation formelle et non formelle.

4.5. Formateurs

4.4.1 Profils des formateurs

Les formateurs sont majoritairement des hommes dans les deux organismes de formation en provenance à 64% du Niger pour la formation continue à l'IFAENF et à 61% pour le master professionnel de l'ENS.



4.2.2 Critères de recrutement

D'après le rapport opérationnel et financier de l'ENS en date de mars 2018 :

« Les formateurs pressentis n'ont pas rempli le syllabus ou l'ont renseigné de manière partielle ; ce qui n'a pas à priori permis d'apprécier leurs compétences dans le domaine. Pour certains pays, les réactions ont tardé à venir. Dans cette situation et en absence de CV seul le diplôme et le grade ont permis de départager les candidats pour les différents UE/EECUE »

4.7 Cadre logique

SOUS RUBRIQUES	POINTS FORTS RELEVES	A AMELIORER	EN SUSPEND
cadre logique PRIQUE	indicateurs d'impact avec dérivation	La matrice dans son ensemble n'est pas assez détaillée ni spécifique pour donner un aperçu adéquat de la composante « qualitative »	
	indicateurs quantitatifs	Logique transversale. Il importe de ne pas perdre de vue que les résultats de la composante qualitative qui sont les conditions nécessaires pour atteindre les résultats d'une en termes d'effets (indicateurs relevant de l'amélioration de la qualité)	?
Cadre logique ENS			
Cadre logique IFAENF		Output 2,2, Nombre et nature des modules de formation continue dispensés	Préciser en relation avec la qualité et les alternatives éducatives
Référentiel Master	Études sectorielles préliminaires	Pas de visibilité concernant le formel	????
	Architecture : existence d'une cohérence dans le référentiel	Il n'y a pas de matrice de compétences adossée à un métier. Le référentiel métier n'est pas explicite	Conformité avec les référentiels professionnels concernant les masses horaires allouées à chaque bloc (cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques)
Développement pédagogique Master	Évaluation des formations	Feed back des informations aux formateurs	Pourquoi, problèmes??

	Syllabus	Chaque UE doit être reliée à une compétence et comprendre l'information administrative complémentaire. Elle peut être complétée par des suggestions pédagogiques qui facilitent la réalisation de la formation	

4.7. Modèle de financement

Le modèle de financement actuel est tributaire de la DDC qui est le seul bailleur international du PRIQUE, l'ENS et l'IFAENF tout comme les apprenants étant mis aussi à contribution (locaux, personnels, eau et électricité, logement, frais d'inscription et de déplacements...).

4.8. Suivi des effets

Si des attentes sont exprimées de la part des deux organismes de formation en termes de suivi des effets de l'offre de formation sur les pratiques professionnelles et l'amélioration de la qualité de celles-ci, attentes confirmées chez les apprenants eux-mêmes, aucun outil de suivi n'a à ce jour encore été conçu. Cela se comprend à l'ENS puisque la première cohorte vient juste d'être formée en deux années ; cela se comprend moins à l'IFAENF où une dizaine de formation a déjà été dispensée sur des temps courts (10 jours).

5. Appréciation d'ensemble du PRIQUE en sa phase pilote et pistes d'orientation pour la phase ultérieure

- **Le PRIQUE présente des acquis et des atouts dérivés d'un processus collectif de formulation ayant réuni des acteurs aux profils différents** : experts, formateurs, responsables administratifs et politiques, des bailleurs et des partenaires (ONG et Société Civile). L'approche multi-acteurs a cimenté le projet et lui a donné des fondements durables.
- **Le PRIQUE a produit des documents de programme de qualité** : des référentiels de compétences, de métiers, des maquettes de formation principalement. Toute l'organisation pédagogique est décrite dans ses moindres détails et de façon cohérente, du processus de recrutement des apprenants au processus d'évaluation/certification.
- **Le PRIQUE a su corriger au cours de son opérationnalisation certaines difficultés** : passage d'une programmation au coup par coup à une planification annuelle ; respect des délais académiques et convenus de formation dans un paysage académique et universitaire parfois instable du fait des grèves à répétition.
- **Le suivi-monitoring du PRIQUE sous forme de backstopping organisationnel a eu des effets tangibles** en termes d'amélioration des rapports financiers et opérationnels, de suivi des décisions des Copil et d'amélioration du travail confié aux Points Focaux.
- **Les « produits » du PRIQUE sont en général de bonne qualité du fait des processus multiples de validation par leurs concepteurs et leurs utilisateurs**, par exemple les modules pédagogiques de l'IFAENF.

Mais, en sa phase-pilote, le PRIQUE n'a pas encore réuni l'ensemble des conditions nécessaires et suffisantes à sa montée en puissance régionale et à sa montée en gamme sur le plan de la qualité des formations. **Le PRIQUE est tout à fait en mesure d'apporter dès à présent et à la faveur d'une prochaine phase du programme les correctifs nécessaires à sa montée en puissance régionale et à sa montée en gamme sur le plan des formations.**

5.1 La problématique du PRIQUE sur les AENF est-elle pertinente ?

Le PRIQUE a connu une certaine inflexion de sa vocation initiale qui était de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation formelle en lien avec celle de l'éducation non-formelle. L'éducation formelle a eu tendance à s'effacer dans les formations au profit des Alternatives Éducatives Non Formelle. Le PRIQUE a ainsi privilégié une dimension d'une problématique plus globale en tissant davantage de liens entre les AENF et les questions d'accès à l'éducation, les AENF étant justement les moteurs d'un élargissement et d'une diversification de l'offre éducative. Les questions d'accès ont donc été travaillées mais sans lien visibles avec des questions de qualité, sans lien non plus avec les contextes spécifiques de l'éducation formelle dans les pays. Or c'est bel et bien parce que l'éducation formelle souffre d'un déficit d'accès, de maintien et de qualité que les AENF ont connu leur essor. De plus, certaines AENF visent la réintégration des apprenants dans l'éducation formelle.

Les contextes de l'éducation formelle et les jonctions avérées entre les AENF et l'éducation formelle fournissent deux arguments en faveur d'un repositionnement du PRIQUE sur sa vocation initiale. La question de la qualité concerne tout autant l'éducation formelle que non-formelle qu'elle permet d'interroger. L'inflexion donnée en faveur des AENF comporte des conséquences sur l'ensemble du programme, tant dans sa production intellectuelle que les moindres de ses modalités pratiques. Une de ces conséquences, pas des moindres, est que les AENF attirent davantage les membres des ONG qui les mettent en pratique que des agents de l'État plus enclins à s'intéresser à l'éducation formelle. Le PRIQUE a donc tendance à se priver de la dimension formelle de l'éducation dans ses liens – de contexte ou avérés – avec l'éducation non-formelle.

5.2 Le PRIQUE est-il un programme efficient ?

Unique partenaire international bailleur de fond, la DCC contribue à l'offre de formation du PRIQUE dans le cadre de deux conventions signées, l'une avec l'ENS d'un montant de 519 896 020 XOF le 11 avril 2017⁸ et l'autre d'un montant de 124 840000 XOF avec l'IFAENF le 15 mars 2017.

En première lecture, l'efficiency du PRIQUE peut être mesurée à partir d'indicateurs quantitatifs : de ce point de vue-là le PRIQUE peut être dit efficient.

Quelques principaux résultats atteints pour chacun des deux programmes, composante par composante

⁸ Ce contrat a fait l'objet d'un avenant pour tenir comptes des dépenses imprévues et des honoraires du cabinet de backstopping.

Référence à l'outcome 1 : De nouvelles offres de formation adaptées aux besoins des acteurs de l'éducation de base (formelle et alternatives) des pays prioritaires de la DDC en Afrique de l'Ouest sont conçues, mises en œuvre et diffusées dans la sous-région.

Le master professionnel a été validé par arrêté du Recteur de l'UAM le 16 mai 2017. Ce Master fonctionnel a accueilli de 2017 à 2019 23 apprenant-e-s en formation dont 5 femmes. Les intervenant-e-s : ont été au nombre de 29 enseignants, principalement des hommes venus du continent africains (25 H et 4 F, 2 du Nord et 27 du Sud. Les formateurs ont été au nombre de 29, 12 venus du monde académique et 17 des mondes professionnels. 100% des enseignements programmés aux semestres (S1 et S2) ont assurés et, contrairement aux autres formations du même type assurées à l'UAM, seul le master professionnel n'a pas connu de retard eu égard à son programme d'enseignement et de stage (juste 15 jours de retard).

Il est à noter que La formation en master visait 30 personnes (dont 25% de femmes au minimum), issues des 5 pays prioritaires de la DDC en Afrique de l'Ouest accèdent au Master professionnel sur les alternatives éducatives. Sur les 30 personnes, 23 sont parvenues en 2^e année ; le quota de femmes n'a pas été atteint. Des problèmes de recrutement au Tchad et au Mali se sont présentés.

Les taux de réussite visés sont de 100% en 1^{ère} et 2^{ème} année. Le taux de réussite en 1^{ère} année a été atteint.

En formation continue. l'IFAENF, 360 personnes (dont 40% de femmes) sont attendues pour accéder à des offres de formation : 149 ont à ce jour été formées dont une majorité d'hommes sur 8 des 14 modules conçus.

Le taux de réussite prévu est de 100% puisque seul un certificat de présence atteste de la réussite de l'apprenant.

Le coût d'un apprenant par an au master professionnel s'élève à 500 000 XOF pour un étudiant nigérien, 800 000 XOF pour un étudiant de l'UEMOA ; celui d'un apprenant par an à l'IFAENF s'élève à 305 000 XOF. L'IFAENF héberge gratuitement les participants, ce qui réduit les coûts. A ces coûts de formation s'ajoutent les frais pédagogiques, les frais de mémoire et les frais de déplacements.

En second lieu, l'efficacité du PRIQUE peut être évaluée par rapport à des indicateurs qualitatifs. Or, le PRIQUE en son cadre logique antérieur à la présente évaluation ne dispose pas d'indicateurs relatifs à l'efficacité qualitative de son programme. Nous en proposons ici quelques-uns, ils sont comparatifs et à renseigner par une équipe de suivi-monitoring du projet :

Indicateurs d'efficacité :

Coût de la formation/apprenant selon la modalité d'enseignement (présentiel, à distance, regroupement national) et la durée de la formation

La formation en présentiel du master en deux années n'est pas un facteur d'attractivité pour les candidats potentiels. L'investissement en temps sous-tend l'efficacité attendue pour une partie des candidats potentiels ne rejoignant pas la formation, notamment les femmes. En

d'autres termes, l'investissement en temps n'est pas pour tous les apprenants proportionnel à l'efficacité attendue de la formation.

Facteurs d'amélioration de l'efficacité du coût de la formation des apprenants :

- Enseignement en semi-présentiel
- Multiplication des formations continues délocalisées dans les pays pour toucher une masse critique d'apprenants

Ces facteurs d'amélioration de l'efficacité des coûts viennent renforcer l'attractivité de l'offre de formation auprès des candidats potentiels. Ces facteurs d'amélioration de l'efficacité des coûts de formation ont une répercussion directe sur les coûts engendrés dans le modèle actuel de formation in situ par les déplacements des formateurs et leur prise en charge à Niamey.

Coûts des formations des formateurs et des supports de formation (modules) par rapport à leur efficacité pédagogique (qualité pédagogique)

Seuls les formateurs de l'IFAENF ayant participé aux sessions d'élaboration des modules pédagogiques ont reçu une formation. La formation des formateurs de l'ENS, universitaires et professionnels a été supposée acquise et n'a pas fait l'objet d'une prise en charge ou d'un encadrement particulier. Il en résulte que l'efficacité pédagogique dépend d'une formation dispensée dans un cas et acquise dans l'autre. Or l'efficacité pédagogique ne se mesure pas seulement par rapport à une formation dispensée ou supposée acquise mais par leurs effets sur les apprentissages et l'acquisition des niveaux de compétence des apprenants. Or les sessions de formation des formateurs de l'IFAENF ont davantage visé la production de « modules-robot » que l'accompagnement des formateurs dans leurs actes pédagogiques et les effets escomptés de ces actes en termes d'acquisition des compétences attendues en profil de sortie des apprenants. De même, l'absence de coaching pédagogique des formateurs du master professionnel a une incidence sur l'efficacité pédagogique. Or un investissement minimum sous forme de cahier des charges à remettre aux formateurs sous forme de guide d'accompagnement du module ou de guide pour la préparation des sessions de formation (dont le remplissage à exiger des syllabus) accroît les chances d'augmenter l'efficacité pédagogique (études de cas pratiques, observations de pratiques actuelles, confection de produits à partir de matériaux nationaux connus des apprenants etc.).

De l'aveu d'apprenants, certains modules seraient à reprendre, ce qui a rendu l'investissement peu productif.

Facteur d'amélioration de l'efficacité des coûts : enseignements pratiques, syllabus remplis et contrôlés, fiche administrative de formation analysées, formation des formateurs

Coût des Unités d'Enseignement par rapport à leur efficacité pédagogique

Certaines UE ne semblent pas pertinentes dans leur ancrage disciplinaire et ont pourtant occasionné un coût. Il en va ainsi des UE dédiées à la philosophie et à la sociologie générale qui présentent de trop forts contenus académiques et dispensées sous forme de cours magistraux en grande partie axés sur la « définition des concepts » .

Facteur d'amélioration de l'efficacité des coûts : Pertinence démontrée des disciplines par rapport à la vocation de l'offre de formation, enseignements pratiques

Le tableau suivant récapitule ce qu'il est possible d'observer en matière d'efficacité du PRIQUE à partir de ses principaux postes d'investissement. Des indicateurs qualitatifs sont susceptibles d'avoir une incidence sur l'amélioration de l'efficacité du PRIQUE

Tableau 1 – Prototype d'évaluation du coût-efficacité (efficacité) selon des indicateurs quantitatifs et qualitatifs

Poste de dépense	Budget ⁹	Indicateur quantitatif	Taux de réalisation	Indicateur qualitatif	Taux de réalisation
Formation in situ des apprenants/nb formations dispensées/nb formateurs		Nb d'apprenant Nb formation/semestre Nb formateur Nb modules	90% 100% 100%	Degré de satisfaction des apprenants	Peu élevé
Conception de modules IFAENF		Nb de modules	100%	Efficacité pédagogique	Peu élevée, à renforcer
Coaching pédagogique des formateurs master		Syllabus remplis Fiche administrative de formation signée	9 sur 29 100%	Efficacité pédagogique	Peu élevée, à renforcer
Encadrement des projets professionnels (de départ, de stage)		Nb de stage pratiques et de mémoire professionnels	100%	Suivi et redéfinitions progressives des projets	Peu élevé, à renforcer

En conclusion :

- Quand le critère de l'efficacité est mesuré à l'aune d'indicateurs quantitatifs, son degré d'atteinte est fort voire maximal, ce qui est le cas des indicateurs d'efficacité du cadre logique du PRIQUE
- Quand le critère de l'efficacité est mesuré à l'aune d'indicateurs qualitatifs, tels que l'efficacité pédagogique et la perception que les apprenants en ont, son degré d'atteinte est moindre. Le PRIQUE ne mesure pas l'efficacité à l'aune d'indicateurs qualitatifs
- Le fait d'avoir obtenu un degré d'atteinte fort voire maximal en termes d'efficacité mesurée sur un plan quantitatif est à mettre au compte de la réussite du PRIQUE

⁹ Cette colonne est à compléter. En effet, les rapports opérationnels et financiers ne suivent pas la même structuration budgétaire. Ce tableau peut être utilisé comme un outil de monitoring.

- Le PRIQUE a su maximiser des profits de certaines formations qui ont été particulièrement réussies comme celle dédiée à l'IFAENF sur la planification et qui a fait l'objet de regroupements de groupes d'apprenants.
- Le fait d'avoir obtenu un degré d'atteinte moindre, sans être loin d'être nul, en termes d'efficacité mesurée sur un plan quantitatif es à mettre au compte des marges d'amélioration du PRIQUE.

5.3 La dimension régionale du PRIQUE est-elle effective et efficace ?

L'offre de formation gagnerait à intégrer davantage la dimension régionale qui constitue l'une des ambitions fortes du programme.

Trois appréciations particulières corroborent cette appréciation d'ensemble.

En premier lieu, le PRIQUE ne tire pas encore entièrement parti des caractéristiques, des contextes et des spécificités de ses pays membres. Or comme cela a été rappelé dès l'introduction au présent rapport, quatre pays du PRIQUE sont situés en zone sahélienne, un en zone côtière. De plus, à l'intérieur de la zone sahélienne, bien des disparités réapparaissent alors que des caractéristiques peuvent être communes. Le défaut d'attention porté aux similitudes et aux différences a souvent pour effet de décontextualiser les contenus de formation, un écueil à éviter sous peine de confondre dimension régionale et abstraction contextuelle. La plupart des formations sont concernées par cette première appréciation.

En deuxième lieu, les dynamiques régionales effectives vont dans le sens des pays membres du PRIQUE vers les deux partenaires nigériens, l'IFAENF et l'ENS. Les pays du périmètre PRIQUE fournissent les candidats aux institutions nigériens de formation, lesquels les recrute principalement sur quota. Ces dynamiques de recrutement des pays PRIQUE vers le Niger ne suffisent pas à donner une épaisseur régionale au programme, lequel est ancré d'un point de vue institutionnel dans un seul pays, le Niger. Les points focaux incarnent la fragilité institutionnelle du PRIQUE qui n'est pas installé dans les pays où ils recrutent des candidats.

En troisième lieu, la reconnaissance régionale du PRIQUE comme offre de formation pertinente et de qualité ne peut émaner des seuls efforts des deux instituts de formation, l'ENS et l'IFAENF au Niger. Cette reconnaissance régionale ne peut être construite qu'en partenariats conventionnés avec les pays membres.

5.4 L'offre de formation répond-elle aux exigences et normes de qualité ?

L'offre de formation a largement gagné en qualité, notamment dans ses dimensions les plus pédagogiques puisqu'elle a été le fruit, en particulier à l'IFAENF, d'un travail collectif de conception sous forme de modules validés par des équipes. De même à l'ENS les documents-cadres (référentiels métiers et de formation) assurent une qualité formelle de l'offre de formation (par « qualité formelle, nous entendons ici la qualité avérée des documents-cadres du programme, laquelle qualité a pu s'éroder dans les usages de ces documents) . Mais le fait que des sessions de formation ne soient pas collectivement préparées, sous une forme ou une autre, ne permet pas de garantir avec certitude la qualité des apprentissages réels auprès des apprenants, des partenaires et du bailleur de fonds. Cette distinction entre l'offre de

formation formelle (telle que décrite dans les documents-cadres) et l'offre de formation réelle (telle que vécue par les apprenants) n'est pas propre au PRIQUE mais à toute offre de formation.

La manque de cohérence des syllabus avec le référentiel de compétences tout comme le non-adossement du référentiel des compétences à un référentiel précis de métiers (jusqu'au répertoire des métiers) ne permettent pas d'optimiser les ressources humaines mobilisés, à savoir les formateurs et les apprenants. De plus, les profils de sortie ne peuvent pas être rejoins si les syllabus ne correspondent pas strictement au référentiel de compétences.

L'offre de formation en master fait dans la pratique la place belle aux enseignements théoriques alors que ceux-ci doivent normalement s'effacer devant les TD et TP, surtout en deuxième année.

Le master n'a pas fait l'objet d'une assurance-qualité ou d'un contrôle-qualité par l'Université ou un organisme indépendant.

5.5 L'offre de formation cible-t-elle un public et des formateurs aux profils prédéfinis ?

Du fait des critères formels émis en vue du recrutement des candidats au master et en formation continue, l'offre de formation cible un public prédéfini par ses diplômes, ses titres et son expérience professionnelle. Mais tous les critères de recrutement ne sont pas respectés comme par exemple la lettre de motivation des candidats voire la lettre d'engagement de l'organisme d'appartenance. C'est en l'absence de projet professionnel écrit selon un canevas commun que les candidats se présentent aux formations.

Lors de son inscription en formation continue, le candidat a la possibilité d'écrire quelques lignes librement sur ses motivations dans une rubrique réservée. Mais ces quelques lignes ne sont pas communiquées par l'administration aux formateurs lesquels recueillent en début de leurs sessions des manifestations d'intérêt général. Ainsi par exemple, dans un modulé dédié aux matériels didactiques, la majorité des seize apprenants déclare vouloir augmenter ses connaissances sur la thématique du module, sans plus.

En faisant subir une inflexion à sa vocation initiale, le PRIQUE s'est privé de tout un vivier de recrutement d'agents de l'État œuvrant dans le domaine formel de l'éducation.

Le recrutement des formateurs de la formation continue a pour principal critère l'expérience acquise sur la thématique enseignée et la reconnaissance par les pairs. En master, faute de syllabus rempli par les enseignants, seul le cv a constitué un critère de recrutement.

5.6 L'offre de formation a-t-elle un impact sur les pratiques professionnelles ?

Les liens entre les pratiques professionnelles d'avant ou d'après la formation et la formation elle-même ne sont encore que peu développés ou visibles et une connaissance fine des profils professionnels de départ ou d'arrivée n'est que peu partagée avec les formateurs. Par

exemple, si nous connaissons la répartition des candidats selon qu'ils sont agents de l'État ou membres d'ONG, l'information consistant à savoir combien d'entre eux travaillent dans les domaines formel et non-formel vient à manquer. Dans le cas de la formation continue l'impact de la formation sur les pratiques professionnelles devrait être plus immédiat que l'impact de la formation dispensée en master.

Les deux organismes de formation partenaires du PRIQUE ont administré des enquêtes de satisfaction à la fin des formations mais l'une d'entre elle en reste à un niveau tellement général qu'il est difficile d'en tirer des conclusions. Le suivi des effets de la formation en période de post-formation est souhaité mais les organismes de formation ne disposent pas encore des outils les autorisant à effectuer ce suivi. Il manque à l'heure actuelle de la visibilité sur les effets des formations sur les pratiques et les environnements professionnels, sociaux et politiques.

Le suivi des effets est rendu difficile du fait des évaluations réalisées dans le cadre de la formation continue surtout. Ces évaluations ne sont pas mentionnées sur le certificat de présence délivré aux lauréats en fin de formation. Il n'est conservé aucune trace des compétences acquises ou à acquérir, ni de leur niveau d'acquisition.

5.7 La modalité d'enseignement *in situ* est-elle efficace et efficiente ?

La modalité d'enseignement en présentiel a été choisie dès le début du projet avec des ouvertures possibles sur le semi-présentiel. Il s'avère que la modalité retenue jusqu'à présent (le présentiel) est coûteuse en temps, surtout dans le cas du master professionnel qui dure deux années (quatre semestres). Les apprenants s'absentent de leur poste dans leur ONG ou dans leur service pour suivre la formation à l'étranger quand ils ne sont pas nigériens pendant deux années.

Les coûts engendrés par l'obligation d'assiduité en présentiel à Niamey consécutive au choix de cette modalité d'enseignement sont forts importants principalement ceux du master professionnel étant donné sa durée, même si ces coûts sont supportés par la DDC.

Cette modalité d'enseignement *in situ* n'a pas que des conséquences en termes de coût de la formation pour les apprenants mais aussi en termes de gouvernance ou de pilotage du projet. Concrètement, seuls deux organismes de formation supportent l'offre actuelle de formation qui ne touche pas, loin s'en faut, une masse critique d'apprenants. Les deux organismes de formation sont appuyés par des Points Focaux selon un lourd cahier des charges mais le point d'équilibre entre la formation *in situ* à Niamey et les viviers de recrutement demeure difficile à trouver. Deux cas de figure se présentent : soit des pays envoient des candidats en nombre suffisant, soit d'autres n'en envoient pas en nombre suffisant (cas du Mali et du Tchad). Incidemment, pour des raisons sécuritaires, les apprenants se déplaçant en transport public ne sont pas protégés contre des attaques en tout genre comme cela s'est avérée le cas pour des apprenants maliens.

Ces considérations ont motivé l'étude du passage à une modalité d'enseignement en semi-présentiel et la création d'un centre de ressources numériques.

5.8 Le modèle économique du PRIQUE est-il viable ?

Le modèle économique actuel est dépendant de la contribution d'un seul bailleur, la DDC, qui a annoncé son retrait progressif du programme. La poursuite du PRIQUE est donc dépendante de la stratégie de *fund-raising* à rédiger. Cette stratégie n'en est qu'à ses balbutiements et les organismes de formation ne disposent que d'une feuille de route.

Il semble normal à ce stade que la stratégie de *fund-raising* ne puisse pas être développée puisque le PRIQUE est susceptible d'entrer en phase de redéploiement sur les plans de sa vocation, de sa stratégie régionale, des contenus et des modalités de formation, des profils d'apprenants et de formateurs à recruter, de suivi des effets etc.

6. Recommandations en vue de la poursuite du PRIQUE

Les préconisations principales ici proposées s'ordonnent comme suit :

- 6.1 Repositionner le PRIQUE sur sa problématique initiale d'amélioration de la qualité de l'éducation dans les domaines formel et non formel
- 6.2 Inscrire le PRIQUE dans une dynamique effective de régionalisation de l'offre de formation
- 6.3 Promouvoir le suivi de la professionnalisation des pratiques dans les domaines formel et non-formel
- 6.4 Faire entrer l'offre de formation dans une démarche d'assurance-qualité et de reconnaissance
- 6.5 Construire une stratégie commune (ENS, IFAENF et partenaires universitaires, scientifiques et ONG voire ministères) de fund-raising qui tienne compte de chaque dimension du PRIQUE en termes de problématique, de positionnement régional, de dispositif et de contenus de formation, enfin de certification et de suivi des effets sur les pratiques professionnelles

Elles font chacune l'objet d'une fiche comprenant la justification (motifs précis) de la recommandation et les mesures à prendre pour de nouvelles orientations.

Recommandation 1	Repositionner le PRIQUE sur sa problématique initiale d'amélioration de la qualité de l'éducation dans les domaines formel et non formel
Motifs de la recommandation	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'attention portée aux AENF ne prend sens qu'au regard du contexte de la non-scolarisation universelle, à savoir des phénomènes persistants de non-scolarisation, de déscolarisation ou d'exclusion. De plus, certaines AENF visent à réintégrer des apprenants dans le domaine formel de l'éducation. Une double jonction – de contexte et de finalité – peut ainsi être introduite ■ La question de l'amélioration de la qualité de l'éducation se pose à la fois dans les domaines de l'éducation formelle et non-formelle. C'est donc une bannière ou une problématique commune qu'il convient de développer en trois axes : le pilotage institutionnel de la qualité de l'éducation (i) ; les mobilisations sociales et locales en faveur de la qualité de l'éducation (projet d'établissement par exemple ou initiatives d'ONG) (ii) ; les mesures et les indicateurs de la qualité de l'éducation (PASEC etc.) (iii) ■ Le positionnement sur la qualité de l'éducation ouvre des perspectives d'un recrutement plus vaste d'apprenants et donne des opportunités réelles de financement
Mesures	<ul style="list-style-type: none"> ■ Réviser collectivement les documents de programme et de formation– cadres logiques (cf. propositions d'indicateurs qualitatifs en annexe 7.1), référentiels de métier, de compétences et de formation, syllabus et modules- pour tenir compte de ce repositionnement du PRIQUE sur la question de la qualité de l'éducation formelle et non-formelle (vision holistique de l'éducation) ■ Changer l'intitulé du master afin qu'il soit perçu comme œuvrant dans un champ de problématiques incluant les AENF et non les AENF seulement ■ Revoir les intitulés et les contenus des modules de la FC pour les situer d'emblée dans une vision holistique de l'éducation et pas seulement centrée sur les AENF ■ Identifier un groupe de personnalités de référence et de haut niveau scientifique capables de : <ol style="list-style-type: none"> 1) Parrainer/porter et justifier l'offre de formation sur le plan intellectuel et scientifique (parrains à choisir parmi les formateurs actuels si possible) 2) Veiller sur le long terme au respect de l'offre de formation vis-à-vis de la problématique centrale du PRIQUE 3) Repérer les personnes-ressources – dont les experts - susceptibles de devenir formateurs de formateurs ou formateurs tout court

- Fonder la nouvelle stratégie de communication sur cette problématique porteuse. L'alphabétisation et les AENFs ne remportent que peu de financement en elles-mêmes. En revanche, lorsqu'elles font partie de programmes de développement orientés vers la qualité, des bailleurs de fonds sont potentiellement intéressés
- Élargir le vivier de recrutement des apprenants au domaine formel de l'éducation

Recommandation 2	Inscrire le PRIQUE dans une dynamique effective de régionalisation de l'offre de formation
Motifs de la préconisation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le PRIQUE bénéficie d'un périmètre géographique fait de contrastes, de disparités et de similitudes. Toute la « matière première » des contenus de formation vient des spécificités et des similitudes contextuelles. La contextualisation de l'offre de formation est un élément central et significatif de sa régionalisation effective, sans quoi la régionalisation demeure une abstraction ■ La dynamique régionale actuelle consiste à « drainer » des flux d'apprenants des pays partenaires vers les deux organismes de formation sis au Niger sans visibilité sur les effets de la formation ■ Les deux organismes de formation ne peuvent pas, à eux seuls, supporter une offre de formation destinée à une sous-région et ouverte sur elle. Ils ont à mutualiser leurs ressources humaines et matérielles avec celles de nouveaux partenaires
Mesures	<ul style="list-style-type: none"> ■ Donner des consignes de contextualisation aux formateurs (y compris sur la question du genre) ; recadrer les modules les moins contextualisés de la FC et parmi les UE/EUCE ■ Établir dans une démarche structurante une montée en puissance régionale de l'offre de formation en signant de manière progressive des conventions et des partenariats avec des organismes pré-identifiés de formation, universités, centres de recherche voire ONG susceptibles d'apporter des ressources humaines et matérielles. Des pools de formateurs sont à rechercher auprès des partenaires. ■ Déployer un dispositif de formation à distance à partir d'une plateforme unique incluant des regroupements nationaux et internationaux au sein des campus numériques (de l'AUF par exemple). Les formateurs dispensent une formation à distance à une masse critique d'apprenants des cinq pays du PRIQUE, en présentiel pour les nationaux. ■ Mettre en libre accès les ressources numériques dans un centre de ressources numériques. Ces ressources serviront aux formateurs pour réviser leurs modules et syllabus dans le sens de l'amélioration de la qualité de l'éducation formelle et/ou non formelle ■ Recruter les apprenants en ligne en deux phases, l'une en vérifiant leur éligibilité selon des critères revus (âge, profils, niveaux), l'autre suite aux commentaires faits sur leur projet professionnel de formation (partenaires pays et IFAENF/ENS) ■ Cette réinscription régionale du PRIQUE nécessite un atelier stratégique pour réviser les documents de programme et de formation, pour rechercher de nouveaux partenaires (université, centres de recherche) et pour déployer le dispositif technique de formation

- 
- Viser une reconnaissance de la formation par le CAMES (éventuellement filiale d'un master existant) permettrait de mieux maîtriser le processus et le dispositif régionaux de formation. Un organisme de formation pourrait aussi certifier la formation de l'IFAENF selon des normes de qualité (assurance-qualité)

Recommandation 3	Promouvoir le suivi de la professionnalisation des pratiques d'amélioration de la qualité dans les domaines de l'éducation formelle et non-formelle
Motifs de la préconisation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le master actuel est dit « professionnel ». De même, la formation continue est dite « professionnalisant ». Mais les aspects professionnels et professionnalisant apparaissent peu dans les formations qui méritent d'inclure l'observation de pratiques professionnelles existantes d'une part et d'autre part de promouvoir des pratiques professionnelles (en planification, gestion, conduite de projet) plus directement centrées sur la qualité de l'éducation formelle et non-formelle ■ Les apprenants disposent déjà d'une pratique professionnelle plus ou moins longue mais les formations ne tiennent pas compte de leur profil de départ sinon dans le cadre d'une présentation de soi formelle en début de formation. Or les professions occupées fournissent une première liste du vivier de professions et de postes susceptibles d'être intéressés par les formations régionales ■ La jonction entre les aspects académiques et les aspects professionnels de la formation n'est pas toujours assurée or les apprenants s'inscrivent avec des visées de professionnalisation ■ Les apprenants de retour sur leur poste attendent un suivi post-formation de même que les organismes de formation souhaitent un suivi des effets enclenchés par la formation, en termes de mesure d'impact. ■ Les apprenants en formation continue ne reçoivent qu'un certificat de présence au terme de leur formation
Mesures	<ul style="list-style-type: none"> ■ Accompagner les formateurs via un dossier à leur transmettre contenant un descriptif du master, les attendus en termes de formation, les profils des apprenants (âge, profession, sexe, provenance, type de projet professionnel), le syllabus à remplir, la fiche de cours etc. Valider le dossier avec le formateur à la fin de la formation avant son paiement ■ Systématiser le tutorat d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants depuis la rédaction de son projet professionnel jusqu'au suivi de sa formation et sa post-formation ■ Développer des outils en ligne de suivi des effets des formations sur les pratiques professionnelles des apprenants et en capitaliser les expériences d'amélioration de la qualité de ces formations (témoignages, statistiques) ■ Favoriser les échanges et les regroupements entre apprenants des mêmes métiers ou des mêmes groupes de métier. La dimension régionale serait ainsi activée par les apprenants eux-mêmes qui feraient circuler des informations sur les expériences en cours, les recherches d'emploi, les offres d'emploi etc.

- Adosser les référentiels de compétence à des référentiels métiers (ou groupes de métiers) afin de faire la preuve de l'employabilité des apprenants sur le marché actuel du travail
- Délivrer un certificat de formation continue professionnalisante indiquant les compétences acquises et les niveaux acquis de compétence selon les évaluations faites (pré-test et test post-formation). Distinguer des paliers de compétence et donner la possibilité à des apprenants de suivre plusieurs modules complémentaires selon la construction de leur projet professionnel.

Recommandation 4	Faire entrer l'offre de formation dans une démarche d'assurance-qualité et de reconnaissance sous-régionale et régionale
Motifs de la préconisation	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'offre de formation du PRIQUE ne dispose pas à ce jour d'une assurance qualité qui rassemble dans un document unique les critères objectifs qui garantisse sa qualité dans les domaines suivants : sa finalité ; son positionnement dans l'environnement; son organisation pédagogique et son pilotage. ■ Le PRIQUE dispose d'un certain nombre d'acquis ou de résultats permettant aux deux organismes de formation de valoriser les dimensions de la qualité déjà atteinte et celles à atteindre dans une phase ultérieure ■ Ce référentiel de la qualité de l'offre de formation est à faire valoir dans une stratégie complète de fund raising (cf. recommandation 5) ■ Le PRIQUE en tant que programme a bénéficié d'un backstopping lourd sur le plan organisationnel mais peu de backstopping systématique sur la question de la qualité de son offre de formation et de la partie des cadres logiques contenant les indicateurs de qualité de l'offre de formation
Mesures	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cartographier dans chacun des pays et à l'échelle régionale/sous-régionale les acteurs, projets et programmes intervenant de façon en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation formelle et non-formelle ■ Renseigner chaque domaine de la fiche quality-check sur l'ensemble des références attendues, indiquer les évolutions le cas échéant (exemple si changement de finalité et se servir de la fiche comme outil de monitoring du programme ■ Valider la fiche quality-check avec l'ensemble des partenaires ■ En produire un résumé et le diffuser comme outil de communication/valorisation, voire de fund-raising <p>DOMAINE 1 : FINALITÉ DE LA FORMATION</p> <p>Référence 1-1 : Les objectifs de la formation en matière de connaissances et de compétences à acquérir sont explicites.</p> <p>Les objectifs de la formation en matière de connaissances et compétences à acquérir sont clairement définis et connus des étudiants et autres parties prenantes.</p> <p>L'intitulé de la formation est cohérent par rapport à ses objectifs et son contenu et compréhensible de l'ensemble des parties prenantes.</p> <p>Le diplôme ou la certification est accompagné d'un supplément qui précise les connaissances et compétences acquises par l'étudiant.</p> <p>Référence 1-2 : Les débouchés en matière de métiers et de postes valorisant l'AENF sont explicites</p>

Les débouchés en matière de poursuite d'insertion professionnelle et de plans de carrière sont portés à la connaissance des étudiants et autres parties prenantes.

La formation se positionne dans l'univers de la certification professionnelle. Il existe une fiche pour la formation inscrite au répertoire national de la certification professionnelle.

DOMAINE 2 : POSITIONNEMENT DE LA FORMATION

Référence 2-1 : La formation indique son positionnement au niveau des institutions d'enseignement supérieur, dans un espace local, régional, national ou international, selon les cas.

La formation est positionnée dans l'offre globale de formation de l'établissement et du site.

La formation est positionnée dans la carte régionale (éventuellement nationale et internationale) des établissements du supérieur. Cela inclut le positionnement vis-à-vis d'autres écoles et instituts

La formation a identifié ses partenariats académiques actuels ou en devenir.

Référence 2-2 : L'articulation entre la formation et la recherche est clairement établie.

Le positionnement vis-à-vis du monde de la recherche est explicité et les laboratoires, écoles doctorales, et autres établissements du supérieur, éventuellement internationaux, en appui de la formation sont clairement recensés.

L'intervention d'enseignants-chercheurs et/ou de chercheurs associés permet une bonne articulation formation-recherche.

L'articulation formation-recherche est mise en avant par l'intervention d'enseignants issus de la recherche industrielle ou plus généralement de la recherche du monde socio-économique.

Il existe des éléments de formation par la recherche ou simplement près de la recherche (projet ou stage en laboratoire, séminaires, etc.).

Référence 2-3 : La formation explicite ses relations avec les entreprises, associations et autres partenaires industriels ou culturels, éventuellement internationaux.

Il existe des conventions ou accords de partenariat entre l'établissement et des entreprises, associations ou institutions exerçant une activité en lien avec la formation.

Il existe des accords-cadres avec des branches professionnelles, ou des structures représentant un secteur d'activité.

Référence 2-4 : La formation explicite la valeur ajoutée de ses partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur étrangers.

Des accords de coopération ou des partenariats (concernant des diplômes ou non) sont conclus avec des établissements étrangers et adaptés à la finalité de la formation.

Des mécanismes, favorisant la mobilité des étudiants, des enseignants et des personnels administratifs, sont mis en œuvre, y compris dans leur dimension sociale.

DOMAINE 3 : ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DE LA FORMATION

Référence 3-1 : La structure de la formation est adaptée aux différents parcours étudiants.

La formation comprend un ensemble d'unités d'enseignement cohérent avec les objectifs définis.

La formation est structurée autour d'un tronc commun formant un socle de connaissances.

La formation est déclinée en spécialités ou parcours-type permettant une spécialisation progressive des étudiants et des cadres de l'éducation.

Il existe des modules optionnels permettant aux étudiants d'adapter la formation à leur projet personnel. La formation reconnaît l'engagement étudiant.

La formation offre des parcours adaptés au public en formation initiale et en alternance.

La formation est en capacité d'accueillir des étudiants ayant des contraintes particulières (situation de handicap, sportifs de haut niveau, salariés, etc.).

La formation a pris en compte les enjeux liés à la formation tout au long de la vie et aux nouvelles formes d'enseignement à distance.

Référence 3-2 : Le contenu de la formation est en cohérence avec le cadre national des formations.

La formation présente des éléments de professionnalisation ou de connaissance de l'environnement professionnel.

La formation comporte des éléments dédiés à la connaissance du monde de la recherche et de ses résultats.

La formation comporte des éléments de mise en situation professionnelle des étudiants.

La formation comporte des éléments d'enseignement d'au moins une langue étrangère.

Référence 3-3 : Les projets et stages forment une modalité pédagogique essentielle qui est spécifiquement accompagnée.

Les projets et stages sont intégrés à la définition du cursus de formation.

Les objectifs, modalités et évaluation des projets et stages sont explicités et connus des étudiants.

Un bureau d'aide à l'insertion professionnelle ou une structure équivalente accompagne les étudiants dans le processus de recherche de stages et dans l'élaboration de leur projet professionnel.

Les stages font l'objet d'une convention formalisée.

Référence 3-4 : La formation permet à l'étudiant d'acquérir des compétences additionnelles utiles à son insertion professionnelle ou sa poursuite d'études.

Des compétences additionnelles (par exemple en recherche documentaire) sont proposées et leurs modalités de suivi et de validation ou de certification sont portées à la connaissance des étudiants.

Les compétences additionnelles acquises figurent dans l'annexe descriptive au diplôme ou supplément au diplôme.

Des modules de connaissance de l'entreprise et d'initiation à l'entrepreneuriat, y compris sous la forme de travaux pratiques, sont disponibles pour les étudiants.

Référence 3-5 : la formation accorde une place spécifique au numérique dans l'enseignement et à d'autres innovations pédagogiques.

Les étudiants bénéficient d'un apprentissage aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Les pratiques pédagogiques font appel aux outils numériques interactifs (par exemple cours et exercices en ligne, outils collaboratifs).

L'enseignement fait appel à des pratiques pédagogiques innovantes (par exemple pédagogie par projet, jeux sérieux, amphithéâtres actifs).

La formation fait bénéficier les étudiants d'un environnement numérique de travail.

Référence 3-6 : La formation propose des dispositifs spécifiques d'aide à la réussite.

Il existe des enseignements de mise à niveau pour les étudiants entrant dans la formation.

Les étudiants bénéficient d'un suivi individuel (par un enseignant référent ou via un autre dispositif).

La formation met en œuvre des outils d'aide à la réussite (tutorat, répartition en groupes de niveau, etc.).

Il existe des passerelles vers d'autres formations pour une réorientation avec conservation de tout ou partie des crédits ECTS acquis.

Référence 3-7 : La formation prépare ses étudiants et ses cadres à l'international.

L'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères est clairement identifié dans le cursus.

Certains modules d'enseignement se font dans une langue étrangère.

La formation favorise la mobilité entrante et sortante des étudiants grâce à ses partenariats internationaux.

Référence 3-8 : La formation pratique la validation d'acquis totale ou partielle.

La formation délivre régulièrement des diplômes par la Validation des acquis de l'expérience (VAE)

La formation est accessible par la Validation d'acquis de l'expérience (VAE), par la Validation d'acquis professionnels (VAP) ou par la Validation d'études supérieures (VES).

DOMAINE 4 : PILOTAGE DE LA FORMATION

Référence 4-1 : La formation est mise en œuvre par une équipe pédagogique formellement identifiée.

La formation est pilotée et dispose de moyens administratifs et pédagogiques (secrétariat, salles, bibliothèques, salles informatiques, etc.) suffisants pour lui permettre de remplir sa mission.

La liste des intervenants ainsi que leur qualité est connue des étudiants et plus généralement des publics concernés.

Le rôle et les responsabilités des membres de l'équipe pédagogique sont clairement définis.

La part des enseignements confiés à des intervenants extérieurs issus du monde industriel ou socioéconomique ou encore culturel est en accord avec la finalité de la formation. Leur niveau de compétence et de responsabilité est en cohérence avec la formation.

Référence 4-2 : Les modalités de pilotage de la formation reposent sur une organisation planifiée à laquelle contribuent les étudiants et les acteurs de la formation.

Les modalités de réunion de l'équipe pédagogique, leur objet et leur périodicité sont bien établis.

Il existe des organes de concertation réunissant l'ensemble des acteurs de la formation (enseignants, étudiants, personnels administratifs et techniques).

Il existe un conseil de perfectionnement dont la liste et la qualité des membres sont précisées. Ce conseil peut être spécifique à la formation ou commun à un ensemble de formations.

Référence 4-3 : L'évaluation des connaissances est pratiquée selon des modalités précisément établies et connues des étudiants.

La constitution, le rôle, et les modalités de réunion des différents jurys sont définis et connus des étudiants.

Les modalités de contrôle des connaissances sont explicites et en accord avec les attendus de la formation.

Les règles de validation des compétences sont clairement établies.

Les règles d'attribution des crédits ECTS sont explicitées et respectent les réglementations ou directives nationales et européennes.

Référence 4-4 : Le suivi de l'acquisition de compétences est une préoccupation de la formation.

Les enseignements et les unités de mise en situation professionnelle sont transcrits en compétences.

La formation utilise un portefeuille de compétences (ou un outil similaire) pour aider les étudiants à formaliser leurs compétences acquises.

L'équipe pédagogique est formée et mobilisée sur l'expression en compétences des enseignements et des unités de mise en situation professionnelle.

Les compétences acquises figurent dans le supplément au diplôme.

Référence 4-5 : Les effectifs de la formation et les différents régimes d'inscription des étudiants sont clairement identifiés.

Les effectifs de la formation sont régulièrement suivis, aussi bien en termes quantitatifs que qualitatifs (formation initiale standard ou par alternance, formation continue, etc.).

Le recrutement et l'attractivité de la formation sont analysés au regard des candidatures et du contexte.

Les flux d'étudiants étrangers sont connus et analysés.

Référence 4-6 : La formation dispose d'une information complète sur le devenir de ses diplômés.

La formation dispose des données fournies par un observatoire sur le suivi de ses étudiants sortants.

Les modalités et résultats d'enquêtes auprès des diplômés pour recenser leur situation sont définis et mis en œuvre par l'établissement et/ou la formation.

Les taux de réussite et de poursuite d'études, ainsi que les taux d'insertion professionnelle, sont connus des parties prenantes. Ils sont régulièrement mis à jour et publiés.

Référence 4-7 : La qualité de l'insertion et du devenir des diplômés est analysée.

Les taux de diplômés en emploi ainsi que la durée moyenne de recherche d'emploi sont connus.

Les emplois occupés par les diplômés sont analysés en termes de niveau d'emploi et de secteur d'activité.

La poursuite d'études est analysée au regard des objectifs de la formation aussi bien qualitativement que quantitativement (taux et nature des poursuites d'études).

Référence 4-8 : L'assurance qualité.

Les modalités d'évaluation des enseignements par les étudiants, leur analyse ainsi que les actions qui en résultent dans le pilotage de la formation sont explicitées.

L'évaluation de la formation par les étudiants et les diplômés est prise en compte dans le dispositif d'autoévaluation.

La formation est soumise à une évaluation périodique (au moins tous les cinq ans).

Recommandation 5	Construire une stratégie commune (ENS, IFAENF et partenaires universitaires, scientifiques et ONG voire ministères) de fund-raising qui tienne compte de chaque dimension du PRIQUE en termes de problématique, de positionnement régional, de dispositif et de contenus de formation, enfin de certification et de suivi des effets sur les pratiques professionnelles
Motifs de la préconisation	<ul style="list-style-type: none"> ■ La DDC, unique partenaire bailleur du PRIQUE a déclaré ses intentions de retrait progressif du programme selon une logique d'autonomisation de celui-ci ■ La phase-pilote n'a pas encore accouché d'une stratégie complète de fund raising et le document de stratégie n'indique que quelques pistes. Une feuille de route a été proposée mais elle ne tient pas compte des différentes orientations recommandées dans ce rapport ■ La stratégie de fund raising doit être progressivement construite en partenariat avec des universités, des centres de recherche et des ONG faisant partie du périmètre du PRIQUE et pas seulement par les deux organismes nigériens de formation
Mesures	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cartographier dans chacun des pays et à l'échelle régionale/sous-régionale les acteurs, projets et programmes intervenant de façon en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation formelle et non-formelle (exemple IIPE-Pôle de Dakar etc.) ■ Établir le budget reprenant les coûts afférents à l'offre de formation (ressources humaines et matérielles) ■ Présenter en présentiel l'offre et le dispositif de formation régionaux aux partenaires et bailleurs éventuels avec l'appui de la DDC (conseiller régional et bucos)

7. Annexes

7.1 Propositions d'indicateurs qualitatifs à introduire dans les cadres logiques révisés

Indicateurs de qualité ENS

Niveaux	Indicateurs	Valeurs de base	Valeurs cibles	Sources de vérification
Outcome 1	Taux de réussite des étudiants en fin de formation	XX apprenant-e-s ayant réussi à la C1/nbre apprenant-e-s	80%	PV délibération
Output	Pourcentage des candidats retenus sur la base d'entretiens et de projets professionnels proposés	% des candidats retenus	PV délibération/grille d'analyse des projets
Output	Nombre de syllabus Remplis et correctement renseignés	XX (nbre de syllabus rempli à la C1	100%	Rapport de sélection des intervenant-e-s
Output	Nombre d'intervenants qui respectent la proportion CM, TD et TP	XX (nbre d'interv. Ayant respecté la proportion à la C1/nbre interv.)	100%	<ul style="list-style-type: none"> Fiches de suivi des cours Rapports d'activités des intervenant-e-s
Output	Pourcentage des étudiants qui ont choisi le formel par rapport au NF dans la cohorte	% d'étudiants du formel	50% ???	<ul style="list-style-type: none"> Mémoire de fin de formation
Indicateur Output	Taux de satisfaction des apprenant-e-s	XX apprenant-e-s à la C1/nbre apprenant-e-s	90%	Fiches d'évaluation des intervenant-e-s

Indicateurs de qualité IFAENF

Niveaux	Indicateurs	Valeurs de base	Valeurs cibles	Sources de vérification
Outcome 1	Taux de réussite des stagiaires sur la base des compétences évaluées	% de stagiaires ayant acquis les compétences développées dans la module	%	PV délibération. Fiches d'évaluation des stagiaires
Output	Pourcentage des candidats retenus sur la base de projets professionnels proposés	% des candidats retenus	PV délibération/grille d'analyse des projets
Output	% de modules Révisés et élaborés (formel et NF)	% de modules révisés sur la base de leur contextualisation % de modules élaborés pour le formel par rapport au NF% ...%	Rapport d'évaluation des modules
Output	% de modules certifiés par UIL	% de modules certifiés sur l'ensemble des modules	%	• Rapports de certification
Output	Pourcentage des stagiaires qui ont choisi le formel par rapport au NF dans la session (attentes des stagiaires en début de formation)	% des stagiaires du formel	% ???	• Projets de stage
Indicateur Outcome 1	Taux de satisfaction des apprenant-e-s	% de stagiaires ayant jugé la formation bénéfique pour leur profession (réinvestissement)	%	Fiches d'évaluation des intervenant-e-s

 Schweizerische Eidgenossenschaft Confédération suisse Confederazione Svizzera Confederaziun svizra			
PROGRAMME REGIONAL INTERINSTITUTIONNEL POUR LA QUALITE DE L'EDUCATION (PRIQUE) Avec le soutien de la DDC			
Questionnaire de perceptions			
<i>Ce questionnaire de perceptions vous est adressé dans le cadre de l'évaluation du PROGRAMME REGIONAL INTERINSTITUTIONNEL POUR LA QUALITE DE L'EDUCATION (PRIQUE) en sa phase-pilote. Nous vous remercions par avance d'y consacrer de votre temps, lequel est précieux. Vos réponses sont attendues en colonne de droite du présent fichier, un retour automatique à la ligne (déjà actif) en assure la lisibilité. Les sous-questions ne sont pas limitatives et des réponses "libres" peuvent être introduites si vous le jugez bon.</i>			
Votre nom : _____			
Votre prénom : _____			
Votre poste et division : _____			
Pays de provenance : _____			
Intitulé du dernier diplôme acquis : _____			
Lieu d'obtention : _____			
Ancienneté dans le poste : _____			
Questions		Sous-Questions	Réponses

1. Existe-t-il selon vous différentes approches relatives à l'AENF dans votre pays ? Si oui, lesquelles	Q.1.1	<i>en général (oui/non)</i>	
	Q.1.2	<i>dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'emploi (oui/non)</i>	
	Q.1.3	<i>eu égard à votre portefeuille de projet (oui/non)</i>	
	Q.1.4	<i>Lesquels ?</i>	
	Q.1.5	<i>Sont-ils originales ? (oui/non)</i>	
	Q.1.6	<i>Pourquoi ?</i>	

2. Connaissez-vous le Cadre régional d'engagement stratégique de la DDC ?	Q.2.1	<i>oui/non</i>	
	Q.2.2	<i>A quelle occasion en avez-vous pris connaissance?</i>	
	Q.2.3	<i>Qui vous en a parlé ?</i>	
	Q.2.4	<i>Ce cadre répercute t-il les "éléments de doctrine"? Dites comment</i>	
3. Les approches en matière d'AENF sont-elles à votre avis adaptés	Q.3.1	<i>aux enjeux de l'éducation (oui/non)</i>	
	Q.3.2	<i>de la formation (oui/non)</i>	
	Q.3.3	<i>de l'emploi (oui/non)</i>	
	Q.3.4	<i>Aux publics-cible (dire lesquels)</i>	
	Q.3.5	<i>Pourriez-vous détailler en quoi pour chaque domaine concerné ?</i>	
	Q.3.6	<i>Qu'est-ce qui devrait/pourrait être davantage mis en avant comme "élément de doctrine" ?</i>	
	Q.3.7	<i>Votre hiérarchie vous rappelle t-elle l'importance de la formation suivie à l'ENS ou à l'IFAENF ?</i>	

4. Sur quels éléments précis votre satisfaction de la formation reçue porte – t-elle ? (préciser par ordre de priorité de 1 à 8, sachant que vous pouvez attribuer le même ordre de priorité à plusieurs réponses)	Q.4.1	<i>La qualité des enseignants</i>	
	Q.4.2	<i>Les pratiques pédagogiques</i>	
	Q.4.3	<i>Le diplôme ou la certification obtenue</i>	
	Q.4.4	<i>L'organisation générale du master ou de la formation</i>	
	Q.4.5	<i>La durée de la formation</i>	
	Q.4.6	<i>Pourriez-vous de mémoire citer des exemples d'alternatives éducatives</i>	
	Q.4.7	<i>Les compétences acquises en termes de conception de projet/programmes AENF et de suivi-monitoring ?</i>	
	Q.4.8	<i>La modalité de formation en présentiel</i>	

	Q.5.1	<i>La qualité des enseignants</i>	
--	-------	-----------------------------------	--

5. Sur quels éléments précis votre satisfaction de la formation reçue porte-t-elle ? (préciser par ordre de priorité de 1 à 8, sachant que vous pouvez attribuer le même ordre de priorité à plusieurs réponses)	Q.5.2	<i>Les pratiques pédagogiques</i>	
	Q.5.3	<i>Le diplôme ou la certification obtenue</i>	
	Q.5.4	<i>L'organisation générale du master ou de la formation</i>	
	Q.5.5	<i>La durée de la formation</i>	
	Q.5.6	<i>Pourriez-vous de mémoire citer des exemples d'alternatives éducatives</i>	
	Q.5.7	<i>Les compétences acquises en termes de conception de projet/programmes AENF et de suivi-monitoring ?</i>	
	Q.5.8	<i>La modalité de formation en présentiel</i>	

6. Êtes-vous familier de l'AENF ?	Q.6.1	<i>oui/non</i>	
	Q.6.2	<i>Connaissez-vous ses options ? (oui/non)</i>	
	Q.6.3	<i>en général, dites lesquelles ou laquelle</i>	
	Q.6.4	<i>en particulier, dites lesquelles</i>	
	Q.6.5	<i>Est-ce un document que vous consultez ?</i>	
	Q.6.6	<i>Qu'est-ce qui pourrait vous amener à le consulter ?</i>	
	Q.6.7	<i>Avez-vous été consulté(e) au cours du processus d'élaboration du CIS ?</i>	
	Q.6.8	<i>Le PRIQUE a-t-il un rôle et si oui dites lequel dans votre processus d'apprentissage des principes, des stratégies, des modes opératoires et des recherches en AENF</i>	
	Q.6.9	<i>De quelle façon ?</i>	

7 – La formation vous informe-t-elle suffisamment de ses options stratégiques en matière a) d'AENF	Q.7.1	<i>oui/non</i>	
	Q.7.2	<i>Par quel biais le COPIL et le programme communique-t-ils avec vous ?</i>	

b) b) d'articulation AENF et formel			
c) Qualité des apprentissages			

8. Disposez vous ou disposerez-vous dans votre poste actuel/futur de suffisamment de marges de manœuvre /responsabilités pour	Q.8.1	<i>Émettre un avis entendu sur l'AENF telle que présenté dans le Pan de développement sectoriel de l'éducation de votre pays</i>	
	Q.8.2	<i>Concevoir un plan de développement de l'AENF</i>	
	Q.8.3	<i>Suivre ce plan sous la forme d'un monitoring</i>	
	Q.8.4	<i>Quelles sont les synergies entre les alternatives, les innovations pédagogiques et la prise en compte du genre ?</i>	

9. Connaissez-vous des projets/initiatives en alternatives éducatives ne rentrant pas dans le cadre de votre formation ?	Q.9.1	<i>oui/non</i>	
	Q.9.2	<i>vous est-il possible de s'en servir pour ajuster/réorienter la stratégie de formation ou certains de ses aspects ou un aspect ?</i>	
	Q.9.3	<i>Qu'est-ce qui dans vos fonctions actuelles ou celles à venir vous inciterait à chercher tel ou tel partenaire pour développer l'AENF dans votre pays?</i>	

10. Le financement de votre formation vous paraît-il	Q.10.1	<i>Suffisant ?</i>	
	Q.10.2	<i>Seriez-vous prêt à assurer une part d'auto-financement ?</i>	
	Q.10.3	<i>Si oui, à quelle hauteur (en %) ?</i>	
	Q.10.4	<i>Pensez-vous que le système actuel de bourses soit viable ?</i>	
	Q.10.5	<i>Qu'est-ce qui pourrait être fait pour l'améliorer et sur quoi précisément ?</i>	

	Q.10.6	<i>Quelles leçons tirez-vous de votre participation à la formation reçu soit à l'ENS soit à l'IFEANF ?</i>	
--	--------	--	--

7.3 Observations directes

Les consultants ont proposé une démarche d'une immersion dans leur objet d'évaluation en pratiquant ce qu'il est courant d'appeler un protocole d'observation participante.

Cette démarche a présenté l'intérêt de s'extraire un moment donné des écrits et des discours recueillis en dehors du cœur du programme pour justement s'y plonger davantage.

Chaque consultant a ainsi assisté à deux ou trois sessions de formation et pratiqué une ethnographie de terrain en notant des observations sur les lieux, les événements, les interactions (notamment entre apprenants et enseignants), les contenus et les pratiques pédagogique, l'environnement institutionnel, les paroles informelles des apprenants etc.

Ce type d'observation constitue une des valeurs ajoutées de la méthodologie d'évaluation et les consultants y sont aguerris.

7.4 Grille d'entretiens

Les entretiens sont de type semi-directif et conçus à partir d'items jugés pertinents à l'issue des premières observations tirées de l'analyse documentaire et des échanges préliminaires avec la DDC.

Les items choisis découlent directement

- du cadre d'analyse et des questions évaluative ;
- de l'exploration des documents de projets et de la revue des littératures.

La conduite des entretiens ne consiste pas à égrener des questions formulées de façon définitive. Elle s'adapte au profil des interviewés. Toutefois, chaque item doit être abordé afin de standardiser a minima l'interprétation à venir.

Les entretiens sont l'occasion de séances de travail donnant la possibilité aux personnes interviewées de revenir de façon réflexive sur leurs pratiques et/ou d'exprimer des points de vue pris en compte ou non par leur institution.

Pour les apprenants, les items des entretiens reprennent en les approfondissant les questions du questionnaire.

Pour les formateurs, les principaux items sont : processus et critères de recrutement ; préparation des sessions de formation ; connaissance des profils des apprenants ; appréciations sur la qualité des contenus théoriques et pratiques de la formation

Pour les responsables du programme, les principaux items sont : vocation initiale du programme ; points forts et points à améliorer ; processus de recrutement formateurs et apprenants ; cahier des charges ; appréciations de la qualité des formations ; perception du caractère régional du programme ; suites à donner au programme ;

7.5 Liste des personnes rencontrées

ENS

NOM ET PRENOM	STRUCTURE	ADRESSE
ENS		
MADOUGOU SAIDOU	Directeur ENS	Tél : 00227 90 04 11 17 Niamey/ Niger
MOHAMED MOUSSASAGAYAR	Enseignant chercheur ENS Coordonnateur PRIQUE	00227 92 34 39 25 Niamey/ Niger
Mme BOLLY	Formatrice M-ICGAE	m.bolly@unesco.org
M. ALHOU BASSIROU	Enseignant chercheur ENS membre du COM-OP	Tél. 00 227 96 96 14 22 Niamey/Niger
MME ONDJE DIDEOYAKLA JUSTINE	Étudiante M-ICGAE	justineyakla@gmail.com
M. N'TCHABAYANMA FIRMIN	Étudiante M-ICGAE	firmo90@yahoo.com
Mme KOI HOUA DIGMI	Étudiante M-ICGAE	taomariam63@gmail.com
M. ALI ABDOULAYE	Étudiant M-ICGAE	00 227 90 93 93 93 Niamey/ Niger
IFAENF		
M. ROUFAI ALI	Directeur Général	roufayasmine@yahoo.fr
M. MOCTARI Elhadji AMADOU	Secrétaire Général	Tél. 00 227 97350903/90390309
M. IDRISSE IBRAHIM	Directeur de la formation	00227 96 59 95 79 Niamey/Niger
M. JULIEN KABORE	Formateur Projet IFODER	kabjuliano@gmail.com Ouagadougou/Burkina Faso
M. ROUGGA HIMADO	Formateur ENS	rouggah@yahoo.fr Niger
M. Woba Fostin	Stagiaire IFAENF	Association TINTOUA Fada Ngourma/ Burkina Faso
Mme DANDI ABSATOU	Stagiaire IFAENF	DGAENF Niamey/Niger
Mme ZERBO ELISABETHE	Stagiaire IFAENF	Association TINTOUA Fada Ngourma/ Burkina Faso
PRIQUE COTONOU		
Mme VERONIQUE	Directrice régionale PRIQUE	
M. ABDEL WAHAB AMOUSSA	Coordonateur régional	+41 59 480 07 50 Cotonou / Bénin
M. GAUTIER	Backstoppeur Prique	
M. HOUA TOUSSAINT	Stagiaire IFAENF	toussaint@yahoo.fr
OUBA VINCENT	Stagiaire IFAENF	Ouobavincet33@gmail.com
M. GUENAI BERTIN	Stagiaire Abomey Calavi	Tél : 00 229 97 69 99 90

Documents de programme PRIQUE

- Stratégie de la DDC pour l'éducation. Éducation de base et développement de compétences professionnelles
- Résultats et leçons apprises à mi-parcours du PRIQUE, chap2, sd
- Document de programme pour le master professionnel en ingénierie de la conception et de la gestion des alternatives éducatives (IGCAE), Niamey
- PRIQUE, fiche technique, Niamey
- Feuille de route stratégie de *fund raising*, Niamey
- Feuille de route pour la stratégie de fund raising IFAENF et ENS, sd
- Stratégie de Fund raising, IFAENF, Niamey, 16 mars 2018
- Rapport des Points focaux et rapport de synthèse des activités des points focaux, 2018
- Cahier des charges des points focaux, 11 septembre 2018
- Note de suivi du Comité de pilotage de Niamey du 25 au 27 octobre
- Procès-verbal du PRIQUE, 2017 Niamey
- Procès-Verbal du PRIQUE, 26-28 mars 2018, N'Djamena, Tchad

Master Professionnel ICGAE, ENS, Niamey

- Contrat DDC et UAM Master professionnel, 11 avril 2017
- Arrêté 00618 portant nomination du coordinateur et du Directeur du programme du Master IGCAE, 22 août 2017
- Avenant à la convention
- Emploi du temps 1^{ère} année
- Emploi du temps 2^{ème} année
- 9 syllabus
- Référentiel de métiers et de compétences
- Rapport financier, période du 15/03/2017 au 30/09/2017
- Rapport financier et opérationnel, période du 01/10/2017 au 30/03/2018
- Liste des intervenants du master
- Liste des apprenants
- Fiche d'évaluation du Master par les apprenants
- Dépliant de présentation du master professionnel ICGAE
- Étude de faisabilité pour la mise en place d'une plateforme d'enseignement à distance à l'École Normale Supérieure de l'Université Abdou Moumouni de Niamey
- Document de Projet (ProDoc) pour la mise en place de la Plateforme d'enseignement à distance à l'École Normale Supérieure (ENS) de l'Université Abdou Moumouni (UAM) de Niamey
- Budget global Prodoc ENS

Formation continue IFAENF, Niamey

- Supervision et Suivi/Évaluation en alphabétisation et éducation non formelle
- Capitalisation, modélisation et passage à l'échelle des modèles efficaces
- Langue et linguistique au service de l'alphabétisation et de l'Éducation non formelle (AENF)
- Offres diversifiées et approches de mise en œuvre en alphabétisation et éducation non formelle (AENF)
- Technologies de l'information et de la communication en alphabétisation et en éducation non formelle (AENF)
- Pédagogie des grands groupe et remédiation / lutte contre le décrochage scolaire
- Planification : élaboration de politiques publiques, de stratégies spécifiques et de programmes
- Développement de l'environnement lettré
- Conception et élaboration du matériel didactique en alphabétisation et éducation non formelle
- Connaissance du système éducatif, de formation, de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle
- Mobilisation des ressources en alphabétisation et éducation non formelle
- Management participatif et leadership partage et développement de partenariat
- Plaidoyer et mobilisation sociale
- Rapport opérationnel et financier, période de mars à septembre 2017
- Rapport opérationnel et financier, période d'octobre 2017 à mars 2018
- Rapport opérationnel et financier, période d'avril à septembre 2018
- Dépliant de l'IFAENF
- Brochure de présentation de l'IFAENF
- Fiches d'évaluation de la formation continue par les apprenants
- Rapport sur les besoins de l'Institut de Formation en Alphabétisation et Éducation Non Formelle et l'École Normale Supérieure de Niamey
- Étude de faisabilité pour la mise en place d'un centre de ressources numériques à l'IFAENF de Niamey
- Budget global Prodoc IFAENF
- Référentiel et maquette de formation IFAENF