

REPUBLIQUE DU BENIN

~o~o~o~o~o~

Ministère des Enseignements
Maternel et Primaire (MEMP)

Fonds des Nations Unies pour
l'Enfance



RAPPORT FINAL

EVALUATION FINALE DU PROJET DE FORMATION DIPLOMANTE DES ENSEIGNANTS COMMUNAUTAIRES REVERSES AGENTS CONTRACTUELS DE L'ETAT

Par

Martin COMPAORE, consultant international

Jacob Dossa DAGAN, consultant national

Canal Audit, cabinet d'audit

Septembre/décembre 2012

Table des matières

<i>Remerciements</i>	4
<i>Sigles et acronymes</i>	5
<i>Liste des tableaux</i>	7
<i>Liste des graphiques</i>	10
<i>Résumé analytique</i>	11
<i>1. Introduction générale</i>	17
<i>2. Approche et méthodologie</i>	20
<i>2.1. L'approche et la méthodologie de l'évaluation des aspects pédagogiques</i>	20
<i>2.1.1. Les critères, la portée et les questions d'évaluation</i>	20
<i>2.1.2. La phase de collecte et d'analyse des données secondaires</i>	22
<i>2.1.3. La phase de collecte des données primaires</i>	22
<i>2.1.4. La couverture de l'échantillon et les caractéristiques des enseignants ex-communautaires enquêtés</i>	23
<i>2.1.5. Des difficultés rencontrées et des limites, mais aussi des opportunités</i>	23
<i>2.2. L'approche méthodologique de l'audit</i>	24
<i>3. Résultats des analyses</i>	25
<i>3.1. Historique du projet</i>	25
<i>3.1.1. Genèse et évolution du mouvement de recrutement des enseignants communautaires</i>	25
<i>3.1.2. Genèse du projet de formation des enseignants communautaires</i>	26
<i>3.2. Une synthèse sur le pilotage, la gestion et la mise en œuvre du projet</i>	30
<i>3.3. La performance et les limites du projet</i>	34
<i>3.3.1. De la pertinence du projet</i>	34
<i>3.3.2. De l'efficacité du projet</i>	49
<i>3.3.3. De l'efficience du projet</i>	86
<i>3.3.4. De la durabilité du projet</i>	94
<i>3.3.5. De l'impact du projet</i>	96
<i>3.3.6. De l'adhésion des acteurs du projet</i>	108
<i>3.4. De la prise en compte des recommandations formulées lors de l'évaluation à mi-parcours</i>	113
<i>4. Les points forts et/ou les réussites du projet et les recommandations</i>	126
<i>4.1. Les points forts du projet</i>	126
<i>4.2. Les principales réussites du projet</i>	130
<i>4.3. Des implications pour la suite du projet ou des bases pour des préconisations</i>	134
<i>4.4. Des propositions de mécanismes de pérennisation des acquis du projet</i>	137
<i>4.5. Quelques recommandations</i>	141
<i>5. Leçons apprises</i>	144
<i>6. Les annexes</i>	146
<i>Annexe 6.1 : Les Termes de Référence (Evaluation des aspects pédagogiques)</i>	146

Annexe 6.2 : Eléments de bibliographie _____	154
Annexe 6.3: Liste des responsables centraux et personnalités rencontrés _____	155
Annexe 6.4: Compléments au cadre général du projet et de l'évaluation _____	157
Annexe 6.5: Compléments à la méthodologie de l'évaluation des aspects pédagogiques _____	160
Annexe 6.6: Module de formation des enquêteurs et outils de gestion du plan de collecte _____	166
Annexe 6.7: Outils de collecte des données _____	179
Annexe 6.8: Rapport d'audit de gestion du projet _____	223
Annexe 6.9. Autres tableaux sur les données primaires traitées _____	264
Annexe 6.10. Autres tableaux sur les données secondaires traitées _____	282
Annexe 6.11. Liste des documents collectés _____	292
Annexe 6.12 : Curriculum vitae (CV) des Consultants _____	294

Avertissement :

Dans un souci d'allègement du texte, le masculin peut avoir été uniquement utilisé pour désigner des personnes des deux sexes. Cette pratique ne signifie pas qu'il y ait discrimination de genre.

Les abréviations et acronymes utilisés dans ce rapport sont généralement explicités dans le texte lors de leur première utilisation.

REMERCIEMENTS

L'équipe des consultants tient à remercier l'UNICEF pour son assistance technique et financière au Gouvernement béninois.

Elle adresse également ses sincères remerciements à tous les acteurs et partenaires ci-dessous sans lesquels cette évaluation n'aurait pas pu être conduite jusqu'à son terme :

- l'UNICEF et les autres Partenaires Techniques et Financiers (USAID, DANIDA, Luxembourg, Ambassade royale des Pays-Bas, Initiative Fast Track / Fonds Commun Budgétaire) dont l'implication a été déterminante dans le processus d'évaluation ;
- le Directeur de Cabinet, la Direction de l'INFRE et son service de comptabilité, les autres Directions centrales du MEMP qui n'ont cessé d'appuyer l'équipe d'évaluation ;
- le personnel de direction et d'encadrement dans les départements, les formateurs, les enseignants ex-communautaires et leurs élèves, les partenaires sociaux (syndicats, APE), qui ont été tous disponibles, déterminés et motivés à contribuer à l'évaluation, sans oublier tous les enquêteurs, les superviseurs et le personnel d'appui (statisticiens et informaticiens, chauffeurs, secrétaires) qui ont fait preuve d'un dévouement exemplaire.

SIGLES ET ACRONYMES

AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche Par Compétences
APE	Association des Parents d'Elèves
API ou PI	Approche Par Intégration ou Pédagogie de l'Intégration
BAC	Baccalauréat
BEPC	Brevet Elémentaire du Premier Cycle
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CCF	Chef de Centre de Formation
CCS	Chef de Circonscription Scolaire
CE	Cours Elémentaire
CEAP	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEG	Collège d'Enseignement Général
CI	Cours d'Initiation
CM	Cours Moyen
CP	Cours Préparatoire
CP	Conseiller Pédagogique
CS	Circonscription Scolaire
CSEMP	Chef de Service des Enseignements Maternel et Primaire
C/SRH	Chef de Service des Ressources Humaines
CTEMP	Conseiller Technique aux Enseignements Maternel et Primaire
DANIDA	Danish International Development Agency
DDEMP	Direction ou Directeur/Directrice Départemental(e) des Enseignements Maternel et Primaire
DEC	Direction ou Directeur/Directrice des Examens et Concours
DEM	Direction ou Directeur/Directrice de l'Enseignement Maternel
DEP	Direction ou Directeur/Directrice de l'Enseignement Primaire
DIP	Direction ou Directeur/Directrice de l'Inspection Pédagogique
DPP	Direction ou Directeur/Directrice de la Programmation et de la Prospective
DRH	Direction ou Directeur/Directrice des Ressources Humaines
EA	Education Artistique
EAE	Enseignement/Apprentissage/Evaluation
EDUCOM	Education et Communauté

EMP	Evaluation à Mi- Parcours
ENI	Ecole Normale d'Instituteurs
EPS	Education Physique et Sportive
ES	Education Sociale
EST	Education Scientifique et Technologique
FAD	Formation A Distance
FODEFCA	Fonds de Développement de la Formation Professionnelle Continue et de l'Apprentissage
FP	Formation Présentielle
FTI/FCB	Fast Track Initiative / Fonds Commun Budgétaire
IFAC	International Federation of Accountants
IFADEM	Initiative Francophone de Formation A Distance des Maîtres
INFRE	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
KFW	Fonds Allemand pour le Développement
MEMP	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
MEPS	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire
NP	Non Précisé
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PDDSE	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
PPO	Pédagogie Par Objectif
PROEDUC	Projet de l'Education de Base pour le Renforcement des Circonscriptions Scolaires
PTF	Partenaire Technique et Financier
RUP	Responsable d'Unité Pédagogique
SR	Sans Réponse
TDR	Termes de Référence
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TMT	Teacher Motivation and Training
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour L'Enfance
UP	Unité Pédagogique
USAID	United States Agency for International Development

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Titres	Pages
Tableau 1	<i>Critères et questions d'évaluation</i>	20
Tableau 2	<i>Récapitulatif des besoins pour l'enseignement primaire</i>	25
Tableau 3	<i>Composition du Comité de Pilotage du projet</i>	30
Tableau 4	<i>Objectifs et résultats planifiés du projet</i>	34
Tableau 5	<i>Référentiel de compétences visées à travers le projet</i>	37
Tableau 6	<i>Synthèse des appréciations faites par les enseignants ex-communautaires sur leur niveau des compétences avant la formation</i>	38
Tableau 7	<i>Synthèse des difficultés professionnelles rencontrées par les enseignants communautaires avant le démarrage du projet</i>	39
Tableau 8	<i>Appréciations des stagiaires sur le niveau de satisfaction de leurs besoins de formation grâce au projet</i>	41
Tableau 9	<i>Synthèse des points de vue des stagiaires sur l'évaluation de leurs besoins avant le démarrage du projet</i>	43
Tableau 10	<i>Synthèse des réponses aux questions sur l'analyse des besoins par des responsables centraux</i>	44
Tableau 11	<i>Synthèse des points de vue des organisations syndicales et des APE sur l'analyse des besoins de formation</i>	45
Tableau 12	<i>Synthèse des appréciations sur le profil des stagiaires avant le début de leur formation</i>	47
Tableau 13	<i>Récapitulatif sur les modules/documents de formation</i>	51
Tableau 14	<i>Niveau de satisfaction des stagiaires par rapport aux prestations de leurs formateurs</i>	55
Tableau 15	<i>Niveau de satisfaction des stagiaires par rapport aux prestations de leurs formateurs et par stratégie de formation</i>	55
Tableau 16	<i>Degré de satisfaction des directeurs d'école, des CP, des inspecteurs et des formateurs en général sur leur propre formation</i>	55
Tableau 17	<i>Synthèse de la méthode de sélection des formateurs (selon les intéressés)</i>	56
Tableau 18	<i>Domaines à améliorer par les formateurs selon les enseignants ex-communautaires</i>	57
Tableau 19	<i>Programmes de formation en cours d'emploi des enseignants communautaires</i>	58
Tableau 20	<i>Taux d'exécution global des programmes des deux années de formation</i>	60

Tableau 21	<i>Synthèse de l'auto-évaluation faite par les stagiaires sur leur niveau de performance relativement aux compétences pratiques</i>	61
Tableau 22	<i>Niveau de satisfaction des acteurs (directeurs d'école, CP, inspecteurs) en fonction des domaines de compétences</i>	62
Tableau 23	<i>Synthèse des commentaires sur les acquis des apprenants selon des acteurs</i>	63
Tableau 24	<i>Domaines d'amélioration constatée par les collègues enseignants chez les stagiaires</i>	64
Tableau 25	<i>Synthèse des appréciations sur l'évolution du comportement des stagiaires durant la formation selon leurs collègues (non communautaires)</i>	64
Tableau 26	<i>Nombre d'enseignants ex-communautaires par source et par année</i>	66
Tableau 27	<i>Synthèse des appréciations des stagiaires sur les épreuves du CEAP</i>	68
Tableau 28	<i>Synthèse des réponses à des questions relatives à la phase préparatoire de l'examen du CEAP</i>	68
Tableau 29	<i>Résultats globaux aux épreuves théoriques et pratiques du CEAP (enseignants ex-communautaires)</i>	70
Tableau 30	<i>Statistiques sur divers formats de l'examen du CEAP</i>	71
Tableau 31	<i>Synthèse des réponses aux questions sur les résultats au CEAP</i>	73
Tableau 32	<i>Synthèse des reproches formulés aux stagiaires lors de l'examen et lors des observations de séquences au cours de l'évaluation</i>	74
Tableau 33	<i>Synthèse des points de vue de certains acteurs (Directeurs d'école, CP, CCS) sur l'atteinte des résultats du projet</i>	76
Tableau 34	<i>Synthèse sur l'atteinte des résultats planifiés et des objectifs spécifiques associés</i>	77
Tableau 35	<i>Synthèse des points de vue des acteurs sur la prise en compte des questions d'équité</i>	84
Tableau 36	<i>Répartition des enseignants ex-communautaires admis au CEAP selon le sexe</i>	85
Tableau 37	<i>Statistiques des résultats à l'examen du CEAP des enseignants ex-communautaires reversés, session de 2011</i>	85
Tableau 38	<i>Synthèse sur les facteurs de gestion favorables selon les responsables centraux</i>	86
Tableau 39	<i>Synthèse des points forts de la gestion du projet selon l'audit (2012)</i>	88
Tableau 40	<i>Synthèse des points faibles de la gestion du projet selon l'audit (2012)</i>	90
Tableau 41	<i>Eléments pour l'analyse coût-efficacité du projet</i>	93
Tableau 42	<i>Synthèse sur les bases de la pérennisation du projet</i>	94
Tableau 43	<i>Synthèse des réponses des stagiaires à des questions sur la mise en œuvre des acquis des formations</i>	96

Tableau 44	<i>Données sur l'impact de la formation sur les autres enseignants</i>	98
Tableau 45	<i>Appréciations des stagiaires sur le niveau de compétence de leurs élèves en fin d'année 2011-2012</i>	100
Tableau 46	<i>Synthèse des appréciations des stagiaires sur l'accompagnement dans la mise en œuvre des compétences acquises</i>	102
Tableau 47	<i>Synthèse des réponses aux questions relatives aux difficultés (liées à la formation ou à l'environnement) rencontrées dans la mise en œuvre des acquis des formations</i>	102
Tableaux 48	<i>Synthèse sur les types ou domaines de difficultés environnementales rencontrées par les stagiaires dans la mise en œuvre des acquis de formation</i>	104
Tableau 49	<i>Appréciations des acteurs sur l'accueil réservé au projet</i>	108
Tableau 50	<i>Données sur le degré de motivation des stagiaires pour la formation</i>	109
Tableau 51	<i>Synthèse des réponses des stagiaires aux questions sur leur assiduité lors des formations</i>	111
Tableau 52	<i>Appréciations des acteurs (directeurs d'école, CP, inspecteurs) sur leur degré d'engagement et leur implication dans le projet</i>	112
Tableau 53	<i>Données sur le niveau d'adhésion au projet des collègues des stagiaires</i>	113
Tableau 54	<i>Synthèse des points de vue des stagiaires sur l'amélioration des formations depuis 2010</i>	114
Tableau 55	<i>Domaines d'amélioration constatée depuis 2010 (selon d'autres acteurs)</i>	115
Tableau 56	<i>Bilan de la mise en œuvre des recommandations de 2010</i>	117
Tableau 57	<i>Synthèse sur ce qui a le plus marqué positivement les stagiaires</i>	131
Tableau 58	<i>Points forts du projet de formation selon des acteurs</i>	132
Tableau 59	<i>Bilan global du projet</i>	133
Tableau 60	<i>Synthèse des domaines de suggestions formulées par les enseignants formés</i>	134
Tableau 61	<i>Synthèse des domaines de suggestions formulées par les autres acteurs</i>	135

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphiques	Titres	Pages
<i>Graphique 1</i>	<i>Activités exercées avant le recrutement comme enseignant communautaire</i>	<i>23</i>
<i>Graphique 2</i>	<i>Répartition des enseignants en fonction de leurs avis sur la stratégie de formation la plus efficace</i>	<i>50</i>
<i>Graphique 3</i>	<i>Taux de réussite des élèves tenus par les enseignants formés</i>	<i>100</i>

RESUME ANALYTIQUE

Le cadre général

Depuis les années 1990, la politique éducative au Bénin a été marquée par l'amélioration des conditions d'accès à l'école grâce aux importants investissements du Gouvernement de ce pays et de ses Partenaires Techniques et Financiers (PTF) dans les infrastructures, le mobilier scolaire et les équipements pédagogiques et à la prise de la mesure de la gratuité des enseignements maternel et primaire depuis octobre 2006.

Mais dans le même temps, la qualité du système éducatif a beaucoup souffert de la fermeture, plusieurs années durant, des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) ainsi que de l'arrêt du recrutement des enseignants à partir de 1986. Le déficit en personnel enseignant va alors pousser les parents d'élèves à recruter des enseignants dits communautaires (non formés) qui viendront grossir les rangs des enseignants non qualifiés dont le nombre va vite dépasser celui des enseignants qualifiés.

Face à cette situation, le Gouvernement Béninois a décidé de mettre en place une politique de renforcement des capacités des ressources humaines en vue de contribuer à l'atteinte des objectifs stratégiques du Millénaire pour le Développement (2000). Cette politique va se traduire au niveau du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) par la décision d'assurer aux enseignants communautaires reversés agents contractuels de l'Etat une formation diplômante en cours d'emploi avec l'appui de plusieurs Partenaires Techniques et Financiers (PTF) tels que : l'UNICEF, l'USAID, la DANIDA, l'Ambassade Royale des Pays-Bas, le Luxembourg, l'Initiative Fast-Track/Fonds Commun Budgétaire (FTI-FCB), l'UNESCO et bien d'autres organismes. Un projet de formation a alors été mis en place en 2007. Sa gestion a été confiée à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE).

Ce projet qui est bâti autour de trois (3) stratégies de formation (Formation Présentielle ou FP, Formation à Distance ou FAD et la formation de proximité ou « Coaching ») poursuit trois objectifs : (1) assurer la formation diplômante à ces enseignants de la maternelle et du primaire, (2) renforcer les capacités du corps d'encadrement (inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'écoles) et (3) finaliser le document de politique nationale de formation du personnel enseignant.

A la suite de l'évaluation à mi-parcours en 2010 et afin de respecter les exigences du principal donateur, l'USAID, la décision est prise par le Gouvernement et l'UNICEF (chef de file des PTF), de procéder à une évaluation finale du projet en vue de « capitaliser les expériences réussies du projet et pérenniser les acquis ».

L'évaluation devrait « aider le Gouvernement et ses partenaires à définir les stratégies à développer et les activités à programmer, y compris des plaidoyers éventuels pour renforcer l'appropriation et la pérennisation des acquis de ce projet, en vue d'une gestion efficace des formations futures des enseignants ».

Découlant de cette finalité, **l'objectif général** de l'évaluation est de « permettre au Gouvernement de disposer d'informations descriptives et analytiques en vue de renforcer les stratégies de formation initiale et continue des enseignants pour ainsi contribuer à améliorer les capacités nationales et la qualité de l'éducation basées sur l'évidence ».

Six objectifs spécifiques sont poursuivis à travers cette évaluation :

- **Evaluer la performance** notamment la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la pérennité du projet mais aussi l'adhésion des acteurs au projet ;
- **Analyser la mise en œuvre des recommandations** de l'évaluation à mi-parcours ;
- **Evaluer les mécanismes de gestion** administrative et financière du Projet ;
- **Analyser les expériences réussies** du projet ;
- **Proposer des mécanismes de pérennisation** des expériences réussies ;
- **Formuler des recommandations** afin d'améliorer les stratégies d'exécution du projet notamment celles relatives à la formation.

Le travail qui comporte deux volets (évaluation et audit) est effectué par deux équipes : la première est chargée de l'évaluation des aspects pédagogiques sous la responsabilité d'un consultant international de nationalité Burkinabè, la seconde équipe, celle d'un Cabinet d'Audit béninois, est chargée de l'audit de la gestion administrative et financière du projet. Le consultant international et le cabinet d'Audit ont été sélectionnés pour leur expérience sur le sujet puisqu'ils ont mené l'évaluation à mi-parcours. La coordination des deux équipes est assurée par le consultant international.

L'approche et la méthodologie utilisées

Pour **l'évaluation de la composante pédagogique**, il a été adopté une démarche systémique et participative en deux phases : (i) **Une première étape** consacrée à la construction méthodologique, à la collecte de données secondaires auprès des responsables centraux du MEMP, de l'UNICEF et d'autres PTF. L'analyse de ces données a fait l'objet d'un rapport. (ii) **Une seconde phase** qui a été centrée sur la collecte et l'analyse des données primaires en respectant une méthodologie que l'on peut résumer comme suit : au niveau de la base de sondage, l'enquête a couvert tous les six anciens départements et les 85 circonscriptions scolaires (CS) qu'ils renferment. Pour mener l'activité de collecte, il a été recruté 46 enquêteurs et 12 superviseurs (soit au total 58 personnes dont 44 hommes et 14 femmes) qui ont été d'abord formés, puis déployés en cascades pendant une semaine dans les six anciens départements regroupés en deux zones : une zone Sud (Atlantique-Littoral, Mono-Couffo, Ouémé-Plateau), une zone Nord qui inclut le centre du pays (Atacora-Donga, Borgou-Alibori, Zou-Collines). Les enquêtes ont été réalisées en utilisant trois techniques (l'analyse documentaire, l'interview et l'observation de séquences de classe). Trois outils ont été utilisés : les questionnaires auto-administrés, les guides d'entretien et une grille d'observation empruntée au corps d'encadrement du MEMP pour les inspections de classe. En dépit de quelques difficultés qui ont été vite surmontées, la campagne de collecte durant les deux phases a permis d'interroger au total 3703 personnes (66,73% d'hommes et 33,27% de femmes), dont 1079 enseignants ex-communautaires (66,16% d'hommes et 33,84% de femmes) composés de 1058 enseignants du primaire et 21 de la maternelle et qui sont répartis dans 663 écoles du pays.

Le dépouillement, la saisie et le traitement des données ont été assurés par une équipe d'une vingtaine de personnes placée sous la supervision d'un statisticien-informaticien.

En ce qui concerne **l'audit de la gestion administrative et financière** du projet, la démarche méthodologique est structurée en trois (3) phases : (a) les travaux préliminaires au

démarrage de l'audit, marqués par des séances d'échanges avec les équipes techniques de l'UNICEF et de l'INFRE, (b) la préparation et la mise en œuvre des diligences d'audit en trois étapes (d'abord l'examen du contrôle interne du projet, ensuite l'étude de la régularité, de la conformité, de la validité et de la réalité des dépenses engagées, enfin l'analyse de la sincérité et de la fiabilité des états financiers annuels et des rapports financiers émis), (c) la validation des constats et la rédaction des rapports.

Les principales conclusions

De l'analyse des données secondaires et primaires, on peut retenir les principales conclusions suivantes portant sur six grands centres d'intérêt :

(i) De la performance du projet de formation

A travers l'analyse des données à l'aune des critères et des questions d'évaluation, la première conclusion à tirer est que la performance du projet est très remarquable. En effet, des éléments de preuves attestent que ce projet est d'une pertinence certaine, d'une efficacité remarquable, d'une grande efficacité, d'un impact fortement ressenti. De plus il dispose de bases solides de durabilité et bénéficie d'une adhésion forte et massive des acteurs.

De la pertinence du projet :

La pertinence du projet qui est reconnue par 100% des enquêtés est fondée sur divers éléments tels que : l'adéquation des résultats planifiés avec les objectifs du projet, la cohérence de la formation avec les priorités nationales du Bénin dans le domaine de l'éducation, le caractère approprié des trois stratégies (formation présentielle, à distance, coaching), etc. Il est déploré cependant l'absence d'une analyse des besoins au démarrage du projet avec le regard d'un analyste extérieur. Mais cette insuffisance se comprend aisément si l'on se réfère au contexte de l'époque où il fallait agir d'urgence.

De son efficacité remarquable :

Divers éléments de preuves attestent de cette efficacité : la réalisation de presque tous les résultats planifiés, contribuant ainsi à l'atteinte de tous les objectifs du projet ; des indicateurs clés : 100% des enseignants ex-communautaires sont parvenus à la troisième année de formation et surtout le taux de réussite à l'examen du CEAP de plus de 80%.

Certes, des insuffisances dans le pilotage et la gestion administrative et financière ont entravé l'atteinte des résultats. Entre autres points faibles identifiés (confirmés par l'audit) dans les domaines de la gouvernance du projet et de sa gestion, on peut retenir : la non implication du Secrétaire Général de l'INFRE dans la mise en œuvre du projet, les dysfonctionnements ou le mauvais fonctionnement du Comité de Pilotage (deux réunions depuis 2010), et bien d'autres points faibles relevés dans la gestion administrative, financière, matérielle et comptable.

Cependant, de nombreux points forts dans l'ancrage institutionnel et la gestion du projet ainsi que des opportunités saisies ont permis de maintenir et d'améliorer cette efficacité : en particulier l'appui inestimable de l'UNICEF, des autres PTF et la mise en œuvre de certaines recommandations de l'évaluation à mi-parcours y compris celles de l'audit en 2010.

De sa grande efficience :

Elle apparaît surtout avec l'analyse coût-efficacité : les dépenses dans le cadre du projet ont été évaluées à **2 558 570 165 F CFA** selon l'audit de 2010 et de 2012. Sur cette base et sur d'autres données obtenues ainsi que les estimations montrent que la formule du projet est moins coûteuse (**367 794 FCFA** par enseignant) que la formation dans les ENI (**1 106 333 FCFA**). De plus, cette formule a permis à l'Etat Béninois de réaliser de grosses économies estimées à **plus de six (6) milliards FCFA**.

Néanmoins, des insuffisances dans le pilotage, la gestion administrative, financière, matérielle et comptable identifiées par l'audit ont influé négativement sur l'efficience. Parmi les facteurs de gestion qui ont contribué à diminuer l'efficience, on peut souligner notamment : certaines missions accessoires de coordination et de supervision des paiements, le recours à des locations de véhicules par le Comptable Central pour réaliser ses missions de supervision, l'absence d'un logiciel de gestion comptable, certaines dépenses inéligibles ou non opportunes, les insuffisances constatées dans la passation des marchés, l'existence d'un écart non justifié de **34 593 070 FCFA** au niveau du compte spécial, l'utilisation des biens destinés aux ENI à d'autres fins, etc.

Fort heureusement, il existe entre autres facteurs qui ont aussi contribué à augmenter l'efficience du projet dont entre autres: la mise en œuvre de recommandations particulières de l'évaluation à mi-parcours, notamment l'affectation d'un agent comptable de l'UNICEF auprès de l'INFRE et ses effets positifs corollaires tels que son autonomie, la tenue des comptes selon les règles de l'UNICEF, l'amélioration de la qualité des pièces comptables, diverses mesures considérées comme des points forts dans la gestion de la comptabilité-matière et du matériel, etc.

De son impact fortement ressenti :

En dépit de multiples difficultés liées à la formation (des compétences pas ou peu développées par les stagiaires) et à l'environnement (classes délabrées et sous-équipées, effectifs pléthoriques, classes multigrades, etc.), les enseignants formés réinvestissent les acquis de la formation de façon massive et systématique en général. Ce qui a comme effet immédiat (de l'avis de la grande majorité des acteurs interrogés) une amélioration sensible des performances des élèves tenus par les stagiaires (taux de réussite similaires à ceux des autres enseignants). Un des effets positifs imprévus à noter est le taux de couverture plus large que prévu puisque les autres collègues enseignants en profitent (exploitation des modules par exemple). Toutefois, l'impact est menacé par différents maux liés au contexte et qui ont été exhumés lors de l'évaluation. Ce sont, par exemples, un certain relâchement et une propension à l'absentéisme, les grèves très fréquentes, l'éthylisme, la pratique du châtimement corporel ou le racket des élèves par certains enseignants à des fins d'accompagnement pédagogique etc.

De ses bases solides de durabilité et de pérennisation :

Des bases solides existent pour pérenniser les acquis du projet : des ressources humaines de qualité, des ressources documentaires (modules), matérielles ou logistiques héritées du projet (véhicules, matériel audio-visuel ou informatique, etc.), le développement de l'expertise nationale dans divers domaines de la formation, l'appropriation relative des

stratégies par le Gouvernement et la forte demande exprimée par une partie importante des acteurs en faveur d'un accompagnement des admis du CEAP jusqu'à l'examen du CAP.

Du bénéfice d'une adhésion forte et massive des acteurs :

L'adhésion au projet est en effet très forte et massive si l'on s'en tient aux informations collectées : un bon accueil par presque tous les acteurs (90 à 100% selon les catégories), les supérieurs hiérarchiques des enseignants à tous les niveaux se sont aussi fortement engagés et impliqués pour la réussite du projet (un dévouement qui va jusqu'à l'esprit de sacrifice chez certains).

(ii) De la mise en application des recommandations de l'évaluation à mi-parcours de 2010

Examinant les recommandations formulées lors de l'évaluation à mi-parcours, il est ressorti que, pour celles qui portent sur les aspects pédagogiques, des efforts (quoiqu'insuffisants) ont été fournis pour les appliquer. Ainsi, les enseignants formés et les différents acteurs ont ressenti à des degrés divers et dans des domaines également variés une amélioration dans la mise en œuvre du projet grâce à l'application même partielle de ces recommandations. En effet, l'analyse montre que sur 27 recommandations formulées en 2010, 20 ont été totalement ou partiellement mises en œuvre.

Quant aux recommandations faites à l'issue de l'audit en 2010, l'analyse réalisée donne le bilan suivant : 9 recommandations sur 33 sont intégralement mises en œuvre ; 7 recommandations sur 33 sont partiellement mises en œuvre, 15 sur 33 sont non mises en œuvre et 2 dont la mise en œuvre n'est plus pertinente.

Au total, on aurait pu mieux faire pour appliquer les différentes recommandations, si le pilotage du projet n'avait pas souffert de multiples insuffisances (dysfonctionnement, relative léthargie, absence de visibilité, difficultés de communication, etc.).

(iii) Une synthèse des principales réussites du projet

La performance remarquable déjà présentée de ce projet permet de relever ce qui peut être considéré comme les principales expériences réussies dans les domaines pédagogiques et de la gestion. On peut les regrouper autour de cinq (5) points essentiels : (1) le renforcement de l'expertise au niveau des ressources humaines ; (2) l'existence d'un capital de documents ou de supports pédagogiques/didactiques et de matériels réutilisables ; (3) la combinaison contextualisée des trois stratégies de formation et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes ; (4) la transformation d'enseignants amateurs ou sans expérience professionnelle en enseignants qualifiés et diplômés en majorité ; (5) les divers points forts identifiés, grâce à l'audit, dans les domaines de la gestion administrative, financière, matérielle et comptable du projet.

(iv) Des mécanismes possibles de pérennisation des acquis du projet

L'un des mécanismes possibles de pérennisation pourrait s'appuyer sur deux hypothèses. La première est celle de la décision prise, conformément aux souhaits exprimés par les acteurs, d'organiser le suivi et la formation continue des enseignants formés et de les accompagner jusqu'au CAP en élargissant ce suivi à l'ensemble des enseignants contractuels. Quant à la seconde, elle stipule que l'UNICEF et les autres PTF acceptent de contribuer au financement des futures actions de formation, mais en exigeant une rupture avec le dispositif

institutionnel qui a prévalu dans la mise en œuvre de ce projet, ceci au regard des multiples insuffisances constatées dans le pilotage et la gestion. Dans cette optique, il s'agira de penser à un dispositif institutionnel nouveau qui consisterait à mettre en place un projet-relais de suivi et de formation continue des enseignants contractuels, de façon générale, dont le responsable pourrait être rattaché directement au Cabinet du MEMP.

(v) Des recommandations :

En s'appuyant sur les différentes analyses, sur les suggestions faites par les acteurs et/ou partenaires et sur les préconisations issues de l'évaluation à mi-parcours, l'équipe de consultants formule les principales recommandations suivantes :

A l'attention du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire :

Dans le cadre de la mise en place d'un dispositif de suivi ou de pérennisation du projet au bénéfice de tous les enseignants contractuels les actions suivantes devraient être menées :

(1) L'établissement d'une base de données fiables sur les enseignants ex-communautaires formés ou non encore formés, et cela dans les meilleurs délais possibles ainsi que le règlement définitif de leur situation administrative; (2) La réalisation d'études complémentaires pour mesurer l'ampleur de certains maux du système éducatif qui ont été exhumés tels que l'absentéisme dans les classes; (3) La mise en place du dispositif de pérennisation du projet tant attendu par les acteurs et qui s'appuierait sur les propositions faites ci-dessus; un plaidoyer à destination des PTF pourrait être envisagé afin de solliciter leur accompagnement sur des bases plus solides et transparentes; (4) La réalisation d'une évaluation post-projet à commanditer 3 ans après la fin du projet (par exemple à l'issue de l'examen du CAP pour la première cohorte d'admis des enseignants ex-communautaires et de tous les enseignants contractuels); (5) La prise de dispositions idoines en vue d'assurer une meilleure gestion des fonds du futur projet, basée sur le respect scrupuleux des procédures par le MEMP et ses directions centrales ou déconcentrées; (6) La formation de tous les enseignants des classes multigrades afin qu'ils puissent assumer correctement les charges liées à ce type de classes; (7) la mise en œuvre diligente des recommandations faites par l'auditeur dans le cadre d'un futur projet-relais, dans tous les domaines de la gestion (administrative et financière, de la passation des marchés, des formations, etc.).

A l'attention de l'UNICEF et des autres PTF :

(1) La poursuite et le renforcement de l'accompagnement du Gouvernement Béninois dans les domaines technique et financier quitte à se montrer plus exigeant dans les conditionnalités; (2) l'organisation de sessions de formation au bénéfice de partenaires sur l'Approche harmonisée de Transfert de Fonds (HACT) utilisée par le Système des Nations Unies.

(vi) Des leçons apprises

Parmi les principaux enseignements à tirer de ce projet et de cette évaluation, on peut retenir que l'hypothèse implicite de départ à la base du projet a été vérifiée: il est possible d'assurer une formation qualifiante ou diplômante sur le poste de travail sans passer forcément par une école professionnelle classique. L'expérience peut donc être rééditée à condition de prendre des dispositions idoines en amont.

1. INTRODUCTION GENERALE

Au cours des deux dernières décennies, le Gouvernement du Bénin a axé sa politique éducative sur le développement de l'accès à l'éducation. Cela s'est traduit par d'importants investissements dans les domaines des infrastructures, du mobilier scolaire et par la prise de la mesure de la gratuité des enseignements maternel et primaire en octobre 2006. Il restait à relever l'un des défis majeurs qui est celui de la qualité des enseignements/apprentissages/évaluation (EAE) dont l'un des déterminants essentiels demeure le niveau de qualification des enseignants.

Ce défi était d'autant plus important que le déficit en personnel enseignant (sur les plans quantitatif et qualitatif) s'était creusé davantage avec la fermeture des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) de 1987 à 2006, l'arrêt de recrutement d'enseignants et le départ à la retraite des enseignants Agents Permanents de l'Etat. Face au vide créé par le manque d'enseignants, les Associations de Parents d'Elèves (APE) ont recruté des enseignants dits communautaires qui sont sans aucune qualification professionnelle puisque non formés (cf. Compléments au contexte et à la justification en annexe 6.4).

En dépit de la réouverture progressive des six ENI qui mettent chaque année 1800 enseignants formés à la disposition de l'Etat, celui-ci éprouve des difficultés à couvrir le besoin énorme estimé à 2150 enseignants qualifiés par an tel que prévu dans le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDDSE).

C'est pourquoi, afin de contribuer à combler ce déficit, le Gouvernement a décidé d'offrir une formation diplômante à près de 10 000 enseignants communautaires qui ont été reversés dans la Fonction Publique béninoise comme Agents Contractuels de l'Etat à partir de 2008.

Cette décision s'inscrit dans le cadre de l'opérationnalisation d'une politique de renforcement des capacités en vue de l'atteinte des Objectifs stratégiques du Forum Mondial de Dakar sur l'Education pour Tous et ceux du Millénaire pour le Développement (2000).

La gestion ou la mise en œuvre de ce projet de formation a été confiée à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) avec le soutien de plusieurs partenaires techniques et financiers (PTF) dont l'UNICEF et l'USAID dans le cadre d'« un projet de partenariat tripartite UNICEF-USAID-Gouvernement du Bénin ».

L'UNICEF va ensuite développer un plaidoyer auprès d'autres Partenaires Techniques et Financiers (PTF) afin qu'ils apportent une contribution financière complémentaire qui permettrait la mise en œuvre efficiente et efficace du projet. Il s'agit en particulier de : la Banque Mondiale qui intervient à travers l'Initiative du Fast-Track (FTI), la DANIDA, la Banque Allemande KFW, l'Agence française de Développement (AFD) et l'Ambassade du Royaume des Pays-Bas qui, toutes les quatre, apportent un appui budgétaire dans le cadre du Fonds Commun Budgétaire (FCB) qui vient en complément au FTI, ainsi que l'UNESCO à travers le Japan Trust Funds, etc.

En plus d'assurer la formation diplômante à ces enseignants de la maternelle et du primaire, le projet visait aussi d'autres objectifs tels que : le renforcement des capacités du corps d'encadrement (inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'écoles) et la finalisation du document de politique nationale de formation du personnel enseignant.

Après une première expérience ponctuelle entre l'INFRE et l'UNICEF en 2007, la formation proprement dite a démarré en 2008 en recourant à trois stratégies combinées : la Formation Présentielle (FP), la Formation à Distance (FAD) et le tutorat ou « coaching ».

Le projet arrive à son terme avec l'organisation de l'examen du Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnelle (CEAP) pour ces enseignants ex-communautaires. C'est pourquoi, à la suite de l'évaluation à mi-parcours de 2010 et conformément aux exigences du principal donateur, l'USAID, le Gouvernement et l'UNICEF ont commandité la présente évaluation finale afin de répondre à deux questions essentielles : quelles peuvent être les points forts et /ou les expériences réussies dans ce projet ? Comment peut-on en pérenniser les acquis ?

Le travail qui comporte deux volets (volet évaluation pédagogique et audit), est confié à deux équipes dont la coordination est assurée par un consultant international de nationalité Burkinabè. La première équipe est chargée de l'évaluation des aspects pédagogiques sous la responsabilité du consultant international et la seconde, un Cabinet d'Audit béninois est chargée de l'audit de la gestion administrative et financière du projet. Le consultant international et le cabinet d'Audit ont été sélectionnés pour leur expérience sur le sujet puisqu'ils ont mené l'évaluation à mi-parcours en 2010.

L'évaluation devrait « aider le Gouvernement et ses partenaires à définir les stratégies à développer et les activités à programmer, y compris des plaidoyers éventuels pour renforcer l'appropriation et la pérennisation des acquis de ce projet, en vue d'une gestion efficace des formations futures des enseignants ».

Découlant de cette finalité, **l'objectif général** de l'évaluation est de « permettre au Gouvernement de disposer d'informations descriptives et analytiques en vue de renforcer les stratégies de formation initiale et continue des enseignants pour ainsi contribuer à améliorer les capacités nationales et la qualité de l'éducation basées sur l'évidence ».

Les **objectifs spécifiques** de cette activité se déclinent comme suit :

- **Evaluer la performance** notamment la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la pérennité du projet, mais aussi l'adhésion des acteurs au projet ;
- **Evaluer les mécanismes de gestion** administrative et financière du Projet ;
- **Analyser la mise en œuvre des recommandations** de l'évaluation à mi-parcours ;
- **Analyser les expériences réussies** du projet ;
- **Proposer des mécanismes de pérennisation** des expériences réussies ;
- **Formuler** des recommandations afin d'améliorer les stratégies d'exécution du projet notamment celles relatives à la formation.

Le présent rapport qui concerne les deux volets (évaluation pédagogique et audit) est structuré autour de quatre (4) grands axes :

- Dans une première partie, il est procédé à une brève description de l'approche méthodologique ;
- Dans une seconde partie sont présentés les principaux résultats de l'analyse à l'aune des critères et des questions d'évaluation ;
- Les principales conclusions en termes de points forts du projet et/ou de ses réussites, de mécanismes de pérennisation des acquis et de recommandations, sont abordées dans une troisième partie ;
- Enfin, dans une quatrième partie seront présentés les enseignements que l'on peut tirer de cette activité d'évaluation et de la mise en œuvre du projet.

2. APPROCHE ET METHODOLOGIE

Les deux composantes de l'évaluation ont adopté chacune une méthodologie spécifique. Ainsi, il sera présenté dans un premier temps, l'approche et la méthodologie de l'évaluation des aspects pédagogiques, puis dans un second temps, la démarche méthodologique de l'audit.

2.1. L'approche et la méthodologie de l'évaluation des aspects pédagogiques

Afin d'atteindre les objectifs assignés à l'évaluation, il est proposé une démarche d'évaluation systématique, participative et qui s'est déroulée en deux grandes phases : la phase de recueil et d'analyse des données secondaires et celle de la collecte, du traitement et de l'analyse des données primaires. Avant de les décrire de façon succincte, il est nécessaire de rappeler les critères, les questions et la portée de l'évaluation. Des indications sommaires seront également données sur la couverture de l'échantillon et les caractéristiques essentielles de la population-cible principale enquêtée (cf. Compléments à la méthodologie en annexe 6.5).

2.1.1. Les critères, la portée et les questions d'évaluation

Pour évaluer la performance du projet, une attention particulière a aussi été accordée aux questions relatives à l'équité, d'où la prise en compte des spécificités liées au sexe (dynamique sexo-spécifique) et aux plus marginalisés (zones défavorisées).

Pour ce faire, les questions formulées, dans les TDR pour chaque critère, constituent les principaux axes de recherche et les sources d'indicateurs d'évaluation. Ces questions reformulées ou complétées (et qui seront opérationnalisées davantage dans les questionnaires d'enquête) se présentent ainsi qu'il suit :

Tableau 1: Critères et questions d'évaluation

Critère 1 : Pertinence
Les résultats planifiés sont-ils en adéquation avec les objectifs du projet ?
La formation répond-elle aux besoins des bénéficiaires (enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.) et est-elle en cohérence avec les priorités nationales ?
Y-a-t-il eu une évaluation des besoins au démarrage avec l'appui d'un analyste extérieur? Ou y a-t-il eu une étude de faisabilité ?
Dans quelle mesure les stratégies définies (formation présentielle, coaching, formation à distance) sont-elles appropriées au regard du besoin général de renforcer les capacités des enseignants et du contexte du pays ?
Critère 2 : Efficacité
Les résultats planifiés sont-ils suffisamment pris en compte ?
Les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées aux besoins des enseignants ?
Les stratégies utilisées n'ont-elles pas limité l'accès à la formation à une catégorie d'enseignants ?
La compétence des formateurs était-elle en adéquation avec les résultats attendus ?

Quels sont les acquis des apprenants à travers les formations reçues, tant présentes, à distance que de proximité ?
Quelle analyse peut-on faire des résultats obtenus par les bénéficiaires à l'examen professionnel du CEAP ?
Dans quelles mesures les résultats obtenus ont-ils contribué à l'atteinte des objectifs nationaux ?
Quelles sont les contraintes majeures qui ont entravé l'atteinte des résultats ?
Quelles sont les opportunités qui ont été saisies pour améliorer la mise en œuvre du projet ?
Les résultats obtenus ont-ils favorisé les enseignants femmes comme hommes surtout ceux des zones les plus défavorisées ? Si oui/non en donner les preuves.
Les méthodes d'apprentissage étaient-elles spécifiques aux conditions des hommes et des femmes ?
Critère 3 : Efficience
Dans quelle mesure les ressources humaines, financières et matérielles ont-elles permis l'atteinte des résultats ou des objectifs ?
Quels sont les facteurs de gestion qui ont contribué à augmenter ou à réduire l'efficience du projet ?
Aurait-il été possible d'atteindre les mêmes résultats ou de faire plus avec moins de ressources ?
Critère 4 : durabilité
Quels sont les facteurs de pérennisation de l'approche ?
Le Gouvernement s'est-il approprié les stratégies développées par le projet ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
Critère 5 : Impact
Quels sont les changements positifs ou négatifs à moyen terme observés chez les enseignants formés, les élèves, les formateurs, l'INFRE, les directeurs des écoles notamment ceux des milieux défavorisés ?
Les acquis de la formation sont-ils réinvestis dans les pratiques de classe ? Quel est l'impact de ce réinvestissement sur les performances des élèves filles comme garçons ?
Existe-t-il des facteurs environnementaux qui favorisent ou qui freinent ce réinvestissement des acquis des formations ?
Critère 6 : Adhésion au projet de formation
Les autorités du MEMP sont-elles engagées à poursuivre les actions du projet ?
Est-ce que les supérieurs hiérarchiques des enseignants formés se sont engagés à favoriser la mise en application des acquis de la formation par ces derniers ?
Les participants aux formations (enseignants, formateurs) ont-ils fait preuve d'assiduité permanente tout au long du processus de formation et même après l'obtention du CEAP ?
Les autres acteurs (syndicats d'enseignants, autres enseignants de l'école où exercent les enseignants ex-communautaires, parents d'élèves) sont-ils satisfaits du projet ou sont-ils engagés à soutenir le projet ?

(Sources : TDR de l'évaluation finale, 2012)

Ces questions de recherche sont autant de sources d'indicateurs de l'atteinte des critères.

2.1.2. La phase de collecte et d'analyse des données secondaires

Dès le début de l'évaluation, divers documents (cf. liste en annexe) sont collectés auprès des directions centrales du MEMP, de l'INFRE et de l'UNICEF. Les premières enquêtes ont été menées auprès des responsables des trois structures citées ci-dessus auxquelles il faut ajouter des responsables ou chargés de Programme Education au niveau de l'USAID, de la DANIDA, de la Coopération Néerlandaise et du FTI/FCB.

Les résultats de l'analyse documentaire et de celle des données des enquêtes préliminaires ont fait l'objet d'un rapport analytique.

2.1.3. La phase de collecte des données primaires

2.1.3.1. La base de sondage

Au niveau de la base de sondage, l'enquête a couvert l'ensemble des 12 départements du pays (regroupés en paire ou couple de départements) et les 85 Circonscriptions Scolaires (CS) qu'ils renferment.

La population-cible comprend plusieurs catégories: les enseignants ex-communautaires (au nombre de 9979), principaux bénéficiaires directs du projet, mais aussi les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'écoles, les chefs de centres de formation, les coordonnateurs ou points focaux, les autres encadreurs, les autres enseignants collègues des ex-communautaires, les parents d'élèves, les syndicats d'enseignants et les élèves.

Les effectifs enquêtés (pour chaque catégorie) ont été déterminés grâce à diverses modalités d'échantillonnage (le choix raisonné en particulier) et en tenant compte de critères variés tels que : milieu rural /urbain, hommes/femmes, écoles favorisées/écoles déshéritées, accessibilité, contraintes des ressources disponibles pour l'évaluation, etc.

2.1.3.2. Les techniques et les outils de collecte

Trois techniques ont été utilisées pour la collecte des données : l'analyse documentaire, l'interview et l'observation de séquences de classe. Les **outils de collecte** sont essentiellement : les questionnaires auto-administrés pour les bénéficiaires et leurs collègues non formés dans le cadre de ce projet, les guides d'entretien pour tous les autres acteurs et responsables et une grille d'observation qui a été empruntée au corps d'encadrement du MEMP pour les inspections de classe à faire subir aux enseignants formés exclusivement.

2.1.3.3. La collecte et le traitement des données

Pour la collecte des données, 58 enquêteurs et superviseurs (44 hommes, 14 femmes) ont été recrutés, formés pendant trois jours, puis déployés sur le terrain en cascade pendant deux semaines pour la campagne de collecte. Ils ont d'abord couvert pendant une semaine une zone Sud qui regroupe les départements de l'Atlantique-Littoral, du Mono-Couffo et de l'Ouémé-Plateau, puis une zone Nord (incluant le centre du pays) constituée des départements de l'Atacora-Donga, du Borgou-Alibori et de Zou-Collines pour la même durée.

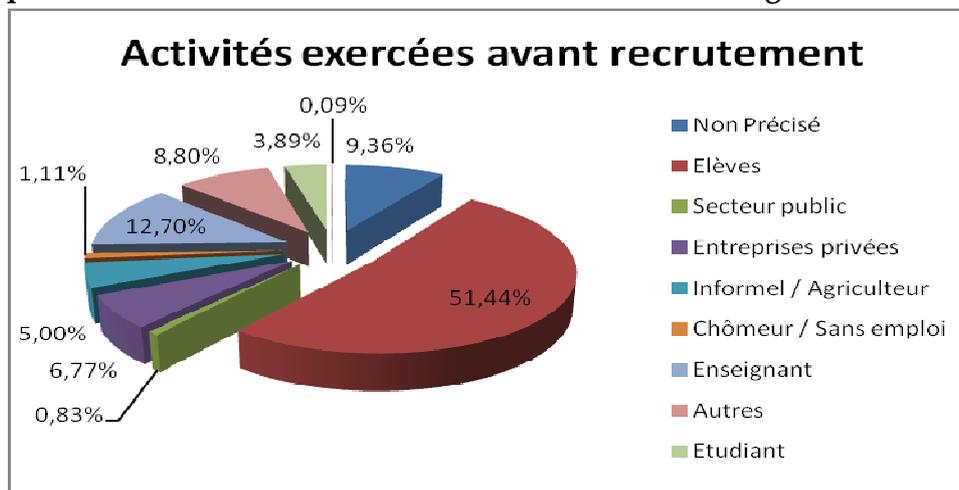
A l'issue de la campagne de collecte, une équipe de 19 personnes, placée sous la supervision d'un statisticien-informaticien, a réalisé le travail d'encodage et de saisie des données recueillies pendant une dizaine de jours grâce aux masques de saisies et aux manuels de codification (confectionnés par le statisticien à partir des logiciels ACCESS et EXCEL).

2.1.4. La couverture de l'échantillon et les caractéristiques des enseignants ex-communautaires enquêtés

Ce sont au total 3703 personnes (dont 66,16% d'hommes et 33,84% de femmes) qui ont été interrogées au cours de cette évaluation (les deux phases cumulées). Cela donne une couverture de près de 100% des prévisions initiales (3795) et 110% environ chez les enseignants formés (1079 pour une prévision de 997 répartis dans 663 écoles primaires et maternelles).

L'échantillon des enseignants formés se caractérise comme suit : leur âge se situe globalement entre 20 et 55 ans; on dénombre 720 hommes et 359 femmes, 1058 enseignants du primaire et 21 de la maternelle. Comme l'illustre le graphique 1, la majorité (51%) était des élèves avant leur recrutement comme enseignant, tandis qu'environ 15% exerçaient la fonction d'enseignant dans le secteur privé avant leur recrutement. Ces deux activités semblent les mieux indiquées ou les plus proches de la profession enseignante. Par contre, d'autres (20%) exerçaient dans le secteur informel, très peu compatible avec le métier d'enseignant et cela pour diverses raisons.

Graphique 1 : Activités exercées avant recrutement comme enseignant communautaire



(Sources : enquêtes primaires, 2012)

2.1.5. Des difficultés rencontrées et des limites, mais aussi des opportunités

Quelques difficultés ont été rencontrées durant les deux phases de collecte et d'analyse des données (voir Compléments à la méthodologie en annexe 6.5). Mais celles-ci ont été en général bien surmontées par les équipes d'enquêteurs et de superviseurs qui ont eu le sens de l'anticipation tout en bénéficiant d'opportunités reconnues, à savoir la grande disponibilité et la forte mobilisation des acteurs, toutes catégories confondues, sur le terrain.

Les limites méthodologiques sont liées au fait qu'il n'a pas été possible d'assister à des séances de formation présentielle, de la formation à distance ou à des séances de coaching, de procéder à des tests auprès des élèves. Les contraintes en termes de ressources financières, temporelles et en termes de dispositif spécifique ne favorisaient pas de telles options.

Néanmoins, les données secondaires et primaires recueillies sont suffisamment pertinentes pour autoriser une analyse crédible dont les résultats seront présentés cumulativement avec ceux de l'audit.

2.2. L'approche méthodologique de l'audit

Pour atteindre les objectifs spécifiques assignés à la mission d'audit, une démarche méthodologique en trois phases a été adoptée.

2.2.1. Les travaux préliminaires au démarrage de l'audit

En vue d'harmoniser la compréhension des objectifs attendus de l'audit et dans l'optique d'une meilleure clarification des termes de référence, trois (03) séances préparatoires ont été tenues dont deux (02) avec l'équipe de la section Education de l'UNICEF et une (01) avec l'équipe de l'INFRE chargée de la mise en œuvre du Projet. Ces diverses séances ont permis la validation du protocole de réalisation de la mission.

2.2.2. La préparation et la mise en œuvre des diligences d'audit

L'audit de gestion a été mené conformément aux termes de référence, au protocole validé et à une note d'orientation réalisée à l'issue des entretiens préalables pour définir de façon spécifique les contrôles à mettre en œuvre. Les étapes suivies sont :

- ❖ l'examen du contrôle interne du projet, c'est-à-dire les mécanismes de fonctionnement et de gestion, les procédures administratives, financières et comptables en vigueur,
- ❖ l'étude de la régularité, de la conformité, de la validité et de la réalité des dépenses engagées sur le compte spécial,
- ❖ l'analyse de la sincérité et de la fiabilité des états financiers annuels, et des rapports financiers émis sur toute la durée du mandat d'audit.

2.2.3. La validation des constats et la rédaction des rapports

Au terme des diligences, les constats effectués ont été discutés avec les acteurs impliqués dans l'exécution du projet. Un rapport provisoire a été ensuite élaboré et soumis à la validation du Comité de Pilotage.

3. RESULTATS DES ANALYSES

La présentation des résultats de l'analyse sera menée en suivant quatre grands axes essentiels et en intégrant les données aussi bien de l'évaluation pédagogique que de l'audit: des éléments sur l'historique du projet, la gestion et le pilotage, les performances et les limites du projet, la mise en œuvre des recommandations de l'évaluation à mi-parcours.

3.1. Historique du projet

L'historique de la mise en place du projet est intimement lié à celui du mouvement de recrutement des enseignants communautaires dont il convient de retracer la genèse et l'évolution.

3.1.1. Genèse et évolution du mouvement de recrutement des enseignants communautaires

En l'absence d'éléments nouveaux contraires aux conclusions de l'évaluation à mi-parcours, celles-ci sont donc reprises dans les grandes lignes tout en y apportant des compléments et des améliorations.

Pour ce faire, on peut rappeler qu'en 1986 l'Etat Béninois a décidé, sous la pression des bailleurs de fonds internationaux, de geler les recrutements à la Fonction Publique. Cette décision a eu pour conséquence directe la fermeture des ENI au niveau du secteur de l'éducation. Il devenait dès lors très difficile pour le Gouvernement de combler le besoin en enseignants qualifiés, ce d'autant plus que ce besoin ne cessait de s'élargir comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 2 : Récapitulatif des besoins pour l'enseignement primaire

	2007	2008	2009	2010	2015
Effectif élèves (enseignement public)	1 360 336	1 406 561	1 458 475	1 508 500	1 949 469
Ratio élèves maître (enseignement public)	51,5	50,7	49,9	49,1	45,0
Nombre d'enseignants (enseignement public)	26 421	27 815	29 248	30 752	43 322
- APE	11 059	12 083	13 107	14 131	19 250
- Contractuels	5 104	6 872	8 641	10 409	19 250
- Communautaires	10 258	8 860	7 501	6 212	4 822

(Sources : DPP, 2007)

Devant les difficultés de l'Etat à faire face au déficit en enseignants et dans l'esprit de l'UNESCO qui a lancé un appel pour une participation des communautés de base à

l'éducation, celles-ci ont alors pris le relais en sollicitant des volontaires appelés répétiteurs qui ont joué dans un premier temps le rôle de « gardiens d'enfants », puis celui d'enseignants de façon progressive et selon des modalités dont l'éclairage pourrait être apporté par une étude ad hoc. Ces volontaires étaient rémunérés par les parents d'élèves organisés en Association des Parents d'Elèves (APE). Les critères de recrutement étaient le plus souvent implicites car fondés sur les relations interpersonnelles.

Le niveau scolaire dominant de ces nouveaux enseignants est variable : des élèves en majorité (plus quelques exclus du système scolaire), nantis du Baccalauréat, du BEPC, du CEP, ou qui avaient à peine le niveau CM2.

Au plan pédagogique, ils n'avaient aucun bagage, ni théorique, ni pratique, à l'exception de quelques uns qui jouaient le rôle de répétiteurs à domicile ou d'enseignants dans des écoles privées. Certains d'entre eux exerçaient des métiers dans le secteur informel avant d'être recrutés dans l'enseignement. Ce mouvement de recrutement aurait été aussi alimenté par le fait de certains enseignants, Agents Permanents de l'Etat, les directeurs d'école notamment qui, pour diverses motivations, recrutaient eux aussi des suppléants qui jouaient le rôle de gardiens d'enfants ou de répétiteurs dans leur classe. Ils pouvaient ainsi s'absenter pour s'adonner à d'autres activités licites ou illicites.

Pour juguler ce recrutement, anarchique à bien d'égards, l'Etat a créé le corps des agents contractuels de l'Etat visant à absorber une partie des enseignants communautaires titulaires du BEPC au moins. Mais cela n'a pas suffi à résoudre le problème qui aurait même pris de l'ampleur autour des années 1999-2000.

Il était alors évident que la qualité de l'enseignement ne pouvait que prendre un sérieux coup avec, comme entre autres effets, la baisse des performances des élèves ; toute chose qui a inquiété les autorités politiques, les acteurs nationaux et les organismes internationaux comme l'UNICEF qui a contribué très tôt à tirer sur la sonnette d'alarme.

Diverses actions de formation sont alors organisées, dans l'urgence, à l'intention de ces enseignants communautaires dans les CS par les inspecteurs qui s'impliquaient dans leur recrutement en organisant un test local à leur intention dans certains cas et en procédant à leur formation pédagogique sommaire, pendant quelques jours, sur fonds propres ou sur appui de certaines ONG ou structures. L'UNICEF, dans le cadre des programmes de coopération Bénin-UNICEF, et d'autres organismes du système des Nations Unies tels que l'UNESCO en avaient fait de même. Des ONG avaient aussi œuvré à la formation des ex-communautaires chacune dans sa sphère d'intervention. Il s'agit de World éducation, de Born Fonden, d'un fonds de financement mis en place par la Banque Mondiale et appelé FODEFCA sollicité par une ONG locale, etc.

3.1.2. Genèse du projet de formation des enseignants communautaires

Des éclairages nouveaux permettent de réactualiser la genèse du projet. Mais, le constat

initial demeure : le montage du projet n'a pas obéi à une démarche classique. Sur la base de l'enquête et de l'analyse documentaire, on peut dire que c'est un projet construit progressivement depuis les années 2003-2004 par deux acteurs essentiels : le MEMP et sa structure technique qu'est l'INFRE d'une part, et d'autre part l'UNICEF appuyé par d'autres PTF sans oublier la contribution de l'UNESCO.

Divers moments pourraient être considérés comme les jalons importants de la mise en place du projet en dépit de cette difficulté à préciser l'antériorité de l'une ou de l'autre action.

Le premier jalon aurait été posé en 2003-2004, lorsque l'UNICEF a décidé de prendre en charge la formation de 500 à 600 enseignants communautaires répartis dans des zones à faible taux de scolarisation appelées « Zones EDUCOM ». Des négociations avaient commencé entre le MEPS devenu MEMP à travers la DEP et l'UNICEF et celles-ci avaient abouti à la conception en 2005 des premiers modules de formation par l'UNICEF avec une équipe de cadres du MEMP pour aider les enseignants communautaires EDUCOM. Celles-ci se sont poursuivies dans le sens d'une finalisation définitive d'un partenariat UNICEF-MEMP à travers l'INFRE chargé d'assurer ou d'organiser lesdites formations. La pression de la demande poussa à l'extension des actions de formation à tout le territoire. Le financement était assuré par l'UNICEF appuyé par d'autres PTF (USAID, Ambassade des Pays-Bas, etc.).

Parallèlement à cette action de l'UNICEF, des ONG et d'autres organismes organisaient des sessions de formation à l'intention de ces enseignants, chacun dans sa zone d'intervention, et ceci en l'absence d'une politique nationale de formation des Enseignants Contractuels et ou communautaires. C'est le cas de l'UNESCO qui aurait envoyé des « spécialistes en éducation étudier les conditions de formation hybride des enseignants à distance utilisant un système de satellite de communication et de télévision pour 1200 enseignants communautaires répartis sur six sites de formation. C'est alors que des cadres du MEMP se sont retrouvés pour élaborer le financement permettant de finaliser le projet UNESCO qui fut signé à Paris en octobre 2007. Sa mise en œuvre a accusé beaucoup de retard. L'UNESCO a financé la formation à distance d'une partie des enseignants pour un montant de 226 000 dollars » (document de projet, 2010).

Le deuxième jalon, intervenu en 2006-2007, a été décisif dans la mise en place du projet avec la décision de l'UNICEF de financer la formation de 4000 enseignants communautaires supplémentaires sur un total estimé à 8000 environ, suite à l'opération de recensement paiement des intéressés organisée par le Gouvernement béninois avec l'appui technique des cadres du Ministère du Développement et du MEMP en 2007. La sélection des enseignants a été faite sur la base de critères précis dont la détention du diplôme du BEPC au moins. Ensuite, il a été envisagé l'extension de la formation à l'autre moitié des 8000 enseignants recensés, surtout ceux qui n'avaient pas été engagés dans la cohorte de départ et qui voyaient en cette insuffisance des risques de radiation de la liste des agents reconnus par l'Etat, soit environ 4.045 enseignants ex-communautaires. Sous la forte pression de la demande de formation, l'Etat béninois décidait alors de généraliser la formation à tous les 8000 enseignants communautaires qui devaient être reversés comme Enseignants

Contractuels de l'Etat. Cette mesure sera rendue effective en 2008 par un arrêté ministériel. Suite à cette décision de l'Etat, le nombre des enseignants communautaires (EC) explose alors pour dépasser la barre de 10 000 au moment des inscriptions (11 000 selon un document de la DRH). Sans doute que l'occasion était belle pour s'offrir un emploi comme le dit un responsable du système lors d'un entretien.

Les premières formations ont démarré le 24 décembre 2007. Une série de textes officiels ou de projets de textes officiels formaliseront progressivement le projet. Il s'agit, à titre d'exemples :

- d'un projet d'arrêté intitulé « Contrat de formation des Enseignants communautaires entre le MEMP et l'UNICEF ». C'est un « document-cadre » qui précise les obligations du Ministère, celles de l'INFRE, en particulier de son agent comptable qui est « personnellement responsable de la justification des ressources » et les obligations de l'UNICEF ;

- de l'arrêté « Année 2007 N°028/MEPALN/CAB/SGM/DEP/INFRE/DEC/SA portant modalités de formation en cours d'emploi des Enseignants communautaires des Enseignements Maternel et Primaire en République du Bénin ». Ce texte donne des précisions sur l'objectif essentiel de la formation (préparer les enseignants communautaires aux examens du CEAP), les conditions de recrutement, la durée, les modalités pratiques et les contenus de la formation, les structures chargées de l'encadrement technique (directeurs d'écoles, les RUP, les CP, les CCS), la supervision (assurée par l'INFRE) et les Directions centrales impliquées (DEM, DEP, DIP).

L'année 2007 peut donc être considérée comme celle du démarrage effectif du projet formalisé (date des premières formations présentiels en décembre 2007), avec la signature de l'arrêté cité précédemment et après « la validation de la stratégie de formation, du programme et du planning des activités de formation ».

Par la suite, d'autres PTF vont intervenir dans le financement du projet qui était jusque là assuré par l'UNICEF (appuyé par certains PTF). C'est le cas des partenaires du groupe FTI-FCB (*Fast-Track Initiative, Fonds Commun Budgétaire*) qui vont mettre à la disposition de la structure chargée d'exécuter la formation, un budget important de plus d'un milliard de francs CFA pour l'activité dénommée « Former en cours d'emploi les enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat (programme 2009-2010) » pour l'obtention du CEAP (cf. document de projet, 2010).

Les fonds à investir par l'UNICEF et ses partenaires s'élèveraient à environ 4 813 899 dollar US, soit environ 2.406.949.500 FCFA.

Aussi, pour une grande lisibilité de la gestion du projet, les différents partenaires techniques et financiers auraient-ils alors « exigé la rédaction d'un document de projet actualisé faisant ressortir les contributions des différents acteurs par activité et par année ».

En résumé, on peut retenir que le projet de formation diplômante des enseignants ex-communautaires a été monté, dans le feu de l'action ou dans l'urgence, par les trois partenaires (le MEMP et sa direction technique qu'est l'INFRE et l'UNICEF) auxquels vont se joindre d'autres partenaires en cours de processus. Il n'a pas été possible, dans cette urgence, d'élaborer en amont des documents officiels (comme ceux de la gestion, un plan d'action, un texte sur le pilotage ou un manuel d'exécution quelconque), ou mieux, une étude de faisabilité au vu du grand nombre de candidats ; autant de précautions qui auraient pu permettre de mieux cadrer sa mise en œuvre ou de mieux baliser le terrain.

Les conclusions de l'audit en 2010, dans le cadre de l'évaluation à mi-parcours, abondent dans le même sens lorsqu'elles stipulent que « le processus de formalisation du Projet n'a pas été conduit à son terme ». Ainsi, les contributions financières, matérielles et humaines attendues de chacune des parties prenantes n'ont jamais été clairement définies. Les partenaires font des contributions croisées et parfois parallèles, à l'exception de l'UNESCO qui se serait engagé clairement à financer la formation à distance de 1200 enseignants pour un montant de 226 000 dollars (dans le cadre d'un autre projet de formation à distance dont il a été question plus haut).

Certains des textes ne seront disponibles que progressivement, à partir de 2008. C'est le cas de ce document de grande portée intitulé « Projet de formation diplômante des enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat des enseignements maternel et primaire » élaboré en 2008 par le MEMP, en particulier par la Direction de l'INFRE (cf. Liste des documents en Annexe).

S'appuyant sur les recommandations de l'évaluation à mi-parcours, ce document a beaucoup été amélioré puis validé en septembre 2010. Le titre de ce document est ainsi remanié « Projet actualisé de la formation diplômante des enseignants communautaires reversés Agents Contractuels de l'Etat des Enseignements Maternel et Primaire ». Certains de ses extraits sont largement exploités pour cette évaluation finale sous l'abréviation « document de projet, 2010 »

Il sied de rappeler que les PTF qui appuient le Gouvernement dans le cadre de la formation des enseignants communautaires peuvent être subdivisés en trois groupes :

- L'USAID, le Luxembourg et l'UNICEF ;
- La Banque Mondiale, l'Ambassade Royale du Danemark, l'Agence Française de Développement (AFD), le Fonds Allemand pour le Développement (KfW), et l'Ambassade du Royaume des Pays-Bas à travers le Programme FAST-TRACK INITIATIVE/FONDS COMMUN BUDGETAIRE objet du don EFA/FTI/FCB TF 91947-BEN ;
- L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) en ce qui concerne l'un des volets de la formation à distance selon une nouvelle approche.

L'UNICEF est le chef de file des deux premiers groupes.

3.2. Une synthèse sur le pilotage, la gestion et la mise en œuvre du projet

Avant de développer des éléments d'analyse approfondie en rapport avec les performances et les limites du projet, il serait indiqué de présenter succinctement le dispositif de pilotage, de gestion du projet ainsi que les modalités de sa mise en œuvre.

3.2.1. Le Comité de Pilotage

Une année après le démarrage du projet, il a été mis en place un Comité de Pilotage avec l'adoption de l'arrêté « Année 2008, N°009/MEMP/CAB/DC/SGM/INFRE portant création, composition et attributions du Comité de Pilotage de la formation diplômante des Enseignants communautaires reversés Contractuels d'Etat ».

Selon ce texte, le Comité de Pilotage a pour missions de (d') :

- désigner les centres de formation ;
- valider les rapports de formation élaborés par l'INFRE et de faire des recommandations ;
- assurer le suivi et le contrôle du déroulement du Projet ;
- conduire des réflexions prospectives en vue d'une formation de qualité des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat ;
- veiller à la mise en cohérence des programmes de formation et d'évaluation avec ceux des Ecoles Normales d'Instituteurs ;
- superviser les activités de suivi et d'évaluation du Projet.

Tableau 3 : Composition du Comité de Pilotage du projet

N°	TITRES	QUALITES
01	Directeur de Cabinet du MEMP	Président
02	Secrétaire Général du MEMP	Vice-président
03	Directeur de l'INFRE	Rapporteur
04	Conseiller Technique aux Enseignements Maternel et Primaire	Membres
05	Directeur de la Programmation et de la Prospective	
06	Directrice de l'Enseignement Maternel	
07	Directeur de l'Enseignement Primaire	
08	Directeur de l'Inspection Pédagogique	
09	Directeur des Examens et Concours	
10	Directeur des Ressources Financières et du Matériel	
11	Directeur de la Décentralisation dans l'Education et de la Coopération	
12	Directeur des Ressources Humaines	
13	Six (6) directeurs départementaux de l'Enseignement Maternel et Primaire	
14	Chef de file des Partenaires Techniques et Financiers	
15	Chef du Secteur Education de l'UNICEF	
16	Chef du Secteur Education de l'USAID	

Comme l'indique le tableau 3 ci-dessus, le Comité de Pilotage est composé de 16 membres et est présidé par le Directeur de Cabinet du MEMP. La présence des représentants des PTF (UNICEF, USAID) est un gage d'efficacité.

En vertu de l'article 5 de l'arrêté cité ci-dessus, le Comité de Pilotage doit se réunir trois (3) fois par an, en session ordinaire. Il peut également, à la demande de son président ou des partenaires techniques et financiers, se réunir en session extraordinaire.

Suite aux recommandations faites en 2010 (évaluation à mi-parcours), ce texte a été amélioré en vue de corriger les insuffisances qui avaient été identifiées dans son fonctionnement. Ainsi, le comité comprend en son sein une structure légère de trois membres (président, vice-président, rapporteur) qui devrait permettre l'exécution des activités qui lui sont dévolues avec une plus grande célérité.

Évaluant la gouvernance du projet, l'audit a montré que parmi les points forts de ce Comité, il y a le fait que toutes les Directions techniques du MEMP y soient représentées et le fait que ses réunions soient financées par l'UNICEF.

Mais il a aussi identifié des insuffisances telles que : l'inexistence d'un règlement intérieur, les difficultés de fonctionnement ou dans la gouvernance du projet (2 réunions depuis janvier 2011), sa non implication dans l'examen des budgets et des rapports des formations, etc. Et l'audit de conclure que «le Comité de Pilotage n'a fondamentalement pas été opérationnel comme un outil de concertation pour la mise en œuvre du Projet ». Ce qui laisse entrevoir des conséquences négatives de ces insuffisances dans la mise en œuvre du projet.

3.2.2. L'INFRE, chargé de la gestion du projet et d'autres acteurs impliqués

La description de cette structure, présentée dans le rapport de l'évaluation à mi-parcours, est toujours actuelle. Celle-ci indiquait que la gestion du projet de formation est confiée à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) qui a été créé par décret n° 95-354 du 14 novembre 1995 portant statut, attributions, organisation et fonctionnement de l'INFRE.

Cette structure est « un établissement public à caractère scientifique et culturel, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière ». Elle est placée sous la tutelle du Ministre en charge des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP).

Attributions de l'INFRE

D'après le décret suscit (Titre II), il a pour missions d'élaborer pour l'ensemble des enseignements primaire, secondaire, technique et professionnel, des propositions en matière :

- de programmes d'enseignement, de méthodes pédagogiques, d'horaires et de procédures d'évaluation des élèves ;

- de manuel d'enseignement et de matériels didactiques ;
- de formation et d'évaluation des personnels d'inspection, de direction et d'enseignement ;
- d'animation pédagogique dans les établissements et de documentation en direction des personnels enseignants.

En outre, il est chargé de promouvoir la politique de recherche en Education, d'exercer la tutelle des centres de formation ou d'organismes à vocation pédagogique et d'être le correspondant privilégié, pour les Ministères en charge de l'Education, des organismes étrangers ayant des fonctions analogues aux siennes.

L'INFRE a donc un rôle de gestionnaire pédagogique, mais aussi celui de gestionnaire dans les domaines administratif, financier, logistique et des ressources humaines dans le cadre de ce projet.

Organisation et fonctionnement

L'INFRE est structuré en cinq (5) services que sont : le Secrétariat Général, l'Agence Comptable, le Service de la Recherche, le Service de la Production et le Service de la Formation. Suite aux recommandations de l'évaluation à mi-parcours, il a été affecté à l'INFRE un agent comptable par l'UNICEF afin de contribuer à en améliorer la gestion financière et de nouveaux services ont été créés (Information et communication, orientation scolaire, universitaire et professionnelle, etc.).

Les points forts de cette structure

Comme cela a été reconnu au cours de l'évaluation à mi-parcours, les forces de l'INFRE résident dans les dispositions du texte officiel qui le régit, à savoir le décret n°95-354 du 14 novembre 1995 portant statut, attributions, organisation et fonctionnement. Aux termes de ce texte, l'INFRE est un établissement public qui joue le rôle de centre d'expertise dans le domaine de la recherche et de la formation en éducation. Il est doté des ressources humaines indispensables à la mise en œuvre du Projet. Pour la formation sous référence, il bénéficie de l'expertise de la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP) et des Directions de l'Enseignement Maternel et de l'Enseignement Primaire. Ces trois directions fournissent principalement les formateurs requis pour l'animation des sessions de formation.

Au regard de ses attributions, cette structure, qui apparaît comme la mieux indiquée du MEMP dans le cas d'espèce, a été désignée par le Ministère, en collaboration avec l'UNICEF, pour gérer cette formation sur les plans pédagogique, administratif, logistique et financier et son service de la formation a reçu la lourde tâche d'organiser les formations au plan national.

L'audit a également souligné que l'un des points forts de l'INFRE c'est le fait que « sur le plan de la gestion, l'institution a entamé plusieurs actions pour mettre en place les outils adéquats » pour son fonctionnement autonome.

Quelques insuffisances en voie de correction

Diverses insuffisances avaient été relevées en 2010. A cet effet, on pouvait retenir que : « Cependant, la réflexion n'a pu être menée au préalable pour voir si sa structuration lui permet d'être efficace pour un projet qui a pris une telle ampleur : par exemple, en termes de déconcentration de ses services, ce qui lui aurait permis de ne pas compter totalement sur les structures déconcentrées du Ministère sur lesquelles elle n'a pas d'emprise directe (les risques de dérapages sont possibles). Par ailleurs, il aurait été judicieux, pour plus d'efficacité, de donner les moyens à la structure chargée du suivi-évaluation (la Direction de l'Inspection Pédagogique) de jouer son rôle dès le début des formations : elle aurait pu ainsi collecter des données qui auraient servi aux actions de régulation tout au long du processus.

Toujours sur la base des conclusions de l'audit de 2010, d'autres insuffisances avaient été identifiées : il a été constaté que le mode de fonctionnement de l'institution n'était pas conforme à celui d'un établissement sous tutelle. Au titre de la présente mission d'audit de gestion qui consacre la fin du Projet (2012), des insuffisances ont été relevées comme par exemple : l'impossibilité pour certains membres du Conseil d'Administration de siéger au vu du changement intervenu dans leur situation professionnelle et surtout la faible implication du Secrétaire Général dans la mise en œuvre du projet.

Au regard de certaines informations recueillies, des efforts ont été faits pour corriger certaines insuffisances. C'est le cas de la mise en place de structures déconcentrées de l'INFRE dans les départements, la création de nouveaux services (Orientation, communication), le recrutement du cabinet d'assistance comptable avec l'appui de l'UNICEF (évoqué précédemment) et d'agents payeurs.

L'analyse des performances du projet pourrait éclairer davantage sur une amélioration de son fonctionnement.

3.2.3. Synthèse sur les acteurs impliqués

Sur la base des recommandations de l'évaluation à mi-parcours, le document de projet de septembre 2010 a apporté des précisions et des améliorations significatives sur la composition et les rôles de différents groupes d'acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet au niveau central comme au niveau déconcentré. Il s'agit principalement :

- **Des acteurs centraux** : Comité de Pilotage, Conseil d'Administration qui jouent le rôle de superviseurs du projet ; Direction et chefs de services de l'INFRE chargés de la gestion quotidienne du projet ; DIP chargée du suivi des formations ; DEC chargée de l'organisation de l'examen du CEAP ; DEP dont le rôle est de finaliser le document cadre de politique de formation ;
- « **Des acteurs extérieurs délocalisés et directement impliqués dans l'organisation de la formation** » : coordonnateurs ou points focaux dans chacun des 12 nouveaux départements du pays, des chefs de centres de formation ou CCF (au nombre de 66),

des formateurs de formateurs (199), des chefs de circonscription scolaire CCS (85), des directeurs des ENI (6).

3.2.4. Les fondements des activités pédagogiques de formation

Les activités pédagogiques menées dans le cadre du projet reposent sur quatre piliers essentiels qui sont placés sous la responsabilité de l'INFRE :

- les programmes de formation pour chacune des trois stratégies de formation (FP, FAD, « Coaching ») et pour chaque année. Le taux d'exécution de ces programmes détermine l'efficacité du projet ;
- Les modules de formation qui sont l'œuvre de concepteurs identifiés par l'INFRE et qui sont spécifiques à chaque stratégie de formation. La qualité de ces modules influe grandement sur l'efficacité du projet notamment pour son volet pédagogique;
- Les formateurs dont les compétences doivent être prises en compte dans l'analyse de cette efficacité ;
- Les séances de formation organisées pour chaque stratégie de formation et dont la qualité est tout aussi déterminante pour l'efficacité.

En rappel, il faut noter que :

- Les formations présentielles (FP) étaient organisées pendant les grandes vacances, les congés scolaires, en fin ou en cours de trimestre,
- Les formations à distance (FAD) tout au long du processus,
- Le coaching, lui, était mené au quotidien.

3.3. La performance et les limites du projet

La performance du projet et ses limites seront analysées à la lumière de chacun des critères d'évaluation. L'atteinte de chaque critère sera fonction des éléments de réponses apportées aux questions y afférentes. Et ces réponses découleront de l'analyse des données secondaires et primaires de l'évaluation pédagogique et des données de l'audit.

3.3.1 De la pertinence du projet

(a) Les résultats planifiés sont-ils en adéquation avec les objectifs du projet ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de revisiter les dispositions relatives aux résultats planifiés et de les mettre en corrélation avec les objectifs du projet, et ceci sur la base de l'analyse documentaire dont les données se présentent comme suit :

Tableau 4: Objectifs et résultats planifiés du projet

OBJECTIFS DU PROJET	RESULTATS PLANIFIES
<p>3-1. Objectif Général</p> <p>L'objectif général de ce projet est d'améliorer la qualité des enseignements maternel et primaire à travers le renforcement des capacités d'enseignement / apprentissage/ évaluation des enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat pour faire face à l'examen du Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) au terme des épreuves organisées par la Direction des examens et concours.</p>	<p>Au terme de cette formation, les résultats suivants sont attendus :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un programme de formation des enseignants communautaires de l'enseignement maternel et primaire de même que les modules de formation présentielle et à distance (selon l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration) sont élaborés ; 2. Le matériel pédagogique audio-visuel est conçu et prêt à être multiplié. Des centres équipés en matériels pédagogiques nécessaires sont mis à la disposition des formateurs et des stagiaires. Au moins deux (2) ordinateurs sont installés dans douze (12) centres de formation (à raison de deux par départements de préférence dans les ENI ou les circonscriptions scolaires) ; 3. Tous les formateurs (conseillers pédagogiques, inspecteurs, personnes ressources) et les membres de coordination et d'encadrement sont formés sur la base des programmes de formation préalablement conçus ; 4. 95 % des enseignants communautaires ont un niveau de maîtrise satisfaisante dans les connaissances académiques relatives aux disciplines enseignées (mathématiques, Français, Education Scientifique et Technologie, Education Sociale, etc.) dans l'enseignement primaire et à la maternelle et en pédagogie générale ; 5. 95 % des enseignants communautaires ont un niveau de maîtrise satisfaisante dans la pratique de classe jugée par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs. Les élèves pris en charge par les enseignants formés savent lire, écrire, calculer et ont un taux de redoublement nul et un taux d'abandon nul. 95% d'enseignants communautaires participent à la formation et un minimum de 85% obtiennent une attestation de fin de formation délivrée par l'INFRE; 6. Les séances d'animation pédagogique par les coaches et directeurs d'école sont tenues régulièrement comme l'indique la réglementation en vigueur ; 7. Les rapports de suivi et évaluation de la formation des enseignants communautaires sont disponibles. 95% des enseignants passent avec succès les examens du CEAP organisés par la Direction des Examens et Concours ; 8. Un document de politique de formation des enseignants du primaire et du secondaire est élaboré, validé et rendu fonctionnel.
<p>3-2. Objectifs Spécifiques</p> <p>Dans le cadre de la formation des enseignant(e)s communautaires, plusieurs objectifs spécifiques sont prévus :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rédiger les programmes et les modules de formation selon l'Approche par les Compétences ; 2. Equiper les centres de formation en matériel roulant et informatique ; 3. Renforcer les compétences des formateurs et des responsables dans la gestion de la formation des enseignants communautaires ; 4. Amener les enseignants communautaires à maîtriser des connaissances et techniques prescrites dans les champs de formation au programme (mathématiques, Français, Education Scientifique et Technologique, Education Sociale, Education Artistique, Education Physique et Sportive.), en pédagogie générale et en pédagogie appliquée ; 5. Suivre les enseignants dans les classes à travers un système de supervision pédagogique ; 6. Tenir les séances d'animation pédagogique à travers les unités pédagogiques en mettant en évidence le coaching pédagogique en vue d'un meilleur encadrement (coaching et supervision) des enseignants pour leur préparation à l'examen du CEAP ; 7. Suivre et évaluer le système de formation des enseignants communautaires ; 8. Finaliser le document de politique de formation des enseignants du primaire et du secondaire ; <p>Trois (3) objectifs essentiels sont visés à travers ce projet (selon les TDR) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • assurer la formation diplômante à environ 10.000 enseignants de la maternelle et du primaire, (et de façon pratique il s'agit de les outiller pour leur permettre de passer les examens du CEAP avec succès), • renforcer les capacités du corps d'encadrement (inspecteurs, CCS, conseillers 	<p>Autres résultats liés</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 95% d'enseignants communautaires formés ont : <ul style="list-style-type: none"> • une maîtrise minimale des caractéristiques de l'approche par les compétences ;

<p>pédagogiques, directeurs/directrices d'écoles, etc.) et par ricochet celles des structures de l'INFRE <u>dans les domaines de la gestion administrative, pédagogique et financière,</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • finaliser le document de politique nationale de formation du personnel enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> • acquis des connaissances dans les six champs de formation (français, mathématique, éducation physique et sportive, éducation scientifique et technologique, éducation sociale et éducation artistique) pour ceux du primaire en vue d'une meilleure pratique professionnelle ; • appliqué des techniques d'évaluation des apprentissages selon l'approche par les compétences dans leurs classes ; • appliqué des activités d'éveil à l'école maternelle ; • maîtrisé les activités correspondant aux domaines de développement de la petite enfance pour ceux de la maternelle ; <ol style="list-style-type: none"> 2. 95 % des producteurs de contenus et des formateurs ont eu un renforcement des capacités dans l'utilisation des TIC ; 3. Le système de formation à distance mixte est élargi à plus grande échelle. Le système de formation à distance est en place et est opérationnel ; 4. Les supports pédagogiques sont expérimentés et validés ; 5. 95% d'experts formés sont capables de produire du matériel didactique pertinent et le transformer en support numérique ; 6. 100% des copies du matériel sont reproduits et distribués sur tous les sites de formation ; 7. 95% des enseignants communautaires obtiennent le CEAP à l'issue d'un examen organisé par la DEC dans les mêmes conditions que leurs homologues des ENI.
---	---

(Sources : Document intitulé « Projet actualisé de la formation diplômante des enseignants communautaires reversés agents contractuels de l'Etat des Enseignements maternel et primaire », Août 2010, et les TDR de l'évaluation)

Proposition d'un référentiel de compétences explicite pour opérationnaliser davantage les objectifs spécifiques de la formation des enseignants

Les objectifs de formation n'ayant pas été opérationnalisés par la formulation explicite d'un référentiel de compétences à développer chez les enseignants, l'évaluation à mi-parcours a essayé de combler cette lacune à travers le passage suivant du rapport de 2010 qui a été amélioré:

L'objectif affirmé du projet est de préparer les enseignants communautaires aux examens du CEAP (article 1). En rappel, cet examen professionnel comprend deux moments-clés : une phase théorique pendant laquelle le candidat est soumis à deux épreuves écrites, une de Pédagogie Générale et une de Pédagogie Appliquée sous la forme de dissertation pédagogique ou d'étude de cas et au terme desquelles son admissibilité est prononcée s'il réunit la moyenne à ces épreuves; la deuxième étape correspond à la phase pratique où le candidat présente trois séquences de classe choisies dans l'une ou l'autre des six champs de formation composant les programmes d'études en République du Bénin (Mathématiques, Français, ES, EST, EA, EPS), puis il passe à l'étape de l'épreuve orale lorsqu'il a la moyenne dans les trois séquences de classe de la phase pratique. La réussite définitive est prononcée lorsque le candidat parvient à avoir la moyenne à l'issue de l'épreuve orale. En réalité, il s'agit là de trois moments forts pour cet examen (l'écrit, la pratique et l'oral) mais avec la particularité que les deux derniers se déroulent le même jour et sur le même site de travail (le contenu de cet examen sera examiné ultérieurement).

De ce qui précède, on pourrait résumer les compétences à acquérir par le candidat pour réussir ces épreuves dans le tableau suivant :

Tableau 5 : Référentiel de compétences visées à travers le projet

Compétences pour la phase théorique de l'examen du CEAP	Compétences pour la phase pratique de l'examen du CEAP
<p>1- Rédiger une dissertation pédagogique à partir d'un sujet de pédagogie générale et de pédagogie appliquée (didactique des champs de formation des programmes d'études, philosophie sommaire de l'éducation et/ou de culture générale) ;</p> <p>2- Rédiger une étude de cas à partir d'un sujet de pédagogie générale et de pédagogie appliquée.</p>	<p>1-Présenter un cadre de travail adéquat ;</p> <p>2-Organiser le travail administratif conformément aux normes requises ;</p> <p>3- Préparer une séquence de classe sur le plan pédagogique et matériel ;</p> <p>4-Exécuter une séquence de classe en respectant la démarche (en trois étapes : introduction, réalisation, retour-projection) dans chacun des 6 champs de formation des programmes d'études (Mathématiques, Français, EST, ES, EA, EPS) et en VIH-SIDA et Environnement ;</p> <p>5- Utiliser des contenus-matières bien maîtrisés ;</p> <p>6- Pratiquer l'évaluation formative et des remédiations tout au long de la séquence de classe.</p>
<p>Des compétences transversales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se comporter à l'école et dans la société en respectant une certaine éthique, une certaine déontologie, une morale professionnelle ; - se comporter avec les élèves sous l'éclairage de la psychologie de l'enfant ; - résoudre une situation-problème qui fait appel à la législation scolaire, etc. 	

(Sources : Rapport d'évaluation à mi-parcours, 2010)

C'est ce référentiel de compétences (qui correspondent globalement à celles développées dans les ENI), que le projet a visé à faire acquérir aux enseignants ex-communautaires afin de les rendre aptes à passer avec succès les examens professionnels du CEAP. Ces compétences devraient permettre aux stagiaires de mettre en œuvre correctement les programmes d'études qui ont été élaborés selon une version de l'APC. L'objectif final de l'acquisition de ces compétences par les enseignants est d'améliorer les performances des élèves et il correspond au « changement attendu sur le terrain ».

En conclusion, on se rend bien compte, sur la base de toutes ces données, que **les résultats planifiés sont bien congruents ou adéquats avec les objectifs du projet**. Il n'y a donc aucune contradiction fondamentale entre les objectifs généraux ou spécifiques et les résultats attendus du projet de formation.

Les responsables centraux interrogés sont du même avis de façon globale : 15 sur 17 d'entre eux reconnaissent que les résultats attendus correspondent aux objectifs visés à travers le projet. Presque tous les responsables interrogés au niveau déconcentré (DDEMP et CSEMP) partagent aussi cette conclusion (9/10).

(b) La formation répond-elle aux besoins des bénéficiaires (enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.) ?

Avant d'analyser les réponses à cette question, il est utile de rappeler auparavant les besoins de formation pour chaque catégorie de bénéficiaires :

(1) Pour les enseignants ex-communautaires, il s'agit surtout de développer des compétences nécessaires afin de leur permettre de réussir à leur examen du CEAP (cf. tableau n°5 ci-dessus). La question est de savoir si ces enseignants avaient vraiment besoin de formation pour développer ces compétences. A ce titre, la grille d'auto-évaluation donnée dans le questionnaire tout comme les réponses à certaines interrogations permettent d'en avoir une idée exacte :

Tableau 6 : Synthèse des appréciations faites par les enseignants ex-communautaires sur leur niveau de compétences avant la formation (à partir de la grille d'auto-évaluation)

<i>Question : Pour chaque compétence visée, estimez votre niveau de performance, avant le début des formations présentiels, à distance et du coaching</i>	
Compétences	<i>Niveau moyen du groupe avant la formation (sur 10)</i>
a) Présenter correctement le cadre de travail	5,27
b) Organiser correctement le travail administratif	5,28
c) Préparer correctement une séquence de classe sur le plan pédagogique (introduction, réalisation, retour-projection)	5,91
d) Exécuter correctement une séquence de classe en respectant la démarche	5,35
e) Utiliser des contenus-matières bien maîtrisés	5,01
f) Mener une évaluation formative et des remédiations tout au long de la séquence	5,26

(Sources : Enquêtes, 2012)

Tableau 7 : Synthèse des difficultés professionnelles rencontrées par les enseignants communautaires avant le démarrage du projet (entretien approfondi avec ces enseignants)

<i>Question : Quelles étaient les difficultés professionnelles auxquelles vous étiez confrontés avant le démarrage de la formation dans la première année ou vos besoins en formation ?</i>	
Réponses	Fréquences (%)
Français	
Non maîtrise ou non respect de la démarche d'enseignement-apprentissage/évaluation ou des stratégies : préparation des fiches ; déroulement ou exécution de séquences de classe ; etc.	81,6
Domaine de la lecture : délicatesse d'apprendre à lire aux enfants ; etc.	4,8
Domaine de l'expression écrite ou orale: conjugaison et lecture orale, difficultés en technique rédactionnelle	13,2
Matériel /Documents et leur utilisation : difficultés à exploiter le matériel en classe, absence de matériel ou de documents, etc.	1,3
Grammaire-orthographe-Vocabulaire : difficultés au niveau du vocabulaire fonctionnel ; « Avant le démarrage de la formation, j'avais besoin des rappels en conjugaison, les notions de grammaire, d'orthographe et aussi comment mettre en œuvre une séquence de classe », etc.	6,6
Difficultés liées à la culture générale	0,4
Gestion du temps : difficultés à gérer le temps, etc.	0,4
Aucun problème (néant ou RAS)	3,1
Autres : difficultés à connaître l'enfant, difficultés à maîtriser les enfants, les effectifs pléthoriques, etc.	4,4
SR	2,2
MATHS	
Non maîtrise ou non respect de la démarche d'enseignement-apprentissage/évaluation ou des stratégies: préparation des fiches ; déroulement ou exécution de séquences de classe ; conduite d'une séquence en géométrie ; difficultés à mettre en œuvre les situations d'apprentissage ; apprentissage des algorithmes ; le calcul mental, à quel moment le faire ; etc.	71,9
Concrétisation des séquences de classe : « Comment concrétiser une leçon de mathématique », etc.	10,1
La résolution de problèmes (au CM)	2,2
Consolidation et enrichissement	0,9
Matériel /Document et son utilisation : « Comment utiliser le matériel dans le déroulement d'une séquence de classe ? », « comment faire manipuler le matériel par les élèves », etc.	9,6
Gestion du temps	1,3
Aucun problème (néant ou RAS): pas de difficultés	3,5
Autres : « compréhension du dossier », « problèmes innombrables car nous sommes sans formation », etc.	2,2
SR	3,1

EA/EST/ES/EPS	
Respect de la démarche disciplinaire d'enseignement-apprentissage/évaluation : préparation des fiches ; déroulement ou exécution de séquence de classe ; comment conduire une séquence de situation de départ ; comment planifier et gérer efficacement des situations d'enseignement (apprentissage/évaluation ; « je ne savais pas comment m'y prendre » ; déroulement de séquences de classe ; etc.	71,5
Problème de matériels/Document (collecte et utilisation): défaut de matériel, utilisation judicieuse du matériel, etc.	19,7
Domaine des enquêtes : élaboration du questionnaire, etc.	3,5
Démarche scientifique	3,5
Gestion du temps	0,9
Aucun problème (néant ou RAS):	1,3
Autres : difficulté à s'exprimer en français, etc.	2,6
SR	5,3

(Sources : Enquêtes, 2012)

La conclusion essentielle à tirer du tableau 6 ci-dessus est que tous les enseignants communautaires reconnaissent un déficit important dans l'une ou l'autre des compétences requises pour enseigner et pour réussir avec le maximum de chances à l'examen du CEAP (le niveau moyen tourne autour de 5 sur 10, avec des extrêmes qui atteignent 0 à 2 sur 10). Le tableau n°7 apporte davantage de précisions sur ce déficit. Ainsi, les difficultés professionnelles rencontrées avant le démarrage du projet concernent principalement les compétences à acquérir pour réussir à la phase pratique du CEAP dans tous les champs de formation. On constate, par exemple, un manque de maîtrise de la démarche d'enseignement-apprentissage/évaluation ou des stratégies d'enseignement par 81,6% des enseignants ex-communautaires en français, 71,9% en mathématiques, 71,5% dans les autres champs de formation (EA, ES, EST, EPS). Les collègues d'école des enquêtés ont ressenti les mêmes difficultés dans les différents champs de formation (voir données en annexe 6.9).

Dans le domaine des compétences transversales, les autres acteurs interrogés sont unanimes à reconnaître que ces enseignants ex-communautaires étaient relativement défaillants dans ce domaine au vu de leurs comportements souvent déplorables à l'école ou dans la société.

En ce qui concerne les compétences nécessaires pour réussir à la phase théorique du CEAP (rédiger une dissertation pédagogique, traiter une étude de cas), les entretiens avec les acteurs y compris les intéressés eux-mêmes indiquent que presque tous avaient un niveau très faible avant la formation.

Par ailleurs, le profil initial jugé peu adapté au métier d'enseignant par tous les acteurs interrogés (nous y reviendrons) confirme que le niveau de développement des compétences variait de « faible » à « très faible » chez ces enseignants ex-communautaires.

En guise de synthèse, il importe de souligner que la quasi-totalité des enseignants ex-

communautaires avaient un grand besoin de formation dans les trois grands domaines de compétences nécessaires pour réussir à l'examen du CEAP : deux compétences pour les épreuves théoriques, six (6) compétences pour les épreuves pratiques et trois (3) compétences transversales. Il s'agit de voir dans quelle mesure le projet a permis de combler ces besoins de formation.

Quel est alors le point de vue de ces enseignants ex-communautaires à qui il a été demandé si la formation qu'ils avaient reçue durant 3 ans avait répondu ou non à leurs besoins ou à leurs attentes, 91, 56% ont répondu que le projet a fortement ou très fortement répondu à leurs besoins (cf. Tableau 8 ci-dessous). La minorité qui a coché « faiblement ou très faiblement » avance des arguments divers tels le fait que l'on n'a pas tenu compte de leur diplôme du baccalauréat pour les reverser (argument d'ordre institutionnel étranger au projet), ou encore le fait d'échouer au CEAP, le fait qu'il existe encore des besoins de formation non satisfaits ou à satisfaire (des lacunes constatées dans le déroulement des séquences de classe et des notions de TIC planifiées et peu ou pas abordées, par exemples), etc. Tout ceci n'indique pas forcément que la formation n'a pas répondu à leurs besoins, mais il s'agit plutôt d'en demander davantage.

Tableau 8 : Appréciations des stagiaires sur le niveau de satisfaction de leurs besoins de formation grâce au projet

<i>Question : Les formations que vous avez reçues ont-elles répondu à vos besoins ou à vos attentes?</i>	
Réponses	Fréquence
Très faiblement	0,56%
Faiblement	6,95%
Fortement	59,68%
Très fortement	31,88%
SR	0,93%
Total général	100,00%
<i>Si très faiblement ou faiblement, pourquoi?</i>	
« EA et ES pas bien éclairés » ; « Pas tenu compte de mon diplôme du Baccalauréat avant reversement » ; « Non admise au CEAP » ; « On ne finit pas d'apprendre » ; « Poursuivre la formation » ; etc.	

(Sources : Enquêtes, 2012)

L'unanimité se fait au sein des responsables centraux interrogés (29/29) pour reconnaître que la formation répond parfaitement aux besoins des bénéficiaires que sont les enseignants ex-communautaires. En analysant les explications données par les uns et les autres, il est aisé de faire la synthèse suivante : au vu du niveau de qualification initiale de ces enseignants (faible niveau académique, exercice d'activités professionnelles antérieures sans rapport avec l'éducation pour certains, etc.), il était impérieux de procéder en urgence à cette formation à leur intention.

Le point de vue des autres acteurs vont dans le même sens. En effet, inspecteurs/conseillers

pédagogiques/ directeurs d'écoles , parents d'élèves et syndicats, reconnaissent tous que le niveau des acquis des stagiaires à l'issue des trois années est énorme et très diversifié (comme nous le verrons ultérieurement) ; signe que le projet a bien répondu aux besoins des enseignants ex-communautaires même si certains parmi ces autres acteurs, tout en remerciant l'Etat pour avoir cherché à réparer, selon leurs propres dires, les dommages qu'ils ont causés en recrutant des enseignants sans normes précises, pensent qu'on aurait pu filtrer un peu, plutôt que de reverser tout le monde sans considération de la noblesse qui doit aller avec le métier d'enseignant.

(2) Quant aux besoins de formation exprimés par les formateurs de formateurs (CP, inspecteurs, Directeurs, etc.), ceux-ci se situent dans les domaines de la conception, de la gestion, de l'animation, du suivi-évaluation des différentes sessions de formation présentielle, à distance ou du coaching sur la base des cahiers de charges établis par l'INFRE. Ces mêmes besoins des formateurs ont été aussi reconnus par les responsables de structures centrales et déconcentrées qui indiquent qu'il fallait renforcer les capacités de ces acteurs et gestionnaires du système à la base afin de mieux les outiller pour prendre en charge la formation de cette catégorie d'enseignants au profil bien singulier.

Lorsqu'on demande aux formateurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs) de donner leurs appréciations sur la qualité de leur propre formation, la grande majorité (environ 85%) affirme qu'elle est satisfaisante ou très satisfaisante. On peut en déduire que leurs besoins en formation ont été satisfaits (voir tableaux en annexe 6.9).

De façon globale, on peut conclure que le projet de formation a bien répondu aux besoins essentiels des bénéficiaires toutes catégories confondues.

(c) La formation est-elle en cohérence avec les priorités nationales ?

La réponse à cette interrogation est conditionnée par celle qu'il faut apporter à cette question préalable : quelles sont les priorités nationales dans le domaine de l'éducation de base au Bénin ?

Ces priorités nationales sont exprimées :

- D'abord dans la loi 2003-17 portant orientation de l'éducation nationale au Bénin, promulguée le 11 novembre 2003 qui affirme avec force entre autres, « la recherche constante de l'équité et de la qualité à tous les niveaux du système éducatif » ;
- Puis dans le document intitulé « Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation, 2006-2015 » (PDDSE) des Ministères en charge de l'Éducation, document qui indique comme orientations générales entre autres: « le renforcement de la qualité de l'enseignement qui reposera en grande partie sur la rénovation des programmes, la professionnalisation des formations initiale et continue, l'amélioration de l'encadrement administratif et pédagogique ». Pour le primaire et la maternelle en particulier, il est clairement indiqué que l'axe de l'amélioration de la qualité et de l'équité est l'un des deux objectifs stratégiques. Cette amélioration implique selon le

document, « la formation initiale professionnalisante et continue des enseignants et des directeurs d'école, ou le renforcement de l'encadrement pédagogique et administratif ».

Les autorités centrales enquêtées vont dans le même sens que l'analyse documentaire (du moins pour une dizaine qui a répondu aux questions) : les priorités nationales du Bénin dans le domaine de l'éducation sont centrées sur la recherche de la qualité du système.

(d) Y-a-t-il eu une évaluation des besoins au démarrage ? Ou alors les acteurs ont-ils été consultés avant le démarrage du projet ? ou encore y a-t-il eu une étude de faisabilité ?

Tableau 9 : Synthèse des points de vue des stagiaires sur l'évaluation de leurs besoins avant le démarrage du projet

<i>Question 1: Avez-vous été consulté avant ou au début du projet de formation pour connaître vos besoins en formation?</i>	
Réponses	Fréquence
Non	65,52%
Oui	33,74%
SR/NP	0,74%
Total	100,00%

Si Oui, par qui?

INFRE	3,43%
CCS/Inspecteur	12,33%
CP	3,34%
Formateur/Chef de centre/Directeur	4,26%
Syndicat/Syndicaliste	4,45%
Autres (à préciser) : amis, télévision/Radio/médias/Communiqué	4,54%
Sans Réponses (SR) ou Non précisé (NP)	67,65%
Total	100,00%

Si OUI, Comment?

Assemblée générale	4,82%
Par coup de fil individuel	1,67%
Par une note/courrier officiel (le)	4,54%
Par les médias	2,04%
Autres : Oralement/Test de présélection/rassemblement/Sensibilisation/Correspondance/Inscription à l'INFRE/Brainstorming/Retrouvailles/Regroupement/Visite de classe/Jeu de questionnaire -etc.	17,15%
SR	69,78%
Total	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Comme l'indique le tableau 9 ci-dessus, 65, 52% des enseignants formés affirment qu'ils n'ont pas été consultés au démarrage du projet. Pour les 33,74% restants, ils auraient été informés soit par le CCS ou le CP, soit par les organisations syndicales et cela par des canaux divers (notes officielles, médias, assemblée générale, visite de classe, etc.).

A l'exception de ces enseignants qui parlent de questionnaire à eux soumis (dont la teneur et le contexte restent à déterminer), on ne peut que constater que pour ceux qui ont été consultés, il s'est agi plutôt d'une information les invitant à déposer leur candidature pour la formation ou le reversement et non d'une véritable consultation dans le cadre d'une analyse de besoins organisée de façon systématique.

Tableau 10: Synthèse des réponses aux questions sur l'analyse des besoins par des responsables centraux

<i>Question : Y a-t-il eu une analyse des besoins au démarrage du projet ?</i>			
Oui	Non	Je ne sais pas	SR
3	3	4	8
<i>Si oui par qui et comment ?</i>			
Réponses			Fréquence
Dans un des modules il est demandé aux enseignants d'exprimer leurs besoins ; de là sont nés des modules complémentaires qui ont été élaborés.			1
Par l'INFRE			1
Par l'UNICEF et l'INFRE : <ul style="list-style-type: none"> • L'UNICEF qui a identifié l'incompétence des enseignants communautaires et qui a fait le point de leurs besoins de formation ; • L'INFRE qui a fait une évaluation des besoins normatifs pour penser qu'avec le BEPC, il fallait aux communautaires l'obtention du CEAP au moins comme ceux des ENI, d'où l'élaboration des programmes inspirés de ceux des ENI. 			1

(Sources : Enquêtes, 2012)

De ce tableau, il ressort qu'une partie des responsables centraux estime qu'ils ont été consultés pour une analyse de besoins au démarrage du projet, et une autre partie prétend le contraire. Pour les premiers, seuls 2 répondants disent qu'ils ont été consultés (ou plutôt informés) par l'INFRE et/ou par l'UNICEF.

Interrogés sur la même question au cours de l'évaluation à mi-parcours en 2010, les encadreurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques) et des syndicalistes avaient estimé en majorité n'avoir pas été consultés ; quelques-uns avaient dès lors « exprimé leur désapprobation », évoquant le fait que l'on n'a pas demandé leur avis sur les questions relatives à la conception et à la mise en œuvre du projet et ont affirmé que le projet a connu une certaine précipitation dans sa mise en œuvre. Ce qui serait, selon eux, à l'origine d'un flottement au démarrage du projet. Ils ajoutent que leur implication n'a pas été

suffisante... ». Au cours de cette évaluation finale, des enquêteurs et superviseurs ont, dans leur rapport, indiqué que des parents d'élèves et des membres de syndicats auraient refusé de répondre aux questions estimant qu'ils n'ont pas été consultés avant le début du projet. Et comme l'indique le tableau 11 ci-dessous, la majorité des membres d'organisations syndicales et des APE (respectivement 66% et 65% environ) affirment de nouveau qu'ils n'ont pas été consultés avant la mise en place du projet.

Tableau 11 : Synthèse des points de vue des organisations syndicales et des APE sur l'analyse des besoins

<i>Question : Avez-vous été consulté avant la mise en place du projet?</i>		
Réponses	Syndicats	APE
Oui	33,60%	35,33%
Non	66,40%	64,67%
SR	0	0
Total	100,00%	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Certes, trois responsables évoquent une analyse de besoins menée soit par l'INFRE, soit par l'UNICEF, soit conjointement par l'UNICEF et l'INFRE ou encore par les formateurs. Mais à y regarder de près, il s'est agi d'une analyse de besoin empirique ou ponctuelle en cours de processus ; ce qui ne permet pas d'entrevoir une étude diagnostique commanditée par les parties prenantes, assortie de recommandations en termes de stratégie et d'un plan d'action (ou d'un cadre logique incluant une analyse des besoins en ressources) pour résorber le problème posé par le profil souvent « inadapté » dès l'origine de ces enseignants ex-communautaires. En effet, il est évident qu'une véritable analyse des besoins (avant le reversement) n'aurait sans doute pas permis d'inclure dans les effectifs, un candidat ayant 55 ans révolus et qui a déjà exercé dans un autre secteur d'activités ; de même, on ne pouvait retenir dans les effectifs ces élèves qui ont à peine le niveau de CE ou de CM, ou encore ceux-là qui ont triché sur leur diplôme de base, sans un minimum de critères à prendre en compte ; une analyse des besoins aurait aussi permis d'éviter de mettre sur un pied d'égalité un enseignant chevronné totalisant 15 ans d'expérience et un novice dans le domaine.

Il est donc difficile d'affirmer avec certitude qu'il y a eu une évaluation des besoins digne de ce nom au démarrage du projet, ce d'autant plus que l'historique a montré qu'il s'agit d'un projet monté dans l'urgence avec quelques « tâtonnements au démarrage » (selon les propos d'un responsable).

De façon générale, les avis enregistrés confirment les conclusions de l'évaluation à mi-parcours à ce sujet, à savoir que le projet de formation n'a pas été précédé d'une opération systématique d'analyse des besoins avec le regard d'un analyste extérieur. Ce qui aurait contribué à éviter les insuffisances dont certaines ont été identifiées au cours de cette première évaluation et comme il en sera question de nouveau plus tard.

(e) Dans quelle mesure les stratégies définies (formation présentielle, coaching, formation à

distance) sont-elles appropriées au regard du besoin général de renforcer les capacités des enseignants et du contexte du pays ?

Avant d'apporter des éléments de réponse, il sied de faire un bref rappel d'une part du contexte et du besoin général de renforcer les capacités des enseignants, et d'autre part des trois stratégies définies ; ce qui permettrait des corrélations tout en tenant compte de l'avis des acteurs interrogés durant les deux phases de l'enquête (collecte de données secondaires et primaires).

Comme cela a été évoqué aussi bien dans l'introduction que dans l'historique du projet, c'est dans un contexte de besoin crucial d'enseignants que les parents d'élèves ont essayé de suppléer l'Etat en recrutant des enseignants communautaires. Mais le profil de ces derniers ne correspondait pas souvent à celui d'un enseignant comme en témoigne un faisceau d'éléments :

- (i) d'une part, le profil des intéressés globalement défavorable à la profession avant leur recrutement comme enseignant communautaire (cf. 2.1.4, page 22) ;
- (ii) D'autre part, par rapport aux domaines de compétences visées à travers la formation, les enseignants se sont auto-évalués au moyen d'une grille dans le questionnaire relativement à leur profil au démarrage du projet. Ainsi, il apparaît qu' « avant le démarrage du projet », le profil d'entrée de la majorité des stagiaires est relativement bas dans tous les domaines de compétences : les moyennes des notes se situent autour de 5 sur 10. Les entretiens approfondis avec un échantillon d'enseignants ex-communautaires et des collègues non communautaires apportent des précisions sur les domaines de déficit professionnel au début de la formation dans tous les champs de formation en particulier en français et en mathématiques où les lacunes sont importantes. Au cours de ces entretiens, la majorité des stagiaires déprécient leur profil professionnel (cf. Tableau 12 ci-dessous).
- (iii) Enfin, tous les autres acteurs interrogés à savoir les responsables au niveau du MEMP ou de l'INFRE, les formateurs/encadreurs et les directeurs d'école (98% environ comme le montre le tableau 12 ci-dessous), les chefs de centres, les syndicats, et les parents d'élèves sont presque unanimes, comme en 2010, pour reconnaître que le profil des stagiaires était « très peu ou peu satisfaisant » pour le métier d'enseignant. Ils déprécient le niveau académique et pédagogique des stagiaires qui serait des plus bas ; en témoignent des qualifications ou des commentaires du genre « *niveau faible pour la plupart* » ou « *profil incompatible avec le métier d'enseignant* »...Et le plus inquiétant relevé en 2010 était la dépréciation du profil moral et social, fait que confirment les données de la présente évaluation et sur lequel nous reviendrons.

Tableau 12: Synthèse des appréciations sur le profil des stagiaires avant le début de leur formation

Appréciation sur le profil initial des stagiaires	Fréquences relatives		
	Enseignants formés	Formateurs	Directeurs, CP et inspecteurs
Pour la plupart, un niveau faible de culture générale, et par rapport à la pratique de classe, ils ne maîtrisaient pas les démarches d'EAE ; etc.	57,46%	60,61%	40,75%
Niveau bas au plan intellectuel et absence totale de formation pédagogique	22,81%	29,29%	47,55%
Incompatible au métier d'enseignant	3,51%	5,05%	3,40%
Autres : passable, plus ou moins à l'aise, etc.	9,21%	3,03%	7,17%
SR	7,02%	2,02%	1,13%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Tous ces éléments indiquent qu'il fallait impérativement et urgemment renforcer les capacités des enseignants si l'on veut éviter une plus grande dégradation de la qualité de l'éducation. Mais le problème était de savoir quelle formule adaptée choisir ? Deux possibilités s'offraient à l'Etat béninois : soit il décidait de former ces enseignants communautaires dans les ENI qui venaient de rouvrir leurs portes et dans ce cas, il aurait fallu recruter des enseignants suppléants tout aussi non qualifiés que ces communautaires ; ou alors il fallait les former tout en les gardant à leur poste pour ne pas accentuer le déficit en personnel enseignant. Cette dernière option étant choisie, il restait à trouver la ou les stratégie(s) adaptée(s). Dans ce sens, trois stratégies ont été retenues et sont bien appropriées comme l'ont reconnu presque tous les responsables centraux interrogés (18/19) :

- La formation présentielle qui permet de regrouper les enseignants pendant les vacances scolaires (au moment où ils ne sont pas en classe) ; ils acquièrent donc des connaissances théoriques susceptibles d'être mises à l'épreuve des pratiques de classe immédiatement à leur retour de formation;
- La formation à distance qui renforce et complète la première avec l'utilisation de divers canaux tels que les supports papiers et/ou informatiques (DVD), clé USB ou encore internet. Au vu du faible niveau de ces enseignants, il a été jugé nécessaire de les regrouper par moments (les samedis par exemple) pour renforcer les acquis de la FAD ;
- Le coaching ou accompagnement de proximité par le directeur d'école ou par un enseignant expérimenté ; ce qui autorise des évaluations formatives assorties de remédiations au quotidien et sur le poste de travail.

Ainsi décrites, on ne peut douter que ces trois stratégies bien réfléchies aient un caractère approprié ou adapté au contexte et aux besoins des enseignants. Car ces stratégies sont en théorie bien pensées en termes de combinaison harmonieuse entre elles et de complémentarité. Elles permettent ainsi de mettre en œuvre ce paradigme de « pratique-théorie-pratique » qui est un puissant vecteur de la qualification et de la formation de l'enseignant. Les différentes justifications des acteurs interrogés vont dans ce sens.

Des éléments de réponses aux différentes interrogations, il apparaît une grande pertinence du projet de formation, déjà reconnue dans les conclusions de l'évaluation à mi-parcours et confirmée lors de la collecte des données secondaires et primaires. Cette pertinence a été atténuée (faiblement d'ailleurs) par l'insuffisance liée à l'absence d'une analyse de besoins conduite sous la responsabilité d'un regard extérieur. Ce qui aurait contribué à renforcer les fondations du projet en termes de planification rigoureuse et de meilleur (e)pilotage et/ou gestion. Toutefois, cette précaution était difficile à prendre car il fallait agir d'urgence.

3.3.2 De l'efficacité du projet

L'efficacité du projet ne peut être évaluée qu'en faisant le tour d'un certain nombre de questions qui méritent des réponses précises :

(f) Les résultats planifiés sont-ils suffisamment pris en compte dans la mise en œuvre du projet ?

L'analyse des différents rapports et documents relatifs à la gestion et aux activités menées atteste que les résultats planifiés tels qu'ils sont décrits dans le tableau 4 (voir page 34-36) semblent suffisamment être pris en compte dans la mise en œuvre du projet. Aucune action contraire aux objectifs n'a été relevée.

Ce constat est partagé par une bonne partie des acteurs interrogés qui estiment que les résultats planifiés sont atteints: responsables centraux et déconcentrés (13 sur 13 répondants), collègues enseignants des ex-communautaires (94,68%), formateurs, etc. (nous y reviendrons). Cela voudrait dire que ces résultats ont bien été pris en compte dans le processus de mise en œuvre du projet.

De plus, en analysant les réponses aux diverses questions à eux posées, il n'y a aucune trace d'activité menée dans le cadre du projet et qui ne soit pas prévue ou conforme aux résultats visés.

(g) Les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées aux besoins des enseignants ?

Deux volets seraient à considérer pour apporter une réponse à cette interrogation: les méthodes et techniques d'animation utilisées au cours des séances de formation d'une part et d'autre part, les modules de formation qui sont les principaux supports de formation.

Sur le plan des méthodes et techniques de formation privilégiées

A la question qui leur a été posée sur les méthodes de formation privilégiées, la plupart des responsables estiment que n'étant pas des animateurs (10/17), ils ne sauraient s'aventurer à y apporter une quelconque réponse. Néanmoins, six personnes ont tout de même donné leur avis.

Selon ces six responsables interrogés et l'analyse documentaire, les méthodes d'apprentissage utilisées au cours des séances de formation sont centrées sur les méthodes actives et participatives telles que les travaux individuels, travaux collectifs ou de groupes, les enquêtes, la recherche documentaire, les études de cas, etc.

A la question de savoir si *ces méthodes sont adaptées aux besoins des enseignants*, les six responsables de structures centrales ont répondu par l'affirmative sauf un, parmi eux, qui pense que les méthodes n'ont pas toujours respecté les principes de l'andragogie et que les stagiaires ont été considérés comme les apprenants qu'eux-mêmes forment dans les classes. Sans doute que ce responsable n'a pas suffisamment pris en compte le principe de l'isomorphisme pédagogique qui veut que l'on ait souvent tendance à enseigner comme on

l'a soi-même vécu ou pratiqué.

Déjà, l'évaluation à mi-parcours avait reconnu ce caractère adapté des méthodes en ces termes : « les formations se déroulent selon une démarche globalement correcte sur le plan pédagogique : évaluation diagnostique ou pré-test en début de formation, recours à des techniques surtout actives avec des travaux individuels, des travaux de groupes et des travaux collectifs, des évaluations formatives et des remédiations tout au long de la formation, des évaluations de satisfaction en fin de formation, des activités d'intégration qui consisteraient à donner des exercices que les stagiaires doivent traiter à la maison... ».

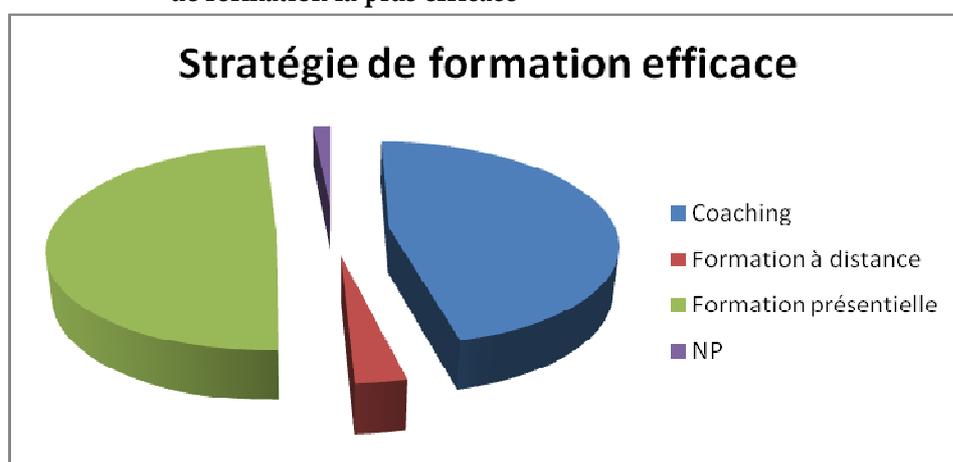
De plus, les rapports de formation attestent que de façon générale, ces méthodes conviendraient bien aux besoins des enseignants.

Les réponses aux questions posées aux autres acteurs lors des enquêtes primaires ne font que renforcer ce constat :

- Aucun enseignant ex-communautaire n'a critiqué négativement l'une ou l'autre des méthodes utilisées. Par contre, les reproches vont plutôt à ceux qui les mettent en œuvre à savoir les formateurs et aux conditions de mise en œuvre (il en sera question ultérieurement) ;
- Les autres acteurs (formateurs, encadreurs, directeurs) reconnaissent de façon indirecte que les méthodes et techniques utilisées au cours des formations correspondent bien aux objectifs visés lorsqu'ils se déclarent satisfaits de leur propre formation ou des acquis des formations comme il en sera question plus tard. Néanmoins, des récriminations portent aussi sur les conditions de formation.

A la question de savoir laquelle des stratégies de formation a été la plus efficace (en référence à la méthodologie qui lui est liée), et comme le graphique 2 ci-dessous le montre, les enseignants désignent en premier lieu la formation présentielle (49, 21%), puis le coaching en deuxième position (46%). La formation à distance vient en dernière position pour bien de récriminations formulées à ce sujet (il en sera question ultérieurement).

Graphique 2 : Répartition des enseignants en fonction de leurs avis sur la stratégie de formation la plus efficace



(Sources : enquêtes, 2012)

Au niveau des modules de formation

Comme le faisait remarquer l'évaluation à mi-parcours, « Les modules de formation constituent la charpente de toute formation et déterminent en dernier ressort sa qualité ».

Tableau 13: Récapitulatif sur les modules/Documents de formation

N°	Titre	Année de production	Organisme partenaire
1	Document d'accompagnement de la première année de formation présentielle	Novembre 2007	UNICEF
2	Module de formation présentielle de la deuxième année/français, mathématiques, EST, ES, EPS, EA	Février 2009	UNICEF
3	Formation des enseignants communautaires de l'enseignement maternel/Module spécifique de formation présentielle de la première année	Juillet 2008	UNICEF
4	Module de formation à distance de la première année	Août 2007	UNICEF
5	Formation des enseignants communautaires/Module de formation des formateurs	Novembre 2008	UNICEF
6	Module de formation à distance de la deuxième année : Législation scolaire et Morale professionnelle	Année scolaire 2008-2009	UNICEF
7	Formation à distance des enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat /Module 2/Champs de formation à l'Enseignement primaire : Français, Mathématique, Education scientifique et Technologique, Education sociale, Education artistique, Education Physique et Sportive	Année scolaire 2008-2009	UNICEF/ UNESCO JAPANESE- FOUND IN TRUST
8	Formation à distance des enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat /Module 3/Enseignement/Apprentissage/Evaluation à la Maternelle	Année scolaire 2009-2010	UNICEF UNESCO JAPANESE- FOUND IN TRUST
9	Formation à distance des enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat/Document de référence du Module 4/Evaluation des apprentissages selon l'approche par les compétences	Année scolaire 2009-2010	UNICEF UNESCO JAPANESE- FOUND IN TRUST
10	Document d'accompagnement de la deuxième et troisième année de formation présentielle	Juillet 2010	UNICEF
11	Programmes d'activités d'éveil et approches pédagogiques à l'enseignement maternel	Septembre 2009	Right To Play
12	Document d'accompagnement du Programme d'activités d'éveil et approches pédagogiques à l'enseignement maternel	Septembre 2010	Right To Play
13	Document d'accompagnement du Programme d'activités d'éveil et approches pédagogiques à l'enseignement maternel : Recueil de Jeux	Septembre 2010	Right To Play
14	Module de formation des directeurs et des directrices d'écoles maternelle et primaire sur le coaching pédagogique	Décembre 2010	UNICEF

(Sources : INFRE, 2012)

Du tableau récapitulatif 13 (ci-dessus), on s'aperçoit que quatorze modules et documents d'accompagnement ont été produits dans le cadre du projet, ce qui est tout de même impressionnant. Cela témoigne des efforts énormes consentis par les PTF et l'INFRE pour les

concevoir. Les plus anciens modules remontent au début du projet en 2007 et portent relativement sur la formation présentielle et à distance. Les plus récents traitent de la formation des directeurs d'école au coaching (décembre 2010). En dehors du projet, l'INFRE a aussi élaboré un document sur la préparation des enseignants au CEAP (juin 2012). Ces modules et documents sont destinés aux enseignants ex-communautaires en formation, mais aussi aux formateurs de formateurs (y compris les directeurs d'école et maîtres chevronnés choisis pour le coaching).

Ces documents, modules ou guides pédagogiques ont été élaborés avec l'appui financier et technique de l'UNICEF en majorité, et de l'UNESCO pour une partie des FAD, puis par un organisme appelé « Right to Play » qui a contribué à la conception des outils de la maternelle.

Que pensent les principaux bénéficiaires et utilisateurs de ces modules et documents de formation ?

- Pour les enseignants ex-communautaires, ces documents sont de bonne qualité en général puisqu'ils ne cessent d'en réclamer même s'ils en indiquent des insuffisances. Les enseignants interviewés établissent une comparaison entre les modules FAD UNICEF et ceux édités avec l'appui de l'UNESCO. Certains (20%) trouvent alors que les premiers sont meilleurs ou plus intéressants que les seconds, tandis que d'autres (48%) estiment que les deux types de modules sont tous corrects et bien complémentaires, et enfin d'autres (8%) encore trouvent que les modules UNESCO sont de meilleure qualité (cf. données en annexe 6.9);
- Presque tous les chefs de centres de formation et les coordonnateurs (18/20) sont satisfaits ou très satisfaits de la qualité des modules. Il en est de même des formateurs (98% de satisfaits ou très satisfaits). Les commentaires ne manquent pas d'affirmer que « les contenus des modules sont très riches » (voir données en annexe 6.9).
- Les autres inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école ne tarissent pas d'éloges sur ces modules ;
- Le plus intéressant est l'avis des autres enseignants, collègues des ex-communautaires, qui affirment en grand nombre qu'ils profitent bien de ces modules et les exploitent à volonté en les reproduisant au besoin. La couverture du projet est donc plus large que prévue puisqu'il s'étend aux autres catégories d'enseignants qui en ont bénéficié indirectement. Plusieurs d'entre eux reconnaissent qu'ils les ont utilisés pour préparer soit le CEAP, soit le CAP (cet aspect fera l'objet de développements ultérieurs).

Appréciant la qualité de ces « guides » ou modules de formation, les responsables interrogés qui ont bien voulu se prononcer, ont estimé à l'unanimité que ces documents sont d'une grande qualité scientifique. L'un d'eux a par ailleurs apporté des compléments d'information sur les modalités de production. On aura retenu qu'ils sont d'abord conçus par des spécialistes nationaux puis validés en interne au cours d'un atelier avant de recourir à l'expertise internationale qui a souvent reconnu cette qualité de la production s'agissant surtout des modules de la FAD version UNESCO . On ne peut que souligner le caractère endogène de cette production qui témoigne d'un développement de compétences nationales

ou d'expertise locale et qui augure des possibilités heureuses de pérennisation.

Lorsqu'on interroge sur les points forts du projet, bon nombre de personnes enquêtées désignent les modules et les documents d'accompagnement : enseignants stagiaires interviewés, formateurs et autres encadreurs ou directeurs, chefs de centres et coordonateurs.

Les acteurs interrogés en 2010 avaient aussi reconnu cette qualité des modules même si des insuffisances avaient également été enregistrées.

En effet, l'analyse documentaire permet de relever les insuffisances suivantes :

- Déjà en 2010, l'évaluation à mi-parcours avait mis le doigt sur un problème en ces termes : « ...il aurait fallu une démarche plus cohérente dans le domaine des FAD. Il ne semble pas judicieux a priori, de suspendre (même si les raisons sont fondées), un processus de formation à distance selon une approche (FAD/UNICEF) qui concernait tous les stagiaires, pour le remplacer par une autre formation à distance introduisant une innovation en version expérimentale, intéressant une partie du même public cible dans le cadre d'un autre projet. Il aurait fallu peut-être agir avec plus de prudence avec des participants dont le niveau conceptuel de base ne semble pas suffisant pour s'approprier de telles innovations menées de façon simultanée (APC selon les programmes d'études et la Pédagogie de l'Intégration ou API) » ;
- D'autres insuffisances avaient aussi été notées telles que la surcharge de certains modules, l'absence de modules pour certains champs de formation (morale professionnelle, EA, par exemple);
- Au cours de cette évaluation finale, les mêmes insuffisances sont pratiquement reconduites auxquelles s'ajoutent d'autres : absence de corrigé-type des devoirs donnés aux stagiaires, contenus difficiles à comprendre ;
- Des responsables interrogés partagent cet avis qui consiste à dire que certains contenus de modules diffèrent très peu pour la FP et la FAD, alors qu'il aurait fallu montrer une progression ou une différence de contenus ; notamment le fait de prévoir des périodes de regroupement pour la FAD ferait qu'elle devient identique à la FP (la FAD devrait être « individuelle » et non collective selon certaines personnes) ;
- A ces insuffisances, on pourrait ajouter les éléments suivants issus de l'analyse desdits documents : (1) par endroits, le niveau conceptuel paraît lourd et trop élevé pour des enseignants dont le niveau de base laisse parfois à désirer ; (2) le référentiel de compétences n'est pas souvent explicite au début de certains modules et il aurait fallu un référentiel d'évaluation de ces compétences correctement délimité (sinon on s'en tient à un dispositif de type PPO alors que l'on forme des enseignants selon une approche par compétences) ; (3) il existe aujourd'hui, au plan international, des pistes intéressantes pour améliorer ces outils de formation (il en sera question plus tard) ;
- Enfin, d'autres insuffisances ont été relevées sur les aspects organisationnels des formations tels que : les difficultés d'acheminement à temps des modules dans les centres de formation (insuffisance déjà relevée en 2010), ou encore ces pratiques étonnantes qui consistent à vendre les documents et modules aux stagiaires alors

qu'ils sont prévus pour être distribués gratuitement.

En dépit des quelques insuffisances identifiées qui peuvent être surmontées par des mesures correctives, on peut conclure que les méthodes d'apprentissage utilisées au cours des formations sont bel et bien adaptées aux besoins des enseignants ex-communautaires de façon globale.

(h) Les stratégies utilisées n'ont-elles pas limité l'accès à la formation à une catégorie d'enseignants ex-communautaires?

Il faut rappeler que les trois stratégies définies sont :

- La formation présentielle qui se déroule pendant les grandes vacances (juillet à septembre) et durant les congés scolaires autour de contenus didactiques et pédagogiques ;
- La formation à distance (FAD) qui a lieu pendant l'année scolaire avec des regroupements ;
- Le « coaching » ou accompagnement de proximité qui n'a été opérationnel qu'à partir de 2010 ou de la troisième année. Sa mise en œuvre a été précédée d'une formation du personnel d'encadrement (inspecteurs, conseillers pédagogiques) et de tous les directeurs d'école (au nombre de 8084) en 2011.

De l'avis de quelques responsables centraux, le projet était ouvert à tous les enseignants ex-communautaires sans exclusive et l'accès à la formation n'était limité à aucun groupe particulier à cause des stratégies utilisées. Les propos des autres acteurs interrogés n'apportent pas d'éléments contraires à ce constat en général.

(i) La compétence des formateurs était-elle en adéquation avec les résultats attendus ?

Il convient de noter que ces formateurs avaient un profil varié selon les documents analysés, les responsables interrogés et les intéressés eux-mêmes : des inspecteurs et /ou CCS, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, des instituteurs expérimentés, des inspecteurs pédagogiques du secondaire, des professeurs certifiés, des enseignants du supérieur, d'autres personnes de ressources...

Il s'agit là, à n'en pas douter, de profils bien adaptés pour mettre en œuvre le projet et obtenir les résultats planifiés de l'avis des responsables de structures centrales du MEMP ou des structures partenaires (PTF).

Ce constat préliminaire est confirmé par l'analyse documentaire et par les informations recueillies auprès des acteurs sur le terrain :

- Les différents rapports attestent que les formateurs font preuve de compétences lorsqu'on observe la qualité des activités de préparation des formations, de celle des activités menées au cours des formations, de l'évaluation ou du bilan des formations qui permet d'identifier les points forts et les insuffisances que l'on cherche à corriger

à la prochaine séance de formation ;

- A la question de savoir « *quel est votre degré de satisfaction par rapport aux prestations de vos formateurs ?* », il ressort que 97,59% des stagiaires sont satisfaits ou très satisfaits de ces prestations (cf. Tableau 14 ci-dessous). Ce niveau de satisfaction se maintient lorsqu'on considère chacune des trois stratégies de formation (Tableau 15 ci-dessous), même s'il convient de relever que les animateurs de la formation à distance donneraient moins de satisfaction (plus de 26% de très peu ou peu satisfaits). Cette insuffisance est sans doute liée au dispositif même de la FAD qui dans l'ensemble est jugé moins efficace de l'avis des stagiaires (cf. Graphique 2, page 50)
- Les formateurs eux-mêmes sont majoritairement satisfaits de leur propre formation y compris celle reçue sur le coaching (cf. Tableau 16).

Tableau 14 : Niveau de satisfaction des stagiaires par rapport aux prestations de leurs formateurs

Niveau de satisfaction	Fréquence
Très peu satisfaisant	0,09%
Peu satisfaisant	1,39%
Satisfaisant	70,44%
Très satisfaisant	27,15%
SR	0,93%
Total général	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Tableau 15 : Niveau de satisfaction des stagiaires par rapport aux prestations de leurs formateurs et par stratégie de formation

Stratégie de formation	Très peu satisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	SR	Total
Formation présentielle	0,83%	5,47%	67,10%	25,76%	0,83%	100,00%
Formation à distance	1,39%	25,12%	63,02%	9,92%	0,56%	100,00%
Coaching :	2,69%	13,25%	50,60%	31,60%	1,85%	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Tableau 16: Degré de satisfaction des directeurs d'école, des CP, des inspecteurs et des formateurs en général sur leur propre formation

<i>Appréciation des formateurs sur la qualité de leur formation</i>	
Appréciations	Fréquences
Très satisfaisant, appréciable	75,76%
Bonne formation, mais avec des réserves (de durée trop courte, elle est faite dans la précipitation ou du retard et avec des insuffisances de matériels (modules et autres))	9,09%
Peu satisfaisante pour diverses raisons (pas souvent bien organisée, se passe souvent mal, ...)	7,07%
Autres : « les formateur donnent plus qu'ils ne reçoivent », etc.	2,02%
SR	6,06%

<i>Question : Êtes-vous satisfait des formations reçues sur le coaching ? (directeurs d'école et encadreurs)</i>	
Réponses des directeurs d'école, des encadreurs	Fréquences
Très peu satisfaisant	3,02%
Peu satisfaisant	21,51%
Satisfaisant	57,36%
Très satisfaisant	18,11%
Total	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Il convient de s'interroger sur la manière dont ils ont été choisis (cf. tableau 17 ci-dessous). A cette question, 39,39% des formateurs déclarent que c'est l'INFRE qui les a proposés ou choisis ; 46,46% reconnaissent que c'est au regard de leur statut de membre du corps de contrôle ou de leurs compétences et disponibilité.

Tableau 17: Synthèse de la méthode de sélection des formateurs (selon les intéressés)

Choix de formateurs	Fréquences relatives
Par désignation puisque membre du corps de contrôle	4,04%
Identifié par l'INFRE dans le cadre de la fonction de CP	39,39%
Je ne sais pas, sur titre de CP ou d'inspecteur	26,26%
Au regard de mes compétences et de ma disponibilité	16,16%
Autres : « Je n'ai jamais été formateur de façon systématique à cause du népotisme, voire du clientélisme pour le choix ; mais j'ai participé partiellement à leur recyclage organisé par mon CCS », etc.	11,11%
SR	3,03%
Total	100,00%

Sources : Enquêtes, 2012)

Cependant, dans les propos tenus par des responsables centraux et par ceux des niveaux déconcentrés (DDEMP et CSEMP) et de CCS, il ressort à maintes reprises que la désignation des formateurs fait l'objet de vives critiques. Elle se serait opérée sur des bases subjectives qui ne tiendraient pas toujours compte des compétences des uns ou des autres : le copinage, la concussion, les relations privées seraient parfois de mise. Il en résulterait que les autorités de l'INFRE ne toléreraient pas des critiques ou des points de vue différents dès lors des formations au risque de se voir remplacés par d'autres formateurs lors des prochaines sessions. Ce qui expliquerait le nombre variable des formateurs ou le fait que certains encadreurs peuvent être formateurs aujourd'hui et ne l'être plus quelques mois plus tard (il existerait une sorte de chantage selon quelques uns).

De plus, ces insuffisances apparaissent aussi si l'on tient compte des réponses à la question suivante posée aux stagiaires : « *quels sont les aspects de leurs prestations que vous souhaitez voir améliorer ?* ». La synthèse des points de vue présentés (voir tableau 18 ci-dessous) montre à souhait que cette compétence n'est pas souvent adéquate. Ainsi, les stagiaires souhaitent que

les formateurs améliorent leurs prestations dans plusieurs domaines qui sont les mêmes que ceux mis en exergue lors de l'évaluation à mi-parcours : domaines comportemental et relationnel. A ce sujet, il est regrettable que les recommandations de 2010 y afférentes n'aient pas été suffisamment disséminées et mises en application ; domaine de la maîtrise des contenus de formation, etc. Ce sont d'ailleurs ces aspects qui ont poussé quelques stagiaires (minoritaires il est vrai, 2% environ) à avouer clairement qu'ils sont peu ou très peu satisfaits des prestations de certains de leurs formateurs. De plus, selon des enseignants formés, les retraités très anciens n'ayant pas gardé pour autant contact avec la chose pédagogique, devraient être écartés en raison de certaines insuffisances constatées chez eux. Ces insuffisances apparaissent indirectement parfois lorsqu'on analyse les réponses à d'autres interrogations telles que « *quelles sont les difficultés rencontrées et qui sont liées à la formation elle-même ?* » comme nous le verrons plus tard.

Propos de stagiaires sur leurs formateurs :

« *La manière de traiter les collègues, la manière de corriger les devoirs et surtout les rancœurs doivent passer aux oubliettes lors des formations. Le pédantisme, l'égoïsme, les injures démesurées et la calomnie doivent faire place au travail proprement dit.* » ;
 « *Il faut que les formateurs s'occupent plus de la formation que des histoires de leurs passés, qu'ils évitent trop de bavardage* » ; « *Il faut que les formateurs s'impliquent réellement dans les activités au cours desdites formations. Car une minorité de formateurs n'hésitent pas à dire prenez-vous en charge et ne mènent pas les activités correctement comme cela se doit.* » ;
 Etc.

Cependant, ces poches de faiblesses ne doivent pas occulter le fait que, dans l'ensemble, les formateurs ont en général un profil initial bien adéquat pour mettre en œuvre les trois stratégies de formation et atteindre ainsi les résultats escomptés.

Tableau 18 : Domaines à améliorer par les formateurs selon les enseignants ex-communautaires

Domaines à améliorer	Fréquence
Domaine relationnel ou de leurs comportements : donner le meilleur d'eux-mêmes, consacrer leur temps aux besoins réels des apprenants, éviter les causeries oisives, cesser de nous dénigrer, éviter les injures, éviter l'absentéisme, etc.	10,29%
Aspects organisationnels/Planning/Timing : le déplacement, avertir à temps les formateurs et les stagiaires, revoir les effectifs dans les salles, etc.	3,89%
Maîtrise des contenus de formation par les formateurs eux-mêmes : aider à comprendre les champs EST, ES ou EA (couture, conte) ; améliorer les prestations en TICE et en anglais ; aider à maîtriser la pédagogie de l'intégration, l'étude de cas, les techniques rédactionnelles, tous les champs de formation ; etc.	16,13%
Méthodes et techniques d'animation : conditions de prise de notes, exécution de séquences de classe par eux-mêmes, traitement des sujets d'étude de cas avec les formateurs, production de corrigé type des devoirs, etc.	13,07%
Documentation et dotation en matériel didactique ou de formation	4,45%
Autres : amélioration des visites de classe, etc.	3,61%
SR	48,56%

Sources : Enquêtes, 2012)

(j) En quoi l'efficacité du projet est-elle aussi liée au taux d'exécution des programmes de

formation ?

Il s'agit là d'une question additive qui a une grande importance dans les facteurs d'efficacité. Ainsi, l'évaluation à mi-parcours avait déjà fait un bilan du taux d'exécution des programmes pour les deux premières années et qu'il convient de rappeler.

Comme l'indique le tableau 19 ci-dessous, les programmes de formation couvrent 14 domaines : français, mathématiques, EST, ES, EA, EPS, curriculum et méthodes, psychologie, législation scolaire et morale professionnelle, évaluation, Technologies de l'Information et de la Communication en Education (TICE), anglais, IST/ VIH-SIDA, environnement. Chaque champ de formation ou plus exactement domaine de formation est subdivisé en un certain nombre d'unités auxquelles est affecté un volume horaire variable en fonction des années (première ou deuxième année) et en fonction des stratégies de formation (formations en présentiel ou à distance).

Pour la première année de formation, il est prévu au total 73 unités d'une masse horaire de 472 heures. Pour la deuxième année, la formation porte sur 72 unités, soit un volume horaire de 508 heures.

Pour l'ensemble des deux années de formation (formation en présentiel et formation à distance), les prévisions sont évaluées à 145 unités avec une masse horaire de 980 heures...

Tableau 19 : Programmes de formation en cours d'emploi des enseignants ex-communautaires

N°	Champ ou domaine de formation	Première année			Deuxième année			Ensemble (1 ^{ère} + 2 ^e années)
		Formation présentielle	Formation à distance	Ensemble 1 ^{ère} année	Formation présentielle	Formation à distance	Ensemble 2 ^e année	
1	Français	6 unités = 41h	2 unités = 13h	8 unités = 54h	4 unités = 34h	3 unités = 19h	7 unités = 53h	15 unités = 107h
2	Mathématique	6 unités = 30h	1 unité = 6h	7 unités = 36h	4 unités = 31h	1 unité = 6h	5 unités = 37h	12 unités = 73h
3	EST	7 unités = 40h	2 unités = 14h	9 unités = 54h	10 unités = 43h	1 unités = 6h	11 unités = 49h	20 unités = 103h
4	ES	6 unités = 31h	2 unités = 10h	8 unités = 41h	6 unités = 46h	2 unités = 10h	8 unités = 56h	16 unités = 97h
5	EA	8 unités = 30h	4 unités = 20h	12 unités = 50h	7 unités = 27h	4 unités = 24h	11 unités = 51h	23 unités = 101h
6	EPS	3 unités = 24h	3 unités = 38h	6 unités = 62h	3 unités = 23h	3 unités = 25h	6 unités = 48h	12 unités = 110h
7	Curriculum et méthodes	3 unités = 39h	1 unité = 12h	4 unités = 51h	2 unités = 18h	3 unités = 45h	5 unités = 63h	9 unités = 114h
8	Psychologie	3 unités = 28h	2 unités = 20h	5 unités = 48h	4 unités = 42h	1 unité = 16h	5 unités = 58h	10 unités = 106h
9	Législation scolaire et morale professionnelle	1 unité = 12h	-	1 unité = 12h	3 unités = 12h	2 unités = 8h	5 unités = 20h	6 unités = 32h
10	Evaluation	2 unités = 10h	1 unité = 6h	3 unités = 16h	1 unité = 10h	1 unité = 8h	2 unités = 18h	5 unités = 34h
11	TICE	1 unité = 4h	-	1 unité = 4h	2 unités = 4h	1 unité = 9h	3 unités = 13h	4 unités = 17h
12	Anglais	3 unités = 11h	-	3 unités = 11h	1 unité = 20h	-	1 unité = 20h	4 unités = 31h
13	IST et VIH/SIDA	3 unités = 12h	1 unité = 9h	4 unités = 21h	1 unité = 4h	1 unité = 9h	2 unités = 13h	6 unités = 34h
14	Environnement	2 unités = 12h	-	2 unités = 12h	1 unité = 9h	-	1 unités = 9h	3 unités = 21h
Ensemble		54 unités =324h	19 unités =148h	73 unités = 472h	49 unités = 323h	23 unités =185h	72 unités =508h	145 unités =980h

(Sources : INFRE, juin 2010)

Le bilan d'exécution de ces programmes pour les deux premières années s'établissait comme suit :

Tableau 20: Taux d'exécution global des programmes des deux années de formation

Ensemble FP+FAD	Unités		Volume horaire	
	Nombre	%	Nombre	%
Total prévu	145	100	980	100
Total exécuté	117	80,69	772	78,78
Total non exécuté	28	19,31	208	21,22

(Sources : INFRE/juin 2010)

Ainsi, le taux d'exécution du programme de formation pour les deux années a été estimé à 78,78% en termes de masse horaire et à 80,69% en termes d'unités de formation. Ce taux ne prenait pas en compte les données du « coaching » qui n'était toujours pas opérationnel en 2010, mais qui aurait été exécuté par la suite et dont toutes les informations ne sont pas totalement disponibles.

Quel bilan peut-on faire alors pour la troisième année de formation qui est surtout consacrée au stage pratique et au coaching ?

De l'analyse de documents et données primaires, on pourrait faire les constats suivants :

- ↳ Le coaching aurait débuté tardivement de l'avis des formés ;
- ↳ Les sessions de la FAD se seraient poursuivies, mais aucun document de programme ou de son exécution n'a été obtenu ;
- ↳ Les stagiaires ont bénéficié de séances de préparation aux examens du CEAP qui malheureusement auraient aussi démarré tardivement.

Pour l'essentiel donc, une bonne partie des performances des cibles en formation a été acquise suite au taux de couverture révélé depuis l'évaluation à mi-parcours et à tout ce qui s'en est suivi.

(k) Quels sont les acquis des apprenants à travers les formations reçues, tant présentielle, à distance que de proximité ?

La première question qui découle de la précédente est de savoir si les compétences visées à travers ces formations sont bien acquises par les stagiaires (voir tableau 4, page 37).

Qu'en pensent les intéressés eux-mêmes ? Le dépouillement des grilles d'auto-évaluation sur le développement des compétences fournies dans le questionnaire a donné les résultats suivants : les moyennes des scores se situent autour de 8 à 9 sur 10 pour toutes les compétences à l'issue des 3 années de formation alors qu'elles étaient de 5/10 au plus avant le démarrage des formations (voir tableau 21 ci-dessous). Les stagiaires reconnaissent ainsi

majoritairement avoir atteint un bon niveau de développement des compétences professionnelles contrairement au bas niveau qui était le leur au début du projet. Globalement, des scores similaires avaient été enregistrés en 2010.

Tableau 21 : Synthèse de l'auto-évaluation faite par les stagiaires sur leur niveau de performance relativement aux compétences pratiques

Compétences	Niveau moyen du groupe interrogé (notes sur 10)	
	Avant la formation	A la fin du projet
a) Présenter correctement le cadre de travail	5,27	8,86
b) Organiser correctement le travail administratif	5,28	8,89
c) Préparer correctement une séquence de classe sur le plan pédagogique (introduction, réalisation, retour-projection)	5,91	9,28
d) Exécuter correctement une séquence de classe en respectant la démarche	5,35	9,08
e) Utiliser des contenus-matières bien maîtrisés	5,01	8,77
f) Mener une évaluation formative et des remédiations tout au long de la séquence	5,26	9,05

(Sources : Enquêtes, 2012)

Si l'on observe le tableau 22 ci-dessous, il est intéressant de noter que les supérieurs hiérarchiques immédiats des stagiaires, à savoir les directeurs d'école, les CP et les CCS ou les inspecteurs sont satisfaits ou très satisfaits dans leur grande majorité (plus de 80%) des niveaux de compétences développées par les stagiaires dans les différents domaines de la formation sauf celui qui concerne « l'utilisation des contenus-matières bien maîtrisés », et qui semble encore poser des problèmes (62% de satisfaits). C'est également dans ce domaine que la note est la plus faible dans les résultats de la grille d'auto-évaluation (8,77 sur 10).

Tableau 22: Niveau de satisfaction des acteurs (directeurs d'école, CP, inspecteurs) en fonction des domaines de compétences

Domaines de compétences	Degré de satisfaction	Fréquence
a) La présentation du cadre de travail	Très peu satisfaisant	1,13%
	Peu satisfaisant	12,83%
	Satisfaisant	80,00%
	Très satisfaisant	6,04%
b) L'organisation correcte du travail administratif	Très peu satisfaisant	1,51%
	Peu satisfaisant	14,72%
	Satisfaisant	74,72%
	Très satisfaisant	9,06%
c) La préparation d'une séquence de classe sur le plan pédagogique	Très peu satisfaisant	
	Peu satisfaisant	13,21%
	Satisfaisant	76,98%
	Très satisfaisant	9,81%
d) L'exécution d'une séquence de classe en respectant la démarche (introduction, réalisation, retour-projection) et dans tous les champs disciplinaires (français, maths, EST, EA, EPS, ES)	Très peu satisfaisant	
	Peu satisfaisant	12,45%
	Satisfaisant	72,45%
	Très satisfaisant	15,09%
e) La maîtrise des contenus-matières	Très peu satisfaisant	1,51%
	Peu satisfaisant	35,85%
	Satisfaisant	58,11%
	Très satisfaisant	4,53%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Par ailleurs, les réponses à diverses autres questions fournissent des indications intéressantes sur le niveau des acquis des apprenants à l'issue de la formation. Par exemple répondant à la question, « *quelle est votre appréciation sur le niveau des acquis des apprenants ou sur l'atteinte des résultats, ou encore quels sont les points forts du projet ?* », beaucoup d'acteurs évoquent pêle-mêle de nombreux acquis professionnels et dans le domaine du savoir-être comme l'illustre le tableau 23 ci-dessous. Quant aux responsables d'organisations syndicales et aux APE, ils insistent en majorité (respectivement 51% et 74%) sur le fait que l'un des principaux acquis du projet sont ceux relatifs à la qualité des enseignements ou de la prestation des stagiaires.

Propos de stagiaires et d'un autre acteur sur les acquis de formation :

« *J'arrive maintenant à faire comprendre plus de 70% de mes apprenants* » ;
 « *Avant, je bavardais beaucoup, j'étais seule détentrice du savoir mais à présent, je laisse les enfants se donner à la tâche, toucher, apprécier et tirer la conclusion finale* ». « *Des Directeurs d'école ont peur d'aller coacher leurs adjoints enseignants ex-communautaires car prétendent-ils, ils sont mieux formés qu'eux qui sont leurs chefs* » ; etc.

Tableau 23: Synthèse des commentaires sur les acquis des apprenants selon des acteurs

Compétences visées à travers les formations	Appréciations du niveau des acquis des stagiaires selon les acteurs centraux, régionaux ou locaux ou points forts du projet : 50 à 100%
Compétences pour la phase théorique de l'examen du CEAP	
1- Rédiger une dissertation pédagogique à partir d'un sujet de pédagogie générale et de pédagogie appliquée (didactique des champs de formation des programmes d'études, philosophie sommaire de l'éducation et/ou de culture générale)	Culture générale renforcée ; acquisition des techniques rédactionnelles (étude de cas et dissertation)/ techniques d'expression améliorées, etc.
2- Rédiger une étude de cas à partir d'un sujet de pédagogie générale et de pédagogie appliquée	
Compétences pour la phase pratique de l'examen du CEAP	
3. Présenter un cadre de travail adéquat	Bonne organisation de la classe
4. Organiser le travail administratif conformément aux normes requises	Amélioration constatée
5. Préparer une séquence de classe sur le plan pédagogique et matériel	Elaboration correcte des fiches pédagogiques
6. Exécuter une séquence de classe en respectant la démarche (en trois étapes : introduction, réalisation, retour-projection) dans chacun des 6 champs de formation des programmes d'études (Mathématiques, Français, EST, ES, EA, EPS) et en VIH-SIDA et Environnement	Connaissances pédagogiques (de l'APC) renforcées ; Maîtrise des classes/ Amélioration des pratiques de classes/ Capacités professionnelles renforcées
7. Utiliser des contenus-matières bien maîtrisés	Amélioration constatée
8. Pratiquer l'évaluation formative et des remédiations tout au long de la séquence de classe	Amélioration constatée
Des compétences transversales	
9. Se comporter à l'école et dans la société en respectant une certaine éthique, une certaine déontologie, une morale professionnelle	Prise de conscience de leur rôle dans le système éducatif- Amélioration de leur niveau professionnel et/ou de leur niveau de compréhension des instructions officielles - confiance en eux-mêmes etc.
10. Se comporter avec les élèves sous l'éclairage de la psychologie de l'enfant	Amélioration du niveau de maîtrise de la Psychologie de l'enfant
11. Résoudre une situation-problème qui fait appel à la législation scolaire	Amélioration faible constatée

(Sources : Enquêtes, 2012)

Les autres collègues enseignants en majorité ont constaté une amélioration chez les stagiaires dans la plupart des domaines de compétences : EAE par 83% environ, organisation administrative par 76%, préparation des cours et correction des devoirs des élèves par respectivement 87% et 71%, et même dans le domaine comportemental (régularité au travail,

relations avec les collègues ou avec les parents (voir Tableau 24 ci-dessous). Cette amélioration au niveau du comportement est confirmée par 70,21% de leurs collègues qui estiment qu'il y a des progrès dans ce domaine lorsqu'on considère l'évolution durant les trois années de formation (cf. Tableau 25 ci-dessous). Cette évolution positive aurait été constatée surtout lors des séances d'UP, de la préparation de l'écrit du CEAP ou pendant la phase pratique du CEAP (voir données en annexe 6.9).

Cependant, et contrairement à ce qui précède, la majorité des acteurs estiment qu'il y a encore beaucoup à faire pour faire acquérir les compétences transversales ; car, ils seraient encore nombreux les enseignants ex-communautaires qui auraient toujours des comportements déviants à l'école comme dans la société ou contraires à l'éthique, à la morale professionnelle ou à la déontologie du métier (comme nous l'avons déjà signalé). Aussi, beaucoup suggèrent-ils que l'on prenne en charge spécifiquement ces domaines dans le prolongement du projet. Il faut cependant souligner que la formation ne suffit pas toujours (à elle seule) à combler ce genre de lacunes et que l'environnement en général est un facteur déterminant.

Tableau 24 : Domaines d'amélioration constatée par les collègues enseignants chez les stagiaires

<i>Question : Dans quels domaines avez-vous senti une amélioration chez les enseignants en formation ?</i>				
Domaines d'amélioration	Oui	Non	NP	Total
Les stratégies d'enseignement/apprentissage/évaluation	82,98%	9,57%	7,45%	100,00%
La régularité au travail	85,11%	9,57%	5,32%	100,00%
L'organisation administrative et pédagogique	76,60%	15,96%	7,45%	100,00%
La manière de corriger les devoirs de ses élèves	71,28%	17,02%	11,70%	100,00%
La manière de préparer sa classe	87,23%	6,38%	6,38%	100,00%
Les relations avec les collègues de l'école	77,66%	10,64%	11,70%	100,00%
Les relations avec les parents d'élèves	63,83%	18,09%	18,09%	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Tableau 25 : Synthèse des appréciations sur l'évolution du comportement des stagiaires durant la formation selon leurs collègues (non communautaires)

Comportement par année	Médiocre	Passable	Bien	SR/NP	Total
Comportement en 1ère année	11,70%	56,38%	25,53%	6,38%	100,00%
Comportement en 2ème année	4,26%	41,49%	47,87%	6,38%	100,00%
Comportement en 3ème année	4,26%	20,21%	70,21%	5,32%	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Par ailleurs, il ne faut pas occulter le fait que les acquis dans les autres domaines de compétence (compétences pour les épreuves écrites et pratiques du CEAP) sont parfois fragiles, ou inexistantes chez certains apprenants. Ainsi, les suggestions émises, les critiques adressées aux formateurs relativement aux aspects qu'ils souhaitent voir améliorer, laissent entrevoir des insuffisances au niveau de ces acquis : dans certains domaines les compétences sont soit non acquises, soit insuffisamment acquises, soit à renforcer chez certains

enseignants qui accusent encore un déficit de formation dans l'un ou l'autre domaine de compétences à la fin du projet. De même, à travers les réponses à la question « *Quels sont les aspects de chaque stratégie de formation qui vous posent le plus de problèmes après 3 ans de formation? Pourquoi?* », certains stagiaires en ont profité pour indiquer les domaines dans lesquels ils éprouvent le plus de difficultés (voir données en annexe). Celles-ci se situeraient en priorité dans tous les domaines de compétence et dans tous les champs de formation quoiqu'ils soient nombreux à désigner les champs tels que EA, ES, EST, EPS.

Quoiqu'il en soit, on peut conclure, de ce qui précède, que les acquis des apprenants à travers les formations reçues sont bien réels, même si des faiblesses restent à être corrigées en particulier dans le domaine du savoir-être et/ou du savoir-vivre. Ils seraient devenus compétents de façon globale dans bien de domaines professionnels depuis la préparation des séquences de classe jusqu'à leur exécution en suivant la démarche préconisée. Des exemples édifiants ont été vécus sur le terrain lors des enquêtes et méritent d'être présentés en guise d'exemples de bonnes pratiques : cet enseignant ex-communautaire qui sert de référence pour son directeur et qui joue le rôle de coach pour ses collègues de l'école ; celui-là qui a échoué à son CEAP et qui semble pourtant maîtriser la conception de fiches pédagogiques et qui s'est révélé un bon animateur en classe ; un autre dont la décoration de la classe et l'animation n'ont rien à envier à celles des collègues sortis des ENI de l'avis des observateurs présents; tout comme cette enseignante de la maternelle qui a bien émerveillé l'équipe d'enquête et de consultants à travers sa séquence de classe avec les enfants de la petite section qui savent déjà déchiffrer les lettres, etc. Les commentaires émis par les pédagogues enquêteurs à l'issue des observations de classe sont également instructifs sur ces exemples de bonnes pratiques :

« Jeune institutrice qui prend son travail au sérieux ; le dévouement dont elle fait montre augure d'une bonne carrière » ; « Bonne prestation dans l'ensemble » ; « Maîtresse pondérée, appliquée et consciencieuse ; elle peut faire une bonne carrière si elle continue à ce rythme » ; « Le maître a des dispositions pour être un bon enseignant » : etc.

(I) Quelle analyse peut-on faire des résultats obtenus par les bénéficiaires à l'examen professionnel du CEAP ?

Afin de procéder à une analyse des résultats obtenus à l'examen du CEAP, il serait indiqué d'évoquer un certain nombre de préalables en rapport avec des difficultés rencontrées dans la collecte documentaire :

- **Des difficultés dans l'obtention des données statistiques stabilisées des enseignants ex-communautaires :**

Comme l'indique le tableau 26 ci-dessous, les chiffres sur ces enseignants varient énormément d'une source à l'autre, d'un service à l'autre, parfois à l'intérieur d'un même service. Il s'agit là d'un véritable « casse-tête chinois » reconnu d'ailleurs par tous les enquêtés au niveau central comme déconcentré, des directeurs et chefs de service qui ont du mal à en situer les responsabilités. Ces données laissent présager que d'une part, le recrutement d'enseignants communautaires a été poursuivi depuis l'évaluation à mi-parcours qui avait déjà attiré l'attention des autorités sur ce sujet, et d'autre part, qu'il y a eu

un mouvement de va-et-vient dans le corps comme un responsable de l'INFRE l'a reconnu. Lors de la collecte des données primaires, les responsables dans les DDEMP comme certains coordonnateurs ont été unanimes pour dire que cette variation des statistiques les a beaucoup perturbés et que l'origine (selon eux) proviendrait de l'INFRE qui, d'une formation à l'autre, communiquait des nombres variables d'enseignants à former sans une concertation au préalable avec les structures déconcentrées. Celles-ci ont d'ailleurs profité de ces insuffisances pour fustiger le manque d'implication sérieuse de leurs structures dans le processus de décision, voire de gestion du projet, et ont remis à l'honneur la conception que l'on devrait manifester ou avoir vis-à-vis de leurs différentes structures dans un contexte qui est celui de la décentralisation dans l'éducation prônée actuellement au niveau du pays et du MEMP.

L'audit a aussi fait le même constat : la variation des effectifs depuis le démarrage du projet est considérée comme un des points faibles de la gestion.

Dans tous les cas, ce problème gagnerait à être résolu dans l'urgence, **car il ne semble pas acceptable que, dans le cadre d'un projet d'une telle envergure et avec de tels enjeux, l'on ait du mal à connaître avec exactitude le nombre de bénéficiaires des actions de formation tant depuis le début qu'à la fin du processus!** Il y va de la crédibilité tout simplement du système et du pays.

Aussi, dans le cadre de cette analyse, les données de l'INFRE seront-elles souvent confrontées à celles de la DEC. Par ailleurs, les résultats de la session de septembre 2012 qui n'étaient toujours pas disponibles, n'ont pas été pris en compte.

Tableau 26: Nombre d'enseignants ex-communautaires par source et par année

Sources	Evaluation à mi parcours	INFRE	DRH	DEC (avant examen du CEAP)		
				Dossiers reçus	Dossiers rejetés	Dossiers retenus
2007/2008		9928	9211			
2008/2009		9928	8662			
2009/2010		9932/9955	9042			
2010/2011	9910	9955	9819			
2011/2012		9979	9819	10 105	1766	8 839

(Sources : Enquêtes, 2012)

- **Le caractère disparate du statut des enseignants communautaires au plan statutaire.**

Lorsque l'on observe les données statistiques brutes obtenues de la DEC, il apparaît ce qui suit : certains enseignants ont été enregistrés régulièrement depuis 2008 et ils ont donc le statut de contractuel ; d'autres ont été inscrits dans le cadre du projet, mais ils n'ont toujours pas le statut de contractuel pour diverses raisons (non paiement des frais, diplôme non requis comme celui d'aide-comptable, de CEPE, ou diplôme « falsifié ou volé ») ; d'autres encore ont passé l'examen du CEAP sans avoir suivi les formations organisées dans le cadre du projet... Autant de situations qui nécessitent également des mesures de clarification.

Ces préalables étant levés, l'analyse sera menée en apportant des éléments de réponses à une

série d'interrogations intimement liées : (11) *quel est le contenu de cet examen (épreuves, déroulement) ?* (12) *Les épreuves sont-elles exemptes de tout reproche ?* (13) *Existe-t-il un dispositif efficace de préparation des candidats au CEAP ?* (14) *N'existe-t-il pas des entorses au déroulement et à la crédibilité dudit examen ?* (15) *Les résultats des enseignants ex-communautaires sont-ils satisfaisants et pourquoi, ou encore correspondent-ils à l'indicateur clé à savoir 75% de taux de réussite selon les prévisions de l'évaluation à mi-parcours ?* (16) *Quelles sont les principales causes des échecs enregistrés et quelles observations peut-on en faire ?*

Pour répondre à la première question (11) relative au contenu ou contours du CEAP, voici un résumé succinct des textes officiels qui stipulent que le CEAP est prévu pour se dérouler en deux (2) grandes étapes (cf. page 37) : une phase théorique constituée des épreuves de dissertation pédagogique et/ou d'étude de cas, et une phase pratique constituée d'épreuves pratiques de déroulement de séquences de classe suivies d'épreuves orales portant sur la législation et l'administration scolaire, la morale professionnelle et la pédagogie appliquée. Le succès à la première phase conditionne la participation à la deuxième étape ; et pour celle-ci, il faut avoir réussi aux épreuves pratiques avant d'être admis à subir les épreuves orales. C'est à l'issue de cette deuxième phase que la décision définitive en termes d'admission ou d'échec au CEAP est prononcée.

En ce qui concerne la question (12), le recueil des points de vue des enseignants est intéressant à analyser. En effet, à la question « *quelles appréciations faites-vous des épreuves des différents examens de fin de formation ?* », les réponses des enseignants sont globalement positives (cf. Tableau 27 ci-dessous) : 91 à 92% sont satisfaits des épreuves écrites de pédagogie générale et de pédagogie appliquée, 76% pour les épreuves pratiques de mathématiques et de français, 68% de satisfaction dans les autres champs disciplinaires (ES, EA, EST). Et lorsqu'on parcourt les réponses à la question « *que pensez-vous des épreuves du CEAP ?* », la plupart des enseignants interviewés (86,84%) estiment en général qu'elles étaient abordables même si certains y ont échoué. Une analyse fine des ces épreuves par l'équipe d'évaluation a pourtant permis de se rendre compte que l'épreuve écrite d'étude de cas de la pédagogie générale du CEAP s'est avérée plus difficile que celle donnée au CAP ! Ce qui rejoint la position de cette minorité qui juge ces épreuves « décevantes » car « peu abordables » ou « difficiles » ou encore « incompréhensibles ». Il en est de même des épreuves données aux enseignants de la maternelle en pédagogie générale qui se révèlent « moins abordables » que celles soumises aux enseignants du primaire (cela sur la base de calcul et d'analyse d'indices de difficulté ou de facilité par l'équipe d'évaluation).

Tableau 27 : Synthèse des appréciations des stagiaires sur les épreuves du CEAP

Domaine	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Décevantes	SR	Total
Epreuves écrites					
Pédagogie générale	91,94%	6,02%	0,37%	1,67%	100,00%
Pédagogie appliquée	91,01%	7,60%	0,37%	1,02%	100,00%
Epreuves pratiques					
Français	76,65%	7,97%	0,28%	15,11%	100,00%
Mathématiques	76,65%	7,78%	0,65%	14,92%	100,00%
EST - ES - EPS - EA	68,58%	15,29%	0,93%	15,20%	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Pour ce qui est de la préparation des candidats (13), il existe bien un dispositif de préparation aux examens. Un module spécifique a été élaboré à cet effet par l'INFRE en marge du projet. Dans le cas particulier de la phase pratique de l'examen, environ 70% des stagiaires interrogés (cf. Tableau 28) affirment avoir bénéficié d'un encadrement assuré par les inspecteurs, les CCS, les CP, les directeurs d'école ou dans le cadre des Unités Pédagogiques (UP). Appréciant la qualité de cette préparation, c'est dans les mêmes proportions (70%) que ces enseignants reconnaissent qu'elle leur a été très bénéfique. Cependant, la majorité d'entre eux (80%) trouve que cette préparation est souvent tardive.

Tableau 28 : Synthèse des réponses à des questions relatives à la phase préparatoire de l'examen du CEAP (entretien approfondi avec les enseignants formés)

Questions	Réponses	Fréquences
Avez-vous été encadrés pour la phase pratique de l'examen ?	Oui	66,67%
	Non	19,74%
	SR	13,60%
	Total général	100,00%
Si oui, par qui ?	Inspecteurs, CCS, CP	23,68%
	Directeurs	43,42%
	UP	1,75%
	Autres	0,44%
	SR	30,70%
	Total général	100,00%
Pensez-vous que cette phase préparatoire vous a beaucoup aidé ?	Oui	70,18%
	Non	5,26%
	SR	24,56%
	Total général	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

(14) *N'existe-t-il pas des entorses au déroulement et à la crédibilité du dit examen ?*

Cette question est d'une grande importance au regard d'une certaine polémique ou des controverses enregistrées et des observations faites au cours de l'évaluation qui révèlent quelques dysfonctionnements dans le déroulement et la gestion des examens.

Ces controverses sont issues d'une analyse de points de vue exprimés par certains responsables au niveau macro qui se prononçaient sur les résultats obtenus au CEAP. D'aucuns estiment qu'il y a eu trop de rachats lors de la phase pratique tandis qu'un des responsables affirme avoir résisté aux pressions tendant à faire augmenter les taux de réussite. Au niveau des structures déconcentrées (DDEMP, CS), des témoignages similaires ont été rapportés : des responsables ont ainsi avoué que des directives venues « d'en haut » ont exigé des membres des jurys d'examen des taux de réussite élevés à atteindre. Ces autorités supérieures auraient même dit aux enseignants ex-communautaires de ne pas « s'inquiéter » car « ils ne pouvaient pas échouer à l'examen au vu des sommes colossales investies pour leur formation ». De tels propos auraient encouragé les intéressés à adopter des comportements « de paresse » et des attitudes consistant à « narguer leur supérieur hiérarchique » (d'où le choc ressenti par certains suite à leur échec à l'examen). Si ces propos sont avérés, on ne peut que les déplorer non seulement pour leur caractère inconvenant, mais aussi pour leurs conséquences désastreuses pour les enseignants, surtout que bien souvent c'est l'effet inverse qui est récolté : les membres de jury peuvent décider au contraire de faire preuve d'impartialité totale ou de manque d'indulgence quelconque, pouvant aller jusqu'au refus d'accorder des rachats à qui que ce soit. Ce qui pourrait augmenter le nombre des échecs abusifs (« ils veulent des réussites, eh bien ils récolteront des échecs » un exemple de non dits possibles !).

Par contre, un autre groupe de responsables estime que la correction aurait été trop sévère « à dessein » sinon les réussites auraient été plus élevées. Cela signifie qu'il existe des cas d'échecs abusifs (des enseignants qui auraient pu réussir et qui ont échoué). Bien des éléments recensés sur le terrain lors des enquêtes primaires viendraient donner raison à ce groupe. En effet, des cas d'échecs enregistrés ont des causes troublantes si l'on écoute les propos de certains stagiaires surtout lors de l'examen pratique : un cas d'échec dû au fait que l'enseignant et son directeur auraient eu un contentieux financier (*ayant réclamé le remboursement de sa dette au directeur, celui-ci aurait menacé l'enseignant de le faire échouer à son examen, et il a échoué !?*) ; un cas d'échec qui serait lié au fait que la pièce d'identité de l'enseignant était périmée au moment de l'examen pratique (*il ya bien une disposition relative à la présentation d'une pièce d'identité à jour, mais son non respect ne peut justifier une décision d'échec*) ; un autre cas d'échec lié à un règlement de compte entre l'enseignant et son directeur (causes inconnues) ; quatre (4) cas d'échec dans une même école qui ont frappé aussi bien des communautaires (2) que des enseignants sortis des ENI (2) à l'issue d'un bref entretien après les séquences de classes (*les causes de l'échec n'auraient pas été communiquées clairement aux intéressés*) ; une enseignante se plaint que lors de l'examen pratique, les membres du jury lui ont simplement reproché des comportements inacceptables dans sa vie privée (*mais aucun reproche sur le plan professionnel en apparence avant de lui annoncer son échec...*).

Par ailleurs, la DEC éprouve des difficultés à prononcer certains succès en raison d'un contentieux lié au statut des candidats (non reversés pour diverses raisons dont par exemple l'inadéquation du diplôme académique à la norme requise au niveau du pays).

Il est difficile de mesurer l'ampleur de tel ou tel autre phénomène qui est sans doute limité. Mais une conclusion s'impose : le système d'évaluation certificative souffre de quelques maux structurels qui pourraient faire l'objet d'une réflexion globale afin d'y trouver des remèdes durables à même de renforcer la crédibilité des examens. Il ne s'agit donc pas de problèmes liés au projet puisque des candidats non communautaires en auraient été aussi victimes.

Au total, et à écouter des responsables (puisque certains ont résisté aux pressions), il s'agirait de pratiques marginales dans les deux sens (faire réussir ou faire échouer abusivement) qu'il faudrait considérer dans de justes proportions. L'évaluation obéirait globalement aux critères de pertinence, de fiabilité et de validité.

Quelques propos de stagiaires sur l'examen : « Le jour de mon examen est un jour triste et inoubliable pour moi parce que les gens étaient dans ma vie privée. Ils m'ont traité comme une femme hypocrite. J'ai subi tous les injures mais tout est grâce » ; « Il nous était systématiquement imposé des dots et des emballages avant les examens sinon vous échouez » ; « Eviter le règlement de compte au cours de la pratique » ; etc.

(15) Les résultats des enseignants ex-communautaires sont-ils satisfaisants et pourquoi ou encore correspondent-ils à l'indicateur clé fixé à 75% de taux de réussite ?

Cette question trouvera sa réponse à travers l'analyse documentaire et le point de vue des acteurs.

De l'analyse documentaire :

Tableau 29 : Résultats globaux aux épreuves théoriques et pratiques du CEAP (enseignants ex-communautaires)

Sources	Année	Inscrits			Présents			Admis			Taux de réussite		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
DEC	2011	7938	2318	10256	7774	2266	10040	6430	1724	8154	83%	76%	81%
INFRE							9979			7844			78,6%

(Sources : DEC, 2012)

Tableau 30: Statistiques sur divers formats de l'examen du CEAP

Catégorie de CEAP	Année	Inscrits			Présents			Admis			Taux de réussite		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
CEAP Ex-Communautaire	2011	7938	2318	10256	7774	2266	10040	6430	1724	8154	82,71%	76,08%	81,22%
CEAP APE -ACE -PRIVE	2009	1355	241	1596	1312	229	1541	1195	205	1400	91,08%	89,52%	90,85%
	2010	529	184	713	481	172	653	379	142	521	78,79%	82,56%	79,79%
	2011	2623	912	3535	2546	888	3434	2263	780	3043	88,88%	87,84%	88,61%
ENI Fin de formation	2008	783	190	973	781	189	970	781	189	970	100,00%	100,00%	100,00%
	2010	977	588	1565	958	585	1543	958	585	1543	100,00%	100,00%	100,00%
	2011	963	940	1903	945	934	1879	944	934	1878	99,89%	100,00%	99,95%

(Sources : DEC)

De la série de tableaux ci-dessus relatifs aux résultats d'examen du CEAP, il se dégage les constats majeurs suivants :

- Le projet a été remarquablement efficace puisque le taux de réussite atteint et dépasse 80% de l'effectif total des enseignants ex-communautaires ; ce qui est largement supérieur à l'indicateur clé de 75% retenu sur la base des estimations faites lors de l'évaluation à mi-parcours (95% selon le document de projet, 2010);
- Ce taux aurait été meilleur si des dispositions initiales avaient été prises pour un « filtrage » des candidats à former sur la base de critères relatifs à un profil « acceptable » ou proche du métier d'enseignant comme cela a été analysé lors de l'évaluation à mi-parcours et confirmé tant par les responsables des directions centrales que par les acteurs des niveaux méso et micro (directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques, inspecteurs et CCS, DDEEMP et CSEMP, formateurs, etc.) au cours des enquêtes aux différentes phases de l'évaluation;
- Ce taux aurait également augmenté si l'on accordait la priorité aux compétences relatives aux pratiques de classe. En effet, une des curiosités dans les systèmes d'évaluation professionnelle héritées de l'époque coloniale est de conditionner l'admission pour la phase pratique de l'examen ou d'un concours professionnel à la réussite aux épreuves théoriques d'abord, comme si les compétences de base sont celles fondées sur la théorie. Il s'agit là d'une problématique qui fait de plus en plus l'objet de critiques fondées et de réflexion. Des exemples foisonnent en Afrique francophone, y compris dans des secteurs autres que l'éducation pour stigmatiser cette ambiguïté. Ainsi dans le domaine de la santé, un auteur partageait avec nous ce cas d'un candidat qui a échoué à un concours professionnel après avoir obtenu la note de 18/20 en pratique professionnelle contre 6/20 en dissertation ! Pour ce qui nous concerne, lorsqu'on analyse les données relatives aux notes des épreuves théoriques, on s'aperçoit que certains candidats ont été recalés sur la base de la note

de pédagogie générale alors qu'ils auraient pu réussir aux épreuves pratiques parce qu'ils ont obtenu de bonnes notes en pédagogie appliquée. Le pourcentage de ces cas atteindrait 5%, ce qui aurait pu faire évoluer le taux de succès général à 85% en théorie. La réflexion est aussi à mener pour améliorer le système d'évaluation. Les résultats des observations de séquences de classe apportent encore des éléments de renforcement de ces points de vue ;

- Si l'on observe les notes obtenues par les enseignants qui ont été observés en séquence de classe lors des enquêtes, on obtient les résultats suivants : 277 sur 328 (soit 84,45%) auraient été admis aux épreuves pratiques car ils ont obtenu une note supérieure à 10 sur 20 ; 51 (soit 15,55%) ont obtenu une note inférieure à 10/20. Une analyse plus poussée des résultats autorise les remarques suivantes :
 - (i) Si certains candidats devaient reprendre la pratique de l'examen, ils auraient réussi de nouveau (une confirmation donc) ; d'autres auraient échoué à nouveau ;
 - (ii) d'autres encore auraient échoué quoiqu'ils aient été déclarés admis au CEAP ;
 - (iii) d'autres encore auraient été admis alors qu'ils ont échoué à l'examen.

La leçon à tirer de ces observations, c'est que le système d'examen comporte des insuffisances préjudiciables aux candidats. On comprend donc les critiques de certains auteurs qui ont proposé, qu'en ce qui concerne les épreuves pratiques basées sur les observations de séquences de classe, la décision de réussite ou d'échec ne soit prononcée qu'à l'issue de 3 à 4 visites de classes. Parce que décider d'une réussite ou d'un échec à l'issue d'une seule visite de classe, donne parfois des résultats aléatoires (rôle du coup de chance). La réflexion sur ce point est aussi à envisager en corrélation avec les points qui précèdent.

Si l'on compare le taux de succès des ex-communautaires au CEAP (81%) à celui des contractuels (88%) et à celui des ENI (99, 95%), on constate qu'il est certes inférieur à celui des deux autres catégories de candidats, mais il a le mérite de s'en rapprocher tout de même en dépit du fait que le profil de base (facteur de chance de réussite) leur est grandement défavorable. D'un certain point de vue, les résultats obtenus par les enseignants ex-communautaires ressemblent donc à **un grand bon qualitatif rarement égalé**.

Du point de vue des responsables et des autres acteurs interrogés:

Tous les responsables centraux ou déconcentrés affirment être très satisfaits des résultats obtenus par les enseignants ex-communautaires au CEAP, même s'il a été noté des controverses sur la transparence dans le processus d'examen et qui ont été présentées plus haut avant l'analyse des résultats.

Les autres acteurs (directeurs, CP, CCS, formateurs, syndicats, parents d'élèves) s'en réjouissent énormément si l'on tient compte des réponses à diverses questions relatives à l'atteinte des résultats ou aux points forts du projet. Il ne faut pas oublier les heureux lauréats qui sont fiers de leur réussite même si d'autres ont du mal à digérer leur échec.

(L6) Quelles sont les principales causes des échecs enregistrés et quelles observations cela appelle-t-il?

Lorsqu'on interroge les stagiaires sur leurs résultats à l'examen du CEAP, ceux qui sont admis indiquent d'emblée que leur réussite est intimement liée aux formations reçues (présentielles, à distance, coaching ou encadrement de proximité) comme l'illustre le tableau 31. Par contre, pour ceux qui ont échoué, les uns avouent n'avoir pas bien travaillé à l'examen ou qu'ils ne maîtrisent pas encore certaines compétences (comment traiter une étude de cas par exemple), les autres sont surpris de leur échec ou accusent le coup du sort (« le manque de chance » comme évoqué précédemment).

Tableau 31: Synthèse des réponses aux questions sur les résultats au CEAP
(entretien approfondi)

<i>Questions : Quel est votre résultat à l'examen ? Pourquoi ?</i>		
Questions	Réponses	Fréquences
Si recalé, Pourquoi ?	Je n'ai pas bien travaillé à l'examen écrit	3,51%
	Non maîtrise de la démarche du traitement d'une étude de cas	8,77%
	Echec surprenant et inexplicable	7,89%
	Par manque chance	1,32%
	Un peu distrait	0,88%
	Autres : « Rejet du dossier pour cause d'attestation non authentique », etc.	9,21%
	SR	68,42%
Si admis, Pourquoi ?	Vocation et travail bien fait ou rigueur dans le travail	4,39%
	Les formations reçues (présentielle, à distance, coaching) : mise en application des acquis ; les connaissances reçues ; etc.	39,47%
	Grâce aux formations présentielles et à l'encadrement	4,39%
	Grâce au coaching et à l'encadrement	8,77%
	Respect des normes en étude de cas	2,63%
	Respect des trois phases de séquence de classe:	0,88%
	Autres : épreuves écrites abordables, conseil des aînés, etc.	4,82%
	SR	34,63%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Lorsqu'on analyse les reproches formulés lors des examens pratiques et lors des inspections menées au cours de la collecte des données primaires, ce qui frappe dans le tableau 32 ci-dessous, c'est la similitude des reproches à ces deux occasions. Ils permettent d'identifier les domaines de compétences dans lesquels les intéressés sont défaillants. Manifestement, beaucoup de stagiaires (30%) rencontrent des difficultés au niveau des méthodes et techniques pédagogiques. En même temps, ces domaines de reproches constituent donc un moyen d'identification des besoins de formation complémentaire ou de renforcement en vue

de la prochaine passation de l'examen.

Voici des exemples d'appréciations négatives faites par les inspecteurs au cours des enquêtes :
 « Enseignant paresseux, inconscient. Doit vite se remettre au travail » : « Prestation lamentable » ;
 « le maître doit se reprendre et travailler sérieusement dans le cadre de la préparation de classe, de l'exécution correcte des séquences dans le respect des étapes »...

Tableau 32 : Synthèse des reproches formulés aux stagiaires lors de l'examen et lors des observations de séquences au cours de l'évaluation

Reproches par domaine de formation	Proportions
Préparation et organisation de la classe	4,63%
Méthodes et techniques pédagogiques utilisées : maladresses au niveau de la situation d'apprentissage, utilisation ou non du matériel adéquat, etc.	28,92%
Champ disciplinaire particulier : Math	12,42%
Champ disciplinaire particulier : Français	11,49%
Champ disciplinaire particulier : EPS	1,11%
Champ disciplinaire particulier : EA	1,58%
Champ disciplinaire particulier : ES	5,10%
Champ disciplinaire particulier : EST	1,85%
Mauvaise gestion du temps	10,57%
Conduite de la classe/Relations avec les élèves/Climat de la classe	11,68%
Niveau comportemental (tenue, voix, stature ou posture, etc.)	2,22%
Autres domaines : non maîtrise de la phase orale de l'examen (questions relatives à la législation et à l'administration scolaire), etc.	5,10%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Une réflexion approfondie à partir d'un croisement de diverses considérations permet de faire un résumé synthétique des principales causes des échecs enregistrés :

- Le profil de base souvent défavorable d'une partie des enseignants ; en particulier cette minorité qui n'a pas vraiment le BEPC ou qui avait à peine achevé le cursus du primaire et qui, par toutes sortes de stratagèmes (trafic de diplôme), a réussi à s'insérer dans l'effectif. Il n'est pas exclu que malgré le dispositif de remédiation, cette catégorie ne puisse pas réussir au CEAP. Il faudrait alors envisager une reconversion comme l'ont proposé des responsables centraux et déconcentrés ainsi que les conclusions de l'évaluation à mi-parcours. C'est parmi eux que l'on rencontre

ces enseignants qui ont du mal à s'exprimer correctement en français en classe ou alors qui le font avec des fautes que des acteurs estiment inadmissibles pour ce métier. Des exemples ont été donnés à ce sujet lors de l'évaluation à mi-parcours tout comme au cours des présentes enquêtes : des leçons au tableau truffées de fautes, des copies de dissertation avec des fautes « à la pelle », etc. ;

- Les difficultés rencontrées dans les épreuves théoriques comme l'analyse l'a montré précédemment pour ceux qui ont été recalés à la première phase de l'examen ; ou alors les insuffisances dans les acquis de formation qui n'ont pas permis aux intéressés de passer cette étape ;
- Quant aux échecs à la phase pratique, on pourrait les lier à ce « coup du sort ou de la loterie » (décision à l'issue d'une seule visite de classe), ou alors aux insuffisances relevées dans de nombreux domaines des formations comme cela sera analysé postérieurement ;
- Enfin, des échecs ont été notés lors de la phase orale et soulèvent également des interrogations : est-elle plus importante que les pratiques de classe (pour qu'un candidat ayant réussi à l'écrit et à la pratique soit néanmoins recalé à l'épreuve orale) ?

En guise de synthèse générale, on retiendra que les résultats des enseignants ex-communautaires à l'examen du CEAP sont très satisfaisants. On aurait peut-être atteint des scores supérieurs (plus de 80%) si des facteurs objectifs ou subjectifs évoqués n'avaient pas entaché l'examen lui-même.

(17) Quelle analyse peut-on faire de l'atteinte des résultats et des objectifs planifiés ?

Si l'on considère le point de vue des acteurs comme les directeurs d'école, les CP ou les CCS et inspecteurs, ils estiment en majorité (80%) que les résultats du projet sont atteints tout en donnant des exemples d'acquis (cf. Tableau 33 ci-dessous). Quant à la minorité (11%) qui pensent le contraire, les arguments avancés tiennent aux insuffisances constatées dans le domaine du comportement (voir plus haut).

Tableau 33 : Synthèse des points de vue de certains acteurs (directeurs d'école, CP, CCS) sur l'atteinte des résultats du projet

<i>Question : Au regard des résultats obtenus dans votre structure (Ecole, Zone, CS ...), pensez-vous que les objectifs du projet sont atteints ?</i>	
Oui	89,06%
Non	10,94%
<i>Si OUI, pourquoi ?</i>	
Car des enseignants à présent qualifiés	
Des résultats encourageants à l'examen du CEAP (écrit, pratique, oral)	
Prise de conscience de leur mission	
Acquisition de compétences pour dérouler correctement une séquence de classe, pour conduire une classe, encadrer les enfants, etc.	
Changement de comportement sur les plans pédagogique, administratif et social) ; or ils travaillaient avant sans qualification	
<i>Si NON pourquoi ?</i>	
Absence de prise de conscience ou d'amour professionnel chez les communautaires	
Formation non prise au sérieux par ces communautaires	

(Sources : Enquêtes, 2012)

En s'appuyant sur les analyses précédentes et sur d'autres considérations, il est possible de faire une synthèse de l'atteinte des résultats et des objectifs spécifiques planifiés sous la forme du tableau 34 ci-dessous. Il en ressort que :

- tous les résultats planifiés sont totalement réalisés ou partiellement et par ricochet presque tous les objectifs spécifiques sont atteints, soit presque totalement (7 sur 8), soit partiellement si l'on prend en compte les objectifs et résultats planifiés dans le document de projet ;
- Tous les résultats sont réalisés et, par conséquent, tous les objectifs sont globalement atteints si l'on considère les trois objectifs synthétiques du projet indiqués dans les TDR.

On ne peut donc pas douter de l'efficacité du projet comme le prouve cette synthèse.

Tableau 34: Synthèse sur l'atteinte des résultats planifiés et des objectifs spécifiques associés

Objectifs spécifiques	Résultats planifiés correspondants	Appréciation de l'atteinte des résultats et de l'objectif spécifique correspondant
Objectifs spécifiques selon le document de projet 2010		
1. Equiper les centres de formation de matériel roulant et informatique.	Le matériel pédagogique audio-visuel est élaboré et prêt à être multiplié. Des centres équipés en matériels pédagogiques nécessaires sont mis à la disposition des formateurs et des stagiaires. Au moins deux (2) ordinateurs sont installés dans douze (12) centres de formation (à raison de deux par département de préférence dans les ENI ou les circonscriptions scolaires).	Résultat réalisé, mais partiellement Objectif partiellement atteint
2. Rédiger les programmes et les modules de formation selon l'Approche par les Compétences.	Un programme de formation des enseignants communautaires de l'enseignement maternel et primaire de même que les modules de formation présentielle et à distance (selon l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration) sont élaborés.	Résultat réalisé presque à 100% Objectif largement atteint
3. Renforcer les compétences des formateurs et des responsables dans la gestion de la formation des enseignants communautaires.	Tous les formateurs (conseillers pédagogiques, inspecteurs, personnes ressources) et les membres de coordination et d'encadrement sont formés sur la base des programmes de formation préalablement conçus.	Résultat réalisé Objectif largement atteint
4. Amener les enseignants communautaires à maîtriser les connaissances et techniques prescrites dans les champs de formation au programme (mathématiques, Français, Education Scientifique et Technologique, Education Sociale, Education Artistique, Education Physique et Sportive.), en pédagogie générale et en pédagogie appliquée.	a. 95 % des enseignants communautaires ont un niveau de maîtrise satisfaisant dans le domaine des connaissances académiques relatives aux disciplines enseignées (mathématiques, Français, Education Scientifique et Technologie, Education Sociale, etc.) à l'enseignement primaire et à la maternelle et en pédagogie générale. b. 95 % des enseignants communautaires ont un niveau de maîtrise satisfaisant dans la pratique de classe jugée par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs. Les élèves pris en charge par les enseignants formés savent lire, écrire, calculer et ont un taux de redoublement nul et un taux d'abandon nul. 95% d'enseignants communautaires participent à la formation et un minimum de 85% obtiennent une attestation de fin de formation délivrée par	Résultats réalisés dans de fortes proportions puisque : a. 100% des enseignants ex-communautaires ont pu atteindre la fin de la troisième année de formation et par conséquent ils auraient en théorie une maîtrise satisfaisante dans le domaine des connaissances académiques relatives aux champs de formation et en pédagogie générale b. 80 à 85% ont un niveau de maîtrise satisfaisant dans la pratique de classe de façon provisoire sur la base des résultats à l'examen pratique du CEAP et des inspections menées au cours des enquêtes primaires Par contre il est difficile d'être précis en ce qui

	l'INFRE.	concerne les chiffres sur la participation des enseignants à la formation (à cause du manque de données statistiques précises) et sur les taux de redoublement et d'abandon qui ne sont pas nuls (résultats considérés d'ailleurs comme peu réalistes et réalisables pour bien de raisons) Objectif fortement atteint dans l'ensemble
5. Suivre les enseignants dans les classes à travers un système de supervision pédagogique.	Les rapports de suivi et d'évaluation de la formation des enseignants communautaires sont disponibles.	Résultat largement réalisé Objectif atteint
6. Tenir les séances d'animation pédagogique à travers les unités pédagogiques en mettant en évidence le coaching pédagogique en vue d'un meilleur encadrement (coaching et supervision) des enseignants pour leur préparation à l'examen du CEAP.	Les séances d'animation pédagogique par les coachs et directeurs d'école sont tenues régulièrement comme l'indique la réglementation en vigueur.	Résultat réalisé avec un grand succès Objectif atteint
7. Suivre et évaluer le système de formation des enseignants communautaires.	Les rapports de suivi et d'évaluation de la formation des enseignants communautaires sont disponibles.	Résultat réalisé avec l'évaluation externe à mi-parcours Objectif atteint
8. Finaliser le document de politique de formation des enseignants du primaire et du secondaire.	Un document de politique de formation des enseignants du primaire et du secondaire est élaboré, validé et fonctionnel	Résultat réalisé quoique l'objectif soit considéré par certains responsables comme non prioritaire dans le cadre du projet
Objectifs spécifiques synthétisés selon les TDR		
1. assurer la formation diplômante à environ 10.000 enseignants de la maternelle et du primaire, (et de façon pratique il s'agit de les outiller pour leur permettre de passer les examens du CEAP avec succès).	Tous les enseignants ex-communautaires ont bénéficié de la formation diplômante et sont aptes à passer les examens du CEAP.	La grande majorité des enseignants communautaires reversés agents contractuels de l'Etat (9979 sur plus de 10 000 inscrits, soit 99,79%) ont bénéficié de la formation diplômante dont 82 à 85% ont une maîtrise satisfaisante des compétences dans les pratiques de classe et/ou dans les épreuves théoriques du CEAP

<p>2. renforcer les capacités du corps d'encadrement (inspecteurs, CCS, conseillers pédagogiques, directeurs/directrices d'écoles, etc.) et par ricochet celles des structures de l'INFRE <u>dans les domaines de la gestion administrative, pédagogique et financière.</u></p>	<p>a. Les inspecteurs, les CCS, les CP et les directeurs d'écoles sont formés et compétents pour assurer la formation des enseignants ex-communautaires. b. Les capacités de l'INFRE sont renforcées dans les domaines de la gestion administrative, pédagogique et financière.</p>	<p>Résultats réalisés comme les analyses des données l'ont montré Objectif atteint</p>
<p>3. finaliser le document de politique nationale de formation du personnel enseignant.</p>	<p>Un document de politique de formation des enseignants du primaire et du secondaire est élaboré validé et fonctionnel.</p>	<p>Résultat réalisé quoique l'objectif soit considéré par certains responsables comme non prioritaire dans le cadre du projet</p>

(Sources : Document de projet, 2010 et TDR/Evaluation finale, 2012)

(m) Dans quelles mesures les résultats obtenus ont-ils contribué à l'atteinte des objectifs nationaux ?

Si l'on analyse le document portant « Plan décennal du développement du secteur Education, 2006-2015 », il est stipulé (page 85) ce qui suit : « Pour ce qui est des perspectives en matière de politique de recrutement des enseignants, il s'agit de changer d'échelle. Pour réaliser les objectifs fixés, le nombre d'enseignants à la craie dans les écoles publiques atteindra environ 44 800 en 2015 (contre 23 000 en 2005), ce qui représente, compte tenu des départs à la retraite, un recrutement d'environ 35 000 nouveaux enseignants (y compris les enseignants communautaires). Le nombre d'enseignants APE passera d'environ 10 000 en 2005 à 19 500 en 2015, ..., celui des enseignants communautaires, qui seront tous subventionnés et formés à partir de 2007, devra atteindre environ 5700 en 2015 soit une tendance à la réduction de cette catégorie de personnels ». En somme, le projet de formation des ex-enseignants communautaires qui a débuté effectivement en 2007, a contribué à diminuer le nombre des communautaires du fait de leur formation qualifiante et de leur reversement comme agents contractuels de l'Etat.

Une douzaine de responsables au moins (12/17) ont reconnu que ce projet a bien contribué à l'atteinte des objectifs nationaux.

(n) Quelles sont les contraintes majeures qui ont entravé l'atteinte des résultats ?

A l'analyse des réponses à cette interrogation, se dégagent des contraintes majeures dans le domaine du pilotage et de la gestion qui ont constitué une entrave à l'atteinte des objectifs du projet de l'avis des acteurs interrogés et ceci à deux niveaux :

- D'abord, au niveau du Comité de Pilotage (notamment de sa direction) : son fonctionnement a souffert et souffrirait toujours d'insuffisances relativement importantes comme le manque de réunions ou d'activités régulières, de planification, d'outils de gestion, de visibilité et du sens de l'anticipation, etc., de l'avis de nombreux responsables interrogés. Beaucoup indiquent que le comité n'a pas pu mettre en œuvre les recommandations formulées lors de l'évaluation à mi-parcours. Un acteur a estimé que si l'on devait noter le Comité de Pilotage, il lui donnerait « 11 sur 20 » ! L'équipe d'évaluation a par ailleurs constaté cette relative léthargie du Comité de Pilotage qui ne semble pas avoir assez préparé cette activité en cours (du moins au niveau de sa direction).
- Ensuite, les difficultés se situeraient également au niveau de la direction de l'INFRE qui ne semble pas faire preuve de grande cohésion et de stabilité indispensables à la conduite d'un tel projet. En effet, des responsables interrogés se plaignent d'être écartés de certaines actions menées dans le cadre du projet, ou encore de ne même pas en être informés. Des chefs de services- clés avouent ne pas disposer de certains documents importants du projet comme par exemple le document sur le projet qui a été validé en août 2010 ou le rapport d'évaluation à mi-parcours. D'autres encore estiment qu'il y a une instabilité dans les postes de chefs de services- clés, notamment le poste de Chef de

service formation (3^{ème} responsable nommé depuis le démarrage du projet), ce qui ne favoriserait pas une cohérence et un bon suivi des actions menées. Des acteurs font aussi état d'une « gestion opaque » ou peu transparente de l'INFRE et du projet.

Au niveau des structures déconcentrées, le même malaise est ressenti au sujet des faiblesses dans le fonctionnement du Comité de Pilotage, qui est d'ailleurs souvent méconnu, et de la direction de l'INFRE. Des responsables de structures déconcentrées ont, par exemple, indiqué qu'ils ne sont pas au courant des conclusions de l'évaluation à mi-parcours. A la question de *savoir s'ils sont impliqués dans la gestion du projet ou dans sa mise en œuvre*, les uns reconnaissent qu'ils participent à certaines activités sur invitation de l'INFRE ; mais d'autres vont plus loin dans l'analyse en estimant qu'ils ne sont souvent que des « boîtes à lettre » de l'INFRE qui leur envoie des notes d'information ou leur passe des coups de fil sur les dates de formation , le nombre de stagiaires à former, etc. C'est pourquoi ils ne comprennent pas les variations du nombre d'enseignants ex- communautaires à former. De plus, ils ne sont pas associés au choix des formateurs sans oublier les chevauchements d'activités qui les mettent souvent dans l'embarras puisqu'ils ne sont pas informés à temps du planning des activités de l'INFRE.

Il résulte de ce qui précède, des insuffisances dans la gestion, le déroulement et/ou l'organisation, en particulier dans la planification des activités. Tous les acteurs, à des degrés divers, dénoncent cette improvisation dans la fixation des dates de formation qui les surprennent la plupart du temps, toute chose d'ailleurs reconnue par les responsables (centraux) du MEMP et ceux de l'INFRE.

Toutes ces contraintes, qui seront de nouveau abordées plus tard, avaient déjà été identifiées dans l'évaluation à mi-parcours ; elles auraient dû être dépassées si certaines recommandations spécifiques dans le domaine de la gestion et du pilotage avaient été mises en œuvre avec diligence. La question que l'on ne peut éviter de se poser est la suivante : *pourquoi un tel dysfonctionnement au niveau du Comité de Pilotage et de l'INFRE ?* Certes, certains évoquent des conflits de personnes, des conflits d'intérêt individuel ou de structures. Interrogée sur les causes d'une telle léthargie, la présidence du Comité de Pilotage évoque une combinaison de facteurs conjoncturels (surcharges et chevauchement d'activités) et de problèmes de leadership ou de management, sans minimiser des conflits d'intérêts sous-jacents. Face à un tel constat, on est en droit de se demander s'il ne se pose pas un véritable problème de coordination et de suivi renforcés des actions dans l'ensemble du système.

L'audit confirme ces insuffisances et les complète par d'autres facteurs de gestion qui auraient entravé l'atteinte des résultats (cf. Tableau 40, page 90). A ce titre, nous insisterons particulièrement sur les points faibles relevés sur la gestion des formations (modalités de déroulement et statistiques) qui ont influé négativement sur l'efficacité du projet :

- ✓ Le fait que les bénéficiaires n'aient pas été véritablement identifiés et connus avant le démarrage du projet ;
- ✓ La fluctuation des effectifs d'une année à l'autre durant tout le cursus (entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année par exemple, augmentation du nombre de stagiaires de 9920 à 9979 (hausse de 59), fluctuation dans le temps qui vient s'ajouter à celle constatée d'un service à

- l'autre ou à l'intérieur d'un même service du MEMP tel que cela a été évoqué plus haut ;
l'inefficacité du dispositif d'enregistrement initial et la maîtrise des effectifs rendue difficile par les décisions de mutation des stagiaires ;
- ✓ Le non respect de la durée prévue pour les formations (durée souvent raccourcie du fait des contraintes du calendrier scolaire ou des grèves comme il en sera question plus tard) ;
 - ✓ Le personnel du Service de Formation de l'INFRE non étoffé ou réduit par rapport aux résultats attendus ;
 - ✓ L'insuffisance des moyens mis à la disposition des coordonateurs chargés de fournir des données chiffrées sur l'effectif des stagiaires ;
 - ✓ Le manque de coordination dans la programmation des activités au niveau du MEMP, d'où un chevauchement d'activités impliquant les mêmes acteurs. Par exemple, du 10 au 19 septembre 2012, cinq (05) formations ont été organisées avec différents partenaires tels que « IFADEM, TMT, INFRE, PROEDUC et EDUCOM » ;
 - ✓ Les cas de détournement de biens destinés aux ENI ;
 - ✓ Etc.

(o) Quelles sont les opportunités qui ont été saisies pour améliorer la mise en œuvre du projet ?

En dépit des insuffisances relevées dans les réponses à la question précédente, il est néanmoins reconnu que des opportunités ont été saisies pour améliorer la mise en œuvre du projet. Il s'agit entre autres, de l'appui constant et multiforme de l'UNICEF et des autres PTF (financement, matériels roulants, équipement et bureautique, etc.) grâce auquel une partie des recommandations formulées lors de l'évaluation à mi-parcours en 2010 a été mise en application, permettant ainsi d'améliorer sensiblement l'organisation et le déroulement des formations (nous y reviendrons).

(p) Les résultats obtenus ont-ils favorisé les enseignants femmes comme hommes surtout ceux des zones les plus défavorisées ? Si oui/non, en donner les preuves.

Les méthodes d'apprentissage étaient-elles spécifiques aux conditions des hommes et des femmes ?

En analysant les données statistiques des résultats aux examens du CEAP en fonction du sexe, il apparaît que la réussite est globalement dans les mêmes proportions quel que soit le sexe, quoique légèrement en défaveur des femmes puisque leur taux de réussite est de **76% contre 83%** pour les hommes comme l'indique le tableau 36 (P. 85). Doit-on imputer cet indicateur d'iniquité aux méthodes d'apprentissage ou à d'autres paramètres du projet ? L'avis des acteurs pourrait apporter un éclairage quoique l'hypothèse explicative soit en lien probable avec les conditions sociales des femmes.

Par rapport à la prise en compte des zones défavorisées, les données à partir de la liste des écoles déshéritées officiellement reconnues indiquent que, de façon générale, les résultats aux examens ne sont pas spécifiquement en défaveur des écoles déshéritées (cf. Tableau 37, page 85): bien au contraire, les proportions d'admis dans ces zones déshéritées sont souvent supérieures à celles des zones normales.

Les données primaires apportent davantage d'éléments qui renforcent ce qui précède. En effet, à la question posée sur l'équité (cf. Tableau 35 ci-dessous), il ressort de la synthèse des réponses que les acteurs en majorité estiment que le projet a été suffisamment équitable dans sa mise en œuvre, dans la mesure où les actions sont souvent menées sans une orientation défavorable à l'un ou l'autre des sexes: plus de la moitié des stagiaires, des formateurs, des directeurs d'école, des CP et des inspecteurs ont estimé qu'il a été tenu compte dans la mise en œuvre du projet des conditions spécifiques d'homme ou de femme et relativement à divers domaines (conception de documents, animation des formations ou coaching/supervision, conditions matérielles, etc.). Très souvent, les conséquences négatives des dispositions organisationnelles (hébergement, déplacement sur de longues distances) touchent tout le monde aussi bien les hommes que les femmes comme l'indiquent les propos enregistrés.

Les rares responsables centraux qui se sont prononcés sur la question semblent dire que les résultats engrangés sont favorables à tous les enseignants sans distinction de sexe et quelle que soit la zone où ils exercent (zones défavorisées ou non).

Par contre, il existe des mesures de discrimination positive souvent prises dans certains centres de formation pour soulager une catégorie de femmes (celles enceintes ou en état d'allaitement, malades, etc.). De même, des exemples de dispositions particulières pour les enseignants qui font de longs déplacements (pour les femmes comme pour les hommes) sont aussi enregistrés.

Quoique non prévues de manière explicite au démarrage du projet, les questions d'équité/Genre et Droits de l'homme semblent tout de même présentes et prises en compte dans la gestion du projet.

Au total, si l'on examine l'ensemble des réponses aux différentes interrogations, la conclusion que l'on peut formuler est que le projet de formation diplômante est d'une efficacité très remarquable malgré les diverses sources d'affaiblissement enregistrées, qu'elles soient endogènes au projet (pilotage et gestion) ou exogènes (insuffisances dans le système d'examen professionnel et au niveau du contexte environnemental).

Tableau 35 : Synthèse des points de vue des acteurs sur la prise en compte des questions d'équité

Stagiaires				
Question :				
Réponses/Domaines	Oui	Non	SR	Total
Conception des documents/modules	63,86%	34,20%	1,95%	100,00%
Animation des formations	68,49%	30,03%	1,48%	100,00%
Méthodes d'apprentissage	68,30%	29,01%	3,34%	100,65%
Conditions matérielles (hébergement, logistique,) ou autres	36,14%	60,52%	3,34%	100,00%
Formateurs				
Question : <i>Durant les sessions de formation, avez-vous constaté que des dispositions sont prises pour tenir compte de votre condition particulière de femme ou d'homme, ou de votre zone d'activité qui est défavorisée ou favorisée ? Par exemple dans les domaines suivants :</i>				
Réponses/Domaines	Oui	Non	SR	Total
Conception des documents/modules	53,54%	46,46%	0,00%	100,00%
Animation des formations	65,66%	34,34%	0,00%	100,00%
Méthodes d'apprentissage	63,64%	36,36%	0,00%	100,00%
Conditions matérielles (hébergement, logistique,) ou autres	57,58%	42,42%	0,00%	100,00%
Directeurs, CP et inspecteurs				
Question : <i>Durant votre pratique de coach ou de supervision pédagogique, avez-vous tenu compte des conditions spécifiques de femmes ou d'hommes relativement aux domaines suivants ?</i>				
Réponses/Domaines	Oui	Non	SR	Total
Conception des documents/modules	48,68%	51,32%	0,00%	100,00%
Animation des formations	56,98%	43,02%	0,00%	100,00%
Méthodes d'apprentissage	-	-	-	-
Conditions matérielles (hébergement, logistique,) ou autres	51,32%	48,68%	0,00%	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Tableau 36: Répartition des enseignants ex-communautaires admis au CEAP selon le sexe

Catégorie de candidats	Année	Inscrits			Présents			Admis			Taux de réussite		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
CEAP Ex-Communautaire	2011	7938	2318	10256	7774	2266	10040	6430	1724	8154	83%	76%	81%

(Sources : Direction des Examens et concours/DEC/MEMP, 2012)

Tableau 37 : Statistiques des résultats à l'examen du CEAP des enseignants ex-communautaires reversés, session de 2011

Nature des zones	CEAP/EP					CEAP/EM					CEAP/TOTAL				
	Inscrits	Présents		Admis		Inscrits	Présents		Admis		Inscrits	Présents		Admis	
Zone normale	7466	7285	97,58%	5933	81,44%	309	296	95,79%	162	54,73%	7775	7581	97,50%	6095	80,40%
Zone Déshérité	2447	2421	98,94%	2038	84,18%	40	40	100,00%	23	57,50%	2487	2461	98,95%	2061	83,75%
Total	9913	9706	97,91%	7971	82,12%	349	336	96,28%	185	55,06%	10262	10042	97,86%	8156	81,22%

(Sources : DEC / MEMP 2012)

3.3.3. De l'efficacité du projet

(q) Dans quelle mesure les ressources humaines, financières et matérielles ont-elles permis l'atteinte des résultats ou des objectifs ?

Les responsables centraux et ceux des structures déconcentrées affirment dans leur majorité (20/27) que les ressources humaines, financières et matérielles ont permis l'atteinte des résultats dans la mesure où elles étaient largement suffisantes. Les ressources humaines en particulier étaient de qualité, notamment au niveau des concepteurs de modules, des formateurs, des coordonnateurs et du personnel de gestion de l'INFRE. Les ressources financières auraient largement couvert les besoins : par exemple, la DEC reconnaît qu'elle a obtenu le montant souhaité pour organiser les examens.

Tableau 38 : Synthèse sur les facteurs de gestion favorables (selon les responsables centraux)

Question : Avez-vous enregistré des facteurs de gestion qui ont contribué à l'atteinte des résultats en économisant sur les moyens ?				
Réponse	OUI	NON	Je ne sais pas	SR
Fréquence	4	2	0	11
Question : Si oui, lesquels ?				
Réponses				Fréquence
Le fait de coupler la formation présentielle à la formation à distance				1
L'utilisation des cadres du terrain (CP, inspecteurs, agents payeurs locaux)				1
La multiplication des centres de formation a permis d'annuler les frais de déplacement payés autrefois aux enseignants				1
Recrutement d'un comptable payé par l'UNICEF				1
Audit et évaluation à mi-parcours				1

(Sources : données d'enquêtes, 2012)

(r) A la question «quels sont les facteurs de gestion qui ont contribué à augmenter l'efficacité du projet ? », le tableau ci-dessus montre, selon les réponses, que certaines préconisations de 2010 ont été appliquées : le recrutement d'un comptable de l'UNICEF affecté à l'INFRE ou la multiplication des centres de formation et une relative déconcentration de la gestion (utilisation d'agents payeurs locaux), le recours à l'expertise locale ou nationale pour concevoir et animer les formations (CP, inspecteurs, etc.). D'aucuns ont relevé également que des dispositions ont été prises au niveau de l'UNICEF en vue de faciliter les décaissements. Par contre, si le fait de coupler les FP et les FAD permet de faire des économies, il pose cependant un problème de conception de ces deux formations comme cela a été analysé auparavant.

L'audit apporte bien de précisions et des compléments sur ces facteurs de gestion qui ont contribué à augmenter l'efficacité (cf. Tableau 39 ci-dessous) :

- Sur le plan de la gestion administrative, le dispositif mis en place, le respect des règles de l'UNICEF dans la tenue des comptes, les améliorations constatées dans bien de domaines (qualité des pièces comptables, réalité des dépenses avant paiement), etc. ;
- Les différents points positifs dans la gestion financière ;
- Les procédures correctes, suivies dans la gestion de la passation des marchés (recours à des bons de commande...);
- En particulier, au niveau de la gestion des formations (déroulement, statistiques), il convient de souligner de nouveau le recours à l'expertise locale existante qui permet d'amoinrir les coûts de formation ;
- Etc.

Tableau 39 : Synthèse des points forts de la gestion du projet selon l'audit (2012)

Gestion administrative	Gestion financière	Gestion de la passation des marchés	Gestion de la comptabilité matière et du matériel	Gestion des formations : modalités de déroulement et statistiques
Le dispositif a permis une canalisation de la gestion des ressources financières. La tenue des comptes liés à la formation des enseignants ex-communautaires selon les règles financières de l'UNICEF et les dispositions du nouveau cadre de remise d'espèces aux partenaires, la qualité des pièces comptables et l'opportunité, et à la réalité des dépenses avant paiement constituent des aspects par rapport auxquels une amélioration a été notée en dépit de l'écart non justifié de 34 593 070 F CFA relevé au niveau du compte spécial.	Les pièces justificatives sont regroupées par activités ; ce qui facilite le contrôle de l'exécution du budget. Egalement une fiche récapitulative des dépenses est établie à l'appui de chaque justification envoyée à l'UNICEF.	Les achats de biens et services sont réalisés sur la base de bons de commande établis et visés par le Consultant Comptable Central et signés par le Directeur de l'INFRE.	Les entrées en stocks sont constatées par un Ordre d'entrée et les sorties par un Ordre de sortie.	L'expertise nécessaire pour assurer une formation de qualité est disponible au niveau de l'INFRE et de chacune des directions du ministère, notamment la Direction de l'Inspection Pédagogique, la Direction de l'Enseignement Maternel et la Direction de l'Enseignement Primaire.
L'existence de liens de subordination entre le Comptable Central et l'UNICEF a constitué un élément de facilitation de la collaboration entre l'INFRE et l'UNICEF. Cette position lui a en outre conféré une certaine autonomie par rapport à l'ensemble des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet au niveau de l'INFRE.	Un état de rapprochement bancaire est établi chaque mois.		La tenue des registres d'entrée et de sortie est assurée par une personne différente de celle qui assure la garde des articles stockés	
Les notes de services, TDR, fiches de financement et rapports relatifs aux activités mises en œuvre sont généralement disponibles.	Globalement, la qualité des pièces comptables (états de paiement, ordres de mission, factures des prestataires) est satisfaisante. Elles comportent généralement les mentions obligatoires...		Les équipements mis à la disposition de l'INFRE par l'UNICEF portent une inscription d'identification (UNICEF 2009).	
	Le paiement des prestataires intervient à bonne date.		Les enregistrements au niveau des entrées sont exhaustifs.	

(Sources : Rapport d'audit, 2012)

(s) Toutefois, *d'autres facteurs de gestion auraient contribué à réduire cette efficience* et qui se rapportent une fois de plus à ce qui a déjà été développé en 3.3.2 (page 80-82) :

- Deux acteurs estiment que c'est suite au constat de mauvaise gestion que l'évaluation à mi-parcours aurait été commanditée en 2010 (là-dessus, il convient de rappeler que cette évaluation était bien prévue dans les dispositions du projet) ;
- Au sein de l'INFRE, des conflits de compétences n'ont pas pu être évités (Direction, Comptabilité, etc.). A ceux-ci s'ajoutent des insuffisances en termes de communication interne. Des responsables estiment aussi que leur structure n'avait pas suffisamment de moyens, etc. ;
- Au sein du MEMP, des directions ne seraient pas bien impliquées dans le projet et qui, de l'avis d'un enquêté, « ne donnent pas toujours les inputs nécessaires » à l'INFRE pour la mise en œuvre des actions du projet ;
- Entre les Directions centrales du MEMP et l'INFRE, la communication ne serait pas aussi des plus harmonieuses ; les structures déconcentrées du MEMP ne seraient pas suffisamment impliquées comme cela a été dit plus haut ;
- Le Comité de Pilotage accuse des dysfonctionnements assez importants (comme cela a déjà été analysé plus haut). Ces dysfonctionnements ont des causes à la fois extérieures (difficultés à harmoniser les calendriers de travail au niveau des structures centrales du MEMP) et internes (des insuffisances dans les domaines du management ou du leadership, difficultés de communication à l'intérieur du comité restreint d'une part et d'autre part entre le comité restreint et les autres membres du comité de pilotage). Il faut souligner que ces insuffisances sont reconnues par des membres dudit comité y compris la présidence qui, au cours d'un entretien avec les consultants, a déclaré en assumer la responsabilité tout en esquissant des éléments d'explication (voir ce qui précède).

Les conclusions de l'audit apportent des compléments d'informations pertinentes sur ces facteurs qui auraient contribué à réduire l'efficience du projet (cf. Tableau 40). Parmi les plus significatifs, on peut désigner, par domaine de gestion, ce qui suit :

- Dans la gestion administrative : l'établissement d'ordre de missions a posteriori qui ouvre la voie à toute sorte d'abus et de dépenses inopportunes, ou des missions de supervision non bénéfiques et inutilement coûteuses, ou encore l'écart non justifié de **34 593 070 F CFA** relevé au niveau du compte spécial, etc. ;
- Dans la gestion financière : l'absence de logiciel de gestion comptable ou les pratiques irrégulières dans l'établissement des chèques de paiement (avec les possibilités de fraude fiscale qui en découlent), etc. ;
- Toutes les faiblesses identifiées dans la passation des marchés sont des sources potentielles de surplus de dépenses ; il en est de même du recours à des entreprises du secteur informel (comme dans le cas de location de véhicules) qui ne sont pas forcément les « moins-disant » avec en plus tous les désagréments causés par la qualité parfois douteuse des produits (comme le cas des véhicules en mauvais état selon des rapports à ce sujet) ;
- Dans la gestion des formations : la non maîtrise des effectifs ouvre la porte à toutes sortes de dépenses supplémentaires, etc.

Tableau 40 : Synthèse des points faibles de la gestion du projet selon l'audit (2012)

Gestion administrative	Gestion financière	La gestion de la passation des marchés	La gestion de la comptabilité matière et du matériel	La gestion des formations : modalités de déroulement et statistiques
<p>Gestion comptable et financière du projet assurée principalement par le Consultant Comptable Central assisté par un agent détaché du Service de la comptabilité de l'INFRE ; Non implication de l'Agent comptable de l'INFRE dans la gestion du Projet ; Forte concentration des tâches par le Comptable Central (origines : TDR du consultant).</p>	<p>Traitements comptables assez pénibles en raison de l'absence d'un logiciel de gestion comptable ; Difficulté à rapprocher les dépenses aux décaissements à cause de l'inexistence d'un grand-livre.</p>	<p>Passation des marchés pas assez organisée. Choix des prestataires réalisé unilatéralement par le Consultant Comptable Central Sélection des fournisseurs et les réceptions non organisées collégialement....</p>	<p>Détournement des biens destinés aux Ecoles Normales d'Instituteurs (utilisés à d'autres fins) Disparition de deux (02) ordinateurs desktop et de deux (02) imprimantes dans le lot de matériel envoyé par l'UNICEF.</p>	<p>Bénéficiaires non véritablement identifiés et connus avant le démarrage du projet. Fluctuation des effectifs d'une année à l'autre durant tout le cursus : entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année, augmentation du nombre de stagiaires de 9920 à 9979 (hausse de 59). Inefficacité du dispositif d'enregistrement initial.</p>
<p>Des ordres de mission et des notes de service établis a posteriori (pris après l'exécution des activités ou des missions).</p>	<p>Des pratiques irrégulières consistant à établir des chèques de paiement au nom des personnes physiques signataires alors que la prestation est supposée avoir été réalisée par une personne morale (possibilité de fraude fiscale).</p>	<p>Absence des pièces justificatives de la régularité administrative et fiscale des entreprises sélectionnées dans les dossiers d'acquisition.</p>	<p>. Immatriculation définitive des véhicules affectés à l'INFRE non encore faite.</p>	<p>Maîtrise des effectifs rendue difficile par les décisions de mutation des stagiaires.</p>
<p>Des missions accessoires et non bénéfiques (or coûteuses) de coordination et de supervision des paiements lors de la FAD.</p>	<p>Difficultés à établir la relation entre les DECAISSEMENTS et les DEPENSES (d'où un suivi des opérations bancaires assez complexe).</p>	<p>Recours à un fournisseur LOCA MEGA, entreprise exerçant dans le secteur informel.</p>	<p>Non enregistrement des entrées et des sorties sur des fiches de stocks, d'où suivi rigoureux difficile. Inventaire non réalisé.</p>	<p>Durée prévue pour les formations souvent non respectées (durée souvent raccourcie du fait des contraintes du calendrier scolaire ou des grèves).</p>
<p>Absence de critères bien définis par une note de service pour le choix des directeurs et directrices « coachs » dans le cadre du coaching. Effectif prévisionnel des directeurs à impliquer estimé à 3 500 sur une base</p>	<p>Non respect des délais prescrits pour les demandes de fonds et les justifications auprès de l'UNICEF.</p>	<p>Utilisation de bons de commande non pré-imprimés, d'où des modifications et des annulations possibles.</p>	<p>Constat d'un manquant estimé à environ deux cent quatre vingt cinq (285) ramettes dans le stock.</p>	<p>Personnel du Service de Formation de l'INFRE non étoffé, réduit par apport aux résultats attendus.</p>

de travail inconnue (effectif définitivement pris en compte=3223).				
Location de véhicules par le Comptable Central en lieu et place d'une utilisation des véhicules mis à la disposition de l'INFRE.	Inexistence d'un rapport général intégrant toutes les activités exécutées depuis le début de la mise en œuvre du projet et présentant les ressources apportées par chacun des bailleurs impliqués.	Prélèvements d'acompte sur impôt assis sur les bénéfices non effectués.		Insuffisance des moyens mis à la disposition des coordonateurs chargés de fournir des données chiffrées sur l'effectif des stagiaires.
	Des véhicules approvisionnés en carburant (d'importantes quantités) en fin de mission alors que leur plein a été assuré par le projet avant le départ pour la mission. Des achats de carburant non en phase avec l'itinéraire suivi par le véhicule. D'où des dépenses inéligibles (exemple des cas relevés lors de la formation des directeurs sur le coaching (un total de 380 140 FCFA de dépenses inopportunes).	Réalisation et facturation de certaines prestations d'impression par l'INFRE à travers son service de la production sans un accord préalable écrit de l'UNICEF.		

(Sources : Rapport d'audit, 2012)

(t) Aurait-il été possible d'atteindre les mêmes résultats ou de faire plus avec moins de ressources ?

A la question posée, les avis semblent partagés au niveau de six responsables centraux :

- Certains estiment qu'il était possible d'obtenir les mêmes résultats en économisant sur les moyens par le biais d'une planification plus rigoureuse des formations. On pourrait simplement dire en synthèse que cela était possible si on avait pu éviter les insuffisances décrites précédemment.
- D'autres pensent qu'il était difficile de procéder autrement au vu du caractère inédit du projet et des « tâtonnements /atermoiements » vécus dans la mise en œuvre du projet surtout à ses débuts.

Les deux points de vue se justifient amplement, mais par principe, on peut dire que l'on pouvait mieux faire pour une gestion plus efficiente.

Toutefois, des cas de gaspillage avéré n'auraient pas été enregistrés (selon quatre répondants), ce qui est un signe fort encourageant et qui témoigne d'une gestion relativement favorable à l'efficience.

(u)Quelle analyse coût-efficacité peut-on faire du projet?

L'un des meilleurs moyens pour évaluer l'efficience du projet est l'analyse coût-efficacité en rapportant les dépenses engagées aux résultats obtenus, en comparant des ratios de coût par unité de résultat.

Dans le cadre du projet, on peut considérer que notre unité de résultat est un enseignant ex-communautaire admis au CEAP à l'issue des 3 années de formation. Le nombre total des admis est celui communiqué par l'INFRE qui a été retenu pour cette analyse, soit 7844 (en attendant les résultats de la session de septembre 2012 pour le CEAP).

Le tableau 41 ci-dessous contient un ensemble de données obtenues puis calculées permettant l'analyse coût-efficacité du projet (ce sont des données qui peuvent être consolidées). A défaut d'une référence de comparaison non disponible même au niveau de la Banque Mondiale, il a été décidé de s'appuyer sur l'évaluation du coût des formations dans une ENI dont le budget annuel de fonctionnement a été obtenu. Le montant mensuel du salaire de base d'un enseignant et celui des bourses versées au stagiaire des ENI sont également utilisés pour pouvoir montrer les sources possibles d'économie d'échelle que l'Etat aurait pu réaliser grâce au projet et à sa formule de formation proposée tant pour le coût unitaire de formation que pour le coût unitaire de diplômé.

Ainsi, en observant les ratios coût-efficacité dans une ENI (**1 106 333 FCFA**) et dans le cadre de la formation des enseignants ex-communautaires (**367 794 FCFA**) on se rend bien compte de l'efficacité très palpable du projet.

Par ailleurs, en considérant l'hypothèse du choix d'une autre formule de formation consistant à assurer la formation de ces enseignants communautaires dans les ENI pendant 2 ans au lieu de 3 ans dans le cadre du projet, les calculs effectués indiquent clairement que l'Etat aurait pu économiser plus de **six (6) milliards de francs FCFA** grâce à la formule du projet. L'explication est liée au fait qu'il aurait fallu recruter d'autres enseignants pour les remplacer et qu'il fallait rémunérer mensuellement pendant 2 ans.

Tableau 41 : Eléments pour l'analyse coût-efficacité du projet

Désignation	Unité/TOTAL	Source
Référentiel (nombre d'admis attendu au CEAP)	9 979	INFRE
Dépenses dans le cadre du projet (2008-2013)	2 806 539 991	Canal Audit
Contribution financière des enseignants formés	78 440 000	INFRE
Coût total du Projet	2 884 979 991	
Estimation de l'impact (nombre d'admis au CEAP)	7 844	INFRE
Calcul du ratio-Coût -efficacité	367 794	
Référence de comparaison		
Budget/ENI/2 ans	152 000 000	ENI
Bourse pour 200 stagiaires (33000F chacun par mois pendant 24 mois)	158 400 000	
Frais d'inscription de 100 normaliens à titre payant(215000 chacun)	21 500 000	
Coût total de la formation à l'ENI	331 900 000	
Estimation de l'impact (nombre d'admis au CEAP)	300	ENI
Calcul du ratio-Coût -efficacité	1 106 333	
Economie pour l'Etat grâce au projet		
Bourse versée à un stagiaire de l'ENI/par mois	33 000	Enquête
Salaire moyen d'un enseignant débutant/par mois	80 000	Enquête
Nombre d'enseignants ex-communautaires admis au CEAP concernés	7 844	INFRE
Masse salariale pour 7844 enseignants pendant 24 mois	15 060 480 000	
Coût de formation à l'ENI/2ans/Pour 7844 enseignants	8 678 078 667	
Montant total des dépenses/Formule normale	23 738 558 667	
Salaire des enseignants ex-communautaires dans le cadre du projet	22 590 720 000	
Bourse pour 7844 stagiaires à l'ENI/24 mois	258 852 000	
Total coût de formation à l'ENI pour 7844 enseignants	8 936 930 667	
Total des dépenses/Formule normale	23 997 410 667	
Total des dépenses/Formule du projet	17 945 459 991	
Economie pour l'Etat grâce au projet	6 051 950 676	

Il n'est donc pas faux de conclure, à la lumière des éléments de réponse aux différentes interrogations et notamment avec l'éclairage de l'analyse coût-efficacité, que le projet de formation des enseignants ex-communautaires est également d'une grande efficacité mis à part les difficultés de gestion à l'origine d'une interruption qui a eu pour conséquence le

prolongement de la durée du projet (2008-2012/2013 au lieu de 2008-2010).

3.3.4. De la durabilité du projet

(v) Quels sont les facteurs de pérennisation de l'approche ?

A la question de savoir « sur quelle base il est possible de pérenniser les acquis du projet », les acteurs ont évoqué en particulier les facteurs essentiels relatifs aux nombreux acquis ou résultats du projet en termes de renforcement des capacités des acteurs (enseignants, directeurs d'école, encadreurs, formateurs, concepteurs, gestionnaires), de documents pédagogiques ou didactiques élaborés grâce au projet, de capital d'expérience pour organiser des formations à l'échelle de tout le Bénin, d'acquis matériels (moyens roulants et de bureautique), etc. (cf. Tableau 42 ci-dessous).

Cette pérennisation serait aussi possible en s'appuyant désormais sur les possibilités offertes par le budget national pour financer les actions futures.

Un des acquis importants du projet et qu'il convient de souligner, c'est sans doute le renforcement des capacités au sein de l'INFRE qui aurait acquis grâce au projet « une certaine envergure nationale et internationale ». L'institut va aussi hériter de diverses ressources matérielles qui vont lui permettre de poursuivre toute action de formation à petite ou grande échelle dans le cadre de ses missions habituelles ou dans le cadre d'un projet similaire. Il reste toutefois que cette direction travaille à régler les différents problèmes de communication entre services et directions centrales, de management et de gestion pour garantir une meilleure pérennisation et un partage judicieux de ses acquis (pour exemple, le Secrétaire Général de l'INFRE en tant que mémoire de la direction ne se sent pas assez ou pas du tout impliqué dans le processus de gestion des diverses activités dans le cadre du projet comme l'ont affirmé des responsables de l'institut).

Tableau 42 : Synthèse sur les bases de la pérennisation du projet

23 Question : Sur quoi peut-on se baser pour poursuivre les activités de formation après la fin du projet ?	
Réponses des responsables centraux	Fréquence
Le relèvement du niveau dans les différentes disciplines enseignées	2
Les acquis et résultats obtenus : <ul style="list-style-type: none"> • Qualification certaine des communautaires ; 100% ont atteint la 3^{ème} année ; • Renforcement des capacités du corps d'encadrement ; • le coaching ; • Identification des besoins du système et sa couverture ; • Possibilité de transfert de l'expérience à d'autres secteurs et/ou autres pays ; • Potentiel humain de qualité et renforcement des capacités d'autres bénéficiaires : concepteurs, formateurs, ex-enseignants communautaires qualifiés, élévation du 	

niveau de compétences du corps d'encadrement, acquis en matière d'encadrement pour les Directeurs centraux ; <ul style="list-style-type: none"> • Expérience de la formation à grande échelle. 	9
Au niveau de l'INFRE : <ul style="list-style-type: none"> • Capacité à former un grand nombre, une grande visibilité dans les actions, des points focaux qui représentent l'INFRE, visibilité aux plans national et international ; • INFRE devenu sources d'informations dans le domaine de la formation des communautaires ; • Equipement du service de formation/Renforcement des capacités du service de formation. 	4
Documents pédagogiques ou didactiques : les modules/les manuels rédigés	3
S'appuyer sur le budget national	1
Existence de moyens roulants	1

(Sources : Enquêtes, 2012)

D'autres facteurs de pérennisation ne doivent pas être occultés. Le principal est l'engouement exceptionnel qui a été vécu sur le terrain lors des enquêtes : ils sont très nombreux, les enseignants formés (30% d'entre eux) et leurs collègues, les formateurs, les directeurs d'écoles, les CCS et les conseillers pédagogiques, syndicats et parents d'élèves à dire qu'il faut « accompagner les admis du projet jusqu'au niveau du CAP », qu'« il faut poursuivre la formation », qu'« il faut une suite à ce projet » et qu'ils sont prêts à s'investir de nouveau dans une action similaire (voir encadré ci-dessous et suggestions page...)

Quelques propos d'acteurs sur leurs doléances par rapport à la suite du projet : « Il faudrait continuer avec le suivi chaque année jusqu'à l'obtention du CAP » ; « Continuer à encadrer les enseignants ex-communautaires jusqu'à l'obtention de leur CAP ce serait vraiment bien » ; « Organiser une formation des formateurs pour reprendre leur encadrement afin de les préparer au CAP » ; « Je souhaite qu'ils nous aident jusqu'au CAP » ; etc.

(w) A la question importante, *le Gouvernement s'est-il approprié les stratégies développées par le projet ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?*

Les avis des responsables centraux qui ont répondu à la question (5 sur 17) divergent : 3 estiment que cette appropriation est réelle et 2 autres pensent le contraire quoique certains indiquent que la plupart des Directions centrales du MEMP ont été impliquées dans le projet. Mais ceux qui se prononcent pour un manque d'appropriation justifient leur position par le fait que ces Directions centrales suivaient le projet « de loin » pour dire sans doute qu'elles n'ont pas participé activement aux différentes étapes de la mise en œuvre du projet. Il n'est donc pas étonnant que l'un des Directeurs centraux n'ait répondu qu'à une seule question dès le début de l'entretien en rappelant qu'il ne possédait « aucune information sur la formation des enseignants communautaires ». Cette faible appropriation somme toute relative au niveau

macro s'expliquerait aussi peut-être par les problèmes de gestion et de pilotage développés précédemment et abondamment.

Néanmoins, comme un haut responsable l'a rappelé, on ne saurait douter de la volonté du Gouvernement de pérenniser le projet.

En conclusion, et en partant d'une synthèse des réponses aux questions, on peut affirmer que des bases solides existent pour assurer une pérennisation du projet même s'il convient de les renforcer au niveau de la macrostructure (le Gouvernement).

3.3.5. De l'impact du projet

- (x) *Les acquis de la formation sont-ils réinvestis dans les pratiques de classe ?*
 (y) *Quel est l'impact de ce réinvestissement sur les performances des élèves filles comme garçons ?* (z) *Existe-t-il des facteurs environnementaux qui favorisent ou qui freinent ce réinvestissement des acquis des formations ?*

Tableau 43 : Synthèse des réponses des stagiaires à des questions sur la mise en œuvre des acquis des formations

<i>Question : Dans quel délai mettez-vous en application les acquis de la formation dès le retour de chaque formation présentielle pendant les 3 ans?</i>	
Réponses	Fréquences
Pas encore	0,00
Un mois plus tard	7,41%
1 ou 2 semaines plus tard	1,48%
Immédiatement	90,08%
SR	1,02%
Total général	100,00%
<i>Question : Dans quelle proportion les techniques apprises en formation sont-elles mises en œuvre au quotidien en classe?</i>	
Réponses	Fréquences
Aucune	0,00
Une petite partie	0,83%
Environ la moitié	14,46%
Une grande partie	83,69%
SR	1,02%
Total général	100,00
<i>Question : Aujourd'hui après 3 ans de formation, les techniques apprises sont-elles utilisées de façon spontanée?</i>	
Réponses	Fréquences
Jamais	0,28%
Rarement	0,19%
Parfois	9,36%
Souvent	88,88%
SR	1,30%
Total général	100,00%
<i>Question : Partagez-vous les acquis de la formation avec d'autres collègues ou discutez-vous avec eux?</i>	
Réponses	Fréquences

Pas du tout	0,19%
Ponctuellement	5,47%
De temps en temps	35,59%
Souvent	58,02%
SR	0,74%
Total général	100,00%

(Sources, enquêtes 2012)

A la première question de savoir si les acquis de la formation sont réinvestis dans les pratiques de classe, les intéressés eux-mêmes affirment dans leur grande majorité que ce réinvestissement est effectif. En effet, du tableau ci-dessus se dégagent les tendances suivantes :

- Pour ce qui est des délais de réinvestissement, 91,56% des formés estiment que les acquis de la formation sont mis en application soit immédiatement, soit au plus tard une à deux semaines après la formation. La minorité qui accuse un retard dans cette mise en application (un mois plus tard et plus) justifie ce retard par les vacances scolaires et sur cette base on peut donc les ajouter aux premiers. Certains souhaitent même un suivi pour cette mise en œuvre des acquis. Quelques uns ont avoué qu'ils ne sont pas très motivés pour poursuivre dans cette profession.
- 99,08% partagent les acquis des formations avec leurs collègues à travers des discussions ; ce qui est aussi une forme de ce réinvestissement. Ces collègues confirment cela lorsqu'on leur pose des questions sur le projet : 42,55% d'entre eux ont déclaré qu'ils sont directement ou indirectement associés à la mise en œuvre du projet, en jouant le rôle de tuteur ou de coach, de formateur indirect ou d'observateur. Dans le cas général où ils ont joué le rôle de conseiller, ils sont intervenus pour apporter cet appui dans divers domaines : morale professionnelle (47, 87%), pratique de classe (65%), correction de cahiers et dans le domaine relationnel (relations avec les parents ou relations entre collègues). Par rapport aux difficultés rencontrées par les stagiaires, ces enseignants leur donnent des conseils pratiques ou les assistent en apportant des solutions au problème posé (collecte de matériel, élaboration de fiches pédagogiques, etc.) ou en donnant l'occasion d'assister à des « leçons-modèles » (cf. Données en annexe 6.9).

En retour, les collègues des stagiaires ont également bien bénéficié du projet comme le révèle le tableau 44 ci-dessous. Les principaux acquis de ce projet pour les autres enseignants se situent dans les domaines des connaissances et des techniques professionnelles, de la documentation (notamment les modules dont il a été question plus haut), mais aussi dans le domaine comportemental et relationnel. Et lorsqu'on leur demande « *quelles sont les expériences qui vous ont plu dans la formation de vos collègues ex-communautaires que vous pouvez réinvestir dans votre classe ?* », la moitié des répondants évoquent des expériences dans le domaine de la démarche EAE : nouvelles méthodes en français ou en mathématiques par exemple, (voir données en annexe 6.9). Ce sont là autant d'indices qui révèlent la Co-formation ou la formation par les pairs.

- Ces acquis sont également mis en œuvre dans des proportions importantes (une grande

partie ou environ la moitié de ces acquis) par 98,15% des enseignants formés. Pour ceux qui estiment que cette proportion est infime (aucune ou une petite partie), les raisons avancées tiennent au fait qu'ils n'ont pas bien assimilé ces acquis et de ce fait, ils ne sauraient les mettre en œuvre convenablement.

- Aujourd'hui encore, soit 3 ans après le démarrage de la formation, la quasi-totalité (98,24%) des enseignants ex-communautaires estiment qu'ils mettent en application ces acquis le plus souvent possible ou parfois.

Tableau 44: Données sur l'impact de la formation sur les autres enseignants

<i>Question : La formation a-t-elle eu un impact sur vous autres, collègues des enseignants formés ?</i>		
Impact sur collègues	Oui	59,57%
	Non	19,15%
	Un peu	21,28%
	Total	100,00%

Si oui énumérez quelques aspects

Domaines des connaissances et techniques professionnelles : Approfondissement de nos connaissances et sur la mise en œuvre de la démarche d'enseignement-apprentissage/évaluation : nos connaissances sur les PEV, etc.	27,66%
Domaine de la documentation (exploitation des documents et modules) : à travers leurs documents de formation, j'ai appris beaucoup de choses sur le plan pédagogique, etc.	18,09%
Domaines comportemental et relationnel : au plan de la morale professionnelle, il y a une bonne ambiance au sein des collègues	10,64%
Autres : Arrêt des sollicitations de l'enseignant (il ne viendra plus nous gêner) ; etc.	1,06%
SR	42,55%
<i>Question : Quelles sont les expériences qui vous ont plu dans la formation de vos collègues ex-communautaires que vous pouvez réinvestir dans votre classe ?</i>	
Réponses	Fréquence
Domaines de la démarche d'enseignement-apprentissage/évaluation (préparation, organisation de la classe) dans tous les champs de formation: sa façon d'aborder les activités pédagogiques, sa maîtrise de la classe, l'implication de ses élèves dans l'acquisition de nouveaux savoirs, les nouvelles méthodes d'enseignement en français et en maths, la gestion administrative et matérielle de la classe, l'auto-évaluation et le coaching, etc.	50,00%
Domaines comportemental et relationnel : sa façon de parler aux enfants, de s'exprimer, sa ponctualité, sa régularité, etc.	11,70%
Autres : les modules et documents, la pédagogie de l'intégration, etc.	12,77%
Aucune	3,19%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Propos des collègues sur les bénéfices tirés du projet de formation :

« Avec les sollicitations de ces collègues communautaires lors des devoirs de maison, je suis informé de certaines réalités pédagogiques que j'ignorais dans le temps. J'ai même fait la photocopie de certains de leurs modules » ; « Grâce à la formation des ex-communautaires, nous avons parfait nos prestations sur les sujets des études de cas » ; « Les ex-communautaires ont été bien documentés au détriment de leur directeur et des autres collègues, par conséquent, le niveau d'informations diffère. Il faudrait alors documenter et les directeurs et les collègues autres que communautaires » ; « La richesse des contenus de leurs modules de formation est exceptionnelle au point que je suis tenté de les avoir tous pour appliquer les notions dans ma classe ».

Quel est le point de vue des autres acteurs sur ce réinvestissement ?

La majorité des directeurs et chefs de services centraux (8/9) ont affirmé que les enseignants ex-communautaires réinvestissent bien leurs acquis dans les pratiques de classe, non seulement dans les domaines de savoir-faire (bonne préparation et conduite correcte des séquences de classe) mais aussi du savoir-être (esprit d'ouverture, meilleures relations avec les collègues).

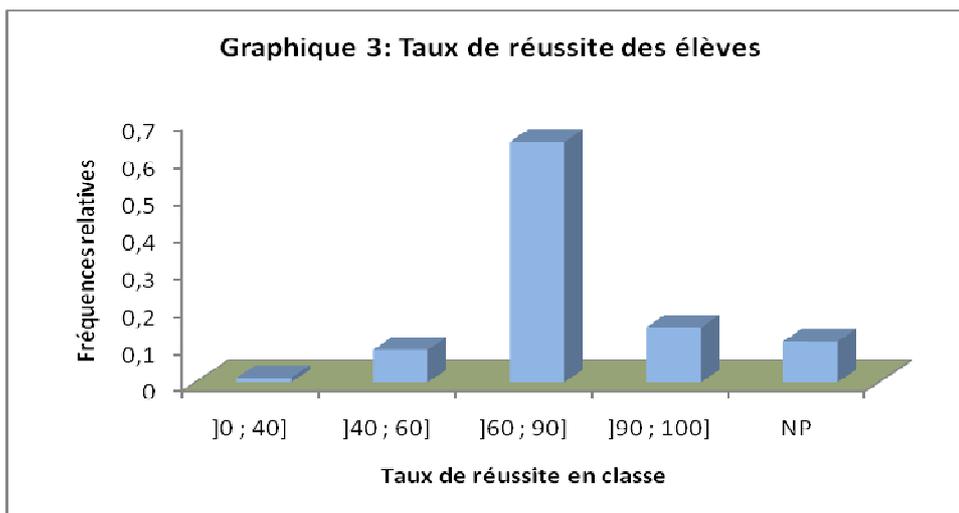
Il en résulte une amélioration des performances des élèves selon quatre (4) enquêtés, même si l'un d'eux reconnaît qu'il est peut être trop tôt de le dire puisque la formation vient de s'achever et que ceux qui seraient reçus à la session 2012 après remédiation passeront les phases pratique et orale en 2013.

Les responsables au niveau déconcentré qui ont été interrogés sont aussi unanimes (8/8) pour confirmer que les stagiaires investissent leurs acquis dans les pratiques de classe, ce qui contribue à augmenter les réussites des élèves en fin d'année.

Quant aux autres acteurs interrogés, ils affirment en majorité (90 à 100%, cf. Tableaux en annexe) que ce réinvestissement est bien réel et reconnu par tous, avec un pic de reconnaissance pour les témoins plus directs que sont les directeurs d'école et les autres collègues enseignants des communautaires. Ce réinvestissement est jugé satisfaisant voire très satisfaisant en général par 80,02% des directeurs d'école, CCS et CP.

L'analyse d'autres données secondaires et primaires sur l'impact de ce réinvestissement des acquis, permet de tirer les conclusions suivantes :

- Les taux de réussite de la fin d'année 2011-2012 (cf. Graphique 3 ci-dessous) tels qu'ils apparaissent sur les questionnaires remplis, autorisent à dire que ces enseignants ont des résultats acceptables, voire très encourageants, puisque ces taux varient de 60 à 90%, les records atteignant 100% (taux similaires à ceux des autres enseignants contractuels non ex-communautaires ou sortis des ENI). Cela donne raison a posteriori aux responsables centraux et déconcentrés dont certains étaient néanmoins prudents sur la question. Malheureusement, il n'a pas été possible aux consultants de disposer de statistiques nationales en matière de résultats des élèves des classes des enseignants ex-communautaires afin de pouvoir croiser ceux-ci avec les déclarations faites par les enquêtés.



- Ces taux de réussite sont confirmés par les élèves des stagiaires eux-mêmes qui donnent des exemples de nombre d'admis en classe supérieure ;
- Les directeurs d'école, les CP, CCS, et les formateurs (environ 80%) se déclarent en majorité satisfaits de l'impact des formations sur les performances des élèves ;
- A la question de savoir *si les résultats des élèves de la classe tenue par le stagiaire se sont améliorés dans le même temps*, 80% des enseignants non communautaires ont répondu par l'affirmative ;
- Les stagiaires eux-mêmes sont formels : 56% de ceux qui ont été interviewés à l'aide de grille d'entretien approfondi (dont certains ont échoué à leur examen) estiment qu'ils ont constaté une amélioration de la performance de leurs élèves grâce à la mise en application des acquis de la formation par rapport à leurs pratiques antérieures aux formations. Les exemples foisonnent à ce sujet : des élèves incapables de déchiffrer des mots et qui sont arrivés à le faire grâce à l'enseignant, etc. ; A la question posée « *quel est le niveau de compétence de vos apprenants à la fin de l'année scolaire 2011-2012... dans les domaines suivants ?* », les réponses des stagiaires sont édifiantes comme le montre le tableau 45 ci-dessous : plus de 50% d'entre eux estiment que le niveau de leurs élèves est « passable », « bon » ou « très bon » en lecture, mathématiques, communication orale et écrite.

Tableau 45: Appréciations des stagiaires sur le niveau de compétence de leurs élèves en fin d'année 2011-2012

<i>Question: Quel est le niveau de compétence de vos apprenants à la fin de l'année scolaire 2011-2012 par champ disciplinaire ou dans les domaines suivants ?</i>						
Domaines	Très bon	Bon	Passable	Mauvais	SR	Total général
Lecture	5,75%	45,04%	47,17%	1,39%	0,65%	100,00%
Mathématiques	8,99%	65,06%	24,10%	0,65%	1,20%	100,00%
Communication orale	8,25%	47,36%	40,78%	1,95%	1,67%	100,00%
Communication écrite	4,08%	39,85%	51,71%	2,97%	1,39%	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

- Le plus intéressant c'est lorsqu'on interroge les élèves tenus pas ces enseignants ex-communautaires eux-mêmes (voir données en annexe):
- 80% (dont 45% de garçons, 35% de filles) se disent satisfaits ou très satisfaits de leur maître ou maîtresse et ils donnent des exemples concrets pour se justifier : « elle aide à comprendre par des dessins »; et 78% (46% de garçons, 32.% de filles) affirment qu'ils réussissent mieux en classe avec la méthode de travail de leur maître/maîtresse, et pour causes : « on comprend bien ce qu'elle veut dire », etc.
- Qu'est ce qu'ils aiment le plus dans sa manière de faire ? Les réponses sont parfois étonnantes et en rapport avec des aspects pédagogiques, mais aussi ludiques, relationnels ou comportementaux comme le montrent les propos tenus pas ces élèves (voir en encadré):

« - Nous aimons sa manière de travailler en classe parce qu'il nous force à parler et nous donne de petit cadeau quand nous réagissons bien. - Nous sommes satisfaits de notre maître parce qu'il travaille bien avec nous et nous obtenons de bonnes notes. - En mathématique, en lecture comme dans d'autres matières, le maître nous envoie souvent au tableau. » - « Parce que travailler avec elle était un plaisir et qu'on veut devenir maîtresse aussi ».

- Souhaitez-vous que votre maître/maîtresse continue à travailler avec vous comme il/elle l'a fait ? 70% des élèves (35% de garçons, 35% de filles) ont répondu par l'affirmative en évoquant diverses raisons d'ordre pédagogique : « elle explique bien les leçons », etc.

Parmi les facteurs environnementaux qui favorisent ce réinvestissement des acquis, les acteurs insistent sur le suivi ou l'accompagnement des enseignants ex-communautaires.

Les données primaires vont dans ce sens lorsqu'on analyse les informations sur le suivi des enseignants formés : 98,24% des stagiaires estiment qu'ils sont partiellement, suffisamment ou tout à fait bien accompagnés dans la mise en œuvre des compétences acquises (voir Tableau 46 ci-dessous). Ils auraient reçu durant l'année scolaire 2011-2012 au moins une à trois (3) visites de classe de la part du directeur, du conseiller pédagogique ou de l'inspecteur CCS ou encore des formateurs (soit une moyenne de 6 visites par enseignant formé avec des records de 30 visites et plus pour 24% d'entre eux!), sans oublier l'accompagnement au quotidien dans le cadre du coaching. Cet accompagnement est si bien apprécié que lorsqu'on demande laquelle des formations a été la plus efficace, 46% des enseignants ont désigné le coaching et l'ont classé en deuxième position après la formation présentielle (cf. Graphique 2, page 50).

Tableau 46 : Synthèse des appréciations des stagiaires sur l'accompagnement dans la mise en œuvre des compétences acquises

<i>Question: Vous sentez-vous accompagné (e) dans la mise en œuvre des compétences acquises?</i>	
Réponses	Fréquence
Pas du tout	0,28%
Partiellement	11,40%
Suffisamment	59,41 %
Tout à fait bien	27,43%
SR	1,48%
Total général	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Pour beaucoup d'acteurs, ce suivi est globalement satisfaisant ou très satisfaisant : 20/20 des chefs de centres et coordonateurs, 85% des formateurs, 80% des directeurs d'école et CCS ou CP (voir données en annexe).

Un autre facteur important, c'est l'appui constant apporté par les collègues enseignants des stagiaires (cf. page 97).

Au niveau des données secondaires, l'un ou l'autre des responsables centraux indique un meilleur cadre de travail de l'enseignant, le leadership du directeur d'école ou la régularité des contrôles pédagogiques c'est-à-dire le suivi.

Par contre, il existe bien des freins importants à ce réinvestissement des acquis des formations dont certains s'ajoutent à ceux déjà mis en exergue lors de l'évaluation à mi-parcours (en témoignent les tableaux 47 et 48 ci-dessous):

Tableau 47 : Synthèse des réponses aux questions relatives aux difficultés rencontrées (liées à la formation) dans la mise en œuvre des acquis des formations

<i>Question : Dans la mise en œuvre des acquis de la formation, rencontrez-vous des difficultés liées à la formation elle-même?</i>	
Réponses	Fréquence
Aucune difficulté	25,58%
Des difficultés surmontables	47,73%
Certaines difficultés	24,28%
De grosses difficultés	1,02%
SR	1,39%
<i>Question : Dans la mise en œuvre des compétences acquises en formation, rencontrez-vous des difficultés liées au contexte (environnement) en cette fin de projet?</i>	
Réponses	Fréquence
Aucune difficulté	40,96%
Des difficultés surmontables	36,14%
Certaines difficultés	19,09%
De grosses difficultés	0,93%
SR	2,87%

(Sources : Enquêtes, 2012)

- (1) En premier lieu, ces difficultés rencontrées pour mettre en œuvre certains acquis sont liées aux formations elles-mêmes. En effet, environ 73% des enseignants formés déclarent qu'ils rencontrent soit de grosses difficultés, soit certaines difficultés ou encore des difficultés surmontables en liaison avec les formations. Ces difficultés (voir Données en annexe) se situeraient en priorité dans le domaine des compétences pédagogiques (difficultés à dérouler les séquences de classe par exemple) ou dans la mise en œuvre des programmes d'études (les stratégies, les techniques), en particulier au niveau des champs de formation comme l'EA, l'EST ou l'EPS dans la plupart des cas ou encore dans la rédaction d'une dissertation et l'organisation des réponses à une étude de cas. Ce qui s'expliquerait entre autres par le manque d'exemples pratiques, d'explications suffisantes ou de documentation appropriée au cours des formations. On retrouve les mêmes insuffisances dans les reproches formulés à l'encontre des formateurs ou encore dans les domaines pour lesquels ils éprouvent des difficultés en cette fin de formation. On se rend alors compte aisément à travers ces éléments des causes réelles des échecs de certains stagiaires au CEAP.

- (2) En seconde position, il faut noter l'existence de classes multigrades qui constituent des contraintes importantes pour des enseignants en cours de formation et qui ne sont pas outillés pour faire face à de telles charges au plan pédagogique et didactique (la nécessité s'impose de prévoir des formations ad hoc pour ces enseignants).

- (3) En troisième lieu, on peut citer les difficultés liées à l'environnement social ou professionnel citées par les enseignants. Ainsi, 56% des enseignants (36% d'hommes, 20% femmes) ont déclaré qu'ils rencontrent de grosses difficultés ou des difficultés surmontables en rapport avec l'environnement. Parmi les contraintes les plus évoquées par ces enseignants formés, figurent en bonne place (cf. Tableau 48 ci-dessous) les suivantes : celles qui portent sur les insuffisances au niveau des équipements en matériels et documents pédagogiques dans les classes ou les écoles, celles qui se posent en termes de personnes de ressources ou de sites ou encore de structures comme les musées pour des enquêtes ou des visites, celles qui ont trait aux insuffisances au niveau des infrastructures scolaires ou équipements divers du milieu de vie et de travail (manque de salles de classes ou salles de classes délabrées, manque d'électricité, etc.), les effectifs pléthoriques et les classes multigrades, etc.

Tableaux 48 : Synthèse sur les types ou domaines de difficultés environnementales rencontrées par les stagiaires dans la mise en œuvre des acquis de formation

Types de difficultés rencontrées	Fréquences
Insuffisance d'équipement en matériels didactiques adéquats ou de documents ou de ressources humaines dans l'école ou dans le milieu (ou difficiles à trouver) : sites historiques, musées, personnes de ressources lors des enquêtes, etc.	12,42%
Des insuffisances dans les infrastructures et équipements de l'école et du milieu : salles de classe non conformes ; manque de logements ; classes en matériaux précaires et exigües ou inadéquates, vétustes, défectueuses, délabrées, ou absence de salles de classe (des salles sous des arbres) ; mobilier scolaire insuffisant ou en manque ; manque de photocopieuse, d'électricité, de clôture pour l'école (d'où des bruits gênants) ; cadre de vie difficile ; etc.	9,82%
Effectifs pléthoriques ou des effectifs trop élevés dans des salles très petites : effectif écrasant ; etc.	4,26%
Comportements des parents vis-à-vis de leurs enfants du fait de l'analphabétisme (manque de suivi, abandon des enfants, refus d'acheter les fournitures, etc.)/Comportements et/ou situation des élèves (indiscipline, abandon de l'école, absences répétées en classe ou retard au profit de l'école coranique, dénuement en matériels scolaires, etc.)...	3,52%
Comportements des collègues, du directeur et à l'encadrement (suivi) : discussions sur les acquis des formations ; refus des directeurs de permettre la mise en œuvre des acquis des formations ; « jalousie » des collègues ; éloignement des formateurs ; absence ou insuffisance de suivi ; divergences de points de vue dans le domaine pédagogique ; etc.	1,67%
Autres difficultés liées au contexte social : les grèves répétées ; difficultés de langue ; faible fréquentation des enfants à cause des travaux champêtres ; etc.	1,30%
Autres difficultés liées au milieu naturel : saisons, relief accidenté, etc.	1,39%
Autres (à préciser) : difficultés à accueillir les enfants qui viennent à l'école pour la première fois ; insécurité avec des cas de vol et de destruction d'infrastructures ou de matériels ; etc.	3,43%

(Sources : Enquêtes, 2012)

(4) En quatrième position et en complément à ce qui précède, il a été enregistré des contraintes ou des obstacles contextuels particuliers qui ressortent des informations recueillies auprès des responsables et autres acteurs de structures centrales et déconcentrées (DDEMP, CCS, écoles) mais rarement évoqués par les stagiaires:

- ❖ **Une tendance au relâchement après les examens du CEAP** : les reproches formulés par les inspecteurs lors des observations de séquences de classe sont éloquentes. En effet, il est apparu que de nombreuses leçons sont données sans aucune préparation de fiches, sans préparation mentale et matérielle de la part de l'enseignant. Pourtant lorsqu'ils sont interrogés, les enseignants montrent bien qu'ils ont une certaine maîtrise des éléments nécessaires pour une bonne préparation des leçons. Il est même ressorti des cas où ce manque de préparation serait dû au fait que l'on attend toujours de l'Etat le versement des subventions devant permettre aux directeurs d'école d'acheter les fournitures, les cahiers et autres documents administratifs à remettre aux enseignants afin qu'ils puissent entamer les préparations (soit près de 2 mois après la rentrée scolaire !).

- ❖ **Le problème de l'absentéisme chronique dans une certaine impunité** : il s'étend à tout le pays si l'on considère les témoignages recueillis, mais avec une plus forte propension au niveau des écoles de la zone Nord des enquêtes de terrain (départements de Zou-Collines, Atacora-Donga, Borgou-Alibori). Selon des CCS, le taux d'absentéisme atteindrait 75% dans certaines circonscriptions scolaires. Cet absentéisme se serait étendu au milieu des enseignants ex-communautaires qui en abuseraient. L'examen par exemple d'un cahier des absences au moment des enquêtes en novembre 2012 a montré dans une école qu'un stagiaire ne totalise que 2 jours de présence en classe depuis le début de l'année scolaire. Et le directeur explique qu'il n'est souvent ni informé de ces absences, ni de leurs causes. Un CCS évoque le cas d'un communautaire qui durant l'année scolaire 2011-2012 ne totaliserait que vingt-trois (23) jours de présence effective à l'école. Un autre ex-communautaire est devenu le boucher du village abandonnant ainsi les élèves à eux-mêmes et il ne s'est présenté que le jour de l'examen du CEAP (ajourné par le CCS président de la commission chargée de juger ses prestations)... Le plus regrettable est que ces absences pour la plupart non justifiées sont souvent impunies. Le comble, c'est que les rapports sur ces dérapages transmis par les supérieurs immédiats aux autorités hiérarchiques supérieures du MEMP ne reçoivent pas de suite. Pire, des « boucliers » au sein du MEMP, en guise de réponse, exigent « l'arrêt des tracasseries » à l'encontre de leurs « parents ». A défaut, c'est l'enseignant fautif qui vient « narguer » son supérieur en lui livrant le contenu du rapport envoyé à son sujet au MEMP. L'équipe de consultants et d'enquêteurs a même organisé une séance avec un directeur et son enseignant ex-communautaire pour une sensibilisation au sujet de l'absence chronique de ce dernier qui refuse d'en donner les raisons à son directeur et de faire ses préparations de classe. Ce phénomène de l'absentéisme est également fustigé par des élèves. En effet, à la question « *voulez-vous que votre maître continue de travailler avec vous de cette façon cette année?* », des réponses négatives ont été enregistrées et ont été justifiées par des propos du genre « le maître ou la maîtresse s'absente trop... »...
- ❖ **Le problème des grèves fréquentes** : il s'agit là d'un problème qui vient aggraver les conséquences de l'absentéisme. Nul doute qu'un dialogue s'impose avec les organisations syndicales pour éradiquer les causes de ces luttes sociales permanentes et en atténuer les conséquences sur les élèves, même si la situation est assez complexe avec environ 75 organisations syndicales au niveau du sous-secteur des enseignements maternel et primaire dont sept (7) déjà pour les enseignants ex-communautaires qui viennent d'être reversés.
- ❖ **Le problème de l'éthylisme** : il gangrènerait sérieusement le milieu enseignant et ne peut qu'hypothéquer la mise en application des acquis des formations. Il expliquerait en partie les absences fréquentes décrites plus haut. Ce problème serait d'autant plus répandu dans le milieu des enseignants ex-communautaires que certains en étaient atteints avant leur recrutement comme enseignants.
- ❖ **Le problème des châtiments corporels pratiqués sur les élèves** : il ne peut que compromettre l'impact de la mise en œuvre des acquis. Cette violence transparait lorsqu'on parcourt les réponses des élèves aux questions à eux posées : sur 364 fiches d'entretien, 120 fiches (soit 33%) contiennent des propos relatifs à cette violence. Par exemple, des propos du genre « *nous ne*

voulons plus de notre maître, parce qu'il frappe trop », « *notre maître enseigne bien, mais il frappe beaucoup* » ; « *notre maîtresse est gentille avec nous, elle ne frappe pas...* », Etc. Une des équipes d'enquêteurs et de superviseurs s'est vue dans l'obligation d'organiser une séance de sensibilisation des enseignants sur ce phénomène pourtant interdit par les textes. On ne peut passer aussi sous silence ces pratiques de véritable racket qui ont cours çà et là et consistant pour certains enseignants à soutirer qui 50 FCFA, qui 100FCFA aux élèves pour un dit accompagnement « supplémentaire » (les élèves en ont parlé lors des entretiens). Ce sont là des pratiques à combattre avec vigueur d'autant plus que ces auteurs de racket sont prêts à refuser de préparer leur leçon sous prétexte qu'ils n'ont pas reçu de l'Etat le cahier journal alors qu'ils peuvent en acquérir à 100FCFA.

Propos d'élèves : « *Il nous tape trop, il donne trop d'exercices* » ; « *Elle vient en classe à l'heure qu'elle veut* » ; « *Elle dit aux élèves filles âgées d'aller lui faire le ménage à la maison tandis que nous sommes à l'école* » ; « *La maîtresse tape trop et elle vient souvent en retard* » ; « *Elle cogne nos têtes contre le mur* » ; « *La maîtresse donne de son temps pour nous faire réviser les soirs à seulement 50 F* » ; « *Le maître est de bon conseil, il nous fait réviser moyennant la somme de 100 FCFA* » ; etc.

L'évaluation a donc permis d'exhumer des problèmes connus qui dépassent largement le cadre du projet. Ces difficultés s'emboîtent les unes aux autres pour constituer de véritables fléaux (ou « les plaies du système ») qui hypothèquent dangereusement la qualité de l'éducation pour laquelle tant d'efforts sont consentis. Elles interpellent donc tous les acteurs aux différentes échelles, davantage les autorités centrales pour approfondir l'analyse de ces problèmes et y trouver les remèdes appropriés en concertation avec la communauté éducative. Car, comment peut-on attendre un impact positif des actions de formations ou mesurer la mise en application des acquis de formation si les enseignants sont désespérément absents des classes? Ces maux se répandent rapidement au sein de ces ex-communautaires qui constituent déjà un terreau fertile en raison de leurs insuffisances de départ dans le domaine de la morale professionnelle et de la législation scolaire.

Mais, des conditions existent pour trouver des solutions à ces fléaux et en premier lieu cette prise de conscience générale chez les acteurs y compris au sein de la société civile (syndicats, parents d'élèves) qui en parlent et qui sont prêts à contribuer à la recherche des solutions.

Ces difficultés environnementales et structurelles ne doivent cependant pas faire oublier cette réalité tangible relative à la formation des enseignants ex-communautaires dans le cadre du projet : le changement positif attendu sur le terrain, qui est la finalité du projet, à savoir une amélioration sensible de la performance des élèves. Nul doute qu'un pré-test aurait convaincu davantage les plus incrédules. Et comme le signifiait un acteur, « *le projet de formation a véritablement permis de limiter les dégâts auprès de ces élèves innocents* ». Les développements ci-dessus constituent en partie des éléments de réponses à la question suivante.

(aa)Quels sont les changements positifs ou négatifs à moyen terme observés chez les enseignants formés, les élèves, les formateurs, l'INFRE, les directeurs des écoles notamment

ceux des milieux défavorisés ?

Les témoignages recueillis lors des enquêtes attestent qu'il n'a été enregistré aucun effet négatif du projet sauf un acteur qui évoque le fait selon lequel : « *Les enseignants ne se cultivent plus, n'apprennent plus par eux-mêmes...* ». D'emblée, il faut dire qu'un tel effet négatif ne peut pas être le fait du projet ; il est étroitement lié à une dégradation du contexte général dont les conséquences ont été développées précédemment.

Par contre, quelques responsables ont reconnu des effets positifs en rapport avec le fait que le projet a eu une couverture plus large que prévue. En effet, de nombreux enseignants contractuels non formés et des directeurs reproduiraient les modules de formation afin de les exploiter et pour les premiers afin de se préparer eux-aussi aux examens professionnels. Ce qui a été confirmé par les enseignants collègues interrogés (voir plus haut).

D'autres changements positifs méritent d'être rappelés et soulignés. Dans ce sens, il y a un changement profond chez les enseignants ex-communautaires en termes de prise de conscience de leur mission ou de leur rôle (comme cela a été déjà noté plus haut). La campagne de collecte des données primaires a été aussi l'occasion de toucher du doigt cette autre réalité : des « enseignants modèles » décrits avec force détails par leur directeur et que nous avons vus à l'œuvre en classe aussi bien au primaire qu'en la maternelle ; des classes visitées bien organisées ; des documents administratifs bien tenus et des séquences de classe déroulées dans les règles de l'art et qui témoignent d'une grande qualité professionnelle.

Ce changement positif, tous les acteurs, à l'exception des intéressés eux-mêmes, n'ont cessé de l'évoquer : beaucoup de communautaires ont changé positivement selon les autres collègues de l'école, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques, les CCS, les parents d'élèves, les syndicats, les responsables centraux et déconcentrés. Du coup, ces acteurs ont progressivement un regard plus positif sur ces enseignants ex-communautaires jusque là considérés avec circonspection et doute, voire « marginalisés ».

En somme, il n'y a plus lieu que cette catégorie d'enseignants soit « marginalisée » même si des efforts doivent être fournis pour les aider à améliorer leurs comportements. La meilleure manière n'est pas forcément de les former en morale professionnelle comme le proposent beaucoup d'acteurs, mais plutôt qu'ils trouvent souvent dans leur environnement de bons exemples à suivre et qui les conseillent au quotidien.

Ces changements positifs sont par ricochet enregistrés auprès des élèves dont certains manifestent un attachement à leur maître ex-communautaire.

En conclusion et en s'appuyant sur les réponses enregistrées aux différentes questions, il convient de dire que le projet de formation a un impact positif indéniable sur la qualité du système éducatif qui s'améliorerait progressivement comme en témoignent des indicateurs (encore diffus il est vrai) relatifs aux performances des élèves tenus par les enseignants ex-communautaires.

3.3.6. De l'adhésion des acteurs du projet

Au cours de cette phase d'enquêtes auprès des responsables, l'impression qui se dégage est une forte adhésion à ce projet, toute chose qui confirme déjà cette performance remarquable soulignée dans le rapport de l'évaluation à mi- parcours.

En effet, les réponses à la série de questions suivantes sont édifiantes :

(ab) Comment avez-vous accueilli le projet de formation qualifiante des enseignants communautaires ? Les réponses à cette interrogation témoignent d'un accueil favorable par pratiquement la grande majorité (presque 100%) des acteurs primaires, toutes catégories confondues (cf. Tableau 49 ci-dessous). Seuls quelques syndicaliste et parents d'élèves protestent contre le fait qu'ils n'aient pas été associés au démarrage du projet, ce qui, du reste, peut être interprété comme un signe d'adhésion implicite.

Tableau 49 : Appréciations des acteurs sur l'accueil réservé au projet

Accueil réservé au projet	Fréquences relatives					
	Stagiaires	Formateurs	Directeurs, CP, inspecteurs	Coordonateurs et chefs de centre	Syndicats	APE
Très bien ou bien accueilli ou accueilli favorablement : avec beaucoup de satisfaction	96,06%	97,98%	98,11%	100%	98,42%	96,74%
Mal accueilli ou accueilli avec des réserves	3,94%	2,02%	0%	0%	0,79%	1,63%
Sans opinion/pas d'informations sur le projet	0%	0%	0,38%	0%	0%	0%
Autres : « Avec beaucoup d'enthousiasme au départ mais à l'arrivée, la montagne donne selon moi l'impression de n'avoir accouché que d'une minuscule souris », etc.	0%	0%	1,13%	0%	0,40%	0,54%
SR	0%	0%	0,38%	0%	0,40%	1,09%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100%	100,00%	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Par ailleurs, lorsqu'il est demandé aux responsables centraux *s'ils ont bien accueilli* le projet, aucune réponse négative n'est enregistrée. Bien au contraire, de nombreux arguments sont avancés pour appuyer le bon accueil réservé au projet (y compris par ceux qui estiment n'être pas bien impliqués). On peut citer entre autres : le fait qu'il s'agissait d'une nécessité impérieuse pour améliorer la qualité du système, les nombreux avantages du projet, sans oublier l'engouement pour une formation similaire, suscité auprès des enseignants contractuels non formés et le rayonnement du projet à l'extérieur du Bénin avec toutes ces visites de pays voisins (Burkina Faso, Niger) pour s'inspirer de cette expérience inédite.

De même, environ 93% des enseignants formés se disent motivés ou très motivés et se seraient fortement engagés dans la mise en œuvre du projet qui leur est destiné et qu'ils appelleraient de tous leurs vœux. Les raisons de cette motivation sont surtout liées à ce besoin de satisfaire ou de combler les besoins de formation, selon le point de vue de 61% d'entre eux (cf. Tableau 50 ci-dessous). 75% de leurs collègues déclarent avoir été informés du projet et 86% d'entre y ont adhéré passablement à très fortement. Ces collègues ont même contribué grandement à la mise en œuvre du projet de façon indirecte puisque 42% disent qu'ils ont été associés directement ou indirectement à la dite formation ; près de 47% affirment qu'ils ont joué le rôle de tuteur ou de coach, de « formateur indirect » ou d'observateur (voir données en annexe 6.9).

Propos de stagiaires sur les raisons de leur motivation et de leur assiduité :

« J'étais tellement déterminé à devenir un enseignant qualifié. Aussi un engagement écrit a été délivré pour faire preuve de ma disponibilité » ;

« Parce que les thèmes de formation correspondent aux difficultés rencontrées dans les classes » ;
etc.

Tableau 50 : Données sur le degré de motivation des stagiaires pour la formation

<i>Question 2: Quel est votre degré de motivation pour la formation?</i>	
Réponses	Fréquences
Très faible	0,93%
Faible	4,17%
Fort	53,38%
Très fort	39,57%
SR	1,95%
Total général	100,00%
Pourquoi ?	
Recherche d'une qualification par l'obtention du diplôme (le CEAP) : Car non outillé ou non compétent avant la formation, etc.	14,09%
Satisfaction d'un besoin de formation qualifiante attendue/Exigence de formation : acquisition de connaissances- maîtrise des programmes d'études- Connaissance des enfants- Qualité des formateurs- Intérêt pour la formation- etc.	60,80%
Reconnaissance sociale/perspective de carrière : « je ne serai plus marginalisé », etc.	3,34%
Sécurisation/garantie de l'emploi ou de la carrière :	1,02%
Âge avancé	0,19%
Résignation ou indifférence/manque de motivation pour l'emploi	0,19%
Autres : Difficultés à mettre en œuvre l'APC- Difficultés pour certaines notions- Documents et frais de formation mis à notre disposition, etc.-	3,34%
SR	17,05%

(Sources : Enquêtes, 2012)

(ac) A la question de savoir si *les supérieurs hiérarchiques des enseignants formés se sont engagés à favoriser la mise en application des acquis de la formation par ces derniers*, les responsables centraux ont répondu majoritairement « Oui » (6/7) à l'exception d'une personne qui évoque le cas des supérieurs hiérarchiques hostiles à l'APC et qui s'opposeraient donc à la mise en application des acquis de la formation. Il s'agit là d'un facteur d'hostilité relatif à l'approche curriculaire en vigueur dans le pays et qui dépasse le cadre du projet.

En parcourant les réponses aux questions qui leur ont été posées, les supérieurs hiérarchiques immédiats (directeurs d'école, CCS, CP, formateurs, DDEMP et CSEMP) ne donnent aucun indice d'opposition à la mise en application des acquis de la formation. L'opposition d'un nombre élevé de directeurs d'école qui avait été notée lors de l'évaluation à mi-parcours, semble relativement atténuée, sans doute grâce au coaching devenu opérationnel et qui a permis de les impliquer davantage dans le projet.

Néanmoins, ce sont les enseignants eux-mêmes (ex-communautaires et leurs collègues) qui, dans leurs suggestions, formulent le vœu que les directeurs d'école soient à l'avenir associés davantage dès le début d'un projet similaire.

(ad) Ensuite, lorsqu'il s'agit de savoir *si les enseignants ont fait preuve d'assiduité permanente tout au long du processus de formation et même après l'obtention du CEAP*, la réponse globale donnée par les responsables centraux semble négative (4 pour le non, 2 pour le oui) mais avec des justifications assez fondées. Parmi les causes de ces absences aux formations, on peut retenir les raisons de santé, les problèmes de distance ou le manque de moyens pour faire face aux frais de transport. Il conviendrait donc de relativiser ce manque d'assiduité, comme le fait observer l'un des enquêtés qui estime que les « absences ne sont pas remarquables, même si un autre pense qu'il y a eu « un laisser-aller », entretenu au cours des formations (tout en reconnaissant ce problème de distance qui explique les absences).

Qu'en pensent alors d'autres acteurs comme les chefs de centre ou les formateurs directement impliqués dans l'organisation des formations et les bénéficiaires eux-mêmes ? (cf. Données en annexe)

- 19/20 des chefs de centres et coordonnateurs sont satisfaits ou très satisfaits de l'assiduité des apprenants aux différentes formations ;
- 93% des formateurs sont également satisfaits ou très satisfaits de l'assiduité des participants. C'est un point de vue curieusement en contradiction avec celui des quatre (4) responsables centraux. Dans les commentaires enregistrés, certains témoignent (entre autres exemples) qu'« ils sont toujours ponctuels, attentifs, réguliers, disciplinés. De plus, ils mènent toujours les activités que les formateurs leur donnent ». Manifestement il y a eu une évolution positive par rapport au constat fait en 2010 où cette assiduité n'était pas aussi bien appréciée par les formateurs;
- Les bénéficiaires eux-mêmes affirment à 95,37% (53% d'hommes, 42,37% de femmes) qu'ils ont été réguliers ou très réguliers aux sessions de formation présentielle et pour causes (voir Tableau 51 ci-dessous) : les enjeux professionnels avec ce désir ardent d'obtenir le diplôme du CEAP, le désir de combler les besoins de formation et les

avantages liés, la reconnaissance sociale et les perspectives de carrière ou la motivation professionnelle, etc. Par contre, cette assiduité dans la présence en classe, après l'obtention du CEAP, souffre de bien d'entraves qui ont été décrites précédemment.

Au total, si l'on considère les raisons avancées pour justifier les cas d'absences des stagiaires lors des formations ou les circonstances atténuantes identifiées (problème de distance et de transport), si l'on tient compte par ailleurs des appréciations positives des acteurs directement mêlés à la gestion et à l'animation des formations (chefs de centres, coordonnateurs, formateurs) ainsi que de l'avis de la grande majorité des enseignants ex-communautaires eux-mêmes, la conclusion qui s'impose est que ces stagiaires ont été massivement ou globalement assidus lors des séances de formation.

Propos de formateurs sur l'assiduité des stagiaires :

« L'assiduité de nos participants a été peu satisfaisante parce qu'on a rencontré durant ces périodes des soulards, des retardataires et même des absentéistes » ; « Les stagiaires pour la plupart, ont été sérieux et assidus... » ; « Tout n'est pas parfait, certains individus font l'exception à travers leurs comportements peu exemplaires ... ».

Quant aux autres bénéficiaires des actions de formation (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école), la majorité des responsables centraux (6 sur 8) témoignent de leur assiduité. Cela s'explique par le souci de donner l'exemple aux enseignants et cette volonté de faire preuve de professionnalisme dans leur rôle de formateur (« ne pas se ridiculiser devant les enseignants »). Toutefois, des absences enregistrées seraient dues à des « chevauchements d'activités » ; ce qui reflèterait une insuffisance en termes d'effectifs d'encadreurs dans le pays et/ou des difficultés de planification des activités.

Tableau 51: Synthèse des réponses des stagiaires aux questions sur leur assiduité lors des formations

<i>Question : Avez-vous été régulier aux sessions de formations présentielle pendant les 3 années?</i>	
Réponses	Fréquences
Très peu régulier	2,22%
Peu régulier	1,76%
Régulier	8,16%
Très régulier	87,21%
SR	0,65%
Total général	100,00%
Pourquoi ?	
Désir d'obtenir le diplôme (le CEAP) :	6,49%
Satisfaction d'un besoin de formation attendue/Exigence de formation : pas de formation avant-désir de maîtrise des programmes d'études- formation intéressante ou intérêt pour la formation ou pour le contenu de la formation-désir d'être compétent- soif de connaissances- seule manière pour faire bénéficier les enfants de connaissances, etc.	53,38%
Reconnaissance sociale/perspective de carrière : motivation professionnelle- vie professionnelle- vocation pour le métier - etc.	12,42%
Sécurisation/garantie de l'emploi ou de la carrière	1,58%
Autres : proximité du centre de formation- présent à toutes les séances- aucune absence- ne pas rater les devoirs- aucune absence n'est tolérée- rigueur et exigence de l'encadrement- etc.	8,06%
SR	18,07%

(Sources : Enquêtes, 2012)

(ae) Tous les acteurs sont-ils satisfaits du projet ou se sont-ils engagés à soutenir ou encore ont-ils soutenu le projet ? Quelle est leur appréciation de leur niveau d'implication dans le projet ?

En analysant les différentes réponses à ces interrogations, il ressort que tous les acteurs ont fait preuve d'un engagement certain à soutenir le projet ou qu'ils l'ont fortement soutenu. Ce qui justifie leur implication dans sa mise en œuvre, soit comme coach, soit comme formateur, soit comme chargé du suivi, chef de centre, organisateur, etc., chacun en fonction de ses compétences (cf. Tableau 52 ci-dessous).

Les collègues enseignants (à plus de 60%) expriment également leur forte ou très forte adhésion au projet (cf. Tableau 53 ci-dessous).

Tableau 52: Appréciations des acteurs (directeurs d'école, CP, inspecteurs) sur leur degré d'engagement et leur implication dans le projet

Domaines d'appréciation	Appréciations	Fréquences
Votre degré d'engagement pour ce projet	Engagement total	90,94%
	Pas trop engagé car pas de communautaires	0,75%
	Engagé mais avec des réserves	2,64%
	Autres : « Très bonne occasion que j'ai exploitée pour améliorer mes prestations », etc.	2,64%
	SR	3,02%
Votre implication dans le projet	Implication directe par le système de coach, car chef de centre	28,30%
	Implication dans la conception des modules	0,75%
	Implication dans les visites de classes ou le suivi	12,08%
	Implication lors des formations comme formateur	18,87%
	Implication lors des examens	0,38%
	Autres : « Je me suis mis à plus de recherches pour donner à ces communautaires un plus » ; etc.	33,58%
	SR	6,04%

(Sources : Enquêtes, 2012)

Tableau 53: Données sur le niveau d'adhésion au projet des collègues des stagiaires

<i>Question : Avez-vous adhéré au projet de formation diplômante organisée à l'intention des enseignants communautaires ?</i>	
Réponses	Fréquence
Très peu	13,83%
Passablement	19,15%
Fortement	40,43%
Très fortement	26,60%
Total général	100,00%

(Sources : Enquêtes, 2012)

La réponse à cette autre question importante pourrait également témoigner de l'adhésion au projet : *(af) les autorités du MEMP sont-elles engagées à poursuivre les actions du projet ?* Cet engagement ne saurait faire l'objet d'un doute lorsqu'on écoute les responsables du Cabinet, des Directions centrales et de la Direction de l'INFRE. En effet, chacun d'eux a indiqué avec précision (voir tableau en annexe) et en fonction de ses compétences, comment il s'est investi avec esprit de sacrifice dans la réussite du projet. Certains responsables (surtout au niveau de l'INFRE) n'ont pas hésité à travailler les jours fériés ou à faire des heures supplémentaires, tout cela sans qu'une rémunération quelconque y relative ne leur soit octroyée ou versée. Cet investissement ou engagement pourrait être maintenu dans les actions à mener à la fin du projet (une bonne base de pérennisation donc).

En somme, la conclusion qui s'impose est que le projet de formation des enseignants ex-communautaires a suscité une forte adhésion de tous les acteurs (bénéficiaires directs des actions de formation, responsables ou gestionnaires et autres bénéficiaires indirects) et l'engagement ferme des responsables à le faire aboutir et à pérenniser les actions en est un indicateur significatif.

3.4. De la prise en compte des recommandations formulées lors de l'évaluation à mi-parcours

Afin de faire le point de la mise en œuvre des recommandations formulées à l'issue de l'évaluation à mi-parcours, il a été posé trois questions aux différents responsables dont une interrogation particulière à l'INFRE : *(ag) Quelles améliorations avez-vous constatées depuis l'évaluation à mi-parcours ? Quelles difficultés ont été rencontrées dans la mise en œuvre de ces recommandations ? Et pour la Direction de l'INFRE, quelles améliorations avez-vous apportées depuis l'évaluation à mi-parcours ?*

Ces questions concernent prioritairement la composante pédagogique de l'évaluation en 2010.

Tableau 54 : Synthèse des points de vue des stagiaires sur l'amélioration des formations depuis 2010

<i>Question: Avez-vous senti une amélioration des formations depuis 2010?</i>	
Réponses	Fréquence
Pas du tout	2,59%
Un peu	16,77%
Beaucoup	78,87%
SR	1,76%
Total général	100,00%
<i>Si un peu ou beaucoup, donnez au moins un exemple</i>	
Meilleure maîtrise de la mise en œuvre des stratégies/des innovations et démarches d'enseignement/apprentissage /évaluation dans les différents champs de formation	
Préparation et/ou Déroulement des séquences de classe	

Meilleure Organisation /Planification du travail/Gestion du temps (modules et documents reçus à temps, etc.)
Modules de formation mieux conçus
Amélioration dans l'animation des formations par les formateurs (meilleure documentation, beaucoup d'activités pratiques)
Amélioration des relations entre formateurs et stagiaires
Formation à distance/ Formation présentielle/Coaching
Succès au CEAP
Autres : Prise en charge lors des formations (prime ou perdiem, transport, hébergement, ...) ; etc.

(Sources : Enquêtes, 2012)

Comme l'indique le tableau 54 ci-dessus, 95,64% des enseignants formés ont noté une amélioration en particulier dans les domaines suivants : les compétences professionnelles acquises, les formateurs et l'animation des formations. Ce qui signifie que, de manière implicite, il a été mis en œuvre certaines recommandations de l'évaluation à mi- parcours en vue d'améliorer le contenu et/ou les techniques pédagogiques, les rapports formateurs-apprenants et les comportements des formateurs, même si on peut toujours mieux faire puisque des insuffisances ont été décrites plus haut.

Tableau 55: Domaines d'amélioration constatée depuis 2010 (selon d'autres acteurs)

Améliorations EMP 2010	Formateurs	Directeurs et encadreurs	Chef de centre et coordonnateurs	Syndicats	APE
Dans le domaine de la gestion et de l'organisation (matérielle, logistique, financière, temporelle) : le déplacement des stagiaires est réduit, le suivi est effectif, le problème de l'hébergement ne se pose plus, etc. /Formation présentielle	20,20%	19,24%	15,00%	12,65%	8,15%
Dans le domaine de la documentation et des modules (contenus) /Formation présentielle	9,09%	17,36%	10,00%	9,88%	2,72%
Au niveau de la formation à distance	0,00%	3,02%	0,00%	0,40%	0,00%
Au niveau du coaching	3,03%	3,02%	0,00%	5,53%	0,00%
Dans la préparation à l'examen du CEAP	2,02%	0,38%	0,00%	0,40%	1,09%
Au niveau des formateurs et de l'animation des formations	10,10%	49,81%	5,00%	77,47%	0,00%
Au niveau des stagiaires (inscription, comportements, évaluation)	62,63%	6,42%	55,00%	16,60%	58,70%
Autres : prise en compte des observations faites, etc.	10,10%	0,38%	5,00%	1,19%	52,72%
SR	9,09%	13,21%	20,00%	1,98%	0

(Sources : Enquêtes, 2012)

La tendance générale qui se dégage du tableau 55, c'est que beaucoup d'acteurs sur le terrain reconnaissent une relative amélioration depuis 2010 dans des domaines variés tels que : les

aspects organisationnels, l'animation des formations, le comportement des stagiaires (selon plus de la moitié des chefs de centre et des coordonnateurs). Parmi les exemples cités pour illustrer cette amélioration, on retient entre autres la multiplication des centres de formation, la suppression des repas au profit de versement de per diem, l'acheminement des modules et des documents à temps. Toutefois, les plaintes exprimées en termes de manque d'information à temps sur les dates de formation montrent que des efforts sont à fournir pour améliorer l'organisation des sessions.

Sur la base des éléments de réponse communiqués par les responsables centraux, un bilan provisoire de la mise en œuvre des recommandations est établi dans le tableau 56 ci-dessous

En guise de synthèse à ce tableau et en ne considérant que les recommandations pour le court et moyen termes, on peut retenir ce qui suit :

- Neuf (9) recommandations sur 27 ont été mises en œuvre avec une certaine diligence, même s'il est possible d'épiloguer sur la qualité de cette mise en œuvre ;
- Onze (11) seraient soit partiellement mises en œuvre, soit en cours de l'être ;
- Sept (7) recommandations ne sont pas encore mises en œuvre pour diverses raisons.

Ces résultats sont de notre avis assez satisfaisants et davantage encore lorsqu'on sait que cette évaluation a constitué une opportunité pour augmenter l'efficacité du projet (cf. 3.2.2) et si on tient compte des difficultés de gestion et de pilotage qui ont été soulignées à maintes reprises.

Ce qu'il convient d'ajouter, c'est que les responsables ont reconnu que la mise en œuvre de certaines recommandations formulées par les auditeurs a été particulièrement salutaire dans le domaine de la gestion financière et matérielle du projet. C'est le cas de la nomination d'un comptable UNICEF auprès de l'INFRE qui aurait beaucoup contribué à améliorer cette gestion tout comme la prise de mesures pour faciliter les décaissements.

Certes, les acteurs ont évoqué des difficultés dans la mise en œuvre des recommandations dont les plus significatives ont déjà été analysées : le manque de document de pilotage et de planification qui aurait pu servir de tableau de bord, les insuffisances dans le fonctionnement du Comité de Pilotage et de l'INFRE, etc.

La non mise en application des 7 recommandations et la mise en application partielle des 11 autres, ont porté préjudice à la mise en œuvre du projet. A titre d'exemples, on peut relever : l'absence d'un plan d'activités avec un chronogramme précis qui explique une certaine « navigation à vue » dans la conduite des opérations comme cela a été reconnu par les acteurs (d'où des précipitations et des dates de formation communiquées en retard par exemple) ; la non tenue de séances de concertation des formateurs autour des règles andragogiques à respecter a fait que des enseignants ex-communautaires se plaignent toujours après 2010 du « comportement méprisant ou arrogant » de certains de leurs formateurs ; l'inexistence d'une véritable base de données sur les enseignants ex-communautaires (et non un simple répertoire) explique ces divergences statistiques observées au niveau du MEMP, etc. Le plus important est qu'un suivi de la mise en œuvre de ces recommandations aurait permis, non seulement d'améliorer la mise en œuvre du projet, mais aussi d'atténuer les dysfonctionnements du Comité de Pilotage.

En conclusion, il convient de reconnaître que des efforts non négligeables ont permis

l'application (parfois partielle) des recommandations de 2010 (20 sur 27) pour les courts et moyens termes, recommandations dont la pertinence n'est pas mise en cause. Le rôle de l'UNICEF et des PTF a été maintes fois souligné dans ce résultat spécifique aux recommandations. Sans aucun doute, un meilleur fonctionnement des structures de gestion et de pilotage aurait permis de matérialiser davantage ces recommandations de 2010, tout comme une mise en œuvre de recommandations particulières aurait aidé ces structures à améliorer leur fonctionnement.

Tableau 56: Bilan de la mise en œuvre des recommandations de 2010

Recommandations formulées en 2010	Observations sur la mise en œuvre des recommandations.
A court terme (avant les prochaines sessions de formation à envisager pour fin août -septembre 2010)	
<p><u>A l'attention du Ministère des enseignements maternel et primaire, du Comité de pilotage et de l'INFRE:</u></p> <p><u>1. Dans le domaine du pilotage du projet :</u></p> <p>Il est indispensable que les responsables du Ministère, les gestionnaires et les PTF aient une même grille de lecture sur le pilotage et la gestion du projet. A cet effet, il est recommandé:</p> <p>1. D'élaborer ou de relire en urgence un ensemble de documents officiels dont certains sont déjà disponibles :</p>	
<p><i>Le document intitulé « Projet de formation diplômante des Enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat des enseignements maternel et primaire » élaboré en 2008 par le MEMP. Il s'agit là d'un document d'orientations stratégiques du projet qui revêt une grande importance pour la mise en œuvre du projet.</i></p>	<p><i>Le document a été actualisé et validé en septembre 2010.</i></p>
<p><i>Un plan d'action ou même un document de cadre logique à élaborer et qui indiquerait de façon précise les activités essentielles à mener à court, moyen et long termes. Pour chaque activité, il serait nécessaire de préciser, entre autres, les résultats attendus ou les objectifs, les échéances, les ressources à mobiliser et éventuellement les contraintes.</i></p>	<p><i>Recommandation pertinente mais non mise en œuvre.</i></p>
<p><i>Un manuel d'exécution du projet dont la conception peut être envisagée avec l'appui technique des PTF. Ce document rappellerait les rôles des différentes parties (MEMP, INFRE, PTF), les conditions et les mécanismes de déblocage des fonds (dans le détail), le dispositif de contrôle ou de suivi des actions de gestion et de formation.</i></p>	<p><i>Recommandation pertinente mais non mise en œuvre.</i></p>
<p>2. De tenir un atelier de validation de ces différents outils de pilotage et de gestion ; atelier qui regrouperait le comité de pilotage élargi éventuellement à certaines catégories d'acteurs et</p>	<p><i>Recommandation pertinente mais non mise en œuvre.</i></p>

<p>comprenant tous les PTF afin de contribuer à restaurer un climat de confiance entre les différentes parties pour une reprise des activités de formation dans la sérénité.</p>	
<p><u>2. Dans le domaine de la planification, de l'organisation et du déroulement des sessions de formation</u></p> <p>Des mesures devraient être prises en vue d'augmenter l'efficacité interne des prochaines sessions de formation, en prenant en compte les préoccupations des stagiaires et des autres acteurs (formateurs) qui ont été présentées dans ce rapport. A cet effet, il est recommandé de :</p>	
<p>1. Communiquer dans les meilleurs délais (au moins un mois avant le début des formations) les dates des prochaines sessions de formation présentielle à tous les acteurs concernés (stagiaires, formateurs, CCS, Directeurs/directrices d'école, etc.), après la validation du plan d'action.</p>	<p><i>Recommandation pertinente mise en œuvre partiellement en essayant d'informer les acteurs bénéficiaires des formations des dates des formations le plus tôt possible. Mais des témoignages recueillis auprès des responsables du système montrent que malheureusement les acteurs sont souvent surpris de ces dates en raison de l'absence ou des difficultés de planification.</i></p>
<p>2. Prendre des dispositions concrètes pour permettre à la Direction de l'Inspection Pédagogique de démarrer ses activités de suivi-évaluation des stagiaires (missions qui lui sont dévolues dans le cadre du projet). Celle-ci serait en mesure, tout au long du processus, de rassembler les informations sur les prestations des enseignants à partir d'un suivi effectif sur le terrain et de les transmettre à l'INFRE avec des propositions de régulation.</p>	<p><i>Recommandation pertinente difficilement mise en œuvre.</i></p>
<p>3. Prendre toutes les dispositions nécessaires pour faire parvenir à temps les modules, les documents d'accompagnement et le matériel de travail avant le début des formations.</p>	<p><i>Recommandation fortement mise en œuvre selon les avis des responsables et les autres acteurs.</i></p>
<p>4. Créer des centres secondaires de formation qui soient autonomes ou placés sous la tutelle des centres actuels. On pourrait ainsi ériger certaines circonscriptions scolaires en centres de formation en tenant compte du nombre de stagiaires qui y travaillent. En effet, il est préférable, pour plus d'efficience, que les formateurs soient déplacés et non les stagiaires pour la majorité d'entre eux.</p>	<p><i>Recommandation mise en œuvre en portant le nombre de centres de formation de 36 en 2010 à 89 en 2011.</i></p>

<p>5. Tenir des séances de regroupements départementaux des formateurs autour de ce bilan d'évaluation et au cours desquelles on pourrait insister sur les aspects suivants : un rappel sur le respect des règles de l'andragogie ou de la formation des adultes, les préoccupations et les attentes pressantes des stagiaires lors des prochaines formations (FP et FAD) identifiées dans ce rapport.</p>	<p><i>Recommandation partiellement mise en œuvre si l'on tient compte des propos de certains responsables.</i></p>
<p>6. Mettre en œuvre officiellement le « coaching » selon le protocole prévu initialement tout en appuyant les directeurs et les maîtres désignés à cet effet, en termes de formation, d'informations complémentaires et de dotation en modules et outils pédagogiques nécessaires.</p>	<p><i>Le coaching est bien mis en œuvre dès septembre 2010 : des directeurs et maîtres chevornnés, CCS et CP ont été formés à cet effet et ils disposent des modules.</i></p>
<p>7. Recenser les enseignants communautaires « flottants » qui n'ont pas encore été reversés comme contractuels de l'Etat, mais qui bénéficient des formations actuelles depuis 2007, régulariser leur situation et réactualiser les effectifs réels des stagiaires.</p>	<p><i>Recommandation mise en œuvre et toujours en cours, la difficulté étant liée à ce phénomène de recrutement permanent d'enseignants communautaires en dépit d'une disposition officielle prise depuis 2007 par le MEMP tendant à l'arrêt des recrutements.</i></p>
<p><u>A l'attention de l'UNICEF et PTF concernés :</u> L'équipe d'évaluation suggère que l'UNICEF et les autres PTF apportent leur appui à la concrétisation des actions à mener en urgence, c'est-à dire à court terme.</p>	
<p>A moyen terme (année scolaire 2010-2011)</p>	
<p><u>A l'attention du Ministère des Enseignements maternel et Primaire, du Comité de pilotage et de l'INFRE :</u></p>	
<p><i><u>1. Dans le domaine du pilotage et de la gestion du projet :</u></i></p>	
<p>Par rapport au Comité de Pilotage Restructurer et dynamiser le Comité de pilotage par un toilettage des textes y afférents : des dispositions sont à prendre pour que le Ministre en assure directement la présidence et pour créer un organe exécutif de 3 à 5 membres présidé par le DC ou le SGM chargé des questions courantes et des urgences en prévoyant une place pour l'UNICEF en tant que chef de file des PTF.</p>	<p><i>Recommandation mise en œuvre partiellement comme en témoignerait un arrêté pris à cet effet, mais il n'a pas permis au comité de pilotage d'être dynamique.</i></p>
<p>Par rapport à l'institut de gestion (l'INFRE) Restructurer et redimensionner l'INFRE en le dotant d'un nouvel organigramme visant à lui</p>	<p><i>Recommandation partiellement mise en œuvre avec la création de nouveaux services (communication, orientation, etc.), la</i></p>

<p>donner plus de moyens humains et logistiques pour plus d'efficacité et en vue de pérenniser les acquis de la formation. Par exemple, on pourrait créer des services déconcentrés dans les départements et un comité scientifique (CS) qui veillerait sur la qualité des modules de formations et sur la qualité des aspects pédagogiques (animation, méthodes et techniques, matériels pédagogiques) lors des différentes sessions de formation. Ce comité scientifique pourrait faire appel à des spécialistes avec l'appui des PTF.</p>	<p><i>désignation des coordonnateurs, points focaux.</i></p>
<p><u>2. Dans le cadre d'une planification des actions pédagogiques</u></p>	
<p>2.1. Elaborer une base de données sur les enseignants et les élèves avec l'appui d'un spécialiste</p>	<p><i>Recommandation mise en œuvre partiellement puisqu'il a été mis en place par l'INFERE un répertoire des ex-enseignants communautaires.</i></p>
<p>2.2. Réaliser une analyse des besoins de formation pour tous les stagiaires et planifier en conséquence les futures formations en tenant compte des besoins spécifiques de chaque stagiaire et en constituant des groupes par conséquence.</p>	<p><i>Recommandation partiellement mise en œuvre puisque à chaque session de formation on procède à une identification des besoins.</i></p>
<p>2.3. Réaliser un toilettage des modules de formation actuels pour les rendre plus légers, en élaborer d'autres (par exemple des modules spécifiques aux domaines de formation tels que ES, EST, EA, EPS). Des modules sur la déontologie et l'éthique sont à élaborer et les formations y relatives pourraient faire l'objet d'une évaluation.</p> <p>Un accent particulier sera mis sur l'élaboration de modules spécifiques pour le renforcement des compétences relatives à la maîtrise de la langue. Le travail d'élaboration des modules peut être précédé d'une révision du référentiel des compétences. Celles -ci pourraient être formulées clairement de façon à ce qu'elles soient évaluables. Ainsi chaque session de formation devrait se tenir autour d'un petit nombre de compétences à faire acquérir par les stagiaires ; afin que beaucoup de domaines ne soient pas abordés à la fois au cours d'une session, toute chose qui nuit à l'efficacité interne des formations. De plus, cette suggestion servirait de base pour une révision de l'agencement entre les 3 types de formation. On pourrait, par exemple, choisir d'affecter tel ou tel module aux FP, d'autres modules aux FAD ou d'autres encore au « coaching », en se fixant des priorités. Ces modules serviraient également de base pour une révision du plan de formation pour le long terme (conditions de pérennisation).</p>	<p><i>Des efforts importants ont été fournis pour une mise en œuvre (partielle) de cette recommandation à travers: des travaux d'allègement des modules, d'élaboration de nouveaux modules notamment pour les disciplines jusque là non prises en compte (déontologie et éthique professionnelles, ES, EST, EA, EPS), d'élaboration ou de proposition de corrigé-type ; certains aspects de cette recommandation nécessitent des formations préalables avant leur mise en œuvre (élaboration de référentiel de compétences par exemple).</i></p>

<u>3. D'autres mesures d'appui aux actions pédagogiques</u>	
3.1. Mettre en place un dispositif particulier visant à combler les lacunes dans le domaine des connaissances académiques et de la maîtrise de la langue française, incluant la responsabilité du stagiaire lui-même. Ce dispositif pourrait prendre en compte la proximité d'un établissement d'enseignement secondaire (présence de professeurs, organisation de cours du soir), ou l'élaboration de modules spécifiques de formation à distance par l'INFRE dont la mise en œuvre serait programmée à la demande des stagiaires concernés. Il est également possible d'organiser des sortes d'universités d'été pendant les vacances scolaires.	<i>Recommandation mise en œuvre partiellement à travers l'extension de l'initiative francophone de formation à distance des maîtres (IFADEM)... Des universités de vacances sont aussi organisées par l'INFRE pour les enseignants volontaires qui contribuent financièrement.</i>
3.2. Organiser un atelier autour des innovations basées sur l'APC et la PI en vue de trouver des points d'ancrage et de complémentarité, de créer un cadre conceptuel unique, de dégager des pistes de pratiques de classe abordables pour les enseignants. Cela permettra d'harmoniser les modules UNICEF et UNESCO (et non faire un choix) puisque des acteurs ont reconnu que les deux approches (APC et PI) peuvent se compléter harmonieusement.	<i>Recommandation pertinente non encore mise en œuvre.</i>
3.3. Un plaidoyer auprès des CCS et des CP est fait afin que les directeurs rendent disponibles dans les écoles les guides, manuels et programmes d'études ou autres documents souhaités par les stagiaires (cf. Liste en Annexe 4).	<i>Recommandation dont la mise en œuvre est partielle puisque par endroits des stagiaires ont avoué avoir acheté des documents qu'on devait leur fournir, ou d'autres encore évoquent le manque de documents comme facteur environnemental qui freine la mise en application des acquis des formations.</i>
<u>4. De la pérennisation du projet</u> Mener la réflexion en vue de mettre en place un dispositif de pérennisation du projet en tenant compte des recommandations du présent rapport.	<i>Recommandation non mise en œuvre puisqu'il n'existe pas encore un dispositif concret de pérennisation au plan institutionnel ; d'où un des objectifs de la présente évaluation qui consiste à proposer un mécanisme de pérennisation.</i>
<u>A L'ATTENTION DE L'UNICEF ET DES PTF :</u> L'équipe d'évaluation recommande de poursuivre leurs efforts d'assistance technique et financière au Ministère des Enseignements Maternel et Primaire afin que les suggestions faites pour le moyen terme soient opérationnalisées.	<i>L'appui de l'UNICEF et des autres PTF est resté constant.</i>

A long terme : à partir de la rentrée scolaire 2011-2012	
<p><u>A l'attention du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire:</u></p> <p>La tenue d'instances nationales de réflexion autour de quelques grandes questions qui engagent l'avenir du système éducatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les perspectives sur le recrutement d'enseignants communautaires : faut-il y mettre un terme comme le suggèrent une dizaine d'acteurs (encadreurs, syndicalistes) ? Si oui, comment ? Doit-on chercher à le contrôler ? Questions à l'ordre du jour puisque le recrutement se poursuit comme nous l'avons constaté sur le terrain. L'avis de l'équipe d'évaluation est qu'il faut faire passer l'idée-force selon laquelle « n'est pas enseignant qui veut » (des pays ont payé au prix fort cette politique tendant à faire croire que tout le monde peut enseigner). A défaut de s'en passer, il serait judicieux de mettre un dispositif pour le contrôler afin d'améliorer le profil des candidats recrutés. Par exemple le recrutement par les communautés sous la supervision des structures de l'Etat qui proposeraient des modalités de sélection rigoureuse. ✓ Les perspectives pour les enseignants ex-communautaires minoritaires qui ne seraient pas capables d'améliorer leurs prestations en dépit de tout le dispositif de remédiation mis en place : il est urgent de trouver d'autres issues sans pour autant les éjecter du système. On pourrait, par exemple, songer à une réorientation professionnelle consistant à les employer comme conseillers d'éducation ou surveillants dans les CEG ou agents de bureau dans les CS. Il s'agit de limiter les dégâts chez les élèves. 	<p><i>Recommandations pertinentes qui demeurent d'actualité au regard de diverses difficultés non résolues telles que: le recrutement d'enseignants communautaires toujours en cours, les échecs enregistrés à l'examen du CEAP pour certains enseignants ex-communautaires dont le niveau de base serait particulièrement faible</i></p>
<p><u>A l'attention de l'INFRE :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'adoption d'une nouvelle politique en matière de formation des formateurs. Celle-ci consisterait, par exemple : 	<p><i>Recommandation dont la mise en œuvre serait au centre de réflexion en cours</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤ à opérer une sélection plus rigoureuse dans l'équipe actuelle sur la base de critères précis : capacité d'animation, maîtrise des contenus, comportement, etc. ; ce qui suppose des observations de séances d'animation à l'aide de grille, ➤ à élargir cette sélection à des directeurs d'écoles ou à des maîtres chevronnés, ➤ à assurer la formation de ces formateurs (à l'étranger si nécessaire), ➤ à constituer pour chaque département des équipes d'animateurs professionnels composées chacune de profils différents (inspecteurs, conseillers pédagogiques ou formateurs dans les ENI, directeurs d'écoles détachés comme animateurs, maîtres chevronnés détachés éventuellement). <p>Cette dernière mesure vise à professionnaliser davantage cette catégorie d'acteurs</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • L'organisation de stages à l'étranger pour certains cadres du système dans les domaines de la didactique, de la PI, de la gestion de projet, de la formation des adultes en envisageant une spécialisation au sein des équipes des formateurs qui prendraient le relais après la fin du projet. 	<p><i>Des expériences existent dans le système et permettent à certains cadres d'aller renforcer leurs capacités chaque année mais il va falloir être beaucoup plus volontariste et plus objectif dans le choix des intéressés.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • La mise en place d'une banque de données sur des personnes de ressources telles que des spécialistes de contenus disciplinaires, des chercheurs, des spécialistes dans certains métiers (la couture par exemple), susceptibles d'intervenir ponctuellement et efficacement lors des ateliers de formation 	<p><i>Réflexion en cours</i></p>
<p><u>A l'attention de l'UNICEF et des autres PTF (USAID, DANIDA, Ambassade royale des Pays-Bas, Initiative Fast Track Fonds Commun Budgétaire)</u></p> <p>Au regard des besoins énormes du système éducatif béninois et des résultats fort encourageants engrangés dans le cadre de ce projet, il serait souhaitable que les PTF poursuivent leur assistance technique et financière pour la pérennisation du projet.</p>	<p><i>L'UNICEF et les autres partenaires réaffirment leur disponibilité à accompagner le Gouvernement béninois, mais certains posent des conditions préalables telles que : la mise en œuvre des recommandations relatives au dispositif de pilotage et de gestion dont il est question plus haut, la réduction des effectifs à former (pas plus de 1000 selon l'un d'eux)...</i></p>

4. LES POINTS FORTS ET/OU LES REUSSITES DU PROJET ET LES RECOMMANDATIONS

A cette étape finale du projet, que peut-on retenir comme points forts, comme réussites essentielles ? Quel dispositif de pérennisation et quelles préconisations est-il possible d'envisager ? Les réponses aux deux dernières questions vont dépendre d'un certain nombre de préalables.

4.1. Les points forts du projet

Au regard des résultats des analyses, six principales conclusions peuvent être formulées :

4.1.1. *Un projet d'une grande pertinence*

Le projet de formation diplômante des enseignants ex-communautaires est d'une grande pertinence comme l'a montré l'analyse des données secondaires et primaires recueillies. En effet, celle-ci a révélé que les résultats planifiés sont bien en adéquation avec les objectifs du projet ; que cette formation est en cohérence avec les priorités nationales du Bénin dans le domaine de l'éducation et qu'elle répond parfaitement aux besoins des différents bénéficiaires que constituent les enseignants, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les directeurs d'écoles et autres formateurs de formateurs. De plus, les stratégies définies (formation présentielle, formation à distance, et le coaching) et telles que mises en œuvre, sont bien appropriées si l'on tient compte non seulement de ce besoin crucial de renforcer les capacités des enseignants au profil initial inadéquat pour le métier, mais aussi du contexte du pays qui accusait et accuse un grand déficit quantitatif et qualitatif en personnel enseignant. La seule zone d'ombre (déjà soulignée lors de l'évaluation à mi-parcours) est cette insuffisance dans l'analyse des besoins au démarrage qui aurait gagné à être systématique avec le regard d'un analyste extérieur. Elle aurait permis d'éviter les écueils enregistrés dans la mise en place du projet par « tâtonnements » ; toute chose qui a engendré ou accentué des difficultés de gestion. Mais cette insuffisance se comprend aisément si l'on se réfère encore une fois au contexte de l'époque où il fallait une action d'urgence.

4.1.2. *Un projet d'une efficacité remarquable*

Sur la base des données secondaires et primaires, l'une des conclusions importantes à tirer est que le projet est remarquablement efficace. Pour preuves, tout au long du processus, les résultats planifiés ont été suffisamment pris en compte ; les méthodes d'apprentissage ont été, de l'avis de la majorité des acteurs (responsables de structures centrales, apprenants, formateurs, gestionnaires), bien adaptées aux besoins des enseignants tout comme la compétence des formateurs qui était en adéquation avec les résultats attendus ; le critère d'équité semble avoir été respecté puisque lors de l'évaluation à mi-parcours déjà, des responsables du MEMP renseignaient l'équipe d'évaluation sur des dispositions

d'hébergement qui étaient offertes aux femmes qui avaient des problèmes d'éloignement pour leur faciliter l'accès à la formation lorsque le nombre de centres était réduit. Cette discrimination positive a été confirmée au cours de cette évaluation finale par les enseignant(e)s eux-mêmes, les formateurs et les gestionnaires. De plus, il est ressorti que des dispositions sont prises pour les enseignants des écoles déshéritées qui viennent souvent de loin pour rejoindre les centres de formation. Les résultats au CEAP peuvent aussi être considérés comme sensiblement les mêmes chez les hommes (83%) que chez les femmes (76%), même si ce taux paraît légèrement en défaveur des femmes pour des causes extérieures au projet : cas de maternité, charges familiales, etc.

En somme, les stratégies se sont révélées d'autant plus efficaces qu'elles ont permis d'assurer la formation sur le poste de travail en contournant ainsi la contrainte qui consisterait à les inscrire dans les ENI. Une autorité a même salué cette stratégie de recherche-action qui a permis au fur et à mesure aux formés de réinvestir les acquis d'une session antérieure avant de se présenter à une session postérieure à la différence des écoles normales où c'est beaucoup de théories d'abord et les vraies occasions de pratique interviennent après.

L'efficacité a aussi été révélée par les acquis des apprenants à travers ces modalités de formation. Ils auraient en effet développé les compétences attendues pour réussir à leur examen professionnel du CEAP pour lequel ils ont été préparés durant les trois années.

C'est pourquoi cette efficacité apparaît de façon très nette dans les résultats quantitatifs obtenus à l'examen du CEAP. Les prévisions faites lors de l'évaluation à mi-parcours qui tournaient autour de 75% ont été largement dépassées avec un taux de réussite d'environ 82%. Ce taux pouvait d'ailleurs atteindre 85 à 95% si l'on s'en tient aux compétences relatives aux résultats de la Pédagogie Appliquée ou aux pratiques de classe qui semblent les plus importantes.

Ces résultats ont ainsi beaucoup contribué à l'atteinte des objectifs nationaux dans la mesure où le nombre d'enseignants communautaires prévu à la baisse pour un chiffre avoisinant 5000 en 2015 est en voie d'être réalisé car les chiffres provisoires indiquent déjà un nombre inférieur à 5000 enseignants ex-communautaires au moment de cette évaluation.

Toutefois, l'efficacité du projet a été éprouvée par des contraintes majeures qui ont plombé sa mise en œuvre, en particulier, les imperfections relevées dans le pilotage et la gestion dans la sphère supérieure du système ou dans la superstructure.

Fort heureusement, bien d'opportunités ont été saisies pour améliorer cette mise en œuvre dont en particulier l'appui inestimable de l'UNICEF et des autres PTF qui ont aussi beaucoup œuvré afin que les recommandations faites lors de l'évaluation à mi-parcours (qui est une autre opportunité) soient mises en application ne serait-ce qu'en partie.

4.1.3. Un projet d'une relative grande efficience

La conclusion relative à l'efficience du projet est fort encourageante. En effet, de l'avis des

responsables au niveau central ou déconcentré, les ressources humaines, financières, matérielles et temporelles ont permis l'atteinte des résultats dans la mesure où elles auraient été suffisantes et relativement bien gérées. Entre autres éléments de preuves, c'est l'absence de cas de gaspillage avéré qu'aurait pu indiquer l'un ou l'autre acteur interrogé ou l'audit proprement dit durant cette évaluation.

Cette efficience devient effective lorsqu'on procède à l'analyse coût-efficacité. Ainsi, à travers le calcul du ratio coût- efficacité, en établissant un rapport entre le coût total du projet (2 884 979 991 FCFA) et l'impact du projet estimé à 7844 admis au CEAP à la session de 2011 (pour un référentiel, c'est-à-dire le nombre total attendu de 9979 admis selon les données de l'INFRE), on obtient un coût unitaire de 367 794 FCFA pour chaque enseignant ex-communautaire admis au CEAP, alors que le ratio coût-efficacité est de 1 106 333 FCFA (soit près du triple de celui des ex-communautaires) pour les enseignants formés dans les ENI. Par ailleurs, le fait de les former à leur poste de travail fait gagner à l'Etat plus de six (6) milliards FCFA. Cette formule de formation a donc permis au Gouvernement béninois de réaliser des économies non négligeables.

Cependant, cette efficience a été atténuée par divers facteurs de gestion peu favorables qui ont été identifiés par l'évaluation en 2010 et qui se seraient hélas maintenus jusqu'à la fin du projet.

Tout de même, certaines mesures ont grandement contribué à cette efficience. C'est le cas de l'affectation d'un agent comptable de l'UNICEF auprès de l'INFRE ou d'autres mesures de gestion telles que la suppression des repas donnés aux apprenants lors des formations et son remplacement par un per diem, ou le fait de coupler les regroupements de la formation présentielle et de la formation à distance.

4.1.4. Un impact fortement ressenti du projet

Certes, l'analyse des données environnementales a montré l'existence de véritables maux et problématiques qui hypothèquent les effets positifs attendus des actions de formation et qui fragilisent le système éducatif. On pourrait, entre autres, retenir le relâchement observé chez les ex-communautaires dans leurs efforts de mise en application des acquis à cette rentrée scolaire 2012-2013, une propension à l'absentéisme chez les enseignants, toutes catégories confondues (absence particulièrement inquiétante au sein des ex-communautaires et dans une impunité totale), les grèves ressenties comme très fréquentes dans le secteur de l'éducation, l'éthylisme dans le milieu enseignant qui a pris de fortes proportions chez les ex-communautaires, la pratique du châtime corporel et celle du racket des élèves par les enseignants dans certaines régions.

Toutefois, l'analyse des points de vue des différentes catégories d'acteurs révèle que, lorsque les conditions sont favorables, l'impact du projet peut être fort appréciable. D'abord au niveau de ce réinvestissement systématique des acquis des formations par les enseignants (98%) dans leurs pratiques de classe avec comme effet induit une amélioration sensible des performances des élèves. A preuve, les taux de réussite satisfaisants dans l'ensemble tels que

communiqués par les enseignants eux-mêmes et confirmés aussi bien par leurs élèves que par les autres acteurs que sont les collègues, les directeurs, les encadreurs, les formateurs et des responsables centraux et déconcentrés. Ensuite, parce qu'aucun changement négatif étroitement lié au projet n'aurait été enregistré. Au contraire, il est observé des changements positifs notables aussi bien chez les enseignants (au plan relationnel et comportemental, par exemple), chez les élèves qui feraient preuve d'attachement à leur maître qu'au niveau de l'INFRE et du MEMP en termes de renforcement des capacités et des possibilités d'amélioration de leur gestion.

4.1.5. Une adhésion forte et massive au projet

L'adhésion au projet est en effet très forte et massive si l'on s'en tient aux informations collectées. Elles montrent que le projet a été bien accueilli par presque tous les acteurs (90 à 100%, y compris ceux qui n'ont pas été suffisamment impliqués dans la mise en œuvre) ; les supérieurs hiérarchiques des enseignants (les directeurs en l'occurrence) feraient preuve d'engagement à ce que les enseignants mettent en pratique les acquis des formations. Formés et formateurs de formateurs ont été globalement assidus lors des sessions de formation en dépit de quelques cas d'absences justifiées. Les autres acteurs (syndicats, parents d'élèves, ...) sont majoritairement satisfaits du projet et ont fait montre d'engagement à le soutenir.

De même, l'engagement des autorités du MEMP à poursuivre les actions du projet ne saurait faire l'objet d'un doute quelconque comme l'ont déclaré des responsables au niveau central et déconcentré.

4.1.6. Des bases solides de durabilité et une exigence de pérennisation

L'une des performances remarquables du projet est aussi sa durabilité puisque l'analyse a montré que des bases solides existent pour pérenniser les actions de formation futures après le projet : des ressources humaines de qualité, des ressources documentaires multiples et aussi de qualité (même si on peut encore les améliorer), diverses ressources matérielles ou logistiques héritées du projet (véhicules, matériel audio-visuel ou informatique, etc.), sans oublier cette grande expérience acquise dans le domaine de la conception, de la gestion et de l'organisation d'une formation initiale et continue combinée à grande échelle et avec des effectifs importants. De plus, de l'avis de certains responsables, le Gouvernement, par le biais de certaines directions centrales ministérielles, s'est approprié sûrement les stratégies développées et peut garantir de ce fait la mise en place d'un dispositif de pérennisation en s'appuyant sur des ressources endogènes.

Enfin, la forte demande exprimée par la plupart des acteurs (30% des enseignants), des formateurs, des chefs de centre et coordonateurs, des directeurs d'école, des CCS et des CP, des parents et syndicats, en faveur d'une poursuite du projet en vue d'accompagner les admis du CEAP jusqu'à leur examen du CAP constitue à n'en pas douter un fondement de la pérennisation qui devient ainsi un impératif pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Car l'admission au CEAP n'est qu'une étape correspondant à la qualification. Il

reste à présent à créer les conditions d'une véritable professionnalisation permettant à ces enseignants d'être des praticiens autonomes et réflexifs (entres autres indicateurs de la professionnalisation).

C'est pourquoi il convient d'éclairer le décideur par des préconisations pertinentes qui doivent s'appuyer sur des sources diverses.

4.2. Les principales réussites du projet

A la lumière de ce qui précède (éléments de bonne performance qui sont autant de réussites du projet), au regard des points forts selon le point de vue des acteurs ou ce qui les a le plus marqués positivement (cf. Tableaux 57 et 58), les principales réussites du projet peuvent être organisées autour de quatre points essentiels :

4.2.1. Le renforcement de l'expertise au niveau des ressources humaines

L'un des acquis majeurs du projet est d'avoir permis au MEMP de disposer de ressources humaines de qualité dont l'expertise a été renforcée dans les domaines tels que : l'ingénierie de la formation, la conception de documents pédagogiques et didactiques (modules, manuels, supports divers), l'animation, le suivi et l'évaluation des formations.

4.2.2. L'existence d'une base de documents ou de supports pédagogiques/didactiques et de matériels réutilisables

L'un des acquis précieux du projet, c'est d'avoir permis au MEMP de disposer d'un capital important de documents pédagogiques et didactiques diversifiés et relativement de qualité : quatorze (14) modules et documents d'accompagnement de la formation présentielle et de la formation à distance, des manuels, des guides et des supports audio-visuels divers disponibles. Ce capital est considéré par beaucoup d'acteurs comme un des points forts du projet. Dans le cadre d'une pérennisation, il s'agit de les relire, les améliorer pour les utiliser dans les actions de formation future.

En complément à ces acquis, il faut ajouter le fait que le projet a permis de doter l'INFRE de moyens logistiques (02 véhicules, matériel informatique et de reprographie, matériel audio-visuel) qui seront d'une grande utilité pour la suite du projet.

4.2.3. La combinaison contextualisée des trois stratégies de formation et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes

Le recours à la formation présentielle, à la formation à distance et au coaching constitue une pratique répandue dans le monde lorsqu'il s'agit de former des enseignants sans qualification professionnelle. Mais le mérite du projet est d'avoir essayé de les adapter au contexte institutionnel et aux conditions environnementales des enseignants ex-communautaires. Ce qui a eu comme effet indirect le renforcement de ces stratégies par une quatrième modalité qui est la Co-formation ou la formation par les pairs avec l'implication

des collègues des enseignants ex-communautaires ; toute chose qui témoigne d'un engouement pour le projet.

L'autre centre d'intérêt, c'est la volonté d'appliquer une pédagogie différenciée qui permette à chacun des enseignants de réussir au CEAP ; d'où l'application de pratiques pédagogiques innovantes telles que les remédiations successives qui ont permis à un grand nombre d'enseignants de faible niveau de se qualifier progressivement, même si une minorité n'a pas obtenu le diplôme du CEAP.

4.2.4. La transformation d'enseignants amateurs en enseignants qualifiés et diplômés en majorité

La réussite fondamentale du projet et qui constitue l'objectif central, c'est d'avoir su, grâce à la formation, transformer des enseignants amateurs au profil initial disparate et souvent inadapté pour la profession, en maîtres qualifiés (à 100% puisque tous ont atteint la fin de la troisième année de formation) et diplômés à 82% de façon provisoire. Conformément aux résultats planifiés, ces enseignants ex-communautaires ont développé les compétences pour les pratiques de classe (même si des lacunes subsistent çà et là) et les compétences attendues pour faire face aux épreuves théoriques du CEAP.

Mais il reste à les aider à développer les compétences transversales (savoir-être) qui vont renforcer leurs capacités professionnelles.

Tableau 57: Synthèse sur ce qui a le plus marqué positivement les stagiaires

<i>Question : Qu'est ce qui vous a le plus marqué positivement au cours de ces 3 ans de formation ?</i>	
Aspects les plus marquants	Fréquences
Domaine général de la formation et sa qualité/une des stratégies de formation en particulier: A tout moment on nous formait, la formation reçue, la qualité de la formation, la formation présentielle, etc.	27,63%
Contenus de la formation : la pertinence des thèmes abordés, la formation en TIC, etc.	6,58%
Domaine des modules, leur contenu, autres documentations : Les thèmes des modules, la richesse des documents, etc.	6,14%
Climat de travail, ambiance de travail et échanges : L'ambiance de travail, l'ambiance conviviale lors des travaux en ateliers, les échanges entre collègues, les retrouvailles, le sérieux dans le travail, etc.	14,91%
Acquis professionnels importants et diversifiés de la formation : l'obtention du CEAP et la qualification ; l'amélioration de l'expression de certains collègues, l'initiation à la morale professionnelle, la perfection dans l'art d'enseigner, l'augmentation du niveau de connaissance, les lacunes comblées, la maîtrise de l'étude de cas, etc.	25,88%
Autres acquis non prévus ou planifiés : le goût surprenant pour la recherche documentaire, etc.	1,32%
Aspects matériels, financiers, prise en charge, logistiques : le soutien financier, l'entretien, etc.	5,70%
Autres : « la vocation est venue pendant la formation », « attention particulières prêtée à notre égard par les partenaires financiers », etc.	5,70%
SR	6,14%
Total général	100,00%

(Sources : enquêtes, 2012)

Tableau 58: Synthèse des points forts du projet de formation selon des acteurs

Points forts du projet (domaines)	Formateurs	Directeurs	Chefs de centre et & Coordonateurs
Dans le domaine de la gestion et de l'organisation (matérielle, logistique, financière, temporelle)	27,27%	20,00%	40,00%
Dans le domaine de la documentation et des modules (contenus)	36,36%	34,72%	40,00%
Au niveau de la formation présentielle	9,09%	4,91%	-
Au niveau de la formation à distance	2,02%	2,64%	-
Au niveau du coaching	10,10%	8,30%	10,00%
Dans la préparation à l'examen du CEAP	4,04%	2,26%	5,00%
Au niveau des facteurs environnementaux favorables à la mise en œuvre des acquis	0,00%	1,13%	0,00%
Au niveau des formateurs et de l'animation des formations	12,12%	5,28%	5,00%
Au niveau des stagiaires (inscription, comportements, qualification, évaluation) et de l'impact du projet	45,45%	34,34%	55,00%
Autres : bain linguistique en anglais, implication de tout le monde même les retraités, etc.	10,10%	8,30%	15,00%
SR	1,01%	2,64%	0,00%

(Sources : enquêtes, 2012)

Le tableau 59 ci-dessous reprend sous forme synthétique les différentes forces, faiblesses, opportunités et menaces mises en évidence par le projet de formation:

Tableau 59 : Bilan global du projet

<p style="text-align: center;">POSITIF (pour atteindre l'objectif)</p>	<p style="text-align: center;">NEGATIF (pour atteindre l'objectif)</p>
<p style="text-align: center;">FORCES ou REUSSITES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presque tous les résultats planifiés par le projet sont réalisés. • Des ressources humaines (concepteurs de modules et formateurs) de qualité. • Mise en œuvre de trois modalités de formation contextualisée (FP, FAD et coaching particulièrement bien apprécié). • Au moins une dizaine de modules, de documents d'accompagnement et de matériel audio-visuel en quantité et en qualité. • Des méthodes de formation adaptées avec des pratiques innovantes (remédiation). • Presque 100% des enseignants ex-communautaires compétents pour les pratiques de classe et pour faire face aux épreuves théoriques du CEAP (dissertation, étude de cas), dont 82% de diplômés du CEAP. • Des acquis des formations massivement mis en application en classe. • Amélioration des performances des élèves tenus par les bénéficiaires des formations. • Un taux de couverture du projet plus large que prévu (d'autres enseignants profitent du projet tout en participant à sa mise en œuvre). 	<p style="text-align: center;">FAIBLESSES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Absence d'une analyse de besoins en bonne et due forme au démarrage avec l'appui d'un analyste extérieur. • Insuffisances dans le domaine du pilotage et de la gestion au niveau de la sphère supérieure du sous-secteur des Enseignements Maternel et Primaire. • Existence de facteurs de gestion défavorables à l'efficacité et à l'efficience. • Des acquis non encore maîtrisés par quelques enseignants dans des domaines de compétences liées aux épreuves théoriques et aux pratiques de classe. • Insuffisances dans le développement des compétences transversales.
<p style="text-align: center;">OPPORTUNITES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appui constant, multiforme de l'UNICEF et des PTF. • Mise en œuvre de certaines recommandations de l'évaluation à mi-parcours. 	<p style="text-align: center;">MENACES D'ORDRE ENVIRONNEMENTAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problèmes d'infrastructures et leurs corollaires comme les classes multigrades. • D'autres facteurs inhibiteurs de la mise en application des acquis des formations : relâchement, absentéisme chronique dans les classes, éthylisme, châtiment corporel infligé aux élèves, racket.

4.3. Des implications pour la suite du projet ou des bases pour des préconisations

Les recommandations qui seront faites s'appuient sur trois axes importants : les suggestions formulées par les acteurs à différents niveaux, quelques considérations majeures qui en découlent et des possibilités de mécanismes de pérennisation.

4.3.1. Des suggestions faites par les acteurs

Tableau 60: Synthèse des domaines de suggestions formulées par les enseignants formés

Domaines de Suggestions	Formation présentielle	Formation à distance	Coaching	Pratique CEAP
Inscription/Information des candidats pour la date des examens à améliorer	1,48%	1,20%	20,20%	5,38%
Planification/Période de tenue/Durée (à revoir)	11,96%	18,54%	0,56%	0,09%
Organisation matérielle (logistique, hébergement, restauration)/Déroulement (à améliorer)	42,08%	18,35%	0,65%	0,46%
Contenus des modules ou des documents/Documentation/Matériel pédagogique ou didactique (à améliorer)	7,04%	7,78%	0,56%	0,09%
Formateurs/Animation (à améliorer)	2,97%	3,71%	4,45%	0,09%
Suivi à améliorer	0,37%	0,56%	0,09%	
Autres : « Rassembler un arsenal de matériel, informatique, et technologique pour une formation présentielle intéressante » ;	7,69%	6,58%	2,97%	10,75%
Coaching et Préparation à l'examen : revoir la période, augmenter la durée, etc.	0,09%	0,09%	4,36%	9,92%
Coaching/ Coach et coaching : technique, déroulement à améliorer	0,19%	0,09%	16,77%	1,02%
Préparation à l'examen / Activités à mener pour préparer les candidats/Encadrement (à améliorer)	0,00%	0	0	25,76%
Préparation à l'examen/ Aspects matériels et financiers à améliorer	0,00%	0	0,09%	3,43%

(Sources : enquêtes, 2012)

Tableau 61: Synthèse des domaines de suggestions formulées par les autres acteurs

Domaines de Suggestions	Formateurs	Directeurs	Chef de centre & Coordonnateur	APE	Syndicats
Dans le domaine de la gestion et de l'organisation (matérielle, logistique, financière, temporelle)	38,38%	35,09%	50,00%	45,65%	54,94%
Dans le domaine de la documentation et des modules (contenus)	0	21,51%	20,00%	16,85%	30,43%
Au niveau de la formation présentielle	2,02%	0,38%	0,00%	1,09%	0,79%
Au niveau de la formation à distance	1,01%	0,00%	0,00%	0,00%	0,79%
Au niveau du coaching	5,05%	12,45%	5,00%	2,72%	11,86%
Dans la préparation à l'examen du CEAP	1,01%	1,13%	5,00%	0,00%	0,00%
Au niveau des facteurs environnementaux inhibiteurs de la mise en œuvre des acquis:	0	0	0	2,72%	0,79%
Action pour éliminer l'absentéisme, les grèves fréquentes ...	0	0,38%	0,00%	0,54%	0,40%
Actions pour éradiquer d'autres facteurs environnementaux : alcoolisme, autres maux liés au contexte social,	39,39%	7,17%	10,00%	1,63%	5,53%
Au niveau des formateurs et de l'animation des formations : renforcer la formation, mieux choisir les formateurs, etc.	19,19%	10,19%	10,00%	14,67%	11,86%
Au niveau des stagiaires (inscription, comportements, évaluation)	36,36%	33,21%	20,00%	66,30%	50,59%

(Sources : enquêtes 2012)

Au cours des enquêtes, les personnes interrogées ont fait des suggestions dans plusieurs domaines (cf. Tableaux 61 ci-dessus). En prenant en compte les propositions faites par les responsables centraux, les suggestions concerneraient en particulier les domaines suivants :

- Le pilotage et la gestion des actions futures dans le prolongement du projet tout en spécifiant certaines mesures telles que l'amélioration de la communication entre les acteurs ou encore la nécessité de systématiser les évaluations formatives (au lieu d'attendre une exacerbation des difficultés) ;
- La recherche des pistes de solution à la question du recrutement des enseignants communautaires : les prévisions officielles semblent tendre vers leur suppression. La question qui se pose aussi est de savoir ce qu'il faut faire de ces enseignants minoritaires qui ne pourraient pas réussir au CEAP à cause de leur faible niveau de base. Certes on pourrait poursuivre les remédiations, mais jusqu'à quelle limite ? Une des actions urgentes à mener est aussi de stabiliser pour de bon le nombre d'enseignants communautaires formés ou non dans le cadre de ce projet ;
- L'amélioration des conditions de vie et de travail des gestionnaires et des animateurs des actions de formation ;
- La question de l'évaluation certificative (CEAP, CAP) qu'il convient de rendre davantage pertinente, valide et fiable en la débarrassant de tout soupçon de fraude ou de favoritisme ;
- La réflexion dans le sens de poursuivre l'accompagnement amorcé avec ces enseignants ex-communautaires afin de maintenir non seulement leur niveau de formation, mais aussi de travailler à aller et à réussir au CAP. Il s'agit là de penser à une évaluation post-formation ;
- La poursuite du programme de renforcement de capacités des acteurs et décideurs du système en général, des formateurs de formateurs en particulier de manière à les rendre beaucoup plus proactifs à l'avenir ;
- L'amélioration des différentes composantes de la formation : pilotage et gestion, planification, organisation, élaboration de curriculum et des modules de formation, animation, évaluation, etc. ;
- Une réflexion à mener pour éradiquer les facteurs environnementaux qui hypothèquent dangereusement la mise en application des acquis et par conséquent l'impact attendu des actions de formation et prévoir une formation sur la gestion des classes multigrades ;
- L'organisation d'un atelier de « capitalisation des expériences engrangées » qui va fournir l'occasion de se pencher sur les perspectives de pérennisation du projet ;
- Etc.

Il s'agit là de quelques axes à approfondir pour formuler des préconisations appropriées à la fin de l'évaluation en s'appuyant sur d'autres suggestions des acteurs et sur notre modeste expérience dans le domaine des formations.

4.3.2. Quelques considérations majeures

A ce titre, il conviendra de partir de trois considérations essentielles pour ces préconisations :

- La première consiste à considérer que la formation a abouti à une qualification des enseignants ex-communautaires. Il reste à entreprendre une deuxième étape visant à

la professionnalisation par une série d'actions à entreprendre à court et moyen termes avec tout ce que cela comporte comme mesures corollaires à envisager. Au cours de cette phase, une solution pourrait être trouvée pour les enseignants ex-communautaires qui éprouvent des difficultés à se former et à réussir à l'examen professionnel. Il est souhaitable dans tous les cas qu'une évaluation ait lieu au moins trois ans après la fin du projet.

- La deuxième considération est de dégager des perspectives claires pour le recours aux enseignants communautaires comme solution palliative au manque d'enseignants. Les objectifs nationaux en la matière contenus dans le PDDSE gagneraient à être poursuivis par des dispositions institutionnelles fortes qui s'imposeraient à l'ensemble de la nation si l'on veut mettre fin à cette sorte d'anarchie constatée dans le recours aux enseignants communautaires. Si la porte est toujours ouverte à leur recrutement, il est alors indispensable de reconduire bien des recommandations déjà formulées lors de l'évaluation à mi-parcours ;
- La troisième considération est relative à la disponibilité des PTF à accompagner le Gouvernement puisque certains posent des conditionnalités dont il faudra tenir compte avant toute option d'un mécanisme de pérennisation.

4.4. Des propositions de mécanismes de pérennisation des acquis du projet

Dans l'optique d'une pérennisation du projet, il est possible d'envisager plusieurs scénarii. Il sera d'abord présenté ici deux formules qui tiennent compte chacune d'hypothèses particulières avant de définir le public-cible des futures actions de pérennisation.

4.4.1. Une première formule

Il peut être envisagé des mécanismes dans la perspective des deux hypothèses suivantes : (1) la décision est prise, conformément aux souhaits exprimés par les acteurs, d'organiser un suivi des enseignants formés et de les accompagner jusqu'au CAP. (2) L'UNICEF et les autres PTF acceptent de contribuer au financement des futures actions de formation mais en exigeant une rupture avec le dispositif institutionnel qui a prévalu dans la mise en œuvre du projet de formation des ex-communautaires au regard des multiples insuffisances constatées.

Deux interrogations essentielles doivent recevoir des éléments de réponse dans le cadre d'une action de pérennisation : (1) quel dispositif institutionnel peut-on mettre en place pour assurer, coordonner et gérer ce suivi et cet accompagnement des enseignants ex-communautaires et de façon générale les enseignants contractuels? (2) Selon quel processus est-il possible de conduire ce suivi ?

4.4.1.1. Un nouveau dispositif institutionnel

Dans le cadre d'une pérennisation du projet et au vu des difficultés de gestion et de pilotage

enregistrées, il convient de prévoir un dispositif en rupture avec le précédent. A cet effet et en fonction de l'organigramme du MEMP, il est suggéré ce qui suit :

Au niveau central :

- La mise en place d'un nouveau projet pour le suivi et/ou la formation continue des enseignants dont le responsable pourrait être rattaché directement au Cabinet du MEMP. Celui-ci sera choisi à la suite d'une étude de dossier. Les critères de candidature et de sélection devront être définis et respectés avec rigueur (il serait peut être indiqué que les candidats ne soient pas des agents actuels du MEMP). Ce chef de projet sera le véritable gestionnaire administratif, matériel et financier de la formation et du suivi car c'est lui qui devra assurer la coordination entre trois catégories de structures impliquées: « l'institution de production ou d'utilisation des formations » (Roegiers, 2000) qui rassemble les participants aux formations et leurs structures (DDEMP, CS, écoles), « l'institution de Formation » qui correspond à la structure technique chargée d'organiser pédagogiquement ces formations (l'INFRE), et « l'institut de suivi et d'analyse » des formations qui peut-être constitué par l'INFRE, la DEP, la DEM, la DIP, la DEC et la DRH.
- Le chef de projet travaillera donc en collaboration étroite avec les structures centrales suivantes : l'INFRE qui ne joue plus que le rôle technique d'institution de formation, la DIP, la DEP, la DEM qui seront chargées des actions de suivi, la DEC et la DRH qui seront incontournables respectivement dans l'organisation des examens et dans la gestion des carrières des enseignants.
- Le Ministre ou son Directeur de Cabinet, le chef de projet et les six (6) Directeurs centraux précités (D/INFRE, DEP, DEM, DEC, DRH, DIP) formeront un noyau central de pilotage dont la fonction essentielle est d'articuler les activités, de donner des indications ou des orientations, des conseils et des facilitations en garantissant les ressources nécessaires ;
- Comme indiqué plus haut, l'INFRE assure la gestion pédagogique des formations et gère par conséquent les formateurs et les personnes de ressources. Il apparaît alors la nécessité d'une banque de données d'experts.

Au niveau déconcentré :

- Le chef de projet central disposera de relais dans les DDEMP avec comme répondant direct le Directeur départemental qui assume les mêmes fonctions que lui au plan départemental. Un noyau de pilotage pourrait être constitué du DDEMP, du CSEMP et du C/SRH et de quelques responsables des enseignants et des parents;
- En tant qu'utilisateurs des formations, ces structures déconcentrées communiquent les effectifs à former au chef de projet qui ne doit plus indiquer le nombre d'enseignants à former de façon descendante.

4.4.1.2. Un processus envisageable pour la mise en œuvre de ce futur projet-relais

Dans le processus de mise en œuvre du nouveau projet, les actions fondamentales suivantes

seraient à réaliser de façon chronologique :

1. Dans un premier temps, il faudrait effectuer une analyse réelle des besoins des enseignants à former en respectant les principes requis. Les conclusions de la présente évaluation peuvent être mises à contribution.

2. Dans un deuxième temps, on procédera au choix des contenus de formation des trois années à travers un séminaire national de validation. Il convient de ne pas s'en tenir à 3 ou 4 thèmes par épreuve comme cela se fait actuellement mais à tous les thèmes importants pour une formation et une certification objective pour les intéressés et le système éducatif. Dans ce sens, on pourrait s'inspirer des programmes actuels de formation des ENI niveau BAC quitte à les améliorer compte tenu d'un certain nombre de paramètres ou de contingences. Il sera nécessaire d'inviter toutes les personnes de ressources comme les Universitaires du domaine de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation, les Professeurs du secondaire des différentes disciplines et ou champs de formation, les Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré, les Conseillers Pédagogiques choisis pour leurs réelles capacités et motivation, etc.

3. La relecture ou la rédaction des modules de formation de la FP, de la FAD et du coaching dans un troisième temps, par les personnes de ressources identifiées ci-dessus et leur validation au cours d'un atelier national.

4. La tenue d'un séminaire national de formation de l'équipe nationale de conduite des opérations composée comme suit : Directeurs centraux concernés, DDEMP et CSEMP ou gestionnaires départementaux, représentants de CCS et de CP, responsables nationaux de la formation, etc.

5. La tenue dans chaque département de session de formateurs de formateurs à l'intention de tous les CCS et CP identifiés pour réaliser la formation des bénéficiaires à la base.

6. La mise en œuvre de la formation dans un centre au plus par Circonscription scolaire animé par le CCS, les CP et des personnes de ressources identifiées suite à un test avec le concours de l'équipe nationale de suivi et ou de gestion avec une supervision nationale et ou départementale lors des formations présentiels à chaque fois. (**NB** : l'évaluation formative pourrait se dérouler sous la forme certificative dans chaque département dans l'anonymat avec permutation des copies d'un département à l'autre à partir d'une épreuve nationale). Ces formations vont se réaliser en s'appuyant sur un plan de formation préalablement établi par le chef du projet.

4.4.2. Une deuxième formule

Cette formule part du postulat que les futures actions de suivi et de formation continue doivent reposer essentiellement sur les efforts nationaux et/ou ceux des bénéficiaires eux-mêmes, l'appui des PTF n'étant pas éventuellement possible. Dans ce cas, le dispositif institutionnel et le processus de mise en œuvre auront des contours légèrement différents.

4.4.2.1. Un autre dispositif

Les structures responsables du futur projet seraient, conformément à l'organigramme du MEMP, les deux Directions centrales suivantes : la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP) et la Direction de l'Enseignement Maternel (DEM).

Les autres structures techniques qui seront nécessairement impliquées dans la conception des documents pédagogiques, l'animation et le suivi des formations sont en priorité : la Direction de l'INFRE et la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP).

La Direction des Examens et Concours (DEC) jouera son rôle de structure d'évaluation.

La Direction des Ressources Humaines (DRH) serait sollicitée pour se pencher sur le cas des enseignants ex-communautaires dont le faible niveau compromet leurs chances de réussite à l'examen du CEAP.

4.4.2.2. Des étapes possibles d'opérationnalisation de cette deuxième formule

Le déroulement du processus de formation et de suivi des enseignants respecterait globalement les étapes de la première formule :

- L'analyse réelle des besoins des enseignants à former en respectant les principes requis (par la DEP et la DEM) ;

- Le choix des contenus de formation des trois années à travers un séminaire national de validation (ne pas s'en tenir à 3 ou 4 thèmes par épreuve comme cela se fait actuellement mais à tous les thèmes importants pour une formation et une certification digne de ce nom pour les intéressés et le système éducatif. Dans ce sens, on pourrait s'inspirer des programmes actuels de formation des ENI niveau BAC quitte à les améliorer compte tenu d'un certain nombre de paramètres ou de contingences. Il sera nécessaire d'inviter toutes les compétences comme les universitaires du domaine de la Psychologie et des Sciences de l'Education, les Professeurs du secondaire des différentes disciplines et ou champs de formation, les Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré, Conseillers Pédagogiques réellement capables, etc.) ;

- La rédaction des modules de formation par les cibles compétentes requises ;

- La validation des modules rédigés de la FP, de la FAD et ou du Coaching au cours d'un séminaire d'une semaine environ selon l'importance des thèmes ;

- La tenue d'un séminaire national de formation de l'équipe nationale de conduite des opérations composée comme suit : responsables nationaux de la formation, DDEMP et CSEMP, CCS et CP, etc. ;

- La mise en œuvre de la formation dans un centre au plus par Circonscription scolaire animé par le CCS, les CP et des personnes de ressources (RUP ou enseignants expérimentés) ; ces personnes seraient sélectionnées suite à un test avec le concours de l'équipe nationale de

suivi et ou de gestion ; une supervision nationale et/ou départementale pourrait être organisée lors des formations présentiellees.

Il ne s'agit là que de grandes lignes d'un mécanisme de pérennisation qui gagnerait à être amélioré et davantage contextualisé lors d'un atelier de capitalisation des acquis de ce projet.

4.4.3. Un public-cible élargi

Quelle que soit la formule choisie, les bénéficiaires du nouveau projet ne seraient plus uniquement les enseignants ex-communautaires, mais l'ensemble des enseignants contractuels qui ont besoin soit d'un accompagnement pour obtenir le CEAP ou le CAP, soit d'une réorientation professionnelle éventuelle au regard de leurs limites objectives pour exercer la profession.

Afin de favoriser l'opérationnalisation de ce mécanisme ou la mise en place d'un tel dispositif de pérennisation, l'équipe d'évaluation formule des préconisations.

4.5. Quelques recommandations

Sur la base des éléments ci-dessus développés et en tenant compte des recommandations faites par l'UNICEF en 2009 et de celles de 2010 consécutives à l'évaluation à mi-parcours et dont une bonne partie demeure d'actualité, les recommandations suivantes sont formulées :

A l'attention du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire :

A) Dans le cadre de la mise en place d'un dispositif de suivi ou de pérennisation du projet au bénéfice de tous les enseignants contractuels les actions suivantes devraient être menées :

- L'établissement d'un état des lieux statistique précis des enseignants ex-communautaires formés, de ceux non encore formés, de ceux qui viennent d'être recrutés et cela dans les meilleurs délais possibles. Une base de données fiables pourrait être définitivement mise en place, car il y va de la crédibilité du système ;
- La réalisation d'études complémentaires pour mesurer l'ampleur de certains phénomènes déplorés tels que l'absentéisme dans les classes en rapport avec les taux d'exécution des programmes en vue de proposer des pistes de remèdes appropriés et cela dans l'optique que les efforts mobilisés pour des actions de formation ne soient pas vains en termes d'impact ou d'effet attendu. Ce serait également une opportunité pour se pencher sur les autres maux et/ou problématiques exhumés lors de cette évaluation finale ;
- La mise en place, dans les délais les meilleurs, du dispositif de pérennisation du

projet tant attendu par les acteurs, dispositif qui pourrait s'appuyer sur les propositions faites ci-dessus (cf. 3.8 Des propositions de mécanismes de pérennisation) ; la création d'un nouveau projet d'une durée de trois ans peut être conçu et comprendrait un dispositif à l'échelle nationale et un dispositif départemental ; les structures de pilotage et de gestion seraient mises en place à la suite de travaux de réflexion qui devraient s'appuyer sur des documents de base tel qu'un plan de formation. Un plaidoyer à destination des PTF serait envisagé afin de solliciter leur accompagnement sur des bases plus solides et transparentes ;

- La réalisation d'une évaluation post-projet à commanditer 3 ans après la fin du projet (par exemple à l'issue de l'examen du CAP pour la première cohorte d'admis des enseignants ex-communautaires et de tous les enseignants contractuels) ;
- La prise de dispositions idoines en vue d'assurer une meilleure gestion des fonds du futur projet basée sur le respect scrupuleux des procédures par le MEMP et ses directions centrales ou déconcentrées ;
- La formation de tous les enseignants des classes multigrades afin qu'ils puissent assumer correctement les charges liées à ce type de classes.

B) Dans le cadre d'un renforcement du système éducatif et des structures du MEMP

- Le renforcement de l'expertise nationale afin d'entreprendre des travaux de relecture des modules en vue de les adapter à des évolutions internationales intéressantes en matière de formation professionnelle. Ces modules pourraient être revus en s'appuyant sur l'élaboration de trois types de référentiels : un référentiel de métier qui décrit avec précision les tâches ou les activités précises attendues d'un enseignant, un référentiel de compétences qui débouche sur la conception de modules de formation pour acquérir ces compétences et un référentiel d'évaluation de ces compétences ;
- La mise en place d'instances de réflexion autour de questions techniques telles que l'évaluation certificative dans le domaine professionnel : quels types d'épreuves et comment améliorer et valider les épreuves? Ne faut-il pas accorder un poids plus important aux épreuves pratiques (l'essentiel étant d'améliorer ou de renforcer la pertinence, la validité et la fiabilité des examens professionnels existants)? Quels indicateurs de professionnalisation pour les enseignants du Bénin ? (car jusque là le constat est fait que les pays africains s'appuient trop souvent sur des indicateurs éprouvés dans les pays de l'OCDE par exemple, où les réalités sont bien différentes). Là encore, le renforcement de l'expertise serait sans doute souhaitable ;
- La prise d'une série de mesures pour : renforcer les corps d'encadrement qui souffrent de chevauchement d'activités comme l'a montré l'évaluation, améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants en particulier au niveau des zones les

plus défavorisées (construction de logements d'enseignants, équipements en matériels didactiques par exemple).

A l'attention de l'UNICEF et des autres PTF :

- Poursuivre et renforcer l'accompagnement du Gouvernement béninois dans les domaines technique et financier, quitte à se montrer plus exigeant dans les conditionnalités ;
- Organiser des sessions de formation au bénéfice de partenaires sur l'Approche harmonisée de Transfert de Fonds (HACT) utilisée par le Système des Nations Unies ;
- Prendre des mesures pour que les moyens à mettre à la disposition des évaluateurs ne soient pas gérés par des structures soumises à l'évaluation afin de leur accorder toute l'indépendance nécessaire.

5. LEÇONS APPRISES

De nombreux enseignements peuvent être tirés de cette évaluation finale et il ne s'agira que d'en retenir les plus significatifs y compris ceux déjà retenus au cours de l'évaluation à mi-parcours en raison de leur pertinence toujours actuelle:

❖ La première leçon a trait au caractère inédit et original de l'expérience eu égard à diverses spécificités identifiées en faisant le tour d'horizon des expériences de formation d'enseignants sans formation initiale en Afrique et dans le monde, sans chercher à apprécier l'un ou l'autre aspect. De ces spécificités, on peut retenir: son ampleur au plan quantitatif (près de 10 000 enseignants) et géographique (caractère national du dispositif), l'origine communautaire du public-cible dont le recrutement a été surtout basé sur des critères implicites et dont le reversement a été intégral sur des critères plus explicites (le BEPC au moins), la combinaison harmonieuse des formations initiale et continue opérationnalisées à travers 3 modalités ou stratégies de formation (présentielle, à distance, coaching, sans oublier la Co-formation ou formation par les pairs comme l'a montré l'évaluation), la certification au bout du processus. Cette expérience peut faire tâche d'huile et elle peut être rééditée à condition de prendre des dispositions bien pensées en amont pour confirmer cette conclusion inévitable qui semble constituer l'hypothèse de départ à la base du projet : **il est possible d'assurer une formation qualifiante ou diplômante sur le poste de travail sans passer forcément par une école professionnelle.**

❖ La deuxième leçon est qu'il convient de reconnaître que l'un des mérites de ce projet est qu'il a été bien pensé au départ par le commanditaire, c'est-à-dire l'UNICEF (et les autres PTF associés). Il a d'abord fait le constat qu'il fallait aider le Gouvernement béninois à faire face à ce grand défi de la qualité du système éducatif mise à mal par la présence de milliers d'enseignants non qualifiés. L'UNICEF n'a pas cherché à remettre en cause le recrutement des enseignants communautaires, ni à imposer des voies à suivre, ni à donner des leçons. Il a fondé son action sur une analyse empirique des besoins menée dans une logique « constructiviste » (Etienne Bourgeois, 1991, Barbier et Lesnes, 1986) ; conception qui part du postulat que le besoin n'existe que dans la mesure où une personne le ressent et l'exprime (les enseignants communautaires ont exprimé ouvertement ce besoin de formation).

Fort de cela, il a accompagné les acteurs du système éducatif en tenant compte du contexte spécifique du Bénin et des compétences dont regorge le pays. On pourrait dire alors, que ce projet baigne dans son milieu « comme un poisson dans l'eau ». C'est cette philosophie sous-jacente qui justifie la pertinence et l'adhésion massive des acteurs et en conséquence, le succès fort appréciable enregistré par ce projet contextualisé en dépit des travers constatés, ce conformément aux prescriptions de bien d'auteurs (comme SCRIVEN) qui prônent que les projets soient construits et évalués avec les acteurs. Tirant leçon de ce paradigme, l'équipe d'évaluation a adapté la méthodologie qui a finalement été construite avec les acteurs du projet par le biais de personnes de ressources de l'UNICEF et du comité de pilotage.

❖ Troisième leçon et découlant de la précédente, on peut aussi souligner l'importance des motivations intrinsèques des acteurs à la base et des partenaires ; motivations qui expliquent leur engagement et les résultats enregistrés, malgré le fait qu'il n'y ait pas eu d'étude de faisabilité au départ du projet, malgré le fait que beaucoup d'acteurs n'aient pas été consultés (y compris certains directeurs centraux qui n'ont pas été associés), malgré les insuffisances enregistrées dans le pilotage et la gestion du projet.

❖ En rapport avec ce qui précède, il y a une quatrième leçon et non des moindres, relative à cette exigence de respect des règles en matière de formation d'adultes. Ceci afin de motiver davantage l'adulte en formation ou encore pour ne pas « saper » cette motivation intrinsèque de l'adulte. De nombreux auteurs sont formels sur cette question. Or, une des insuffisances de ce projet, c'est l'ensemble des observations des stagiaires sur les comportements des formateurs qui seraient en porte-à faux avec les règles d'andragogie. Ce qui aurait eu pour conséquence, une baisse de l'efficacité interne en termes d'acquis par les stagiaires. Ainsi, des auteurs comme Bipoupout, Xavier Roegiers et al. (2006) rappellent avec justesse que pour susciter ou maintenir la motivation de l'adulte en formation, il y a quelques caractéristiques de la formation d'adultes à prendre en compte. A ce titre, on peut citer ces éléments qui peuvent servir lors des regroupements de formateurs à qui l'on peut rappeler ces règles d'andragogie:

L'adulte en formation « demande que le formateur établisse le lien entre ce qu'il apprend et ce qu'il vit dans sa pratique quotidienne, ceci pour une double raison....

D'une part, il n'acceptera de changer sa pratique professionnelle que s'il voit concrètement comment les nouvelles pratiques qui sont apportées en formation peuvent se greffer sur ses pratiques actuelles. Il cherche donc à rattacher ce qu'il apprend à ce qu'il fait actuellement... »

« Il n'aime pas les formations qui consistent essentiellement en des discours ou en des apports théoriques. C'est pour cela aussi que, en formation d'adultes, le nombre de participants doit être d'une taille raisonnable, c'est-à-dire ne pas dépasser vingt à vingt-cinq personnes maximum... »

« Il a également besoin de savoir que l'erreur fait partie intégrante des règles du jeu. Comme tout individu en formation, il ne supporte pas que le formateur dénigre ce qu'il fait ou mette en évidence ses insuffisances aux yeux du groupe ». Tout ceci suppose de la part du formateur, des comportements courtois, emprunts de patience, fondés sur le respect du droit à la parole, du droit à l'expression et donc de poser des questions ou basés sur l'empathie.

« L'adulte en formation aime que l'on prenne en compte ce qu'il vit en dehors de la formation... »

❖ Cinquième leçon, la nécessité pour les acteurs et les partenaires d'avoir une même grille de lecture sur la mise en œuvre et la gestion d'un tel projet sur les plans administratif, financier et logistique. Cela n'est possible que lorsque des outils modernes ont été conçus, adoptés et validés par tous les partenaires (commanditaire, gestionnaire et Institut de formation). Parmi les outils les plus communément admis de nos jours figurent : le cadre logique et/ou un plan d'action, un manuel de procédures d'exécution du projet, un document d'orientation du projet. L'utilisation de ces outils garantit la transparence dans la gestion et par conséquent la confiance entre les partenaires. Les responsabilités sont vite situées en cas de dérapage, toute chose qui facilite les décisions de remédiation ou de régulation.

6. LES ANNEXES

Annexe 6.1 : Les termes de référence (Evaluation des aspects pédagogiques)

TERMES DE REFERENCE

EVALUATION FINALE DU PROJET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS COMMUNAUTAIRES REVERSES CONTRACTUELS D'ETAT

1. Contexte et justification

1.1 Généralités

Durant ces dix dernières années, la République du Bénin a fait de grandes avancées en termes d'amélioration des taux d'accès à l'école. Toutefois, force est de constater qu'il y a encore beaucoup de marges de progression pour ce qui a trait à la qualité des enseignements/apprentissages dont l'un des principaux déterminants est le niveau de qualification des enseignants.

Le recrutement et la formation des enseignants n'ont pas bénéficié d'une attention suffisante pouvant permettre de faire face à l'augmentation rapide des effectifs des élèves et à la faiblesse persistante des indicateurs de rendement interne. Suite à la fermeture, de 1987 à 2006, des six Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) et pour pourvoir au besoin en enseignants, l'Etat a recruté des enseignants non qualifiés dits contractuels de l'Etat par opposition aux enseignants permanents (fonctionnaires), dont le nombre est allé décroissant du fait notamment des départs à la retraite. Par ailleurs, les besoins croissants en enseignants ont contraint les Associations de Parents d'Elèves (APE) à recruter des enseignants dits communautaires qui étaient sans qualification professionnelle au moment de leur recrutement mais qui, depuis 2008, sont reversés contractuels de l'Etat.

Malgré la réouverture progressive des six ENI dont chacune a une capacité de formation de 300 enseignants par cohorte, soit environ 1800 enseignants formés tous les deux ans, les besoins en personnel enseignant sont restés très critiques, avec une demande annuelle de près de 2150 enseignants à combler. D'où l'option prise par le Gouvernement d'organiser une formation diplômante en cours d'emploi en faveur des enseignants communautaires.

Le projet de formalisation et de généralisation de la formation diplômante des enseignants communautaires, a été développé et est mis en œuvre par l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) depuis 2008 avec l'appui de plusieurs partenaires techniques et financiers. Il visait à opérationnaliser la politique de renforcement des capacités des ressources humaines tel que préconisé par le Gouvernement du Bénin dans ses orientations stratégiques de développement, dans le Document de Stratégie de Croissance

pour la Réduction de la Pauvreté (DSCR 2007-2009) et dans le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDDSE 2006-2015) et repris dans l'axe stratégique 3 : renforcement du capital humain de la Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté (SCR 2011-2015) . Il s'inscrivait dans la perspective de l'atteinte des objectifs du Forum Mondial de Dakar sur l'Education pour Tous (2000) et ceux du Millénaire pour le Développement (2000). Il convient de noter que cette initiative relève du projet de collaboration tripartite UNICEF-USAID-Gouvernement du Bénin destiné à la formation diplômante, pour une durée de trois ans, de près de 10.000 enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'éducation au Bénin. L'UNICEF a ensuite assuré le plaidoyer auprès d'autres partenaires techniques et financiers pour des financements complémentaires pour la mise en œuvre efficiente du projet. Il s'agit notamment de la Coopération Néerlandaise, le Fonds Commun Budgétaire (Banque Mondiale, DANIDA, Agence Française de Coopération, l'Ambassade Royale des Pays-Bas, la Banque Allemande KfW) de même que l'UNESCO à travers le Japan Trust Funds.

Les principaux objectifs de ce projet sont :

- assurer la formation diplômante à environ 10.000 enseignants de la maternelle et du primaire,
- renforcer les capacités du corps d'encadrement,
- finaliser le document de politique nationale de formation du personnel enseignant.

Cette formation a l'avantage d'offrir une perspective de carrière aux enseignants, de leur assurer l'acquisition des compétences requises d'un enseignant sans devoir les faire passer par les Ecoles Normales d'Instituteurs, ce qui aurait exigé leur remplacement, pendant cette période, par des enseignants eux aussi non qualifiés.

Les trois principales stratégies utilisées pour la formation de chaque enseignant sont les suivantes : la formation présentielle organisée pendant les vacances scolaires, la formation à distance et le tutorat ou « coaching » réalisés tout au long de l'année. La présence des enseignants, dans les salles de classe, les met dans une situation privilégiée qui leur permet de mettre en pratique les acquis de la formation présentielle et à distance, avec l'encadrement de leurs directeurs et autres enseignants qualifiés leur servant de « coaches », et sous la supervision des conseillers pédagogiques et des inspecteurs. La mise en œuvre de ce projet a été rendue possible grâce à une synergie d'actions et à un ensemble d'appuis techniques et financiers provenant des divers partenaires cités précédemment. L'évaluation à mi-parcours de ce projet de formation démarré en 2008 a été effectuée en 2010 et a recommandé l'amélioration du processus d'organisation des sessions de formation, des supports didactiques et de la gestion administrative et financière du projet. Il convient de souligner qu'il s'est agi d'une évaluation et d'un audit de gestion du projet.

L'on s'achemine actuellement vers la fin du projet avec l'organisation du Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnelle (CEAP) pour la cohorte ayant bénéficié de la formation triennale, du coaching et autres stages pratiques. Dès lors et conformément aux exigences du principal partenaire technique et financier, l'USAID, il convient d'en faire l'évaluation afin de dégager non seulement les expériences à capitaliser mais aussi les mécanismes de pérennisation des acquis.

1.2 Dissémination et utilisation des résultats de l'évaluation

A l'issue de l'évaluation, les résultats seront partagés avec les acteurs impliqués dans la formation des enseignants aux niveaux :

- i) central, des directions techniques du MEMP, Partenaires Techniques et Financiers, Organisations Non Gouvernementales ;
- ii) décentralisé, des Directions Départementales des Enseignements Maternel et Primaire, des Circonscriptions Scolaires et des écoles ;
- iii) local : personnel enseignant et parents d'élèves.

Les résultats de l'évaluation aideront le Gouvernement et ses partenaires à définir les stratégies à développer et les activités à programmer, y compris des plaidoyers éventuels pour renforcer l'appropriation et la pérennisation des acquis de ce projet en vue d'une gestion efficace des formations futures.

2. Objectifs de l'évaluation

2.1. Objectif général

L'objectif général de cette évaluation finale est de permettre au Gouvernement de disposer d'informations descriptives et analytiques en vue de renforcer les stratégies de formation initiale et continue des enseignants pour ainsi contribuer à améliorer les capacités nationales et la qualité de l'éducation basée sur l'évidence.

2.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique, la consultation portera particulièrement sur les aspects suivants:

- Evaluer la performance notamment la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la pérennité du projet ;
- Analyser la mise en œuvre des recommandations de l'évaluation à mi-parcours;
- Formuler des recommandations afin d'améliorer les stratégies d'exécution du projet notamment celles relative à la formation ;
- Analyser les expériences réussies du projet ;
- Proposer des mécanismes de pérennisation des expériences réussies.

3. Portée de l'évaluation

La performance du projet de formation des enseignants contractuels de l'Etat sera évaluée en mettant en exergue la dynamique sexo-spécifique et la prise en compte des plus marginalisés tant dans les stratégies d'intervention que dans les résultats obtenus. Elle abordera à cet effet, entre autres, les questions suivantes:

3.1 Pertinence

- Les résultats planifiés sont-ils en adéquation avec les objectifs du projet ?
- La formation répond-elle aux besoins des bénéficiaires (les enseignants, les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs) et est-elle en cohérence avec les priorités nationales?
- Y a-t-il eu une évaluation des besoins au démarrage?
- Dans quelle mesure les stratégies définies (coaching, formation à distance, formation présentielle, stages pratiques, etc.) sont-elles appropriées au regard du besoin général de renforcer les capacités des enseignants et du contexte du pays?

3.2 Efficacité

- Les résultats planifiés ont-ils été atteints ? ?
- Les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées aux besoins des enseignant(e)s ?
- Les stratégies utilisées n'ont-elles pas limité l'accès à la formation à une catégorie d'enseignants ?
- La compétence des formateurs était-elle en adéquation avec les résultats attendus de la formation ?
- Quels sont les acquis des apprenants à travers les formations reçues, tant présentielle, à distance que de proximité ?
- Quelle analyse peut-on faire des résultats obtenus par les bénéficiaires de la formation au CEAP ?
- Dans quelles mesures les résultats obtenus ont contribué aux objectifs nationaux ?
- Quelles sont les contraintes majeures qui ont entravé l'atteinte des résultats ?
- Quelles sont les opportunités qui ont été saisies pour améliorer la mise en œuvre du projet ?
- Les résultats obtenus ont-ils bénéficié aux enseignants femmes comme hommes, surtout ceux des zones les plus défavorisés? Si oui/non, en donner les preuves ?
- Les méthodes d'apprentissage étaient-elles adaptées aux conditions spécifiques des hommes et des femmes ?

3.3 Efficienc

- Dans quelle mesure y a-t-il eu utilisation judicieuse et optimale des ressources financières, matérielles et humaines pour l'atteinte des résultats ou des objectifs ?
- Quels sont les facteurs de gestion qui ont contribué ou réduit l'efficience du projet ?

3.4 Durabilité/pérennité

- Quels sont les facteurs de pérennisation de l'approche ?
- Quelles sont les expériences réussies lors de la mise en œuvre du projet ?
- Quels sont les mécanismes de pérennisation de ces expériences ?
- Le Gouvernement s'est-il approprié les stratégies développées par le projet? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

4. Démarche méthodologique de l'évaluation

L'évaluation aura un focus multidimensionnel, avec l'utilisation de plusieurs méthodes combinant la revue documentaire, des interviews (individuelles, focus groupes, collectives), visites et observations de séquence de classes, et enquêtes quantitatives (reposant sur un échantillonnage représentatif des acteurs cibles) et qualitatives. Elle approfondira certaines questions qui n'avaient pas trouvé de réponses lors de l'évaluation à mi-parcours. Une liste des documents pertinents sera préparée au préalable sous la supervision du Comité de Pilotage pour être remise à l'équipe d'évaluation. En outre, il lui sera fourni les données disponibles de plusieurs sources qui serviront de base pour les analyses.

L'équipe d'évaluation proposera un protocole complet, comprenant aussi bien la méthodologie détaillée que les outils de collecte d'informations quantitatives et qualitatives.

5. Produits attendus

Le rapport reposera sur les produits spécifiques suivants:

- Un protocole méthodologie d'évaluation détaillée y compris le chronogramme, les outils d'évaluation validés par le comité de pilotage;
- Plan d'analyse et du rapport aux plans de collecte et d'analyse ;
- un rapport analytique initial de l'évaluation (*inception report*);
- un rapport d'évaluation provisoire.

Le rapport de l'évaluation et les annexes devront être conformes au format recommandé par le « Guide des normes de qualité du rapport d'évaluation » joint en annexe à remettre aux consultants. Quatre exemplaires de la version finale seront remis au terme de la consultation au président du comité de pilotage de l'étude ainsi que deux CDROM contenant les versions électroniques de l'ensemble des documents, y compris les documents préparatoires, documents d'enquête, de collecte de données et la base de données.

Il convient de préciser qu'il sera organisé également un audit de gestion du Projet par un cabinet qui y déposera un rapport à la fin de l'audit. Il est attendu de la consultation sur l'évaluation, un rapport final consolidé recouvrant les deux dimensions (Evaluation et Audit de gestion) intégrant les observations issues de la validation des rapports provisoires. Ce document comprendra notamment: (i) un résumé analytique; (ii) une partie décrivant la méthodologie de travail ; (iii) les résultats des analyses; (iv) une conclusion faisant la synthèse des points forts de l'analyse et intégrant les principales recommandations; v) des annexes complètes. Le canevas définitif sera adopté par le comité de pilotage.

6. Gestion du processus et arrangements institutionnels

6.1 Pilotage

L'équipe d'évaluation travaillera sous la supervision du Chef du Programme Education de base à l'UNICEF et du Comité de Pilotage du Projet placé sous la présidence du Directeur de Cabinet du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (le Directeur de l'INFRE en est le rapporteur). Le Comité de Pilotage est régi par l'Arrêté Ministériel N°0090/MEMP/CAB/SGM/INFRE du 15 décembre 2008 qui en précise la composition et les attributions. Il comprend tous les directeurs techniques du MEMP, le Secrétaire Général du Ministère et tous les partenaires techniques et financiers impliqués dans la mise en œuvre du Projet à savoir l'UNICEF, la DANIDA, l'USAID, l'UNESCO, la KFW, la Banque Mondiale, l'AFD et le chef de file des partenaires au cas où ce dernier ne serait pas une institution finançant la formation des enseignants. Feront partie également du Comité de Pilotage deux autres institutions à savoir le Bureau des Evaluations des Politiques Publiques (Primature) et la Direction Générales des Politiques de Développement (Ministère du Développement, de l'analyse Economique et de la Prospective. Le Comité de Pilotage a pour attribution :

- le suivi et le contrôle de la mise en œuvre du Projet;
- la conduite de réflexions prospectives en vue d'une formation de qualité des enseignants ;
- la validation de toutes actions subséquentes à la formation des enseignants ;

- la supervision des activités de d'évaluation du projet
- la proposition d'un plan et le suivi de la mise en œuvre des recommandations.

Le Chef du Programme Education de base UNICEF et le Directeur de l'INFRE assureront le suivi régulier de l'évaluation. Le Comité de Pilotage analysera et validera la méthodologie de travail et les outils de collecte de l'information qui seront développés par l'équipe d'évaluation, ainsi que les rapports (provisoire et final) de l'évaluation.

6.2 Rôle et Responsabilités

La mission d'évaluation sera effectuée par un cabinet d'au moins deux consultants dont un principal, possédant une expérience internationale. Les deux personnes devront avoir les profils ci-après :

6.2.1. Consultant Principal

Qualifications requises :

- un niveau d'études supérieures de troisième cycle en sciences sociales ou équivalent. Il sera recruté au grade P 4 ;
- une expérience professionnelle confirmée d'au moins 10 ans dans l'évaluation et maîtrisant les critères OCDE/CAD (*Organization for Economic Cooperation and Development/Comité d'Aide au Développement*).
- une expérience internationale ;
- une excellente maîtrise du français et une bonne connaissance de l'outil informatique (Word, Excel, Power Point) ;
- capacité à exploiter des documents en anglais.

Atouts :

- Expérience dans l'évaluation des projets de développement liés à l'éducation de base, y compris en matière d'analyse et d'évaluation de politiques, stratégies ou projets éducatifs.
- Maîtrise de l'approche communautaire des projets de développement.

6.2.2. Consultant associé

- un niveau d'études supérieures de troisième cycle au moins en Sciences de l'Education, et justifier d'une expérience d'au moins dix ans dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des projets de développement ;
- une bonne connaissance du système éducatif béninois et de ses problèmes ;
- excellente maîtrise du français et une bonne connaissance de l'outil informatique (Word, Excel, Power Point) ;
- il sera recruté au grade C ;

La bonne connaissance de l'Anglais serait un atout.

L'équipe des consultants sera responsable de tous les aspects techniques de l'évaluation, sous la direction du comité de pilotage. Le consultant principal animera l'équipe et sera responsable de la réalisation des activités relatives à l'évaluation à toutes les étapes, depuis la conception méthodologique à la collecte de données, la rédaction du rapport et la présentation des résultats au cours des ateliers. Il devra rendre compte périodiquement de l'évolution du travail au comité de pilotage. Il se portera garant de la qualité des produits attendus. Comme indiqué dans « les produits attendus », il devra assurer la consolidation du rapport final prenant en compte le rapport de l'évaluation et de l'audit. Il sera par conséquent en contact

régulier avec le cabinet en charge de l'audit.

Le consultant associé, quant à lui, travaillera sous la supervision du consultant principal. Il facilitera les contacts avec les structures et acteurs nationaux et sera chargé de la collecte et de l'exploitation des données et autres documents existants ainsi que de l'élaboration des outils.

6.3 Conditions de travail

Les deux consultants devront disposer de leur propre matériel de travail (ordinateur, etc.). L'UNICEF assurera le/les voyages (aller-retour) du consultant international du lieu de résidence au Bénin et à toute l'équipe d'évaluation pour la partie consacrée à l'enquête sur le terrain. Un bureau pourra être mis à disposition à l'UNICEF afin de faciliter les échanges.

Les autres coûts associés à la consultation notamment les réunions et ateliers qui seront organisés, ainsi que les frais de collecte des informations par les personnes ressources dont le recrutement aura été reconnu pertinent par le Comité de Pilotage, seront pris en charge dans le cadre de la collaboration habituelle avec l'INFRE.

7. Durée, modalités de paiement et chronogramme indicatif

7.1. Durée et modalités de paiement

La durée de l'évaluation est de 90 jours ouvrables.

Les modalités de paiement des honoraires seront précisées dans le contrat des consultants. L'UNICEF prendra en charge les honoraires forfaitaires et non révisables pour une durée totale de 90 jours ouvrables et payés en 3 tranches :

- 30%, après validation du protocole, des outils méthodologiques et du rapport de démarrage ;
- 30%, après soumission du rapport provisoire consolidé accepté par le comité de pilotage ;
- 40%, après remise du rapport final consolidé accepté par le Comité de pilotage.

Un DSA (per diem) sera payé au consultant international pendant son séjour au Bénin et au reste de l'équipe d'évaluation durant la mission de terrain, selon les procédures financière de l'UNICEF.

7.2. Chronogramme indicatif

Le projet de chronogramme à finaliser par l'équipe d'évaluation, après discussion avec le comité de pilotage, se présente comme suit :

N°	Principales activités	Période (jours ouvrés)
1	Elaboration, discussion et validation du protocole y compris la méthodologie et le rapport	10 jours
2	Confection et validation des outils de collecte de données	05
3	Revue documentaire, entretiens avec les personnes ressource, collecte de	15jours

	données secondaires	
4		05
5	Elaboration du rapport analytique	5 jours
6	Collecte y compris formation des agents de collecte des informations sur le terrain	30 jours
7	Traitement, analyse, rédaction et discussion du rapport provisoire	10 jours
8	Elaboration du rapport provisoire et validation au cours d'un atelier	5 jours
9	Prise en compte des amendements et consolidation du rapport final (évaluation et audit)	10 jours

Fait à Cotonou, le 10 avril 2012

Préparé par :

Revu par :

Alima BOUKARY MARCOS,
Spécialiste en Education

Mamadou Sadialiou BAH
Chef du Programme Education

Approuvé par :

Hamidou POUFON
OIC/ Président du TARC

Annexe 6.2 : Eléments de bibliographie

ALTET Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris.PUF.

ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel (1989). *La didactique des sciences*. Paris. PUF, Que sais-je ?

DEVELAY Michel. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris. ESF.

JONNAERT, Ph. & VANDER BORGHT, C. (1999).

Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants, Bruxelles. De Boeck Université

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne & PERRENOUD Philippe (1996).

Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles. De Boeck.

PELPEL Patrice (1993). *Se former pour enseigner*. Paris. Dunod.

PERRENOUD Philippe (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan.

ROEGIERS, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Paris-Bruxelles. De Boeck Université.

ROEGIERS, X. et al. (2008). *Former pour changer l'école*. Bruxelles. EDICEF.

ROEGIERS, X. (2010). *La Pédagogie de l'Intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles. De Boeck Université.

ROEGIERS, X. et al. (2010). *Des curricula pour la Formation professionnelle initiale. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique professionnel*. De Boeck.

ROEGIERS, X. et al. (2011). *Les curricula dans l'enseignement primaire et collégial. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. De Boeck.

Annexe 6.3 : Liste des responsables et personnalités rencontrés (titre ou fonction)

1- MEMP

Niveau Central

a) Directeurs

- Directeur de Cabinet du MEMP (DC)
- Secrétaire Général du Ministère (SGM)
- Directeur de l'Institut National pour la Recherche et la formation en Education (D/INFRE)
- Directeur de l'Enseignement Primaire (DEP)
- Directeur de l'Inspection Pédagogique (DIP)
- Directeur de la Programmation et de la Prospective (DPP)
- Directeur des Examens et Concours (DEC)
- Directeur des Ressources Financières et du Matériel (DRFM)
- Directeur de l'Enseignement Maternel (DEM)
- Directeur de la Décentralisation pour l'Education et de la Coopération (DDEC)
- Directeur des Ressources Humaines (DRH).

b) Chefs-Service

- Secrétaire Général de l'INFRE
- Chef Service du Secrétariat Administratif
- Chef Service de la Recherche en Education de l'INFRE
- Chef Service Formation de l'INFRE
- Chef Service Information et Communication de l'INFRE
- Chef Service de l'Orientation Scolaire Universitaire et Professionnelle
- Chef Service Production INFRE
- Agent Comptable de l'INFRE
- Chef Service de l'Organisation Scolaire et de la Prévision de la DEP
- Chef Service Informatique de la DEC
- Chef Service des Examens et Concours Enseignements Maternel et primaire de la DEC
- Ancien Chef Service Formation de l'INFRE, Monsieur ATONDE Hugues
- Ancien Chef Service Formation Adjoint de l'INFRE, Monsieur GANSE Pierre.

Niveau Déconcentré

a) Directeurs

- Directeur Départemental des Enseignements Maternel et Primaire de l'Ouémé/plateau
- Directeur Départemental des Enseignements Maternel et Primaire du Mono/Couffo
- Directeur Départemental des Enseignements Maternel et Primaire du Zou/Collines

- Directeur Départemental des Enseignements Maternel et Primaire de l'Atacora/Donga
- Directeur Départemental des Enseignements Maternel et Primaire de l'Atlantique/Littoral
- Directeur Départemental des Enseignements Maternel et Primaire du Borgou/Alibori.

b) Chefs Service

- Chef Service des Enseignements Maternel et Primaire de l'Ouémé/plateau
- Chef Service des Enseignements Maternel et Primaire du Zou/Collines
- Chef Service des Enseignements Maternel et Primaire de l'Atacora/Donga
- Chef Service des Enseignements Maternel et Primaire du Borgou/Alibori.

2- PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS

- Mme la Représentante adjointe de l'UNICEF
- Monsieur le chef de Programme Education de l'UNICEF
- Mme l'adjointe au chef de Programme Education et d'autres cadres de l'UNICEF
- Deux Responsables de Programme Education de l'USAID
- Chargé du volet éducation à la DANIDA,
- Coordonnateur de l'Unité de Gestion du FTI-FCB
- Economiste de l'éducation de la Banque Mondiale au Bénin,

Annexe 6.4 : Contexte et justification détaillés

Ou Compléments au cadre général de l'évaluation

Au cours des deux dernières décennies, le Gouvernement du Bénin a axé sa politique éducative sur le développement de l'accès à l'éducation. Cela s'est traduit par d'importants investissements dans les domaines des infrastructures, du mobilier scolaires et par la prise de la mesure de la gratuité des enseignements maternel et primaire en octobre 2006. Il restait à relever l'un des défis majeurs qui est la qualité des enseignements/apprentissages/évaluation dont l'un des déterminants essentiels demeure le niveau de qualification des enseignants.

En effet, les mesures prises dans le domaine du recrutement et de la formation ne permettaient pas de faire face à l'augmentation exponentielle du nombre d'élèves et d'améliorer les indicateurs du rendement interne du système éducatif. Le déficit sur les plans quantitatif et qualitatif en personnel enseignant se creusait davantage avec la fermeture des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) de 1987 à 2006, l'arrêt de recrutement des Agents de l'Etat en général et celui des enseignants en particulier ainsi que le départ à la retraite des enseignants Agents Permanents de l'Etat. Pour tenter de combler le déficit, l'Etat va recruter des enseignants contractuels non qualifiés, sur recommandation des institutions financières internationales. Parallèlement, les Associations de Parents d'Elèves (APE), face au vide créé par le manque d'enseignants, vont s'organiser à leur manière en vue de faire face au déficit. Elles vont, dans ce sens, recruter des enseignants dits communautaires qui étaient eux aussi sans aucune qualification professionnelle. En dépit de la réouverture progressive des six ENI qui mettent chaque année à la disposition de l'Etat 1800 enseignants formés, celui-ci éprouve des difficultés à couvrir le besoin énorme estimé à 2150 enseignants qualifiés par an tel que prévu dans le PDSE. Il en résulte une baisse drastique du nombre d'enseignants qualifiés qui passe « de 73% d'enseignants qualifiés en 2003-2004 (70% pour les hommes et 83% pour les femmes) à 39% en 2007-2008 (38% pour les hommes et 45% pour les femmes) ».

C'est pourquoi le Gouvernement a décidé d'offrir à près de 10 000 enseignants communautaires une formation diplômante en vue de contribuer à combler ce déficit. Ces derniers seront reversés dans la Fonction Publique béninoise par le Gouvernement comme Agents Contractuels de l'Etat à partir de 2008.

Cette décision s'inscrit dans le cadre de l'opérationnalisation d'une politique de renforcement des capacités en vue de l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (2000). La gestion ou la mise en œuvre de ce projet de formation a été confiée à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) avec le soutien de plusieurs partenaires techniques et financiers (PTF) dont l'UNICEF et l'USAID.

Il faut le souligner, cette action de formation a été initiée dans le cadre d'« un projet de partenariat tripartite UNICEF-USAID-Gouvernement du Bénin » afin d'assurer aux enseignants communautaires une formation diplômante dans l'optique d'améliorer sensiblement la qualité de l'éducation.

L'UNICEF, conscient que le financement d'une activité d'une telle ampleur ne lui serait pas aisé, va ensuite développer un plaidoyer auprès d'autres Partenaires Techniques et Financiers (PTF) afin qu'ils apportent une contribution financière complémentaire qui permettrait la mise en œuvre efficace et efficiente du projet. Parmi ces PTF on peut citer en particulier la Banque Mondiale (qui intervient à travers le fonds catalytique de l'Initiative du Fast Track ou FTI), la DANIDA, la Banque Allemande KfW et l'Agence française de Développement (AFD) et l'Ambassade du royaume des Pays-Bas qui toutes les quatre, apportent un appui budgétaire dans le cadre du Fonds Commun Budgétaire (FCB qui vient en complément au FTI), ainsi que l'UNESCO à travers le Japan Trust Funds, etc.

En plus d'assurer la formation diplômante à ces enseignants de la maternelle et du primaire, le projet visait aussi d'autres objectifs tels que : le renforcement des capacités du corps d'encadrement (inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'écoles) et la finalisation du document de politique nationale de formation du personnel enseignant.

Cette formule de formation qualifiante permet de motiver les enseignants dans une perspective de carrière et de leur faire acquérir des compétences professionnelles. Cela permet d'éviter cette contrainte de les faire passer par les ENI pour assurer leur formation initiale; ce qui aurait d'ailleurs nécessité leur remplacement par des enseignants également non qualifiés.

Après une première expérience ponctuelle entre l'INFRE et l'UNICEF, la formation proprement dite a démarré en 2008 en recourant à trois stratégies combinées : « la formation présentielle organisée pendant les vacances scolaires ou les congés en cours et en fin de trimestre, la formation à distance et le tutorat ou « coaching » réalisés tout au long de l'année scolaire ». Il s'agit en somme d'une formule de formation en alternance qui permet aux enseignants de mettre automatiquement en pratique dans leur poste de travail ce qu'ils ont acquis comme connaissances théoriques durant les sessions de formation. Ils bénéficiaient ainsi de l'encadrement de leurs directeurs et de quelques enseignants expérimentés (les « coachs ») et de la supervision assurée par les conseillers pédagogiques (CP) et les inspecteurs.

Conformément aux dispositions initiales, il a été mené en 2010 une évaluation à mi-parcours de ce projet par deux équipes placées sous la responsabilité d'un consultant international: une équipe pour un audit de gestion du projet et l'autre pour l'évaluation pédagogique. Les recommandations qui en sont issues ont insisté entre autres sur la nécessité d'améliorer le processus d'organisation des sessions de formation et la gestion administrative et financière du projet. Mais il convient de reconnaître que cette évaluation n'avait pas pu prendre en compte tous les aspects planifiés.

Le projet arrive à son terme avec l'organisation de l'examen du Certificat Élémentaire d'Aptitude professionnelle (CEAP) pour ces enseignants « qui ont bénéficié de la formation triennale, du coaching et autres stages pratiques ».

C'est pourquoi, il est décidé de procéder à une évaluation finale du projet (pour tenir compte des exigences du principal partenaire technique et financier à savoir l'USAID) afin de répondre à deux questions essentielles : quelles peuvent être les points forts et /ou les expériences réussies dans ce projet ? Comment peut-on en pérenniser les acquis ?

Pour mener ce travail d'évaluation, il a été mis en place une équipe comprenant deux groupes placés sous la responsabilité d'un consultant international de nationalité Burkinabè qui a été choisi pour sa connaissance du projet (ayant coordonné l'évaluation à mi-parcours) et au vu du contexte et des enjeux :

- Le premier groupe, chargé de l'évaluation des aspects pédagogiques du projet, est constitué du consultant international et d'un homologue Béninois qui a été sélectionné pour sa compétence et sa connaissance du MEMP.
- Le second groupe est un cabinet d'audit béninois (Canal Audit) à qui est confié l'audit des domaines administratifs, financiers et logistiques du projet. Ce cabinet a été aussi choisi pour sa connaissance du projet puisque c'est aussi le même qui avait procédé à l'audit lors de l'évaluation à mi-parcours en 2010.

Il est prévu que les résultats de cette évaluation finale soient partagés à tous les niveaux : niveau central (Directions techniques du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire ou MEMP, PTF, Organisations non gouvernementales ou ONG), niveau déconcentré (Directions Départementales des Enseignements Maternel et Primaire ou DDEMP, Circonscriptions Scolaires ou CS et des écoles), niveau local (enseignants, parents, etc.) et niveau décentralisé (communes).

L'évaluation devrait « aider le Gouvernement et ses partenaires à définir les stratégies à développer et les activités à programmer, y compris des plaidoyers éventuels pour renforcer l'appropriation et la pérennisation des acquis de ce projet, en vue d'une gestion efficace des formations futures des enseignants».

Annexe 6.5. Compléments à la méthodologie de l'évaluation des aspects pédagogiques

1. La phase de collecte et d'analyse des données secondaires

Prévues pour une durée d'une vingtaine de jours, les enquêtes préliminaires et l'analyse documentaire se sont déroulées durant presque toute la période d'évaluation. Ce qui s'explique par des difficultés rencontrées et qui seront exposées plus tard.

1.1. La collecte et l'analyse de documents

Dès le début de l'évaluation, divers documents sont collectés auprès de certaines directions centrales du MEMP, de l'INFRE et de l'UNICEF. Parmi ces documents dont liste complète figure en annexe 6.12, on peut citer en particulier : le rapport d'évaluation à mi-parcours de 2010, un document actualisés sur la gestion du projet en 2010, des documents relatifs aux résultats des examens du CEAP pour les enseignants ex-communautaires (liste complète et nominative des candidats ex-communautaires, rapports, grille d'observation utilisée, sujets des examens théoriques, quelques copies d'enseignants ex-communautaires, etc.), des rapports sur les formations et le coaching, des modules éventuellement réactualisés suite à l'évaluation à mi-parcours, des documents sur les taux d'exécution des programmes de formation, etc.

1.2. Les premières enquêtes

Elles se sont déroulées auprès de la population cible qui se compose comme suit :

Tableau 2 : Composition de la population cible secondaire

Autres bénéficiaires indirects/partenaires/parties prenantes
Autorités et Directeurs techniques centraux MEMP: Ministre et/ou Directeur de Cabinet ; Directeur de l'Enseignement maternel (DEM) ; Directeur de l'Enseignement primaire (DEP) ; Directeur de l'Inspection Pédagogique (DIP) ; Directeur des Examens et Concours (DEC) ; Directeur des Ressources humaines (DRH) ; Directeur de la Programmation et de la Prospective (DPP);
Directeurs, chefs de services, collaborateurs au niveau de la direction de l'INFRE : Directeur général, Secrétaire général, chef de service formation, chef de service de la Recherche en Education, comptable, ...
Responsables ou chargés de Programme Education des organismes suivants (ou leurs représentants) : UNICEF, USAID, la Coopération néerlandaise, le Fonds commun budgétaire (Banque mondiale, DANIDA, Agence française de Coopération, l'Ambassade royale des Pays-Bas, la Banque allemande KFW), l'UNESCO.

Au total, 28 personnes étaient visées par ces premières enquêtes, et 29 seront effectivement interrogées (soit 27 hommes, 2 femmes), à l'aide de guides d'entretien ouvert. La liste des responsables centraux rencontrés et/ou interviewés figure en annexe...

Tout au long du rapport, le vocable « responsables centraux ou de structures centrales » sera utilisé pour désigner cette catégorie d'acteurs.

Les données issues de la collecte des documents et des premières enquêtes ont fait l'objet d'un traitement (parfois statistique) en vue d'une analyse quantitative et qualitative dont les résultats ont fait l'objet d'un rapport analytique.

2. L'étape de recueil des données primaires

2.1. La base de sondage

2.1.1. Les sites d'enquêtes

Au regard des enjeux de l'évaluation et des objectifs visés, la décision est prise de couvrir les 12 nouveaux départements du pays (et qui sont regroupés en paire ou couple de départements ou anciens départements) : Atacora-Donga, Atlantique-Littoral, Borgou-Alibori, Mono-Couffo, Ouémé-Plateau et Zou-Collines. De même la collecte s'étendra à toutes les circonscriptions scolaires (CS) dont le nombre est de 85 en 2012.

2.1.2. La population-cible primaire

Tableau 3: Composition de la population- cible primaire et leur taille prévisionnelle

Catégories	Effectif total	Echantillon prévisionnel
Responsables déconcentrés	24	24
Enseignants formés	9979	997
Autres enseignants	35000	85
CCF & Coordonnateur	97	97
Formateurs	199	100
Directeurs d'école/CCS/CP	8255	284
Syndicats		255
APE		255
Elèves	438050	1670
Sous-total/Population primaire		3767

Comme l'indique le tableau, la population-cible primaire comprend essentiellement les enseignants du primaire et de la maternelle qui ont bénéficié directement des actions du projet et dont le nombre est évalué au moment de l'enquête à 9979 selon les données de l'INFRE ; elle comprend également d'autres bénéficiaires des formations (des formateurs), d'autres directeurs d'école, des CCS et des CP, ainsi que des gestionnaires au niveau

déconcentré (chefs de centre, coordonateurs), des responsables au niveau des DDEMP et des acteurs de la société civile (APE, syndicats), et les élèves tenus par les enseignants ex-communautaires.

2.1.3. La taille de l'échantillon et les modalités d'échantillonnage

La taille de l'échantillon global est déterminée de telle sorte à minimiser la marge d'erreur (moins de 2%) et dans le souci de favoriser des analyses les plus poussées possibles. Pour chaque catégorie d'acteurs (sous-groupe, ou sous-échantillon) la taille prévisionnelle a été déterminée sur les bases suivantes (cf. tableau 3) : 10% de l'effectif total des enseignants ex-communautaires du primaire/maternel soit un effectif de 997 (967 pour le primaire, 30 pour la maternelle, 55% d'hommes, 45% de femmes) ; pour certains acteurs dont l'effectif total est inférieur ou égal à 100, ils ont été presque tous enquêtés (CCS, coordonateurs et points focaux, par exemple) ; quant aux autres sous-catégories de bénéficiaires indirects dont l'effectif dépasse la centaine, il a été adopté un échantillon de convenance. La taille de certains sous-échantillons a été révisée suite à l'enquête pilote, à une analyse des ressources disponibles pour la suite de l'évaluation et des réalités du terrain.

Le pays est ensuite divisé en plusieurs niveaux de stratification : le département (première strate), la CCS (deuxième strate) qui est divisée en deux sous-strates : milieu urbain correspondant généralement au chef-lieu, milieu rural pour les localités restantes.

Pour chaque strate et sous-strate, les modalités d'échantillonnage se présentent ainsi qu'il suit en fonction des catégories d'acteurs:

- Pour les 997 enseignants ex-communautaires, les effectifs à enquêter sont proportionnels à leur taille dans chaque département, dans chaque CCS et dans chaque sous-strate (milieu urbain, milieu rural) ; à l'intérieur de chaque sous-strate, il a fallu sélectionner les écoles (les grappes) sur la base d'un choix raisonné en tenant compte des critères tels que : la présence d'enseignant (s) ex-communautaire(s), hommes/femmes, écoles favorisées/écoles déshéritées, enseignants ex-communautaires admis au CEAP/non admis, enseignants « faibles » à l'étape de la préparation et reçus au CEAP et enseignants « forts » à l'étape de la préparation et ayant échoué au CEAP, sans oublier l'accessibilité et les contraintes de ressources affectées à l'évaluation. C'est en tenant compte de tous ces critères qu'une liste d'écoles et d'enseignants ex-communautaires a été établie en s'appuyant sur l'état des affectations nationales de la rentrée 2012-2013. Cependant, les prévisions ont été perturbées par les réalités du terrain : affectations en cours dans les départements, non présence des enseignants à leur poste en raison d'affectations nationales inexactes ou d'affectations récentes, regroupements d'enseignants des écoles déshéritées pour percevoir des indemnités spécifiques (qui ont été néanmoins des opportunités etc., autant de difficultés et/ou des opportunités sur lesquelles nous reviendrons plus tard). L'échantillonnage sur le principe du « volontariat » a donc aussi été utilisé.
- Quant aux autres sous-groupes, la constitution de l'échantillon a été réalisée selon une

méthode non-probabiliste (sondage empirique) qui consiste à identifier, dans la population-mère, des critères de répartition significatifs, et de respecter ensuite au mieux cette répartition dans l'échantillon interrogé. Ce qui a justifié le recours à : la méthode d'échantillonnage par quotas (il est demandé aux enquêteurs de faire un certain nombre d'entrevues dans divers groupes établis en fonction de différents critères présentés ci-dessus), l'enquêteur étant tenu de respecter son quota ; le principe du « volontariat » qui tient compte des contraintes de terrain qu'elles soient externes (accessibilité des sites, possibilités de déplacement, accessibilité des personnes à enquêter ...) ou internes (liées au cadre et aux moyens de l'évaluation) ; quelquefois l'échantillonnage « en boule de neige » (parents d'élèves, syndicats, formateurs, par exemple).

2.2. Les techniques et les outils de collecte des données

Dans l'optique d'une triangulation des données, trois techniques principales ont été utilisées pour la collecte des informations : l'analyse de documents, l'interview et l'observation de séquences de classe animées par les enseignants formés.

Pour ce faire, il est fait recours à trois supports:

- **deux questionnaires** auto-administrés dont l'un pour l'échantillon de 997 enseignants formés et l'autre pour les autres collègues enseignants (exerçant dans les mêmes écoles) qui ne sont pas des ex-communautaires (au nombre de 85);
- **Une grille d'observation** de séquences de classe qui a été empruntée à la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP), puisque c'est cet outil qui a servi lors des examens pratiques du CEAP ; elle a été utilisée pour un échantillon d'enseignants formés (au nombre de 328) sélectionnés au sein de l'échantillon initial (997) sur la base de critères précis et répartis comme suit dans chaque circonscription scolaire et en fonction des réalités du terrain: 4 enseignants (considérés comme forts ou moyens ou faibles) mais admis aux épreuves théoriques et pratiques du CEAP (2 en milieu favorisé, 2 en milieu rural souvent défavorisé ou école déshéritée), 2 enseignants (considérés comme forts/moyens ou faibles ayant échoué à l'épreuve théorique (dissertation, étude de cas) et 2 autres enseignants (forts/moyens ou faibles) qui ont échoué aux épreuves pratiques et orales du CEAP. La sélection a été faite avec l'appui des CCS et surtout des conseillers pédagogiques qui semblent mieux connaître ces enseignants.
- **Des guides d'entretien** pour tous les acteurs : un guide d'entretien individuel approfondi pour les enseignants formés, un ex-communautaire non inspecté, un enseignant faible à l'étape de la préparation et reçu au CEAP et un enseignant fort à l'étape de la préparation et ayant échoué au CEAP, un guide d'entretien individuel ou par groupes pour tous les autres acteurs : DDEMP et CSEMP, formateurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles ou autres enseignants désignés comme « coachs », coordinateurs ou points focaux, élèves, parents d'élèves, syndicats.

A l'exception de la grille d'observation, tous les autres outils de collecte ont été élaborés en s'appuyant sur ceux déjà utilisés lors de l'évaluation à mi-parcours et qui ont été améliorés

ou complétés par des items en rapport avec les questions d'évaluation.

Outre ces outils de collecte, d'autres documents ou manuels d'instructions ont été confectionnés pour la mise en œuvre du plan de collecte (plans de déplacement ou axes de collecte, cahier de charges, etc., voir Annexe).

2.3. Le plan de collecte et le traitement des données

2.3.1. Le recrutement et la formation des enquêteurs et des superviseurs

Dans la préparation de la collecte des données primaires, il a fallu procéder au recrutement de 50 enquêteurs et de 12 superviseurs ayant le profil suivant : des inspecteurs à la retraite ayant déjà participé pour la plupart à l'évaluation à mi-parcours et qui ont été très peu associés au projet (afin de garantir plus d'objectivité et d'impartialité), et des « non pédagogues » sélectionnés sur examen de dossier comme des étudiants (du niveau de la licence au moins : bac +3ans) ou des travailleurs ayant une certaine expérience dans le domaine des enquêtes similaires.

Les 62 enquêteurs et superviseurs retenus se composent de 48 hommes et de 14 femmes.

Ce personnel, (réduit à 59 suite à des absences considérées comme des défections), a été formé pendant 3 jours sur la base d'un module de formation conçu à cet effet (cf. Annexe 6.6).

La méthodologie utilisée au cours de cet atelier comprend : de brefs exposés, des travaux individuels et de groupes, des simulations et des jeux de rôles. La formation s'est achevée par une enquête pilote.

2.3.2. L'enquête pilote

Elle s'est déroulée le troisième jour dans 12 écoles de Cotonou préalablement choisies par les consultants. Pour ce faire, les enquêteurs ont été répartis en 12 groupes (soit 4 à 5 enquêteurs par groupe) placés chacun sous la supervision d'un inspecteur ; chaque groupe a été subdivisé en 2 sous groupes comprenant chacun un « pédagogue » (inspecteur à la retraite) qui dirige l'équipe et un « non pédagogue » (étudiant ou autre travailleur).

Cette enquête pilote a permis d'atteindre trois objectifs essentiels : renforcer les compétences des enquêteurs et superviseurs (1), les soumettre à une épreuve pratique de terrain avant de procéder à une sélection définitive : c'est ainsi que 58 candidats (12 superviseurs, 46 enquêteurs, 44 hommes et 14 femmes) seront finalement retenus au vu de leurs performances (2) ; et enfin tester les outils de collecte en vue de les améliorer sur la base des avis ou des suggestions formulés par les enquêteurs et superviseurs (3) avant de procéder à leur reproduction et à leur conditionnement pour la campagne de collecte.

2.3.3. Déploiement des équipes d'enquêtes sur le terrain et travaux de collecte

Les activités de collecte ont été menées en cascade pendant deux semaines en divisant le pays en deux zones: une zone Sud qui comprend les anciens départements de l'Atlantique-

Littoral, du Mono-Couffo et de l'Ouémé-Plateau ; une zone Nord qui regroupe les départements de l'Atacora-Donga, de Borgou –Alibori et de Zou-Collines.

Les 12 équipes d'enquêteurs, dirigées chacune par un superviseur et organisées comme lors de l'enquête pilote, ont été déployées d'abord dans la zone Sud puis dans la zone Nord. La fin de la collecte dans chaque zone a été marquée par un regroupement des enquêteurs et superviseurs pour faire le point de l'activité, c'est-à-dire pour recenser et analyser les difficultés rencontrées et les mesures prises pour les surmonter. Les enseignements tirés à l'issue de la campagne dans la zone Sud ont particulièrement permis de peaufiner celle de la zone Nord.

Au cours de la collecte, des précautions ont été prises pour assurer une qualité des données, notamment en distribuant les tâches en fonction des profils des enquêteurs et de la technique de collecte : ainsi, le pédagogue, chef d'équipe, s'occupe prioritairement des observations de séquences de classe, tandis que les « non pédagogues » ont la responsabilité du remplissage des questionnaires et des entretiens (l'appui du pédagogue est souvent souhaité pour les entretiens en cas de besoin).

La supervision a été doublement assurée par les inspecteurs désignés à cet effet et par les consultants eux-mêmes qui ont aussi contribué à la collecte notamment au niveau des DDEMP et des CSEMP.

Les travaux de collecte se sont achevés par une rencontre à Cotonou où un bilan complet a pu être effectué en s'appuyant sur les rapports des superviseurs d'équipe. Ces rapports constituent aussi une mine d'informations assez riches sur le projet qui ont été exploitées dans l'analyse (cf. Annexe).

2.3.4. L'exploitation et le traitement des données

A l'issue de la campagne de collecte, l'équipe d'évaluation a procédé à un premier travail de vérification et d'apurement avec l'appui d'un informaticien statisticien. Grâce aux masques de saisies et aux manuels de codification qu'il a confectionnés à partir des logiciels ACCESS et EXCEL, ce dernier a supervisé le travail d'encodage et de saisie des données réalisés pendant 10 jours par 19 personnes ayant une expérience dans la saisie et/ou la codification de données.

Le statisticien a ensuite procédé à la vérification et à l'apurement des fichiers ainsi qu'à la désagrégation ou à l'organisation de ces données (tableaux, graphiques) en fonction de la demande de l'équipe d'évaluation. Une autre équipe choisie parmi les 19 personnes seront retenues pendant 5 jours pour une saisie exhaustive des réponses aux questions ouvertes codifiées.

2.4. La couverture de l'échantillon et quelques caractéristiques de la population enquêtée

Tableau 4 : Population totale enquêtée par catégorie et par sexe

Catégorie d'acteurs	Hommes		Femmes		TOTAL Enquêté		Prévisions initiales
	Total	%	Total	%	Nombre	%	
Responsables centraux	22	95,65	1	4,35	23	100,00	21
Partenaires techniques et Financiers	5	83,33	1	16,67	6	100,00	7
Sous-total1/Population secondaire	27	93,10	2	6,90	29	100,00	28
Responsables déconcentrés	9	90,00	1	10,00	10	0,27	24
Enseignants formés	720	66,73	359	33,27	1079	29,14	997
Autres enseignants	75	79,79	19	20,21	94	2,54	85
CCF & Coordonnateur	20	100,00	0	0,00	20	0,54	97
Formateurs	91	91,92	8	8,08	99	2,67	100
Directeurs/CCS/CP	232	87,55	33	12,45	265	7,16	284
Syndicats	239	94,47	14	5,53	253	6,83	255
APE	172	93,48	12	6,52	184	4,97	255
Elèves	865	51,80	805	48,20	1670	45,10	1670
Sous-total2/Population primaire	2423	65,95	1251	34,05	3674	100,0	3767
TOTAL	2450	66,16	1253	33,84	3703	100,00	3795

(Sources : enquêtes, 2012)

Du tableau ci-dessus, on peut retenir essentiellement que ce sont au total 3703 personnes (dont 66,16% d'hommes et 33,84% de femmes) qui ont été interrogées au cours de cette évaluation (les deux phases cumulées : enquêtes secondaires et collecte des données primaires). Ce qui donne une couverture de près de 100% des prévisions initiales et ce taux est supérieur à 100 au niveau de certaines catégories d'acteurs et de 110% chez les enseignants formés (1079). Ces cas de dépassement et les cas de déficit s'expliquent respectivement par des opportunités et des difficultés sur lesquelles nous reviendrons (cf. le point 2.5).

L'échantillon des enseignants formés (1079) se caractérise ainsi : leur âge varie de la vingtaine à 55 ans (un record insolite révélé par les informations collectées lors des observations de séquences de classe) ; 720 hommes (66,73%) et 359 femmes (33,27%), dont 1058 de l'enseignement primaire et 21 pour la maternelle. Ils se répartissent dans 663 écoles à travers les 85 CS. Comme l'illustre le graphique 1, la majorité (51%) étaient des élèves avant leur recrutement comme enseignants ; tandis qu'environ 15% exerçaient la fonction d'enseignants dans le secteur privé avant leur recrutement ; ces deux activités semblent les mieux indiquées ou les plus proches de la profession enseignante. Par contre, d'autres (5%) exerçaient dans le secteur informel très peu compatible avec le métier d'enseignant et cela pour diverses raisons. L'évaluation à mi-parcours avait déjà mis le doigt sur ce problème.

Tableau : répartition des stagiaires en fonction des activités exercées avant leur recrutement comme enseignant communautaire

Activités ou secteur d'activités	Fréquences relatives
Non Précisé	9,36%
Elèves	51,44%
Secteur public	0,83%
Entreprises privées	6,77%
Informel / Agriculteur	5,00%
Chômeur / Sans emploi	1,11%
Enseignant	12,70%
Autres	8,80%
Etudiant	3,89%
Ecolier	0,09%
Total général	100,00%

(Sources : enquêtes, 2012)

2.5. Des difficultés rencontrées, mais aussi des opportunités saisies et des limites

Au cours de la collecte des données secondaires diverses difficultés ont été rencontrées par le consultant national qui a mené cette activité, entre autres : (1) l'indisponibilité des responsables au niveau du MEMP dont la plupart étaient absents ou semblaient submergés par les activités liées aux préparatifs de la rentrée scolaire ou encore les difficultés de fonctionnement du comité de pilotage; ceci a d'ailleurs amené le Directeur de Cabinet (DC) du Ministère, Président du comité de pilotage à autoriser une validation technique restreinte par une équipe pour la poursuite de l'évaluation sans que la réunion de cette instance ne puisse se tenir ; (2) la difficulté à collecter les documents compte tenu de ce qui précède : ainsi des documents importants et des données statistiques (souvent contradictoires) ont été obtenus difficilement, avec un certain retard et qui ont nécessité un long travail de traitement avant de procéder à une analyse quelconque ;

Au cours de l'étape de collecte des données primaires, les difficultés majeures rencontrées sont : i) la difficulté de localisation de certains enseignants ex- communautaires qui ont été touchés par une double voire une triple mutation (au niveau national d'abord, puis au niveau de chaque département, ensuite au niveau de la CS) ; ii) les opérations de paiements d'indemnités spécifiques aux enseignants des écoles déshéritées (tout en offrant des opportunités pour faire remplir les questionnaires et réaliser les interviews); iii) les difficultés d'accès à certaines écoles (écoles des zones lacustres, écoles de localités enclavées du fait du mauvais état des routes ou de l'effondrement de ponts, etc.) ; iv) la mobilisation des inspecteurs et CP (y compris CCS, chefs de centre, coordonateurs) pour la correction de la deuxième session du CEAP et par conséquent des difficultés à les interroger ; (v) des événements conjoncturels sources d'ennuis et de perturbations pour des équipes de collecte (état de santé défaillant, décès d'un élève par suite de noyade dans une école, agitations sociales d'enseignants suite à une agression violente contre une directrice d'école par un

parent d'élèves, etc.).

Ces difficultés ont certes perturbé les opérations, mais elles ont été surmontées par des équipes qui ont eu le sens de l'anticipation tout en bénéficiant d'opportunités reconnues à savoir la grande disponibilité et la forte mobilisation des acteurs sur le terrain : la disponibilité des DDEMP et CSEMP, celle des CCS, des CP et des directeurs d'école qui ont aidé à mobiliser les personnes à interroger, des parents d'élèves et syndicats qui ont bien voulu attendre parfois longtemps pour être interviewés ; des élèves très enthousiastes à se prêter aux questions ; des enseignants ex-communautaires très motivés qui ont souvent exigé à remplir le questionnaire tout en se montrant volontaires pour se prêter à une séquence de classe même quand ils étaient contactés sur le champ.

En termes de limites de cette évaluation, il est à déplorer la difficulté à recourir à des d'observations de séances de formation (présentielle, à distance et de coaching) tout comme cela n'a pas été possible lors de l'évaluation à mi-parcours en raison des contraintes de calendrier. De même, il n'a pas été aisé de procéder à un test auprès des élèves afin de mesurer avec plus d'éléments l'impact du projet –ce qui est d'ailleurs épistémologiquement difficile car le résultat d'un élève est rarement le fruit du travail d'un seul enseignant. Sans doute qu'un pré test puis un post test (avant l'examen du CEAP) auraient été indiqués en vue de mesurer avec précision l'écart entre le niveau initial des enseignants ex-communautaires et leur niveau à l'issue des trois années de formation.

Annexe 6.6 : MODULE DE FORMATION A L'INTENTION DES ENQUETEURS ET DES SUPERVISEURS et OUTILS DE GESTION DE LA CAMPAGNE DE COLLECTE

MEMP-UNICEF

EVALUATION FINALE DE LA FORMATION DES EX-ENSEIGNANTS COMMUNAUTAIRES

PLAN DU MODULE DE FORMATION

- 1- Informations générales sur le contexte, et les objectifs et les résultats attendus de l'évaluation de la formation qualifiante des ex-enseignants communautaires,
- 2- Etude technique des critères et des indicateurs de l'évaluation de la formation,
- 3- Echanges techniques sur les notions de critère, d'indicateur et de résultats attendus,
- 4- Etude technique des outils de collecte de données
- 5- Rappel de quelques dispositions pratiques :- techniques de l'entretien
 - comportements idoines
 - observation de séquence de classe
 - point des documents à gérer
 - logistique des travaux
 - conseils généraux.

I - ACTIVITES D'APPRENTISSAGE/FORMATION

ACTIVITE 0 : Pré-test

Objectifs :- Recueillir les prérequis des participants sur la collecte des données du terrain,
- Recenser leurs besoins en informations.

Durée : 30 min.

Stratégie : Brainstorming.

Matériel : Tableau flint Sharp, marqueurs.

Consigne de travail :

Vous allez vivre pendant ces deux (2) jours une formation sur la collecte des données du terrain dans le cadre de l'évaluation finale de la formation qualifiante des ex-enseignants communautaires. On vous demande de :

- 1- Dire ce que vous savez d'une telle opération (si vous avez déjà vécu une telle expérience)
- 2- Exprimer vos besoins en informations complémentaires.

ACTIVITE 1 : Informations générales sur la mission de collecte de données.

Objectifs :- Informer les agents de collecte des données sur le contexte, les objectifs, les résultats attendus de l'évaluation, les critères et les indicateurs,
- exprimer leurs besoins complémentaires en information.

Durée : 02 heures.

Stratégie : Travail de groupes, Plénière.

Matériel : Termes de Référence de l'évaluation.

Consigne de travail :

Voici quelques extraits des termes de référence de l'évaluation finale de la formation qualifiante des ex-enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat. On vous demande de :

- 1- lire le contexte, les objectifs, les résultats attendus, les critères et les indicateurs de l'évaluation,
- 2- dire la compréhension que vous avez du document,
- 3- exprimer vos besoins en informations complémentaires.

ACTIVITE 2 : Etude technique des outils de collecte de données.

Objectifs :- Analyser le contenu de chacun des outils de collecte de données,

- Expliquer chacun des items formulés dans chacun des outils,
- Identifier les stratégies de recueil de l'information appropriées à chaque type d'outils,
- Formuler des remarques et ou suggestions sur les outils pour leur amélioration et pour leur utilisation.

Durée : 04 heures.

Stratégie : Travail de groupes, Plénière.

Matériel : Outils de collecte proposés.

Consigne de travail :

Voici quelques outils de collecte de données conçus pour l'évaluation finale de la formation qualifiante des ex-enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat. On vous demande de (d') :

- 1- analyser le contenu de chacun des outils de collecte de données,
- 2- identifier les stratégies de recueil appropriées à chacun de ces outils,
- 3- formuler toutes les interrogations qui vous paraissent nécessaires à leur utilisation optimale,
- 4- proposer des améliorations à ces outils de collecte.

ACTIVITE 3 : Cahier des charges des agents de collecte de données.

Objectifs :- Simuler une activité de collecte des données.

- Identifier les activités à mener sur le terrain de collecte,
- S'appropriier les comportements idoines à adopter sur le terrain de collecte,
- Echanger les expériences sur l'opération de collecte des données quantitatives et qualitatives,
- Formuler des remarques et ou suggestions sur les outils pour leur amélioration.

Durée : 01 heure 30

Stratégie : Jeu de rôles.

Matériel : Documents ad 'hoc.

Consigne de travail :

Paul et Jacques, deux enquêteurs ainsi que Estelle et Abou deux superviseurs ont été invités par leurs collègues en formation à échanger sur les activités qui les attendent chacun dans sa position, et les types de comportements à adopter lors d'une mission de collecte de données sur le terrain. On vous demande de (d'):

- 1- suivre attentivement vos 4 collègues durant leurs échanges,
- 2- apprécier leurs prestations en faisant ressortir vos satisfactions et ou les points à améliorer,

3- proposer des améliorations aux stratégies de collectes proposées.

ACTIVITE 4 : Technique de l'entretien.

Objectifs :- Découvrir la technique de l'entretien,

- S'appropriier les conditions et les comportements idoines pour un entretien,
- Simuler un entretien avec un autre participant à la formation
- Formuler des remarques et ou suggestions sur les outils pour leur amélioration.

Durée : 04h.

Stratégie : Jeu de rôles, Plénière.

Matériel : Termes de Référence de l'évaluation.

Consigne de travail :

Dans le cadre de l'activité future à mener sur le terrain, deux de vos collègues se proposent de réaliser un entretien avec l'un des outils mis à disposition. On vous demande de :

- 1- suivre attentivement les comportements et gestes de vos collègues,
- 2- formuler toutes vos remarques sur ce que vous avez vu au regard de vos prérequis,
- 3- réaliser une synthèse du processus ou de la démarche d'un entretien,
- 4- proposer des améliorations à ce qui a été fait.

ACTIVITE 5 : Organisation pratique de l'enquête pilote.

Objectifs :- Réaliser le zonage des lieux de l'enquête pilote,

- Inventorier toutes les dispositions pratiques et les moyens pour réussir,
- Répartir les tâches entre acteurs,
- Formuler des remarques et ou suggestions éventuelles.

Durée : 01h 30 min.

Stratégie : Plénière.

Matériel : Outils de collecte, termes de Référence de l'évaluation.

Consigne de travail :

Dans la journée de demain, vous allez procéder avec l'équipe d'encadrement à une enquête pilote dans la ville de Cotonou pour tester les informations reçues et les outils de collecte. On vous demande de :

- proposer un type de zonage pour la partie en question,
- identifier les rôles de chacun des acteurs,
- Faire le point des moyens nécessaires à la mission,
- explorer par anticipation les problèmes ou difficultés éventuelles par expérience à des opérations auxquelles vous avez participées par le passé.

ACTIVITE 6 : Objectivation

Objectifs : Faire le point de la formation

Durée : 30mn.

Stratégie : travail collectif.

Matériel : Rapports journaliers.

Consigne de travail :

Vous avez participé à une activité de formation sur les modalités pratiques d'organisation de l'opération de collecte de données. On vous demande de :

- dire ce que vous avez appris
- présenter les difficultés que vous avez rencontrées
- dire comment vous les avez surmontées

- réagir par rapport à des activités d'évaluation
- exprimer les problèmes restés en suspens à votre niveau,
- évaluer l'atelier.

II- ELEMENTS DE REPOSE

Extraits des TDR

1- Contexte

Dans une dynamique visant à donner confiance à la population (parents et autres acteurs) et pour assurer la viabilité (la garantie) de l'emploi à environ 10.000 ex-enseignants très instables au poste, le Gouvernement du Bénin, avec l'appui financier de certains partenaires du MEMP notamment l'UNICEF), l'USAID, ceux du FTI-FCB et plusieurs autres, a fait l'option d'une formation diplômante sur trois (3) années à l'intention de cette catégorie d'enseignants. Il faut dire que cette décision s'inscrit dans la droite ligne des stratégies/objectifs formulés dans le DSRP du Bénin et le PDDSE.

Depuis 2008 en effet, cette catégorie d'enseignants, selon les stratégies de formation présentielle pendant les vacances, de formation distancielle et de tutorat ou de coaching durant toute l'année scolaire, préparaient activement leur premier diplôme professionnel qu'est le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). L'atout de cette formation est de permettre aux cibles en formation, même sans passer par les écoles de formation que sont les ENI, de développer des compétences professionnelles au plan théorique et de pouvoir les réinvestir en situation classe durant la formation et surtout après.

Les principaux objectifs de ce projet sont :

- assurer la formation diplômante à environ 10.000 enseignants de la maternelle et du primaire,
- renforcer les capacités du corps d'encadrement,
- finaliser le document de politique nationale de formation du personnel enseignant.

Au vu de l'envergure du projet et par respect à sa planification, une évaluation à mi-parcours réalisée par deux consultants international et national est intervenue en 2010 et a fait des recommandations pour remédier à des faiblesses constatées.

Au terme du projet en 2012 avec le déroulement des épreuves pratiques du CEAP, après les épreuves pratiques de ce même examen passées en 2011, et conformément à l'activité 1.4.7. prévue au PTA 2012 du programme éducation de l'UNICEF, une évaluation finale de l'ensemble du processus est actuellement en cours, aux fins de fournir au Gouvernement du Bénin, des informations descriptives et analytiques pouvant lui permettre de renforcer les stratégies de formation initiale et continue des enseignants et d'améliorer les capacités nationales et la qualité de l'éducation basée sur l'évidence.

2. Objectifs de l'évaluation

2.1. Objectif général

L'objectif général de cette évaluation finale est de permettre au Gouvernement de disposer d'informations descriptives et analytiques en vue de renforcer les stratégies de formation initiale et continue des enseignants pour ainsi contribuer à améliorer les capacités nationales et la qualité de l'éducation basée sur l'évidence.

2.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique, la consultation portera particulièrement sur les aspects suivants:

- Evaluer la performance notamment la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la pérennité du projet;

- Analyser les remédiations apportées suite à l'évaluation à mi-parcours ;
- formuler des recommandations afin d'améliorer les stratégies d'exécution du projet notamment celle relative à la formation
- analyser les expériences réussies du projet
- proposer des mécanismes de pérennisation des expériences réussies.

3- Portée de l'évaluation

La performance du projet de formation des enseignants contractuels de l'Etat sera évaluée en mettant en exergue la dynamique sexo-spécifique et la prise en compte des plus marginalisés tant dans les stratégies d'intervention que dans les résultats obtenus. Elle abordera à cet effet, entre autres, les questions suivantes:

a. *Pertinence*

- Les résultats planifiés sont-ils en adéquation avec les objectifs du projet ?
- La formation répond-elle aux besoins des bénéficiaires (les enseignants, les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs) et est-elle en cohérence avec les priorités nationales?
- Y a-t-il eu une évaluation des besoins au démarrage?
- Dans quelle mesure les stratégies définies (coaching, formation à distance, formation présentielle, stages pratiques, etc.) sont-elles appropriées au regard du besoin général de renforcer les capacités des enseignants et du contexte du pays?

b. *Efficacité*

- Les résultats planifiés ont-ils été atteints ? ?
- Les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées aux besoins des enseignant(e)s ?
- Les stratégies utilisées n'ont-elles pas limité l'accès à la formation à une catégorie d'enseignants ?
- La compétence des formateurs était-elle en adéquation avec les résultats attendus de la formation ?
- Quels sont les acquis des apprenants à travers les formations reçues, tant présentielles, à distance que de proximité ?
- Quelle analyse peut-on faire des résultats obtenus par les bénéficiaires de la formation au CEAP?
- Dans quelles mesures les résultats obtenus ont contribué aux objectifs nationaux ?
- Quelles sont les contraintes majeures qui ont entravé l'atteinte des résultats?
- Quelles sont les opportunités qui ont été saisies pour améliorer la mise en œuvre du projet ?
- Les résultats obtenus ont-ils bénéficié aux enseignants femmes comme hommes, surtout ceux des zones les plus défavorisées? Si oui/non, en donner les preuves ?
- Les méthodes d'apprentissage étaient-elles adaptées aux conditions spécifiques des hommes et des femmes ?

c. *Efficiace*

- Dans quelle mesure y a-t-il eu utilisation judicieuse et optimale des ressources financières, matérielles et humaines pour l'atteinte des résultats ou des objectifs ?
- Quels sont les facteurs de gestion qui ont contribué ou réduit l'efficiace du projet ?

d. Durabilité/pérennité

- Quels sont les facteurs de pérennisation de l'approche ?
- Quelles sont les expériences réussies lors de la mise en œuvre du projet ?
- Quels sont les mécanismes de pérennisation de ces expériences ?
- Le Gouvernement s'est-il approprié les stratégies développées par le projet? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

4- Clarifications conceptuelles

Un objectif : C'est un résultat attendu d'une action que l'on s'est donnée.

Un résultat : C'est un changement voulu d'un état ou d'une condition. Il doit être mesurable et provient d'une relation de cause à effet.

Un critère : C'est la mesurabilité la meilleure possible du résultat proposé.

Un indicateur : C'est le facteur ou la variable, de nature quantitative ou qualitative, qui constitue un moyen simple et fiable de mesurer ou d'informer des changements liés à l'intervention ou d'aider à apprécier la performance d'un acteur de développement ou la plus-value qu'il apporte» (OCDE).

NB : Les résultats attendus sont fonction des objectifs définis au départ ou réajustés en cours de route. Le critère quant à lui, découle du résultat attendu puisqu'il fixe la qualité attendue de ce résultat. Les indicateurs sont la manifestation ou l'explicitation des critères fixés au départ.

Les données quantitatives :

Elles décrivent l'envergure du changement. Par exemple, combien de personnes ont bénéficiées de l'intervention. Elles placent l'information qualitative en perspective c-à-d sa représentativité. Elles ne sont pas forcément plus objectives ou rigoureuses que les indicateurs qualitatifs.

Les données qualitatives :

Ce type de données décrit les dynamiques du changement et donne vie aux chiffres. Ce type de données peut être plus compréhensible pour des personnes sans éducation statistique. Il peut être objectif et rigoureux avec de bons processus de collecte et analyse des données.

5- Cahier des charges des Superviseurs

- Encadrer environ 04 enquêteurs de 2 axes placés sous sa responsabilité,
- Contrôler leur présence au poste pour s'assurer du respect du chronogramme qu'eux-mêmes ont établi et remis,
- Contre-expertiser le travail qu'ils font sur le terrain en les suivant dans certaines écoles ou en repassant à l'endroit pour vérifier la qualité du travail accompli,
- Suivre chaque enquêteur au moins deux (2) demi-journées sur les 6 jours que durera le travail,
- Se déplacer avec les fournitures nécessaires et disponibles à chacun des membres de sa zone de couverture,
- Faire un point quotidien des travaux faits avec les enquêteurs au cours d'une rencontre ou par communication téléphonique,

- Faciliter le travail aux enquêteurs ou apporter des remédiations à tout ce qui peut être objet de blocage,
- Rencontrer les autorités hiérarchiques locales ou non (CCS ou CP ou Maire) avec celui ou ceux qui en sont chargés et suivre ou réaliser soi-même l'entretien avec ces autorités,
- Echanger avec le C/CS et les CP au besoin sur la liste des écoles à visiter pour étudier objectivement avec eux des réajustements possibles compte tenu des réalités du terrain (inondation, voie d'accès difficile etc.),
- Réaliser les échanges de groupe prévus notamment avec la délégation de la coordination communale des APE et la délégation d'anciens élèves de la classe des ex-enseignants communautaires de la circonscription scolaire identifiés pour des entretiens,
- Identifier pour entretien ou observation de classe avec le C/CS et les CP, 1 ou 2 enseignants ayant un niveau élevé au niveau de la préparation et qui auraient échoué au CEAP, et un autre ayant un faible niveau à l'étape de la préparation et qui serait reçu au CEAP,
- Disposer à tout moment d'informations susceptibles d'être répercutées aux consultants s'ils en faisaient la demande,
- Collecter les grilles chez tous les enquêteurs chaque soir où selon une périodicité qu'ils auraient convenu ensemble,
- Faire preuve à la fois de rigueur et d'humilité et de sens élevé de compréhension,
- Respecter l'éthique et ne pas s'adonner à des actes de corruption quels qu'ils soient,
- Privilégier l'approche genre lorsque vous êtes obligé de recourir au volontariat.

6- Cahier des charges des enquêteurs

- Elaborer un chronogramme des activités à mener dans votre axe durant la mission (écoles à visiter chaque jour, responsable de chaque activité au niveau de votre équipe, moyens de travail, itinéraire à parcourir chaque jour, ...)
- Elaborer un plan de déplacement pour votre équipe que vous soumettrez après accord parties à votre superviseur,
- Faire un point chaque soir entre enquêteurs en vue d'harmoniser les informations collectées dans chaque école,
- Faire remplir les questionnaires par les enseignants eux-mêmes en votre présence (pour clarifier certaines questions éventuellement) et remplir vous-mêmes effectivement les guides d'entretien à votre disposition sur les lieux de travail et non en différé,
- Réaliser lorsque ceci est possible ou prévu le ou les focus group avec les différents acteurs planifiés pour l'opération,
- Développer un leadership de grande écoute et de compréhension lors de la mission de collecte des données et ne pas créer ou entretenir de situations conflictuelles préjudiciables aux résultats attendus,
- Se rabattre sur le superviseur de sa zone dès qu'un problème à caractère administratif d'importance est posé à vous,

- Remplir les outils de collecte des données chaque jour afin de réduire la distorsion des informations lorsque vous allez vous résoudre à le faire,
- Faire preuve de courtoisie et d'humilité dans l'exercice de ses fonctions,
- Respecter l'éthique et ne pas s'adonner à des actes de corruption quels qu'ils soient,
- Privilégier lorsque vous êtes obligé de recourir au volontariat l'approche genre,
- Respecter les règles internationales en matière d'interview avec les enfants et les adolescents,
- Prendre l'avis et/ou informer le superviseur lorsque les circonstances vous obligent à recourir au volontariat sur le terrain,
- Attribuer nécessairement une note à la prestation de classe observée avec l'enseignant qui aura été retenu.

7- Quelques consignes méthodologiques

- Ecrivez LISIBLEMENT. Tout entretien non lisible ne pourra être pris en compte. Lorsque l'enquêté remplit lui-même son questionnaire, veillez également à ce que son écriture soit lisible/
- Dans l'exercice de votre mission, il vous est demandé de REMPLIR UNE FEUILLE DE ROUTE (à compléter à chaque nouvel entretien), et de noter les difficultés rencontrées lors des entretiens ou tout autre REMARQUE PERSONNELLE. Cette feuille de route est indispensable.

Lors de l'entretien proprement dit :

- Au préalable, complétez la partie d'identification de la structure
- A la rencontre, présentez-vous et présentez brièvement le motif de la rencontre :
- Remerciez d'avance et précisez que cela ne prendra pas beaucoup de temps
- Posez des questions en vue de compléter la partie d'identification de votre interlocuteur – ou si l'enquêté remplit le questionnaire lui-même, veillez à ce qu'il s'en charge
- Soyez empathique, mettez votre interlocuteur à l'aise. Montrez qu'il peut avoir confiance et s'exprimer librement. Mais il est essentiel qu'il réponde aux questions posées sur le questionnaire. Il ne s'agit pas d'un entretien « libre ». Toutefois, toute information qui vous semblerait pertinente, relative au contexte de l'entretien ou à un élément que votre interlocuteur vous aurait dit, sans que cela ne réponde toutefois directement à une question, doit être notée dans la « feuille de route », dans la case « remarques »
- Pour le cas spécifique des enfants avec lesquels vous aurez des discussions de groupe : pour chaque classe choisie, constituez 2 groupes : un groupe de 5 garçons et un groupe de 5 filles ; entretenez-vous avec ces groupes séparément l'un après l'autre, dans un endroit qui mettrait ces enfants à l'aise. Laissez les enfants s'exprimer librement.

PLAN DE DEPLACEMENT (A REMPLIR QUOTIDIENNEMENT)

NOM DE L'ENQUETEUR :

DEPARTEMENT :

Date	
Statut/Fonction des personnes enquêtées	
Circonscription scolaire:	
Ecoles	
Localité	
Lieu de la rencontre	
<u>Remarques</u> :	

8- Stratégies de travail des équipes de terrain dans une école

Après prise de contact et remplissage des formalités d'usage avec le (la) directeur (directrice) d'école, le binôme que constituent le pédagogue et le non pédagogue se disloque :

- le non-pédagogue s'occupe du remplissage des questionnaires avant d'organiser les entretiens avec les 2 enseignants (non communautaires) de l'école et selon le cas, un autre ex-enseignant communautaire qui a échoué à son examen ;
- le pédagogue quant à lui, se rend dans la classe de l'enseignant à enquêter pour suivre une séquence de classe avec compte rendu (d'environ 1 heure). Ce serait pour lui l'occasion de s'assurer de la pratique du coaching que le directeur ou le maître expérimenté continue de faire à l'endroit de cet enseignant. Puis, il s'entretient avec le directeur d'école et selon le cas, les élèves et les parents d'élèves des écoles identifiées pour la circonstance dans la CS ;
- les deux iront ensuite s'entretenir avec les syndicats et la coordination des associations des parents d'élèves de la commune au niveau du chef -lieu de la CS.

9- Technique de conduite de l'entretien semi-directif

Début de l'entretien

- Comprendre l'importance du début d'entretien,
- Organiser l'installation des interlocuteurs (s'asseoir, se regarder en face...)
- Organiser la « mise en scène » de l'entretien,
- Formuler clairement les informations à faire passer lors de votre présentation,
- Adapter votre langage.

Cœur de l'entretien

- Juger si la réponse apporte l'information attendue,
- Réagir par des relances,
- Gérer le temps,
- Adapter son attitude au contexte,
- Conserver sa posture d'enquêteur.
- Comprendre l'importance de la clôture d'entretien,
- Susciter l'expression de nouveaux thèmes,
- Annoncer les suites réalistes de l'entretien (photos, rapports, réunion, date, etc.).

Mise au propre des notes et auto-évaluation à chaud

- Choisir sa technique de prise de notes
- Juger de la pertinence d'un questionnaire (saturation, itération ...),
- Juger de la bonne conduite de l'entretien.

Annexe 6.7: Outils de collecte des données

Outil 1 Questionnaire adressé aux enseignants/enseignantes formés(es).

Ce questionnaire vous est adressé afin de nous aider à améliorer le dispositif de formation qualifiante dont vous bénéficiez depuis 2007. Les données seront traitées confidentiellement et dans l'anonymat. Veuillez donc remplir ce questionnaire avec le plus grand soin.

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Centre de formation de :.....

Circonscription :.....Ecole primaire/maternelle de :.....

Section /Classe tenue :.....Effectif : Total :.....F :.....G :.....

Taux de réussite en 2011-2012 :

Nom :..... Prénoms :..... Sexe :.....

Ancienneté au poste :Ancienneté dans la profession :.....

Activités exercées avant d'être recruté comme enseignant communautaire :

.....

En quelle année avez-vous été inscrit comme enseignant communautaire reversé contractuel de l'Etat ?.....

Périodes de formation présentielle subies par vous :

La première année : Totalem^{ent} Partiell^{ement} Pas du tout

La deuxième année : Totalem^{ent} Partiell^{ement} Pas du tout

La Troisième année : Totalem^{ent} Partiell^{ement} Pas du tout

Date (s) de l'écrit du

CEAP :...../.....Ecole(s)...../.....

Date (s) de pratique du CEAP :...../.....Ecole(s)

:...../.....

II- Questions/Items. (NB. N'hésitez pas à écrire au verso de la page au cas où l'espace s'avère insuffisant, tout en indiquant le numéro de la question)

1. Avez-vous été consulté avant ou au début du projet de formation des ex-enseignants communautaires pour connaître vos besoins en formation ?

Oui : Non :

Oui par qui ?.....

Comment ?.....

2. Quel est votre degré de motivation et d'engagement pour le projet de formation diplômante qui vous est destiné ?

Très Fort : Très
faible : Faible : Fort :

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

3. Avez-vous été régulier aux sessions présentielles de la formation pendant les 3 années ?

Très régulier : Régulier : Peu régulier : Très Peu régulier :
 Pourquoi ?

4. Les formations que vous avez reçues pendant 3 ans ont-elles répondu à vos besoins ou à vos attentes ?

Très faiblement : Faiblement : Fortement : Très fortement :
 Si très faiblement ou faiblement, pourquoi ?

5. Dans quel délai mettez-vous souvent en application les acquis de la formation dès le retour de chaque formation présentielle pendant les 3 ans ?

Pas encore : Un mois plus tard : 1 ou à 2 semaines plus tard : Immédiatement:
 Si pas encore ou un mois plus tard, dites pourquoi ?

6. Partagez-vous les acquis de la formation avec d'autres collègues ou en discutez-vous avec eux ?

Pas du tout : Ponctuellement : De temps en temps : Souvent :
 Si pas du tout ou ponctuellement, dites pourquoi ?

7. Dans quelle proportion les techniques apprises en formation sont-elles mises en œuvre au quotidien en classe ?

Aucune : Une petite partie : Environ la moitié : Une grande partie :
 Si aucune ou une petite partie, pourquoi ?

8. Aujourd'hui, après 3 ans de formation, les techniques apprises sont-elles utilisées de façon spontanée ?

Jamais : Rarement : Parfois : Souvent :
 Si jamais ou rarement, pourquoi ?

9. Quel est votre degré de satisfaction par rapport aux prestations de vos formateurs ?

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant : Satisfaisant: Très satisfaisant:
 Si très peu ou peu satisfaisant, dites pourquoi ?

10. Quels sont les aspects de leur prestation que vous souhaitez voir améliorer?.....

11. Pour chaque compétence visée, estimez votre niveau de performance 3 ans après le début des formations présentiels, à distance et du « coaching ».

0 → pas du tout capable 10 → Tout à fait capable Entoure le chiffre correspondant à ton appréciation

12. Dans la mise en œuvre des acquis de la formation, rencontrez-vous des difficultés liées à

Compétences	Avant les formations										Après les formations											
a) Présenter correctement le cadre de travail	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) Organiser correctement le travail administratif	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) Préparer correctement une séquence de classe sur le plan pédagogique (introduction, réalisation, retour-projection)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) Exécuter correctement une séquence de classe en respectant la démarche	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e) Utiliser des contenus-matières bien maîtrisés	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f) Mener une évaluation formative et des remédiations tout au long de la séquence	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

la formation elle-même ?

De grosses difficultés : Certaines difficultés: Des difficultés surmontables : Aucune difficulté :

Dites lesquelles (avec précision) :.....

13. Dans la mise en œuvre des compétences acquises en formation, rencontrez-vous des difficultés liées à votre contexte professionnel (l'environnement) en cette fin du projet?

De grosses difficultés : Certaines difficultés: Des difficultés surmontables : Aucune difficulté :

Dites lesquelles :

14. Vous sentez-vous accompagné(e) dans la mise en œuvre des compétences acquises ?

Pas du tout : Partiellement : Suffisamment: Tout à fait bien:

Si pas du tout, dites pourquoi.

15. Indiquez le nombre de visites de classes (par l'inspecteur, le formateur, le conseiller pédagogique) reçues l'année scolaire 2011-2012 :

16. Avez-vous senti une amélioration des formations depuis 2010 ?

Pas du tout : peu : Un Beaucoup:

Si un peu ou beaucoup, donnez au moins un exemple :

.....

17. Laquelle des trois stratégies de formation vous semble la plus efficace pour votre travail en classe ?

Formation présentielle : Formation à distance : Coaching:

18. Etes-vous satisfait de la prestation de vos formateurs durant les 3 ans et pour chaque stratégie de formation ?

	Très peu satisfait	peu satisfait	Satisfait	Très satisfait
Formation présentielle :				
Formation à distance :				
Coaching :				
Préparation à la pratique du CEAP :				

19. Durant les sessions de formation, avez-vous constaté que des dispositions sont prises pour tenir compte de votre condition particulière de femme ou d'homme, ou de votre zone d'activité qui est défavorisée ou favorisée ? Par exemple dans les domaines suivants :

	Oui	Non
Conception des documents/modules		
Animation des formations		
Méthodes d'apprentissage		
Conditions matérielles (hébergement, logistique,) ou autres (précisez) :.....		
Donnez un exemple concret :		

20. Quels sont les aspects de chaque stratégie de formation qui vous posent le plus de problèmes après 3 ans de formation?

- Formation présentielle :

.....
 Pourquoi ?

- Formation à distance :

.....
 Pourquoi ?

- Coaching :

Pourquoi ?

21. Quel est le niveau de compétence de vos apprenants à la fin de l'année scolaire 2011-2012 par champ disciplinaire ou dans les domaines suivants ?

	Très bon	Bon	Passable	Mauvais
Lecture				
Mathématiques				
Communication orale				
Communication écrite				

22. Avez-vous reçu d'appuis d'autres structures que l'UNICEF ?

Oui : Non :

Si OUI, de quelle nature est cette aide et de qui provient-elle ? (cochez les cases correspondantes et indiquez la provenance)

Nature de l'Aide	Oui	Non	Précisions	Provenance
Directement financière				
Alimentaire				
En Formation				
en documents pédagogiques/didactiques				
Autres				

23 Avez-vous constaté des améliorations dans la formation après 2010 ?

Oui : Non :

Si oui, donnez au moins deux exemples

24- Quels sont les reproches qui vous ont été faits le jour de la pratique de votre examen du CEAP ?

25- Quels sont les problèmes dans votre contexte professionnel ou dans l'environnement qui vous empêchent d'être efficace dans votre métier ?

26- Quelles appréciations faites-vous des épreuves des différents examens de fin de votre formation ?

• Epreuves écrites

Pédagogie Générale : Satisfaisant : Peu Satisfaisant : Décevant :

Pédagogie Appliquée : Satisfaisant : Peu Satisfaisant : Décevant :

• Epreuves Pratiques

Français : Satisfaisant : Peu Satisfaisant : Décevant :

Mathématique : Satisfaisant : Peu Satisfaisant : Décevant :

EST – ES – EPS – EA : Satisfaisant : Peu Satisfaisant : Décevant :

27. Que proposez-vous pour améliorer ces épreuves du CEAP ?

.....
.....
.....

28. Quelles suggestions pouvez-vous faire pour améliorer les prochaines expériences de formation des enseignants ?

Formation présentielle :

.....
.....

Formation à distance :

.....
.....

Coaching :

.....
.....

Préparation aux examens :

.....
.....

Outil 1-bis : Questionnaire adressé aux autres enseignants de l'école

Ce questionnaire vous est adressé pour que vous aidiez le système éducatif à améliorer son offre et son dispositif de formation diplômante à l'intention des enseignants communautaires. Les données seront traitées dans l'anonymat et de manière confidentielle. Vous voudrez donc le remplir avec soin.

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Centre de formation de :.....
 Commune :.....Circonscription Sc.:.....Ecole primaire/maternelle :.....
 Classe tenue :..... Effectif : Total :..... Filles :.....
 Garçons :.....
 Nom :..... Prénoms :.....
 Sexe :.....
 Ancienneté au poste :..... Ancienneté dans la profession :.....

II- Evaluation (NB : N'hésitez pas à écrire au verso de la page au cas où l'espace s'avère insuffisant, tout en indiquant le numéro de la question).

1- Avez-vous été officiellement informé du projet de formation diplômante organisée à l'intention des enseignants ex-communautaires ? Oui Non

2- Par qui avez-vous reçu l'information ? - votre directeur Oui Non
 - Un collègue Oui Non
 - La Circonscription scolaire Oui Non

3- Avez-vous adhéré au projet de formation diplômante organisée à l'intention des ex-enseignants communautaires ?

Très peu : Passablement : Fortement : Très fortement :

4- Avez-vous été associé directement ou indirectement à ladite formation ?

Oui Non

Si oui, quel rôle avez-vous joué ?

Tuteur ou coach formateur indirect Observateur

Si non, donnez quelques raisons

.....

5- Si vous avez été un conseiller pour la ou lesdites cibles, dans quel domaine avez-vous surtout œuvré ? - morale professionnelle

- pratique de la classe Oui Non
 - correction des cahiers Oui Non
 - relations entre collègues Oui Non
 - relations du collègue avec les parents Oui Non

- Quelles sont les difficultés professionnelles auxquelles les enseignants en formation étaient souvent confrontés ?

- En Français :
.....
.....
.....
.....

- En Mathématique :
.....
.....
.....
.....

- En Education Scientifique et Technologique / Education Sociale :
.....
.....
.....
.....

6- Qu'avez-vous fait pour les aider ?
.....
.....
.....
.....
.....

7- Avez-vous été informé du projet dès le départ ?

Oui : Non :

8- Donnez votre avis ou vos appréciations sur le comportement du ou des enseignants communautaires de votre école qui ont été formés.

La première année : Bien Passable Médiocre

La deuxième année : Bien Passable Médiocre

La Troisième année : Bien Passable Médiocre

9- Dans quels domaines avez-vous senti d'améliorations chez les enseignants en formation ?

Les stratégies d'enseignement/apprentissage/évaluation Oui Non

La régularité au travail Oui Non

L'organisation administrative et pédagogique Oui Non

La manière de corriger les devoirs de ses élèves Oui Non

La manière de préparer sa classe Oui Non

Les relations avec les collègues de l'école Oui Non

Les relations avec les parents d'élèves Oui Non

10- A quelles occasions vous êtes-vous rendu compte de cette amélioration chez lui (eux) ?

Coaching du Directeur : Visite Inspecteur : Visite Conseiller Pédagogique :

Séance d'UP : Préparation de l'écrit du CEAP Phase pratique du CEAP :

11- Connaissez-vous la méthodologie (approches et stratégies) utilisées par les formateurs durant tout le processus de formation de vos collègues ?

Oui Non Un peu
Si oui, énumérez-les :

.....
.....
.....
.....

12- Pensez-vous qu'à terme la formation a atteint ses objectifs et ou résultats attendus ?

Oui Non Un peu

13- La formation a-t-elle eu un impact sur vous autres collègues des enseignants formés ?

Oui Non Un peu

Si oui, énumérez quelques aspects :

.....
.....

14- Les résultats des élèves de la ou des classe (s) de vos collègues ayant subi la formation se sont-ils améliorés dans le même temps ?

Oui Non Un peu Je ne sais pas
Si non, donnez quelques raisons :

.....
.....
.....

15- Quels sont les reproches faits à votre ou vos collègues lors de la phase pratique de leur examen professionnel du CEAP ? (si vous avez été associé à la délibération)

.....
.....
.....

16- Quelles sont les expériences qui vous ont plu dans la formation de vos collègues ex-communautaires que vous pouvez réinvestir dans votre classe ?

.....
.....
.....

17- Quelles seraient vos suggestions pour améliorer les prochaines expériences en matière de formation des enseignants?

- Pour la phase théorique

.....
.....
.....

- Pour la phase pratique

.....
.....
.....

OUTIL 2 Guide d'entretien approfondi avec les enseignants/enseignantes formés(es)

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Centre de formation de :.....

Circonscription :.....Ecole primaire/maternelle de :.....

Classe tenue :.....Effectif : Total :.....F :.....G :.....

Nom :..... Prénom :.....Sexe :.....

Ancienneté au poste :.....Ancienneté dans la profession.....

Activités exercées avant d'être recruté comme enseignant communautaire :.....

.....
.....

II- Questionnement:

1. Comment avez-vous accueilli le projet de formation diplômante organisée à votre intention?

Très mal accueilli : Mal accueilli : Bien accueilli : Très bien accueilli:

2. Connaissez-vous les objectifs dudit projet de formation des enseignants ?

Oui : Non :

- Si Oui, lesquels ?

.....
.....
.....

- Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

3. Quelles étaient les difficultés professionnelles auxquelles vous étiez confronté avant le démarrage de la formation dans la première année ou vos besoins en formation ?

- En Français :

.....
.....
.....

- En Mathématique :

.....
.....
.....
.....

En Education Scientifique et Technologique / Education Sociale :

.....
.....
.....
.....

4. Donnez votre avis, ou votre appréciation ou vos suggestions sur les points suivants :

- Le profil des stagiaires avant le début de leur formation :

.....
.....
.....

- Votre degré d'adhésion à ce projet :

.....
.....
.....

- Votre implication dans le projet :

.....
.....
.....

- Le niveau du réinvestissement de vos acquis en situation de classe :

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant : Satisfaisant: Très satisfaisant:

- Le suivi des stagiaires :

.....
.....
.....

- Le niveau de l'impact des formations sur les performances des élèves :

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant : Satisfaisant: Très satisfaisant:

- Les points forts de ce projet de formation qualifiante que l'on peut maintenir :

.....
.....
.....

- Les insuffisances et les difficultés de ce projet de formation qualifiante :

.....
.....
.....

- Vos suggestions pour une amélioration des futures sessions de formation d'enseignants

.....
.....
.....

5. Quelle est votre appréciation de l'organisation et du déroulement des sessions ?

De Formation présentielle :

.....

De Formation à distance :

.....

Du coaching :

.....

6. Quelle comparaison pouvez-vous faire des modules de formation à distance (version UNICEF et version UNESCO).....

.....

.....

.....

7. Avez-vous reçu des visites de classe de vos encadreurs, de vos formateurs ou de votre directeur pour vous accompagner dans la mise en application des acquis de la formation ?

Oui : Si Oui, Combien de fois : Non :

8. Avez-vous constaté une amélioration de la performance de vos élèves grâce à la mise en application des acquis de la formation et par rapport à vos pratiques de classe antérieures aux formations ?

Oui : Non :

Si OUI, donnez au moins un exemple concret :

.....

.....

9. Quel est votre résultat à l'examen du CEAP ?

CEAP Ecrit : Admis : Recalé :

CEAP Pratique : Admis : Recalé :

Pratique :

Si recalé, pourquoi ?.....

.....

Si admis, qu'est-ce qui vous a le plus aidé dans votre réussite ?

.....

10. Quelle appréciation faites-vous des épreuves écrites et pratiques ?

.....

.....

11. Que proposez-vous pour améliorer ces épreuves ?

.....

.....

12. Avez-vous été encadré pour la phase pratique de l'examen ?

Oui : Non :

Si Oui, par qui ?.....

Si Non, pourquoi ?

.....

13. Pensez-vous que cette phase préparatoire vous a beaucoup aidé ?

Oui : Non :

Si Non, pourquoi ?

.....

.....
14. Avez-vous un dernier souhait à formuler ?.....

.....
15. Qu'est-ce qui vous a le plus marqué positivement au cours de ces 3 ans de formation ?

.....
16. Qu'est ce qui vous a marqué négativement ?

.....
17. Avez-vous constaté des améliorations dans la formation après 2010 ?

Oui : Non :

Si oui, donnez au moins deux exemples

.....
.....

Outil 3 :

REPUBLIQUE DU BENIN

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE

CABINET DU MINISTRE

DIRECTION DE L'INSPECTION PEDAGOGIQUE

DIRECTION DEPARTEMENTALE DES ENSEIGNEMENTS
MATERNEL ET PRIMAIRE DE

BULLETIN D'INSPECTION

.....
CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE DE
.....

I – RENSEIGNEMENTS GENERAUX

Nom et Prénoms :

Grade ⁽¹⁾ :

Age :

Fonction : Directeur/trice Adjoint/e

Cours tenue : Effectif :

G.....F.....T.....

Ecole : Nombre de
classe.....

Commune de Département.....

Etat civil : Célibataire..... Marié/e..... Divorcé/e..... Veuf/ve..... Nombre
d'enfants.....

Profession et résidence du conjoint/(e)

Diplômes académiques :

Diplômes professionnels :

Ancienneté au 31-12 :

Date de nomination au poste actuel :

Date de la dernière inspection :

Date de la présente visite :

(1) – Garder le grade seul pour les APE, préciser contractuel ou communautaire pour les
autres.

	Insuffisances constatées	Remédiations proposées
Etat des locaux		
Tenue de la classe : Propreté décoration points d'eau		
Livres et matériel		
Mobilier		

II – ORGANISATION ADMINISTRATIVE :

II – 1 – Documents administratifs :

	Insuffisances constatées	Remédiations proposées
Affichages réglementaires		
Registre d'appel		
Autres		

II – 2 – Enseignant(e) :

- Propreté – Comportement

	Insuffisances constatées	Remédiations proposées
Tenue Vestimentaire		
Comportements		

II – 3 – Elèves :

- Fréquentation

Inscrits			Présents			Absents		
G	F	T	G	F	T	G	F	T

III – ORGANISATION PEDAGOGIQUE

III – 1- Préparation de classe et annotation des devoirs écrits

	Insuffisances constatées	Remédiations proposées
Cahier Journal		
Fiches Pédagogiques		
Cahier de conseils pédagogiques		
Matériel didactique		
Annotation des devoirs écrits		

III – 2- Activités d'Enseignement / Apprentissage / Evaluation observées

Champs de formation Titre de la SA	Principales insuffisances relevées	Remédiations proposées

--	--	--

IV- APPRECIATION D'ENSEMBLE

.....
.....
.....
.....

Lu et pris connaissance

Note :/20

L'intéressé

...../...../.....

Fait à.....le

L'Inspecteur

Le Directeur Départemental
des Enseignements Maternel et Primaire

.....

OUTIL 4 Guide d'entretien avec les formateurs

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Centre de formation de:.....
Nom :.....Prénom :.....Sexe :.....
Profession :.....
Ancienneté au poste :.....Ancienneté dans la fonction de formateur.....

II- Questionnement:

1- Comment avez-vous accueilli ce projet de formation qualifiante des ex- enseignants communautaires ?

.....
.....
.....

2- Comment avez-vous été choisi comme formateur?

.....
.....
.....

3- Donnez votre avis, ou votre appréciation ou vos suggestions sur les points suivants :

- Le profil des stagiaires avant le début de leur formation

.....
.....
.....

- La qualité de votre formation de formateur

.....
.....
.....

- L'organisation et le déroulement des formations

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant Satisfaisant: Très satisfaisant:

.....
.....
.....

- L'adéquation des ressources matérielles, financières, humaines et temporelles

.....
.....
.....

- L'assiduité des participants lors des formations

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant Satisfaisant: Très satisfaisant:

.....
.....
.....

- La qualité des modules de formation présentielle

Très peu satisfaisante : Peu satisfaisante Satisfaisante: Très satisfaisante:

- La qualité des modules de formation à distance (version UNICEF et version UNESCO) et leur complémentarité

- Le niveau des acquis des stagiaires en cette fin de formation

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant Satisfaisant: Très satisfaisant:

- Le réinvestissement des acquis par les enseignants en situation de classe

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant Satisfaisant: Très satisfaisant:

- Le suivi des stagiaires

- Le niveau de l'impact des formations sur les performances des élèves :

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant Satisfaisant: Très satisfaisant:

- Les points forts de ce projet de formation qualifiante

- Les insuffisances et les difficultés de ce projet de formation qualifiante

4 – Quelles améliorations avez-vous constatées depuis l'évaluation à mi-parcours de 2010 ?

.....
.....

5. Durant les sessions de formation, avez-vous pris des dispositions pour tenir compte des conditions des enseignants en fonction de leur sexe (femme ou homme), ou en tenant compte du fait qu'ils exercent dans une zone favorisée ou défavorisée ? :

	Oui	Non
Conception des documents/modules		
Animation des formations		
Méthodes d'apprentissage		
Conditions matérielles (hébergement, logistique,)		
Donnez un exemple concret :		

8. Quelles sont vos besoins en formation et vos suggestions

Besoins en formation :

.....

.....

.....

Suggestions.....

.....

.....

.....

.....

Outil 5 Guide d'entretien avec directeurs et directrices d'école /chefs de circonscription/ Encadreurs (conseillers pédagogiques et inspecteurs)

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Centre de formation de:.....
Nom :.....Prénom :.....Sexe :.....
.Profession :.....
Ancienneté au poste :.....Ancienneté dans la fonction de formateur.....

II- Questionnement:

1- Comment avez-vous accueilli ce projet de formation qualifiante des enseignants communautaires?

.....
.....
.....

2- Donnez votre avis, ou votre appréciation ou vos suggestions sur les points suivants :

- Le profil des stagiaires avant le début de leur formation

.....
.....
.....

- Votre degré d'engagement pour ce projet

.....
.....
.....

- Votre implication dans le projet

.....
.....
.....

- Le niveau du réinvestissement de vos acquis en situation de classe :

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant Satisfaisant: Très satisfaisant:

- Le suivi des stagiaires

.....
.....
.....

- Le niveau de l'impact des formations sur les performances des élèves :

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant Satisfaisant: Très satisfaisant:

- Les points forts de ce projet de formation qualifiante

.....
.....
.....

- Les insuffisances et les difficultés de ce projet de formation qualifiante

.....
.....
.....

.....

 3-Quels sont les domaines pour lesquels vous êtes satisfait de la mise en application des compétences acquises par les enseignants communautaires que vous encadrez ?

Domaines de compétences	Très peu satisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Observations particulières faites par l'enquêté
a) La présentation du cadre de travail					
b) L'organisation correcte du travail administratif					
c) la préparation d'une séquence de classe sur le plan pédagogique					
d) L'exécution d'une séquence de classe en respectant la démarche (introduction, réalisation, retour-projection) et dans tous les champs disciplinaires (français, maths, EST, EA, EPS, ES)					
e) La maîtrise des contenus-matières					

4 – Au regard des résultats obtenus dans votre structure (Ecole, Zone, CS ...), pensez-vous que les objectifs du projet sont atteints ?

Oui : Non :

Si oui ou non, pourquoi.....

5 – Etes-vous satisfait des formations reçues sur le coaching

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant: satisfaisant: Très satisfaisant:

6 – Durant votre pratique de coach ou de superviseur pédagogique, avez-vous pris des mesures particulières en faveur des enseignants en fonction de leur sexe (femme ou homme) ou en tenant compte du fait qu'ils exercent dans une zone défavorisée ou favorisée ? Par exemple dans les domaines suivants:

- Conception/gestion des documents Oui : Non :
- Animation / cogestion de la classe Oui : Non :
- Conditions matérielles ou autres Oui : Non :

Donnez un exemple précis

.....
.....
7 – Quelles améliorations avez-vous constatées depuis l'évaluation à mi-parcours de 2010 ?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8- Quelles sont vos suggestions pour une amélioration de la formation qualifiante des ex-enseignants communautaires ?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Outil 6 Guide d'entretien avec les chefs de centre de formation/coordonnateurs départementaux/Points focaux

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Centre de formation de:.....
Nom :.....Prénom :.....Sexe :.....
.Profession :.....
Ancienneté au poste :.....Ancienneté dans la fonction de formateur.....
Le nombre de stagiaires en 3^{ème} année.....Le nombre de formateurs.....
Le nombre de circonscriptions couvertes :.....

II- Questionnement:

1- Comment avez-vous accueilli ce projet de formation qualifiante des ex-enseignants communautaires ?

.....
.....
.

2- Donnez votre avis, ou votre appréciation ou vos suggestions sur les points suivants :

- Le profil et le niveau des stagiaires avant le début de leur formation

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant : Satisfaisant: Très satisfaisant:

.....
.....
.....

- L'organisation et le déroulement des formations

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant : Satisfaisant: Très satisfaisant:

.....
.....
.....

- L'adéquation des ressources matérielles, financières, humaines et temporelles

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant : Satisfaisant: Très satisfaisant:

.....
.....
.....

- L'assiduité des participants lors des formations

Très peu satisfaisante : Peu satisfaisante : Satisfaisante: Très satisfaisante:

.....
.....
.....

- La qualité des modules de formation présentielle

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant : Satisfaisant: Très satisfaisant:

.....
.....

- Le suivi des stagiaires

Très peu satisfaisant : Peu satisfaisant Satisfaisant: Très satisfaisant:

- Les points de satisfaction de ce projet de formation qualifiante

- Les points à améliorer dans le projet de formation qualifiante

3- Quelles améliorations avez-vous constatées depuis l'évaluation à mi-parcours de 2010 ?

4. Durant les sessions de formation, avez-vous pris des dispositions particulières en faveur des enseignants en tenant compte de leur sexe (femme ou homme) ou du fait qu'ils exercent dans une zone défavorisée ? Par exemple dans les domaines suivants:

	Oui	Non
Conception des documents/modules		
Animation des formations		
Méthodes d'apprentissage		
Conditions matérielles (hébergement, logistique, ...) ou autres (précisez) :.....		
Donnez un exemple concret :		

8- Quelles sont vos suggestions pour une amélioration de la formation qualifiante des ex-enseignants communautaires ?.....

Outil 7 Guide d'entretien avec les autorités ministérielles

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Centre de:.....
Nom :.....Prénom :..... Sexe :.....
Statut :.....
Ancienneté dans le poste :.....Ancienneté dans la fonction.....

II- Questionnement sur les points suivants:

- 1- Les objectifs stratégiques du ministère dans les domaines de l'éducation et en particulier au niveau des enseignements maternel et primaire

.....
.....
.....
.....
.....

- 2- La genèse du projet

.....
.....
.....
.....
.....

- 3- Les objectifs du projet

.....
.....
.....
.....
.....

- 4- La question des ressources mobilisées

.....
.....
.....
.....
.....

- 5- Le pilotage du projet/ le comité de pilotage : textes règlementaires structures membres, fonctionnement, acquis et insuffisances.

.....
.....
.....
.....
.....

6- Le suivi du projet

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7- La mise en œuvre des recommandations de l'évaluation à mi-parcours de 2010 ou les améliorations apportées depuis ce temps

.....
.....
.....
.....
.....

8- Les grands enseignements tirés de l'expérience du projet de la formation des ex-enseignants communautaires par le MEMP

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9- Les résultats obtenus au terme des deux (2) phases (écrite et pratique) de l'examen du CEAP couronnement de la formation

.....
.....
.....

10- La question de ceux qui ne seront pas reçus aux examens professionnels malgré les remédiations qui leur ont été proposées

.....
.....
.....

11- Quelles sont vos suggestions pour une amélioration de la formation qualifiante des ex-enseignants communautaires ?

.....
.....
.....

12- Les attentes par rapport à l'évaluation

.....
.....
.....

Outil 8 Guide d'entretien avec les partenaires (PTF)

I- Identification

Date :.../.../.....Structure ou organisme :.....
Nom :..... Prénoms :.....Sexe :.....
Fonction:.....

II- Questionnement sur les points suivants:

1- Les objectifs stratégiques du ministère dans les domaines de l'éducation et en particulier au niveau des enseignements maternel et primaire

.....
.....
.....
.....

2- La genèse du projet

.....
.....
.....
.....
.....

3- Les objectifs du projet

.....
.....
.....
.....

4- La question des ressources mobilisées

.....
.....
.....
.....

Jusqu'à concurrence de combien ou dans quels apports matériels votre institution s'est-elle investie ?

.....
.....
.....

5- Le pilotage du projet/ le comité de pilotage : textes règlementaires, structures membres, fonctionnement, acquis et insuffisances.

.....
.....
.....
.....

6- Le suivi du projet

.....
.....
.....
.....
.....

7- La mise en œuvre des recommandations de l'évaluation à mi-parcours de 2010 ou les améliorations apportées depuis ce temps

.....
.....
.....
.....
.....

8- Quels sont les éventuels reproches/suggestions que vous faites à la mise en œuvre de la formation qualifiante des ex-enseignants communautaires réalisée par le MEMP ?

.....
.....
.....
.....
.....

9- En tant que représentants de structures ou d'ONG internationales, êtes-vous motivé pour accompagner le MEMP dans une telle ambition à l'avenir ?

.....
.....
.....
.....
.....

10- Vos attentes par rapport à l'évaluation

.....
.....
.....
.....
.....

Outil 9/ Guide d'entretien avec la direction de l'INFRE

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Localité.....
Nom :..... Prénoms :..... Sexe :.....
Service :..... Fonction :.....
Ancienneté dans le poste :..... Ancienneté dans la fonction.....

II- Questionnement:

1- Quand et comment ce projet est-il né ?

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2- La conception de la formation a-t-elle été précédée d'une analyse des besoins des différents acteurs?

Oui : Non :

Si Oui, comment a-elle-été menée ?

.....
.....
.....
.....

Si OUI, avez-vous été appuyé par une personne ressources extérieure pour cette analyse des besoins?

Oui : Non :

SI OUI, son identité ?

.....

3- Existe-t-il des dispositions pour anticiper sur la mise en œuvre des acquis de la formation sur le terrain?

Oui : Non :

Si OUI, lesquelles ?

.....
.....
.....
.....
.....

4- Comment pouvez-vous justifier cette décision de donner aux enseignants communautaires une formation qualifiante en cours d'emploi ?

.....
.....
.....
.....

5- Comment avez-vous accueilli la décision de former tous les enseignants communautaires ?

.....
.....
.....

6- Quelle appréciation faites-vous de l'adhésion des différents acteurs à ce projet ?

.....
.....
.....

7- Au début, pensez-vous que votre direction soit en mesure de gérer ce projet jusqu'au bout?

Oui : Non :

Pourquoi ?

.....
.....
.....

8- Indiquez les dates, les auteurs et les organismes partenaires de l'élaboration des modules de formation :

Les modules de la FP (1^{ère} année) :

.....
.....
.....

Les modules FP (2^{ème} année) :

.....
.....
.....

Les modules FP (3^{ème} année) :

.....
.....
.....

Les modules FAD (version UNICEF) :

.....
.....
.....

Les modules FAD (version UNESCO) :

.....
.....
.....

9- Comment et par qui ces modules ont-ils été validés ?

.....
.....
.....

10- Quelle appréciation faites-vous de la qualité de ces modules?

.....
.....
.....

.....
Modules FP :
.....
.....

.....
Modules FAD (version UNICEF) :
.....
.....

.....
Modules FAD (version UNESCO :
.....
.....

11- Ces modules ont-ils été disponibles à temps opportun dans les centres de formation ?

Oui : Non :

12-La durée des formations est-elle adaptée ?

Très peu adaptée : Peu adaptée : Adaptée : Très adaptée:

13-Les méthodes pédagogiques sont-elles adaptées ?

Très peu adaptée : Peu adaptée : Adaptée : Très adaptée:

14-Existe-t-il des moments d'évaluation au moment des formations ?

Oui : Non :

15-Les supports pédagogiques sont-ils adaptés ?

Très peu adaptée : Peu adaptée : Adaptée : Très adaptée:

16-Les moyens matériels et financiers prévus lors de ces formations ont-ils été suffisants ?

Très peu suffisant : Peu suffisant : Suffisant : Très suffisant:

17- Ces moyens, ont-ils été mobilisés à temps ?

Oui : Non :

18- Des difficultés ont-ils existé dans la mobilisation des ressources prévues?

Oui : Non :

Si OUI, dites lesquelles ?
.....
.....
.....

19- Est-il prévu une évaluation à la fin de chaque session de formation ?

Oui : Non :

Si OUI, dites lesquelles ?

.....
.....
.....

20- Avez-vous été satisfait des résultats de ces évaluations ?

Très peu satisfait Peu satisfait Satisfait Très satisfait

21- Les formations s'achèvent-elles par une activité de mise en application des acquis ?

Oui : Non :

Si OUI, dites lesquelles ?

.....
.....
.....

22- Des mesures sont-elles prises pour s'assurer de la mise en application des acquis dès le retour sur le poste de travail ?

Oui : Non :

Si OUI, dites lesquelles ?

.....
.....
.....

23- Etes- vous satisfait de la mise en application des acquis des formations en situation de classe ?

Très peu satisfait Peu satisfait: satisfait: Très satisfait:

24- Des difficultés avaient-elles existé à ce sujet ?

Oui : Non :

Si OUI, dites lesquelles ?

.....
.....
.....

25- Avait-il existé un dispositif de suivi des stagiaires sur le terrain durant la formation ?

Oui : Non :

Si oui qui a assuré ce suivi ?

.....
.....
.....

Si OUI, existe-t-il des outils pour le suivi ?

Oui : Non :

Si OUI, dites lesquels ?

.....

.....
.....
26- Avez-vous relevé des insuffisances dans les pratiques des enseignants en classe ?

Oui : Non :

Si OUI, dites lesquelles ?

.....
.....
.....

27- Quelle appréciation faites-vous du caractère suffisant ou disponible des ressources suivantes pour les formations?

les ressources financières :

Très peu suffisant : Peu suffisant : Suffisant : Très suffisant:

les ressources matérielles :

Très peu suffisant : Peu suffisant : Suffisant : Très suffisant:

Les ressources humaines :

Très peu suffisant : Peu suffisant : Suffisant : Très suffisant:

La durée des formations :

Très peu suffisant : Peu suffisant : Suffisant : Très suffisant:

La disponibilité des formateurs :

Très peu suffisant : Peu suffisant : Suffisant : Très suffisant:

La disponibilité des stagiaires :

Très peu suffisant : Peu suffisant : Suffisant : Très suffisant:

28- Avait-il existé des problèmes relatifs aux ressources ?

Oui : Non :

Si OUI, dites lesquelles ?

.....
.....
.....
.....

29- Quelle appréciation pouvez-vous faire de l'efficacité de ces formations (en termes de ressources financières, temporelles, matérielles)?

Très peu efficaces : Peu efficaces: efficaces: Très efficaces:

Pourquoi ?

.....
.....
.....

30- Avez-vous relevé des contradictions entre les outils ou certains contenus de la formation et les instructions officielles ?

Oui : Non :

Si OUI, dites lesquelles ?

.....
.....
.....
.....

31- Quels sont les principaux acquis de ce projet ?

.....
.....
.....
.....
.....

32- Quelles en sont les principales insuffisances et les difficultés que vous avez identifiées dans les domaines du pilotage et de la gestion ?

.....
.....
.....
.....

33- Quelles sont les améliorations que vous avez apportées au processus de formation après l'évaluation à mi-parcours de 2010 ?

.....
.....
.....
.....
.....

34- Quelles sont les recommandations de l'évaluation à mi-parcours de 2010 qui n'ont pas pu être appliquées ou qui vous ont créées des difficultés dans leur mise en application ?

.....
.....
.....

35- Quelles suggestions pouvez-vous faire en vue de mener correctement à l'avenir la formation des stagiaires jusqu'à son terme ?

.....
.....
.....
.....

Outil 10 : guide d'entretien avec les responsables de structure

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Localité.....
Nom :..... Prénoms :.....Sexe :.....
Service :.....Fonction :.....
Ancienneté dans le poste :.....Ancienneté dans la fonction.....

II- Questionnement:

1. Quand et comment le projet de formation des ex-enseignants communautaires a-t-il vu le jour au niveau du MEMP ?

.....
.....
.....

2. Est-ce que les résultats planifiés correspondent bien aux objectifs du projet ?

Oui : Non :

Pourquoi ?
.....

3. A votre avis est-ce que la formation répond aux besoins des bénéficiaires, c'est-à-dire les enseignants, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les directeurs d'école ?

Oui : Non :

Si oui ou si non, Pourquoi ?
.....

4. Quelles étaient les priorités nationales du Bénin à l'avènement de la formation diplômante des ex-enseignants communautaires ?

.....
.....

5. En quoi le projet de formation correspond-il à ces priorités nationales du Bénin ?

.....
.....

6. Y-a-t-il eu une étude de faisabilité au départ ?

Oui : Non :

Si Oui quand ? Comment et par qui ?

.....
.....
.....

7. Pensez-vous que les stratégies utilisées pour les formations (formation présentielle, coaching, formation à distance) étaient appropriées pour répondre au besoin de renforcement des capacités des acteurs et en tenant compte du contexte du pays ?

Oui : Non :

Si oui ou non, justifiez votre réponse

.....
.....
.....
.....
8. A votre avis est-ce que les résultats planifiés sont atteints ?

Oui : Non :

Existe-t-il des résultats partiellement atteints ? Si Oui lesquels ?

.....
.....
.....
.....
9. Quelles sont les méthodes d'apprentissage privilégiées au cours des formations ? Sont-elles adaptées aux besoins des enseignants ?

.....
.....
.....
.....
A votre avis est ce que les stratégies utilisées n'ont pas fait que des enseignants aient été écartés de la formation ? Si Oui quelle catégorie ?

.....
.....
.....
.....
10. Quel est le profil des formateurs des enseignants en formation ?

.....
.....
.....
.....
11. Etes-vous satisfait de la compétence des formateurs choisis ? Convient-elle à l'atteinte des résultats attendus ?

Oui : Non :

Si oui ou non dites pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
12. Quels sont les principaux acquis des ex-enseignants communautaires en bénéficiant des 3 stratégies de formations ?

.....
.....
.....
.....
13. Etes-vous informés des résultats des stagiaires au CEAP ?

Oui : Non :

Si Oui quel commentaire pouvez-vous en faire ?

.....
.....
Si non, les chiffres montrent que 80% des enseignants sont admis à l'issue des épreuves théoriques et pratiques, 20% suivent une remédiation pour la prochaine session de septembre. Quelle est votre réaction face à un tel résultat ? Est-il satisfaisant ?

.....
.....
Pouvait-on obtenir un meilleur résultat ? Pourquoi ? Comment ?
.....
.....
.....

14. En quoi peut-on dire que les résultats obtenus dans la mise en œuvre du projet ont contribué aux objectifs nationaux ?
.....
.....
.....

15. 20% des enseignants en formation n'ont pas réussi au CEAP et un rapport d'évaluation antérieure a conclu à l'impossibilité pour certains parmi les ex-enseignants communautaires de faire carrière dans l'enseignement. Dans ces conditions, pensez-vous qu'on puisse par ce truchement atteindre l'objectif de n'avoir exclusivement dans les classes que des enseignants qualifiés ? si non, que préconisez-vous ?
.....
.....
.....

16. Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées dans la mise en œuvre du projet ?
.....
.....
.....

17. Quels sont les opportunités qui ont été saisies pour améliorer la mise en œuvre du projet ?
.....
.....
.....

18. Avez-vous des exemples qui montrent que les résultats obtenus sont équitables c'est-à-dire qu'ils ont favorisé les enseignants hommes ou femmes surtout ceux des zones les plus défavorisées (milieu rural enclavé, zones d'habitat spontané non viabilisées) ?
.....
.....
.....

19. Les résultats n'ont-ils pas favorisé une catégorie d'enseignants en particulier ? Si Oui lesquels ?

.....
.....
.....

20. Pensez-vous que les méthodes d'apprentissage utilisées sont adaptées aux conditions des hommes et des femmes ?

Oui : Non :

Si oui ou non, donnez un exemple

.....
.....
.....

21. A votre avis est-ce que les ressources humaines, financières et matérielles étaient suffisantes pour atteindre les résultats du projet ?

.....
.....
.....

22. Avez-vous enregistré des facteurs de gestion qui ont contribué à faire en sorte que l'on atteigne les résultats en économisant sur les moyens ?

.....
.....
.....

Ou bien existe-t-il des facteurs de gestion qui ont fait que le projet a coûté plus cher que prévu ? N'y a-t-il pas eu des cas de gaspillage des ressources ?

.....
.....
.....

Selon vous est ce qu'on pouvait procéder autrement dans la gestion pour atteindre les mêmes résultats avec moins de moyens ?

.....
.....
.....

23. Sur quoi peut-on se baser pour poursuivre les activités de formation après la fin du projet ?

.....
.....
.....
.....

24. Peut-on dire que le MEMP s'est approprié les stratégies développées par le projet ?

Oui : Non :

Si oui comment ? Si non pourquoi ?

Chez les élèves ?

.....
.....
.....

Au niveau des collègues enseignants de l'école du communautaire?

.....
.....

Chez les directeurs des écoles surtout ceux des milieux défavorisés ?

.....
.....

Chez les formateurs ?

.....
.....

Au niveau des Circonscriptions scolaires ?

.....
.....

Au niveau des différentes directions départementales ?

.....
.....

Et au niveau de l'INFRE ?

.....
.....

Les autres directions techniques et ou centrales du MEMP ?

.....
.....

25. Avez-vous des éléments qui indiquent que les enseignants formés réinvestissent leurs acquis dans les pratiques de classe ? Si oui lesquels ?

.....
.....

26. Existe-t-il des indices qui attestent que ce réinvestissement a un impact sur les performances des élèves filles comme garçons de leurs classes ?

Oui : Non :

Si Oui lesquels ?

.....
.....

A votre avis existe-t-il des facteurs liés au milieu de vie qui favorise ce réinvestissement des acquis ?

.....
.....

Existe-t-il des facteurs qui empêchent les enseignants de mieux réinvestir ces acquis ?

.....
.....

.....
27. Existe-t-il des effets positifs ou négatifs non prévus par le projet ?

Oui : Non :

Si oui lesquels ?.....
.....
.....
.....

28. Avez-vous entendu dire que certains supérieurs hiérarchiques (par exemple les directeurs) sont opposés à la mise en pratique des acquis des formations par les enseignants ex-communautaires ?

Oui : Non :

Si oui, donnez un exemple.
.....
.....
.....

29. Avez-vous enregistré des absences répétées des enseignants lors des formations ?

Oui : Non :

Si oui, pourquoi ?
.....
.....
.....

30. Et les formateurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école) ont-ils été assidus lors de leur propre formation ?

Oui : Non :

Si oui pourquoi ?
.....
.....
.....

31. Avez-vous bien accueilli le projet de formation ?

Oui : Non :

Si oui ou non, pourquoi ?
.....
.....
.....

32. Vous êtes-vous investi pour sa réussite ?

Oui : Non :

Si Oui comment ?
.....
.....
.....
.....

33. Quelles améliorations avez-vous constaté depuis l'évaluation à mi-parcours en 2010 ?

.....

.....

.....

.....

.....

Outil 11 Guide d'entretien avec les responsables d'organisations syndicales et de parents d'élèves

I- Identification :

Date :.../.../.....Département :.....Localité:.....
Nom :.....Prénoms :.....Sexe :.....
Profession :.....
Organisation d'origine :..... Poste occupé dans l'organisation :.....

II-Questions

1- Avez-vous été consulté avant la mise en place du projet ?

Oui : Non :

2- Comment avez-vous accueilli ce projet de formation qualifiante des ex-enseignants communautaires ?

.....
.....
.....

3- Quels sont, selon vous, les principaux acquis de ce projet ?

.....
.....
.....
.....
.....

4- Quelles améliorations avez-vous constatées depuis l'évaluation à mi-parcours en 2010 ?

.....
.....
.....
.....
.....

5- Quels sont les points à améliorer et quelles sont vos suggestions ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Outil 12 Guide d'entretien avec les élèves
(Entretien par groupe de garçons et de filles séparément)

I- Identification

Date :.../.../.....Département :.....Circonscription de :.....

Ecole de :..... Classe de :.....

II- Questionnement:

1. Etes-vous satisfait de la manière d'enseigner de votre maître de l'année dernière?

Oui : Non :

Si NON, pourquoi ?

.....
.....
.....

Si OUI, donnez un exemple de satisfaction

.....
.....
.....

Ou qu'est ce que vous aimez le plus dans sa manière de travailler en classe ?

.....
.....
.....

2. Souhaitez-vous que votre maître de l'année dernière continue à travailler avec vous comme il l'a fait ?

Oui : Non :

.....
.....
.....

3. Croyez-vous que vous réussissez mieux en classe avec cette méthode de travail ?

Oui : Non :

Si OUI, donnez un exemple concret :

.....
.....
.....
.....

Annexe 6.8 : Rapport d'audit de gestion

UNICEF / INFRE

**EVALUATION FINALE DU PROJET DE
FORMATION DES ENSEIGNANTS
COMMUNAUTAIRES REVERSES
CONTRACTUEL DE L'ETAT**

A U D I T D E G E S T I O N

Rapport final validé par le Comité de Pilotage le 21 décembre 2012

Janvier 2013

Décembre 2012

1.1. Réalisé par :

1.2. CANAL AUDIT Sarl

Société d'Expertise Comptable,
d'Audit et de Conseil

Inscrite à l'OECCA-BENIN

071 B.P.15 Cotonou,

Tél. : (229) 21 38 34 32/ 21 38 00 24

Fax : (229) 21 38 06 77

canalaudit@yahoo.fr

Sommaire

SIGLES ET ABREVIATIONS 224

Résumé Général

- I. Contexte et objectifs de la mission 225**
- II. Contenu du mandat 225**
- III. Approche méthodologique de l'audit 226**
- IV. Champ de l'audit des dépenses et opinion 227**
- V. Tableau de revue de la mise en œuvre des recommandations antérieures 229**
- VI. Synthèse des constats et des recommandations liés à l'audit de gestion 239**

Recommandations sur le contrôle interne

- I. Evaluation de la gouvernance du Projet 244**
- II. La gestion administrative et financière du Projet 247**
- III. La gestion de la passation des marchés 88**
- IV. La gestion de la comptabilité matière et du matériel 88**
- V. La gestion des formations : modalités de déroulement et statistiques 88**
- VI. Revue de la mobilisation des ressources et de la justification des dépenses 255**

Opinion sur les états financiers du Projet

- I. Responsabilité de l'Auditeur 257**
- II. Fondement de l'opinion 257**
- III. Opinion d'audit relative à la mobilisation et à l'utilisation des ressources 257**
- IV. Examen des états financiers du Projet 258**

Opinion sur le compte spécial du projet

- I. Présentation du compte spécial 261**
- II. Diligences accomplies 261**
- III. Reconstitution du solde du compte bancaire au 30 septembre 2012 261**
- IV. Observations sur le fonctionnement du compte spécial 262**

Annexe..... 50

6. SIGLES ET ABREVIATIONS

- CAP : Certificat d'Aptitude Pédagogique
- CEAP : Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
- CP : Comité de Pilotage
- CS : Circonscription Scolaire
- CTEMP : Conseiller Technique aux Enseignements Maternel et Primaire
- FTI / FCB : Fast Track Initiative / Fonds Commun Budgétaire
- IFAC : International Federation of Accountants
- INFRE : Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
- MEMP : Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
- PTF : Partenaires Techniques et Financiers
- UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
- UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Résumé

I. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA MISSION

Le Projet de Formation des Enseignants Communautaires reversés contractuels de l'Etat vise à appuyer le gouvernement du Bénin dans ses efforts de renforcement des capacités des ressources humaines dans le cadre du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (2006-2015) et dans sa volonté de réaliser les objectifs du Forum de Dakar et ceux du Millénaire pour le développement.

L'objectif général de ce projet est d'améliorer la qualité des enseignements en renforçant les capacités pédagogiques des enseignants communautaires sans qualification au niveau de l'enseignement maternel et primaire en vue de l'obtention du Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) par la mise en œuvre d'un mécanisme de formation présentielle et de formation à distance, en se fondant principalement sur la qualité de l'éducation à la lumière des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT).

Le démarrage du Projet en 2008 relève de l'initiative de l'UNICEF, de l'USAID et du Gouvernement du Bénin. Des financements complémentaires ont été assurés par la Coopération Néerlandaise, le Fonds Commun Budgétaire (Banque Mondiale, DANIDA, Agence française de Coopération, l'Ambassade Royale des Pays-Bas, la Banque Allemande KfW) de même que l'UNESCO à travers le Japan Trust Funds. Il est placé sous la tutelle administrative du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) et est mis en œuvre par l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) qui est un établissement public à caractère scientifique et culturel.

A l'issue de l'évaluation à mi-parcours réalisée en 2010, il s'est avéré nécessaire d'améliorer le processus d'organisation des sessions de formation, les supports didactiques et la gestion administrative et financière du Projet. Au titre de la présente mission qui intervient au terme du Projet, les parties prenantes ont sollicité **une évaluation finale** et **un audit de gestion** en vue de dégager les expériences à capitaliser et les mécanismes de pérennisation des acquis.

C'est dans ce cadre que le **Cabinet Canal Audit** a été recruté par l'UNICEF pour procéder à l'audit de gestion du projet. Cet audit a couvert les aspects institutionnel, administratif, matériel et financier.

II. CONTENU DU MANDAT

Conformément aux termes de référence, l'audit vise à :

- apprécier la performance du Projet ;
- analyser les remédiations apportées suite à l'audit effectué lors de l'évaluation à mi-parcours ;
- évaluer les mécanismes de gestion administrative et financière du Projet ;
- formuler des recommandations sur les pistes d'amélioration des stratégies de gestion des formations et la proposition des mécanismes de pérennisation des expériences réussies du Projet.

De façon spécifique, l'audit a permis d'analyser :

- la gestion administrative et financière du Projet ;
- la pertinence de l'appui du consultant comptable à la mise en œuvre du Projet ;
- le fonctionnement du compte spécial ;
- la régularité des dépenses et la validité des pièces justificatives ;
- la matérialité des dépenses ;
- la sécurisation et la gestion des biens acquis sur les fonds du Projet.

III. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE L'AUDIT

Pour atteindre au mieux les objectifs assignés à la mission, notre démarche méthodologique est structurée en trois phases que sont :

4.1. Les travaux préliminaires au démarrage de l'audit

En vue d'harmoniser la compréhension des objectifs attendus de l'audit et dans l'optique d'une meilleure clarification des termes de référence, trois (03) séances préparatoires ont été tenues dont deux (02) avec l'équipe de la section Education de l'UNICEF et une (01) avec l'équipe de l'INFRE chargée de la mise en œuvre du Projet. Ces diverses séances ont permis la validation du protocole de réalisation de la mission.

4.2. La préparation et la mise en œuvre des diligences d'audit

L'audit de gestion a été mené conformément aux termes de référence, au protocole validé et à une note d'orientation réalisée à l'issue des entretiens préalables pour définir de façon spécifique les contrôles à mettre en œuvre. Les étapes suivies sont :

- ❖ l'examen du contrôle interne du Projet, c'est-à-dire les mécanismes de fonctionnement et de gestion et les procédures administratives, financières et comptables en vigueur,
- ❖ l'étude de la régularité, la conformité, la validité et la réalité des dépenses engagées sur le compte spécial,
- ❖ la sincérité et la fiabilité des états financiers annuels et des rapports financiers émis sur toute la durée du mandat d'audit.

4.3. La validation des constats et le rapportage

Au terme des diligences, les constats effectués ont été discutés avec les acteurs impliqués dans l'exécution du Projet. Un rapport provisoire a été ensuite élaboré et soumis à la validation du Comité de Pilotage. Ce rapport a été validé le 21 décembre 2012. Le présent rapport final validé par le Comité de Pilotage comprend :

- ❖ **un sous rapport de recommandations sur le contrôle interne** incluant : les principales forces, les principales faiblesses, les cas de non-conformité avec les Règles de Passation des Marchés, l'Accord de financement et les Directives des bailleurs, les commentaires de la direction du Projet sur les anomalies et les réserves et sur les recommandations non exécutées de la mission d'audit à mi-parcours. Il s'agit notamment des constatations et des recommandations relatives :

Evaluation finale du projet de formation diplômante des enseignants communautaires reversés agents contractuels de l'Etat

- au respect des dispositions des Règles de Passation des Marchés,
- au respect des directives d'élaboration des rapports financiers,
- au respect des Pratiques de Bonne Gouvernance (norme ISA 260 de l'IFAC),
- au système comptable et budgétaire,
- aux dépenses éligibles et
- au suivi des recommandations des missions antérieures.

- ❖ **un sous rapport relatif à l'opinion sur les états financiers du Projet** : il précise si les états financiers donnent une image fidèle de la situation financière du Projet, ainsi que des ressources mobilisées et des dépenses engagées ;
- ❖ **un rapport d'opinion sur le fonctionnement du Compte Spécial** : il comporte les contrôles effectués sur ledit compte et les observations y relatives.

IV. CHAMP DE L'AUDIT DES DEPENSES ET OPINION

L'audit de gestion a porté sur les opérations financières de la période allant du 1^{er} janvier 2011 au 30 septembre 2012. Ces opérations sont retracées ci-après :

Libellés	Montant alloué par l'UNICEF	Montants		Notes
		Soumis à l'audit	non soumis à l'audit	
Formation sur le coaching boycottée	144 025 000	144 025 000	0	
Formation à distance des ex-communautaires	186 442 851	186 442 851	0	
Formation de remédiation des enseignants recalés de la 2 ^{ème} année	81 960 000	81 960 000	0	
Organisation session Comité de Pilotage et Atelier validation du Rapport Diagnostic	1 414 000	1 414 000	0	
Format des directeurs et Mise en œuvre du coaching (Phases 1 et 2)	287 754 000	267 165 156	20 588 844	(a)
Concert. nationale et département pr la formation des directeurs et directrices sur le coaching	22 379 000	22 379 000	0	
Formation de remédiation des recalés au CEAP 2011	93 091 500	80 808 384	12 283 116	(b)
Atelier de validation du Plan d'Action Budgétisé	6 386 000	6 386 000	0	
Collecte données /évaluation finale Formation Enseignants	48 157 000	0	48 157 000	(c)
Documentation des activités et base de données	15 263 000	0	15 263 000	(c)
Total	886 872 351	790 580 391	96 291 960	

A la date de finalisation du présent rapport, certaines activités en cours d'exécution ou pour lesquelles la collecte des pièces justificatives était en cours n'ont pas été soumises à l'audit. Par conséquent, sur une ressource totale de **886 872 351 F CFA mise à la disposition de l'INFRE par l'UNICEF, 790 580 391 F CFA ont été audités**. Ce montant est constitué par le cumul des dépenses réalisées par l'INFRE et des reliquats déjà reversés à l'UNICEF. Quant au montant non soumis à l'audit, il s'élève à **96 291 960 F CFA** et se justifie comme suit :

- (a) **20 588 844 F CFA** : correspondent à des opérations figurant sur les états de dépenses déjà transmis par l'INFRE à l'UNICEF depuis juin 2012 et pour lesquelles nous n'avons reçu aucune pièce justificative jusqu'à la date d'édition du présent rapport (janvier 2013).
- (b) **12 283 116 F CFA** : sont relatifs à des activités en cours d'exécution et pour lesquelles les pièces justificatives n'étaient pas encore disponibles.
- (c) **48 157 000 F CFA** et **15 263 000 F CFA**, soit au total **63 420 000 F CFA** relatifs à des activités entamées pendant l'audit et non encore achevées.

A l'issue de la mission, notre opinion sur les dépenses et le compte spécial se résume comme suit :

- ❖ L'examen du compte spécial du Projet a révélé un écart non justifié de **34 593 070 FCFA**. A la date du 30 septembre 2012, les entrées de fonds sont chiffrées à **898 643 037 F CFA** et les sorties justifiées à **840 416 119 F CFA**. Il en découle une trésorerie théorique de **58 226 918 F CFA** alors que les fonds disponibles sur le compte à cette date sont de **23 633 848 F CFA**.

Cet écart non justifié comprend le montant de **20 588 844 F CFA** correspondant à une dépense figurant sur un état justificatif de dépenses déjà transmis par l'INFRE à l'UNICEF depuis juin 2012 mais pour laquelle nous n'avons reçu aucune pièce justificative. Cette dépense se rapporte à la mise en œuvre du coaching. **Nous recommandons à l'UNICEF de faire justifier ou de faire reverser le montant en cause par l'INFRE dans les brefs délais.**

- ❖ L'étude d'éligibilité réalisée conformément aux critères de « **Budgétisation** », d'« **Effectivité** » et de « **Régularité** » des dépenses a permis d'identifier des dépenses inéligibles chiffrées à **11 649 140 F CFA**. Ces dépenses sont relatives à des sous-activités non budgétisées et dont les rapports n'ont pas été mis à notre disposition et à des prestations de location de véhicules assurées par une entreprise exerçant dans le secteur informel.

- ❖ Un montant de **1 137 405 F CFA** résultant de la différence entre le montant des dépenses effectuées dans le cadre de la formation sur le coaching boycottée par les directeurs et directrices d'écoles (**19 490 455 F CFA**) et le montant liquidé par l'UNICEF pour cette activité (**18 353 050 F CFA**) a été restitué à l'UNICEF à partir des fonds du Projet (CHQ 1000037 du 02 août 2012) comme un reliquat.

Un autre reversement de **6 236 192 F CFA** effectué à l'UNICEF dans les mêmes conditions que le cas ci-dessus a été constaté au niveau de l'activité de la formation à distance. Le motif pour lequel les dépenses liquidées sont inférieures à celles engagées par l'INFRE n'a pas été porté à connaissance.

- ❖ L'absence d'un grand-livre de compte et d'un système comptable d'enregistrement des opérations suivant la règle de la partie double n'ont pas d'établir systématiquement le lien entre les **décaissements** et les **dépenses**.

Sur le système de gestion, nous présentons ci-après deux tableaux récapitulatifs portant respectivement sur l'évaluation de la mise en œuvre des recommandations antérieures et sur les constats et recommandations issus du présent audit de gestion.

V. TABLEAU DE REVUE DE LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS ANTERIEURES

La situation des recommandations formulées à l'issue de l'évaluation à mi-parcours réalisée en 2010 se présente comme ci-après :

✓ <i>Recommandations intégralement mises en œuvre</i>	:	09 / 33	(27 %)
✓ <i>Recommandations partiellement mises en œuvre ou en cours</i>	:	07 / 33	(21 %)
✓ <i>Recommandations non mises en œuvre</i>	:	15 / 33	(46 %)
✓ <i>Recommandations dont la mise en œuvre n'est plus pertinente</i>	:	02 / 33	(06 %)

DOMAINES	INSUFFISANCES RELEVÉES	RECOMMANDATIONS	RESPONSABLES DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHEANCE POUR LA MISE EN ŒUVRE	Mise en œuvre		Commentaire du Projet	Observation de l'Auditeur (Canal Audit)
					Oui	non		
1. STRUCTURE ET ORGANISATION ADMINISTRATIVE DU PROJET	<p>Le Comité de Coordination et le Comité Opérationnel du Projet de Formation à distance sont présidés par la même personne, notamment le Directeur de l'INFRE.</p> <p>Au niveau du Comité de Coordination, il a été remarqué que le Conseiller Technique aux Enseignements Maternel et Primaire (CTEMP) qui représente une autorité supérieure au Directeur de l'INFRE assume une fonction de Rapporteur alors que le Directeur assume la Présidence.</p>	<p>Nous recommandons de procéder à la Révision de l'arrêté n°082/MEMP/CAB/DC/SGM/INFRE/SA du 12 novembre 2008 en conférant la fonction de Président au CTEMP et celle de Secrétaire-Rapporteur au Directeur de l'INFRE.</p> <p>Mais, ce projet serait déjà à son terme. Dans l'affirmative, il y a lieu de s'assurer de la conformité du nouvel arrêté à cette recommandation avant sa signature par le Ministre.</p>	INFRE/ CABINET MEMP	Immédiate		x	RAS	RAS

	<p>L'absence d'un organe de contrôle en amont du processus de mobilisation des ressources au niveau de l'INFRE.</p>	<p>Si le mode de mise à disposition des fonds paraît souple et approprié à une gestion de type « utilisation – justification – liquidation », l'absence d'un corps de contrôle a priori (en amont) et a posteriori (en aval) peut compliquer la justification desdits fonds.</p> <p>Recommandations :</p> <p>Veiller à la mise en place d'un organe de contrôle qui recevra et examinera les budgets de formation avant leur présentation aux bailleurs ou aux Partenaires Techniques et Financiers. Le budget validé devra être assorti d'un Procès-verbal. Ce rôle peut être dévolu au Conseil d'Administration de l'INFRE qui tiendra compte des orientations prescrites par le Comité de Pilotage.</p> <p>Recruter un Cabinet de contrôle qui conseillera l'INFRE dans la production des documents comptables et qui examinera les pièces avant qu'elles ne parviennent à l'UNICEF.</p>	<p>INFRE/ CABINET MEMP</p>	<p>Délais les meilleurs (avant prochain financement)</p>		<p>x</p>	<p>L'UNICEF a opté pour le recrutement d'un Consultant comptable. Ce dernier s'est chargé de la gestion financière du projet quant au financement assuré par l'UNICEF.</p>	<p>La présence du Consultant recruté a permis de canaliser la gestion des ressources financières affectées par l'UNICEF. Toutefois, il n'est pas établi que sa présence a favorisé un transfert de compétence au personnel comptable de l'INFRE au point d'induire un changement radical dans les pratiques. Une position de vérificateur externe ou interne était plus indiquée pour envisager un véritable transfert de savoir-faire aux agents de l'INFRE.</p>
	<p>L'absence de prescriptions sur la production obligatoires des rapports de formation.</p>	<p>Requérir de l'INFRE la production d'un rapport technique et d'un rapport financier pour chaque session de formation. Ce rapport sera soumis au Comité de Pilotage dans un délai de 30 jours après la date d'achèvement de la session de formation.</p>	<p>D-INFRE/ CABINET MEMP/PTF</p>	<p>Diligence Permanente</p>	<p>partiel</p>	<p>lement</p>	<p>Un rapport bilan est élaboré à chaque fin d'activité de formation et envoyé à l'UNICEF.</p>	<p>Le rapport bilan n'intègre pas les aspects financiers. Seul un état budgétaire est réalisé lors de la transmission des pièces justificatives à l'UNICEF. Le Comité de Pilotage n'est également pas impliqué à ce stade.</p>

	<p>Les périodes de tenue des trois sessions ordinaires du Comité de Pilotage n'ont pas été définies par l'arrêté qui l'institue. De même, les points d'ordre du jour à aborder à chacune des sessions ordinaires n'ont pas été indiqués ; ce qui peut conduire le Comité à une navigation à vue.</p> <p>Le Comité n'est également pas doté d'un règlement intérieur.</p>	<p>Réviser l'arrêté de création du comité en définissant clairement au regard du document de Projet les périodes de tenue des trois sessions ordinaires ainsi que les points d'ordre du jour de chacune des sessions ordinaires.</p> <p>Doter le Comité de Pilotage d'un Règlement intérieur.</p>	D-INFRE/ CABINET MEMP/PTF	Délais les meilleurs		x	RAS	Prévoir à l'avenir des dispositions susceptibles d'assurer un bon fonctionnement au Comité de Pilotage (claire définition des tâches, fixation d'échéances précises pour les réunions et envisager des motivations financières et des sanctions contre les membres défaillants).
	La production tardive et parfois la non-finalisation des rapports du comité de Pilotage.	Tenir régulièrement les sessions du Comité de Pilotage et valider à temps les rapports de séances.	INFRE/ CABINET MEMP/PTF	Diligence permanente		x		A l'avenir, le déblocage des fonds peut aussi être assujettis à la justification, par une liste de présence et un rapport signé, de la tenue effective des réunions du Comité.
	Le financement des activités du Comité de Pilotage (déplacement, mission etc.) est prévu pour être assuré par l'USAID. Mais, les ressources prévues n'ont pas été régulièrement mobilisées.	Veiller à mobiliser les ressources destinées au financement des activités du Comité de Pilotage.	INFRE/ UNICEF	Délais les meilleurs	x		RAS	RAS
	Le document de projet est rédigé en anglais, ce qui n'est pas très compréhensible par les utilisateurs.	Traduire le document projet UNICEF /USAID en Français et le disséminer à tous les membres du comité de pilotage et aux gestionnaires du projet.	UNICEF/USAID/ INFRE	Immédiate	x		RAS	Une version actualisée du document de Projet a été élaboré en Septembre 2010. Mais, sa dissémination n'a pas été bien assurée. A l'avenir, il conviendrait de procéder à la traduction en Français des documents de Projet rédigés en Anglais avant le début de la mise en œuvre.
2. ANCRAGE INSTITUTIONNEL DU PROJET	Le mode de fonctionnement actuel de l'INFRE n'est pas conforme à celui d'une structure sous tutelle. En effet, contrairement aux dispositions du décret 95-354 du 14 novembre 1995, l'INFRE fonctionne comme une direction technique du Ministère : pas de comptes	Conférer véritablement à l'INFRE son statut d'établissement sous tutelle en lui accordant son autonomie de gestion en conduisant à terme la procédure d'abrogation de l'actuel décret devant aboutir à la prise d'un nouveau décret.	INFRE/CABINET ET MEMP/GOVERNEMENT	Délais les meilleurs	En cours		RAS	Les dispositions sont en cours pour la mise en œuvre intégrale de cette recommandation.

	<p>annuels, pas de conseil d'administration, pas de commissaire aux comptes, ce qui induit une insuffisance des contrôles interne et externe.</p>	<p>Mettre en place les différents organes de gestion et de contrôle prévus par le décret ;</p> <p>Mettre en place les outils de gestion nécessaires à l'autonomisation de l'INFRE, notamment un cadre comptable rigoureux et la formation du personnel.</p>						
	<p>La dénomination actuelle du service en charge de la comptabilité n'est pas conforme au décret : au lieu et place de l'Agence Comptable prévue par le décret, le service en charge de la comptabilité est dénommé « Service Comptable » avec à sa tête un Attaché des Services Financiers Contractuel de la Catégorie A, échelle 3, échelon</p>	<p>Harmoniser les dénominations</p>	<p>INFRE/CABINET ET MEMP/GOVERNEMENT</p>	<p>Immédiate</p>		<p>x</p>	<p>RAS</p>	<p>Recommandation réitérée</p>
	<p>Les ressources issues des activités ordinaires de l'INFRE ne sont pas budgétisées et soumises à une utilisation rigoureuse. La comptabilité n'est également pas structurée.</p>	<p>Gérer rigoureusement les ressources financières, notamment les ressources issues des activités ordinaires de l'INFRE.</p>	<p>INFRE</p>	<p>Immédiate</p>	<p>En cours</p>		<p>RAS</p>	<p>La direction de l'INFRE a entamé les actions requises pour doter l'institution des outils comptables appropriés à son statut.</p>
<p>3. PERSONNES CIBLEES PAR LE PROJET ACTEURS IMPLIQUES</p>	<p>La note de service n°235/MEMP/DC/INFRE-D/SG/SF/SP comporte 9 800 stagiaires. N'y sont pas pris en compte les stagiaires de la maternelle du Centre de formation de Bohicon. L'effectif de ces stagiaires est de 110 : soit au total 9 910 stagiaires.</p> <p>L'effectif de 9 910 stagiaires que devrait comporter la note de service n'est pas en cohérence avec les statistiques de la session de formation de décembre 2009 qui établissent l'effectif des stagiaires à 9 920. Des divergences de chiffres se situent au niveau des centres de Kouandé (-3), Kandi (-</p>	<p>Réviser la note de service n° 235/MEMP/DC/INFRE-D/SG/SF/SP du 22 février 2010, qui définit la « liste des enseignants communautaires de la deuxième année » en vue de la stabilisation définitive de l'effectif des stagiaires.</p>	<p>D-INFRE/ CABINET MEMP</p>	<p>Immédiate</p>		<p>x</p>	<p>RAS</p>	<p>La note de service n'a pas été actualisée.</p>

<p>3), Klouékanmé (-1), Attakè (-2) et Dangbo (-1).</p> <p>Des erreurs se situent au niveau de la Circonscription Scolaire de provenance de certains stagiaires (voir détail dans le rapport sur le système de gestion).</p> <p>Certains stagiaires présents à la session de formation tenue du 14 au 18 avril 2009 n'ont pas leurs noms sur la note de service.</p>							
<p>L'effectif des encadreurs est parfois pléthorique</p>	<p>Restreindre la liste des encadreurs à une équipe de trois ou quatre personnes.</p>	<p>D-INFRE/ CABINET MEMP/COMIT E DE PILOTAGE</p>	<p>Dès les prochaines sessions de formation</p>		<p>x</p>	<p>RAS</p>	<p>Sur le plan national, le nombre d'encadreurs impliqués va de 8 à 12 personnes. A cet effectif s'ajoute les encadreurs départementaux que sont les D/DEMP et les C/SEMP. Il convient de privilégier la supervision des encadreurs départementaux, plus proches de la base et dont la mission se chevauche sans grand intérêt avec celle des superviseurs nationaux.</p>
<p>Le ratio d'un formateur pour 25 à 30 stagiaires n'est pas respecté dans tous les centres de formation. Certains centres regroupent par classe un effectif atteignant 40 voire 60 stagiaires. C'est le cas du Centre de Bopa où il y avait 9 formateurs pour 392 stagiaires, soit environ 44 stagiaires par formateur.</p>	<p>Veiller au respect du ratio formateur/stagiaire dans tous les centres de formation. Dans la mesure du possible, l'INFRE peut avoir recours à un système de « formateur itinérant »</p>	<p>D-INFRE/ CABINET MEMP/COMIT E DE PILOTAGE</p>	<p>Dès les prochaines sessions de formation</p>	<p>x</p>		<p>RAS</p>	<p>RAS</p>
<p>Tous les formateurs désignés ne sont pas toujours disponibles. On observe par endroit, comme c'est le cas de Savalou, que les formateurs sont sollicités, à la même période, par plusieurs structures du Ministère. Ce qui induit un regroupement de plusieurs salles de classes.</p>	<p>Veiller à la disponibilité des formateurs avant leur désignation afin d'éviter les cas de défaillance qui entraînent parfois un effectif pléthorique dans certains ateliers de formation.</p>	<p>D-INFRE/ CABINET MEMP</p>	<p>Dès les prochaines sessions de formation</p>	<p>partiel lemen t</p>		<p>RAS</p>	<p>RAS</p>

	L'atelier spécial d'élaboration du rapport apparaît comme une séance d'échanges portant sur les sujets déjà évoqués par les personnes qu'il regroupe dans les rapports qu'elles produisent dès la fin de la formation ; ce qui le rend impertinent.	Aux lieux et place des ateliers d'élaboration de rapport de fin de formation, inciter les Chefs de Centres et les Coordonnateurs à produire des rapports complets et exploitables conformément au modèle défini.	INFRE/ CABINET MEMP/COMIT E DE PILOTAGE	Dès les prochaines sessions de formation		x	RAS	RAS
	Les missions des Encadreurs ne sont pas toujours retraçables.	Faire constituer à chaque session de formation une équipe de trois ou quatre encadreurs qui seront responsabilisées pour les missions de suivi ; ce rôle étant déjà en grande partie dévolu aux Coordonnateurs. Les centres sur lesquelles porteront la visites des encadreurs devront être précisés dans un ordre de mission qu'ils veilleront à faire viser dans toutes les localités visitées ; Faire produire un rapport de mission par les encadreurs.	INFRE/CABIN ET MEMP/COMIT E DE PILOTAGE	Dès les prochaines sessions de formation		x	RAS	RAS
4. APPRECIATION DES SERVICES FOURNIS AUX STAGIAIRES	Les critères retenus pour le paiement des frais de transport sont discriminatoires. Il a été retenu que seuls les stagiaires provenant de circonscriptions scolaires autres que celle qui accueille la session de formation doivent bénéficier des allocations de transport. A cette fin, la note de service 282/MEMP/INFRE-D/SG/SF/ACO/SA du 15 avril 2009 a été prise pour fixer le montant à allouer à chaque stagiaire. Ce qui pénalise les stagiaires résidents mais qui viennent de localités lointaines.	Revoir les modalités de paiement des allocations de transport aux stagiaires en définissant une grille en fonction de la distance qui sépare le centre de formation de l'école où le stagiaire enseigne avec la collaboration des Chefs de Circonscription Scolaires. Faire approuver la grille par le Comité de Pilotage et le Cabinet du Ministère.	D- INFRE/CABIN ET MEMP/COMIT E DE PILOTAGE /PTF	Délais les meilleurs		x	RAS	La note de service n'a pas été actualisée. Il y a eu un effort de rapprochement des centres de formation des stagiaires. Mais, cette mesure n'est pas une solution définitive au problème posé.
	Le montant payé aux stagiaires	Faire concevoir, pour chaque session	INFRE	Dès la	Partiell		RAS	RAS

<p>n'est pas toujours en conformité avec la note de service 282/MEMP/INFRE-D/SG/SF/ACO/SA du 15 avril 2009 définissant les normes de coûts relatives aux déplacements lors de la formation présentielle des enseignants communautaires de l'enseignement primaire, reversés contractuels de l'Etat. Certains stagiaires perçoivent des montants autres que ceux en rapport avec leur lieu de provenance.</p>	<p>de formation, un état de paiement pré-imprimé comportant les noms et prénoms, ainsi que le montant à allouer à chaque stagiaire. Cette liste concernera uniquement sur les stagiaires devant bénéficier de l'allocation de transport ;</p> <p>Remettre aux agents payeurs un montant raisonnable par rapport au montant des charges connues d'avance. Le montant des imprévus pourra être limité à un minimum forfaitaire qui n'ouvrira pas droit à des abus dans les dépenses.</p>		<p>prochaine session de formation</p>	<p>ement</p>			
<p>L'émargement à blanc des états de paiement des frais de transport par les stagiaires résidents.</p>							
<p>La mauvaise gestion des états d'émargement de restauration : retard dans l'acheminement au centre, signatures fantaisistes ou paraphes, etc.</p>	<p><u>Première alternative</u></p> <p>Passer avec chaque prestataire un contrat de montant ferme et non révisable accompagné d'un cahier de charges précis (mets à servir par localité et par jour, règles d'hygiène à observer etc.) ;</p> <p>Faire certifier chaque jour le service de restauration par les responsables des stagiaires et le Chef de centre : tous les stagiaires ne seront plus contraints de signer les états d'émargement de restauration.</p> <p>Le choix des prestataires peut être organisé au niveau départemental ou communal suivant les seuils de compétence.</p> <p><u>Deuxième alternative</u></p> <p>7. ALLOUER A CHAQUE STAGIAIRE UN MONTANT FORFAITAIRE POUR LA RESTAURATION. LE FORFAIT DEVRA ETRE FIXE DE COMMUN ACCORD AVEC LES PTF ET FAIRE L'OBJET</p>	<p>CPM- MEMP/INFRE/ COMITE DE PILOTAGE/CA BINET MEMP</p>	<p>Dès la prochaine session de formation</p>	<p>x</p>		<p>RAS</p>	<p>La deuxième alternative a été retenue.</p>

		<i>D'UN ARRETE MINISTERIEL.</i>						
	Mauvaise organisation du service de l'hébergement : Insuffisance des stagiaires hébergés, non définition des critères de sélection des stagiaires bénéficiaires et des prestataires. Ces choix sont souvent laissés à la discrétion des Chefs de Centres.	Planifier plus rigoureusement le service d'hébergement en définissant les conditions d'accès en fonction des places disponibles. Les critères doivent privilégier les femmes en état de grossesse, les femmes nourrices, et plus généralement les personnes qui, a priori, proviennent de localités lointaines.	INFRE/CHEFS DE CENTRES	Dès la prochaine session de formation			RAS	Le service d'hébergement n'a été maintenu que pour un nombre limité d'enseignants de la maternelle regroupés en dehors de leur circonscription scolaire d'intervention.
5. MOBILISATION DES RESSOURCES	La soumission tardive des demandes de fonds à l'UNICEF qui induit une précipitation dans la préparation des sessions de formation. Généralement les demandes de fonds sont introduites à une semaine près de la date prévue pour le démarrage de la session de formation. De ce fait, les ressources sont mises en place avec un retard considérable et même parfois après le démarrage de la session de formation.	Soumettre à temps aux bailleurs les fiches de financement après l'avis favorable du Comité de Pilotage. Il conviendra de respecter le délai de trois mois que prescrivent les procédures de l'UNICEF.	INFRE	Dès la prochaine session de formation		x	RAS	RAS
	Les ressources destinées à la formation sont logées sur un compte bancaire commun à plusieurs bailleurs et à plusieurs activités dont l'INFRE à la charge.	Procéder à l'ouverture d'un compte ou d'un sous compte bancaire spécial au Projet de formation présentielle des enseignants communautaires.	INFRE	Immédiate	x		RAS	RAS
	Le budget relatif à la poursuite du Projet de la formation n'est pas encore arrêté.	Faire évoluer les travaux relatifs à la finalisation du Budget afférent aux formations prochaines et spécifier les sources de financement.	INFRE/COMITE DE PILOTAGE/PTF	Immédiate		x	RAS	RAS

6. ORGANISATION COMPTABLE ET DE LA GESTION FINANCIERE	<p>Les états d'émergence comportent généralement des ratures, des surcharges, des superpositions de papier, des annulations de signatures qui autorisent la remise en cause de la fiabilité de leur gestion d'une part et de leur caractère probant d'autre part.</p>	<p>Mettre en place un système de contrôle au sein de l'INFRE pouvant garantir la fiabilité des pièces comptables transmises à l'UNICEF (recrutement d'un cabinet conseil et renforcement du dispositif de contrôle interne).</p>	INFRE/COMITE DE PILOTAGE	Dès la prochaine session de formation	x		RAS	RAS
	<p>Les factures des prestataires sont reprises, parfois plusieurs fois, avant d'être admises par l'UNICEF. Ces reprises ont lieu après le règlement des factures par l'INFRE. Ce qui crée un trop perçu en faveur des prestataires. C'est le cas par exemple des opérations ci-après réalisées au titre de la première phase (Kandi-Kouandé) et de la seconde phase (Bohicon-Porto Novo) de la formation de septembre 2009.</p>	<p>S'assurer que les pièces comptables (factures et états de paiement) sont probantes et irréprochables avant la mise en paiement.</p> <p>Réclamer aux prestataires les sommes indûment perçues ;</p> <p>Sensibiliser les agents-payeurs sur l'importance de la vérification de la conformité des signatures. Les signatures déclarées non conformes doivent leur être dorénavant imputées.</p>	INFRE/COMITE DE PILOTAGE	Immédiate	partiellement		RAS	RAS
7. GESTION DE LA TRESORERIE	<p>Les comptes bancaires ouverts au nom de l'INFRE ne sont pas rapprochés.</p>	<p>Procéder par périodicité raisonnable (ex : le mois) au rapprochement de tous les comptes bancaires.</p>	INFRE	Immédiate	x		RAS	Les états de rapprochement sont établis. Mais, l'absence d'un grand-livre des comptes n'a pas permis d'établir systématiquement le lien entre les décaissements et les dépenses du Projet. Ainsi, le système comptable peut permettre de faire des décaissements non inscrits dans le cadre du Projet mais dont la détection sera difficile.
	<p>Tous les fonds destinés aux projets dont l'INFRE est chargé de la mise en œuvre sont logés sur un même compte bancaire.</p>	<p>Procéder pour chaque projet, ou pour chaque bailleur, à l'ouverture d'un compte bancaire spécial afin de faciliter la traçabilité des opérations qui s'y rattachent.</p>	INFRE	Immédiate	x		RAS	Un compte a été ouvert pour les ressources affectés au Projet par l'UNICEF.

<p>8. PASSATION DES MARCHES</p>	<p>Tous les restaurateurs pratiquent le même tarif. La sélection est fondée sur les critères de disponibilité et d'aptitude. Ces critères sont relativement subjectifs et conduisent à une attribution gré à gré des commandes. Certains restaurateurs retenus par le Comité de sélection sont parfois éloignés des zones à eux attribuées.</p>	<p>Formaliser le Comité de sélection des prestataires ; Veiller à la mise en concurrence des prestataires et choisir autant que possible des prestataires demeurant dans les communes ou département où se déroulent les sessions de formation ou des localités qui en sont proches dans le cas où l'option sera faite de poursuivre la restauration des stagiaires. La possibilité du paiement d'une allocation forfaitaire n'est pas exclue. Les modalités de la mise en œuvre de cette solution ont été précisées ci-dessus.</p>	<p>INFRE/CPM-MEMP</p>	<p>Immédiate</p>		<p>x</p>	<p>RAS</p>	<p>Recommandation devenue non pertinente compte tenu de la suppression du service de restauration basé sur le choix de restaurateurs.</p>
<p>9. SECURISATION ET GESTION DES BIENS ACQUIS OU AFFECTES A LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET</p>	<p>L'absence d'une comptabilité matières rigoureuse : il n'y a pas de fiche de stocks notamment, pour les fournitures.</p>	<p>Mettre en place une comptabilité matières pouvant permettre de retracer l'utilisation des fournitures ainsi que les disponibilités.</p>	<p>INFRE</p>	<p>Immédiate</p>		<p>x</p>	<p>RAS</p>	<p>RAS</p>
	<p>L'absence de contrat d'entretien des équipements mis à disposition par l'UNICEF notamment, les ordinateurs.</p>	<p>Procéder à l'entretien périodique des équipements informatiques et assimilés.</p>	<p>INFRE</p>	<p>Immédiate</p>	<p>En cours</p>		<p>RAS</p>	<p>RAS</p>
	<p>Le manque de rigueur dans la gestion des bons de carburant (tickets valeur) : non exhaustivité de l'enregistrement des entrées et des sorties, la distance prévisionnelle pour laquelle les bons de carburant sont octroyés n'est pas indiquée dans le registre ouvert à cet effet.</p>	<p>Assurer une gestion rigoureuse des bons de carburant et veiller à l'enregistrement exhaustif des flux (entrées et sorties).</p>	<p>INFRE</p>	<p>Immédiate</p>		<p>x</p>	<p>RAS</p>	<p>Le décaissement de la dotation pour carburant au profit des personnes retenues pour effectuer une mission n'est pas assorti d'une pièce justificative. Seules les factures sont retrouvées au terme de la mission. Les reliquats éventuellement reversés à la caisse ne sont pas aussi matérialisés par une pièce comptable.</p>

<p>L'expiration depuis juillet 2009 de la période de validité de l'immatriculation provisoire et de la visite technique des véhicules mis à la disposition de l'INFRE.</p>	<p>Enclencher à brève échéance la procédure d'immatriculation des véhicules et procéder aux visites techniques obligatoires. Le véhicule immatriculé IPM 33 27 RB n'étant pas encore détenue en toute propriété par l'INFRE, il convient que l'immatriculation soit faite conformément à la législation applicable aux véhicules des organismes internationaux au Bénin.</p>	<p>INFRE/UNICEF</p>	<p>Immédiate</p>		<p>x</p>	<p>RAS</p>	<p>De nouveaux numéros d'immatriculation provisoire ont été obtenus pour les véhicules.</p>
<p>L'absence de rapport d'utilisation et de registre de contrôle des véhicules.</p>	<p>Mettre à bord de chaque véhicule un registre devant renseigner sur l'usage. Les kilométrages doivent être conséquemment mentionnés après avant et après chaque déplacement.</p>	<p>INFRE</p>	<p>Immédiate</p>		<p>x</p>	<p>RAS</p>	<p>Recommandation réitérée</p>

8.

VI. SYNTHÈSE DES CONSTATS ET DES RECOMMANDATIONS LIÉS À L'AUDIT DE GESTION

Les constats et recommandations relatifs à la présente mission sont résumés dans le tableau ci-après.

DOMAINES	CONSTATS	RECOMMANDATIONS	RESPONSABLES DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHEANCE POUR LA MISE EN ŒUVRE
<p>Ancrage institutionnel et Fonctionnement du Comité de Pilotage du Projet</p>	<p>Certains membres du Conseil d'Administration ne sont plus en mesure de siéger compte tenu du changement intervenu dans leur situation professionnelle. La durée du mandat des</p>	<p>Prendre les dispositions nécessaires pour faire remplacer les membres du Conseil d'Administration qui n'ont plus la capacité de siéger.</p>	<p>INFRE / MEMP</p>	<p>Meilleurs délais</p>

	administrateurs n'est toujours pas aussi précisée.	Insérer la durée du mandat des administrateurs dans l'acte qui les désigne		
	Le Secrétariat Général est relativement moins impliqué dans la mise en œuvre du Projet.	Faire jouer au Secrétariat Général son rôle d'organe de coordination, d'animation et de suivi de la mise en œuvre des activités.	INFRE / MEMP	Immédiat
	Les insuffisances notées à l'évaluation à mi-parcours dans l'arrêté de création du CP n'ont pas été corrigées. Il s'agit par exemple de la non définition de façon précise de la période à laquelle chacune des sessions du Comité doit être tenue, des points à débattre et l'absence d'un règlement intérieur	Inclure dans les textes de création des Comités de Pilotage des dispositions susceptibles de leur garantir un bon fonctionnement (claire définition des tâches, fixation d'échéances précises pour les réunions et envisager des motivations financières et des sanctions contre les membres défaillants).	MEMP	Temps opportun
	Les budgets des formations ne sont pas examinés par le Comité de Pilotage avant d'être adressés aux partenaires techniques et financiers. De même, les rapports narratifs et les points d'exécution budgétaire établis à l'issue des activités ne sont pas soumis aux membres du Comité de Pilotage dans leur ensemble.	Assujettir le décaissement des fonds au profit du partenaire chargé de la mise en œuvre du Projet, à la justification du bon fonctionnement du Comité de Pilotage (listes de présence et rapports signés à fournir à l'appui de toute demande de décaissement).	UNICEF	Avant mise en route de nouveaux projets
Gestion administrative	Fort concentration des tâches par le Comptable Central et absence du comptable de l'INFRE au niveau de la gestion.	Veiller à associer l'ensemble du personnel comptable à la gestion du Projet. A ce titre, la personne physique ou morale chargée de veiller à la bonne gestion des ressources doit être maintenue dans un position de vérificateur externe /interne et non être responsabilisée pour se substituer aux agents de l'institution chargée de la mise en œuvre du Projet.	UNICEF / INFRE	Pour la mise en route de nouveaux projets
	Certains ordres de mission et certaines notes de service sont pris après l'exécution des activités ou des missions.	Mieux planifier les activités afin d'éviter la prise des ordres de mission et des notes de service après le déroulement des activités.	INFRE	Immédiat
	Réalisation de missions accessoires de	Veiller à interdire toute mission dont le seul	UNICEF / INFRE	Pour la mise en route de

	coordination et de supervision des paiements par des cadres de l'INFRE et du MEMP.	objectif est de procéder à la supervision ou à la coordination des paiements.		nouveaux projets
Gestion financière	L'ouverture du compte spécial a facilité le suivi des opérations financières du Projet.	Maintenir ce dispositif pour les Projets futurs	UNICEF / INFRE	Pour la mise en route de nouveaux projets
	L'absence d'un logiciel de gestion comptable rend complexe la tenue d'un grand-livre de compte	S'assurer que le partenaire responsabilisé pour la mise œuvre d'un projet dispose des outils de gestion approprié, notamment un logiciel comptable pouvant garantir le caractère irréversible des données comptables et la tenue d'une comptabilité suivant la règle de la partie double. Au besoin, l'appuyer à en acquérir surtout lorsque le financement à mobiliser est important.	UNICEF	Pour la mise en route de nouveaux projets
	Les demandes de fonds et les justifications auprès de l'UNICEF ne sont pas toujours réalisées dans les délais prescrits.	Exprimer les demandes de fonds et les justifier dans les délais requis. L'UNICEF devra également œuvrer pour le décaissement sans retard des ressources sollicitées.	UNICEF / INFRE	Pour la mise en route de nouveaux projets
	L'inexistence d'un rapport général intégrant toutes les activités exécutées depuis le début de la mise en œuvre du Projet et présentant les ressources injectées par chacun des bailleurs impliqués.	Veiller à l'élaboration d'un rapport général de la formation. Ce rapport prendra en compte les aspects techniques et financiers.	UNICEF / INFRE	Avant la clôture du Projet
Gestion de la passation des marchés	La sélection des fournisseurs et les réceptions ne sont pas collégalement organisées. Plus généralement au niveau de l'INFRE, il n'y a pas un service dédié à la passation des marchés.	Veiller à la mise en place des procédures de gestion de la passation des marchés.	INFRE	Meilleurs délais
	Les pièces justificatives de la régularité administrative et fiscale des entreprises sélectionnées ne figurent pas dans les dossiers d'acquisition.	Inclure systématiquement dans les dossiers de passation des marchés les pièces justificatives de la régularité administrative et fiscale des entreprises consultées ou sélectionnées.		
	Les bons de commandes ne sont pas pré-imprimés ; ce qui laisse la possibilité de les modifier ou de les annuler sans laisser de traces.	Doter l'institution de bons de commande pré-imprimés et pré-numérotés.	INFRE	Immédiat
	Les prélèvements d'acompte sur impôt assis sur les bénéfices ne sont pas effectués.	Retenir à la source l'acompte relatif à l'Impôt assis sur les bénéfices conformément aux dispositions de l'article 175 bis du Code Général des Impôts en vigueur en République du Bénin.		

	<p>Un bon de réception n'est pas établi pour les véhicules loués. Le mauvais état de certains véhicules a été dénoncé dans plusieurs rapports de mission. Les défauts techniques courants sont : klaxons défectueux, amortisseurs défailants, pneus usés, consommation excessive de carburant etc.</p>	<p>Matérialiser la réception des véhicules loués par un « bon de réception » indiquant sommairement : l'état du véhicule, la capacité du réservoir, l'index du tableau kilométrique. Il y sera joint une photocopie de la carte grise de chacun des véhicules. Les véhicules présentant des défaillances apparentes doivent systématiquement être exclus du lot et être remplacés par le prestataire.</p>	<p>INFRE</p>	<p>Immédiat</p>
<p>Gestion de la comptabilité matière et du matériel</p>	<p>Les entrées et les sorties ne sont pas enregistrées sur des fiches de stocks ; ce qui ne favorise pas le suivi rigoureux des articles entreposés. Un inventaire n'est pas réalisé.</p>	<p>Veiller à la tenue d'une fiche de stock par nature ou type d'article stockable.</p>	<p>INFRE</p>	<p>Immédiat</p>
	<p>Les biens destinés aux Ecoles Normales des Instituteurs sont utilisés à d'autres fins. Dans le lot de matériels envoyés par l'UNICEF, la disparition de deux (02) ordinateurs desktop et de deux imprimantes a été constatée.</p>	<p>Utiliser scrupuleusement les biens pour les fins auxquelles ils sont destinés.</p> <p>Situer la responsabilité des articles et biens manquants et prendre les sanctions nécessaires à l'égard des personnes responsables.</p>	<p>INFRE</p>	<p>Immédiat</p>
	<p>Un changement des numéros d'immatriculation provisoire des véhicules affectés à l'INFRE est intervenu en août 2012. Les nouveaux numéros ont été obtenus dans la série provisoire IPW.</p>	<p>Procéder dans les meilleurs délais à l'immatriculation définitive des véhicules. Au besoin, il faudra solliciter l'autorisation de l'UNICEF.</p>		
<p>Gestion des formations : modalités de déroulement et statistiques</p>	<p>Le projet a été mis en route sans que les bénéficiaires ne soient véritablement identifiés et connus des directions impliquées dans la mise en œuvre. Durant le cursus, les effectifs ont fluctué d'une année à l'autre. Le dispositif d'enregistrement mis en place au début du Projet n'a pas été assez efficace.</p>	<p>Poursuivre l'activité relative à la conception de la base de données des enseignants formés et veiller à mettre en place un système d'enregistrement et d'identification automatisé pour les prochaines initiatives de formation de masse. Des cartes de stagiaires personnalisées et des numéros matricules peuvent être attribués aux participants.</p>		
	<p>Les décisions de mutation des stagiaires pendant la formation ont négativement influé la</p>	<p>Maintenir les stagiaires au même lieu de fonction pendant toute la durée de la formation</p>	<p>MEMP</p>	<p>Pour la mise en route de nouveaux projets</p>

	maîtrise des statistiques.	à défaut de mettre en place un système efficace de gestion des affectations.		
	La durée prévue pour la mise en œuvre des formations ne sont pas toujours respectée. Il est très fréquent que la durée soit raccourcie du fait des contraintes du calendrier scolaire ou des grèves.	Mieux planifier le déroulement des formations. Il importe de concevoir au début de chaque année un calendrier général en collaboration avec l'ensemble des acteurs impliqués. L'association des groupes de syndicat reste un facteur primordial de succès.	INFRE	Pour la mise en route de nouveaux projets
	L'effectif du service de formation est relativement faible par rapport aux résultats attendus de cette entité.	Renforcer le service de formation en ressources humaines.	INFRE	Meilleurs délais
	Les coordonnateurs sont responsabilisés pour fournir des données chiffrées sur l'effectif des stagiaires. Mais, les moyens dont disposent ceux-ci pour accomplir le travail ne permet pas toujours d'obtenir d'eux un résultat exploitable.	Prévoir et formaliser de meilleures conditions de travail au profit des coordonnateurs : moyen de transport, dotation en carburant, moyen de communication.	UNICEF / INFRE	Pour la mise en route de nouveaux projets
	Le manque de coordination dans la programmation des activités au niveau du MEMP engendre la tenue, pendant la même période, de plusieurs activités impliquant les mêmes acteurs.	Prendre les mesures nécessaires pour une meilleure coordination des activités de formation au sein du Ministère.	MEMP	Meilleurs délais
Gestion du compte spécial	Utilisation du compte spécial pour consentir des avances et des prêts à des tiers pour des activités non inscrites au budget du Projet.	Interdire formellement aux partenaires responsabilisés pour la mise en œuvre des Projets de consentir des avances de ressources à des tiers ou à ceux mêmes pour des activités ou dépenses non éligibles.	UNICEF	Immédiat
	Des dépenses non liquidées par l'UNICEF sont payés sur le compte bancaire du Projet.	Motiver tous les rejets de dépenses et les notifier par écrit à la Direction exécutive du Projet.	UNICEF	Pour la mise en route de nouveaux projets
	L'absence d'un grand-livre de compte et d'un système comptable d'enregistrement des opérations suivant la règle de la partie double ne facilitent pas l'établissement d'un lien entre les décaissements et les dépenses.	S'assurer que les partenaires responsabilisés pour la mise en œuvre d'un Projet dispose d'un logiciel de gestion comptable et au besoin les appuyer à en acquérir avant la mise en route des Projets.	UNICEF	Pour la mise en route de nouveaux projets

SOUS-RAPPORT RELATIF A L'ORGANISATION ET AU SYSTEME DE GESTION DU PROJET

Recommandations sur le contrôle interne

I. EVALUATION DE LA GOUVERNANCE DU PROJET

1.1. Ancrage institutionnel

Le Projet de formation des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat est mis en œuvre par l'INFRE.

L'INFRE est un établissement public à caractère scientifique et culturel, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Il est placé sous la tutelle du Ministère en charge des enseignements maternel et primaire.

Conformément au décret n°95-354 du 14 novembre 1995 portant statut, attributions, organisation et fonctionnement de l'INFRE, celui-ci a pour mission d'élaborer pour l'ensemble des enseignements primaire, secondaire, technique et professionnel, des propositions en matière :

- de programme d'enseignement, de méthodes pédagogiques, d'horaires et de procédures d'évaluation des élèves ;
- de manuel d'enseignement et de matériels didactiques ;
- de formation et d'évaluation des personnels d'inspection, de direction et d'enseignement ;
- d'animation pédagogique dans les établissements et de documentation en direction des personnels enseignants.

En outre, il est chargé de promouvoir la politique de recherche en Education, d'exercer la tutelle des centres de formation ou d'organismes à vocation pédagogique et d'être le correspondant privilégié pour les Ministères en charge de l'Education et les organismes étrangers ayant des fonctions analogues aux siennes.

Organisation et fonctionnement

L'INFRE est structuré en cinq (5) services, notamment :

- Le Secrétariat Général ;
- L'Agence Comptable ;
- Le Service de la Recherche ;
- Le Service de la Production ;
- Le Service de la Formation.

Au terme de l'évaluation à mi-parcours, il a été constaté que le mode de fonctionnement de l'institution n'était pas conforme à celui d'un établissement sous tutelle. Au titre de la présente mission d'audit de gestion qui consacre la fin du Projet, nous avons fait les constats suivants.

Points forts

- ❖ Sur le plan de la gestion, l'institution a entamé plusieurs actions pour mettre en place les outils adéquats pour un fonctionnement autonome.
- ❖ Le Secrétariat Général assure la coordination des activités et le suivi de l'exécution du Plan de travail.

Points faibles

- ❖ Certains membres du Conseil d'Administration ne sont plus en mesure de siéger compte tenu du changement intervenu dans leur situation professionnelle. La durée du mandat des administrateurs n'est pas aussi précisée.
- ❖ Le Secrétariat Général est relativement moins impliqué dans la mise en œuvre du Projet. Les acteurs les plus actifs sont le Directeur, le Chef du Service de la Formation et le Consultant Comptable Central.

Recommandations

- ❖ Prendre les dispositions nécessaires pour faire remplacer les membres du Conseil d'Administration qui n'ont plus la capacité de siéger.
- ❖ Faire jouer au Secrétariat Général son rôle d'organe de coordination, d'animation et de suivi de la mise en œuvre des activités.

1.2.Fonctionnement du Comité de Pilotage du Projet

Pour la mise en œuvre du Projet de formation, il a été institué un Comité de Pilotage régi par l'arrêté N°0090/MEMP/CAB/DC/SGM/INFRE du 15 décembre 2008 portant création, composition et attributions du Comité de Pilotage de la formation diplômante des enseignants communautaires recensés et reversés contractuels de l'Etat. Ce comité est chargé de :

- désigner les centres de formation ;
- valider les rapports de formation élaborés par l'INFRE et de faire des recommandations ;
- assurer le suivi et le contrôle du déroulement du Projet ;
- conduire des réflexions prospectives en vue d'une formation de qualité des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat ;
- veiller à la mise en cohérence des programmes de formation et d'évaluation avec ceux des Ecoles Normales d'Instituteurs ;
- superviser les activités de suivi et d'évaluation du Projet.

Il est composé comme suit :

N°	TITRES	QUALITES
----	--------	----------

01	Directeur de Cabinet du MEMP	Président
02	Secrétaire Général du MEMP	Vice-président
03	Directeur de l'INFRE	Rapporteur
04	Conseiller Technique aux Enseignements Maternel et Primaire	Membres
05	Directeur de la Programmation et de la Prospective du MEMP	
06	Directrice de l'Enseignement Maternel	
07	Directeur de l'Enseignement Primaire	
08	Directeur de l'Inspection Pédagogique	
09	Directeur des Examens et Concours	
10	Directeur des Ressources Financières et du Matériel	
11	Directeur de la Décentralisation dans l'Education et de la Coopération	
12	Directeur des Ressources Humaines	
13	Six (6) directeurs départementaux de l'Enseignement Maternel et Primaire	
14	Chef de file des Partenaires Techniques et Financiers	
15	Chef du Secteur Education de l'UNICEF	
16	Chef du Secteur Education de l'USAID	

En vertu de l'article 5 de l'arrêté cité ci-dessus, le Comité de Pilotage doit se réunir trois (3) fois par an, en session ordinaire. Il peut également, à la demande de son président ou des partenaires techniques et financiers, se réunir en session extraordinaire.

Points forts

- ❖ Dans sa composition, le Comité de Pilotage comporte l'ensemble des Directions techniques concernées par la formation.
- ❖ L'UNICEF a assuré la prise en charge du Budget de la réunion du Comité de Pilotage. Il s'agit d'un budget constitué principalement de frais de déplacement, de frais de mission et restauration.

Points faibles

- ❖ Les insuffisances notées à l'évaluation à mi-parcours dans l'arrêté de création du Comité de Pilotage n'ont pas été corrigées. Il s'agit par exemple de la non définition de façon précise de la période à laquelle chacune des sessions du Comité doit être tenue, de l'absence des points de débat et de l'inexistence d'un règlement intérieur.
- ❖ Deux réunions du Comité de Pilotage auraient été tenues pendant la période sous revue. Nous n'avons obtenu que le compte rendu de l'une de ces réunions, notamment celle du 12 juillet 2011. Le compte rendu n'est pas signé par les rapporteurs de la séance.
- ❖ Les budgets des formations ne sont pas examinés par le Comité de Pilotage avant d'être adressés aux Partenaires Techniques et Financiers. De même, les rapports narratifs et les points d'exécution budgétaire établis à l'issue des activités ne sont pas soumis aux membres du Comité de Pilotage dans leur ensemble. Certains membres du Comité de Pilotage sont impliqués dans la supervision du déroulement des formations sur le terrain. Les résultats de cette supervision sont juste consignés dans un rapport très succinct produit pour justifier la réalisation de la mission.

Il ressort donc que le Comité de Pilotage n'a fondamentalement pas été opérationnel

comme un outil de concertation pour la mise en œuvre du Projet.

Recommandations

Au regard des insuffisances notées, il importe d'envisager :

- ❖ d'inclure dans les textes de création des Comités de Pilotage des dispositions susceptibles de leur garantir un bon fonctionnement (claire définition des tâches, fixation d'échéances précises pour les réunions et envisager des motivations financières et des sanctions contre les membres défaillants).
- ❖ d'assujettir le décaissement des fonds au profit du partenaire chargé de la mise en œuvre du Projet, à la justification du bon fonctionnement du Comité de Pilotage (listes de présence et rapports signés à fournir à l'appui de toute demande de décaissement). Le bon fonctionnement du Comité peut donc être l'une des conditionnalités au décaissement des ressources financières du Projet.

II. LA GESTION ADMINISTRATIVE ET FINANCIERE DU PROJET

2.1. La gestion administrative

Le Projet ne dispose pas spécifiquement d'un personnel. Les agents de l'INFRE sont, chacun suivant sa compétence, sollicités pour l'exécution des activités du Projet.

Pour appuyer le personnel de l'INFRE, l'UNICEF a procédé au recrutement d'un Consultant Comptable Central qui est basé à la Direction exécutive. L'évaluation du cahier de charge du Consultant Central (détail en annexe 1) a abouti aux constats ci-après.

Points forts

- ❖ Le dispositif a permis une canalisation de la gestion des ressources financières. La tenue des comptes liés à la formation des enseignants ex-communautaires, selon les règles financières de l'UNICEF et les dispositions du nouveau cadre de remise d'espèces aux partenaires, la qualité des pièces comptables et l'opportunité et à la réalité des dépenses avant paiement constituent des aspects par rapport auxquels une amélioration a été notée en dépit de l'écart non justifié de **34 593 070 F CFA** relevé au niveau du compte spécial.
- ❖ L'existence de lien de subordination entre le Comptable Central et l'UNICEF a constitué un élément de facilitation de la collaboration entre l'INFRE et l'UNICEF. Cette position lui a en outre conféré une certaine autonomie par rapport à l'ensemble des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du Projet au niveau de l'INFRE.
- ❖ Les notes de services, TDR, fiche de financement et rapports relatifs aux activités mises en œuvre sont généralement disponibles.

Points faibles

- ❖ Depuis l'évaluation à mi-parcours, la gestion comptable et financière du Projet a été principalement assurée par le Consultant Comptable Central. Un agent du Service de la comptabilité de l'INFRE a été détaché pour l'assister dans ses fonctions. Pour les

opérations de paiement, d'autres agents de l'INFRE et quelques agents de la Direction des Ressources Financières et du Matériel (DRFM) du Ministère et les Chefs des Services Financiers des Directions Départementales des Enseignements Maternel et Primaire sont impliqués. Mais, l'Agent comptable de l'INFRE a été relativement absent de la gestion du Projet. Du coup, il y a une forte concentration des tâches par le Comptable Central.

Cette faiblesse trouve son origine dans les termes de référence du Consultant.

- ❖ Certains ordres de mission et certaines notes de service sont pris après l'exécution des activités ou des missions.
- ❖ Au niveau de la formation à distance des stagiaires, la phase de paiement effectuée par les agents payeurs a occasionné des missions accessoires de coordination et de supervision des paiements. Les dépenses y afférentes ont été imputées sur la ligne budgétaire « agents payeurs ». Ces missions, en général, n'apportent ni une amélioration particulière ni une valeur ajoutée au processus de paiement. Leur opportunité reste donc à établir.
- ❖ Pour l'activité relative à la mise en œuvre du coaching, les critères retenus pour désigner les directeurs et directrices coaches n'ont pas été clairement définis par une note de service. L'effectif prévisionnel des directeurs qui devraient être impliqués a été estimé à 3 500 sur une base de travail dont nous n'avons pas eu connaissance. Le nombre de directeurs pris en compte en définitif est de 3 223.
- ❖ Pour ses missions, le Comptable Central est appelé à utiliser l'un des véhicules mis à la disposition de l'INFRE. Mais, dans la pratique, ce dernier loue souvent des véhicules pour réaliser ses missions de supervision.

Recommandations

- ❖ Veiller à associer l'ensemble du personnel comptable à la gestion du Projet. A ce titre, la personne physique ou morale chargée de veiller à la bonne gestion des ressources doit être maintenue dans une position de vérificateur externe/interne et non être responsabilisée pour se substituer aux agents de l'institution chargée de la mise en œuvre du Projet.
- ❖ Mieux planifier les activités afin d'éviter la prise des ordres de mission et des notes de service après le déroulement des activités.
- ❖ Veiller à interdire toute mission dont le seul objectif est de faire participer des cadres à la supervision ou à la coordination des opérations de paiement.
- ❖ Faire couvrir systématiquement toutes les activités par une note de service comportant l'effectif des participants et les critères retenus pour leur identification.
- ❖ Prendre les dispositions requises pour rendre disponible l'un des véhicules du Projet pour les missions du Consultant Comptable Central.

2.2. La gestion financière

La revue de la gestion financière du Projet a abouti aux constats suivants :

Points forts

- ❖ Les pièces justificatives sont regroupées par activités ; ce qui facilite le contrôle de l'exécution du budget. Egalement une fiche récapitulative des dépenses est établie à l'appui de chaque justification envoyée à l'UNICEF.
- ❖ Les pièces comptables existent en plusieurs exemplaires, notamment trois ; ce qui permet à l'INFRE de disposer d'un exemplaire pour ses archives.
- ❖ Le paiement des prestataires intervient à bonne date.
- ❖ Un état de rapprochement bancaire est établi chaque mois.
- ❖ Les chèques émis sont systématiquement photocopiés et classés par ordre chronologique.
- ❖ Les pièces comptables sont constituées des :
 - **états de paiement** : pour les frais de restauration, d'hébergement et de transport en faveur des apprenants et pour le paiement des per diem des formateurs, des chefs de centre, des coordonnateurs et des encadreurs ;
 - **factures des prestataires** : l'achat de diverses fournitures, locations et restauration ;
 - **ordres de mission** : pour les tournées des encadreurs de la formation et la mission des agents payeurs.

Globalement, la qualité des pièces comptables est satisfaisante. Elles comportent généralement les mentions obligatoires, notamment :

Pour les factures :

- *la raison sociale, le siège, le n° de Registre de commerce et les coordonnées géographiques et téléphoniques ;*
- *la mention « INFRE/UNICEF » pour désigner le débiteur ;*
- *le détail des prestations fournies ou des livraisons faites ;*
- *les attributs d'identification des prestataires : cachets, signatures,*
- *le numéro du véhicule : pour les achats de carburant ;*
- *la certification du service fait ;*
- *l'acquittement marqué par le bénéficiaire ou une personne mandatée.*

Pour les états de paiement :

- *l'en-tête : la désignation du partenaire et de l'UNICEF, l'objet de l'activité, la période et le lieu d'exécution ;*
- *la signature de l'ordonnateur habilité, du Consultant Comptable Central, du Chef du Service de la Formation et le cachet de l'INFRE.*

Points faibles

- ❖ L'absence d'un logiciel de gestion comptable rend les traitements comptables pénibles. L'inexistence d'un grand-livre rend aussi difficile le rapprochement des dépenses aux décaissements.

- ❖ Certains chèques de paiement sont établis au nom des personnes physiques signataires ou non des chèques alors que la prestation est supposée avoir été réalisée par une personne morale. Cette pratique n'est pas régulière car, elle encourage la fraude fiscale et permet de retenir des entreprises qui ne seraient pas en règle vis-à-vis de la législation. La quasi-totalité des prestations sont réglées de cette façon sur la demande écrite des responsables des entités concernées.
- ❖ Les reliquats reversés sur le compte bancaire ne sont pas toujours documentés. Il en est de même pour certains retraits. Ainsi, il n'est pas toujours possible d'établir la relation entre les **DECAISSEMENTS** et les **DEPENSES** ; ce qui rend complexe le suivi des opérations bancaires ou de trésorerie.
- ❖ Les demandes de fonds et les justifications auprès de l'UNICEF ne sont pas toujours réalisées dans les délais prescrits.
- ❖ Un rapport général intégrant toutes les activités exécutées depuis le début de la mise en œuvre du Projet et présentant les ressources apportées par chacun des bailleurs impliqués n'existe pas au niveau du Projet.
- ❖ Certains véhicules sont approvisionnés en carburant d'importante quantité en fin de mission alors que leur plein a été assuré par le Projet avant le départ pour la mission. Egalement, certains achats de carburant ne sont pas en phase avec l'itinéraire suivi par le véhicule. Ce qui induit des dépenses inéligibles. Les cas relevés dans le cadre de la formation des directeurs sur le coaching sont ci-après présentés :

N°	Achat effectué au départ pour la mission	Achat effectué au à l'arrivée de la mission	Dépenses non opportunes	Commentaire
IPT 77 03 RB	105 litres 59 850 F CFA	86,64 litres 49 500 F CFA	49 500	Achat de carburant après l'achèvement de la mission
AS 61 25 RB	-	-	41 000	Approvisionnement en carburant le 09 décembre 2011 à Dassa (15 000) et à Porto Novo (26 000) alors que le 08 décembre 2011 , il a été servi à la station de SONACOP Dassa et s'est retrouvé depuis ce même jour jusqu'au 11 décembre à Natilingou .
AT 14 18 RB	-	-	45 600	Approvisionnement en 160 litres de carburant au retour de mission et à l'Arrivée à Porto Novo (80 litres x 2)
IPU 18 59 RB	70 litres 39 900 F CFA	92 litres 52 440 F CFA	52 440	Achat de carburant après l'achèvement de la mission
AP 03 49 RB	90 litres 54 000 F CFA	80 litres 48 000	48 000	Achat de carburant après l'achèvement de la mission
AF 13 79 RB	-	-	40 000	Véhicule identifié comme intrus. Achat de carburant les 9, 10 et 11 à Lokossa
AM 94 74 RB	92 litres 52 440 F CFA	80 litres 45 600 F CFA	45 600	Achat de carburant après l'achèvement de la mission
AL 95 20	88 litres	96,66 litres	58 000	Achat de carburant après

RB	52 800 F CFA	58 000 F CFA		l'achèvement de la mission
TOTAL			380 140	

Recommandations

- ❖ S'assurer que le partenaire responsabilisé pour la mise œuvre d'un projet dispose des outils de gestion appropriés, notamment un logiciel comptable pouvant garantir le caractère irréversible des données comptables et la tenue d'une comptabilité suivant la règle de la partie double. Au besoin, l'UNICEF devra l'appuyer à en acquérir.
- ❖ Emettre les chèques de paiement au nom des entreprises sélectionnées et non au profit de leur responsable.
- ❖ Constituer une liasse comptable assez complète pour permettre le rapprochement entre les **décaissements** et les **dépenses**.
- ❖ Exprimer les demandes de fonds et les justifier dans les délais requis.
- ❖ Veiller à l'élaboration d'un rapport général de la formation. Ce rapport prendra en compte les aspects techniques et financiers.
- ❖ Conclure avec les entreprises qui fournissent les véhicules loués de faire le plein des réservoirs avant de les mettre à la disposition du Projet.

III. LA GESTION DE LA PASSATION DES MARCHES

Les revues de la passation des marchés a débouché sur les constats ci-après.

Points forts

- ❖ Les achats de biens et services sont réalisés sur la base de bons de commandes établis et visés par le Consultant Comptable Central et signés par le Directeur de l'INFRE.

Points faibles

- ❖ La passation des marchés n'est pas assez organisée. Le choix des prestataires est réalisé unilatéralement par le Consultant Comptable Central sur la base des informations collectées auprès de diverses personnes, notamment certains agents de l'USAID et l'Agent Comptable de l'INFRE (selon ses déclarations). La sélection des fournisseurs et les réceptions ne sont donc pas collégalement organisées. Plus généralement au niveau de l'INFRE, il n'y a pas un service dédié à la passation des marchés.
- ❖ Les pièces justificatives de la régularité administrative et fiscale des entreprises sélectionnées ne figurent pas dans les dossiers d'acquisition.
- ❖ Le fournisseur LOCA MEGA, prestataire retenu pour certaines locations de véhicules n'a pas d'existence légale. Il s'agit d'une entreprise exerçant dans le secteur informel.
- ❖ Les bons de commandes ne sont pas pré-imprimés ; ce qui laisse la possibilité de les modifier ou de les annuler sans laisser de traces.

- ❖ Les prélèvements d'acompte sur impôt assis sur les bénéfices ne sont pas effectués.
- ❖ Certaines prestations d'impression sont assurées directement par l'INFRE à travers son service de la production. Ces prestations ont fait l'objet de facturation sans un accord préalable écrit de l'UNICEF.
- ❖ Un bon de réception n'est pas établi pour les véhicules loués. Le mauvais état de certains des véhicules a été dénoncé dans plusieurs rapports de mission. Les défauts techniques courants sont : klaxons défectueux, amortisseurs défaillants, pneus usés, consommation excessive de carburant etc.

Recommandations

- ❖ Veiller à la mise en place des procédures de gestion de la passation des marchés.
- ❖ Inclure systématiquement dans les dossiers de passation des marchés les pièces justificatives de la régularité administrative et fiscale des entreprises consultées ou sélectionnées.
- ❖ Doter l'institution de bons de commande pré-imprimés et pré-numérotés.
- ❖ Retenir à la source l'acompte relatif à l'Impôt assis sur les bénéfices conformément aux dispositions de l'article 175 bis du Code Général des Impôts en vigueur en République du Bénin.
- ❖ Requérir l'accord écrit de l'UNICEF avant la réalisation d'une livraison à soi-même.
- ❖ Matérialiser la réception des véhicules loués par un « bon de réception » indiquant sommairement : l'état du véhicule, la capacité du réservoir, l'index du tableau kilométrique. Il y sera joint une photocopie de la carte grise de chacun des véhicules. Les véhicules présentant des défaillances apparentes doivent systématiquement être exclus du lot et être remplacés par le prestataire.

IV. LA GESTION DE LA COMPTABILITE MATIERE ET DU MATERIEL

La comptabilité matière désigne l'ensemble des procédés d'enregistrement et de suivi de la gestion des matériels, des fournitures et de tout autre bien susceptible d'être entreposé. L'évaluation de la comptabilité matière et de la gestion du matériel a consisté à :

- Retracer l'utilisation des articles et fournitures achetés ;
- Examiner les entrées et sorties en rapport avec les achats et les consommations ;
- Vérifier l'existant en stock ou la présence sur les sites requis des matériels affectés à l'INFRE dans le cadre de la mise en œuvre du Projet. L'annexe n°2 du présent rapport comporte le détail de la situation des biens matériels du Projet.

Nos constats sont résumés comme suit.

Points forts

- ❖ Les entrées en stocks sont constatés par un Ordre d'entrée et les sorties par un Ordre de sortie.

- ❖ La tenue des registres d'entrée et de sortie est assurée par une personne différente de celle qui assure la garde des articles stockés.
- ❖ Les équipements mis à la disposition de l'INFRE par l'UNICEF portent une inscription d'identification (UNICEF 2009).
- ❖ Les enregistrements au niveau des entrées sont exhaustifs.

Points faibles

- ❖ Les entrées et les sorties ne sont pas enregistrées sur des fiches de stocks ; ce qui ne favorise pas le suivi rigoureux des articles entreposés. Un inventaire n'est également pas réalisé.
- ❖ Les biens destinés aux Ecoles Normales des Instituteurs sont utilisés à d'autres fins. Dans le lot de matériels envoyés par l'UNICEF, la disparition de deux (02) ordinateurs desktop et de deux (02) imprimantes a été constatée.

Rappelons que dans le cadre de la formation à distance, l'UNICEF a mis à la disposition de l'INFRE divers matériels constitués d'ordinateurs (lap top), d'onduleurs, d'imprimantes et de copieurs. Ces équipements devraient être répartis dans les Ecoles Normales des Instituteurs et dans certaines Circonscriptions Scolaires. Mais, pendant l'audit de gestion, nous avons relevé que les matériels concernés n'ont pas été répartis comme prévu. Il existe un projet de répartition (lettre n°168/DC/MEMP/INFRE-D/SP du 12 mai 2012) qui n'a pas été concrétisé. La plupart de ces matériels a été détourné de leur destination et est utilisé par les services de l'INFRE. Un état détaillé de l'affectation réelle des matériels est présenté en annexe 2.

- ❖ Le contrôle effectué sur le stock révèle un manquant au niveau des rames de papiers. Ce manquant est estimé à environ deux cent quatre vingt cinq (285) ramettes. Cet écart résulte de la comparaison du stock réel disponible à la date du 30 octobre 2012 (09 cartons de 5 paquets) et le stock théorique (330 paquets).
- ❖ Un changement des numéros d'immatriculation provisoire des véhicules affectés à l'INFRE est intervenu en août 2012. Les numéros ont été obtenus dans la série provisoire IPW. D'après les protocoles d'accord de prêt de matériel roulant n°006/2009/MEMP-INFRE et de transfert de titre de propriété n°005/2009 MEMP/INFRE du 06 juillet 2009, l'UNICEF a mis à la disposition de l'INFRE respectivement :
 - un véhicule Toyota Land Cruiser Prado 4 x 4, châssis JTBEK29 J X00046733 immatriculé IPM 33 27 RB et
 - un véhicule Toyota Hilux Double Cabine, châssis n°AHTFK22G 503039582 immatriculé IPM 33 28 RB.

En vertu de l'alinéa 2 du premier protocole d'accord, l'INFRE a l'obligation de faire immatriculer le véhicule conformément aux lois en vigueur en République du Bénin.

Mais depuis lors, l'immatriculation définitive n'a pas encore été faite.

Recommandations

- ❖ Veiller à la tenue d'une fiche de stock par nature ou type d'article stockable.
- ❖ Utiliser scrupuleusement les biens pour les fins auxquelles ils sont destinés.
- ❖ Situer la responsabilité des articles et biens manquants et prendre les sanctions nécessaires à l'égard des personnes responsables.
- ❖ Procéder dans les meilleurs délais à l'immatriculation définitive des véhicules. Au besoin, il faudra solliciter l'autorisation de l'UNICEF.

V. LA GESTION DES FORMATIONS : MODALITES DE DEROULEMENT ET STATISTIQUES

Conformément à l'article 1^{er} de l'arrêté n°0028/MEPALN/CAB/SGM/DEP/INFRE/DEC/SA du 6 août 2007, la formation est dispensée en faveur des enseignants communautaires reversés contractuels de l'Etat. Ces enseignants sont répartis sur toute l'étendue du territoire national. Bien que des critères aient été posés pour sélectionner les bénéficiaires de la formation, l'effectif des stagiaires n'a pas pu être arrêté de façon fiable à ce jour. L'examen du dispositif de mise en œuvre des formations a révélé les points forts et les points faibles ci-après.

Points forts

- ❖ L'expertise nécessaire pour assurer une formation de qualité est disponible au niveau de l'INFRE et de chacune des directions du ministère, notamment la Direction de l'Inspection Pédagogique, la Direction de l'Enseignement Maternel et la Direction de l'Enseignement Primaire.

Points faibles

- ❖ Le projet a été mis en route sans que les bénéficiaires ne soient véritablement identifiés et connus des directions impliquées dans la mise en œuvre. Durant le cursus, les effectifs ont fluctué d'une année à l'autre. Le dispositif d'enregistrement mis en place au début du Projet n'a pas été assez efficace.

Aujourd'hui encore, l'effectif des stagiaires varie d'une direction à une autre sans que l'on ne soit en mesure de dire le nombre exact. Entre la deuxième année et la troisième année de formation, le nombre de stagiaire est par exemple passé de 9 920 à 9 979 soit une hausse portant sur 59 personnes (annexe 3).

- ❖ Les décisions de mutation des stagiaires pendant la formation ont négativement influé la maîtrise des statistiques.
- ❖ La durée prévue pour la mise en œuvre des formations n'est pas toujours respectée. Il est très fréquent que la durée soit raccourcie du fait des contraintes du calendrier scolaire ou des grèves.
- ❖ L'effectif du service de formation est relativement faible par rapport aux résultats attendus de cette entité.
- ❖ Les coordonnateurs sont responsabilisés pour fournir des données chiffrées sur l'effectif des stagiaires. Mais, les moyens dont disposent ceux-ci pour accomplir le travail ne leur permettent pas d'atteindre les résultats attendus.

- ❖ Le manque de coordination dans la programmation des activités au niveau du MEMP engendre la tenue, pendant la même période, de plusieurs activités impliquant les mêmes acteurs. Exemple : du 10 au 19 septembre 2012, cinq (05) formations ont été organisées avec différents partenaires : IFADEM, TMT, INFRE, PROEDUC et EDUCOM.

Recommandations

- ❖ Poursuivre l'activité relative à la conception de la base de données des enseignants formés et veiller à mettre en place un système d'enregistrement et d'identification automatisé pour les prochaines initiatives de formation de masse. Des cartes de stagiaires personnalisées et des numéros matricules peuvent être délivrés aux participants.
- ❖ Maintenir les stagiaires dans la même circonscription scolaire pendant toute la durée de la formation à défaut de mettre en place un système efficace de gestion des affectations (mutations).
- ❖ Mieux planifier le déroulement des formations. Il importe de concevoir au début de chaque année un calendrier général en collaboration avec l'ensemble des acteurs impliqués. L'association des groupes de syndicat reste un facteur primordial de succès.
- ❖ Renforcer le service de formation en ressources humaines.
- ❖ Prévoir et formaliser de meilleures conditions de travail au profit des coordonnateurs : moyen de transport, dotation en carburant, moyen de communication.
- ❖ Prendre les mesures nécessaires pour une meilleure coordination des activités de formation au sein du Ministère.

VI. REVUE DE LA MOBILISATION DES RESSOURCES ET DE LA JUSTIFICATION DES DEPENSES

D'après les procédures de gestion des ressources allouées par l'UNICEF à ses partenaires, toutes les demandes de fonds devront lui être transmises deux (2) mois avant la date prévue pour le démarrage des activités. Le délai de justification des dépenses auprès de l'UNICEF est fixé à six (06) mois après l'obtention des ressources. Aussi, les fonds reçus de l'UNICEF doivent-ils être dépensés dans un délai de trois (03) mois après la date d'obtention.

Nous avons procédé à la vérification du respect de ces délais. Nos constats sont résumés dans le tableau ci-après.

Délais

Libellé de l'activité	Date de démarrage (a)	Date de la requête de financement (b)	Date de l'encaissement des fonds (c)	Date de justification auprès de l'UNICEF (d)	(a)-(b)	(b)-(c)	(c)-(d)
Coaching des directeurs boycottés	12-nov-10	07-oct-10	16-déc-10	14-juin-11	1 mois 2 jrs	2 mois 9 jrs	6 mois
Réunion du comité de pilotage	12-juil-11	08-juil-11	26-oct-11	05-oct-11	4 jours	1 mois	
Remédiation des recalés CEAP 2011	18 juin 2012 / 27 août 2012	10-avr-12	23-juil-12	08-oct-12	2 mois 10 jours	3 mois 13 jours	2 mois 15 jours
Mise en œuvre du coaching	03-nov-11	12-sept-11	27-oct-11	15-juin-12	1 mois 21 jours	1 mois 15 jours	7 mois 18 jours
Formation de remédiation au profit des enseignants de la deuxième année	10-août-11	05-août-11	17-oct-11	20-mars-12	5 jours	2 mois 12 jours	5 mois 3 jours
Formation des directeurs et directrice d'école sur le coaching	08-déc-11	12-sept-11	02-nov-11	24-avr-12	3 mois	2 mois 20 jours	5 mois 22 jours

Il ressort du tableau que les échéances fixées ont été respectées pour certaines activités et ne l'ont pas été pour d'autres. Au niveau de la formation de remédiation des recalés au CEAP, nous avons constaté que le délai écoulé entre l'envoi de la requête de financement et la réception des fonds a été relativement long. L'encaissement des fonds est aussi intervenu après le démarrage de l'activité.

Ainsi, il est nécessaire que les personnes impliquées dans la mobilisation et la justification des fonds œuvrent davantage pour l'amélioration des délais.

SOUS-RAPPORT RELATIF A LA GESTION COMPTABLE ET FINANCIERE DU PROJET

Opinion sur les états financiers du Projet

I. RESPONSABILITE DE L'AUDITEUR

Les comptes et les états financiers ont été arrêtés sous la responsabilité de la Direction du Projet. Notre mission consiste à exprimer une opinion motivée sur la régularité et la sincérité de ces comptes et états financiers sur la base de nos travaux de révision financière et comptable.

II. FONDEMENT DE L'OPINION

Nous avons effectué le contrôle des comptes selon les normes d'audit de la **Fédération Internationale des Experts Comptables (IFAC, International Federation of Accountants)**, les **normes ISSAI de l'INTOSAI pour les missions d'assurance**, le **Code d'éthique et de déontologie de l'IFAC** et les **Directives des bailleurs concernés**.

Ces normes requièrent la mise en œuvre de diligences permettant d'obtenir l'assurance raisonnable que les informations comptables et financières de synthèse sont exactes et présentent une image fidèle des opérations et du patrimoine du Projet.

A cet effet, nous avons examiné **de façon exhaustive** les éléments probants justifiant la consommation des ressources allouées au Projet.

Nos contrôles fournissent une base suffisante pour l'opinion que nous émettons ci-après sur la mobilisation et l'utilisation des ressources du Projet.

III. OPINION D'AUDIT RELATIVE A LA MOBILISATION ET A L'UTILISATION DES RESSOURCES

Nous avons vérifié les pièces administratives et comptables du Projet sur la base des obligations d'utilisation des fonds accordés par l'UNICEF et les autres PTF participant au financement du Projet et des budgets des différentes sessions de formation ou activités exécutées.

A l'issue de ces vérifications, nous pouvons émettre sur la base du tableau des emplois et ressources présenté en annexe 4 les affirmations suivantes :

1. La ressource totale reçue de l'UNICEF par l'INFRE dans le cadre de la mise en œuvre des activités du Projet sur la période visée par l'audit (1^{er} janvier 2011 au 30 septembre 2012) se chiffre à **823 452 351 F CFA** et correspond au montant des budgets convenus de commun accord. Entre le 30 septembre 2012 et la date de validation du présent rapport, l'UNICEF a procédé à un décaissement complémentaire de **63 420 000 F CFA** destinés à la collecte des données dans le cadre de l'évaluation finale, à la documentation et à la constitution d'une base de données. Les opérations réalisées dans le cadre de ce décaissement n'ont pas été soumises à l'audit.
2. La dépense totale déclarée par la direction du Projet se chiffre à **542 610 564 F CFA** sans la prise en compte des opérations relatives à la collecte de donnée pour l'évaluation finale, à la documentation et à la constitution de la base de données.

3. Sur la période visée, le reliquat restitué par l'INFRE s'élève à de **276 363 358 F CFA**.
4. L'examen du compte spécial du Projet a révélé un écart non justifié de **34 593 070 F CFA**. A la date du 30 septembre 2012, les entrées de fonds sont chiffrées à **898 643 037 F CFA** et les sorties justifiées à **840 416 119 F CFA**. Il en découle une trésorerie théorique de **58 226 918 F CFA** alors que les fonds disponibles sur le compte à cette date sont de **23 633 848 F CFA**. L'écart identifié s'analyse comme suit :

Désignations	Montants
Pièces justificatives non comptabilisées par l'INFRE ou sous estimation des dépenses par erreur	
Mise en œuvre du coaching boycotté (1)	50 200
Remédiation de la deuxième année (2)	500
Mise en œuvre du Coaching Phase 2 (3)	211 030
Total 1	261 730
Dépenses sans pièces justificatives, surestimation de dépenses ou décaissements non justifiés	
Formation des directeurs et directrices sur la mise en œuvre du coaching (4)	40
Dépenses sans pièces justificatives dans le cadre la mise en œuvre du coaching, Phase 2 (5)	20 588 844
Montant non encore perçu par les bénéficiaires dans le cadre de la mise en œuvre du coaching, Phase 2 (Etat de paiement non signé) (6)	72 000
Etat de paiement non signé par les bénéficiaires dans le cadre de la mise en œuvre du coaching, (paiement supposé fait) (7)	96 000
Erreur de calcul au niveau des états budgétaires, mise en œuvre du coaching, Phase 1 (8)	11 000
Ecart de trésorerie résultant des encaissements et décaissements déclarés par l'INFRE (10)	14 086 916
Total 2	34 854 800
Ecart à justifier (Total 2 - Total 1)	34 593 070

5. L'étude d'éligibilité des dépenses réalisée sur la base des critères de « **Budgétisation** », d'« **Effectivité** » et de « **Régularité** » des dépenses a permis de chiffrer les dépenses inéligibles à **11 649 140 F CFA**.

IV. EXAMEN DES ETATS FINANCIERS DU PROJET

Le principal document représentant les états financiers est le tableau des emplois et des ressources.

4.1. Présentation des diligences mises en œuvre

Le contrôle des comptes a porté substantiellement sur l'appréciation de la pertinence des activités et leur tenue effective, la régularité dans l'utilisation des ressources, la régularité administrative de l'activité et enfin, la régularité des dépenses exécutées.

❖ La pertinence de l'activité

Il s'agit d'apprécier si les activités réalisées concourent à l'atteinte de l'objectif global du Projet.

❖ La tenue effective de l'activité

Ce contrôle passe par la vérification de l'existence des documents administratifs justifiant la tenue de l'activité. Il s'agit notamment des notes de service, TDR, Rapports d'exécution, listes de présence, états d'émargement et les ordres de missions. Des moyens de confirmation par recoupement de date (pour les activités parallèles, successives ou conjointes) ont été utilisés.

❖ **La rationalité dans l'utilisation des ressources**

Les contrôles effectués portent sur la durée et l'effectif des participants, la régularité des procédures appliquées, l'opportunité et l'effectivité des dépenses relatives aux rubriques prévues sur la fiches de financement (frais d'entretien, frais de mission, per diem, carburant, hébergement, transport, fournitures de bureau, location de salle, multiplication de documents, location de véhicule, pause-café). En somme, il s'agit d'identifier les sources de gaspillage de ressources (dépenses non effectives, non pertinentes ou sur estimées) et les dotations budgétaires non respectées.

❖ **La régularité administrative de l'activité**

Il s'agit de s'assurer que les autorisations nécessaires à la mise en œuvre de l'activité ont été obtenues.

❖ **La sincérité, la régularité et l'image fidèle**

L'examen du tableau des emplois et ressources a été effectué. Nous avons vérifié si :

- les pièces comptables sont probantes,
- les factures et les états de paiement sont présentés sans erreurs arithmétiques,
- les pièces comptables (factures, états de paiement, bon de commande, procès-verbal de livraison) sont conformes aux montants réellement décaissés et à la contrepartie en biens et services,
- la comptabilité des matières est convenablement tenue,
- le solde du compte bancaire est réel et résulte des opérations du Projet.

Un contrôle arithmétique a été fait sur chaque ligne budgétaire en vue de s'assurer de la conformité des dépenses déclarées avec les pièces justificatives.

Au niveau de l'éligibilité, nous avons retenu que la dépense doit satisfaire à trois conditions essentielles que sont :

- **la budgétisation** : elle doit être inscrite dans la fiche de financement de la formation ;
- **l'effectivité** : elle doit avoir une contrepartie réelle en biens physiques ou en services ou profiter aux enseignants régulièrement admis en formation ;
- **la régularité** : elle doit être supportée par une pièce comptable probante ; la présentation des factures, des états de paiement et d'émargement devant obéir aux exigences de l'UNICEF et de la législation nationale en la matière.

ELIGIBILITÉ = BUDGÉTISATION + EFFECTIVITÉ + RÉGULARITÉ.

4.2. Résultats des diligences

Libellés	Montant alloué	Montants		Montant inéligible	Notes
		Soumis à l'audit	non soumis à l'audit		

Formation sur le coaching boycottée	144 025 000	144 025 000	0	290 000	1
Formation à distance des ex-communautaires	186 442 851	186 442 851	0	720 000	2
Formation de remédiation enseignants recalés de la 2 ^{ème} année	81 960 000	81 960 000	0	2 170 000	3
Organis. Session CP et Atelier validat. Rapport Diagnostic	1 414 000	1 414 000	0	0	
Format des directeurs et mise en œuvre du coaching (Phases 1 et 2)	287 754 000	267 165 156	20 588 844	6 355 140	4
Concert. Nationale et département pr la formation des directeurs et directrices sur le coaching	22 379 000	22 379 000	0	0	
Formation de remédiation des recalés au CEAP 2011	93 091 500	80 808 384	12 283 116	2 114 000	5
Atelier de validation du Plan d'Action Budgétisé	6 386 000	6 386 000	0		
Collecte données /évaluation finale Formation Enseignants	48 157 000	0	48 157 000		
Documentation des activités et base de données	15 263 000	0	15 263 000		
Total	886 872 351	790 580 391	96 291 960	11 649 140	

Notes :

Les dépenses inéligibles se justifient comme suit :

N°	Montant	Observations
1	290 000	Il s'agit du montant des prestations relatives à la location de véhicules auprès du fournisseur LOCA MEGA. Ce prestataire n'a pas une existence juridique légale.
2	720 000	Idem au point ci-dessus.
3	2 170 000	Idem au point ci-dessus.
4	4 665 000	Il s'agit de la dépense relative à la saisie et à l'analyse des données dans le cadre de la mise en œuvre du coaching. Cette dépense n'a pas été prévue dans le budget de l'activité. Le rapport de cette sous activité n'a également pas été mis à notre disposition.
	150 000	Il s'agit d'un véhicule loué par le Consultant Comptable pour réaliser une mission alors que sur l'ordre de mission, il est prévu qu'il utilise l'un des véhicules affectés au Projet.
	1 160 000	Idem aux points 1 et 2 ci-dessus
5	380 140	Il s'agit de dépenses de carburant jugées non opportune et dont le détail est mentionné dans la partie relative au contrôle interne.
	1 550 000	Idem aux points 1 et 2 ci-dessus
5	564 000	Il s'agit de la dépense relative au dépouillement et à l'analyse des données dans le cadre de la formation de remédiation des recalés au CEAP. Cette dépense n'a pas été prévue dans le budget de l'activité. Le rapport de cette sous activité n'a également pas été mis à notre disposition.
Total	11 649 140	

SOUS-RAPPORT RELATIF AU COMPTE SPECIAL

Opinion sur le fonctionnement

I. PRESENTATION DU COMPTE SPECIAL

Le compte spécial du Projet a été ouvert le 16 décembre 2010 dans les livres de Ecobank Bénin sous le n° 0090231118377301. Son intitulé est « INFRE/UNICEF/PJT FORMATION DES ENSEIGNANTS COMMUNAUTAIRES ». Les décaissements sont subordonnés à la signature conjointe du Directeur de l'INFRE et du Consultant Comptable Central. Grâce à l'accord de partenariat entre l'UNICEF et Ecobank Bénin, le compte spécial a bénéficié entre autres, des exonérations ci-après : frais de tenue de compte, commissions sur mouvements débiteurs, frais de virement interbancaire, frais de virement de masse, frais de clôture de compte, frais de délivrance de chèquiers et frais sur transferts reçus.

II. DILIGENCES ACCOMPLIES

Pour nous assurer de la régularité du fonctionnement du compte spécial, nous avons :

- examiné les opérations effectuées sur le compte au cours de la période allant de son ouverture au 30 septembre 2012 ;
- recherché l'assurance que les décaissements effectués sur le compte bancaire s'inscrivent dans le cadre des activités autorisées ;
- vérifié l'exactitude des états de rapprochement bancaire ;
- effectué un rapprochement entre les décaissements constatés et les dépenses déclarées par la direction du Projet.

III. RECONSTITUTION DU SOLDE DU COMPTE BANCAIRE AU 30 SEPTEMBRE 2012

Le solde du compte bancaire a été reconstitué à la date du 30 septembre 2012 sur la base des encaissements, des décaissements et des dépenses assorties de pièces justificatives. A cette date, la disponibilité sur le compte est de **23 633 848 F CFA** alors que le solde reconstitué se chiffre à **58 226 918 F CFA**. Il en résulte un écart non justifié de **34 593 070 F CFA**. Sur la base de l'annexe 5, nous avons la reconstitution ci-après.

Encaissements (A)		Décaissements/Dépenses (B)	
Libellés	Montants	Libellés	Montants
Fonds reçus de l'UNICEF (1)	823 452 351	Dépenses justifiées (1)	522 104 410
Reliquats reversés sur le compte spécial (2)	33 239 835	Reliquats reversés à l'UNICEF (2)	276 363 358
Autres encaissements (3)	41 950 851	Décaissements en cours de justification (3)	0
		Autres décaissements (4)	41 948 351
A = (Total 1 + total 2 + total 3)	898 643 037	B = (Total 1 + total 2 + total 3 + total 4)	840 416 119
Différence entre encaissements et décaissements/dépenses C = (A - B)		58 226 918	
Solde rapproché du compte bancaire au 30 septembre 2012 (D)		23 633 848	
Ecart à justifier E = (C - D)		34 593 070	

IV. OBSERVATIONS SUR LE FONCTIONNEMENT DU COMPTE SPECIAL

Points forts

- ❖ Les états de rapprochement bancaire du compte sont mensuellement établis.
- ❖ Le compte est soumis à la signature conjointe du Directeur de l'INFRE et du Consultant Comptable Central.
- ❖ Un journal de banque est tenu.

Points faibles

- ❖ Un prêt de un (1) million a été octroyé sans autorisation préalable à la Direction de la Promotion de la Scolarisation le 3 août 2012 en vue du démarrage de la mise en œuvre d'une activité dont le financement serait attendu de l'UNICEF. Le remboursement est intervenu le 18 septembre 2012.
- ❖ Un montant de **1 137 405 F CFA** résultant de la différence entre le montant des dépenses effectuées dans le cadre de la formation sur le coaching boycottée par les directeurs et directrices d'écoles (**19 490 455 F CFA**) et le montant liquidé par l'UNICEF pour cette activité (**18 353 050 F CFA**) a été restitué à l'UNICEF comme un reliquat à partir des fonds du Projet (CHQ 1000037 du 02 août 2012). Le motif pour lequel les dépenses liquidées sont inférieures à celles engagées par l'INFRE n'a pas été porté à connaissance ;

Un reversement de **6 236 192 F CFA** effectué à l'UNICEF dans les mêmes conditions que le cas ci-dessus a été constaté au niveau de l'activité de la formation à distance. La raison de l'écart entre le montant liquidité par l'UNICEF et le montant des dépenses déclarées n'a pas été non plus portée à notre connaissance.

- ❖ Les photocopies des chèques ne sont pas toujours accompagnées de la justification des dépenses. C'est notamment le cas des chèques relatifs aux frais de restauration, aux missions, aux per diem etc. Ce qui ne permet pas d'apprécier l'existence ou non de reliquat, de savoir la destination de certains décaissements ou d'analyser le caractère raisonnable du délai dans lequel les décaissements provisoires sont régularisés.
- ❖ Diverses avances de fonds ont été accordées à l'INFRE sur les ressources du Projet. Les remboursements dont nous avons eus connaissance se chiffrent à **3 100 000 F CFA** distingués en deux versements de **1 600 000 F CFA** et **1 500 000 F CFA** le 31 mai 2012.
- ❖ L'absence d'un grand-livre de compte et d'un système comptable d'enregistrement des opérations suivant la règle de la partie double ne facilitent pas l'établissement d'un lien entre les décaissements et les dépenses.

Recommandations

- ❖ Interdire formellement aux partenaires responsabilisés pour la mise en œuvre des Projets de consentir des avances de ressources à des tiers ou à eux-mêmes pour des activités ou dépenses non éligibles.
- ❖ Motiver tous les rejets de dépenses et les notifier par écrit à la Direction exécutive.
- ❖ Inciter la Direction du Projet à constituer pour chaque dépense une liasse complète constituée de l'autorisation ou de la non objection sur la dépense, des pièces justificatives, de la photocopie du chèque de la dépense et du bordereau ou reçu

de versement de reliquat. Il s'agit d'une organisation à mettre en place en interne. Sa finalité n'est pas de justifier la dépense au niveau de l'UNICEF mais, de faciliter les opérations de contrôle et le suivi des mouvements sur les comptes bancaires.

- ❖ S'assurer que les partenaires responsabilisés pour la mise en œuvre d'un Projet dispose d'un logiciel de gestion comptable et au besoin les appuyer à en acquérir avant la mise en route des Projets.
- ❖ Faire justifier l'écart de **34 593 0709 F CFA** observé sur le compte spécial par la Direction du Projet ou requérir d'elle de reverser le montant équivalent à l'UNICEF.

Annexe

Annexe 6. 9. Autres tableaux sur les données primaires traitées

Outil 1

Tableau 15 : Niveau de satisfaction des stagiaires par rapport aux prestations de leurs formateurs et par stratégie de formation

<i>Question : Quels sont les aspects de chaque stratégie de formation qui vous posent le plus de problèmes après 3 ans de formation? Pourquoi?</i>			
Réponses	Fréquence		
	FP	FAD	Coaching
Organisation matérielle : Hébergement/Logistique/déplacement/éloignement ou choix inapproprié du centre de formation/ Acheminement tardif des modules et documents/ Inexistence d'appareils de reprographie des documents, etc.	17,24%	17,15%	-
Organisation matérielle et déroulement du coaching: mauvaise organisation et mise en œuvre, Réalisé tardivement (vers la fin de l'année scolaire) ; Perturbation dans la préparation de la classe ; etc.	-	-	5,38%
Problèmes liés aux contenus ou qualité des modules : difficultés notionnelles, présentation, modules UNICEF, modules UNESCO, etc.	2,78%	5,19%	0,19%
Difficultés dans un champ disciplinaire particulier : Math	0,46%	-	0,37%
Difficultés dans un champ disciplinaire particulier : Français	0,37%	-	-
Difficultés dans un champ disciplinaire particulier : EPS	0,19%	-	0,09%
Difficultés dans un champ disciplinaire particulier : EA	0,56%	0,19%	0,28%
Difficultés dans un champ disciplinaire particulier : ES	0,56%	-	-
Difficultés dans un champ disciplinaire particulier : EST	-	-	-
Difficultés liées à l'animation au cours de ces formations et aux formateurs : absences des formateurs, stratégie de travail, comportement « méprisant » ou arrogant » des formateurs, etc.	2,41%	13,07%	9,82%
Autres	2,41%	1,76%	1,58%

Tableau : Nombre de visites reçues par l'enseignant durant l'année scolaire 2011-2012

Nombre de visites	0	1 à 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20	21 à 25	26 à 30	>30	SR
Fréquence	2,22%	63,21%	3,06%	0,28%	0,19%	0,37%	23,91%	0,28%	6,49%

Tableau : Réponses aux questions sur l'équité

Question : Durant les sessions de formation, avez-vous constaté que des dispositions sont prises pour tenir compte de votre condition particulière de femme ou d'homme, ou de votre zone d'activité qui est défavorisée ou favorisée ? Par exemple dans les domaines suivants :		
Domaines	Oui	Non
Conception des documents/modules	63,86%	34,20%
Animation des formations	68,49%	30,03%
Méthodes d'apprentissage	68,30%	29,01%
Conditions matérielles (hébergement, logistique,) ou autres (précisez)	36,14%	60,52%
Donnez un exemple concret :		
Exemples	Code	Fréquence
Le déplacement	1	8,80%
Les modules de formation équitablement distribués	2	5,75%
Formation identique sans distinction du sexe	3	4,26%
La restauration et l'hébergement	4	0,37%
le cadre de formation	5	18,16%
Longue distance et défaut d'hébergement	6	10,47%
SR	0	52,18%

Tableau : Autres appuis reçus par les stagiaires

Question : Avez-vous reçu d'appuis d'autres structures que l'UNICEF ? Si OUI, de quelle nature est cette aide et de qui provient-elle ? (cochez les cases correspondantes et indiquez la provenance)					
Nature de l'Aide	Oui	Non	SR	Total général	Provenance
Aide directement financière	17,33%	18,07%	64,60%	100,00%	BID / DANIDA / ETAT / FAST TRACK / USAID / JAPON / PLAN BENIN / UNESCO / UNICEF
Aide alimentaire	9,64%	20,20%	70,16%	100,00%	ETAT / FAST TRACK / HELVETAS / JAPON / UNESCO / UNICEF / USAID
Appui en Formation	25,02%	12,97%	62,00%	100,00%	BID / JAPON / FAST TRACK / HELVETAS / ETAT / USAID / PLAN BENIN / TMT / UNESCO / UNICEF
Aide en documents pédagogiques/didactiques	34,20%	10,75%	55,05%	100,00%	JAPON / UNESCO / ETAT / BID / OMS / IFADEM / FAST TRACK / UNESCO / USAID /

					PLAN BENIN / TMT / PNUD / UNICEF
Autres					ETAT / FAST TRACK / IFADEM / JAPON / PLAN BENIN / UUNESCO / USAID / UNICEF

Outil 1_bis

Question 1 : Avez-vous été officiellement informé du projet de formation diplômante organisée à l'intention des ex-enseignants communautaires ?

Réponses	Fréquence
Oui	75,53%
Non	22,34%
SR	2,13%
Total général	100,00%

Question 2 : Par qui avez-vous reçu l'information ?

	Réponses	Fréquence
Directeur	Oui	35,11%
	Non	15,96%
Collègue	Oui	37,23%
	Non	12,77%
CS	Oui	27,66%
	Non	19,15%

Questions 4		Réponses	Fréquence
Avez-vous été associé directement ou indirectement à ladite formation ?	Association_DIF	Oui	42,55%
		Non	57,45%
		Total	100,00%
Si oui, quel rôle avez-vous joué ?	Rôle	Tuteur ou Coach	11,70%
		Formateur indirect	24,47%
		Observateur	10,64%
		SR	53,19%
Si non, donnez quelques raisons	Raisons	SR	51,06%
		En formation dans une école	8,51%
		Autres	31,69%
		Je ne suis pas informé de la formation des communautaires	8,74%

Si vous avez été un conseiller pour la ou lesdites cibles, dans quel domaine avez-vous surtout œuvré ?	Morale professionnelle	Oui	47,87%
		Non	26,60%
		NP	25,53%
	Pratique de la classe	Oui	64,89%
		Non	22,34%
		NP	12,77%
	Correction des cahiers	Oui	31,91%
		Non	40,43%
		NP	27,66%
	Relations entre collègues	Oui	58,51%
		Non	24,47%
		NP	17,02%
	Relation avec parents	Oui	39,36%
		Non	31,91%
		NP	28,72%

Question : Quelles sont les difficultés professionnelles auxquelles les enseignants en formation étaient souvent confrontés ?

Précisions sur les difficultés par domaine	Fréquence par Champ disciplinaire		
	Difficultés/Français	Difficultés/Mathématiques	Difficultés/EST/ES
SR	19,15%	23,40%	30,85%
Domaine de la préparation et de l'organisation de la classe	12,77%	5,32%	4,26%
Domaine de la démarche d'enseignement – apprentissage/évaluation	39,36%	29,79%	37,23%
Domaine des notions, de la compréhension des mots, des concepts	3,19%	5,32%	6,38%
Domaine matériel et de son utilisation		11,70%	17,02%
En grammaire/orthographe/Vocabulaire	5,32%	2,13%	-
Communication orale : inefficacité en communication orale	13,83%	1,06%	-
Respect des 5 phases	1,06%	4,26%	1,06%
Concrétisation : défaut de concrétisation, etc.		15,96%	3,19%
Autres	5,32%	1,06%	

Question 6 : Qu'avez-vous fait pour les y aider ?

Réponses	Fréquence
Par des conseils pratiques ou assistance et par l'apport de solutions au problème posé : collecte de matériel ensemble, assistance lors de l'élaboration des fiches et en pratique de classe	53,19%
Par le suivi et l'observation de mes séquences de classe par l'enseignant communautaire	8,51%
Par la fourniture de documents et de matériels	6,38%
Autres	9,57%
SR	22,34%

Question 10 : A quelles occasions vous êtes-vous rendu compte de cette amélioration chez lui (eux) ?

Occasions	Fréquence
COACHING DU DIRECTEUR	35,11%
VISITE INSPECTEUR	13,83%
VISITE CONSEILLER PEDAGOGIQUE	21,28%
SEANCE D'UP	68,09%
PREPARATION DE L'ECRIT DU CEAP	41,49%
PHASE PRATIQUE DU CEAP	63,83%

Question 11 : Connaissez-vous la méthodologie (approches et stratégies) utilisées par les formateurs durant tout le processus de formation de vos collègues ?

	Réponses	Fréquence
Connaissance méthodologie	Sans réponse	9,57%
	Oui	18,09%
	Non	52,13%
	Un peu	20,21%
Enumeration_méthodologie	Sans réponse	71,28%
	Le travail de groupe	10,64%
	La recherche documentaire	7,45%
	Le suivi	3,19%
	Autres	7,45%

Question 12 : Pensez-vous qu'à terme la formation a atteint ses objectifs et ou résultats attendus ?

Réponses	Fréquence
SR	3,19%
Oui	44,68%
Non	2,13%
Un peu	50,00%
Total	100,00%

Question 14 : Les résultats des élèves de la ou des classe (s) de vos collègues ayant subi la formation se sont-ils améliorés dans le même temps ?

Réponses	Fréquence
SR	5,32%
Oui	60,64%
Non	1,06%
Un peu	20,21%
Je ne sais pas	12,77%
Total général	100,00%

Question 15 : Quels sont les reproches qui ont été faits à votre ou vos collègues lors de la phase pratique de leur examen professionnel du CEAP ?

Domaines de reproches	Fréquence
Des reproches dans le domaine de la planification, la préparation et de l'organisation de la classe : apprêter le matériel, etc.	15,96%
Des reproches dans les domaines des méthodes et techniques pédagogiques utilisées ou du suivi de la démarche d'enseignement-apprentissage/évaluation/déroulement des séquences : non suivi de la démarche, etc.	19,15%
Des reproches dans un champ disciplinaire particulier : Math	1,06%
Des reproches dans un champ disciplinaire particulier :Français	1,06%
Des reproches dans un champ disciplinaire particulier : EPS	1,06%
Des reproches dans un champ disciplinaire particulier : EA	1,06%
Des reproches dans un champ disciplinaire particulier : ES	1,06%
Des reproches dans un champ disciplinaire particulier : EST	1,06%
Des reproches pour la mauvaise gestion du temps:	0,00%
Des reproches dans le domaine de la conduite de la classe/Relations avec les élèves/Climat de la classe	3,19%
Des reproches au niveau comportemental (tenue, voix, stature ou posture, etc.)	4,26%
Des reproches dans d'autres domaines : non maîtrise de la phase orale de l'examen (questions relatives à la législation et à l'administration scolaire), etc.	2,13%
SR	67,02%

Question 17 : Quelles seraient vos suggestions pour améliorer les prochaines expériences en matière de formation des enseignants?

Réponses regroupées en deux rubriques	Fréquence
Aspects théoriques de la formation	
SR	22,34%
Inscription	2,13%
Planification/Période de tenue/Durée : informer à temps les enseignants sur les dates des formations, organiser la formation uniquement pendant les vacances	11,70%

Organisation matérielle (logistique, hébergement, restauration)/Déroulement	10,64%
Contenus des modules ou de la formation ou des documents/Documentation/matériel pédagogique ou didactique: multiplier les documents afin de permettre aux collègues de maîtriser les contenus, multiplier les devoirs à leur niveau, insister sur les questions de la législation scolaire, etc.	27,66%
Formateurs/ Animation : éviter l'utilisation des téléphones portables lors des formations, etc.	3,19%
Autres	29,79%
Aspects pratiques	
SR	23,40%
Suivi des formations sur le terrain par les formateurs : organiser souvent des visites de classe ou multiplier les visites de classe, des visites inopinées par les organisateurs de la formation, etc.	31,91%
Planification/Organisation matérielle/Déroulement du coaching et e l'examen pratique	9,57%
Période/Durée du coaching ou de l'examen pratique: <<organiser la phase pratique dès janvier afin de l'achever en avril au plus tard, car la pluie a entraîné le report de plusieurs examens pratiques l'année écoulée ; etc.	3,19%
Coach et coaching	6,38%
Activités à mener pour préparer les candidats/encadrement	11,70%
Autres	19,15%

Outil 2 (guide d'entretien approfondi avec des stagiaires)

Question 2: Connaissez-vous les objectifs du projet?

Réponses	Fréquence
Non	3,07%
OUI	96,93%
Total général	100,00%

Si OUI, lesquels?

Objectifs du projet	Fréquence
Amélioration de la qualité du système éducatif	3,51%
Autres: même niveau que dans les ENI	1,32%
Domaines des compétences professionnelles ou qualification	88,16%
Lutte contre le chômage	0,44%
SR	6,58%
Total général	100,00%

Si NON pourquoi?

Réponses	Fréquence
SR	95,61%
Non informé des objectifs	3,07%
Autres	1,32%
Total général	100,00%

Questions 4

		Code	Fréquence
Donnez votre avis ou vos suggestions ou appréciations sur votre degré d'adhésion au projet	Engagement total, fort	1	0,88%
	Pas trop engagé car pas de communautaires	2	93,86%
	Engagé mais avec des réserves	3	0,44%
	Autres	4	1,75%
	SR	0	3,07%
Donnez votre avis, vos suggestions ou vos appréciations sur votre implication dans le projet	Implication totale, pour être bien formé ; participation aux formations ; satisfaisante ; mise en œuvre de ce qui est appris ; etc.	1	88,60%
	Autres	2	4,82%
	SR	0	6,58%
Donnez votre avis, vos suggestions ou vos appréciations sur le niveau de réinvestissement des acquis des formations par les stagiaires	Très peu satisfaisant	1	2,19%
	Peu satisfaisant	2	4,82%
	Satisfaisant	3	75,00%
	Très satisfaisant	4	17,98%
Donnez votre avis, vos suggestions ou vos appréciations sur le suivi stagiaires	Satisfaisant, acceptable, régulier, bien organisé, etc.	1	75,88%
	Acceptable, mais avec des réserves : peut être amélioré ; Le suivi se fait, mais les remédiations ne sont pas appliquées ; etc.	2	9,21%
	Suivi non toujours réalisé, non formel, non organisé : aucun mécanisme de suivi n'est mis en place par l'INFRE ; etc.	3	6,14%
	Difficile en raison du (des) : mouvements de grèves (grèves perlées) qui perturbent les activités pédagogiques dans les écoles ; etc.	4	0
	Autres	5	1,75%
	SR	0	7,02%
Donnez votre avis, vos suggestions ou vos appréciations sur l'impact formation	Très peu satisfaisant	1	2,19%
	Peu satisfaisant	2	5,70%
	Satisfaisant	3	81,58%
	Très satisfaisant	4	10,53%
Donnez votre avis, vos suggestions ou vos appréciations sur les insuffisances du	Dans le domaine de la gestion et de l'organisation (matérielle, logistique, financière, temporelle)	1	59,21%

projet	Dans le domaine de la documentation et des modules (contenus)	2	18,42%
	Au niveau de la formation présentielle	3	0,88%
	Au niveau de la formation à distance	4	0,88%
	Au niveau du coaching	5	0,88%
	Dans la préparation à l'examen du CEAP	6	
	Au niveau des facteurs environnementaux inhibiteurs de la mise en œuvre des acquis		
	Absentéisme, les grèves fréquentes	71	0,44%
	Autres facteurs environnementaux : alcoolisme, contexte social, etc.	72	
	Au niveau des formateurs et de l'animation des formations	8	6,58%
	Au niveau des stagiaires (inscription, comportements, évaluation)	9	1,32%
	Autres	10	8,77%
	SR	0	16,23%
Autres suggestions	Dans le domaine de la gestion et de l'organisation (matérielle, logistique, financière, temporelle)	1	62,72%
	Dans le domaine de la documentation et des modules (contenus)	2	10,96%
	Au niveau de la formation présentielle	3	
	Au niveau de la formation à distance	4	
	Au niveau du coaching	5	0,44%
	Dans la préparation à l'examen du CEAP	6	0,44%
	Au niveau des facteurs environnementaux inhibiteurs de la mise en œuvre des acquis		
	Absentéisme, les grèves fréquentes	71	
	Autres facteurs environnementaux : alcoolisme, contexte social, etc.	72	
	Au niveau des formateurs et de l'animation des formations	8	6,14 %
	Au niveau des stagiaires (inscription, comportements, évaluation)	9	0,44 %
	Autres	10	13,16 %
	SR	0	14,47 %

Question 5 : Quelle est votre appréciation de l'organisation et du déroulement des sessions ?

Appréciation de l'organisation et du déroulement des sessions	Formation présentielle	Formation à distance	Coaching
Satisfaisant/bien	88,60%	71,49%	80,70%
Satisfaisant mais avec des réserves	5,26%	10,96%	3,95%
Peu satisfaisant	3,95%	10,53%	7,02%
Pas du tout satisfaisant	0	2,19%	1,75%
Autres	0	1,75%	2,63%
SR	2,19%	3,07%	3,95%
Total général	100%	100%	100%

Question 6 : Quelle comparaison pouvez-vous faire des modules de formation à distance (version UNICEF et version UNESCO) ?

Réponses	%
Modules version UNICEF sont meilleurs que version UNESCO	20,18%
Modules version UNESCO sont meilleurs que version UNICEF	8,77%
Les 2 versions sont bonnes et complémentaires	48,68%
Autres	2,63%
SR	19,74%

Question 7 : Avez-vous reçu des visites de classe de vos encadreurs, de vos formateurs ou de votre directeur pour vous accompagner dans la mise en application des acquis de la formation ?

Réponses	Oui	Non
	97,81%	2,19%

Si OUI combien de fois?

Nombre moyen de visites de classe	6,31
-----------------------------------	------

Question 8

	Réponses	Fréquence
Avez-vous constaté une amélioration de la performance de vos élèves ?	Oui	95,18%
	Non	4,82%
Si oui donnez un exemple dans les domaines suivants	Domaine du comportement	29,39%
	Domaine des acquis scolaires en français/expression orale ou écrite: Les enfants s'expriment mieux ; etc.	42,98%
	Domaine des acquis scolaires en mathématiques	7,89%
	Domaine des acquis scolaires en EST/ES ou dans d'autres domaines	2,63%

	Autres	10,53%
	SR	6,58%

Question 10 : Quelle appréciation faites-vous des épreuves écrites et pratiques ?

Appréciations positives : Satisfaisantes, abordables, à notre portée, acceptables, bonnes, etc.	87,28%
Appréciations négatives : Peu ou pas satisfaisantes, difficiles, etc.	2,19%
Autres	3,51%
SR	7,02%
Total	100,00%

Question 11 : Que proposez-vous pour améliorer ces épreuves ?

Réponses	Fréquence
Dans le domaine de la préparation aux épreuves	5,70%
Dans le domaine de l'organisation et de la passation des épreuves	4,39%
Au niveau des épreuves elles-mêmes	8,33%
Autres	9,65%
SR	71,93%
Total général	100,00%

Question 14 : Avez-vous un dernier souhait à formuler ?

Souhaits	Fréquence
Organiser des formations pour le CAP	29,39%
Organiser des formations pour ceux non admis ou recalés au CEAP	2,63%
Encourager les formateurs	0,44%
Poursuivre au niveau de l'encadrement	17,98%
Organiser des formations continues	17,98%
Autres : sanctionner sévèrement les erreurs ou les fautes qui résultent de l'inconscience ou de la négligence ; etc.	13,60%
SR	17,98%

Question 16. Qu'est ce qui vous a marqué le plus négativement ?

Domaine général de la formation et sa qualité/une des stratégies en particulier:	1,75%
Domaine du contenu de la formation : des activités sur les TIC qui sont restées sans suite pendant 3 ans ; etc.	0,88%
Résultats aux examens du CEAP : l'échec au CEAP ; l'échec une deuxième fois ; etc.	9,21%
Domaine des modules, leur contenu, autres documentations ou matériels pédagogiques : manque de matériel ; manque de module de formation pour l'EM ; mauvaise compréhension des modules FAD ; etc.	3,07%

Climat de travail, Ambiance de travail et échanges/Formateurs/Comportement des stagiaires : absence des formateurs ; certains stagiaires ne se prennent pas au sérieux ; etc.	3,51 %
Autres acquis non prévus ou planifiés	0,44 %
Aspects organisationnels, matériels, financiers, prise en charge, logistiques, ressources en temps : défaut de communication dans la programmation ; insuffisance des mets servis ; manque total de logement ; éloignement des centres de formation ; non prise en charge ou période de la restauration ou de l'hébergement ; paiement des primes ; les frais de déplacement ; mauvaise qualité des repas ; le décès de collègue à cause de l'éloignement du centre de formation et les difficultés de déplacement et/ou d'accident de circulation ; manque de temps ; mauvaise organisation des formations ; information non donnée à temps ; etc.	28,07 %
Autres	3,07 %
SR	50,00 %
Total général	100,00 %

Outil 4 (Formateurs)

Question 3 : Donnez votre avis, ou votre appréciation ou vos suggestions sur les points suivants :

Variables	Modalités	Fréquences relatives
L'organisation et le déroulement des formations	Très peu satisfaisant	1,01 %
	Peu satisfaisant	5,05 %
	Satisfaisant	82,83 %
	Très satisfaisant	11,11 %
L'adéquation des ressources matérielles, financières, humaines et temporelles	Satisfaisant dans l'ensemble, acceptable	53,54 %
	Peu satisfaisante dans l'ensemble	10,10 %
	Il y a des problèmes au niveau des ressources matérielles: ressources matérielles insuffisantes ou insuffisance de matériels (cas en EST) ; des éléments de réponses peu consistants dans les modules, absence d'adéquation	10,10 %
	Adéquation au niveau de la bonne rédaction des modules, même si leurs contenus notionnels n'est pas du niveau de tous les stagiaires	1,01 %
	Ressources financières suffisantes	2,02 %

	Ressources financières inadéquates car insuffisantes (par rapport aux tâches abattues par les formateurs)	5,05%
	Ressources humaines adéquates	1,01%
	Ressources en temps inadéquates, car il ne suffit pas toujours au regard de la densité des modules de formation	5,05%
	Autres	5,05%
	SR	7,07%
L'assiduité des participants lors des formations	Très peu satisfaisant	1,01%
	Peu satisfaisant	6,06%
	Satisfaisant	78,79%
	Très satisfaisant	14,14%
La qualité des modules de formation présentielle	Très peu satisfaisant	2,02%
	Peu satisfaisant	1,01%
	Satisfaisant	69,70%
	Très satisfaisant	27,27%
La qualité des modules de formation à distance (version UNICEF et version UNESCO) et leur complémentarité	Satisfaisant, acceptable	72,73%
	Acceptable, mais avec des réserves ou peu acceptable ou peu satisfaisante : il faut plus d'éléments qui abordent les différentes étapes des leçons et cela à tous les niveaux ; manque de cohérence ; etc.	3,03%
	La version UNICEF est bonne	8,08%
	La version UNESCO	1,01%
	Autres	3,03%
	SR	12,12%
Le niveau des acquis des stagiaires en cette fin de formation	Acceptable dans l'ensemble, une nette progression, passable dans l'ensemble, appréciable	3,03%
	Satisfaisant avec des précisions dans certains domaines : Niveau élevé par rapport à la culture générale ; Relèvement sensible de leur niveau au plan académique et pédagogique, etc.	9,09%
	Peu acceptable, insuffisant ou faible dans l'ensemble	84,85%
	Encore faible avec des précisions pour certains domaines : encore faible au niveau des pratiques de classe, etc.	2,02%
	Autres	
	SR	1,01%
Le réinvestissement des acquis par les enseignants en situation de classe	Très peu satisfaisant	2,02%
	Peu satisfaisant	11,11%
	Satisfaisant	85,86%

	Très satisfaisant	1,01%
Le suivi des stagiaires	Satisfaisant, acceptable, régulier, bien organisé	59,60%
	Acceptable, mais avec des réserves : peut être amélioré ; Le suivi se fait, mais les remédiations ne sont pas appliquées, etc.	18,18%
	Suivi non toujours réalisé, non formel, non organisé : aucun mécanisme de suivi n'est mis en place par l'INFRE ;	8,08%
	Difficile en raison du (des) : mouvements de grèves (grèves perlées) qui perturbent les activités pédagogiques dans les écoles ou qui font que les stagiaires ne sont pas toujours disponibles, faible nombre du corps de contrôle, etc.	1,01%
	Autres	3,03%
	SR	10,10%
Le niveau de l'impact des formations sur les performances des élèves	Très peu satisfaisant	6,06%
	Peu satisfaisant	12,12%
	Satisfaisant	80,81%
	Très satisfaisant	1,01%
Les insuffisances et les difficultés de ce projet de formation qualifiante	Dans le domaine de la gestion et de l'organisation (matérielle, logistique, financière, temporelle)	63,64%
	Dans le domaine de la documentation et des modules (contenus)	11,11%
	Au niveau de la formation présentielle	1,01%
	Au niveau de la formation à distance	
	Au niveau du coaching	5,05%
	Dans la préparation à l'examen du CEAP	
	Au niveau des facteurs environnementaux inhibiteurs de la mise en œuvre des acquis :	
	Absentéisme, les grèves fréquentes	1,01%
	Autres facteurs environnementaux : alcoolisme, contexte social, etc.	1,01%
	Au niveau des formateurs et de l'animation des formations	4,04%
	Au niveau des stagiaires (inscription, comportements, évaluation)	20,20%
	Autres	12,12%
	SR	4,04%

Question 5. Durant votre pratique de coach ou de supervision pédagogique, avez-vous tenu compte des conditions spécifiques de femmes ou d'hommes relativement aux domaines suivants :

Variables	Modalités	Fréquences relatives
Genre et Conception des documents/modules	Oui	53,54%
	Non	46,46%
Genre et Animation des formations	Oui	65,66%
	Non	34,34%
Genre et Méthodes d'apprentissage	Oui	63,64%
	Non	36,36%
Genre et Conditions matérielles (hébergement, logistique,)	Oui	57,58%
	Non	42,42%
Mesures particulières_Exemple	Il est permis aux enseignants d'avoir accès au matériel didactique pour les situations de classe	2,02%
	Conditions négociées avec la mairie pour ceux qui ne sont pas encore salariés de l'Etat	1,01%
	Traitement de tout le monde sur le même pied d'égalité	21,21%
	Prise en compte des femmes nourrices, ou en grossesse dans l'animation et la cogestion	2,02%
	Encadrement de proximité pour la pratique du coach	2,02%
	Résolution de problèmes lors des UP par des observations pratiques	0,00%
	Autres	38,38%
	SR	33,33%

Outil 5 (Directeurs d'école, CP, inspecteurs ou CCS)

Question 2 : Donnez votre avis, ou votre appréciation ou vos suggestions sur les points suivants :

Domaines appréciés	Appréciation/Suggestions	Fréquence
Le niveau du réinvestissement de vos acquis en situation de classe	SR	6,79%
	Très peu satisfaisant	3,40%
	Peu satisfaisant	6,79%
	Satisfaisant	76,23%

	Très satisfaisant	6,79%
Le suivi des stagiaires	Satisfaisant, acceptable, régulier, bien organisé	64,53%
	Acceptable, mais avec des réserves : peut être amélioré ; Le suivi se fait, mais les remédiations ne sont pas appliquées ; etc.	11,32%
	Suivi non toujours réalisé, non formel, non organisé : aucun mécanisme de suivi n'est mis en place par l'INFRE ; etc.	5,66%
	Difficile en raison du (des) : mouvements de grèves (grèves perlées) qui perturbent les activités pédagogiques dans les écoles ou qui font que les stagiaires ne sont pas toujours disponibles, faible nombre du corps de contrôle, etc.	2,26%
	Autres	9,06%
	SR	7,17%
	Le niveau de l'impact des formations sur les performances des élèves	SR
Très peu satisfaisant		0,38%
Peu satisfaisant		13,21%
Satisfaisant		80,00%
Très satisfaisant		4,15%
Les insuffisances et les difficultés de ce projet de formation qualifiante	Dans le domaine de la gestion et de l'organisation (matérielle, logistique, financière, temporelle)	52,45%
	Dans le domaine de la documentation et des modules (contenus):	12,08%
	Au niveau de la formation présentielle	1,13%
	Au niveau de la formation à distance	
	Au niveau du coaching	4,15%
	Dans la préparation à l'examen du CEAP	0,38%
	Au niveau des facteurs environnementaux inhibiteurs de la mise en œuvre des acquis:	
	Absentéisme, les grèves fréquentes	0,75%
	Autres facteurs environnementaux : alcoolisme, contexte social, etc.	0,75%
	Au niveau des formateurs et de l'animation des formations	6,79%
	Au niveau des stagiaires (inscription, comportements, évaluation)	10,57%
	Autres	14,34%
	SR	12,45%

Question 6 : Durant votre pratique de coach ou de supervision pédagogique, avez-vous tenu compte des conditions spécifiques de femmes ou d'hommes relativement aux domaines suivants

Donnez un exemple précis

Mesures	Oui	48,68%
---------	-----	--------

particulières_Conception/gestion des documents	Non	51,32%
Mesures particulières_Animation / cogestion de la classe	Oui	56,98%
	Non	43,02%
Mesures particulières_Conditions matérielles ou autres	Oui	51,32%
	Non	48,68%
Exemples de mesures particulières	Il est permis aux enseignants d'avoir accès au matériel didactique pour les situations de classe	9,06%
	Conditions négociées avec la mairie pour ceux qui ne sont pas encore salariés de l'Etat	0,38%
	Traitement de tout le monde sur le même pied d'égalité	20,38%
	Prise en compte des femmes nourrices, ou en grossesse dans l'animation et la cogestion	3,02%
	Encadrement de proximité pour la pratique du coach	1,13%
	Résolution de problèmes lors des UP par des observations pratiques	1,89%
	Autres	19,62%
	SR	44,53%

Outil 11 (Syndicats, APE)

Question 3 : Quels sont, selon vous les principaux acquis de ce projet ?

Réponses	Syndicats	APE
Besoins quantitatifs en enseignants satisfaits	4,35%	9,78%
Acquis au plan de la qualité des enseignements ou de la prestation des enseignants	51,38%	73,91%
Acquis en termes d'impact chez les élèves et autres acteurs	11,46%	39,67%
Acquis en termes d'amélioration du comportement de ces enseignants	20,16%	12,50%
Acquis au plan financier	0,40%	4,35%
Autres	11,46%	13,04%
SR	0,79%	5,43%
Total	100,00%	158,70%

Outil 12 (Elèves)

Question 1 : Etes-vous satisfait de la manière d'enseigner de votre maître de l'année dernière?

Réponses	Code	Fréquence
Oui	1	96,41 %
Non	2	3,59%
Si NON, pourquoi ?		
Domaine comportemental et relationnel	1	2,10%
Domaine pédagogique	2	2,99%
Domaines organisationnels et logistiques	3	
Autres	4	0,30%

SR	0	94,61%
Si OUI, donnez un exemple de satisfaction		
Domaine comportemental et relationnel	1	15,57%
Domaine pédagogique	2	82,34%
Domaines organisationnels et logistiques	3	1,20%
Autres	4	0,90%
SR	0	
Ou qu'est ce que vous aimez le plus dans sa manière de travailler en classe ?		
Domaine comportemental et relationnel	1	26,95%
Domaine pédagogique	2	48,50%
Domaines organisationnels et logistiques	3	3,59%
Autres	4	1,80%
SR	0	19,16%

Question 2. Souhaitez-vous que votre maître continue à travailler avec vous comme il le fait actuellement ?

Réponses	Code	Fréquence
Oui	1	88,32%
Non	2	11,68%

Question 3 : Croyez-vous que vous réussissez mieux en classe avec cette méthode de travail ?

Réponses	Code	Fréquence
Oui	1	95,21%
Non	2	4,79%
Si oui, donnez un exemple concret		
En français	1	14,67%
En mathématiques	2	11,08%
En EST/ES et autres champs de formation	3	2,10%
Autres : « beaucoup d'élèves réussissent en classe », « elle nous apprend les leçons de façon continue et régulière », etc.	4	67,07%
SR	0	5,09%

Annexe 6.10. Autres tableaux sur les données secondaires traitées

STATISTIQUES DESAGREGÉES DES EX-ENSEIGNANTS COMMUNAUTAIRES ADMIS AU CEAP EN 2011

No	CENTRES D'EXAMEN	Effectifs	NOMBRE DE MOYENNES								ADMIS AYANT LA MOYENNE								TOTAL ADMIS	%
			PEDAGOGIE GENERALE				PEDAGOGIE APPLIQUEE				PEDAGOGIE GENERALE				PEDAGOGIE APPLIQUEE					
			F	G	T	%	F	G	T	%	F	G	T	%	F	G	T	%		
1	EUC Kandi	442	26	205	231	52,26	32	220	252	57,01	23	158	181	40,95	27	185	212	47,96	233	52,71
2	CEG1 Aplahoué2	497	48	233	281	56,53	47	302	349	70,22	33	159	192	38,63	36	206	242	48,69	265	53,32
3	CEG1 Natitingou2	393	48	246	294	74,8	42	232	274	69,72	38	171	209	53,18	30	168	198	50,38	246	62,6
4	CEG Dassa 2	451	75	239	314	69,62	70	231	301	66,74	69	185	254	56,32	68	183	251	55,65	283	62,75
5	CS G.-Houégbo	478	72	239	311	65,06	87	263	350	73,22	62	199	261	54,6	76	228	304	63,6	320	66,95
6	CS Kombè Parakou	417	36	222	258	61,87	55	281	336	80,58	35	193	228	54,68	47	230	277	66,43	292	70,02
7	Cotonou Lagune	343	48	294	342	99,71	47	228	275	80,17	43	232	275	80,17	40	220	260	75,8	255	74,34
8	EPP Agonvè	436	63	249	312	71,55	89	292	381	87,39	60	212	272	62,39	75	229	305	69,95	325	74,54
9	EPP Tori-Bossito	220	34	123	157	71,36	44	155	199	90,45	32	102	134	60,91	40	123	163	74,09	165	75
10	CEG1 Natitingou1	390	32	266	298	76,41	30	216	246	63,08	28	233	261	66,92	29	215	244	62,56	294	75,38
11	CEG1 Aplahoué1	510	42	324	366	71,76	55	332	387	75,88	39	288	327	64,12	50	311	361	70,78	393	77,06
12	CEG Pobè II	345	56	220	276	80	48	206	254	73,62	22	206	228	66,09	47	196	243	70,43	266	77,1
13	TORI 2	471	59	207	266	56,47	69	237	306	64,91	52	261	313	66,45	62	298	360	76,43	383	81,32
14	CEG Dassa 1	474	80	298	378	79,74	85	312	397	83,76	76	292	368	77,64	77	296	373	78,69	398	83,97
15	EUC Lokossa	473	60	326	386	81,6	62	339	401	84,78	57	304	361	76,32	62	318	380	80,34	398	84,14
16	TORI 1	471	68	262	330	70,06	83	354	437	92,78	64	256	320	67,94	82	316	398	84,5	402	85,35
17	Béhanzin II	487	79	318	397	81,52	87	334	421	86,44	75	314	389	79,88	83	329	412	84,6	422	86,65
18	CS OCBN Parakou	429	44	291	335	78,09	59	331	390	90,91	43	279	322	75,06	54	318	372	86,71	375	87,41

Evaluation finale du projet de formation diplômante des enseignants communautaires reversés agents contractuels de l'Etat

19	CS Guézoyèmè	420	55	290	345	82,14	67	287	354	84,29	53	282	335	79,76	61	278	339	80,71	368	87,62
20	CEG Pobèl	360	66	252	318	88,33	49	249	298	82,78	64	245	309	85,83	44	260	304	84,44	322	89,44
21	CEG1 Djougou	486	56	382	438	90,12	51	352	403	82,92	54	359	413	84,98	51	341	392	80,66	437	89,92
22	CS Hountondji Abomey	420	64	270	334	79,52	88	311	399	95	63	260	323	76,9	83	302	385	91,67	378	90
23	Béhanzin I	508	88	340	428	84,25	91	351	442	87,01	79	327	406	79,92	88	372	460	90,55	459	90,35
ENSEMBLE		9921	1299	6096	7395	74,53	1437	6415	7852	79,14	1164	5517	6681	67,34	1312	5922	7235	72,93	7679	77,4

Quelques tableaux synthétiques sur les réponses aux questions posées aux responsables des structures centrales lors des enquêtes secondaires

Tableau : Synthèse des réponses à la question posée

La formation correspond-elle aux besoins des bénéficiaires ?		
OUI	NON	SR
16/17	1/17	0
Pourquoi ?		
Réponses		Fréquence
Avant les formations on leur demandait leurs besoins		1
Aucun de ces bénéficiaires n'a mal parlé de cette formation		1
Des communautaires sans niveau académique et pédagogique solide/ ne sont pas des professionnels		12
SR		3

Tableau : Synthèse des réponses à l'item sur la cohérence entre les priorités nationales et la formation

Quelles étaient les priorités nationales du Bénin à l'avènement de la formation diplômante des ex-enseignants communautaires ?	
Réponses	Fréquence
Le renforcement des capacités /compétences professionnelles des enseignants communautaires/les rendre performants/Améliorer la qualité/palier la baisse de la qualité Comblent le manque criard d'enseignants de qualité dans les écoles afin d'aboutir à une éducation de qualité (mise en œuvre de l'APC exige enseignants qualifiés)	10
SR	7
En quoi le projet de formation correspond à ces priorités nationales du Bénin ?	
Réponses	Fréquence
Amélioration de la qualité des apprentissages dans les centres éducatifs en général et du primaire en particulier/accéder à une éducation de qualité/Amélioration prévue par la formation telle que prévue par le PDDSE	
Il a permis de qualifier les enseignants communautaires	3

Il a permis de résorber le problème de manque d'enseignants	1
SR	6

(Sources : premières enquêtes, septembre/octobre 2012)

Tableau : Synthèse des réponses à la question posée

A votre avis est ce que les résultats planifiés sont atteints ?		
OUI	NON	SR
5		4
Pourquoi ?		
Réponses		Fréquence
Relèvement du niveau de culture générale		1
Relèvement du niveau en français de même que le renforcement des connaissances relatives aux contenus notionnels de toutes les disciplines, formation essentiellement pédagogique		1
Amélioration de l'expression orale et écrite des enseignants		1
La maîtrise du système d'évaluation		1

(Sources : premières enquêtes, septembre/octobre 2012)

Tableau : Synthèse sur les méthodes utilisées de l'avis des responsables

Quelles sont les méthodes d'apprentissage privilégiées au cours des formations ?			
<ul style="list-style-type: none"> • Travail individuel • Travail de groupe ou collectif • Enquête • Recherche documentaire 			
Sont-elles adaptées aux besoins des enseignants ?			
OUI	NON	Je ne sais pas	SR
6	0	3	8

Tableau : Synthèse des réponses à la question

Les stratégies utilisées n'ont-elles pas limité l'accès à la formation à une catégorie d'enseignants ?			
OUI	NON	Je ne sais pas	SR

0	4	0	13
Si oui quelle catégorie ?			
Réponses			Fréquence
Au contraire ces stratégies prenaient en compte tout le monde			2
SR			2

Tableau : Synthèse des réponses à la question ci-dessous

Pensez-vous que les 3 stratégies utilisées pour les formations étaient appropriées pour répondre au besoin de renforcement des capacités des acteurs et en tenant compte du contexte du pays ?		
OUI	NON	SR
7	0	10
Justifiez votre réponse		
Réponses		Fréquence
Le besoin de renforcement des capacités aurait pu être réglé avec ce projet si certains facteurs comme le syndicalisme aveugle au MEMP n'existaient pas		1
La formation en cours d'emploi semblait plus pratique et réaliste		1
Enseignants souvent mis en situation de recherche en permanence, formateurs jouant le rôle de facilitateurs		1
Communautaires nombreux et répartis sur tout le territoire		1
Stratégies permettent une formation de proximité et des remédiations continues, actuellement utilisées dans beaucoup de formation		2
On voit que les enseignants ont reçu une bonne formation ; ceux qui ont échoué à l'examen reprennent l'année prochaine		1

(Sources : premières enquêtes, septembre/octobre 2012)

Tableau : Synthèse sur l'appréciation des ressources mobilisées

21 Question : A votre avis est ce que les ressources humaines, financières et matérielles étaient suffisantes pour atteindre les résultats du projet ?				
Réponse	OUI	NON=1	Je ne sais pas	SR
Fréquence	10	1	0	6
Question : Pourquoi ?				
Réponses				Fréquence
Argent disponible pour prendre en charge le coaching				1

Les ressources financières demandées par la DEC ont été obtenues	1
--	---

Tableau : Synthèse sur les difficultés de gestion

22 (suite) Question : Ou bien existe-t-il de facteurs ou des difficultés de gestion qui ont fait que le projet a coûté plus cher que prévu				
Réponse	OUI	NON	Je ne sais pas	SR
Fréquence	4	2	0	11
Question : Si oui lesquels ?				
Réponses	Fréquence			
Mauvaise gestion qui a entraîné audit et évaluation/mauvaise gestion qui a entraîné le recrutement d'un comptable payé par l'UNICEF	2			
Inexistence de cahiers de charges du service/ du comptable de l'UNICEF/beaucoup de conflits entre D/INFRE et C/SF et Comptable	2			
Inexistence de connexion internet dans le service (INFRE)	1			
Insuffisances de moyens de travail pour le service en général (INFRE)	1			
Retards dans la mise à disposition des ressources/Mécanismes de gestion financière mis en cause	1			
Absence de document de projet au départ	1			
Beaucoup d'improvisations	1			
Beaucoup de centres de décisions (Cabinet, PTF) avec des décisions contradictoires	1			
Exploitation insuffisante des ressources humaines et des capacités disponibles au niveau de l'INFRE (service Formation ou service recherche, Documentation)/modules indisponibles dans certaines localités/Absence de traçabilité et de visibilité au niveau de l'INFRE	3			
Des obstacles au bon fonctionnement du comité de pilotage dont les membres méconnaissent leur rôle/Multiplicité ou variation des représentants des autorités au comité/insuffisance de compte rendu	2			
Manque de synergie entre les directeurs techniques qui ne donnent pas toujours les inputs nécessaires à l'INFRE	1			

Tableau : Synthèse sur les difficultés de gestion

22 (suite) Question : Ou bien existe-t-il de facteurs ou des difficultés de gestion qui ont fait que le projet a coûté plus cher que prévu				
Réponse	OUI	NON	Je ne sais pas	SR
Fréquence	4	2	0	11

Question : Si oui lesquels ?	
Réponses	Fréquence
Mauvaise gestion qui a entraîné audit et évaluation/mauvaise gestion qui a entraîné le recrutement d'un comptable payé par l'UNICEF	2
Inexistence de cahiers de charges du service/ du comptable de l'UNICEF/beaucoup de conflits entre D/INFRE et C/SF et Comptable	2
Inexistence de connexion internet dans le service (INFRE)	1
Insuffisances de moyens de travail pour le service en général (INFRE)	1
Retards dans la mise à disposition des ressources/Mécanismes de gestion financière mis en cause	1
Absence de document de projet au départ	1
Beaucoup d'improvisations	1
Beaucoup de centres de décisions (Cabinet, PTF) avec des décisions contradictoires	1
Exploitation insuffisante des ressources humaines et des capacités disponibles au niveau de l'INFRE (service Formation ou service recherche, Documentation)/modules indisponibles dans certaines localités/Absence de traçabilité et de visibilité au niveau de l'INFRE	3
Des obstacles au bon fonctionnement du comité de pilotage dont les membres méconnaissent leur rôle/Multiplicité ou variation des représentants des autorités au comité/insuffisance de compte rendu	2
Manque de synergie entre les directeurs techniques qui ne donnent pas toujours les inputs nécessaires à l'INFRE	1

Tableau : synthèse des avis sur l'existence ou non de cas de gaspillage des ressources

22 (suite) Question : N'y a-t-il pas eu des cas de gaspillage ?

Réponse	OUI	NON	Je ne sais pas	SR
Fréquence	0	4	0	13

Tableau : synthèse des avis sur l'existence ou non de cas de gaspillage des ressources

22 (suite) Question : N'y a-t-il pas eu des cas de gaspillage ?

Réponse	OUI	NON	Je ne sais pas	SR
Fréquence	0	4	0	13

Tableau : synthèse des réponses à la question ci-dessus

22 (suite) Question : Selon vous est ce qu'on pouvait procéder autrement dans la gestion pour atteindre les mêmes résultats avec moins de moyens ?				
Réponse	OUI	NON	Je ne sais pas	SR
Fréquence	3	3	0	11
Question : Comment ? Pourquoi ?				
Réponses				Fréquence
Par une planification rigoureuse				1
Par une meilleure préparation et budgétisation des formations				1
Non car l'expérience est inédite				1
Non, la question de l'efficacité n'était pas à l'ordre du jour au début du projet puisqu'il n'y avait pas de planification rigoureuse				1

25 Question : Avez-vous des éléments qui indiquent que les enseignants formés réinvestissent leurs acquis dans les pratiques de classe ?				
Réponse	OUI	NON	Je ne sais pas	SR
Fréquence	7	1		9
Question : Si oui donner des exemples				
Réponses				Fréquence
Bonne préparation de la classe/ Au niveau de l'organisation de la classe				2
Déroulement de la classe/ Bonne exécution des séquences de classes				2
Dans le domaine de l'évaluation				1
Au niveau des relations entre collègues/ Meilleur esprit d'ouverture				2
Les rapports de visites et d'inspections de classes le montrent				1
Question : Si non pourquoi ?				
Réponses				Fréquence
SR				1
26 Question : Existe-t-il des indices qui attestent que ce réinvestissement a un impact sur les performances des élèves filles comme garçons ?				
Réponse	OUI	NON	Je ne sais pas	SR
Fréquence	4	2	0	11
Question : Si Oui lesquels ?,				
Réponses				Fréquence
Résultats des élèves davantage améliorés/ résultats aux examens				2

Réactions positives des élèves lors des formations/plusieurs élèves sont plus attachés aux ex-enseignants communautaires même s'ils ne sont plus dans leur classe et ceci grâce à leur sérieux et leur esprit d'ouverture	2
Augmentation du taux de réussite d'année en année	1
Question : Si non Pourquoi ?	
Réponse	Fréquence
C'est trop tôt de le dire, la formation vient de s'achever	1
SR	1

(Source : données d'enquêtes, septembre-octobre 2012)

34 Question : Quelles suggestions pouvez-vous formuler pour les futures actions de formation ?	
Réponses : Domaines de recommandations	Fréquence
Une action immédiate : Un atelier de capitalisation des expériences engrangées	2
Pilotage et gestion des actions de formation : Disponibilité d'un document de projet, de cahier de charges, de budget à exécuter en intégralité et à temps/ Disposer d'un plan d'action budgétisé, planifié par année et par partenaire avec un manuel de procédures précis (ainsi les conflits de décaissement peuvent être évités)/ Beaucoup de communication et définir le degré et la portée de l'implication de chaque acteur/traçabilité et visibilité/ Définir les évaluations formatives à réaliser dès le début et non attendre que les problèmes pour faire asseoir les acteurs	9
De l'amélioration des conditions de vie et de travail des personnes impliquées : Motivation plus accrue des acteurs (perdiems ou primes aux acteurs pour des cas de travail supplémentaires)/ Amélioration des conditions de travail car beaucoup de travaux en heures supplémentaires Moyens roulants/Matériel informatique/Internet/Documentation	6
Dans le domaine de la formation : Recyclage des acteurs/Formation de formateurs /Amélioration des outils de formation/ Prendre des arrêtés de mise en formation	4
De la synergie d'actions au niveau des PTFs : Uniformiser les procédures du partenariat par un pot commun des interventions	1
De la question de l'évaluation certificative : Rendre plus objectives les évaluations certificatives de fin d'étapes car des surenchères dans les notes/ Diviser le projet en plusieurs UV avec des certificats pour chaque année	2
Du sort des communautaires : Ne pas reverser systématiquement les communautaires, faire des sélections à l'entrée / Exiger une inscription formelle des bénéficiaires et veiller à ce que ceux qui ne sont pas inscrits en 1 ^{ère} année ne rejoignent pas la cohorte / Arrêter l'expérience des communautaires puisque les ENI forment des gens qui chôment/ Renvoyer tous ceux qui sont sur le terrain dans les ENI/ Conditions de présentation au CEAP doit être défini au départ/	6

Annexe 6.11. La liste des documents collectés

MEMP-UNICEF

EVALUATION DE LA FORMATION QUALIFIANTE DES EX-ENSEIGNANTS COMMUNAUTAIRES

LISTE DES DOCUMENTS RECUS

N°	DESIGNATION	Sources/OBSERVATIONS
1	Rapport d'évaluation à mi-parcours	UNICEF
2	Document d'accord USAID en version anglaise	UNICEF
3	Protocole UNESCO pour la formation à distance	UNICEF
4	Annuaire statistique 2011 du MEMP	DPP/MEMP
5	Document de projet (descriptif et budget)	INFRE
6	Liste nominative des enseignants formés par centre de formation et par département pour la 2 ^{ème} et la 3 ^{ème} année	Désagrégée par sexe, par CS par nous-mêmes après avoir pris la liste brute.
7	Liste nominative des candidats au CEAP avec les notes obtenues à l'écrit par épreuve	DEC
8	Statistiques nationales globales des résultats à l'écrit	DEC
9	Statistiques des résultats aux examens nationaux du CEAP pour les sessions des APE et Autres contractuels, les ENI et pour les ex-enseignants ex-communautaires sur 3 années	DEC
10	Grille d'observation utilisée pour la pratique de quelques candidats au CEAP	DEC
11	Sujets d'examen proposés à l'écrit du CEAP	DEC
12	Rapports de formation avant et après évaluation à mi-parcours	INFRE
13	Différents rapports de formation des ex-enseignants communautaires	INFRE
14	Point des formations INFRE 2006-2010	INFRE
15	TDR des différentes sessions de formation	INFRE
16	Modules de formation des enseignants	INFRE
17	Modules de formation UNESCO et UNICEF	INFRE
18	Module de formation sur le coaching	INFRE
19	Quelques statistiques des résultats scolaires des élèves des classes de l'Ecole Primaire	DEP
20	Résultats des ex-enseignants communautaires aux évaluations d'étape en 3 ^{ème} année	INFRE
21	Liste de tous les intervenants de la formation année/année (formateurs directs du primaire, chefs de centre, formateurs directs de la maternelle, points focaux, coordonnateur)	INFRE
22	Divers rapports intermédiaires de la formation	INFRE
23	Différents outils de suivi des enseignants (grille de visite de classe, outil	DEC/INFRE

	de suivi-coaching)	
24	Liste des centres de formation	INFRE
25	Liste des CCS et des CP du Bénin	INFRE
26	Modules de formation présentielle et à distance année/année	INFRE
27	Liste des écoles déshérités du MEMP	DRFM/MEMP
28	Mutations nationales 2012 (version papier)	DRH/MEMP
29	Statistiques diverses sur ex-enseignants communautaires : - nombre de reversés de 2008 à 2012 - nombre sans contrat de 2008 à 2012	DRH/MEMP
N°	DESIGNATION	OBSERVATIONS
1	Copies d'évaluation formative des enseignants en phase de préparation de l'examen écrit du CEAP	C/CS
2	Copies d'examen de la phase écrite du CEAP	DEC
3	Liste d'inscription des candidats à la session du CEAP écrit	DEC
4	Résultats scolaires des élèves des classes des enseignants formés pour les années antérieures	C/CS
5	Arrêté portant modalités de formation en cours d'emploi des enseignants communautaires	Cabinet MEMP
6	Arrêtés portant suspension du recrutement des enseignants communautaires par les CS	Cabinet MEMP
7	Arrêtés portant création, composition et attributions du comité de pilotage	Cabinet MEMP
8	Document d'engagement financier des PTF pour la formation	UGP/FTI-FCB
9	Document de politique de formation des enseignants en République du Bénin	INFRE

Annexe 6.12 : Curriculum vitae (CV) des Consultants

2.5.1. CV du consultant international

1)- ETAT CIVIL

Nom : COMPAORE
Prénoms : Martin
Date de naissance : 12 novembre 1959
Lieu de naissance : Ouarégou
Nationalité : Burkinabé
Situation matrimoniale : Marié - 02 enfants

Adresse professionnelle : Direction Générale des Inspections et de la Formation
 Pédagogique (D.G.I.F.P.).
 Tel : (226) 50 30 00 87
 01 BP 1456 Ouagadougou 01 Burkina Faso

Adresse personnelle : Tél. : (226) 50 36 70 76 / GSM : (226) 70-74-83-62
 06 BP 9252 Ouagadougou 06
 E-mail : niaogho@yahoo.fr

2)- DIPLOMES ET TITRES

Année	Ecole/Localité	Titres et diplômes	Mention
Novembre 1999	Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK)	Certificat d'Aptitude à l'Inspection de l'Enseignement Secondaire (C.A.I.E.S.)	Bien
1993		Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (C.A.P.E.S.)	
Juin 1983	Ecole des Lettres et des Sciences Humaines	Licence de Géographie	Passable
Octobre 1982	Ecole des Lettres et des Sciences Humaines	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (D.E.U.G.) : Géographie	Passable
Juin 1980	Collège Privé Catholique de Tounouma /Bobo-Dioulasso	Baccalauréat Série D	Passable

Juin 1977	Petit Séminaire de Baskouré	Brevet d'Etudes du Premier Cycle (B.E.P.C.)	
Juin 1972	Ecole Primaire Publique de Niaogho	Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires	

3)- CURSUS SCOLAIRE ET UNIVERSTAIRE

Années	Ecoles et localités	Pays
1980-1985	Ecole des Lettres et des Sciences Humaines/Université de Ouagadougou	Burkina Faso
1979-1980	Collège Privé Catholique de Tounouma/Bobo-Dioulasso	Burkina Faso
1977-1979	Interséminaire de Kossoghin/Ouagadougou	Burkina Faso
1972-1977	Petit Séminaire de Baskouré/Koupéla	Burkina Faso
1966-1972	Ecole Primaire Publique de Niaogho	Burkina Faso

4) FORMATIONS PROFESSIONNELLES INITIALE ET CONTINUE

Années	Lieu	Intitulé de la Formation reçue
Septembre à décembre 2001	Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation/ Louvain-la-Neuve/Belgique	Didactique des apprentissages
Juillet 2000	Centre International de Formation à l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix (CIFEDHOP)/Genève/Suisse	Formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix
Octobre 1997 à novembre 1999	Ecole Normale Supérieure de Koudougou/Burkina Faso	Aptitude à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire
Novembre à décembre 1996	Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP)/Sèvres/France	Projet d'établissement, Vie scolaire et formation des chefs d'établissements
Février 1996	Direction de la Formation Professionnelle administrative/DIFPE/Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS)/Bobo-Dioulasso/Burkina Faso	Formation au suivi et à l'évaluation des activités de formation

5)- ACTIVITES PROFESSIONNELLES

Années ou Périodes	Lieu de service ou de l'activité	Fonction ou activités
Mars-août 2012	KINSHASA/RDC	Expert international pour le compte du BIEF et de l'UNICEF : évaluation du programme Education de base 2008-2012
Juillet 2012	OUADOUGOU/BURKINA FASO	Expert national pour le compte de l'OIF : Enquête pour l'étude de cas sur l'offre éducative en vue de la 55 ^{ème} CONFEMEN
Octobre 2010, février, mars et octobre 2011	MORONI/ COMORES	Expert international du BIEF s.a. (Bureau d'Ingénierie en Education et Formation, Place des Peintres, 5, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique) pour le compte de l'UNICEF et du Ministère de l'Education nationale: Missions d'appui à l'implantation de l'Approche par Compétences/ Pédagogie de l'intégration dans le système éducatif comorien (en présentiel et à distance) pour la conception de documents tels que: « L'étude de cas », deux guides d'évaluation à l'intention des décideurs et des praticiens, des maquettes de manuels scolaires selon l'APC.
Juin 2010 à mars 2011	Pays de l'UEMOA	Expert international du BIEF : Contribution à l'étude sur l'harmonisation du Baccalauréat dans les 8 pays membres de l'UEMOA (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée Bissau, Mali, Niger, Sénégal, Togo)
Décembre 2006-2012	Burkina Faso	Expert national et international: - Accompagnement de la relecture du livre - guide du professeur en Education en matière de Population (EmP) selon l'approche par les compétences ; - Elaboration de projet de plans d'action, de chronogrammes pour la réforme des curriculums selon l'approche par les compétences de l'enseignement secondaire ; - Animation d'ateliers d'information, de formation ou de réflexion sur l'implantation de l'approche par les compétences dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire
Mars à Juillet 2010	COTONOU/ BENIN	Consultant international et Responsable des équipes d'audit administratif et financier et d'évaluation pédagogique: Evaluation à mi-

		parcours de la formation qualifiante de 10 000 enseignants communautaires reversés contractuels d'Etat, pour le compte de l'UNICEF et du Ministère des Enseignements maternel et primaire (MEMP).
Février, avril, mai-juin, juillet, décembre 2009, janvier – juin 2010	Rabat / Maroc	<p>Expert international du BIEF:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribution à l'animation de la formation des concepteurs de curriculums selon l'approche par les compétences pour le collège, au Maroc ; - Accompagnement de l'élaboration des curriculums et des guides d'enseignants par l'équipe d'Histoire-Géographie/Education à la citoyenneté ; - Contribution à l'élaboration de modules de formation de formateurs ; - Animation d'atelier de régulation des outils APC du collège ; - Supervision des travaux d'élaboration des épreuves d'évaluation des apprentissages au collège - Travaux de régulation des outils APC du collège
Janvier 2006 - août 2008	Moroni/Comores	<p>Expert international et de coordonnateur de l'équipe d'experts internationaux au titre du BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et Formation) et pour le compte de l'UNICEF et du Ministère de l'Education nationale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement de l'élaboration de curriculums de l'enseignement primaire selon l'approche par les compétences/ Pédagogie de l'intégration dans l'enseignement primaire ; - Contribution à l'élaboration de plan de formation continue des enseignants pour la mise en œuvre de la Pédagogie de l'intégration ; - Contribution à l'élaboration de modules de formation de formateurs ; - Animation de formation de formateurs - Supervision des travaux d'élaboration des épreuves d'évaluation des apprentissages au Primaire.
Avril 2005	Nassogne/Belgique	Expert international : contribution à l'animation du séminaire de sensibilisation et d'information à l'approche par compétences

		organisé par l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie en partenariat avec le Bureau d'Ingénierie en Education et Formation (BIEF)
Depuis 2000	DGIFPE/MESSRS/Ouagadougou/Burkina Faso	Inspecteur de l'Enseignement secondaire
Octobre 1994 à septembre 1997	D.I.F.P.E./MESSRS/Ouagadougou/Burkina Faso	Professeur détaché au Service de la formation professionnelle administrative
Octobre 1992 à septembre 1994	Lycée Marien N'Gouabi/Ouagadougou/Burkina Faso	Professeur d'histoire-géographie
Octobre 1986 à septembre 1992	Collège d'Enseignement Général de Zorgho, puis Lycée Yam-Waya de Ouahigouya/Burkina Faso	Professeur d'histoire-géographie
Octobre 1984 à septembre 1986	Scolasticat de Saint Camille (Ouagadougou), puis Lycée provincial de Kaya/Burkina Faso	Professeur d'histoire-géographie

6)-CONNAISSANCES LINGUISTIQUES

Langues	Expression écrite	Expression orale	Compréhension
Français	Bonne	Bonne	Bonne
Anglais	Passable	Passable	Passable
Mooré	Insuffisante	Assez bonne	Assez bonne
Bissa	Insuffisante	Bonne	Bonne

7) CONNAISSANCES EN INFORMATIQUE

Word (traitement de texte) : Bien

Excel (tableur) : Bien

Power point : Passable

8) PUBLICATIONS OU CONTRIBUTION A DES PUBLICATIONS

Etude évaluative de la couverture des Programmes d'histoire-géographie de l'enseignement secondaire au Burkina Faso (mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement Secondaire, octobre 1999)

Contribution à titre de codirecteur, à la production de mémoires de fin de formation d'élèves-inspecteurs de l'enseignement secondaire à l'Ecole normale supérieure (E.N.S./Université de Koudougou).

Contribution, à titre de lecteur extérieur, à la production d'ouvrages tels que :

- « Une Pédagogie de l'intégration » (X. Roegiers, 2002 et 2010, parue aux éditions De Boeck),
- « L'école et l'évaluation » (X. Roegiers, 2004, 2010 De Boeck),
- « Former pour changer l'école » (2006, Editions EDICEF pour l'OIF)
- « Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire » (2010, Editions De Boeck).

2.5.2. CV du consultant national

CURRICULUM VITAE

Nom et Prénoms	: DAGAN Dossa Jacob
Sexe	: Masculin
Date et lieu de naissance	: 20 Février 1958 à Kèrè (Dassa-Zoumé)
Département d'origine	: Collines (Zou-Collines)
Nationalité	: Béninoise
Etat matrimonial	: Marié, père de quatre (4) enfants
Fonction publique	: 07 Février 1979-1 ^{er} Avril 2010 (date d'admission officielle à la retraite)
Adresse privée	: 01 BP 2525 Porto-Novo (Bénin)
Portable	: (229) 90 01 79 28/95 22 98 00 /66 25 28 61
Téléphone :	(+229) 20 24 61 25
Courriel	: jacobdag@yahoo.fr

CONSULTANT EN EDUCATION MATERNELLE ET PRIMAIRE

RESUME DE CARRIERE

Monsieur Jacob Dossa DAGAN est nanti d'un Brevet et d'un Certificat de l'Inspection dans le domaine des Enseignements du Premier Degré (Maternel et Primaire) au cours de formations professionnelles qu'il a reçues au Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale (CFPEEN) au Bénin et à Québec au CANADA, puis il a amorcé des études universitaires dans le domaine de la Socio-Anthropologie à la Faculté des Lettres, Arts et Sciences humaines de l'Université d'Abomey-Calavi au Centre Universitaire de Porto-Novo où après le DUEL 1, il a été appelé à assumer les Fonctions de Conseiller Technique aux Enseignements Maternel et Primaire de plusieurs Ministres des Enseignements Maternel et Primaire.

Cette position, du fait de ses multiples occupations pendant plusieurs années ne lui a pas permis de poursuivre et d'achever son cursus universitaire. Ce n'est que maintenant qu'il est admis à faire valoir ses droits à la retraite qu'il les poursuit.

Il a en outre reçu des formations dont entre autres :

- ❖ la gestion des formations de formateurs basées sur l'Approche Par Compétences en 2004 à Rabat au (Maroc),
- ❖ le leadership dans le domaine de l'éducation en 2000 au Bénin avec (IFESH-USAID-MENRS),
- ❖ l'équité en salle de classe avec le projet CLEF-USAID durant la généralisation de la réforme curriculaire au Bénin entre 1999 et 2005,
- ❖ les politiques nationales en éducation de base et évaluation des acquis scolaires et élaboration des manuels scolaires en termes de compétences en 2003 à Lomé au Togo,
- ❖ la gestion axée sur les résultats en éducation depuis 2005, stratégie privilégiée par la Direction de l'Inspection Pédagogique (structure des Inspecteurs titulaires du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire)
- ❖ les pratiques de classe et pratiques de suivi dans le contexte de l'approche par compétences en 2007 à Cotonou au Bénin,
- ❖ l'outil de suivi et d'évaluation pédagogique (OSEP) au Bénin en 2010 avec le projet Teacher Motivation and Training (TMT) du Groupe EDC des USA,
- ❖ l'élaboration et l'évaluation de manuels scolaires pour les enseignements maternel et primaire au Bénin depuis les années 1995 (Plan d'Action Manuels scolaires et Réseau Documentaire),
- ❖ la Conception des programmes d'études pour les enseignements Maternel et Primaire au Bénin depuis les années 1993 (Plan d'Action Réformes des Programmes d'Etudes),

- ❖ l'évaluation des apprentissages des Elèves et des performances des enseignants du 1er Degré au Bénin depuis les années 1995 (Plan d'Action Evaluation des apprentissages et orientation des élèves),
- ❖ la formation à distance des enseignants et des personnels d'encadrement en 1998-1999 au Bénin (Réseau Africain de Formation A Distance des Directeurs (RESAFAD), Ambassade de France –MENRS),
- ❖ la Planification, la didactique, les curriculums, la rédaction et l'évaluation des manuels scolaires, l'évaluation des apprentissages, la planification et la gestion du système scolaire, l'élaboration des programmes par compétences (CIDE Québec au CANADA-CFPEEN/MEPS 2004),
- ❖ la Planification d'Education en situation d'urgence, de crises chroniques et de reconstruction, Camp des Réfugiés Togolais de Comé en 2005-2006, en 2007 à Lokossa et en 2009 à Ouidah au Bénin,
- ❖ l'Education non formelle et alternative, ENDA Tiers-Monde-UNICEF Cotonou de 1997 à 2005,
- ❖ l'Analyse de documents pédagogiques et des pratiques de suivi des enseignants dans l'Approche Par les Compétences, Niamey, NIGER en 2005,
- ❖ la gestion des catastrophes et de l'éducation en situation d'urgence dans le milieu scolaire (INEE-UNICEF-MEPS), Septembre 2010 au Bénin,
- ❖ la gestion du dialogue social en temps de crise avec les acteurs sociaux et les Partenaires Techniques du système éducatif, surtout depuis 2007 au poste de Conseiller Technique des Ministres du sous-secteur de la Maternelle et du Primaire,
- ❖ la préparation et la mise en route de projets à caractère éducatif (Coordination de l'équipe de préparation de l'accord de don de l'Initiative du Fast-Track pour l'Education Pour Tous IMOAEFT de 2007 à 2010 ; plaidoyer du Gouvernement du Bénin pour le projet allemand GIZ de renforcement des circonscriptions scolaires avec la Coopération Allemande de 2008 à 2011 ; membre de l'équipe de négociation et de mise en place de l'expérimentation de l'Initiative de formation à distance des maîtres (IFADEM) en 2007-2009 ; co-négociateur du protocole d'accord du projet SANKORE d'implantation de l'éducation numérique au Bénin en 2011 etc.).

- ❖ Il a participé à diverses conférences internationales sur l'éducation et à divers travaux d'équipes pluridisciplinaires qui ont conduit les réformes curriculaires au Bénin depuis les années 1990. Ceci lui a permis de travailler avec le pool multilatéral des experts francophones en sciences de l'éducation mis en place par l'AIIF puis par l'OIF comme Personne-Ressource du Bénin. Il a ainsi suivi et participé à l'animation des séminaires tant à l'intérieur du Bénin qu'à l'extérieur (Cotonou, Lomé, Abidjan, Ouagadougou, Niger, Rabat...).
- ❖ Pendant plusieurs années (1994 à 2000) et même jusqu'à ce jour, Monsieur Jacob Dossa DAGAN a été aussi consultant pour la formation et l'évaluation des enseignants, l'élaboration des manuels d'éducation globale avec des communications sur l'éducation globale et la pédagogie de la libération dans le cadre du Réseau Ecole et Développement (RED) qui regroupe plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest et du Centre comme le Cameroun, le Tchad, le Gabon, le Bénin, le Burkina, la Côte-d'Ivoire, le Togo, le Rwanda et l'Allemagne (EZE) avec pour siège Abidjan en Côte d'Ivoire.

- ❖ Il a ensuite travaillé à l'UNICEF-BENIN comme consultant sur le camp de Comé au Bénin, coordonnateur-gestionnaire de l'école maternelle, primaire et secondaire créée pour les réfugiés togolais arrivés au Bénin en 2005 et en 2006 du fait des crises post-électorales, avec pour objectif la mise en place d'un cadre éducatif pour les enfants réfugiés, l'encadrement et la formation de leurs enseignants en vue de la participation des élèves réfugiés togolais aux sessions nationales de tous les examens organisés au Bénin. L'occasion lui a été aussi donné de suivre la formation des systèmes des Nations Unies sur les Notions de base de sécurité sur le terrain-Protection, Santé et Bien-être des fonctionnaires.

- ❖ Dans sa position de Conseiller Technique de plusieurs Ministres des Enseignements Maternel et Primaire de 2007 à 2011, il a assez appris sur les méthodes et stratégies de négociation et de gestion des partenariats avec les institutions internationales de financement et de coopération technique surtout dans le secteur de l'éducation (BM, KFW, AFD, DANIDA). Il a représenté et défendu le système éducatif béninois à Washington au siège de la Banque Mondiale pour le Fonds Fast Track (FTI-FCB) ou IMOA-EPT et dans plusieurs assises internationales sur l'éducation au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) en France, à Dakar au Sénégal, à Niamey au Niger et à l'île Maurice pour la Banque Mondiale. Il a aussi fait organiser et présider un mini-forum des différents acteurs du sous-secteur des enseignements maternel et primaire sur l'évaluation des apprentissages des élèves basés sur l'APC et l'organisation des examens nationaux académiques et professionnelles (CEP, CEAP, CAP) etc.
- ❖ Les conséquences liées aux modes de gestion des dossiers éducatifs au niveau du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire par les divers acteurs l'ont amené à proposer et à faire élaborer avec quelques personnes-ressources en 2008, en dehors du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education du Bénin (PDDSE 2006-2015), un document de vision de gestion du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire pouvant permettre le redressement des tares ou maux implicites qui minent le système éducatif. Il a participé à certaines réflexions et ou évaluations ou consultations notamment l'évaluation des pertes et dommages subis par le Bénin du fait des inondations de 2010 en tant que membre du cluster éducation mis en place par l'UNICEF et les Partenaires au Développement du système des Nations Unies pour le sous-secteur de l'éducation.
- ❖ Ses champs de compétences couvrent les domaines suivants : formation initiale des enseignants, renforcement des capacités, analyse de documents pédagogiques et de pratiques de suivi, gestion axée sur les résultats en éducation, élaboration et développement de curricula, évaluation des acquis des élèves et évaluation de manuels scolaires, Planification, administration et gestion du système éducatif, Education non formelle et alternative, Planification d'éducation en situation d'urgence, de crises chroniques et de reconstruction etc.
- ❖ Il a été successivement Directeur d'Ecole Primaire Publique et Responsable d'Unité Pédagogique à Allada (1989-1992), Chef de Circonscription Scolaire adjoint de Bohicon et d'Abomey (1994-1996) puis Chef de Circonscription Scolaire de Dogbo et d'Ifangni, (1999-2003) ; cumulativement Chef intérimaire du Service des Enseignements Maternel et Primaire de la Direction Départementale des Enseignements Primaire et Secondaire de l'Ouémé en 2000, Enseignant au Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale à Porto-Novo, Conseiller Technique aux Enseignements Maternel et Primaire de plusieurs Ministres au Ministère des Enseignements Maternel et Primaire de 2007 à 2011.

DIPLÔMES ACADEMIQUES

- ❖ DUEL1 Socio-Anthropologie, 2006-2007
- ❖ Brevet d'Etudes du Premier Cycle, 1975
- ❖ Certificat d'Etudes Primaires et Élémentaires, 1970.

DIPLÔMES PROFESSIONNELS

- ❖ Certificat d'Aptitude à l'Inspection Primaire (C.A.I.P.), 2001
- ❖ Brevet d'Aptitude à l'Inspection Primaire (B.A.I.P.), 1993
- ❖ Certificat d'Aptitude Pédagogique (C.A.P.), 1984
- ❖ Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (C.E.A.P.), 1979.

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

Consultations

- ❖ Personne-Ressource auprès de l'ONG PLAN BENIN pour la conception des outils et la mise en œuvre de la formation des enseignants et des personnels du corps de contrôle du MEMP aux mesures alternatives au châtime corporel dans le cadre de la campagne " Apprendre sans peur " de 2009 à 2011 ;
- ❖ Membre de l'équipe de cadres et consultants chargés de la rédaction du rapport d'évaluation des besoins post-catastrophes des inondations de 2010 au Bénin : Banque Mondiale, Système des Nations Unies, Gouvernement du Bénin, Janvier 2011,
- ❖ Membre de l'équipe de consultants (Eugène FONSI, Jacob SOVOESSI, Jacob Dossa DAGAN) pour la formation, l'évaluation des performances des enseignants et des écoles du Réseau Ecole et Développement (RED), la conception des manuels d'éducation agro-pastorale, manuelle et artisanale des élèves auprès du Réseau Ecole et Développement (RED) de 1994 à 1998 dans le cadre de l'éducation globale et de la pédagogie de la libération ;
- ❖ Consultant ayant procédé à l'élaboration du rapport de Synthèse des activités des formations financées sur le programme Education de l'UNICEF en faveur de FADEC, du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire et du projet 3S ADO pour le compte de l'UNICEF-Bénin en septembre 2006 ;
- ❖ Consultant coordonnateur des activités éducatives d'urgence de l'UNICEF-BENIN en faveur des réfugiés togolais sur le camp de Comé en (2005-2006) ;
- ❖ Personne-Ressource au séminaire de formation des personnes ressources de l'Afrique de l'Ouest sur les pratiques de classe et les pratiques de suivi dans le contexte de l'approche par compétences organisé par le MEPALN et l'OIF du 17 au 21 septembre 2007 ;
- ❖ Personne-Ressource et Point focal du Bénin pour le projet de l'UNESCO /Union Africaine sur l'utilisation pédagogique de l'Histoire Générale de l'Afrique dans les écoles africaines depuis Novembre 2009 ;
- ❖ Co-Animateur de l'atelier national d'échanges des personnes-ressources sur l'évaluation des apprentissages des élèves basés sur les compétences (APC) en salle de classe, 22 au 31 décembre 2003 à Porto-Novo, Bénin ;
- ❖ Rédacteur circonstanciel pédagogique dans les colonnes du journal de RED/Action pour l'éducation globale, la pédagogie de libération, les techniques Freinet etc. dans le cadre du projet Réseau Ecole et Développement,
- ❖ Communicateur sur le thème NPE/APC : Quelles perspectives d'éducation globale au colloque international regroupant des ONG du Brésil, de l'Autriche, de l'Angleterre, de la Tchécoslovaquie et de l'ONG NEGO-COM au Bénin sur l'éducation globale à l'Ecole du Patrimoine Africain à Porto-Novo en 2011 ;
- ❖ Coordonnateur/membre de l'équipe inter-ministérielle ayant rédigé le programme de l'accord de don du Fast Track/Fonds Commun Budgétaire, contributeur à l'élaboration des documents de l'étude environnementale et sociale du FTI, du Manuel de procédures de la mise en œuvre dudit programme de l'accord de don pour l'EPT ;
- ❖ Membre de l'équipe nationale de rédaction des différentes versions de la définition des Normes de l'Ecole de Qualité Fondamentale (EQF) en République du Bénin depuis les années 2000 ;
- ❖ Membre de l'équipe de rédaction en 2011 du document bilan intitulé "Ministère des Enseignements Maternel et Primaire : Bilan des actions menées d'Avril 2006 à Décembre 2010 ;
- ❖ Membre de l'équipe nationale d'évaluation du cluster education sur les catastrophes intervenues en 2010 dans les écoles maternelles, primaires et secondaires en République du Bénin suite aux inondations de la même année ;
- ❖ Membre de l'équipe de coordination et de définition de la nouvelle stratégie de mise en œuvre des cantines scolaires en République du Bénin et Président de la commission N° 1 sur l'ancrage institutionnel de la structure nationale de gestion de l'alimentation scolaire durant le forum national sur l'alimentation scolaire en 2010 ;
- ❖ Membre du comité de pilotage de la formation diplômante des enseignants communautaires du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire sur financement de l'UNICEF et des autres PTF du secteur de l'éducation ;

- ❖ Membre de l'équipe de finalisation et de mise en forme du document de conduite de la phase expérimentale et d'extension du projet IFADEM (Initiative de Formation A Distance des Maîtres) ;
- ❖ Membre de l'équipe inter-ministérielle ayant travaillé à l'élaboration du protocole d'accord du projet SANKORE d'implantation de l'Education numérique dans l'enseignement au Bénin etc.
- ❖ Membre de l'équipe inter-ministérielle ayant rédigé la politique d'intégration des Technologies de l'Information et de l'Education dans l'Enseignement au Bénin
- ❖ Rapporteur, membre de l'équipe mixte MEMP-Banque Mondiale qui a élaboré les clauses nouvelles devant régir les contrats d'édition des manuels des élèves par les éditeurs nationaux suite à la mission commanditée par la Banque Mondiale sur les modalités de consommation des fonds du FTI-FCB par les éditeurs nationaux etc.

SEMINAIRES ET ATELIERS

- ❖ Atelier de Mise en Place et Renforcement de Plateformes Nationales Modèles pour la Gestion des Risques de Catastrophes dans les Etats membres de la CEDEAO, Cotonou, Bénin Août 2011,
- ❖ Définition des stratégies de mise en œuvre des réformes curriculaires, OIF Dakar Sénégal, Juin 2011 ;
- ❖ Premier Séminaire International sur l'Accompagnement Pédagogique Educatif et Thérapeutique de l'Elève Déficiant Intellectuel ; Fondation Jérôme LEJEUNE, Paris FRANCE, Mars 2011.
- ❖ Améliorer la qualité de l'éducation : Pratiques, pilotage, politiques publiques (pilotage des établissements scolaires). Consortium CIEP, AFD, OIF, MAEE, ESEN, UNESCO, IIFE, ADEA ; Paris, Sèvres Décembre 2010.
- ❖ Conférence régionale sur l'utilisation pédagogique de l'Histoire Générale de l'Afrique dans les écoles africaines ; UNESCO/Union Africaine, Tripoli Lybie, Juin 2010.
- ❖ L'entrée dans le métier : accompagner les nouveaux enseignants-acteurs et ressources de proximité ; Consortium OIF, MAEE, CIEP ; Paris, Octobre 2009 ;
- ❖ Les politiques publiques en éducation : Exemple des réformes curriculaires en Afrique Francophone ; Consortium AFD, BAD, OIF, MAEE, CIEP ; Paris, Juin 2009 ;
- ❖ 4e Atelier sur l'amélioration de la gestion de l'Education dans les Pays Africains (AGEPA)-Banque Mondiale - Niamey, NIGER Février 2009 ;
- ❖ 3e Atelier de renforcement de capacités pour les leaderships des pays pour une mise en œuvre réussie de l'EFA/FTI/EPT - Banque Mondiale - Ile Maurice, Décembre 2008 ;
- ❖ Formation des membres du Groupe d'Experts Francophones en Sciences de l'Education sur « la place des savoirs dans l'approche par les compétences », Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) Abidjan, RCI, oct. 2008 ;
- ❖ Les Normes Minimales de l'INEE sur l'Education en Situations d'Urgence, de crise chronique et de début de reconstruction, UNICEF-INEE, Lokossa, BENIN, Mai 2007 ;
- ❖ Pratiques de classe et pratiques de suivi dans le contexte de l'Approche Par les Compétences, Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) Cotonou Bénin, Septembre 2007 ;
- ❖ Séminaire régional de formation des personnes ressources de l'Afrique de l'Ouest et du Maroc sur la "Formation des Formateurs à l'approche par les Compétences"; Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) Rabat / Maroc- Décembre 2004 ;
- ❖ Formation scientifique des personnes ressources de l'Afrique de l'Ouest sur les politiques nationales en Education de base : Evaluation des acquis scolaires et Elaboration des manuels scolaires en termes de compétences avec l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) Lomé/TOGO Avril 2003
- ❖ Etats Généraux de l'Enseignement du Français en Afrique subsaharienne francophone, AIF, AUF, FIFF Libreville / GABON Mars 2003 ;
- ❖ Séminaire régional de formation des Personnes Ressources des pays de l'Afrique de l'Ouest sur les politiques nationales en Education de base et curricula, AIF, Cotonou / BENIN Oct.2002 ;
- ❖ Réunion régionale des pays de l'Afrique de l'Ouest sur l'Enseignement du Français en Afrique Francophone, AIF, AUF Ouagadougou/Burkina-Faso, 2002.

- ❖ Le leadership dans le domaine de l'éducation, IFESH-Bénin-MENRS, Lokossa, Bénin, Juillet 2000 etc.

AUTRES INFORMATIONS

- ❖ Conseiller Technique aux Enseignements Maternel et Primaire du Ministre des Enseignements Maternel et Primaire d'Octobre 2007 à Octobre 2011 ;
- ❖ Membre du Cluster Education de l'UNICEF dans cadre écoles inondées au BENIN depuis 2010.
- ❖ Point focal du Bénin pour le projet de l'UNESCO/Union Africaine sur l'utilisation pédagogique de l'Histoire Générale de l'Afrique dans les écoles africaines depuis Novembre 2009 ;
- ❖ Responsable du plaidoyer du Ministère des Enseignements Maternel et primaire pour un appui technique de la république fédérale d'Allemagne aux négociations intergouvernementales Bénin-Allemagne 2008 et de la mise en forme du Projet GIZ de renforcement des Circonscriptions scolaires au Bénin ;
- ❖ Coordonnateur de l'équipe de préparation de l'accord de don Fast Track/FCB pour l'EPT entre le Bénin, les PTF et la Banque Mondiale 2007, 2008 et 2009 ;
- ❖ Consultant coordonnateur des activités éducatives d'urgence d'UNICEF-BENIN en faveur des réfugiés togolais (2005-2006) ;
- ❖ Personne Ressource du BENIN auprès de l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) pour le pool multilatéral d'experts francophones en sciences de l'Education de 2002 à 2009 ;
- ❖ Membre de l'Equipe Nationale de pilotage du plan d'Action Evaluation des apprentissages scolaires et orientation des élèves de 1995 à 2005 ;
- ❖ Membre de l'Equipe Nationale de pilotage du plan d'Action Réforme des programmes d'Etudes de 1995 à 2005 ;
- ❖ Secrétaire Général Adjoint et Secrétaire Général du syndicat National des Inspecteurs de l'Enseignement du premier degré (SYNIEPD) de 2000 à 2006 ;
- ❖ Inspecteur Chef de Circonscription Scolaire Dogbo et d'Ifangni de 1996 à 2003 ;
- ❖ Rédacteur de Guide de l'Enseignant du CM1 en Education Scientifique et Technologique en 2003 ;
- ❖ Coordonnateur de la rédaction des Guides de l'Enseignant CE1-CE2 pour les champs de formation EST-ES-EPS-EA-Evaluation en 2001 ;
- ❖ Consultant international en formation, Evaluation des performances des enseignants et en conception des manuels auprès du Réseau Ecole et Développement (RED) de 1994 à 1998 ;
- ❖ Directeur d'Ecole Primaire 1988 à 1992 à EP Togoudo/A et Centre/C à Allada.

PUBLICATIONS

Communications, modules et mémoires de fin de formation

○ *Personnelles*

- ❖ Nouveaux Programmes d'Etudes basés sur l'APC au Bénin : Quelles perspectives d'éducation globale ? ONG NEGOCOM Ecole du Patrimoine Africain, Oct. 2011
- ❖ Travaux pratiques et Education Globale, Projet Réseau Ecole et Développement (RED 2007)
- ❖ Eléments de dynamisation de la formation continue des Enseignants de l'Ecole Primaire en République du BENIN CFPEEN / INFRE 2004 : Mémoire du Certificat d'Aptitude à l'Inspection Primaire.
- ❖ Enseignement / Apprentissage du Français au BENIN : bilan et perspectives. AIF, AUF, FI PF Ouagadougou - Libreville 2002-2003.
- ❖ Articulation Primaire / Secondaire : Difficultés et perspectives. Comité Informel / UNICEF Cotonou 2002.
- ❖ Réhabiliter l'enseignement de l'écriture : une exigence majeure. CFPEEN / INFRE 1993 : Mémoire du Brevet d'Aptitude à l'Inspection Primaire.

○ *- En Equipes de travail*

- ❖ "Ethique de l'enseignant et la gestion du CEP à l'ère de la refondation au Bénin", journée de réflexion sur l'organisation du CEP, MEMP- Porto-Novo 2011.
- ❖ Politique béninoise d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement au Bénin en 2009-2010 ;
- ❖ Expériences béninoises en matière d'introduction des réformes curriculaires basées sur l'Approche Par les Compétences (APC) en juin 2009 à Sèvres au CIEP à Paris,
- ❖ Annales SUCCES CEP 20/20 : Epreuves et corrigés pour l'EST, l'ES, la Compréhension de l'Ecrit, l'Expression Ecrite, Math, CEP 05 – 06 de la collection GADO en 2007.
- ❖ Cahier d'activités d'évaluation de l'élève en Education Scientifique et Technologique du CE1, CE2, CM1 et CM2, des nouveaux programmes d'études de la collection GADO en 2006.
- ❖ Manuel de l'enseignant et cahiers d'activités de l'élève en Education Scientifique et Technologique (EST) du CM2 des nouveaux programmes d'Etudes de la collection GADO en 2005.
- ❖ Manuel de l'élève en Education Scientifique et Technologique du CM1 - CM2 des nouveaux programmes d'études ; INFRE 2004.
- ❖ Le parcours de NARI et de BOSSOU : deux enfants apprentis. (Manuel et guide), UNICEF/MFPSS 2004.
- ❖ Plaisir de connaître (Manuel et guide du patron de type nouveau), UNICEF/MFPSS 2004
- ❖ Guides de l'enseignant en Education Scientifique et Technologique, en EPS, en EA, en ES, en Evaluation des apprentissages (CE1-CE2 2001)
- ❖ Guide de l'enseignant en Education Scientifique et Technologique (CM1 2003 ; CM2 2004).
- ❖ Programmes d'Etudes en Education Scientifique et Technologique (CI en 99 ; CP en 2000).
- ❖ Cahier d'activités de l'élève en Français, CI en 1999 ; CP en 2000.

MAITRISE DE L'OUTIL INFORMATIQUE

Utilisation de Logiciels Word, Excel, Power Point.

LANGUES PARLEES ET ECRITES

- ❖ français (maitrise parfaite) – Anglais (maitrise imparfaite).
- ❖ Langues nationales parlées : Idatcha ; Yoruba ; Fon ; Goun.

Je certifie exacts les renseignements contenus dans le présent Curriculum Vitae.

Fait à Porto-Novo, le 05 Décembre 2011

Jacob Dossa DAGAN