



Digest – Jour 5 : Vendredi 25 février 2022

Présentation 1 : Comment le niveau central est-il en mesure d'appréhender des initiatives innovantes qui viennent du terrain ?



Lien vers la vidéo YouTube :

<https://youtu.be/MPTLnwAZuSg>

[Lien vers le narratif PDF](#)



Lien vers la vidéo YouTube :

<https://youtu.be/Rb8rkWzYIC4>

[Lien vers le narratif PDF](#)



Lien vers la vidéo YouTube :

<https://youtu.be/tB5V4MF3gK8>

[Lien vers le narratif PDF](#)

La présentation porte sur la promotion des innovations au sein des systèmes éducatifs, et vise à réfléchir autour de deux axes : les innovations et leur pilotage par le système.

Trois expériences sont présentées :

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

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

Présentation 2 : L'expérience du Niger sur l'organisation du travail en groupe des élèves



Lien vers la vidéo YouTube : <https://youtu.be/IKm0jH4kZlw>

[Lien vers le narratif PDF](#)

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

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

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

ANNEXE : Questions/réponse suite aux présentations du jour 5

Le présent document reprend les principales questions soulevées par les débats à l'issue des présentations, ainsi que les éléments de réponse apportés.

Questionnements en lien avec la première présentation

Thème n°1 : Un questionnement accru sur les innovations présentées

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

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

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

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

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

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

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

Thème 2 : Quelles conditions pour le développement et la pérennisation des innovations ?

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

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

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

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

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

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

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

Questionnements en lien avec la deuxième présentation

Les échanges des participants ont essentiellement porté sur trois points.

1. Sur la configuration des AMET

Les participants se sont interrogés sur la configuration des AMET.

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

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

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

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

Les exercices viennent des textes tirés du manuel des élèves.

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

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

2. Sur la nature des compétences travaillées par les élèves

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

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

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

Enfin, d'autres participants qualifient l'expérimentation selon leurs propres mots.

Une belle expérimentation et mise en œuvre de la pédagogie différenciée à travers les différents types d'activités. (Niger)

Cette expérimentation explicite la pédagogie différenciée à travers l'apprentissage entre pairs. (Niger)

3. Sur la mise à l'échelle

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

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

...ou plutôt par une implication des universités ?

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

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