

PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES MAÎTRES EN FRANCOPHONIE

Où en est l'Initiative francophone pour
la formation à distance des maîtres ?

Sous la direction de
Christian DEPOVER, Jean-Pierre JAROUSSE,
Papa Youga DIENG et Cédric ARMAND



autrement

Développée conjointement par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), à travers l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF), l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) participe depuis 15 ans aux efforts internationaux pour assurer une éducation de base équitable, inclusive et de qualité pour tous. IFADEM s'attache ainsi à améliorer les compétences des enseignants en poste dans l'enseignement du et en français, dans une quinzaine de pays, essentiellement en Afrique francophone. Son originalité, outre l'étendue de son champ d'intervention, réside dans la volonté d'adapter ses approches pédagogiques aux possibilités et aux besoins de chacun de ses partenaires, en co-construction avec eux. En raison de cette démarche fortement ancrée dans les contextes nationaux, IFADEM s'est développée sous des formes variées, dans le cadre d'un modèle de formation hybride privilégiant tantôt l'autoformation, tantôt les échanges entre apprenants et/ou avec des tuteurs en présentiel ou à distance via Internet et la téléphonie mobile. Cet ouvrage retrace l'évolution de cette Initiative et souligne son impact en matière de formation continue des maîtres en Francophonie. Il a également l'ambition de confronter IFADEM à d'autres approches en matière de formation des maîtres, afin de permettre au lecteur de mieux appréhender les perspectives tracées pour son avenir à court et moyen terme.

Christian DEPOVER

est professeur émérite de l'université de Mons. Il a également enseigné à l'université libre de Bruxelles et à l'université de Genève. Il intervient comme consultant dans les domaines de la technologie éducative, de la formation à distance et de l'analyse des politiques éducatives. Il assure actuellement la coordination du groupe d'experts chargé du suivi scientifique d'IFADEM.

Jean-Pierre JAROUSSE

est professeur des universités honoraire. Économiste et spécialiste de l'analyse sectorielle en éducation, il a dirigé le Pôle d'analyse sectorielle de Dakar (IIPE-UNESCO) pendant plusieurs années. Aujourd'hui consultant indépendant, il est membre du groupe d'experts IFADEM.

Papa Youga DIENG

est coordonnateur d'IFADEM pour l'Organisation internationale de la Francophonie depuis 2010. Il est spécialiste de l'ingénierie de la formation, de la formation à distance, du numérique éducatif, des ressources éducatives libres et de la gestion de projet.

Cédric ARMAND

est coordonnateur d'IFADEM pour l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) depuis mars 2018. Il est spécialisé dans l'ingénierie de projet et de la formation, les politiques linguistiques et les technologies éducatives.

<http://www.ifadem.org>

autrement



PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES MAÎTRES EN FRANCOPHONIE

Où en est l’Initiative francophone pour
la formation à distance des maîtres ?

© Éditions Autrement,
un département des éditions Flammarion, 2021
www.autrement.com
ISBN : 978-2-0802-6886-0
Conception graphique : © Sandrine Duvillier
Photo de couverture : Christian Depover, IFADEM 2013

Ce livre a été réalisé par le département
des partenariats éditoriaux Autrement
partenariats@autrement.com

PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES MAÎTRES EN FRANCOPHONIE

Où en est l’Initiative francophone pour
la formation à distance des maîtres ?

Sous la direction de
Christian DEPOVER, Jean-Pierre JAROUSSE,
Papa Youga DIENG et Cédric ARMAND
en collaboration avec le groupe d’experts IFADEM

autrement

En hommage au Professeur Jacques Wallet

Comité scientifique

Armand Cédric, Agence universitaire de la Francophonie

Baron Georges-Louis, Université de Paris (France)

Bayama Paul Marie, Université de Koudougou (Burkina Faso)

Berry Wafa, Université libanaise, Beyrouth (Liban) et membre du groupe d'experts

Bourrel Jean-René, Organisation internationale de la Francophonie (2001-2011)

Cothière Darline, Université Quisqueya (Haïti) et membre du groupe d'experts

Coulibaly Jean Martin, ancien ministre de l'Éducation (Burkina Faso) et membre du groupe d'experts

De Ketele Jean-Marie, Université catholique de Louvain (Belgique)

Dembélé Martial, Université de Montréal (Canada)

Depover Christian, Université de Mons (Belgique) et coordonnateur du groupe d'experts

Dieng Papa Youga, Organisation internationale de la Francophonie

Jarousse Jean-Pierre, Université de Rennes 2 (France) et membre du groupe d'experts

Kanoute Fasal, Université de Montréal (Canada) et membre du groupe d'experts

Loiret Pierre-Jean, Agence universitaire de la Francophonie

Mallam Garba Maman, Université de Niamey (Niger) et membre du groupe d'experts

Maynier Jean-François, Agence universitaire de la Francophonie (2014-2018)

Ndibnu Messina Julia, Université de Yaoundé I (Cameroun) et membre du groupe d'experts

Noël Bernadette, Université catholique de Louvain (Belgique)

Oillo Didier, Agence universitaire de la Francophonie

Paré-Kaboré Afsata, Université de Koudougou (Burkina Faso)

Romero Margarida, Université de Nice Sophia Antipolis (France)

Schneider Daniel, Université de Genève (Suisse)

Wallet Jacques†, Université de Rouen (France) et coordonnateur du groupe d'experts (2012-2017)

Veuillez noter que la forme masculine utilisée dans ce document désigne aussi bien les femmes que les hommes. Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Avant-propos

Slim Khalbous

Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie

L'AUF fête avec joie et fierté la 15^e année d'existence d'IFADEM, l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres.

En effet, c'est lors du XI^e Sommet de la Francophonie de Bucarest en septembre 2006 que les chefs d'États et de gouvernements ont demandé à l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et à l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) de mettre en commun les moyens dont elles disposent pour soutenir les politiques nationales de modernisation des systèmes éducatifs du primaire dans les pays membres de la Francophonie. Cette demande a conduit l'AUF et l'OIF à développer l'Initiative IFADEM. Ce co-pilotage par l'AUF et l'OIF se poursuit, depuis 2018, avec la même efficacité dans le cadre de l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IEEF) basé à Dakar.

IFADEM s'attache à répondre au défi de l'amélioration de la qualité de l'éducation par le levier de la formation continue des enseignants. Car, si les progrès en termes d'accès à l'éducation sont indéniables dans de nombreux pays en développement au cours de ces 15 dernières années, il a fallu pour cela faire appel à des effectifs importants de nouveaux enseignants. Or les contraintes en termes d'urgence ou de ressources budgétaires ne permettaient souvent pas d'intégrer préalablement, la formation des formateurs à grande échelle, dans les établissements de formation initiale type Écoles normales ou Instituts de formation des maîtres.

Dans les 15 pays où l'initiative a été déployée, la démarche de co-construction avec les acteurs nationaux a toujours été privilégiée. Ainsi les dispositifs de formation et les contenus adaptés aux différents contextes ont été élaborés par des experts nationaux appuyés par des experts internationaux.

En termes de méthodologie, IFADEM privilégie un mode de formation hybride alternant le travail en autonomie et à distance à partir de livrets de formation et les regroupements en présentiel.

Depuis la parution de l'ouvrage consacré à IFADEM intitulé : *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie*, publié en 2016, l'initiative est « passée à l'échelle » avec l'appui de divers partenaires techniques et financiers, passant de phases dites « expérimentales » s'adressant généralement à environ 500 enseignants par pays à des programmes structurants touchant près de 30000 bénéficiaires en Côte d'Ivoire, 4000 aux Comores, 2 000 au Burkina Faso, au Mali et au Tchad...

Dans le même temps, le public-cible s'est élargi pour tenir compte du développement du concept de l'éducation fondamentale mis en œuvre dans de nombreux pays et regroupant le cycle primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Des formations spécifiques en management administratif et encadrement pédagogique ont également été développées et mises en œuvre à l'intention des directeurs d'écoles dont le rôle est essentiel dans la réussite des stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation.

Le présent ouvrage, permettra je l'espère, comme le précédent, de fixer le cap d'évolution nécessaire d'IFADEM. En effet, lorsqu'on est face à des défis énormes comme : « l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ODD 4), les porteurs de l'initiative, ainsi que les experts mobilisés, se doivent d'être humbles, innovants et à l'écoute.

L'AUF tâchera de l'être. Humble, en mobilisant un maximum d'expertises universitaires francophones dans le monde avec comme maître mot le partage d'expériences afin d'enrichir l'initiative. Innovant, par

la mise à niveau en cours, organisationnelle, humaine et technologique des Campus Numériques Francophones. Les CNF 5.0 seront des espaces d'excellence pour la formation. Enfin, l'AUF sera encore davantage à l'écoute des besoins des bénéficiaires et des politiques publiques des autorités éducatives. Pour renforcer cette approche, l'AUF a lancé cette année, à l'occasion de son 60^e anniversaire (1961-2021), une vaste consultation mondiale inédite auprès de tous les acteurs de la chaîne éducative et universitaire (plus de 15 000 réponses de 75 pays). Cette consultation nous a permis de construire notre prochaine stratégie quadriennale (2021-2025) et de définir une nouvelle identité fédératrice, qui intègre parfaitement l'esprit de l'initiative IFADEM : la Francophonie Scientifique.

Longue vie à IFADEM,

Longue vie à l'excellente collaboration entre l'AUF et l'OIF,

Vive la Francophonie Scientifique au service de toutes et tous !

Préface

Geoffroi Montpetit

Administrateur, Organisation internationale de la Francophonie

L’OIF est fière de vous présenter l’ouvrage « *Perspectives pour la formation des maîtres en Francophonie. Où en est l’initiative IFADEM?* » à l’occasion du 15^e anniversaire de l’Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM). Vous y découvrirez une synthèse de la réflexion globale dans les champs de l’éducation et de la formation alimentée par des résultats de recherche, d’analyse et des témoignages notamment de spécialistes de haut niveau de l’éducation et d’enseignant(e)s formé(e)s par le dispositif.

L’éducation de qualité est au cœur des préoccupations de l’OIF pour permettre à la jeunesse francophone d’être actrice de son développement et de répondre à ses aspirations en termes de développement social et économique, de paix et de démocratie.

Les besoins sont immenses, j’en conviens. Il est estimé que le nombre de locuteurs francophones devra atteindre près de 750 millions en 2050, dont près de 70 % se situeront en Afrique, ce qui représente une opportunité colossale pour notre langue commune. Ce chiffre conséquent reste cependant indissociable de l’accès des enfants et des adolescents à une éducation de base de qualité. L’Afrique subsaharienne devrait par exemple créer 2,3 millions de nouveaux postes d’enseignant(e)s d’ici 2030. Le défi est de taille pour satisfaire les besoins en formation initiale et continue des enseignant(e)s !

IFADEM est le symbole du partenariat fécond entre l’OIF et l’Agence universitaire de la Francophonie (AUF), à travers son Institut de la Fran-

cophonie pour l'éducation et la formation (IEFEF) pour contribuer à répondre constamment aux besoins des populations en matière d'éducation dans notre espace francophone tout en s'inscrivant en synergie avec les objectifs de l'Agenda 2030 dans 15 pays en Afrique subsaharienne, aux Caraïbes et au Moyen-Orient.

Le dispositif permet une réponse concrète à ce défi en outillant les enseignant(e)s, qui sont souvent peu ou pas suffisamment formé(e)s, grâce à des formations pédagogiques qui tiennent particulièrement compte de l'égalité entre les femmes et les hommes pour lutter activement contre la déscolarisation des filles. Les résultats sont parlants : près de 60 000 enseignant(e)s ont suivi le cursus IFADEM depuis son lancement. Ainsi, plus de 3 millions d'enfants ont bénéficié d'une éducation de meilleure qualité avec des enseignant(e)s qui étaient formé(e)s pour répondre à leurs besoins.

C'est en réponse à l'urgence de la crise sanitaire et de ses impacts sur l'éducation que la phase pilote d'IFADEM 100 % en ligne a été lancée au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Mali et au Niger. Cela a permis d'accélérer le développement du volet éducation des filles afin d'intégrer systématiquement un renforcement des capacités des enseignant(e)s pour prévenir leur déscolarisation et renforcer l'égalité entre les filles et les garçons.

Au moment où les écoles et la plupart des structures de formation étaient fermées dans nombre de pays francophones à la suite des mesures sanitaires, les formations se sont poursuivies grâce au numérique et à la mise à disposition de ressources en ligne ainsi que la mise en place d'un tutorat entièrement à distance. Les premiers résultats observés sont prometteurs et nous montrent toute la pertinence d'IFADEM 100 % en ligne pour répondre aux besoins des enseignant(e)s et du personnel de l'éducation. Notre ambition est de poursuivre sans cesse la transformation de nos programmes pour qu'ils puissent répondre encore davantage aux défis actuels et futurs.

Un des rôles premiers de la Francophonie est d'approfondir nos liens et faire de la langue française le véhicule de partage de bonnes pratiques

PRÉFACE

dans l'espace francophone et au-delà. Aujourd'hui, nous pouvons nous réjouir qu'une véritable communauté d'apprentissage se soit formée grâce à IFADEM entre les enseignant(e)s bénéficiaires, les expert(e)s et les autorités nationales.

Je vous souhaite à toutes et à tous une bonne lecture et je suis ravi que vous nous rejoigniez au sein de notre grande famille IFADEM !

Éditorial

Depover Christian, Jarousse Jean-Pierre,
Dieng Papa Youga et Armand Cédric

1. Une triple perspective

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) est une aventure pédagogique, une aventure scientifique, mais aussi une aventure humaine dans laquelle notre collègue Jacques Wallet, récemment décédé, a joué un rôle important. Présent dès les premiers échanges qui ont précédé le lancement officiel d'IFADEM en 2008, Jacques Wallet est l'auteur de nombreux rapports, notes et autres documents qui ont contribué à faire de l'Initiative ce qu'elle est aujourd'hui. Il a aussi assuré jusqu'en 2017 avec rigueur, perspicacité et bienveillance, la coordination du groupe d'experts associé à l'Initiative. Pour tout ce qu'IFADEM doit à Jacques Wallet, le comité scientifique de cet ouvrage a décidé de manière unanime qu'il serait publié en hommage à la mémoire de notre collègue disparu.

Une aventure pédagogique qui a conduit à diffuser à travers aujourd'hui quinze pays une approche originale pour la formation des maîtres. Cette approche, d'abord testée sur quelques pays, s'est progressivement étendue à l'espace francophone d'Afrique subsaharienne, mais aussi à d'autres pays francophones qui en ont fait la demande (Liban, Haïti). Pour caractériser le processus de diffusion d'IFADEM dans le monde francophone, nous parlerons volontiers d'innovation.

L'idée d'innovation fait en réalité partie de la nature profonde d'IFADEM qui se définit comme une initiative soulignant ainsi le fait qu'il s'agit de s'engager dans une dynamique où la nécessité de faire face à des situations complexes et variées constitue le lot quotidien des acteurs. Toutefois, cette dynamique orientée vers le changement ne suffit pas pour pouvoir parler d'innovation. Derrière le concept d'innovation, il y a aussi l'idée de rupture, celle-ci pouvant être plus ou moins brutale ou profonde selon les circonstances. Ainsi, pour les initiateurs d'IFADEM, il y a clairement une volonté de rompre avec les formes traditionnelles d'intervention en matière d'appui au développement des systèmes éducatifs dans les pays du Sud et, en particulier, avec les approches projets pilotées de l'extérieur. Au contraire, IFADEM a choisi de capitaliser sur la diversité et sur le « sur mesure » en s'engageant dans un processus de rénovation des approches en matière d'enseignement de la langue française en contexte plurilingue, prenant en compte les particularités nationales et régionales, notamment en collaboration avec le projet ELAN (École et langues nationales en Afrique).

IFADEM c'est aussi une aventure scientifique mobilisant des chercheurs à tous les stades de son déroulement. Ainsi, la conception du dispositif et son évolution au fil du temps ont été guidées par un comité d'experts issus de disciplines variées, représentatives des champs scientifiques concernés par l'Initiative. L'élaboration des outils s'inscrit dans un processus de co-construction impliquant des experts locaux et des experts internationaux dans les différents domaines traités. À travers plusieurs appels à recherches, IFADEM a également souhaité jouer un rôle dynamisant sur la recherche en matière de formation des maîtres, en particulier sur la formation continue, en s'appuyant sur la complémentarité entre présentiel et formation à distance. Comme l'illustre le contenu de cet ouvrage, l'approche en matière de formation continue des enseignants de l'éducation de base mise en œuvre par IFADEM est non seulement originale, mais aussi très diversifiée en ce sens qu'elle est adaptée aux particularités du milieu dans lequel elle intervient. Un indicateur fort de ce souci de calibrer les interventions, tant en ce qui

concerne leur nature que leur contenu, peut être trouvé dans les technologies qui ont été mobilisées pour rejoindre les publics choisis. En effet, selon le pays considéré, une part importante du dispositif déployé s'appuiera sur l'usage du numérique alors que, dans d'autres pays, le recours au numérique sera beaucoup plus limité. L'observation, l'analyse, la mise en perspective de ces différentes modalités d'intervention, plus ou moins supportées par les technologies, ont fait l'objet de plusieurs recherches dont quelques-unes sont présentées dans cet ouvrage.

2. Les enjeux pour la Francophonie

Comme le montrent les études publiées par le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN), malgré quelques progrès ces dernières années, les niveaux scolaires atteints par les élèves en Afrique francophone restent fort préoccupants. Cette situation mérite d'autant plus notre attention que la communauté internationale a mis l'accent, à travers l'objectif de développement durable 4 (ODD4), sur la qualité de l'apprentissage et l'équité.

Pour répondre à ce constat, que d'aucuns n'hésitent pas à qualifier d'alarmant, la Francophonie, à travers ses deux grands opérateurs que sont l'OIF et l'AUF, a décidé de prendre le problème à sa racine, à savoir la formation des enseignants de l'éducation de base. Il s'agit assurément d'une stratégie qui, à terme, ne peut être que payante, car de nombreuses études montrent clairement le lien qui existe entre qualité des maîtres et résultats scolaires. Ainsi, le PASEC 2019 attribue, en grande partie, la progression des performances du système éducatif nigérian depuis 2014 à l'effort réalisé par ce pays pour améliorer le niveau de qualification des maîtres de l'enseignement primaire.

Au fil du temps, le mandat initial tel que fixé à l'issue de la conférence de Bucarest en 2006, qui consistait à former les enseignants pour améliorer la maîtrise du français, s'est considérablement élargi pour s'inscrire pleinement dans la réalisation du quatrième objectif de développement durable des Nations unies (ODD4). La stratégie déployée par la Francophonie pour aider les pays du Sud à se rapprocher de cet objectif s'appuie

sur un dispositif pédagogique qui fait appel à la formation à distance ou plus exactement à différentes modalités de formation combinant activités en présentiel et à distance, rencontres avec des tuteurs et échanges à distance, distribution de livrets et consultation en ligne de supports numériques. Chacune de ces modalités se combinant de manière agile pour mieux répondre au contexte dans lequel la formation aura à se déployer.

En s'appuyant sur la formation à distance pour améliorer le niveau de qualification des enseignants, la Francophonie rejoint les nombreuses initiatives en cours dans les pays en développement pour contribuer, à travers des dispositifs alternant présence et distance, à résorber le déficit d'enseignants qualifiés. L'une des originalités d'IFADEM, par rapport aux autres projets en cours dans les pays en développement qui ont le plus souvent une portée nationale ou limitée à quelques pays, c'est de s'adresser à une quinzaine de pays et d'adapter ses approches pédagogiques, en co-construction avec les autorités nationales, pour répondre au mieux aux possibilités et aux besoins de chacun.

IFADEM s'inscrit également dans une tradition de la Francophonie qui remonte au début des années 1990 et qui est marquée par la volonté d'exploiter de manière raisonnée les possibilités du numérique en matière d'éducation. Cet intérêt s'est d'abord manifesté par la création en 1987 du Consortium international francophone de formation à distance (CIFFAD), puis par la mise sur pied en 1997 du Fonds francophone des inforoutes et aussi, au début des années 2000, par le lancement d'appels d'offres pour la conception de formations à distance diplômantes et la production de cours en ligne ouverts et massifs (CLOM). Le recours au numérique, même s'il a été progressif et adapté aux conditions locales, a joué un rôle déterminant dans les dispositifs pédagogiques déployés par IFADEM, c'est en particulier le cas dans des pays comme Madagascar, le Sénégal et la Côte d'Ivoire.

3. Structuration de l'ouvrage

Les douze chapitres qui constituent cet ouvrage traitent de la formation des maîtres et, pour la plupart d'entre eux, de la formation continue en cours de carrière. Cette problématique, qui constitue le focus de l'ouvrage, est abordée à travers des angles de vue différents, mais néanmoins complémentaires.

Pour mettre en avant cette complémentarité, nous avons structuré cet ouvrage en trois parties. La première partie (chapitre 1 à 3) est consacrée à une présentation et à une analyse détaillée de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres. Pour cela, après une présentation du cadre méthodologique et conceptuel de l'Initiative, nous détaillerons les résultats d'une analyse comparative qui porte sur les douze pays d'Afrique dans lesquels elle s'est déployée. Cette analyse devrait permettre au lecteur d'appréhender les modalités selon lesquelles IFADEM s'est installée dans les différents pays et de dégager des éléments de compréhension des dynamiques mobilisées pour aboutir aux résultats observés. Cette analyse sera prolongée par la présentation de sept études de cas, réalisées par des responsables nationaux directement impliqués dans la mise en œuvre d'IFADEM. Chacune des études de cas est consacrée à un pays (Burundi, RD du Congo, Niger, Sénégal, Mali, Burkina Faso et Tchad) et présente, dans le détail, le déploiement d'IFADEM dans ce pays ainsi que les effets de celui-ci sur les politiques en matière de formation des maîtres.

La partie II comporte quatre chapitres (chapitres 4 à 7) écrits par des chercheurs impliqués à divers titres dans IFADEM. Ainsi, les deux premiers chapitres ont été produits par des membres du groupe d'experts qui se sont attachés à mieux comprendre le rôle des tuteurs et des superviseurs pédagogiques à partir d'une étude portant sur le Sénégal (pour le chapitre 4) et, pour le chapitre 5, à la place occupée par les compétences transversales dans les livrets de formation. Les chapitres 6 et 7 donnent la parole aux bénéficiaires en s'appuyant, pour le chapitre 6, sur des interviews et, pour le chapitre 7, sur des enquêtes d'opinions.

La partie III de l'ouvrage compte cinq chapitres (chapitres 8 à 12)

dont l'ambition est d'élargir l'angle de vue sur la formation des enseignants dans les pays du Sud en présentant cinq contributions qui ne portent pas spécifiquement sur IFADEM, mais présentent des expériences ou des études de cas susceptibles d'éclairer les perspectives esquissées par IFADEM en les plaçant dans un cadre plus large. Le chapitre 8 s'intéresse au vécu des enseignants qui ont bénéficié des formations à distance organisées par la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Le chapitre 9 aborde la formation des maîtres au Bénin et au Burkina Faso à travers la question de la privatisation. Le chapitre 10 concerne la formation des enseignants de français dans un pays (l'Eswatini ou Swaziland) isolé dans une zone géographique très largement dominée par les locuteurs anglophones. Le chapitre 11 aborde la question des coûts en lien avec l'essor des technologies mobiles, problématique importante en matière de formation continue des enseignants en particulier dans des régions où la qualification des enseignants a été négligée pour répondre aux injonctions de développement quantitatif adressées par la Communauté internationale depuis le début des années 2000. Le chapitre 12 traite de la question de la place du numérique dans l'éducation dans les pays du Sud et de la nécessité de former les maîtres pour leur assurer une maîtrise satisfaisante des technologies numériques.

La partie conclusive est construite autour de témoignages issus des personnes qui ont successivement assuré la coordination de l'Initiative tout au long des quinze années qui constituent l'horizon d'IFADEM. À travers ces témoignages, il s'agit de compléter la vision que s'est forgée le lecteur tout au long de son parcours dans l'ouvrage en lui dévoilant une partie de la face moins visible de l'Initiative.

PARTIE I

L'initiative IFADEM telle qu'elle s'est déployée dans douze pays d'Afrique subsaharienne

Depover Christian et Jarousse Jean-Pierre
en collaboration avec Mbwayiba Concilie
et Mendy Mahawa Sérou

Dès son lancement en 2008, IFADEM nourrissait de grandes ambitions pour l'enseignement du français et en français dans l'espace francophone. Il s'agissait d'innover tant en ce qui concerne les contenus qui seraient traités qu'en ce qui concerne les stratégies pédagogiques qui seraient déployées. Cette ambition d'innovation était avant tout nourrie par la volonté de faire mieux que ce qui avait été fait par le passé et de rompre avec une approche « projet » dont on sait que les effets se délaient rapidement au fur et à mesure que les sources de financement se tarissent.

C'est avant tout un effet systémique de grande ampleur qui était recherché de sorte qu'IFADEM laisse des traces tangibles dans l'esprit et les pratiques professionnelles de ceux qui en ont bénéficié, mais fournit aussi des approches et des méthodologies qui puissent inspirer les responsables qui décideront ce que sera demain la formation des maîtres.

Pour reprendre un argumentaire largement évoqué au moment du lancement de l'Initiative, les besoins étaient énormes en matière de formation des maîtres, en particulier dans l'enseignement de base. En effet, poussés par l'ambition d'une éducation pour tous attendue en 2015 et encouragés par l'aide internationale, beaucoup de pays en développement se sont lancés dans une course effrénée au recrutement des maîtres davantage orientée par le souci d'améliorer les taux de scolarisation que par la recherche de qualité dans les apprentissages. Cette approche, avant tout quantitative, a conduit les pays d'Afrique, notamment dans la zone subsaharienne, à recruter en masse des enseignants, pas ou mal formés, et à leur offrir un statut plus que précaire qui les tenait à l'écart de la fonction publique.

Pour rencontrer ces besoins tant en matière quantitative qu'en ce qui concerne la recherche de qualité, IFADEM s'est défini une ligne de conduite qui s'est affinée au fil du temps, mais qui était déjà bien affirmée au moment de son lancement dans les quatre pays qui ont servi de pilote : le Bénin, le Burundi, Haïti et Madagascar.

Une première dimension importante qui caractérise cette ligne de conduite réside dans le caractère participatif du projet qui s'est traduit par la suite par l'usage du terme « co-construction » qui a été utilisé pour désigner la manière dont les parties prenantes (l'AUF, l'OIF et les autorités nationales) entraient en dialogue afin de définir ce que serait IFADEM dans un pays particulier en fonction de son contexte éducatif, culturel, économique et politique.

Une deuxième dimension relève du souci de mobiliser des stratégies pédagogiques adaptées au contexte national, voire local, dans lequel le projet a l'ambition de s'enraciner. Pour définir ces stratégies, une contrainte forte a rapidement émergé. Il s'agissait de former le personnel éducatif sans l'éloigner de son lieu de travail, de faire en sorte que la continuité pédagogique soit assurée au niveau des élèves. Pour rencontrer cette exigence, il a été rapidement décidé de faire appel aux méthodologies propres à la formation à distance tout en les accommodant aux exigences du terrain. Pour cette raison, le dispositif déployé peut être qualifié d'hybride en ce sens qu'il combine des activités en présence et à distance en mobilisant largement les capacités des apprenants en matière d'autoformation.

La troisième dimension est de l'ordre de la gouvernance. Il s'agissait de définir une porte d'entrée pour IFADEM qui lui permette de s'installer dans les structures organisationnelles propres à chacun des États partenaires afin de laisser des traces pérennes sur la politique de formation des maîtres.

C'est à l'issue de la phase pilote, qui couvre la période 2008-2010 et qui s'est conclue par des évaluations externes favorables à la poursuite de l'Initiative, qu'a été défini plus strictement le cadre conceptuel et méthodologique présidant à la mise en œuvre d'IFADEM. Nous rappel-

lerons les grandes lignes de ce cadre dans le chapitre 1 avant de proposer, dans le chapitre 2, une analyse comparative de l'implémentation d'IFADEM dans les douze pays d'Afrique retenus, à savoir le Burundi, le Bénin, Madagascar, la République démocratique du Congo¹, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Togo, le Mali, le Burkina Faso, le Tchad et les Comores. Par la suite (chapitre 3), nous présenterons les sept études de cas-pays réalisées par des personnels des ministères qui ont été, à divers titres, impliqués dans la mise en œuvre d'IFADEM dans chacun de ces pays.

1. L'Initiative en RD du Congo a concerné deux provinces à savoir la province de Kinshasa et du Katanga. Les données utilisées dans nos analyses concernent uniquement la province du Katanga. Lorsque, dans la suite de ce texte, nous traiterons de la RD du Congo, ce sera uniquement aux données relatives au Katanga que nous ferons référence.

CHAPITRE 1

Le cadre conceptuel et méthodologique

1. Les étapes de la mise en œuvre

La figure 1.1 décrit la dynamique de mise en œuvre d'IFADEM dans un pays sous la forme d'une succession de quatre étapes qui s'enchaînent en intégrant un mécanisme de régulation entre les trois phases de l'étape de déploiement.

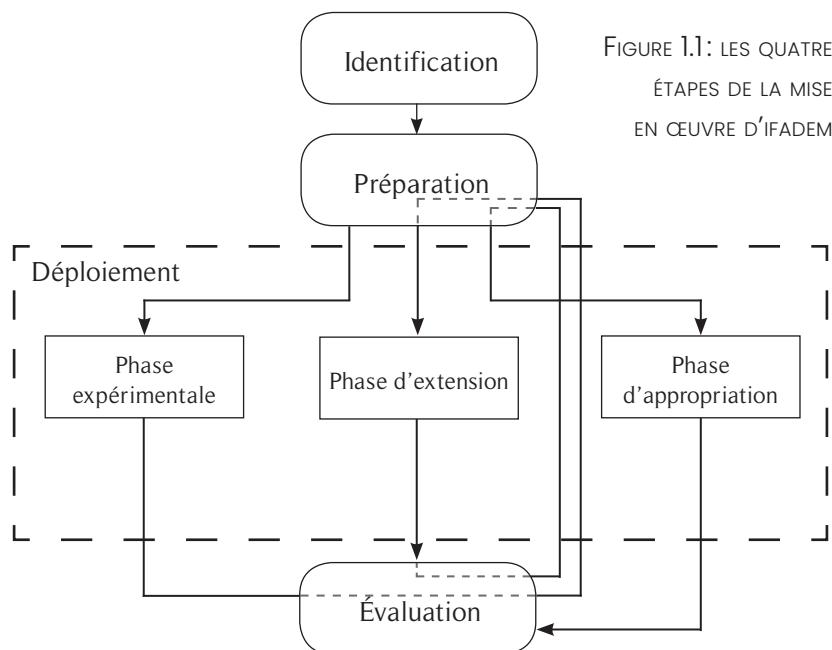
Nous reviendrons dans les sections suivantes sur le détail de ces différentes étapes. En ce qui concerne le déploiement, les trois phases s'enchaînent selon le principe suivant: à l'issue d'une phase, celle-ci est soumise à une ou plusieurs évaluations dont le résultat sera pris en compte à travers l'étape de préparation afin d'ajuster la phase suivante en fonction des écarts entre les effets souhaités et les effets observés.

Ainsi, pour la phase expérimentale, qui porte généralement sur un nombre restreint de bénéficiaires, on peut observer ses effets sur les bénéficiaires à travers le suivi des taux d'achèvement et de réussite aux différentes épreuves, mais aussi à travers des procédures de *reporting* interne permettant de suivre le travail des principaux acteurs (voir à ce propos les données concernant le Sénégal analysées dans le chapitre 4) ou encore, *in fine*, à travers des évaluations externes soumises à des procédures d'appel d'offres. Pour planifier les différentes phases du déploiement, les parties prenantes au projet, et en particulier le secrétariat exécutif, prendront en compte les données issues de l'étape d'évaluation pour ajuster les modalités de mise en œuvre de la phase suivante. En ce qui concerne la phase d'appropriation qui porte sur le passage à l'échelle nationale, celle-ci prendra en compte les enseignements de la phase d'extension pour définir les contours de ce que sera la place de l'approche IFADEM dans les structures de formation des maîtres du pays.

Selon les pays, le processus que nous venons de décrire pourra prendre des formes variées. Ainsi, dans certains pays, il est possible que le processus de déploiement s'arrête après la phase expérimentale faute de moyens, de volonté politique ou face aux incertitudes liées aux conditions sanitaires ou sécuritaires. Aux Comores, il n'a pas été fait de distinction entre phase expérimentale et d'extension, l'ensemble des enseignants du pays ayant été concerné dès la phase initiale. Dans certains pays comme en Côte d'Ivoire ou au Niger, la phase d'extension s'est réalisée sous la forme de vagues successives décalées dans le temps.

Contrairement aux deux premières phases qui donnent lieu à des processus tangibles, aisés à observer et à analyser, la phase d'appropriation se traduit généralement par des indicateurs plus subtils comme des déclarations d'intention des autorités politiques, des textes législatifs en préparation, des pratiques de formation en évolution...

Ce sera l'objet du chapitre suivant d'analyser comment les processus décrits ici ont été mis en action dans les différents pays considérés.



2. L'identification

Cette étape se développe en trois temps :

- Mission exploratoire
- Séminaire de co-construction
- Signature de la convention de partenariat

L'objet de la mission exploratoire est avant tout de permettre une prise de contact avec les autorités nationales. C'est généralement le comité de coordination international qui prend l'initiative de cette mission qui comporte des entretiens avec les autorités nationales directement impliquées dans la formation des maîtres (ministre de l'Éducation, secrétaire général, directeur du ministère...). C'est souvent l'opportunité de faire un tour d'horizon des besoins en matière de formation des maîtres.

Le séminaire de co-construction réunit les principales parties prenantes au projet au niveau national et les représentants de l'OIF-AUF afin de définir les modalités de mise en œuvre d'IFADEM dans le pays. À l'occasion de ce séminaire, les structures de gouvernance de l'Initiative au niveau national sont définies. Celles-ci reposent habituellement sur un comité national de pilotage chargé de coordonner administrativement et pédagogiquement le projet et sur un secrétariat exécutif qui est l'organe assurant le suivi de l'exécution du projet.

Dans toute la mesure du possible, les participants s'accordent sur les besoins de formation prioritaires ainsi que sur le public visé. Des études préparatoires, financées par le projet, peuvent également être identifiées pour faire l'objet d'appel d'offres (état des lieux du système éducatif de manière générale et en matière de formation des maîtres, état des lieux des structures de formation des maîtres...).

La convention de partenariat est habituellement établie entre les partenaires (OIF, AUF, autorités nationales) afin de préciser le rôle et les apports de chacun, les délégations budgétaires ainsi que l'identification et le choix des acteurs qui interviendront dans le dispositif ainsi que les bénéfices retirés par les apprenants (bonification dans la carrière, accès facilité au statut de fonctionnaire...) à l'issue de leur parcours de formation.

3. La préparation

Cette étape porte sur trois aspects :

- La préparation des acteurs
- La conception des outils de formation
- La mise en place des infrastructures

Outre les instituteurs qui sont les bénéficiaires directs (les élèves étant considérés comme les bénéficiaires finaux) du projet, on trouve trois catégories principales d'acteurs : les concepteurs des outils (des enseignants issus du monde académique ou des inspecteurs), les formateurs (des enseignants issus du monde académique, des instituteurs ou des enseignants de français du secondaire) et les tuteurs (généralement des inspecteurs et des animateurs pédagogiques, mais parfois aussi des directeurs). Pour chacune de ces catégories, des formations spécifiques sont généralement prévues.

La formation des concepteurs est prise en charge par des experts internationaux sous la forme d'ateliers qui alternent présentation théorique et mise en application en contexte réel. Les ateliers sont généralement organisés en présentiel et le suivi est réalisé à distance.

La formation des formateurs a généralement été réalisée sur place ou à distance par des experts internationaux. Dans certains cas, la coordination internationale d'IFADEM a pris l'initiative d'organiser un séminaire international auquel ont été conviés des formateurs de différents pays. La mission première des formateurs est de prendre en charge la formation des bénéficiaires à l'occasion des regroupements régionaux. Ils sont généralement aidés dans cette tâche par les concepteurs qui participent aux regroupements.

Les tuteurs ont généralement fait l'objet d'un programme de formation particulièrement soigné compte tenu de leur rôle crucial dans le dispositif. La formation des tuteurs est assurée le plus souvent par les concepteurs et, dans certains cas, par les formateurs et, pour ce qui est des aspects liés aux TIC, par des experts nationaux ou des volontaires de la Francophonie recrutés à cet effet. Cette formation porte généralement sur les contenus traités dans les livrets ainsi que sur les techniques de tutorat et comporte

souvent une initiation aux TIC. La principale mission des tuteurs est de suivre les apprenants qui leur sont confiés et d'organiser régulièrement des regroupements locaux (mini-regroupements).

Selon les pays, les outils produits peuvent être plus ou moins diversifiés. L'élément commun et central est le livret d'autoformation qu'on retrouve dans tous les pays. Leur nombre peut varier (de 4 à 8), mais tous sont conçus selon une même structure et respectent des principes pédagogiques communs. Il s'agit de prendre en compte à la fois le statut du français et de l'environnement linguistique (place des langues nationales), les programmes officiels, le contexte culturel ainsi que les besoins des élèves et des enseignants (voir à ce propos le chapitre 5 qui présente une analyse de quatre livrets développés dans le cadre de l'Initiative). Ces livrets sont généralement produits à la fois en version papier et en version numérique.

Aux livrets s'ajoutent, pour certains pays, des enregistrements sonores (MP3, CD, émission radio), des capsules multimédias, des activités sous forme d'exercices autocorrigés délivrés soit sur papier soit sur support numérique. Pour les pays où ce type de ressources est disponible, un matériel d'écoute et de visionnement adapté est fourni aux apprenants (lecteur MP3, poste de radio, tablette, téléphone mobile).

Ces outils placés sous licence *Creative Commons* sont produits par des équipes de concepteurs comprenant des spécialistes nationaux nommés par leur ministère de tutelle et déchargés, au moins en partie, de leurs fonctions habituelles, et des experts internationaux, linguistes et didacticiens, désignés par le secrétariat exécutif et issus d'une université francophone. Les spécialistes nationaux peuvent être des didacticiens, des conseillers pédagogiques, des enseignants de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire, des inspecteurs... L'expert international accompagne la production des contenus à distance et lors de missions de suivi sur place. Lorsque des contenus numériques sont produits, des équipes spécialisées dans la production multimédia viennent compléter les ressources humaines mobilisées.

Pour préparer le travail de conception des livrets, un repérage préalable est généralement prévu. À cet effet, les spécialistes locaux et

les experts internationaux mènent plusieurs missions d'observation de classes ainsi que des études documentaires afin de s'assurer que les contenus traités et les méthodologies mises en œuvre sont bien conformes aux réalités du terrain. Dans certains pays, un test préalable de français est réalisé de manière à aider les concepteurs à ajuster leurs exigences en fonction du public cible.

Certains modules ou certaines parties de modules peuvent être mutualisés et exploités dans plusieurs pays. C'est le cas notamment des livrets sur l'enseignement bilingue qui sont exploités au Mali, en République démocratique du Congo, à Madagascar, au Niger et au Sénégal.

Le principal déploiement en matière d'infrastructure concerne les espaces numériques. Ceux-ci sont généralement aménagés au sein d'institutions de formation des maîtres et comportent un équipement relativement lourd : une trentaine d'ordinateurs, un système de production locale d'énergie de substitution grâce à des panneaux solaires couplés à des batteries, une connexion Internet par antenne VSAT. Dans les déploiements les plus récents, cet équipement lourd a été abandonné au profit d'un matériel plus léger basé sur la téléphonie mobile et sur le recours à des serveurs de type *Raspberry EdBox*. Outre la visibilité qu'elles apportent à IFADEM dans le pays, ces infrastructures ont permis de proposer aux bénéficiaires de l'Initiative des initiations à l'informatique et à Internet.

4. Le déploiement

Le déploiement de la formation IFADEM mobilise un ensemble d'activités directement orientées vers la formation de la cible prioritaire que sont les maîtres de l'enseignement fondamental. À cette cible s'ajoutent, dans certains pays, des directeurs d'école généralement choisis parce que certains de leurs enseignants bénéficient ou ont bénéficié de la formation IFADEM. Classiquement, la formation proprement dite se déroule en 9 mois (entre 7 et 12 mois), auxquels s'ajoutent quelques mois supplémentaires parfois nécessaires pour mener à bien le processus d'évaluation/certification. Les 9 mois de la formation sont mis à profit pour organiser des regroupements régionaux (de 1 à 3) et des

regroupements locaux souvent appelés « mini-regroupements » (généralement deux par mois) sous le contrôle des tuteurs.

Le premier déploiement de la formation IFADEM dans un pays se fait dans le cadre de ce qu'on a pris l'habitude de désigner par l'expression phase expérimentale. Excepté aux Comores où l'ensemble des enseignants du primaire ont été pris en charge dès la phase initiale, cette phase expérimentale concerne généralement un nombre limité de bénéficiaires et vise à affiner la mise au point du dispositif en vue de préparer la phase d'extension. Une caractéristique importante de cette phase est qu'elle est complètement, ou en très grande partie, financée par l'OIF-AUF (excepté pour le Mali, les Comores, le Tchad et le Burkina Faso pour lesquels IFADEM a bénéficié d'une aide européenne et pour la RD du Congo/Katanga financée en grande partie par Wallonie-Bruxelles international et l'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger).

La phase d'extension s'inscrit dans le prolongement de la phase d'expérimentation dont elle exploite les enseignements pour passer à une échelle supérieure à travers une extension quantitative du nombre de bénéficiaires, mais aussi une extension géographique en augmentant le nombre de régions touchées. Contrairement à la phase précédente, le financement n'est plus pris en charge par l'OIF-AUF, mais repose sur un partenariat élargi dans lequel on retrouve des partenaires bilatéraux (Agence française de développement, Wallonie-Bruxelles international, Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger, ministère des Relations internationales et de la Francophonie du Québec), multilatéraux (Banque mondiale, Union européenne) ou privés (fondation INTEL).

La phase d'appropriation intervient généralement à l'issue d'une phase d'extension au cours de laquelle les responsables nationaux du projet ont eu l'occasion de tester le dispositif à une échelle plus large. L'appropriation peut prendre des formes très différentes selon le pays, mais le principe général est que ce sont les autorités nationales qui sont à la manœuvre pour piloter les actions qui prendront directement place

dans le dispositif de formation continue des maîtres du pays concerné. Pour parler d'une véritable appropriation, il faut aussi que les ressources budgétaires nécessaires aient été clairement identifiées, que ce soit à partir du budget de l'État ou sur la base des aides attendues des partenaires techniques et financiers. En termes de financement, la possibilité d'ancrer la formation continue des maîtres et des autres catégories de personnel du ministère dans le cadre du plan sectoriel est susceptible d'ouvrir des opportunités intéressantes. À ce stade du déploiement, IFADEM, par l'intermédiaire de son comité de coordination internationale, peut continuer à soutenir le projet en identifiant l'expertise utile, en soutenant le plaidoyer des autorités nationales auprès des bailleurs internationaux ou bilatéraux ou en aidant les autorités à élaborer un plan d'action. Comme nous le détaillerons dans le chapitre suivant, pour en arriver à une complète appropriation et à un passage à l'échelle de grande ampleur, la question des coûts est importante car, sans un contrôle rigoureux conduisant à un coût unitaire raisonnable, il est difficile d'imaginer que le pays puisse adopter, en tout ou en partie, l'approche IFADEM pour assurer sur une base permanente la formation continue de ses maîtres.

5. L'évaluation

Cette étape repose sur un dispositif d'évaluation complexe qui s'efforce d'aborder les différents aspects de la formation, à savoir les avis des acteurs et des bénéficiaires, les indicateurs d'efficacité (taux de persévérance et de réussite) et les avis d'experts externes recrutés sur appel d'offres.

Depuis le lancement de l'Initiative, les responsables d'IFADEM ont été attentifs à l'avis des acteurs essentiels que sont les tuteurs. C'est ainsi qu'un questionnaire spécifique a été développé et appliqué dans les différents pays considérés. Même si la trame des questionnaires utilisés est identique, certains items peuvent être modifiés pour prendre mieux en compte la réalité des différents pays. L'opinion des bénéficiaires a également été recueillie à travers un questionnaire spécifique dans la plupart des pays ayant participé à l'Initiative. C'est notamment

le cas au Tchad pour lequel les avis des instituteurs ont fait l'objet d'une analyse détaillée présentée dans le chapitre 6 et, pour la RD du Congo, le Burundi et Haïti dont les résultats sont synthétisés dans le chapitre 7.

Un second questionnaire adressé aux instituteurs s'est plus particulièrement intéressé à leurs pratiques professionnelles. Ce questionnaire, qui a été proposé en début et en fin de formation, avait pour objet d'apprécier l'évolution des pratiques professionnelles des instituteurs au vu des notions traitées durant la formation et de compléter ainsi l'information recueillie à travers les observations de terrain. Une analyse des résultats de ces questionnaires est proposée pour trois pays (Côte d'Ivoire, Niger et RD du Congo) dans la contribution de Ben Abid-Zarrouk Sandoss qui fait l'objet du chapitre 7 de cet ouvrage.

L'évaluation de l'efficacité pédagogique du dispositif est réalisée sur la base d'épreuves conçues conjointement par les responsables du ministère et l'équipe de conception des livrets. Outre cette évaluation qualifiée de théorique, une évaluation pratique a également été mise en place sous la forme de leçons évaluées sur la base d'une grille analytique par le personnel d'encadrement (inspecteur, animateur pédagogique).

Pour compléter ce dispositif, le comité de coordination a entamé depuis plusieurs années une réflexion afin de mettre sur pied un dispositif permettant de mesurer l'impact sur les élèves des formations suivies par les maîtres et de comparer cet impact avec des échantillons témoins de manière à objectiver l'efficacité du dispositif IFADEM par rapport à d'autres modalités de formation des maîtres. En raison de la complexité et du coût de ce mode d'évaluation, aucune mesure de ce type n'a toutefois pu, jusqu'à présent, être produite à propos d'IFADEM. Les premières mesures d'impact devraient être réalisées en Côte d'Ivoire dans le cadre du déploiement 2018-2021.

En ce qui concerne les évaluations externes, celles-ci sont généralement pratiquées à l'issue de chacune des phases du déploiement. Lorsque l'évaluation est pratiquée à l'issue de la phase d'expérimentation, elle permet d'orienter la phase d'extension en faisant apparaître les opportunités d'amélioration sur lesquelles il est possible d'agir pour

préparer la phase suivante. L'évaluation en cours de déploiement, que ce soit à l'issue de la phase d'expérimentation ou d'extension, permet aussi de rassurer les partenaires techniques et financiers sur la qualité du dispositif, ce qui est susceptible de contribuer favorablement à l'aboutissement des demandes de financement permettant de prendre en charge les phases suivantes du processus de déploiement.

Certains outils de *reporting* sont également utilisés durant les phases d'expérimentation et d'extension afin de s'assurer que le travail réalisé sur le terrain par les tuteurs est bien conforme à celui attendu. Il s'agit, d'une part, d'une fiche-rapport complétée chaque mois par le tuteur qui est transmise au coordinateur régional et, d'autre part, d'un questionnaire d'évaluation du tuteur par les instituteurs qui sera pris en compte par le coordinateur régional au moment où il aura à évaluer le tuteur et à décider si sa candidature peut être retenue pour les phases suivantes. Au Sénégal, ce processus de *reporting* a été informatisé en ayant recours aux outils mis à disposition par *Google Classroom* (voir chapitre 4 pour une analyse détaillée de ces outils dans le cadre du déploiement d'IFADEM au Sénégal).

En outre, un processus interne de contrôle de la qualité est intégré à toutes les étapes de la production des outils de formation sous la forme d'une évaluation par les pairs dans le cadre d'un travail de coproduction. À cette procédure interne s'ajoutent des évaluations externes ponctuelles par des experts dûment mandatés et généralement recrutés par appel d'offres.

6. La gouvernance de l'Initiative

La gouvernance d'IFADEM est assurée par des structures de coordination nationale et internationale. Au niveau international, la structure d'orientation politique est le comité de pilotage. Il est co-présidé par l'administrateur de l'OIF et le recteur de l'AUF. Au fur et à mesure de l'arrivée de nouveaux pays, il s'enrichit des ministres (ou leurs représentants) en charge de l'éducation de base dans les pays concernés. Le comité de coordination internationale est l'instance opérationnelle. Il assure le

suivi et l'animation du dispositif et conduit la mise en œuvre d'IFADEM. Il est dirigé par les responsables d'IFADEM au sein de l'OIF et de l'AUF qui animent une équipe projet constituée de chargés de projets.

Au niveau national, c'est-à-dire dans chaque pays concerné par IFADEM, il est créé un comité national avec pour mission de coordonner pour le compte de leur ministère de tutelle les volets administratifs, pédagogiques et opérationnels d'IFADEM. Les différents services techniques du ministère y sont représentés. Un secrétariat exécutif est mis sur pied pour jouer le rôle d'interlocuteur du comité de coordination international.

Le groupe d'experts est l'organe scientifique d'IFADEM. Il est composé d'experts spécialisés en linguistique, en pédagogie, en didactique des langues, en économie de l'éducation et en formation à distance.

Le groupe des partenaires réunit les représentants des pays auprès des instances de la Francophonie et les partenaires techniques, financiers et institutionnels d'IFADEM.

L'organisation de la gouvernance répond à une préoccupation centrale pour IFADEM qui est de responsabiliser les États à tous les niveaux de décision. Au niveau international, en participant aux réunions du comité de pilotage, les ministres de l'Éducation ou leurs représentants prennent une part active dans les orientations politiques et éducatives prises par IFADEM. Ces orientations sont formulées sous la forme de résolutions comme celles formulées lors du comité de pilotage qui s'est tenu à Dakar en octobre 2015. Ces résolutions adressées au comité de coordination d'IFADEM « représentent les préoccupations des États et gouvernements et accompagnent l'Initiative dans les évolutions à prendre en compte dans sa stratégie de développement »². Au niveau national, le comité national et son secrétariat exécutif constituent le centre de pilotage de l'Initiative dans le pays. C'est à ce niveau que sont prises la plupart des décisions en coordination avec le comité de coordination international.

2. Deuxième réunion du comité de pilotage de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres, communiqué de presse, Dakar, octobre 2015.

CHAPITRE 2

L'analyse comparative inter-pays

1. Principe de l'analyse comparative

Après avoir décrit le cadre qui a servi de référence au déploiement de l'Initiative, nous nous proposons d'examiner, dans une perspective comparative, la façon dont celle-ci s'est installée sur le terrain de l'éducation en Afrique subsaharienne durant ces douze dernières années, soit de 2008 à 2020. Parmi les douze pays considérés pour cette analyse, certains feront l'objet d'une analyse plus approfondie que d'autres. C'est le cas des sept pays qui ont produit une analyse de cas dont le contenu sera présenté dans le prochain chapitre de cet ouvrage. Pour trois pays, nous nous appuierons sur un questionnaire détaillé qui nous fournit une vision assez complète de la situation dans le pays considéré. Enfin, pour deux pays, notre information est plus limitée puisqu'elle provient uniquement des évaluations et des documents produits par l'Initiative. Outre les douze pays pris en compte par notre étude, l'Initiative a également concerné un treizième pays en Afrique. Ainsi IFADEM Cameroun en est à sa phase de préparation au cours de laquelle les équipes constituées conçoivent les outils de formation et forment les principaux acteurs. Hors Afrique, deux autres pays ont également bénéficié du soutien d'IFADEM pour la remise à niveau des maîtres du primaire. Il s'agit du Liban dans la zone Moyen-Orient et de Haïti dans la zone Caraïbe. Compte tenu des spécificités du déploiement d'IFADEM dans ces pays, nous avons décidé de ne pas les inclure dans notre étude comparative et de limiter celle-ci à la zone Afrique.

Pour mener à bien l'analyse comparative, nous nous appuierons sur une technique proposée par Huberman et Miles (1991) et adaptée à l'analyse des processus d'innovation en éducation par Depover et Strebelle (1997). Le principe est simple, il s'agit de capturer la dynamique des pro-

cessus qui sous-tendent l'implémentation d'un dispositif innovant au sein d'un système éducatif à travers des matrices conçues afin de révéler l'influence de certaines variables sur la conduite des processus mis en œuvre et sur leurs résultats.

Par exemple, la matrice B présentée dans le tableau 2.2³ intègre une série de variables (9 variables) portant sur les livrets d'autoformation destinés aux instituteurs produits dans les douze pays considérés. Il s'agit de variables quantitatives à l'exception de celle reprise dans la colonne 2 qui concerne la date de la signature de la convention. Pour constituer cette matrice, nous avons fait le choix de l'ordonner en fonction de la date de la signature de la convention (de la date la plus reculée à la plus récente) afin de vérifier la présence d'un lien éventuel entre le moment de la signature de la convention, c'est-à-dire le moment où l'Initiative a réellement démarré dans le pays considéré et les différentes variables relatives aux livrets qui ont été produits. Dans certains cas, comme dans la matrice A (tableau 2.1, colonne 7), certaines variables seront dichotomiques (oui-non) ou, comme dans la matrice F (tableau 2.7, colonne 2), en ce qui concerne le niveau d'impact sur la carrière, on aura recours à une variable qualitative qui a été, pour les besoins de l'analyse, réduite à trois niveaux.

2. La chronologie de la mise en œuvre d'IFADEM

Le tableau 2.1 présente une matrice (matrice A) qui permet de retracer la chronologie de la mise en œuvre d'IFADEM dans les différents pays en commençant par la signature de la convention jusqu'à la phase d'appropriation. Au vu de cette matrice, on peut constater que le déploiement de la phase expérimentale s'est déroulé avec une grande régularité. La durée de la formation proprement dite est assez proche de la norme avancée par les initiateurs de l'Initiative, à savoir 9 mois à l'intérieur desquels prennent place les regroupements régionaux et les regroupements locaux. Si l'on considère les écarts par rapport à cette

3. Les tableaux sont présentés en fin de chapitre.

norme, on trouve un délai ramené à 7 mois en RD du Congo et un délai allongé à 12 mois au Tchad, ce qui traduit des accommodements locaux, mais pas de prises de distance réelles par rapport à une chronologie qui peut être considérée comme normale.

Le temps qui sépare la signature de la convention et le début de la formation peut aussi être considéré comme un indicateur intéressant, car il reflète la durée de la phase de préparation et plus particulièrement le temps consacré à la conception et la production des livrets. Si l'on exclut les durées inférieures à 2 mois qu'on retrouve au Bénin et au Burundi, qui reflètent avant tout le retard pris par la négociation de la convention plutôt que le temps consacré à la préparation des livrets (au Burundi, par exemple, la conception des livrets a commencé bien avant que la convention ne soit signée), on observe une durée moyenne de l'ordre de 16 mois. Les écarts les plus importants concernent le Sénégal et, dans une moindre mesure, Madagascar. La situation du Sénégal s'explique très vraisemblablement par la forme particulière prise par les livrets dont la version numérique comporte de nombreux compléments multimédias ainsi que des tests autocorrigés. Pour ce qui est de Madagascar, l'évaluation externe fait référence aux nombreuses versions successives des livrets qui ont été réalisées pour satisfaire toutes les parties prenantes.

Un autre indicateur pertinent pour apprécier le bon déroulement de la phase expérimentale concerne le délai qui sépare le dernier regroupement qui marque la fin de la formation proprement dite et l'organisation de l'examen théorique. Un déroulement harmonieux impliquerait que ce délai soit relativement court comme c'est le cas dans des pays tels que la Côte d'Ivoire, le Niger, la RD du Congo, le Togo, les Comores ou Madagascar où celui-ci est inférieur à un mois. En revanche, un délai de 27 mois, comme on l'observe au Mali, signe un dysfonctionnement majeur dans la chaîne d'exécution du projet qui pourrait expliquer un taux d'achèvement de 75 %, nettement inférieur à la moyenne pour les 12 pays considérés qui est de 92,5 %. Pour expliquer ce délai, le secrétariat national a mis en avant la situation sécuritaire préoccupante que rencontre le pays au moment où ces évaluations devaient avoir lieu.

Si l'on s'intéresse aux aspects sécuritaires et à l'instabilité que peut entraîner une dégradation à ce niveau, on peut constater que le dispositif déployé par IFADEM fait preuve d'une bonne résistance aux perturbations susceptibles d'affecter les milieux éducatifs. Ainsi, si l'on considère les données de France Diplomatie au moment de la rédaction de ce texte, les pays les plus menacés sont le Burkina Faso, le Mali et le Niger et, dans une moindre mesure, le Tchad. Au vu des données fournies par la matrice, il semblerait que, hormis le cas du Mali que nous venons d'évoquer, l'exécution de l'Initiative n'a pas été directement impactée par la situation géopolitique régionale. Dans les trois pays les plus affectés par les risques sécuritaires, la phase expérimentale a été mise en œuvre selon le planning prévu (9 mois) avec des taux d'achèvement particulièrement élevés pour le Burkina Faso et le Niger. Pour ce qui est du Tchad, mis à part une durée de formation un peu plus élevée que ce qui est préconisé (12 mois au lieu de 9 mois), les autres indicateurs sont tout à fait conformes aux attentes.

Par rapport au lien éventuel entre la situation sécuritaire et le déploiement d'une phase d'extension, trois (Burkina Faso, Mali et Tchad) des quatre pays identifiés au paragraphe précédent n'ont pas pu jusqu'à présent finaliser la mise en œuvre d'une phase de déploiement qui étende la portée de l'Initiative au-delà du public concerné par la phase expérimentale et cela, même si les autorités nationales ont manifesté une volonté affirmée de le faire. Par contre, malgré les difficultés déjà mentionnées, le Niger a pu mener à bien un programme d'extension qui a concerné près de 8 000 enseignants.

Si l'on considère maintenant les pays les plus « tranquilles » au niveau sécuritaire, à savoir la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Togo, le Bénin et les Comores, on peut constater que, pour les critères déjà évoqués, l'ensemble des opérations se sont déroulées selon le tempo attendu et que les taux d'achèvement sont conformes aux attentes (supérieurs à 90 %). Pour ce qui est de la mise en œuvre d'une phase d'extension, deux de ces pays ont d'ores et déjà mené à bien un déploiement d'envergure (4 800 instituteurs en Côte d'Ivoire et 1 500 au Sénégal). Le

Togo, en revanche, est toujours en négociation pour appuyer une phase d'extension souhaitée par les autorités nationales. Pour les Comores, le choix a été de prendre en charge l'ensemble des enseignants du primaire dès la phase initiale (près de 4 000 enseignants).

En fonction de ce qui vient d'être mis en évidence sur le lien entre situation sécuritaire et déploiement de l'Initiative, il nous paraît légitime d'affirmer que le dispositif IFADEM est globalement résilient aux difficultés susceptibles de perturber son exécution en raison de l'instabilité géopolitique qui caractérise une région ou un pays. Un exemple assez frappant est celui de Madagascar dont la participation à IFADEM avait été mise en péril après la mesure d'exclusion de la Francophonie qui a touché le pays. Pour dépasser cette difficulté, le dispositif a su se réinventer en réorganisant le financement de la phase expérimentale et en désignant comme signataire de l'accord de partenariat l'Institut national de formation pédagogique plutôt que le ministère malgache de l'Éducation. Un autre exemple intéressant à propos de la flexibilité avec laquelle IFADEM est capable de faire face à des situations imprévues concerne IFADEM Côte d'Ivoire qui a su se réorganiser pour assurer la continuité du tutorat face à la pandémie de COVID-19. Ainsi, en lieu et place des regroupements locaux exigeant la présence physique du tuteur et des maîtres qu'il accompagne, il a été décidé d'avoir recours à l'application *WhatsApp* pour permettre de poursuivre l'encadrement tutorial de proximité. Des groupes *WhatsApp* ont aussi été créés au niveau régional où se retrouvent instituteurs et directeurs d'école ainsi que des tuteurs nationaux chargés de les encadrer. Ce dispositif est complété par des rencontres synchrones et asynchrones organisées à partir de la page *Facebook* d'IFADEM Côte d'Ivoire. Certaines évaluations ont également été organisées à distance. C'est le cas notamment pour le Sénégal où ce sont les outils *Google Classroom* et les réseaux sociaux qui ont été mobilisés pour pallier le déficit de contacts en présentiel.

3. L'étape de préparation

En s'intéressant plus particulièrement à la phase de préparation qui couvre la conception et la production des outils d'apprentissage et la préparation des acteurs, on peut constater, sur la base de la matrice B (tableau 2.2) qui est ordonnée en fonction de la date de la signature de la convention, un certain nombre de variations selon les pays. Ainsi, le nombre de livrets produits pour la formation des instituteurs durant la phase expérimentale est de 4 (pour le Burundi, le Burkina Faso, le Mali, et les Comores) et peut aller jusqu'à 7 (pour le Sénégal et la RD du Congo) avec une moyenne de 5 livrets. Si l'on examine la répartition des contenus traités dans ces livrets à partir de la même matrice, on peut constater qu'excepté pour le Tchad et le Burkina Faso, la part prise par l'enseignement du français dans les livrets a tendance à décroître avec le temps (voir l'indicateur en colonne 7 concernant le pourcentage de livrets consacrés à l'apprentissage du ou en français) avec l'apparition à partir de 2013 de livrets consacrés à la didactique des autres disciplines. Compte tenu des ambitions de l'Initiative d'améliorer l'enseignement du et en français, on peut s'interroger sur l'impact d'IFADEM dans des pays comme le Togo ou le Mali où un seul livret a véritablement porté sur l'enseignement du français au bénéfice de livrets consacrés à la pédagogie ou à la didactique des autres disciplines. Ainsi, alors que, comme l'indique la matrice A, la durée de la formation est relativement stable (de 7 à 12 mois), on peut s'attendre à ce que les contenus effectivement traités varient fortement d'un pays à l'autre, que ce soit au niveau de la quantité (de 4 à 7 livrets) ou de la nature de ces contenus. Ces écarts sont en fait directement liés à la demande des pays puisque le choix et la conception des livrets s'inscrivent dans un processus de co-construction dans lequel le rôle des experts locaux est déterminant et pour lesquels l'arbitrage final revient aux autorités nationales.

Outre les livrets spécifiques à chacun des pays, l'Initiative a produit en collaboration avec le projet ELAN (École et langues nationales en Afrique) trois livrets transnationaux consacrés à l'enseignement bilingue. Ces livrets viennent s'ajouter à la dotation en supports

pédagogiques dont bénéficient les enseignants des pays concernés par cette problématique et qui comprend aussi une grammaire et un livret mémento réalisé par les experts IFADEM afin de proposer un apport théorique et méthodologique sur les domaines traités lors de la formation. Ces documents sont fournis à titre complémentaire et ne font pas partie des contenus directement traités par les formateurs lors des regroupements régionaux ou locaux.

Les livrets repris dans la matrice B concernent uniquement la phase expérimentale. Pour certains pays comme le Burundi (3), le Bénin (2), la RD du Congo (1), la Côte d'Ivoire (4) et le Niger (1) viennent s'ajouter, en cours de phase d'extension, de nouveaux livrets (non repris dans la matrice et dont le nombre figure entre parenthèses) afin de prendre en compte les besoins non couverts lors de la phase expérimentale et/ou rencontrer d'autres populations au niveau primaire ou secondaire (1^{er} cycle). Enfin, des livrets destinés aux directeurs ont également été produits, c'est le cas pour le Burkina Faso (2), la Côte d'Ivoire (2), le Mali (1) et le Tchad (2).

Dans bon nombre de pays, les supports pédagogiques que nous venons d'évoquer sont complétés par d'autres ressources comme des documents multimédias, des ressources sonores sous forme d'émissions de radio, des CDROM, des fichiers MP3 (matrice C). Lorsque ces documents sont mis à disposition, l'Initiative fournit généralement les dispositifs permettant de les visionner ou de les écouter.

Un volet important de l'étape de préparation porte sur la préparation des acteurs à savoir les concepteurs de livrets, les formateurs qui interviennent essentiellement lors des regroupements régionaux et les tuteurs. Alors que les concepteurs et les tuteurs correspondent à des catégories d'intervenants bien identifiées, ce n'est pas toujours le cas des formateurs dont la fonction est parfois prise en charge par certains tuteurs (comme au Burkina Faso) ou par les concepteurs (comme en Côte d'Ivoire, au Tchad ou au Togo). Comme l'indique la matrice D (tableau 2.4), en ce qui concerne les concepteurs, leur nombre et la durée de leur formation varient fortement selon les pays. De 8 concep-

teurs à Madagascar à 46 au Burkina Faso l'éventail des possibilités est très large. De plus, la taille de l'équipe mobilisée n'est pas directement liée au nombre de livrets produits puisque le Mali, qui compte les équipes de concepteurs les plus importantes, n'a produit que quatre livrets. Le Bénin qui n'a mobilisé que 6 concepteurs a produit 6 livrets. Le Sénégal et la RD du Congo ont produit 7 livrets avec respectivement 16 concepteurs et 12 concepteurs. La durée de la formation pour cette catégorie d'acteurs n'est fournie qu'à titre indicatif, car il s'agit généralement d'accompagnement dans la conception des livrets par des consultants internationaux plutôt que de formation à proprement parler. L'accompagnement des concepteurs se réalise généralement à travers une combinaison d'activités sur place et à distance excepté pour le Niger où l'ensemble du processus d'accompagnement a été réalisé à distance (par visio-conférence, mails et téléphone) en raison de la situation sécuritaire particulièrement délicate que connaissait le pays en 2013-2014.

En ce qui concerne les formateurs, pour les pays qui ont choisi de constituer un corps spécifique dédié à cette fonction, leur nombre varie de 10 à 80 avec des durées de formation également très variables (de 18 à 96 heures).

Comme nous l'avons déjà souligné, les tuteurs constituent la pierre angulaire du dispositif IFADEM, leur choix et la qualité de la formation dont ils ont bénéficié expliquent pour une bonne part le succès de l'Initiative. L'examen de la matrice D indique que leur nombre varie fortement selon les pays, de 19 au Bénin à plus de 460 au Niger. Cela s'explique essentiellement par le fait que les préconisations d'IFADEM en la matière étaient très précises : préserver un taux d'encadrement tuteur/instituteurs permettant d'assurer un tutorat en petits groupes constitués d'enseignants dont la proximité géographique permet l'organisation de rencontres régulières. Ainsi, le nombre de 460 tuteurs mentionné par le Niger est à rapporter à plus de 8 000 enseignants formés. En examinant la colonne se rapportant au taux d'encadrement, on peut constater que celui-ci est très constant d'un pays à l'autre puisqu'il ne varie que très légèrement autour de 25 instituteurs par tuteur, excepté pour les Comores où ce taux est de 50.

4. L'étape de déploiement: mise en œuvre et effets observés

Pour analyser le déploiement d'IFADEM, nous nous intéresserons dans un premier temps à deux indicateurs, d'une part le nombre de regroupements régionaux et, d'autre part, le nombre de regroupements locaux.

L'analyse de la matrice E (tableau 2.5), qui est ordonnée en fonction de la date de signature de la convention, semble indiquer une tendance à la diminution du nombre de regroupements : de trois regroupements régionaux pour les déploiements plus anciens on évolue vers deux. Soulignons toutefois, par rapport à cet indicateur, que le Sénégal et les Comores constituent des cas particuliers. Le premier pays a en effet fait reposer sa stratégie sur des activités à distance exploitant les tablettes connectées offertes à tous les instituteurs ainsi qu'à leur tuteur et le second pays, compte tenu de sa taille réduite et son statut insulaire, s'est plutôt appuyé sur des regroupements locaux.

Pour ce qui est des regroupements locaux, on peut constater que leur nombre varie assez fortement d'un pays à l'autre (de 8 à 18), mais aussi au sein d'un pays selon le tuteur considéré. L'écart, dans le pays considéré, entre le tuteur qui organise le plus grand nombre de regroupements et celui qui en organise le moins est indiqué dans la colonne voisine notée « écart ». On voit que celui-ci est nul pour des pays comme le Sénégal, les Comores ou le Mali où le nombre de regroupements locaux est identique pour tous les tuteurs. Compte tenu de ces observations, on peut penser qu'il existe, selon les pays et aussi selon les tuteurs, des variations importantes dans l'intensité du suivi pédagogique dont a bénéficié un apprenant. En revanche, la matrice E ne permet pas d'objectiver un lien entre l'intensité moyenne du suivi mesuré par le nombre de regroupements locaux et les résultats mesurés par le taux de certification.

En vue d'analyser le lien entre l'intensité de l'encadrement pédagogique mis en place et le coût unitaire de la formation, nous avons ordonné la matrice E' en fonction du coût unitaire décroissant. En ce qui concerne les regroupements régionaux, il semble difficile de faire

un lien direct entre leur nombre et le coût unitaire. Toutefois, on peut souligner qu'on retrouve, parmi les quatre pays ayant le coût unitaire le plus élevé, trois pays caractérisés par un nombre de regroupements régionaux élevé. Pour ce qui est du Sénégal, sa position parmi les pays à coût unitaire élevé s'explique par un recours intensif aux technologies qui a conduit à doter d'une tablette tous les enseignants concernés par IFADEM.

Si l'on examine la matrice F (tableau 2.7), il est aisé de constater que les indicateurs de résultats se situent tous à un niveau très élevé excepté en ce qui concerne le niveau d'achèvement au Mali qui est seulement de 75 % pour une moyenne globale pour les douze pays de 92,9 %. On peut donc considérer que le dispositif déployé par IFADEM dans les différents pays est très efficace pour conserver les bénéficiaires une fois ceux-ci enrôlés. Pour ce qui est du Mali, nous avons déjà évoqué le délai de plus de deux années qui a séparé la fin de la formation de l'examen final (matrice A), ce qui a certainement contribué à réduire les effectifs. On peut également observer un léger tassement des taux d'achèvement de la phase expérimentale à la phase d'extension dans des pays comme le Burundi et le Niger et une baisse plus substantielle en RD du Congo. En moyenne, le taux d'achèvement pour la phase d'extension est de 89,8 % alors qu'il est de 92,9 % pour la phase expérimentale.

Si l'on observe l'indicateur relatif à la certification, on peut noter une plus grande variabilité des résultats observés avec des taux de certification compris entre 50 % et 100 % pour la phase expérimentale. Remarquons qu'une partie de la variation observée pourrait s'expliquer par le fait que les modalités d'évaluation ont pu différer considérablement d'un pays à l'autre, à la fois pour l'examen théorique et pour l'examen pratique. Ainsi, l'examen théorique a tantôt été présenté sous forme de questions à choix multiples, tantôt en faisant appel à des questions ouvertes, et l'examen pratique a tantôt pris la forme d'observations dans la classe dont l'instituteur en formation était titulaire, tantôt dans des classes choisies parce qu'elles étaient facilement accessibles pour les examinateurs, parfois même elle a été pratiquée sous la forme de

simulation où les autres apprenants jouaient le rôle des élèves. Pour évaluer les prestations des instituteurs, il a été fait appel à des évaluateurs qui n'ont pas directement participé à la formation des stagiaires (généralement des inspecteurs), mais parfois aussi à des tuteurs et parfois même au tuteur qui a suivi les maîtres durant son parcours IFADEM. Bref, les conditions d'évaluation ont pu être très différentes selon le pays considéré, la phase considérée et même d'un instituteur à l'autre. Nonobstant cette limitation, on peut considérer, du moins pour la phase expérimentale, que les taux de certification enregistrés sont très élevés pour tous les pays (supérieur à 86 %) excepté pour les Comores où celui-ci est de 52 %.

La comparaison, au sein d'un même pays, entre les taux de certification observés pour la phase expérimentale et pour la phase d'extension peut avoir du sens, car les modalités d'évaluation mises en œuvre d'une phase à l'autre n'ont généralement pas été modifiées. D'une manière générale, on observe une diminution du taux moyen de certification en passant d'une phase à l'autre (de 88 % à 74 %) avec pour certains pays un glissement spectaculaire puisque pour la RD du Congo on est passé de 86 % à 38 %, pour le Niger de 89 % à 65 %. Il est important de remarquer que ces chutes spectaculaires du taux de certification s'observent dans deux des pays où la phase d'extension a concerné le plus grand nombre d'instituteurs (7 927 au Niger et 4 596 en RD du Congo). Si l'on ajoute à cela le fait qu'aux Comores, où IFADEM a concerné près de 4 000 enseignants, le taux de certification n'était que de 52 %, on peut suspecter que le dispositif IFADEM rencontre quelques difficultés lors du passage à plus grande échelle. Cette hypothèse n'est toutefois pas confirmée pour des pays comme le Bénin et la Côte d'Ivoire qui ont, eux aussi, connu un passage à l'échelle d'ampleur (4 000 instituteurs concernés pour le Bénin et 4 800 pour la Côte d'Ivoire) tout en conservant des taux de certification élevés (92 % pour le Bénin et 83 % pour la Côte d'Ivoire). En ce qui concerne les Comores, le taux de certification particulièrement faible qui a été observé pourrait s'expliquer par le fait que l'élargissement quantitatif s'est accompagné d'un ciblage moins

précis du public visé (à la fois les instituteurs et les instituteurs adjoints) et par un relâchement des conditions d'encadrement (50 instituteurs par tuteur).

Lors de l'étape d'identification et plus précisément au moment d'établir la convention de partenariat, les parties en présence s'accordent généralement sur les formes de valorisation que pourront espérer retirer les bénéficiaires à l'issue de leur période de formation. Cette valorisation peut prendre des formes diverses comme un accès facilité à certains examens de promotion (CAP, par exemple), une bonification dans la carrière qui leur fera gagner des années d'ancienneté ou encore, l'entrée dans la fonction publique pour des enseignants vacataires... Pour intégrer cet aspect sous la forme d'un indicateur dans la matrice F, nous avons classé ces formes de valorisation selon trois niveaux. Le niveau 3, le plus élevé, correspond à une bonification directe dans la carrière, le niveau 2 correspond à une bonification sous condition (par exemple, moyennant la réussite à un examen auquel prépare directement la formation IFADEM) et le niveau 1 où aucune forme de bonification n'est prévue.

L'accent mis sur cette possibilité de valorisation dans l'accord de partenariat correspond à l'hypothèse implicite que l'espoir de pouvoir progresser dans la carrière constituerait un élément de motivation extrinsèque susceptible d'encourager la participation et l'engagement dans l'apprentissage. Nous allons sur la base de la matrice F tenter de vérifier s'il existe des éléments permettant de donner du crédit à cette hypothèse.

Si l'on considère le taux d'achèvement à la phase expérimentale, la valorisation directe sur la progression dans la carrière de la certification IFADEM (niveau 3) ne semble pas avoir eu d'effet, au contraire, les taux d'achèvement sont même meilleurs pour le niveau 2 (bonification sous condition). Pour le niveau 1, excepté pour le Mali, on n'observe pas de différence notable dans le taux d'achèvement par rapport aux niveaux 2 et 3. En ce qui concerne le taux de certification, rien de très net n'apparaît hormis le fait que les Comores sont caractérisées par un taux de

certification particulièrement faible et qu'aucune forme de bonification n'est prévue pour les instituteurs qui auraient obtenu la certification. En résumé, rien dans les données que nous venons d'évoquer ne permet d'accréditer l'hypothèse d'un lien entre les possibilités de valorisation dans la carrière offertes aux instituteurs engagés dans IFADEM et leur tendance à persévéérer ou leur niveau de réussite aux examens finaux. Ce constat ne remet cependant pas en cause l'intérêt intrinsèque de ce type de mesure afin de faciliter le recrutement ou comme élément de soutien à la motivation.

5. La place du numérique dans le dispositif

Les espaces numériques dont la création accompagne dans la plupart des pays le déploiement de l'Initiative constituent souvent pour le ministère, et pour les enseignants qui sont amenés à les fréquenter, un élément de valorisation important. Selon les témoignages recueillis, ils constituent pour bon nombre d'enseignants le premier contact avec un ordinateur et une première ouverture vers le monde du Web. Les enquêtes réalisées montrent aussi que ces espaces sont généralement sous-exploités en raison notamment de la distance à parcourir par les enseignants, souvent à pied, pour les fréquenter. Comme le montre la matrice C (tableau 2.3), 8 pays sur 12 ont choisi de créer des espaces numériques dotés d'un nombre important de postes de travail (de 16 à 28) reliés, pour les premiers pays qui ont intégré l'Initiative, à Internet par un serveur performant et une connexion le plus souvent basée sur la technologie VSAT. Par la suite, des serveurs plus légers de type *Raspberry EdBox* ont été installés pour servir de point d'accès Wifi via la téléphonie mobile. Deux pays (le Togo et les Comores) ont, pour leur part, choisi de s'équiper d'espaces plus légers (de 2 à 9 postes) et deux autres pays (le Niger et la Côte d'Ivoire) ont renoncé aux espaces numériques.

Dans les pays où ils ont été installés, les espaces numériques ont essentiellement servi à l'initiation aux TIC lors des regroupements régionaux durant une vingtaine d'heures. Des questionnaires d'opinions proposés aux bénéficiaires, il ressort que cette activité est généralement

appréciée bien que le temps qui lui est consacré soit jugé insuffisant par la plupart des répondants qui regrettent aussi la difficulté de poursuivre l'utilisation du matériel au-delà de l'initiation proposée. En revanche, ce type de regrets n'existe pas dans un pays comme le Sénégal où l'initiation au numérique s'est réalisée directement à partir des tablettes que les enseignants ont conservées à l'issue de la formation.

Dans l'économie globale du déploiement d'IFADEM dans un pays, les espaces numériques peuvent représenter un poste budgétaire important. Par exemple, selon une estimation réalisée dans trois pays (Lethuillier, Jaillet et Jarousse, 2014), ils représentent à Madagascar environ 16 %, au Bénin 21 % et au Burundi 24 % du budget total de la phase expérimentale. Compte tenu de cela, un pays comme le Niger a décidé de limiter à deux le nombre d'espaces numériques (en partie pris en charge par la coopération suisse) pour maintenir le coût unitaire de la formation à un niveau particulièrement bas, alors qu'un pays comme le Sénégal a fait le choix de n'en créer aucun et d'opter pour le redéploiement des ressources allouées à l'aménagement de salles spécialisées vers l'équipement des tuteurs et des instituteurs en tablettes et en forfaits Internet. C'est en grande partie en raison de ce faible coût unitaire que le Niger a pu déployer une phase d'extension de grande ampleur qui a touché près de 8 000 enseignants.

Au vu de la matrice C, on peut observer que certains pays ont proposé dans le cadre de l'Initiative un environnement d'apprentissage particulièrement attrant, enrichi notamment à travers les recours aux technologies numériques. C'est le cas au Sénégal à travers l'usage de tablettes connectées à Internet grâce à la téléphonie mobile (à la fois pour les instituteurs et pour les tuteurs) et à Madagascar par le recours au téléphone mobile (intelligent ou classique). Remarquons que dans les deux pays, le recours aux téléphones mobiles ou aux tablettes connectées se justifie avant tout par la possibilité d'enrichir les échanges pédagogiques, notamment à travers un approfondissement du tutorat et la création de communautés d'apprentissage susceptibles d'apporter aide et soutien aux maîtres engagés dans la formation IFADEM. D'autres

payssontchoisi de privilégier l'équipement des tuteurs. C'est notamment le cas du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire et du Tchad où les tuteurs ont été équipés de tablettes ou d'ordinateurs.

6. La phase d'appropriation

La phase d'appropriation constitue l'aboutissement, voire la raison d'être de l'Initiative. Comme nous l'avons déjà rappelé, IFADEM a, depuis ses débuts, montré une volonté très nette de se démarquer par rapport aux approches « projets » habituelles en mettant tout en œuvre pour s'ancrer dans les structures du ministère et influencer la politique nationale en matière de formation des maîtres. Cette phase d'appropriation peut aussi être considérée comme la phase ultime du passage à l'échelle que nous avons déjà évoquée. Il s'agirait de mettre en place les conditions permettant au ministère de définir le futur de la formation continue des maîtres en s'inspirant, voire en s'alignant sur les modèles et les stratégies mis au point par IFADEM au cours des phases expérimentales et de développement dans le pays considéré. Comme nous l'avons abondamment illustré dans ce chapitre, il ne s'agit pas de proposer un modèle unique pour la formation continue des maîtres, mais bien de s'appuyer sur un processus de co-construction pour produire des modèles locaux adaptés aux réalités et aux particularités nationales.

En pratique, cette appropriation peut se traduire par différentes mesures concrètes comme l'intégration explicite ou non de l'approche IFADEM dans la stratégie sectorielle du ministère et/ou dans le plan national de formation continue du personnel enseignant, mais aussi par la prise en compte des stratégies mises au point dans le cadre de l'Initiative par les partenaires techniques et financiers qui gèrent les grands fonds mondiaux pour le développement (fonds commun de financement, Partenariat mondial pour l'éducation...).

Si l'on examine la matrice G (tableau 2.8) qui est ordonnée en fonction du degré d'appropriation de la stratégie IFADEM par le ministère, on peut constater qu'on trouve quatre pays au degré 3 qui correspondent au degré de prise en compte du modèle IFADEM le plus élevé. Ces

quatre pays ont tous mené une phase d'extension quantitative importante ou, comme pour les Comores, ont couvert le pays dès la phase de déploiement initiale. Deux de ces pays sont également caractérisés par un taux relativement élevé de couverture des enseignants du pays au niveau primaire (48 % pour le Niger et 96 % les Comores). Pour ce qui est des pays caractérisés par un degré d'appropriation le moins élevé, on trouve deux pays sur cinq qui ont mis en place une phase d'extension quantitativement importante avec un taux de couverture des maîtres du primaire qui n'est pas négligeable (15 % pour la Côte d'Ivoire et 9 % pour le Bénin) et trois pays qui n'ont pas mis en place de phase d'extension. Sur cette base, on peut avancer l'idée d'un lien entre la présence d'une phase d'extension quantitativement importante et l'appropriation pleine et entière par le pays qui répondrait au principe suivant: pour espérer observer un niveau élevé d'appropriation, il faut impérativement prévoir une phase d'extension, mais la présence d'une telle phase ne garantit pas en soi un haut degré d'appropriation par les pays considérés. Ce résultat valide en quelque sorte le modèle IFADEM qui prévoit un déploiement en trois phases: expérimentation, extension et appropriation. Chaque phase prépare la suivante de manière à se donner toutes les chances d'aboutir à l'effet escompté, à savoir agir sur la qualité des enseignements à travers l'amélioration des stratégies de formation des maîtres mises en œuvre par les États.

Pour identifier plus précisément les éléments susceptibles d'influer sur le degré d'appropriation, nous avons introduit deux autres variables dans notre modèle d'analyse, à savoir le moment où la formation s'est déployée (selon trois périodes) et le niveau d'impact sur la carrière. Pour ce qui est de la période où l'Initiative s'est déployée, on retrouve les trois périodes pour le degré d'appropriation le plus élevé, de même que pour le degré le moins élevé, il semble donc que les résultats en termes d'appropriation ne dépendent pas de la période au cours de laquelle l'Initiative s'est déployée. Pour le niveau d'impact sur la carrière, on se retrouve dans une configuration assez similaire qui nous amène également à conclure à l'absence de lien apparent entre les possibilités de

valorisation proposées aux instituteurs et le degré d'appropriation par les autorités éducatives du pays.

La matrice G nous permet de tester une dernière hypothèse relative au lien éventuel entre la présence d'autres bénéficiaires (généralement des directeurs) et le degré d'appropriation. Au vu des données dont nous disposons, les déploiements prévoyant d'autres bénéficiaires en nombre significatif ainsi que la production de livrets spécifiques destinés aux directeurs d'école s'observent plutôt dans les pays caractérisés par un niveau d'appropriation peu élevé. Dès lors, on peut penser que le fait d'intégrer dans la stratégie de déploiement d'autres bénéficiaires pourrait perturber l'appropriation par les autorités nationales plutôt que la favoriser comme on aurait pu le penser.

7. L'analyse des coûts

Sur le plan des coûts, on peut noter que la phase d'expérimentation dans les différents pays ne fait pas clairement apparaître une baisse de la dépense par bénéficiaire (coût unitaire) dans le temps⁴ (matrice C) du fait notamment des coûts unitaires relativement faibles constatés au Niger (525 € par bénéficiaire) et en Côte d'Ivoire (543 €), deux pays qui ont adhéré à l'Initiative dès 2013. Les derniers pays concernés par l'Initiative présentent des coûts unitaires relativement élevés (respectivement 771, 757 et 643 € pour le Mali, le Burkina Faso et le Tchad) alors qu'ils ont concerné des effectifs nettement supérieurs à ceux de certains pays entrés plus tôt dans IFADEM (de l'ordre de 2 000 bénéficiaires pour chacun des trois pays). Par contre, les Comores, avec 3 972 bénéficiaires qui correspondent à la quasi-totalité des enseignants du pays, se caractérisent par un coût unitaire de 431 €, le plus faible des 12 pays considérés.

4. Cette baisse serait néanmoins plus visible si on considérait le coût unitaire relativement au produit intérieur brut par habitant de chacun des pays pour tenir compte de l'écart de niveau de richesse entre les pays considérés (voir l'analyse économique détaillée de Le Quentrec dans le chapitre 11 de cet ouvrage).

Cette situation renvoie cependant à des évolutions importantes dans les différents postes de dépenses. Ainsi, l'on a assisté en moyenne à une élévation des dépenses « technologiques » individuelles (téléphone, tablette...) en compensation d'une baisse des dépenses liées aux grands regroupements, dont le nombre s'est réduit, et d'une baisse des dépenses d'infrastructures numériques collectives (espaces numériques) dont le modèle initial a été progressivement remis en cause par certaines difficultés liées à leur maintenance ainsi que par l'évolution de la technologie. Cette évolution concernant les espaces numériques est très nette jusqu'en 2016 (matrice C), qu'il s'agisse du nombre d'espaces créés comme du coût unitaire de cette dépense particulière qui devient négligeable pour le Togo, voire nulle pour la Côte d'Ivoire et le Sénégal. La tendance s'inverse cependant pour les quatre derniers pays traités avec une dépense par bénéficiaire de près de 150 € au Burkina Faso et au Tchad, où des dépenses importantes de rénovation/construction ont été effectuées, et de 82 et 51 € respectivement pour le Mali et les Comores.

En revanche, la baisse semble beaucoup plus nette en ce qui concerne l'évolution du coût unitaire de la phase expérimentale vers la phase d'extension avec en particulier le coût unitaire de la phase d'extension de la Côte d'Ivoire (première vague) qui est seulement de 165 €. Cette évolution générale sera à confirmer, car les données financières concernant les phases d'extension sont malheureusement très rares: hormis des pays comme le Burundi, la Côte d'Ivoire et le Sénégal pour lesquels on dispose de données réelles, les données présentées dans la matrice C (tableau 2.3) proviennent pour la plupart de données de projections pour la phase d'extension présentées dans les rapports d'évaluation des phases expérimentales. La rareté des données financières concernant les phases d'extension tient en grande partie au fait que son administration et son financement sont dévolus aux États et à leurs partenaires plutôt que directement à la coordination de l'Initiative. Cette externalisation de la phase d'extension, si elle peut se justifier compte tenu de l'objectif final de l'Initiative (faire en sorte que l'État s'approprie l'Initiative avec l'aide

de ses partenaires), ne devrait pas se faire au détriment de la collecte par la CCI des informations nécessaires au suivi de toutes les phases de l'Initiative et notamment des informations financières susceptibles d'appuyer l'intégration des stratégies déployées par IFADEM à la politique nationale de formation continue des enseignants.

D'une façon générale, on constate une baisse quasi systématique du coût unitaire de la phase d'extension au regard de celui caractérisant la phase expérimentale. Cette baisse est en partie mécanique dans la mesure où la phase expérimentale concentre la majorité des coûts fixes (définition/co-construction du projet, création des infrastructures numériques, production des livrets) dont profite la phase d'extension. Ce qui est plus intéressant, c'est que cette baisse semble prendre de plus en plus d'ampleur avec le temps. La statistique qui révèle plus clairement cette évolution est le rapport des coûts unitaires entre les phases d'extension et d'expérimentation. Il passe de 1,05 pour le Burundi à des valeurs de l'ordre de 0,70 pour le Bénin, la RD du Congo et le Togo, mais baisse nettement à 0,46 pour le Sénégal et 0,30 pour la Côte d'Ivoire. Le Niger, dont le coût unitaire de la phase expérimentale était, il est vrai, parmi les plus bas, se situe dans une situation différente avec un rapport de l'ordre de 0,90.

Si elle se confirme, cette tendance sera à porter au crédit de l'Initiative dans la mesure où elle pourrait confirmer l'atteinte d'un objectif essentiel qui est celui de faciliter son appropriation finale par les États. Un des enjeux majeurs de la phase d'extension est en effet de définir le coût de référence pour l'État partenaire d'une appropriation/intégration de l'Initiative dans ses procédures de formation continue des enseignants et il est clair, au vu des données dont nous disposons, que l'on s'en rapproche de plus en plus, notamment dans les expérimentations à fort apport de technologie numérique (Sénégal et Côte d'Ivoire).

Cette dernière évolution renvoie en grande partie à des modifications de l'Initiative dans le sens d'une plus grande efficience. En premier lieu, l'Initiative a réduit la création de centres de ressources informatiques relativement coûteux à implanter et à gérer au profit de tech-

nologies numériques plus individualisées telles que le téléphone, les tablettes... Dans le même temps, IFADEM a progressivement réduit les regroupements régionaux (matrice E) dont l'objet était la présentation des différents livrets et une initiation à l'informatique, au profit d'une approche de tutorat de proximité assurée par des acteurs du système éducatif (inspecteurs, conseillers pédagogiques) formés et outillés en ce sens. Le cas récent de la Côte d'Ivoire est très instructif à cet égard. L'offre pour les enseignants en formation a été limitée à quatre livrets, les tuteurs ont reçu des formations à l'utilisation d'une plateforme d'enseignement à distance de type *Moodle* où ils trouvent des ressources et des aides à la conduite des mini-regroupements qu'ils animent. Au final, le coût par bénéficiaire dans la phase d'extension en Côte d'Ivoire s'élève à seulement 165 € (matrice C), ce qui est intrinsèquement faible en valeur absolue et plus encore si l'on devait tenir compte du niveau de richesse du pays qui est nettement plus élevé que celui des autres pays considérés.

L'expérience acquise avec la Côte d'Ivoire préfigure en quelque sorte le nouveau mode opératoire qui sera adopté pour la phase d'extension en contexte de crise sanitaire comme c'est le cas pour « IFADEM 100 % en ligne » dont le principe est de fournir les outils d'IFADEM aux tuteurs et aux enseignants à travers une plateforme d'enseignement en ligne. Les simulations financières de cette modalité de formation pour 500 bénéficiaires de cinq pays conduiraient à un coût unitaire d'environ 105 €, finalement très abordable. La limitation liée au fait de ne pouvoir s'adresser qu'à des enseignants disposant d'un accès Internet pourrait être levée par une adaptation du dispositif dans laquelle l'usage de la plateforme serait réservé aux tuteurs et où des livrets papier seraient fournis aux instituteurs comme cela a été le cas pour la première vague de déploiement de la formation des instituteurs de Côte d'Ivoire. Une autre possibilité actuellement à l'étude dans le cadre d'« IFADEM 100 % en ligne » consiste à développer une version de l'application *Moodle* qui permette de travailler hors connexion pour réaliser l'essentiel des opérations nécessaires à l'apprentissage en ligne.

8. Conclusion provisoire

Nous pourrions résumer le travail comparatif que nous avons réalisé par la formule suivante : « les initiateurs d'IFADEM avaient vu juste ». Ils ont clairement perçu l'importance d'impliquer non seulement les autorités nationales, mais aussi les experts locaux dans le processus de co-construction d'un dispositif taillé sur mesure pour chaque pays participant. Ils ont aussi perçu le rôle déterminant des tuteurs dans un dispositif combinant des activités en présence et d'autres formes d'auto-apprentissage à distance. Ils n'ont pas hésité, lorsque le contexte local le permettait et le justifiait, à faire appel à des technologies innovantes comme le téléphone portable pour faciliter et intensifier les échanges entre les instituteurs et les tuteurs, mais aussi entre instituteurs. Ils n'ont pas hésité à donner du temps au temps en prévoyant une phase de préparation longue (une quinzaine de mois) permettant de mener à bien des analyses de besoins détaillées, de réaliser un état des lieux complet de la formation des maîtres dans le pays, de concevoir les supports de formation et de former les acteurs du dispositif.

Tout au long des quinze années de vie du dispositif que nous avons tenté de retracer ici, il y a bien eu des ajustements, mais rien qui remette en cause les fondamentaux définis au départ de l'Initiative.

Parmi les évolutions significatives que nous avons pu observer, on peut noter la tendance à réduire la durée et le nombre de regroupements régionaux qui se sont avérés particulièrement dispendieux dans l'économie globale du déploiement d'IFADEM, le recours à des solutions numériques plus légères et plus éclatées (des tablettes plutôt que des espaces numériques), l'élargissement à d'autres contenus, à d'autres niveaux scolaires et à d'autres catégories de personnel.

L'analyse de la manière dont le dispositif proposé par IFADEM s'est mis en place dans les différents pays, les stratégies déployées pour se mouler dans les contextes locaux sans pour autant perdre son âme, sa capacité à trouver des solutions inventives face aux difficultés d'ordre géopolitique ou sanitaire qu'il a rencontrées tout au long de son évolution permet d'affirmer que l'approche mise en place par l'Initiative est

à la fois robuste et résiliente, ce qui nous semble de bon augure pour l'avenir. En effet, plus que jamais, l'avenir est incertain et la période de vide scolaire que nous venons de connaître viendra encore accentuer le constat sans cesse renouvelé du manque d'enseignants formés pour satisfaire les besoins de l'éducation en Afrique, en particulier en Afrique subsaharienne.

Pour avancer par rapport à la qualité, et cela conformément aux objectifs du développement durable 2030, il s'agira de se reposer sur des solutions solides et capables de faire face aux nombreux aléas que l'avenir ne manquera pas de nous réservé et qui n'épargneront pas le monde de l'éducation. Par rapport à ces défis, IFADEM apparaît comme susceptible d'apporter une contribution significative pour autant qu'elle conserve le dynamisme qui a toujours caractérisé les experts qui ont présidé à sa destinée. Les dernières évolutions prévues pour la nouvelle année scolaire qui s'est ouverte (2021-2022) permettent d'être optimistes puisque pour répondre aux difficultés rencontrées suite à la crise sanitaire, IFADEM a décidé de proposer une offre de formation tout à distance (IFADEM 100 % en ligne) en capitalisant, dans cinq pays ayant déjà bénéficié d'un déploiement de l'Initiative, sur son expérience des pays considérés et sur son expertise en matière de formation à distance.

Bibliographie

Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Depover, C. et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif. In : L.-O. Pochon et A. Blanchet (ed.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*. Neuchâtel, Suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Lethuillier, G., Jaillet, A. et Jarousse, J.-P (2014). Rapport d'évaluation externe. Programme de formation continue à distance des maîtres (IFADEM) à Madagascar. Agence universitaire de la francophonie-Agence française du développement.

TABLEAU 2.1: MATRICE A ORDONNÉE SELON LA SITUATION SÉCURITAIRE
ET PRÉSENTANT L'ENCHAÎNEMENT CHRONOLOGIQUE DES DIFFÉRENTES ÉTAPES
DE L'INITIATIVE

Pays	Situation sécuritaire*	Délai entre signature de la convention et 1 ^{er} regroupement	Durée de la formation
Côte d'Ivoire	niveau 1	15 mois	9 mois
Togo	niveau 1	15 mois	9 mois
Comores	niveau 1	15 mois	11 mois
Bénin	niveau 1	2 mois	9 mois
Sénégal	niveau 1	22 mois	9 mois
Burundi	niveau 2	<1 mois	9 mois
RD du Congo/ Katanga	niveau 2	15 mois	7 mois
Madagascar	niveau 2	18 mois	9 mois
Tchad	niveau 2	14 mois	12 mois
Mali	niveau 3	14 mois	9 mois
Niger	niveau 3	17 mois	9 mois
Burkina Faso	niveau 3	16 mois	9 mois

L'INITIATIVE IFADEM TELLE QU'ELLE S'EST DÉPLOYÉE...

* Situation sécuritaire où le niveau 1 correspond au niveau d'alerte le moins élevé et le 3 le niveau d'alerte le plus élevé selon France diplomatie

N.B. : L'absence d'indication dans une case du tableau signifie que l'information n'est pas disponible.

Délai entre 2 ^e regroupement et examen théorique	Taux d'achèvement	Phase d'extension	Date de la signature de la convention
<1 mois	96,32 %	oui	05/2013
<1 mois	99,5 %	non	09/2015
<1 mois	91,9 %	pas applicable	11/2016
	>95 %	oui	06/2009
Dépend des dates du CAP	90,6 %	en cours	11/2014
2 mois	90 %	oui	04/2009
<1 mois	90 %	oui	07/2011
<1 mois	>95 %	non	02/2011
2 mois	97 %	non	11/2016
27 mois	75 %	non	10/2015
<1 mois	99,6 %	oui	05/2013
3 mois	95,73 %	non	11/2016

TABLEAU 2.2: MATRICE B ORDONNÉE SELON LA DATE DE SIGNATURE
DE LA CONVENTION ET PRÉSENTANT LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE LIVRETS
DESTINÉS AUX INSTITUTEURS (PHASE EXPÉRIMENTALE)

Pays	Date de la signature de la convention	Nombre total de livrets instituteurs (phase expérim.)	Nombre de livrets instituteurs portant sur la maîtrise ou la didactique du français (1)	Nombre livrets instituteurs consacrés à l'utilisation du français pour d'autres disciplines (2)
Burundi	04/2009	4	3	0
Bénin	06/2009	6	3	1
Madagascar	02/2011	5	5	0
RD du Congo/ Katanga	07/2011	7	3	2
Côte d'Ivoire	05/2013	6	3	2
Niger	05/2013	5	3	1
Sénégal	11/2014	7	3	2
Togo	09/2015	5	1	1
Mali	10/2015	4	1	1
Burkina Faso	11/2016	4	2	1
Tchad	11/2016	5	3	1
Comores	11/2016	4	2	0

L'INITIATIVE IFADEM TELLE QU'ELLE S'EST DÉPLOYÉE...

* livrets transnationaux consacrés à l'enseignement bilingue

Nombre de livrets instituteurs consacrés à l'enseignement bilingue (3)	Pourcentage (1) + (2) + (3) par rapport au nombre total de livrets instituteurs	Nombre de livrets instituteurs pédagogie/ méthodologie	Nombre de livrets instituteurs didactiques autres disciplines	Nombre de livrets instituteurs consacrés à d'autres contenus
0	75 %	1	0	0
1	80 %	1	0	0
(3)*	100 %	0	0	0
(3)*	75 %	2	0	0
0	75 %	0	1	0
(3)*	80 %	1	0	0
(3)*	71 %	0	2	0
0	40 %	2	1	0
(3)*	50 %	1	0	1
0	75 %	0	1	0
0	80 %	1	0	0
0	50 %	0	1	1

TABLEAU 2.3: MATRICE C ORDONNÉE SELON LA DATE DE LA CONVENTION
ET PRÉSENTANT LES TYPES DE RESSOURCES DE FORMATION PRODUITES ET LES COÛTS

Pays	Date signature de la convention	Nombre total de livrets instit.	Ressources MM	Ressources audio (radio scolaire)	Ressources audio (CDROM, MP3)
Burundi	04/2009	4 version numérique	oui	oui	oui
Bénin	06/2009	6 version numérique	non	non	oui
Mada.	02/2011	5	non	oui	oui
RD du Congo / Katanga	07/2011	7	non	oui	oui
Côte d'Ivoire	05/2013	6 version numérique	non	non	non
Niger	05/2013	5	non	non	non
Sénégal	11/2014	7 version numérique	oui	non	non
Togo	09/2015	5	non	non	non
Mali	10/2015	4	non	non	non
Burkina Faso	11/2016	4 version numérique	non	non	non
Tchad	11/2016	5 version numérique	oui	oui	non
Comores	11/2016	4	non	non	non

L'INITIATIVE IFADEM TELLE QU'ELLE S'EST DÉPLOYÉE...

Dotation en matériel pour les tuteurs	Dotation en matériel pour les instituteurs	Espaces numériques (phase expérimentale + extension)	Coûts unitaires en € espaces numériques (phase expérimentale)	Coûts unitaires en € (phase expérimentale / extension) et rapport
non	non	7 (25 postes)	153	635/669/1,05
ordinateur + clé 3 G	non	5 (28 postes)	184	853/577/0,70
téléphone mobile + carte SD	téléphone mobile + carte SD	5 (28 postes)	117	720
non	non	6 (25 postes)	330	1 350/950/0,70
tablette	forfait téléphone	0	0	543/165/0,30
non	non	2 (20 postes)	73	525/469/0,90
tablette + pass Internet	tablette + pass Internet	0	0	1 071/499/0,46
non	non	3 (4 postes)	33	778/541/0,70
non	non	4 (25 postes)	82	771
tablette / ordinateur + box	non	4 (25 postes)	146	757
tablette / ordinateur	non	4 (16 postes)	148	643
non	non	28 (2/9 postes)	51	431

TABLEAU 2.4: MATRICE D PRÉSENTANT LES MODALITÉS DE PRISE EN CHARGE DE LA FORMATION DES ACTEURS AINSI QUE LE NOMBRE DE LIVRETS ET LE TAUX D'ENCADREMENT

Pays	Formation des acteurs			
	Concepteurs		Formateurs	
	Nombre	Durée en heures	Nombre	Durée en heures
Burundi	11	240	30	
Burkina Faso	46	20	Pris en charge par les tuteurs	
Côte d'Ivoire	16	16	Pris en charge par les concepteurs	
Mali	19	48	80	18
Niger	8		25	88
RD du Congo/ Katanga	12	36	20	48
Sénégal	16	150	10	64
Tchad	12	196	Pris en charge par les concepteurs	
Togo	12	40	Pris en charge par les concepteurs	
Comores	22	96	12	48
Bénin	6	300	10	96
Madagascar	8			

L'INITIATIVE IFADEM TELLE QU'ELLE S'EST DÉPLOYÉE...

N.B. : L'absence d'indication dans une case du tableau signifie que l'information n'est pas disponible.

Tuteurs		Nombre de livrets destinés aux instituteurs (phase expérimentale)	Taux d'encadrement (nombre moyen d'instituteurs par tuteur)
Nombre	Durée en heures		
42	160	4	30
99	32	4	21
160	20	6	25
80	18	4	25
460	88	5	20
27	108	7	25
20	64	7	25
80	70	5	25
21	24	5	28
80	40	4	50
19	136	6	
22		5	20

TABLEAU 2.5: MATRICE E ORDONNÉE SELON LA DATE DE SIGNATURE
DE LA CONVENTION ET PRÉSENTANT LES NOMBRES DE REGROUPEMENTS RÉGIONAUX
ET LOCAUX AINSI QUE LES TAUX DE CERTIFICATION ET LES COÛTS UNITAIRES.

Pays	Date signature de la convention	Nombre de regroupements régionaux (phase expérimentale)
Burundi	04/2009	3
Bénin	06/2009	3
Madagascar	02/2011	3
RD Congo/Katanga	07/2011	3
Côte d'Ivoire	05/2013	2
Niger	05/2013	3
Sénégal	11/2014	1
Togo	09/2015	3
Mali	10/2015	2
Burkina Faso	11/2016	2
Tchad	11/2016	2
Comores	11/2016	1

L'INITIATIVE IFADEM TELLE QU'ELLE S'EST DÉPLOYÉE...

Nombre de regroupements locaux (phase expérimentale)		Taux de certification (phase expérimentale)	Coûts unitaires en €
Nombre	Écart	Expérimentale	
9	6	100 %	635
18		95 %	853
9		91 %	720
8	3	86 %	1 350
11	1	94 %	543
9		89 %	525
18	0	86,3 %	1 071
14	5	86 %	778
12	0	95 %	771
8	3	99 %	757
10	2	86 %	646
8	0	52 %	431

TABLEAU 2.6: MATRICE E' ORDONNÉE SELON LE COÛT UNITAIRE ET PRÉSENTANT LES NOMBRES DE REGROUPEMENTS RÉGIONAUX ET LOCAUX AINSI QUE LES TAUX DE CERTIFICATION

Pays	Coûts unitaires en € (phase expérimentale)	Date signature de la convention	Nombre de regroupements régionaux (phase expérimentale)
RD Congo/ Katanga	1 350	07/2011	3
Sénégal	1 071	11/2014	1
Bénin	853	06/2009	3
Togo	778	09/2015	3
Mali	771	10/2015	2
Burkina Faso	757	11/2016	2
Madagascar	720	02/2011	3
Tchad	646	11/2016	2
Burundi	635	04/2009	3
Côte d'Ivoire	543	05/2013	2
Niger	525	05/2013	3
Comores	431	11/2016	1

L'INITIATIVE IFADEM TELLE QU'ELLE S'EST DÉPLOYÉE...

Nombre de regroupements locaux (phase expérimentale)		Taux de certification (phase expérimentale)
Nombre	Écart	Expérimentale
8	3	86 %
18	0	86,3 %
18		95 %
14	5	86 %
12	0	95 %
8	3	99 %
9	9	91 %
10	2	86 %
9	6	100 %
11	1	94 %
9		89 %
8	0	50 %

TABLEAU 2.7: MATRICE F ORDONNÉE SELON LE NIVEAU D'IMPACT SUR LA CARRIÈRE ET PRÉSENTANT LES INDICATEURS D'ACHÈVEMENT ET DE CERTIFICATION

Pays	Niveau d'impact sur la carrière*	Taux d'achèvement	
		Expérimental	Extension
Burundi	3	90,3 %	86,7 %
RD du Congo/ Katanga	3	90 %	70 %
Sénégal	3	90,6 %	En cours
Madagascar	3	>95 %	XXX
Niger	2	99,6 %	98,3 %
Togo	2	99,5 %	XXX
Tchad	2	97 %	XXX
Burkina Faso	1	95,7 %	XXX
Côte d'Ivoire	1	96,3 %	96,2 %
Mali	1	75 %	XXX
Comores	1	91,9 %	
Bénin	1	>95 %	98 %

L'INITIATIVE IFADEM TELLE QU'ELLE S'EST DÉPLOYÉE...

* 1 = aucune bonification prévue

2 = bonification sous condition

3 = bonification directe dans la carrière

N.B. : L'indication « XXX » dans une case du tableau signifie que la phase d'extension n'est pas prévue ou n'a pas encore pu être menée à bien dans le pays considéré.

Taux de certification		Nombre de maîtres enrôlés	
Expérimental	Extension	Expérimental	Extension
100 %	94 %	627	1 733
86 %	38 %	600	4 596
86 %	En cours	500	1 500
91 %	XXX	436	XXX
89 %	65 %	500	7 927
86 %	XXX	600	XXX
86 %	XXX	2000	XXX
99 %	XXX	1 800	XXX
94 %	83 %	599	4 800
95 %	XXX	2000	XXX
52 %		3 972	
95 %	92 %	557	4 000

TABLEAU 2.8: MATRICE G ORDONNÉE SELON LE DEGRÉ D'APPROPRIATION
PAR LE MINISTÈRE ET PRÉSENTANT LES INDICATEURS RELATIFS À LA PORTÉE
DU DISPOSITIF

Pays	Degré d'apropriation par le ministère**	Période de déploiement de l'initiative*	Nombre de maîtres touchés		
			Expérimentale	Extension	
Niger	3	2	500	7927	
Sénégal	3	2	500	1 500	
Comores	3	3	3 972		
Burundi	3	1	627	1 733	
Burkina Faso	2	3	1 800	XXX	
RD du Congo/ Katanga	2	2	600	4 596	
Tchad	2	3	2 000	XXX	
Bénin	1	1	557	4 000	
Madagascar	1	1	436	XXX	
Togo	1	3	600	XXX	
Côte d'Ivoire	1	2	599	4 800	
Mali	1	3	2 000	XXX	

L'INITIATIVE IFADEM TELLE QU'ELLE S'EST DÉPLOYÉE...

* 1 = période de déploiement de l'Initiative (2009-2012) / 2 = période intermédiaire (2013-2014) / 3 = période actuelle (2015-2018)

**3 = Prise en compte directe du modèle IFADEM dans la stratégie du ministère / 2 = prise en compte indirecte du modèle IFADEM / 1= pas de prise en compte

*** 1 = aucune bonification prévue / 2 = bonification sous condition / 3 = bonification directe dans la carrière

Taux de couverture des maîtres du primaire	Autres bénéficiaires touchés avec production de livrets	Niveau d'impact sur la carrière***
48 %	non	2
3 %	non	3
96 %	non	1
5 %	non	3
3 %	oui	1
12 %	non	3
5 %	oui	2
9 %	non	1
0,5 %	non	3
1,5 %	non	2
15 %	Oui	1
3 %	Oui	1

CHAPITRE 3

Les études de cas

Les études de cas-pays présentées dans ce chapitre ont été réalisées par des personnels attachés au ministère de l'Éducation dans les différents pays concernés. À ce titre, ils ont été directement impliqués dans la préparation et le déploiement d'IFADEM. À travers ces textes, ils nous livrent leur vision d'IFADEM et témoignent de ses difficultés et de ses réussites.

Pour uniformiser la présentation de ces études de cas et faciliter leur lecture comparative, un canevas a été fourni aux auteurs auquel ils se sont efforcés de se conformer même si parfois leur pensée s'est sentie un peu corsetée par des rubriques par trop contraignantes. Nous les remercions des efforts qu'ils ont fournis pour aboutir aux textes proposés dans la suite de ce chapitre.

Nous avons choisi de présenter ces études de cas selon l'ordre chronologique de la signature de l'accord de partenariat de manière à fournir au lecteur un repère temporel dans leur découverte.

Étude de cas n° 1: Burundi

Rukanura Jean

1. Introduction

Le Burundi est un pays enclavé, situé dans la région des Grands Lacs, d'une superficie de 27 834 km². Selon les projections effectuées en 2019 par l'Institut des statistiques et d'études économiques du Burundi, sa population actuelle est estimée à 12 millions d'habitants et son taux de croissance est de 2,4 %. Son appartenance à la Communauté de l'Afrique de l'Est constitue d'une certaine manière un atout pour son désenclavement. Il est entouré de trois pays, en l'occurrence la Tanzanie à l'est, le Rwanda au nord et la République démocratique du Congo à l'ouest.

Conscient du rôle capital de l'éducation dans le développement économique et social du pays, le gouvernement du Burundi met en œuvre plusieurs initiatives grâce à l'appui des partenaires au développement. Cet engagement de l'État se traduit, entre autres, par l'élaboration du Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (PSDEF, 2012-2020) et du Plan transitoire de l'éducation (PTE, 2018-2020) pour prendre en compte les réformes opérées dans le paysage éducatif burundais. En effet, en dépit des efforts déployés pour rendre le système éducatif plus performant, de nombreux défis restent à relever, notamment dans le domaine de la formation des enseignants. Un accent particulier est donc à mettre sur cet aspect, d'une part parce que l'inspection scolaire et différentes évaluations ont fait état de lacunes dans la formation initiale des enseignants et, d'autre part, parce qu'il s'avère impératif d'assurer un accompagnement des enseignants en poste pour faciliter leur adaptation aux différentes réformes en cours, notamment en mettant en place une formation continue susceptible de former un grand nombre d'instituteurs qui se trouvent en précarité linguistique, didactique et professionnelle.

Au niveau de la politique éducative, le pacte linguistique de 2014 (République du Burundi, 2014) stipule que le français figure en bonne place parmi les langues officielles. Il est non seulement langue enseignée dès la maternelle, mais également langue d'enseignement à partir de la cinquième année primaire. C'est ainsi que la plupart des examens de certification, des concours et des tests nationaux au niveau du système éducatif et du recrutement à divers postes accordent beaucoup d'importance à la maîtrise de la langue française.

Cependant, malgré les efforts consentis de toute part pour l'amélioration du niveau des enseignants dans la maîtrise du français, le constat est que ces derniers éprouvent beaucoup de difficultés à dispenser les cours à partir de la 5^e année primaire où notamment des disciplines comme les mathématiques et l'étude du milieu doivent être dispensées en français. En témoignent les résultats d'un test de niveau de connaissance du français administré aux enseignants dans le cadre de la mise

en œuvre d'IFADEM. L'analyse longitudinale de ces résultats a mis en évidence des insuffisances importantes liées à la langue d'enseignement au 3^e degré (5^e et 6^e années), à savoir le français (Mpengekeze et Bizimungu, 2013). Seulement 40 % des candidats avaient le niveau requis selon le référentiel des compétences des enseignants du niveau primaire au Burundi (école normale ou lycée pédagogique, soit l'équivalent du niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues). Si les résultats étaient plus ou moins homogènes, cette situation était néanmoins davantage préoccupante dans les provinces scolaires du Burundi profond. C'est notamment sur la base de ce constat que l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres, une des principales initiatives en appui à la professionnalisation des enseignants et des cadres d'encadrement (conseillers et inspecteurs pédagogiques) au cours des dix dernières années, a ciblé en priorité les enseignants de la 5^e année pour bénéficier d'une formation continue afin de permettre l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages. Il importe de souligner que ce test a été initié à la suite des recommandations de la phase d'extension dans le cadre d'une politique d'appui institutionnel à l'élaboration d'une stratégie nationale de formation continue des enseignants et des personnels de supervision (Dumont *et al.*, 2012).

En plus des innovations pédagogiques importantes impulsées à travers les contenus de formation, cette initiative est la première à avoir initié un dispositif de formation qui prône l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'éducation.

Le Burundi fait partie des quatre pays bénéficiaires de la phase pilote de cette initiative durant la période 2008-2010 (Bénin, Burundi, Haïti et Madagascar). Suite aux résultats de la phase pilote et à l'appui renouvelé des partenaires, une phase d'extension a été lancée en 2012.

Dans le cadre de l'agenda Éducation 2030 et de la réalisation de l'ODD4 « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », le gouvernement du Burundi a pris une série de mesures visant

la réalisation d'une éducation de qualité pour tous. Ainsi, le Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation 2012-2020 (République du Burundi, 2012) a accordé une place de choix au développement du capital humain, et de manière plus spécifique, à la formation initiale et continue des enseignants. Cette priorité est d'ailleurs reprise dans le Plan national de développement 2018-2027 (Présidence de la République du Burundi, 2018), à travers l'orientation stratégique n° 2, et plus précisément dans l'axe 5 en faveur du « renforcement du système éducatif performant, conforme aux besoins nationaux et aux normes internationales ».

IFADEM s'inscrit aussi dans le projet de développement de la formation des maîtres aux technologies éducatives énoncé lors du sommet de Bucarest. Ainsi, dans la perspective d'une éducation pour tous, définie par les Nations unies en 2008, et en lien avec le Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation 2012-2020, IFADEM participe à l'amélioration globale de la qualité de la formation des acteurs du système éducatif burundais en ciblant la formation continue des enseignants du primaire.

Le gouvernement du Burundi a également adhéré à de nombreuses initiatives internationales dont la Déclaration de Bruxelles (UNESCO, 2018) qui encourage fortement une meilleure formation continue en faveur des enseignants.

Pour le déploiement d'IFADEM, le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire a signé, le 2 avril 2009, une convention avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) pour mener l'expérimentation de l'Initiative auprès de 627 enseignants en poste dans les classes de 5^e année au niveau de deux provinces, à savoir Bujumbura Mairie et Kayanza.

Il convient de préciser que la participation du Burundi à l'expérimentation d'IFADEM répond à une série d'attentes dont: (i) une appropriation des outils et d'une ingénierie pour la professionnalisation des enseignants et des cadres de supervision; (ii) une modernisation des pratiques professionnelles des acteurs du système éducatif notamment

par des échanges d'informations avec d'autres programmes ou projets touchant son périmètre d'intervention ; (iii) une valorisation de la formation suivie par les maîtres dans le cadre de l'Initiative, par des mesures liées à leurs conditions de travail et/ou à l'évolution de leur carrière ; (iv) une capitalisation de l'expérience acquise grâce à IFADEM et l'intégration de celle-ci dans les stratégies de formation continue des enseignants du primaire ; (v) un renforcement de la coopération Sud-Sud à travers la capitalisation des expertises qui y sont développées ; (vi) un déploiement au Burundi des bonnes pratiques observées dans d'autres pays et de dispositifs technologiques innovants en matière de renforcement de la professionnalisation des maîtres.

2. Le contexte institutionnel et pédagogique

La mise en œuvre du dispositif IFADEM au Burundi s'inscrit dans un contexte institutionnel et pédagogique régi par divers outils et instruments juridiques propres au système éducatif burundais et s'accorde parfaitement avec la nouvelle politique nationale de formation continue du personnel enseignant.

Politique de formation initiale des maîtres

Avant la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental qui a étendu l'enseignement de base à neuf ans, les enseignants du primaire étaient formés dans les lycées pédagogiques et les écoles normales. La formation dans les lycées pédagogiques durait deux années après le collège (quatre ans après la sixième année primaire) et donnait droit à un diplôme D6. Actuellement, les futurs enseignants du fondamental sont formés dans deux types d'établissements : les écoles normales et les centres de formation pédagogique. La formation dans les écoles normales qui délivrent un diplôme D7 s'étale sur une durée de quatre années après le collège. Le tableau 3.1 propose un bref historique des niveaux de formation des maîtres requis pour l'enseignement primaire (CRIDIS/UNESCO, 2012).

TABLEAU 3.1: MODALITÉS DE FORMATION INITIALE DES MAÎTRES
DE 1940 À NOS JOURS

Types d'écoles	Années
Écoles des moniteurs (trois à quatre ans après le primaire)	1940 à 1963
Écoles moyennes pédagogiques (un an après le collège)	1964 à 1981
Écoles normales primaires (quatre ans après le collège)	1963 à 1989
Écoles de formation des instituteurs (deux ans après le collège)	1981 à 1989
Lycées pédagogiques (LP2 et LP4, respectivement deux ans et quatre ans après le collège)	1989 à 1998
Écoles normales (institutions qui forment des enseignants pendant quatre ans après le collège)	Depuis 1998
D7 spécial (formation pédagogique accélérée pendant six mois après les humanités générales pour suppléer à la carence d'enseignants)	Depuis 2010

Niveau de qualification des maîtres et identification des besoins de formation

Le système éducatif burundais connaît des profils très diversifiés au niveau de la formation initiale des enseignants. Comme en témoigne le profil scolaire des enseignants du fondamental établi en 2015-2016, la majorité des enseignants du primaire ont un niveau de fin de secondaire (environ 82 %), environ 12 % ont un niveau postsecondaire (1 à 3 ans d'enseignement supérieur), environ 5 % enseignent avec un diplôme obtenu après 4 ou 5 années d'enseignement secondaire et moins d'1 % après moins de 4 années d'enseignement secondaire.

Complémentairement à l'identification des besoins en formation en cours d'emploi par les inspecteurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques, une enquête a été réalisée en 2020 lors de l'élaboration de la politique nationale de la formation continue du personnel enseignant du Burundi. L'enquête a ciblé cinq directions provinciales et treize directions communales d'enseignement général, pédagogique, technique et professionnel ; elle a touché dix-sept écoles et cent quatre-vingts enseignants. Cette enquête a montré que les langues d'enseignement viennent en tête parmi les besoins repérés. Suivent les nouveaux contenus-matières en lien avec les nouveaux curricula (TIC, entrepreneuriat...), les protocoles expérimentaux dans les sciences (physique, biologie, chimie) et la gestion administrative des écoles pour le personnel d'encadrement.

3. La stratégie de mise en œuvre du dispositif

La stratégie adoptée pour la mise en œuvre du dispositif est le résultat d'une co-construction impliquant toutes les parties prenantes qui a suivi les cinq étapes décrites ci-après.

1. Des missions exploratoires réalisées par la coordination internationale afin de poser des bases solides pour l'élaboration de l'accord-cadre qui définit les rôles et les responsabilités des structures de gouvernance et des principaux acteurs (concepteurs des contenus et tuteurs). Cette étape s'est conclue par la signature d'un accord impliquant les différentes parties prenantes.

2. Déploiement du dispositif. L'Initiative francophone pour la formation des maîtres au Burundi s'est appuyée sur un dispositif hybride qui associe formation traditionnelle sous forme de regroupement en présentiel des enseignants bénéficiaires et autoformation, avec accompagnement de proximité sous forme de tutorat assuré par les inspecteurs. Des contenus de formation sous forme de livrets ont été conçus par une équipe de conseillers pédagogiques avec l'accompagnement d'une expertise internationale sur la base d'une analyse de besoins réalisée par des structures habilitées (direction générale des bureaux pédagogiques

et direction générale de l'enseignement de base). La mise en œuvre du dispositif IFADEM fut également l'occasion d'introduire des TIC dans les stratégies de renforcement des capacités des acteurs notamment par l'installation des espaces numériques dans des écoles des provinces pilotes. La mise en œuvre du dispositif de formation repose fondamentalement sur la conception et la production des supports de formation (livrets, audio, Internet...) par un groupe de concepteurs locaux (conseillers pédagogiques, inspecteurs et universitaires locaux, accompagnés par un expert technique international francophone).

Durant la phase expérimentale de 2008 à 2010, le dispositif de formation développé a ciblé des enseignants de 5^e et 6^e années primaires avec peu ou pas de formation initiale. Un parcours de 120 heures a été développé autour de quatre livrets sur la base des besoins identifiés par les structures nationales en charge de la supervision pédagogique. Les objectifs étaient : (i) renforcer les compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants du point de vue de l'enseignement du français ; (ii) initier les enseignants aux technologies numériques.

3. Bilan de la mise en œuvre du dispositif. Le bilan de l'Initiative en ce qui concerne les effets sur les bénéficiaires peut être considéré comme très satisfaisant puisqu'il conduit à un taux de certification de 100 % des enseignants inscrits à la formation. Au terme du parcours de formation, un questionnaire d'enquête de satisfaction a été également soumis aux enseignants et aux tuteurs, principaux bénéficiaires des formations organisées. Les résultats de cette enquête confirment la pertinence du dispositif mis en œuvre et indiquent des pistes d'améliorations à prendre en compte pour une phase d'extension en termes de contenus (trois livrets additionnels pour couvrir toutes les disciplines enseignées et l'adaptation des contenus produits à la formation initiale), de dispositif de suivi (renforcement du suivi par des émissions radiodiffusées par la radio scolaire Nderagakura), d'outils technologiques (remplacement des MP3 par des postes de radio, installation des espaces numériques...). Une évaluation externe confirme les conclusions de l'évaluation interne quant à la pertinence, l'efficacité et l'efficience du dispositif.

4. Phase d'extension qui visait l'amplification et la consolidation du dispositif. Le public ciblé était formé des enseignants de cinquième et sixième années primaires des zones rurales reculées. Les principaux résultats atteints sont: (i) une augmentation des ressources pédagogiques (trois livrets complémentaires; (ii) la création de six espaces numériques (quatre espaces dans les provinces scolaires et deux espaces au ministère en charge de l'éducation); (iii) un accroissement du nombre des enseignants formés passant de 627 à 1 733. Au cours des évaluations théoriques et pratiques de ces enseignants, 94,3 % ont été certifiés.

5. Phase d'amplification et de pérennisation des acquis 2013-2014 avec notamment l'élaboration du document de stratégie de formation continue des enseignants, le renforcement des capacités en gestion et pilotage des projets de formation à distance, l'élaboration des outils de collecte de données sur les besoins en formation continue (élaboration d'un test de niveau en français) et l'élaboration d'un plan triennal de formation continue des acteurs du système éducatif.

La stratégie de mise en œuvre de ce plan comprend les activités suivantes: (i) la conception et l'adaptation des contenus de formation par les concepteurs (pour les instituteurs, les tuteurs) ainsi que l'élaboration des dispositifs d'évaluation (des instituteurs, des tuteurs); (ii) l'installation et l'utilisation des infrastructures techniques; (iii) l'organisation des formations des formateurs et des cadres; (iv) l'organisation et l'évaluation de la formation des enseignants; (v) la communication interne et externe.

4. La formation des acteurs

La stratégie de mise en œuvre du dispositif IFADEM au Burundi est marquée par la mobilisation de différentes catégories de personnels spécialisés.

Les concepteurs des contenus qui sont des conseillers pédagogiques issus majoritairement du bureau d'études des programmes de l'enseignement de base, structure en charge du suivi-encadrement et de l'élaboration des modules de formation continue des enseignants et des acteurs

de supervision pédagogique (directeurs d'école et inspecteurs). Dans le cadre d'IFADEM, ils ont également formé les tuteurs et animateurs aux contenus des livrets et aux stratégies d'encadrement des enseignants en autoformation. Les acteurs formés ont ainsi contribué à l'encadrement des regroupements prévus pour les instituteurs en formation et au suivi-évaluation tout au long et au terme du parcours de formation.

Les concepteurs ont suivi plusieurs ateliers de formation animés par des experts internationaux sur diverses thématiques :

- Ingénierie de formation.
- Gestion et pilotage d'un dispositif de formation à distance.
- Conception des outils de tutorat.
- Conception des contenus d'autoformation.

Entre les missions des experts, ils travaillaient en autonomie et correspondaient avec eux via Internet pour la validation de leurs productions. C'est ainsi qu'ils ont élaboré les livrets et les tests de positionnement. Ils ont aussi bénéficié des ateliers informatiques (initiation à l'informatique et à Internet). Au cours de ces mêmes formations, ils ont appris à produire des fichiers audio et des émissions radiophoniques.

Les tuteurs sont en grande partie des inspecteurs communaux ainsi que des inspecteurs provinciaux et conseillers pédagogiques des cinq provinces concernées. Ils ont assuré le tutorat et l'encadrement pédagogique pour un transfert progressif des acquis de la formation dans les pratiques de classe d'un groupe d'instituteurs dont ils avaient la charge. Cette posture leur a également permis de démultiplier la formation auprès des enseignants de leur circonscription n'ayant pas bénéficié de la formation IFADEM.

Les tuteurs ont suivi une formation au tutorat, à l'exploitation des sept livrets, à une mise à niveau linguistique et à l'évaluation des apprentissages en pédagogie. Il importe de souligner que des sessions de renforcement de leurs compétences ont été organisées ponctuellement compte tenu des difficultés remontées dans les rapports de suivi.

Des cadres du ministère ont suivi une formation de cent vingt heures délivrée par l'Université de Rouen sur la gestion de projets et la

démarche qualité en éducation. Ils ont également bénéficié d'une formation en ingénierie de la formation ouverte et à distance (FOAD) et au tutorat à distance ainsi qu'à l'exploitation du manuel des procédures administratives, financières et comptables.

Il importe de préciser que les acteurs nationaux d'IFADEM, en fonction de leurs besoins, ont été formés par des experts issus des universités francophones. Les modalités de formation alors adoptées étaient les suivantes: (i) la formation en présentiel dans le cadre d'ateliers de courte durée en renforcement des compétences des acteurs au regard de leurs missions dans la gestion et le pilotage du dispositif; (ii) la formation à distance pour des formations certifiantes en appui institutionnel au ministère en charge de l'éducation pour le transfert des compétences en gestion et pilotage des projets/programmes de formation continue des acteurs du système éducatif burundais.

Les principales thématiques abordées étaient les suivantes: (i) linguistique et didactique du français langue étrangère et seconde (FLES); (ii) ingénierie de la formation ouverte et à distance (FOAD); (iii) tutorat dans une formation ouverte et à distance; (iv) initiation à l'informatique et à Internet; (v) édition électronique.

À ces personnels, s'ajoutent les animateurs qui sont essentiellement des professeurs de français et des psychopédagogues ayant une expérience en méthodologie de l'enseignement du français et d'autres disciplines non linguistiques enseignées en français. Ils ont été mobilisés pour l'animation des sessions en présentiel (regroupement) des enseignants et le renforcement des capacités des tuteurs.

Des formations ont également été organisées au bénéfice des enseignants des lycées hôtes en charge de la section normale. Les contenus développés pour la formation continue des enseignants ont été adaptés à la formation initiale des instituteurs. Des sessions de renforcement de capacités sur les approches et pratiques innovantes développées dans ces livrets ont été organisées pour les professeurs des structures de formation initiale. Il importe de souligner que ces derniers ont été également initiés à l'intégration des TIC.

5. La conception et la production des ressources

Le processus de conception et de production des ressources de formation a suivi les étapes ci-après : (i) la mise en place d'un comité national chargé de la coordination des activités IFADEM ; (ii) le choix des rédacteurs de contenus ; (iii) le choix des rédacteurs contenus Internet ; (iv) le choix des animateurs d'ateliers de formation des acteurs ; (v) le choix des animateurs informatiques ; (vi) le choix des tuteurs. Il a bénéficié d'une expertise internationale. Tout au long de ce processus, les concepteurs ont pu développer différents outils didactiques, d'encadrement et d'évaluation pour les instituteurs et les tuteurs. Ils sont repris ci-après.

LES LIVRETS

Après la phase 1, les quatre livrets déjà existants (livret 1 *Renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques*, livret 2 *Renforcer les compétences à l'écrit*, livret 3 *Renforcer les compétences à l'oral*, livret 4 *Les séquences pédagogiques*) ont été retravaillés pour prendre en compte les résultats de l'expérimentation et les commentaires des acteurs.

À l'occasion de la phase 2, les concepteurs ont élaboré trois autres livrets, deux pour prendre en compte les difficultés éprouvées en français dans les disciplines non linguistiques : le livret 5 *Renforcer l'enseignement/apprentissage du français par et pour les mathématiques* et le livret 6 *Renforcer l'enseignement/apprentissage du français par et pour l'étude du milieu*. À ces deux livrets s'en est ajouté un septième consacré à l'évaluation des apprentissages.

LES ÉMISSIONS RADIOPHONIQUES

Les concepteurs se sont associés aux journalistes de la radio scolaire afin d'illustrer les principales notions d'IFADEM. Ainsi vingt émissions de radio scolaire ont été produites pour accompagner les instituteurs dans la compréhension et la mise en pratique de nouvelles méthodologies.

LES OUTILS D'ACCOMPAGNEMENT MIS À LA DISPOSITION DES TUTEURS ET DES ANIMATEURS

Il s'agit essentiellement des outils de suivi-évaluation des différentes leçons dispensées au cycle primaire, d'une grille d'observation de la pratique de classe et des outils de collecte de données et d'identification des besoins en renforcement des capacités des acteurs.

LES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION

Plusieurs dispositifs d'évaluation ont été conçus: (i) un dispositif d'évaluation des instituteurs en vue de leur certification; (ii) un test de connaissance du français destiné aux enseignants en poste.

LES QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTE

Un questionnaire d'enquête de satisfaction des bénéficiaires a été élaboré (enseignants, tuteurs et autres acteurs ciblés notamment pour différentes sessions de renforcement de compétences) afin d'apprécier la pertinence des formations organisées.

6. Le déploiement de la formation

Le processus de déploiement de la formation des enseignants est explicité dans un accord-cadre qui définit le rôle et les responsabilités des organes de gouvernance de l'Initiative. La gestion et le pilotage du dispositif de formation sont assurés par le comité national (CN) dont les principales missions sont entre autres: (i) vérifier la compatibilité des contenus de formation d'IFADEM avec les programmes en vigueur; (ii) veiller à la concordance entre les stratégies du ministère et le dispositif IFADEM; (iii) assurer la coordination des actions conduites dans les provinces; (iv) veiller à l'intégration d'IFADEM dans les dynamiques de coopération internationale.

Au niveau opérationnel, le dispositif est piloté par un secrétariat exécutif. Ce dernier est constitué des représentants des parties (ministère en charge de l'éducation, AUF/OIF) sous la coordination de la direction générale des bureaux pédagogiques. Par ailleurs, le pilotage du projet est

assuré conjointement par le chef de projet local IFADEM – sous contrat de travail AUF – et l'assistant auprès de la direction générale des bureaux pédagogiques. De façon quotidienne, ces deux acteurs interagissent pour coordonner au mieux les activités dans les cinq provinces concernées par IFADEM, à savoir Mwaro, Rutana, Kayanza, Cibitoke et Cankuzo. Le pilotage du projet repose, en effet, sur la collégialité: toute décision est prise après discussion. Il repose également sur la responsabilisation des acteurs qui conçoivent et mettent en œuvre le projet. Leur implication dans le dispositif IFADEM a conditionné la réussite du projet, surtout pour l'organisation des déplacements des différents responsables des structures du ministère dans les provinces scolaires concernées.

Précisons que les principales échéances retenues pour le déploiement d'IFADEM au Burundi ont été les suivantes :

- 2 avril 2009 : signature de la convention entre le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, l'OIF et l'AUF.
- 6 avril 2009 : lancement de la formation IFADEM en faveur de 627 enseignants répartis dans les provinces scolaires de Bujumbura Mairie et Kayanza.
- 6 au 19 février 2010 : évaluation théorique et pratique des enseignants qui ont suivi la formation.
- 29 au 30 mars 2010: remise officielle des premiers certificats de réussite IFADEM.
- 12 août 2011 : déploiement d'IFADEM dans cinq provinces et lancement officiel de la phase d'extension par le ministre en charge de l'éducation, diverses personnalités de l'OIF, de l'AUF, de l'Agence française de développement (AFD) et de l'Ambassade de France au Burundi.
- 1^{er} octobre 2012 : clôture de la phase d'extension.
- 2013 à 2014: appropriation du dispositif IFADEM par le ministère en charge de l'éducation et élaboration d'une proposition de stratégie nationale de la formation continue des instituteurs du primaire au Burundi.

Les enseignants ont participé à trois regroupements en présentiel, avec des mini-regroupements organisés chaque mercredi, jour de repos pour les tuteurs, le reste du temps étant consacré à l'autoformation.

7. Les effets sur les bénéficiaires

Après la phase expérimentale, une évaluation formelle des 627 enseignants a été réalisée en 2010. Au terme de cette évaluation portant à la fois sur les aspects théoriques et pratiques, 90,3 % des participants ont réussi les épreuves et ont obtenu la certification.

Dans le cadre de la phase d'extension (1 733 inscrits), le parcours de formation qui s'est déroulé sur neuf mois a permis à 94,3 % des instituteurs d'être certifiés et de bénéficier d'une reconnaissance professionnelle par une bonification de deux échelons sur la grille indiciaire de la fonction publique. Les instituteurs ont été évalués en juillet 2012 sur les contenus théoriques des livrets et sur leurs pratiques de classe. La quasi-totalité des instituteurs se sont présentés aux épreuves : 92,74 % et 86,14 % de présences respectivement à la partie théorique et à la partie pratique.

Les résultats de l'enquête d'opinion menée auprès des bénéficiaires de la phase d'extension permettent de mettre en évidence un certain nombre d'aspects qui méritent d'être relevés :

- 77 % des instituteurs ont déclaré avoir étudié les livrets régulièrement entre les regroupements ;
- 80 % souhaitent que les regroupements soient plus longs ;
- plus de 90 % des instituteurs souhaitent continuer à s'exercer à l'informatique et à Internet ;
- 75 à 95 % des enseignants ont déclaré avoir modifié leurs pratiques de classe ;
- 85 % des enseignants ayant rencontré leurs tuteurs entre trois et dix-huit fois pendant leurs parcours ont déclaré que les tuteurs leur ont permis de surmonter leurs difficultés.

Certaines opinions exprimées par les tuteurs méritent aussi d'être rapportées. Ainsi, tous les inspecteurs-tuteurs déclarent avoir intégré la position d'inspecteurs de proximité réalisant davantage l'accompagnement des enseignants, et, en raison même de cette proximité, ils déclarent connaître beaucoup mieux les difficultés et les besoins des instituteurs. Loin d'avoir l'impression de perdre de leur autorité, ils ont fait

part à la fois de leur très grande satisfaction d'avoir pu suivre des formations et du plaisir qu'ils ont eu à avoir joué le rôle de tuteur. Les tuteurs ont produit régulièrement des rapports sur les accompagnements de proximité qu'ils exerçaient chaque mercredi de la semaine au bénéfice des enseignants. Ces rapports mensuels ont notamment orienté le choix des contenus de formation traités au cours des regroupements.

Les cadres du ministère déclarent être très satisfaits de la formation à l'ingénierie de formation à distance et au tutorat à distance ainsi que de la formation en gestion de projets et démarche qualité en éducation. Ils affirment avoir amélioré leurs compétences sous l'accompagnement des experts internationaux. Ils ont ainsi acquis une expérience solide de l'élaboration d'outils innovants en même temps qu'une capacité à donner cohérence et cohésion à l'ensemble du dispositif pédagogique proposé par IFADEM.

8. Les impacts sur le système

Des évaluations et des analyses externes ont été effectuées par des experts à la demande de la coordination IFADEM aux fins de déterminer les impacts du projet sur le système et ses effets différés. Il s'agit de : (i) l'évaluation du cabinet ATEMA (2010) pour la phase expérimentale ; (ii) l'analyse des opinions exprimées par les instituteurs réalisée par l'Université de Haute-Alsace (Ben Abid-Zarrouk *et al.*, 2012) ; (iii) l'analyse réalisée par l'Université de Mons qui a porté sur le questionnaire adressé aux tuteurs (Depover *et al.*, 2012) ; (iv) la mission d'expertise portant sur l'évaluation de la phase 2 du projet IFADEM au Burundi réalisée en octobre 2012 par trois experts (Dumont, Jorro et Le Pesant, 2012) recrutés par l'AUF.

Au terme de ces évaluations, force est de constater que les impacts sur le système et les effets différés se retrouvent à plusieurs niveaux : (i) l'impact au niveau institutionnel ; (ii) l'impact sur les curricula de l'école fondamentale ; (iii) l'impact sur l'organisation de l'école fondamentale ; (iv) l'impact sur la formation initiale des enseignants ; (v) l'impact sur l'usage des outils liés aux TIC.

Au niveau institutionnel, la participation des cadres du ministère au projet IFADEM leur a permis de développer des connaissances et des compétences à partir de la formation dispensée sur la gestion de projets et la démarche qualité. Ce capital de connaissances et d'expériences constitue un sérieux atout dans la mise en œuvre et le pilotage de toute formation continue susceptible d'être mise en place dans l'avenir.

L'expérience acquise par les concepteurs de contenus les a conduits à être fortement mobilisés dans l'élaboration des nouveaux curricula de l'école fondamentale.

Le principal impact sur l'organisation de l'école fondamentale se situe au niveau des inspecteurs qui ont joué le rôle de tuteurs dans le cadre d'IFADEM et ont eu la tâche de piloter les principales mesures de la réforme de l'enseignement fondamental en raison de leur très bonne connaissance des difficultés et des besoins des enseignants. De même, les directeurs d'école qui ont suivi les différentes formations IFADEM ont été appelés à jouer le rôle d'encadreurs de proximité.

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, les concepteurs de contenus ont été directement impliqués dans la conception de deux livrets destinés aux futurs instituteurs afin de les aider à mieux maîtriser le programme de l'école primaire.

En matière d'usage des technologies de l'information et de la communication, les principaux bénéficiaires des espaces numériques sont les élèves de lycées hôtes qui s'en servent pour le cours consacré à l'usage des TIC en éducation et spécialement ceux de la section pédagogique. Ainsi, les espaces numériques créés dans le cadre d'IFADEM contribuent d'une façon remarquable à la formation initiale des enseignants.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, les instituteurs impliqués dans IFADEM ont très largement apprécié les activités liées aux TIC qui leur ont été proposées et souhaitent que ces activités soient prolongées au-delà de la formation qu'ils ont reçue.

9. La pertinence du dispositif

D'une manière générale, IFADEM correspond aux orientations politiques et stratégiques du ministère telles qu'elles sont formulées dans l'article 1 du décret du 21 avril 2011 qui stipule que le ministère a pour mission de veiller à l'amélioration constante de la qualité des enseignements/apprentissages.

Pour les enseignants, une formation qui allie les dimensions linguistique, didactique et pédagogique en vue de favoriser les acquisitions scolaires à partir d'une pédagogie différente de la simple transmission des savoirs est la bienvenue.

Plus précisément, la pertinence de la formation IFADEM s'incarne dans trois aspects principaux rappelés ci-après. Tout d'abord, en ce qui concerne les contenus dispensés, les formations et les outils pédagogiques ont été élaborés en référence aux programmes en vigueur au Burundi. Ainsi, les livrets ont intégré la dimension du plurilinguisme par le truchement d'une approche intégrée et réflexive des langues en présence, le kirundi et le français; ils se réfèrent aux textes dont les thématiques figurent dans les programmes officiels, spécialement les chants et les arts chorégraphiques pour promouvoir et faire aimer les langues d'enseignement. Ensuite, par rapport aux approches pédagogiques mises en œuvre, les livrets conçus par les concepteurs ont initié des méthodes nouvelles innovantes, plus dynamiques et davantage centrées sur l'élève. Ainsi, les instituteurs ont découvert que l'on pouvait davantage travailler l'oral avec les élèves, en faisant manipuler différents genres discursifs, divers types de textes, et en faisant varier les activités : travailler différents types de productions d'écrits et différents types de lectures, planifier une production écrite, concevoir des exercices pour les élèves et recourir à différents types d'évaluations. Pour ce qui est des ressources multimédias, les émissions de la radio scolaire ont été diffusées en fonction des difficultés rencontrées sur le terrain et ont permis d'expliquer la didactique des disciplines à partir des situations concrètes de classe commentées par un conseiller pédagogique. Enfin, la formation déployée a été une formation intégrée qui repose

sur des temps de formation en autonomie, seul ou en petits groupes, à partir d'un matériel pédagogique conçu au niveau national (livrets, documents audio, émissions de radio...), sur des activités structurées de groupe (simulations de classe) et sur un important tutorat assuré tout au long des neuf mois de la formation. Cette formation a été ponctuée par des regroupements en présentiel pendant les vacances scolaires et était conçue à l'image des journées pédagogiques locales. Dans ce même cadre, des ateliers consacrés à l'informatique et à Internet ont été organisés à l'intention des instituteurs, des concepteurs, des inspecteurs tuteurs, des animateurs, des chefs d'établissements scolaires et des élèves maîtres.

10. Conclusion et perspectives

Le projet IFADEM a répondu parfaitement aux priorités du Burundi à travers le Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation dans son programme 2 relatif à l'amélioration de la formation des enseignants. Il participe également aux efforts internationaux en faveur d'une éducation de base de qualité, conformément au second Objectif du millénaire pour le développement à atteindre en 2015 : « Permettre à tous les enfants de suivre une éducation de base de qualité ».

Par ailleurs, IFADEM s'inscrit bel et bien dans la déclaration de Bruxelles (UNESCO, 2018). Celle-ci invite les pays membres à améliorer la qualité des enseignements/apprentissages par le truchement de la formation continue des enseignants, des éducateurs, des formateurs et des directeurs d'école.

Qui plus est, l'Initiative est une réponse appropriée à l'Appel d'action de Nairobi sur l'éducation des filles et des femmes en situation de conflit et post-conflit en Afrique (Union africaine, 2019). Cet appel insiste particulièrement sur la nécessité de renforcer la méthodologie des langues d'enseignement et l'éducation inclusive au bénéfice des enfants rapatriés et retournés.

Il convient de souligner que, lors de l'atelier de validation du document de politique nationale de formation continue du personnel ensei-

gnant du Burundi, les participants ont salué les actions menées par IFADEM et vivement exprimé le souhait de la poursuite du projet au Burundi. Cela passerait, entre autres, par: (i) une extension géographique du dispositif sur la base des régions n'ayant pas encore bénéficié de formations continues dans des provinces scolaires ayant un grand nombre d'enseignants du 4^e cycle de l'enseignement fondamental afin de poursuivre le soutien à la réforme. Pour commencer, l'on pourrait toucher les provinces scolaires de Bujumbura, Gitega, Rumonge, Ruyigi et Kirundo ; (ii) une augmentation du public de formateurs de formateurs (les concepteurs, les encadreurs pédagogiques, les animateurs, les enseignants qui interviennent en formation initiale des instituteurs) à travers la conception et le développement de nouvelles formations spécifiques; (iii) une extension à de nouveaux niveaux de classe en vue d'articuler les formations aux nouveaux curricula de l'école fondamentale ; (iv) une prise en compte de la politique des langues par une mise à niveau des instituteurs dans les langues, par une élaboration d'outils linguistiques, didactiques et pédagogiques pour les quatre langues (kirundi, français, anglais, kiswahili) eu égard à l'importance attachée au multilinguisme dans le Plan sectoriel de développement de la formation ; (v) une prise en compte du 4^e cycle de l'enseignement fondamental; une mise en place de formations courtes et plus ciblées; une dotation d'écoles en matériel de première urgence (manuels, affiches pédagogiques variées, ouvrages de littérature de jeunesse et émissions de radios scolaires à écouter quotidiennement); (vi) une articulation de la formation continue à la formation initiale; (vii) une évaluation de l'impact des formations continues.

Dans la perspective d'une généralisation de la formation continue des instituteurs, trois modalités de formation sont à envisager: la formation en présentiel, la formation intégrée et la formation à distance.

La formation présentielle repose sur l'unité de temps et de lieu: les stagiaires et les formateurs se retrouvent ensemble pendant la formation. Elle repose sur les connaissances du formateur et sur ses compétences professionnelles, notamment en andragogie et en communica-

tion. Elle est couramment utilisée au bénéfice des instituteurs dans le cadre des journées pédagogiques. Dans le cadre d'IFADEM, elle a été notamment retenue pour les ateliers informatiques pour la formation des instituteurs, des concepteurs, des tuteurs, des animateurs, des chefs d'établissements scolaires et des élèves maîtres. Ce type de formation a l'avantage de présenter un délai bref entre l'expression d'un besoin et sa satisfaction dès lors que le formateur est disponible. Il n'est par ailleurs pas exigeant en termes d'infrastructures d'accueil.

La formation hybride repose sur des temps de travail en autonomie, seul ou en petits groupes, à partir d'un matériel pédagogique conçu au niveau national (livrets, documents audio, émissions de radio scolaire...). Elle a été expérimentée avec succès dans le cadre d'IFADEM au Burundi avec l'appui d'un important tutorat. Ses avantages sont notamment une formation relativement homogène sur tout le territoire et un accompagnement des apprentissages par les tuteurs. Elle offre la possibilité de former un grand nombre de stagiaires et conduit généralement à une économie de coût par la réduction du nombre de regroupements régionaux en privilégiant les regroupements locaux animés par les tuteurs.

La formation à distance présente l'énorme avantage de se libérer de l'unité de temps et de lieu qui est la base du présentiel. Les stagiaires travaillent essentiellement en autonomie à partir des ressources conçues et produites en amont par une équipe spécialisée. Lorsque les stagiaires ont tous accès à un ordinateur connecté à Internet et des compétences informatiques suffisantes, la formation peut être offerte à partir d'une plateforme où se trouvent à la fois les ressources numériques et des outils pour la communication entre les stagiaires et les autres intervenants. Cette formation présente les avantages d'un accès à une formation relativement homogène sur tout le territoire et le rôle des tuteurs, même s'il est important, est moindre que dans le cas d'une formation hybride telle que décrite ci-avant. Elle offre aussi la possibilité de former un grand nombre de stagiaires et de réduire les regroupements physiques.

Bibliographie

ATEMA (2010). Étude externe d'évaluation de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). Paris : Agence universitaire de la Francophonie – Organisation internationale de la Francophonie.

Ben Abid-Zarrouk, S., Pourcelot, C. et Alcaraz, M. (2012). *La vision des enseignant-e-s*. Rapports IFADEM Burundi. Résultats de l'enquête instituteurs. Paris: Agence universitaire de la Francophonie – Organisation internationale de la Francophonie.

CRIDIS et UNESCO (2012): *Analyse de la question enseignante au Burundi. Diagnostic et perspectives pour le renforcement du système éducatif burundais*. Bujumbura.

Depover, C., Loiret, P-J., Mbwayiba, C. et Alcaraz, M. (2012). IFADEM. *Analyse du questionnaire tuteur (Burundi)*. Résultats de l'enquête tuteurs. Paris: Agence universitaire de la Francophonie – Organisation internationale de la Francophonie.

Dumont, B., Jorro, A. et Le Pesant, L. (2012). *Évaluation de la phase 2 d'IFADEM au Burundi*. Paris : Agence universitaire de la Francophonie – Organisation internationale de la Francophonie.

Mpengekeze, S. et Bizimungu, H. (2013). *Analyse des niveaux des candidats au test de français*. Bujumbura : Bureau de l'Agence universitaire de la Francophonie.

République du Burundi (2014). *Politique nationale des langues au Burundi*. Bujumbura : ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Culture.

Présidence de la République du Burundi (2018). *Plan national de développement du Burundi 2018-2027*. Bujumbura.

UNESCO (2018). *Déclaration de Bruxelles*. Paris : UNESCO.

Union africaine (2019). *Appel d'action de Nairobi sur l'éducation des filles et des femmes en situation de conflits et de post-conflits en Afrique*. Assises de Nairobi sur l'éducation.

Étude de cas n° 2

République démocratique du Congo, province du Katanga⁵

Kayembe Bizy Nicolas Nyange

1. Introduction

Face aux nombreux défis à surmonter : dégradation des infrastructures scolaires, insuffisance de l'offre d'éducation, qualité de l'enseignement laissant à désirer, gestion du système quelque peu perturbée, le gouvernement de la République démocratique du Congo s'est doté d'une stratégie sectorielle de l'éducation. Celle-ci définit les priorités des actions à mener dans le secteur de l'éducation et s'articule sur trois axes, à savoir (MEPSP, 2010) :

- L'accroissement de l'accès, de l'équité et de la rétention ;
- L'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement ;
- Le renforcement de la gouvernance du système éducatif.

Dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'enseignement qui est le 2^e axe stratégique, la République démocratique du Congo a signé le 7 juillet 2011 à Kinshasa, avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger (APEFE) l'accord-cadre et l'avenant pour le développement de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM).

Le dispositif a pour objectif principal de contribuer à l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants du primaire déjà en

5. Le découpage administratif de la RD du Congo a été récemment revu pour passer de 11 provinces à 26 provinces. De ce fait, l'ancienne province du Katanga a été découpée en quatre entités administratives : les provinces du Haut-Katanga, de Lualaba, de Tanganyika, du Haut-Lomami. Selon un phasage qui sera détaillé dans cette étude, le déploiement d'IFADEM a touché successivement chacune de ces quatre nouvelles provinces.

exercice prioritairement dans l'enseignement du et en français en proposant des formations partiellement à distance et adaptées à leurs besoins. L'Initiative contribue également à la modernisation des méthodes pédagogiques, des modes d'accès et d'appropriation des savoir-faire nécessaires dans le secteur de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, en faisant appel aux technologies de l'information et de la communication.

Des enseignants formés capables d'améliorer leurs pratiques professionnelles auprès des élèves, des inspecteurs et des directeurs à même de réaliser un encadrement pédagogique de qualité ainsi que la maîtrise de l'outil informatique par le personnel enseignant constituent les principaux résultats attendus de la mise en œuvre du dispositif IFADEM.

Depuis son lancement au Katanga, le dispositif bénéficie de l'appui de l'Association pour l'éducation et la formation à l'étranger (APEFE). L'APEFE met en œuvre des programmes dans les pays en développement avec des financements des gouvernements de la fédération Wallonie-Bruxelles, des régions wallonnes et du ministère de la Coopération belge.

2. Le contexte institutionnel et pédagogique

Politique de formation initiale des maîtres

La formation initiale des enseignants du primaire est organisée principalement au niveau de l'école secondaire, dans l'option appelée « humanités pédagogiques générales ». La formation, d'une durée de quatre ans, commence à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire après 8 années d'enseignement de base et est sanctionnée par l'examen d'État à la fin de la 6^e. Les cours en rapport avec la profession enseignante sont assurés par des enseignants psychopédagogues de niveau universitaire ou supérieur.

Pour ce qui est de la qualité de la formation dispensée dans les humanités pédagogiques, celle-ci est considérée comme faible. Cette faiblesse s'explique principalement par la dégradation du niveau de l'enseignement secondaire en général et par le manque d'attention accordé

à la pratique d'enseignement dans ce cursus de formation (contenu du curriculum, insuffisance des écoles primaires d'application, des matériels didactiques appropriés, etc.). Par rapport à sa pertinence, il a été constaté que la section pédagogique est une filière qui est aujourd'hui considérée comme « facile » et une voie assurée pour l'obtention du diplôme donnant accès à l'université. Par conséquent, peu d'élèves y entrent avec l'intention de devenir enseignant. *In fine*, cette filière produit des enseignants peu motivés et majoritairement des candidats à l'enseignement universitaire.

En ce qui concerne le fonctionnement du système de formation continue des enseignants du primaire, depuis la présentation du plan intérimaire de l'éducation (MEPSP, 2012), l'objectif prioritaire est de remettre à niveau les enseignants du primaire pour une meilleure qualité des enseignements, à partir d'un dispositif planifié et harmonisé qui serait mis en œuvre au niveau des provinces. Le plan intérimaire de l'éducation est un plan de transition qui vise l'opérationnalisation des axes prioritaires de la stratégie sous-sectorielle de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP). C'est donc un document de mise en œuvre des grandes actions de la stratégie sectorielle de l'éducation (MEPSP, 2010).

De l'objectif prioritaire décrit ci-dessus, découlent en ce qui concerne la formation des maîtres, les quatre objectifs spécifiques suivants (MEPSP, 2013 ; MEPSP 2016) :

- Renforcer les compétences des enseignants par les techniques appropriées dans la conduite des leçons de lecture/écriture (ces activités sont en effet considérées comme prioritaires au vu des résultats des élèves lors de diverses évaluations standardisées et également des évaluations pratiquées auprès des enseignants).
- Renforcer les compétences des enseignants par les techniques appropriées dans la conduite des leçons de mathématiques aussi bien qu'en lecture et écriture.
- Assurer la maîtrise des langues d'enseignement, notamment pour le degré élémentaire et la maîtrise du français pour le degré moyen

(degré où est introduit le français écrit). Les langues d'enseignement et les langues enseignées doivent être bien maîtrisées par les enseignants qui sont garants du respect des programmes nationaux. Les constats réalisés montrent que cet aspect doit également être pris en charge par le Plan national de formation continue des enseignants (MEPSP, 2013). Dans les provinces concernées par cette étude, l'enseignement se fait en langue locale (swahili) durant les deux premières années du primaire, ensuite les maîtres utilisent en principe exclusivement le français comme langue d'enseignement.

- Renforcer les techniques d'utilisation des compétences de vie courante pour une généralisation dans les classes sous forme d'une thématique transversale.

Ces quatre objectifs spécifiques constituent la colonne vertébrale du Plan national de formation continue. Jadis, la formation continue était constituée de diverses initiatives non coordonnées. Tout en reconnaissant l'utilité de ces initiatives, il est apparu nécessaire d'aligner leur contenu et leur méthodologie sur le plan national. L'approche retenue pour la formation continue fait notamment appel à l'enseignement à distance dans le cadre de la création d'un environnement propice à l'autoformation.

En matière de formation continue, le dispositif actuel s'appuie sur la cellule de base qui est une structure d'autoformation au sein de l'école en vue de renforcer les compétences pédagogiques des enseignants. Ces cellules sont structurées au sein de l'établissement en unités pédagogiques qui regroupent les enseignants d'un même degré d'enseignement quand il s'agit du niveau primaire et des enseignants de même spécialité dans le cas du secondaire. De plus, les écoles d'une même aire géographique se regroupent en réseaux d'écoles de proximité (REP). Les réseaux d'écoles de proximité sont également des espaces de travail où les enseignants peuvent renforcer leurs compétences pédagogiques. Toutes ces structures sont animées par le Service national de formation (SERNAFOR) logé à l'Inspection générale de l'EPSP et à l'Inspection principale provinciale.

Niveau de qualification des maîtres et identification des besoins de formation

D'après les données fournies par la cellule technique provinciale des statistiques de l'éducation du Katanga (tableau 3.2), les enseignants du primaire de la province sont à 98 % qualifiés (détenteur d'un diplôme reconnu par la législation scolaire du pays pour dispenser les enseignements au niveau auquel ils enseignent), les autres (2 %) peuvent être considérés comme non qualifiés parce qu'ils ont fait moins de quatre ans de cycle court pédagogique ou parce qu'ils ne disposent pas de diplôme de fin d'humanités (CTPSEK, 2015).

TABLEAU 3.2: NIVEAU DE QUALIFICATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DANS LA PROVINCE DU KATANGA

Niveau de qualification	Pourcentage
Diplôme à l'issue de 6 ans d'humanités pédagogiques (cycle long) ou d'une section non pédagogique du secondaire	86,2 %
Brevet obtenu à l'issue de 4 ans de secondaire pédagogique (option pédagogique cycle court)	11,8 %
Autre	2 %

En ce qui concerne le statut des enseignants du primaire, il est important de souligner que tous les enseignants des écoles publiques (les écoles organisées par l'État congolais représentent près de 90 % des écoles primaires) sont des fonctionnaires de l'État c'est-à-dire, régis par le statut des agents des services publics de l'État (*Journal officiel* de la RD du Congo, 2016). Ils sont totalement pris en charge par le gouvernement de la République.

La sélection des enseignants retenus pour bénéficier de la formation IFADEM a été opérée par le ministère en privilégiant dans un premier

temps les années terminales de l'enseignement primaire (5^e et 6^e primaire) et en intégrant ensuite des enseignants du niveau moyen (3^e et 4^e primaire).

3. La stratégie de mise en œuvre du dispositif

Le processus de mise en œuvre du dispositif comporte un ensemble d'activités successives se déroulant selon cinq phases. La phase d'instruction du dossier concerne un certain nombre de démarches officielles préalables au démarrage d'IFADEM, à travers lesquelles se manifeste la volonté exprimée au plus haut niveau de l'État de participer à l'Initiative. À cette occasion a été mis en place le comité national de pilotage du dispositif.

Vient ensuite la phase de préparation qui implique une mission exploratoire et une étude préalable permettant d'analyser le contexte et les besoins du pays concerné. Cette phase s'opère généralement avec l'appui d'expertises extérieures. La phase de préparation a débouché sur la formulation de recommandations à destination des responsables de l'implantation d'IFADEM, suivie d'un séminaire d'analyse des besoins réunissant les directions concernées du ministère ainsi que des formateurs et des inspecteurs. Cette phase de préparation permettra de définir le cadre de mise en œuvre d'IFADEM. Ce processus de préparation mené en commun est habituellement désigné sous le terme de co-construction. Cette phase s'achève par la rédaction et la signature d'une convention tripartite entre l'OIF et l'AUF d'une part, et le pays concerné, d'autre part. Ainsi, la phase de préparation a abouti à la signature le 7 avril 2011 d'un accord-cadre entre la République démocratique du Congo, l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie. L'implication de l'APEFE dans l'accord-cadre s'est accompagnée d'un apport financier substantiel à la fois pour la phase d'expérimentation (65 % du financement) et plus encore pour la phase d'extension (80 % du financement), le solde du financement étant à charge de l'AUF-OIF.

Cette préparation achevée, l'implantation locale a pu démarrer par la mise en place d'ateliers destinés aux concepteurs des contenus

et, ensuite, par la reproduction et la distribution des livrets aux enseignants. Les écoles ont été dotées de 100 postes de radio et 629 clés USB ont été remises aux enseignants et tuteurs.

La phase expérimentale (2011-2013) proprement dite a été lancée par le premier regroupement en décembre 2012 et a concerné les régions de Likasi (Haut-Katanga) et Kolwezi (Lualaba). Pendant cette phase, deux espaces numériques ont été aménagés et équipés en outils informatiques et connectés à Internet par antenne VSAT⁶. Du matériel informatique a également été mis à disposition des tuteurs et des concepteurs de livrets. Chaque enseignant enrôlé a reçu une collection complète de livrets et au total 3 000 dictionnaires et grammaires ont été distribués aux enseignants.

La phase d'extension s'est déroulée selon deux étapes. De 2014 à 2016 sous la forme d'une consolidation dans les provinces initiales (Haut-Katanga et Lualaba) et d'une extension à deux autres provinces (Tanganyika et Haut-Lomami) et, durant la période 2017 à 2021, d'une consolidation dans les quatre provinces visées. À l'occasion de la phase d'extension, divers aménagements ont été apportés au dispositif comme la révision et la numérisation des livrets, l'élargissement de la formation aux directeurs (environ 500 directeurs formés), ou encore, l'optimisation de la durée des déplacements pour participer aux mini-regroupements (regroupements locaux) organisés dans les REP.

Par rapport à la gouvernance, l'initiative IFADEM, née de deux organismes internationaux, a l'avantage d'avoir une double tutelle et, surtout, un pilotage national (gouvernance pays) et international. Au Katanga, la gestion présente certaines originalités par rapport aux modalités habituelles de gestion de l'Initiative. Tout d'abord, celle-ci est réalisée par un comité provincial placé sous l'autorité de l'inspection pédagogique provinciale qui regroupe les acteurs clés au niveau de la province (ministre provincial de l'Éducation, directeur provincial de l'enseignement primaire,

6. VSAT (*Very Small Aperture Terminal*) désigne une technique de communication par satellite utilisant des antennes paraboliques qui est utilisée pour assurer la connexion à Internet des régions non desservies par des liaisons filaires.

inspecteurs principaux ainsi que des représentants de l'AUF, de l'OIF et de l'APEFE), ensuite, la part prise par l'APEFE dans le déploiement d'IFADEM Katanga l'a conduite à mettre en place ses propres structures de pilotage tout en respectant les modes de gestion habituels à l'Initiative.

4. La formation des acteurs

La formation des tuteurs (qui sont tous des inspecteurs) s'est déroulée sous la forme de deux sessions résidentielles organisées respectivement au centre numérique de Likasi (du 3 au 7 décembre 2012) et au campus numérique francophone de Lubumbashi (du 18 au 21 mars 2013) soit un total de 72 heures de formation. À ces formations essentiellement centrées sur le contenu des modules se sont ajoutés deux séminaires (36 heures de formation pour chaque groupe), organisés en décembre 2012 et avril 2013, qui ont porté plus spécifiquement sur le tutorat et la formation à distance.

La formation de deux formateurs de haut niveau a été assurée dans le cadre d'un séminaire d'une semaine organisé au campus numérique francophone de Rabat où douze formateurs provenant de neuf pays se sont familiarisés aux différents contenus de formation IFADEM, notamment sur le tutorat et les TIC. Ces deux formateurs ont par la suite pris en charge divers séminaires sur le tutorat destinés au personnel impliqué dans IFADEM. Dans ce cadre, 20 professeurs de français du secondaire ont été formés pour encadrer les regroupements régionaux à l'occasion de deux ateliers de trois jours chacun.

En ce qui concerne les concepteurs de contenus (livrets), il n'y a pas eu de formation à proprement parler, mais plutôt des ateliers de conception des livrets organisés sous la supervision d'experts nationaux et internationaux.

5. La conception et la production des ressources

Les douze concepteurs de livrets se sont réunis à l'occasion de deux ateliers de conception organisés à Kinshasa en août et septembre 2012 pendant six jours chacun pour produire les différents livrets, sous l'en-

cadrement de deux experts internationaux. Entre les deux ateliers, les concepteurs travaillaient en autonomie et échangeaient en ligne avec leurs encadreurs. Au total, huit livrets ont été produits. Ceux-ci ont été utilisés à la fois dans la province de Kinshasa et dans celle du Katanga.

- LIVRET 1 : *Tenir compte des variations linguistiques et culturelles, repérer les erreurs phonétiques et grammaticales, savoir y remédier et y remédier;*
- LIVRETS 2 : *Développer les compétences de compréhension et production orales ;*
- LIVRET 3 : *Développer les compétences de compréhension et production écrites ;*
- LIVRET 4 : *Organiser le travail en classe : les séquences, les interactions, la gestion des grands groupes ;*
- LIVRET 5 : *Enseigner le français pour les mathématiques et par les mathématiques ;*
- LIVRET 6 : *Enseigner l'éveil scientifique en français ;*
- LIVRET 7 : *Comprendre le programme scolaire de l'enseignement primaire pour sa meilleure mise en œuvre.*

À ces sept livrets disponibles dès la phase d'expérimentation s'en est ajouté un huitième consacré à l'initiation aux TIC et conçu par un groupe de professeurs d'informatique en collaboration avec l'école belge de Lubumbashi. Ce dernier livret, qui est venu s'ajouter durant la phase d'extension, vise à répondre à l'une des difficultés auxquelles sont régulièrement confrontés les enseignants en République démocratique du Congo, à savoir l'absence de contenu-matière pour les TIC.

6. Le déploiement de la formation

En ce qui concerne la phase expérimentale, celle-ci s'est déployée en parallèle dans les deux provinces de Kinshasa et du Katanga. Pour le Katanga, elle a concerné les régions de Likasi (Haut-Katanga) et Kolwezi (Lualaba) dans lesquelles 580 enseignants du degré terminal (5^e et 6^e année) de l'enseignement primaire ont été formés.

Comme nous l'avons déjà signalé, la phase d'extension s'est déroulée selon deux étapes. Pour ce qui est de la première étape, 300 enseignants

du degré terminal de l'enseignement primaire des anciennes provinces et 980 des deux nouvelles provinces ont été formés. Pour la deuxième étape, 2 500 enseignants étaient ciblés, mais finalement plus de 4 500 se sont inscrits. Il s'agissait à la fois d'enseignants du degré terminal et du degré moyen.

À l'occasion de la phase d'extension, il a été décidé de permettre aux directeurs d'établissement de rejoindre la formation IFADEM. C'est ainsi que durant la période 2014-2016, 580 directeurs ont été formés.

Les regroupements régionaux ont constitué des moments clés du déploiement de l'Initiative. Ainsi, en ce qui concerne la phase expérimentale, trois regroupements (un regroupement de trois jours et deux de deux jours) ont été organisés dans chacune des deux provinces concernées entre décembre 2012 et juillet 2013, soit une période d'environ huit mois de formation. Pour la phase d'extension, la formation a été légèrement plus longue (environ 12 à 15 mois) et a donné lieu à trois regroupements régionaux (deux régions) pour la première phase d'extension (1 280 enseignants). Par contre, pour la seconde phase d'extension qui a concerné plus de 4 500 instituteurs, aucun regroupement régional n'a été organisé en s'appuyant plutôt sur les mini-regroupements et les REP. Ces regroupements ont été animés par des professeurs de français formés à cet effet sous la supervision des concepteurs de modules. Les regroupements ont été l'occasion pour les animateurs de passer en revue les différents livrets, mais aussi de proposer aux enseignants une initiation à l'informatique en profitant des espaces numériques aménagés dans le cadre de l'Initiative.

Complémentairement aux regroupements régionaux, des mini-regroupements ont également été organisés à raison de six à neuf par session soit au total plus de 2 000. Lors d'un mini-regroupement, chaque tuteur encadrait en moyenne 25 instituteurs (au minimum 17 et au maximum 32). Pour organiser ces mini-regroupements, les tuteurs se sont généralement appuyés sur des structures existantes (REP) qui rassemblent des enseignants d'au maximum cinq écoles ne se situant pas à plus de cinq kilomètres les unes des autres.

7. Les effets sur les bénéficiaires

En ce qui concerne l'efficacité du dispositif déployé dans la province (Katanga), pour la phase expérimentale, le taux d'achèvement se situe autour de 90 % et le taux de certification pour les étudiants ayant présenté les épreuves finales (épreuve théorique et pratique) de l'ordre de 86 %. Pour la phase d'extension 1, ces taux sont respectivement de 70 et de 38 % (calculés sur la base de l'épreuve théorique organisée en 2016 pour les 687 bénéficiaires présents à l'évaluation). Pour ce qui est de la phase d'extension 2, les évaluations ont été réalisées en mai-juin 2021 et sont actuellement en cours de traitement.

Considérant l'enquête réalisée sur 408 instituteurs qui ont participé à la phase expérimentale (Ben Abid-Zarrouk *et al.* 2013), on peut constater que la majorité des enquêtés ont émis un avis favorable, voire très favorable par rapport à l'essentiel des propositions. En particulier, les instituteurs se déclarent satisfaits de la clarté de la présentation des objectifs (92 %), de la manière d'utiliser les livrets d'autoformation (89,5 %) et des explications données pour leur permettre de travailler en dehors des regroupements (81 %). Ils sont près de 95 % à déclarer qu'à la fin des regroupements ils avaient compris comment utiliser les livrets d'autoformation et 96 % des enseignants estiment que les bilans en fin de module leur ont permis de mieux s'auto-évaluer. Certaines réponses révèlent toutefois des éléments d'amélioration possible. Ainsi, 69 % seulement des participants se déclarent satisfaits de l'encadrement des tuteurs lors des regroupements et 80 % souhaitent que la durée des regroupements soit plus longue. Des données interpellantes ont également été mises en évidence par rapport à la réalité du tutorat sur le terrain. Ainsi, il s'avère que près de 35 % des répondants n'ont bénéficié, durant les huit mois de la formation, que d'une ou de deux rencontres avec leur tuteur et 22 % n'ont jamais eu l'occasion de rencontrer leur tuteur. En revanche, certains instituteurs ont déclaré avoir rencontré jusqu'à trente fois leur tuteur. Pour ce qu'il en est des modalités d'apprentissage, on peut constater que l'apprentissage en groupe est largement privilégié: 69 % des répondants déclarent avoir appris « surtout en groupe avec des collègues » et

seulement 22 % « surtout seul ». L'enquête nous apporte également des éclairages intéressants par rapport aux effets de la formation sur les pratiques de classe. Près de 8 enseignants sur 10 déclarent faire davantage cours en français et 9 sur 10 affirment utiliser les méthodes préconisées par IFADEM dans leur classe, mais seulement 38 % déclarent avoir utilisé les ressources audio en classe (essentiellement en raison des difficultés d'accéder au poste de radio mis à la disposition de l'établissement). En ce qui concerne l'initiation aux TIC, les bénéfices sont beaucoup plus mesurés puisque seulement 22 % déclarent qu'après la formation ils sont capables de naviguer sur Internet et 13 % affirment qu'ils sont en mesure d'envoyer un message par Internet. Dans le même ordre d'idées, la fréquentation des espaces numériques a été décevante puisque seulement un tiers des instituteurs ont eu l'occasion de s'y rendre. Pour expliquer cette faible fréquentation, les participants évoquent généralement la distance trop longue à parcourir pour se rendre sur place (jusqu'à 2 à 3 heures de marche pour la province de Lualaba).

À partir de 17 classes tenues par des enseignants IFADEM, des observations réalisées par des inspecteurs sur la base d'une grille qui leur a été fournie ont permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments intéressants en ce qui concerne les pratiques de classe (Ben Abib-Zarrouk et Pourcelot, 2013). Ainsi, on constate qu'il est fait un usage très limité de la langue nationale en classe et que les enseignants corrigent systématiquement leurs élèves lorsqu'ils utilisent un mot, une expression ou une structure propres aux variations du français régional. Les enseignants utilisent des stratégies spécifiques comme le travail en petit groupe pour gérer leur classe.

Pour nuancer et compléter les données issues de l'enquête par questionnaire, des témoignages enthousiastes sont rapportés par les enquêteurs. Ainsi, une enseignante de la province du Haut-Lomani témoigne : « J'ai été récemment nommée inspectrice d'enseignement primaire, auparavant j'avais suivi les formations IFADEM en tant qu'enseignante. À présent, je supervise les tuteurs. Le constat est qu'ici chez nous à Kamina, les élèves comme les enseignants prononçaient mal les mots

français suite aux interférences linguistiques. Mais, avec les formations reçues d'IFADEM, il y a amélioration de la prononciation et du vocabulaire. Certains enseignants sont capables de proposer aux élèves des exercices de rédaction et d'orthographe qu'ils n'osaient aborder auparavant [...]. » De même, une enseignante de la province du Haut-Katanga n'hésite pas à affirmer lorsqu'on lui demande ce qu'elle a acquis grâce à IFADEM : « J'ai appris à bien parler et prononcer le français ! »

8. Les impacts sur le système

En matière d'impact sur le système, Gonzales Delgado et Banza Nsomwe (2013) insistent sur l'importance des retombées positives associées à l'Initiative. Cet impact se mesure notamment par le transfert d'expertise aux autorités nationales et régionales tout au long des réplications successives du dispositif ainsi que par l'implication du MEPSP et du gouvernement provincial dans la poursuite et l'extension de l'Initiative.

Dans le cadre de la formation continue, le ministère s'est approprié l'approche IFADEM pour renforcer les compétences professionnelles des enseignants à travers les mini-regroupements (IFADEM) que le ministère a généralisés dans tout le pays par l'entremise des réseaux d'écoles de proximité. L'approche « mini-regroupement » introduite par IFADEM a été adoptée par les autorités nationales et appliquée dans toutes les écoles publiques et privées agréées de la RD du Congo. En matière d'impact sur le système, on peut également noter le changement observé dans les écoles IFADEM en ce qui concerne la durée d'une leçon qui passe de 30 à 45 minutes et qui a été généralisée par le ministère dans toutes les écoles du pays pour adapter le rythme scolaire aux méthodes pédagogiques préconisées par IFADEM, en particulier le travail de groupe. On peut également considérer que la création par le ministère de centres de ressources dans plusieurs sous-divisions scolaires est l'émanation du modèle « espace numérique IFADEM ».

Un autre effet systémique notoire est lié à la décision du ministère d'accorder une valorisation administrative aux enseignants qui ont suivi

la formation IFADEM. Cette valorisation devrait porter sur une progression d'un échelon dans la carrière, ce qui correspond à une augmentation du salaire de l'ordre de 10 %.

Au niveau des personnels, on observe dans les régions directement concernées par IFADEM une évolution de leur rôle pédagogique : les enseignants sont devenus des facilitateurs, les directeurs et les inspecteurs mettent plus l'accent sur leur rôle d'encadreur.

9. La pertinence du dispositif

Comme nous l'avons montré dans les sections précédentes, IFADEM correspond aux orientations fixées par les autorités nationales pour le devenir du système éducatif congolais, en particulier l'Initiative s'inscrit parfaitement dans le deuxième axe de la stratégie sectorielle de l'éducation qui vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Se référant aux avis exprimés par les enseignants dans les enquêtes, on peut considérer que les outils et les méthodologies proposées par IFADEM sont pertinents comme en atteste le taux d'adhésion de plus de 80 %.

Le contenu des livrets a permis aux enseignants d'améliorer leurs compétences en rapport avec les interférences linguistiques, la méthodologie d'enseignement de l'expression orale et écrite. L'Initiative a également permis aux enseignants de mieux s'approprier le programme national et aussi de mieux organiser le travail en classe. Quant à la maîtrise de l'outil informatique, le bilan est plus mitigé, car seule une minorité déclare avoir maîtrisé les concepts de base et être capable de réaliser des manipulations courantes.

Un autre point fort de la stratégie pédagogique mise en œuvre par IFADEM réside dans le fait que les activités d'IFADEM n'entravent en rien le calendrier scolaire auquel sont soumis les instituteurs et les tuteurs. Ainsi, les activités, en particulier les regroupements régionaux et les mini-regroupements, sont programmées en fonction du calendrier fixé par l'État congolais et qui est d'application pour l'ensemble des écoles du territoire national. De ce fait, les enseignants ne sont jamais

sortis de leur classe durant les périodes scolaires et les tuteurs ne voient pas leur travail d'inspection entravé par les tâches qui leur incombent dans le dispositif IFADEM.

10. Conclusion et perspectives

Le programme IFADEM-Katanga, mis en œuvre depuis 2011, est apprécié positivement par les bénéficiaires, les acteurs ainsi que toute personne ayant été concernée, de près ou de loin, par son organisation.

Ainsi, dans le rapport en 2013 réalisé à la demande des différentes parties prenantes au projet IFADEM, Gonzalez et Banza Nsomwe (2013) affirment qu'IFADEM-Katanga est un projet pertinent, efficace, efficient, viable et ayant un impact visible. Selon ces auteurs, le projet a été mené, dans son ensemble, conformément à l'esprit de départ et a bénéficié d'une reconnaissance nationale.

En matière de perspectives et au vu des succès engrangés, il apparaît légitime que l'ensemble de la communauté éducative nationale puisse tirer parti des apports de l'Initiative et qu'elle soit donc étendue aux provinces qui n'en ont pas encore bénéficié.

Bibliographie

Ben Abib-Zarrouk, S. et Pourcelot, C. (2013). *Analyse des réponses des enseignants en formation IFADEM en RDC/Katanga au sondage sur les pratiques professionnelles et à la grille d'observation des pratiques des classes*. Paris: Organisation internationale de la Francophonie – Agence universitaire de la Francophonie.

Ben Abid-Zarrouk, S. Alcaraz, M. et Kaninda, L. (2013). *Résultats de l'enquête sur la vision des enseignants-e-s*. Centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs. Paris: Organisation internationale de la Francophonie – Agence universitaire de la Francophonie.

CTPSEK, (2015). *Tableau de bord de l'éducation du Katanga*, année scolaire 2013-2014. Kinshasa: ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique.

Gonzalez, R., D., et Banza Nsomwe, E. (2013). *Évaluation de l'expérimentation d'IFADEM RDC-Katanga*. Paris: Organisation internationale de la Francophonie – Agence universitaire de la Francophonie.

Journal officiel de la RDC, (2016). Loi n° 16/013 du 15 juillet 2016.

MEPSP (2013). *Politique nationale de formation continue des enseignants du primaire en République démocratique du Congo*. Kinshasa: ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.

MEPSP (2010). *Stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010/11-2015/16)*. Kinshasa: ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.

MEPSP (2012). *Plan intérimaire de l'éducation*. Kinshasa: ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, Cellule d'appui technique de la stratégie sous-sectorielle.

MEPSP (2016). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (2016-2025)*. Kinshasa: ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.

Étude de cas n° 3

Niger

Bakingué Zara Goubé Gaoh

1. Introduction

Le Niger est un pays sahélien ayant une superficie de 1 267 000 kilomètres carrés dont l'une des caractéristiques importantes est sa croissance démographique forte, de l'ordre de 3,9 % par an. Entre 2008 et 2020, la population d'âge scolaire devrait augmenter d'environ 45 %. Afin de relever le défi de la scolarisation universelle, le Niger a initié et mis en œuvre le Programme décennal de développement de l'éducation 2003-2013 (MEN/A/PLN, 2003) qui s'est traduit par des progrès substantiels en matière d'effectifs scolarisés dans le primaire (passés de 626 000 en 2000 à 1 486 000 en 2009). Pour faire face aux besoins croissants en enseignants tout en restant dans les limites des possibilités budgétaires, le ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des langues nationales et de l'Éducation civique (MEN/A/PLN) a décidé d'aborder de front la question du recrutement des enseignants contractuels. C'est ainsi que le recrutement annuel des enseignants est passé de 520 à 2 765. Le volontariat a été adopté à partir de la rentrée scolaire 1998-1999 et la contractualisation en 2003. Dès lors, les jeunes nigériens titulaires du CFEN (Certificat de fin d'études normales), du Baccalauréat ou du Brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC) pouvaient se faire recruter pour enseigner dans les écoles. Sur le plan quantitatif, en 2011, sur 42 562 enseignants craie en main, on dénombre 37 184 enseignants contractuels soit 78,18 % des effectifs. Les enseignants titulaires (fonctionnaires) sont au nombre de 10 294 soit 21,64 % et le nombre d'enseignants communautaires et autres personnels des écoles est de 84 soit 0,17 % (MEN/A/PLN, 2011).

Ce recours accru aux enseignants contractuels a entraîné une diversité importante dans les qualifications qui caractérisent les enseignants. C'est ainsi que les contractuels du cycle de base 1 sont aujourd'hui en très grande majorité titulaire du BEPC. Certains sont diplômés des écoles normales d'instituteurs (ENI). Parmi ceux qui n'ont pas reçu de formation initiale dans les ENI, certains ont reçu une formation professionnelle de courte durée (30 à 45 jours). Cette population d'enseignants est caractérisée par son faible niveau de qualification doublé d'une extrême mobilité, absences répétées voire abandons massifs, ce qui compromet dangereusement l'exécution des programmes d'enseignement et se répercute négativement sur le niveau d'acquisitions des élèves.

En regard des progrès enregistrés par le système depuis la mise en œuvre du PDDE, d'une part, et d'autre part, en visant la correction des insuffisances constatées et relevées par le Rapport d'état du système éducatif nigérien (MEN/A/PLN, 2010), le Niger a défini de nouvelles orientations en vue de l'atteinte de l'Éducation pour tous (EPT). C'est ainsi qu'une Lettre de politique éducative a été adoptée par le gouvernement en juin 2012 (INRDP, 2012a). Cette lettre définit les grands axes prioritaires de la politique du gouvernement, en fixe les objectifs à atteindre, énonce les mesures stratégiques pour pallier les faiblesses et insuffisances constatées et asseoir un programme global d'éducation et de formation de qualité à même de produire et de mettre à la disposition du pays des hommes et des femmes capables de s'insérer dans le tissu social et économique. Elle énonce aussi les stratégies relatives à la mobilisation et à l'utilisation rationnelle des ressources internes et externes afin d'optimiser les résultats d'ensemble du système éducatif.

Parmi les axes définis, on trouve :

- Le développement de l'éducation de base avec un cycle unique de 10 ans.
- L'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages et de la formation (formelle et non formelle).

Parmi les mesures préconisées dans la Lettre de politique éducative (INRDP, 2012a) pour un développement harmonieux du système, on peut noter :

- Le recrutement d'un nombre important d'enseignants qualifiés à la fonction publique parmi les enseignants contractuels pour aller vers l'extinction de la contractualisation à l'horizon 2020.
- La promotion des langues nationales à travers l'adoption et l'exécution d'une stratégie efficace de généralisation progressive et effective de l'enseignement bilingue (langues nationales / français).
- La révision du dispositif de formation initiale dans les institutions de formation d'enseignants (les écoles normales, l'institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle, l'école normale supérieure et de formation continue des enseignants, les cellules d'animation pédagogique, la formation à distance, l'utilisation des TIC et la création des centres de ressources).

Pour opérationnaliser cette politique, le gouvernement a élaboré un programme prévu pour une durée de dix ans, le programme sectoriel de l'éducation et de la formation (MEN/A/PLN, 2013), endossé par tous les partenaires techniques et financiers œuvrant dans le domaine de l'éducation, notamment le Partenariat mondial pour l'éducation (PME), l'Agence française de développement (AFD), l'UNICEF, la Coopération suisse... Il s'agit, en s'appuyant sur les acquis du PDDE, de mettre en œuvre des mesures idoines susceptibles de permettre d'atteindre la scolarité universelle et cela tout en relevant le défi de la qualité.

L'Initiative de formation à distance des maîtres (IFADEM) s'insère parfaitement dans ces nouvelles orientations gouvernementales du Niger en proposant un modèle de formation hybride (autoformation tutorée) des enseignants contractuels qui concourt à l'amélioration de leurs compétences pédagogiques dans un cadre institutionnel qui contribue directement à l'extinction de la contractualisation.

Dans l'accord-cadre signé à Abidjan en mai 2013 entre les autorités nigériennes d'une part, et l'OIF et l'AUF d'autre part, les objectifs de

l'Initiative s'accordent de manière évidente à la nouvelle politique matérialisée par le PSEF :

- IFADEM a pour objectif principal d'améliorer les compétences professionnelles des enseignants du primaire déjà en exercice, prioritairement dans leur enseignement du et en français, en proposant des formations partiellement à distance et adaptées aux besoins des enseignants. Dans ce cadre, IFADEM se donne également comme objectif de favoriser l'existence d'un enseignement de qualité dans un environnement multilingue.

- L'objectif de l'expérimentation est de contribuer à amener les contractuels sans formation initiale au niveau de sortie des ENI.

À travers IFADEM, il s'agit en effet de proposer une formation susceptible d'améliorer les compétences des enseignants dans l'enseignement du et en français à travers une formation en cours d'emploi qui mobilise les acteurs de la formation continue des enseignants au Niger, tout en s'inscrivant dans l'environnement linguistique du pays (choix du multilinguisme). En outre, la formation offerte doit déboucher sur un diplôme national, le Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP), qui est l'équivalent du titre de la formation continue du diplôme de sortie des ENI (Certificat de fin d'études de l'école normale).

La présente étude de cas est réalisée à partir de notre capital d'expérience du terrain et de nombreuses sources documentaires. À cela s'ajoutent les informations recueillies auprès des acteurs ayant participé à la mise en œuvre du dispositif IFADEM.

2. Le contexte institutionnel et pédagogique

Plusieurs textes législatifs et réglementaires ainsi que l'engagement du Niger lors de diverses rencontres mondiales et sous-régionales concourent à la refondation du curriculum pour insuffler une nouvelle dynamique aux différents ordres d'enseignement ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignants :

- Le document de politique nationale de la formation initiale et continue des enseignants du primaire (MEN/A/PLN, 2012) ;

- La lettre de politique éducative insiste sur « l'amélioration de la pertinence et de la qualité des apprentissages par la refondation des curricula, la rénovation du processus de formation initiale et continue des enseignants, la mise à disposition des enseignants et des élèves de matériels didactiques en qualité et en quantité suffisante » (INRDP, 2012a, p. 5);
- Le cadre d'orientation du curriculum (INRDP, 2012b) précise les orientations et la portée de la réforme curriculaire dans l'enseignement primaire. Conformément au principe de la cohérence du système éducatif nigérien, la formation initiale des enseignants s'inscrit aussi dans cette même approche.

Sur le plan de la politique linguistique et éducative, le Niger a affirmé l'intégration des langues nationales dans le système éducatif et par conséquent dans la formation des maîtres. La loi n° 98-12 du 1^{er} juin 1998, portant orientation du système éducatif, a aussi abordé la même question d'utilisation des langues nationales dans les articles 10 et 45 :

- « *Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales. D'autres langues interviennent comme disciplines d'enseignement dans les établissements scolaires et universitaires.* »
- « *Les programmes concrétisent les orientations nouvelles ; ils sont définis en éléments de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes en fonction desquels les formateurs organisent leurs activités.* »

Politique de formation initiale des maîtres

Conformément aux orientations de la politique éducative, les résultats attendus de la politique en formation initiale des enseignants se présentent comme suit :

- Un dispositif fonctionnel de formation initiale dans les écoles normales d'instituteurs incluant les écoles annexes et d'accueil, et de nouvelles pratiques de gestion, d'encadrement et de formation chez les personnels : encadreurs, formateurs et gestionnaires.
- Un programme de formation basé sur un référentiel de compétences professionnelles pour les enseignantes et les enseignants de

l'éducation de base et mis à jour périodiquement pour répondre à de nouveaux besoins.

- Un mécanisme fonctionnel préparant les personnels des écoles associées à accueillir adéquatement les stagiaires.
- Des élèves maîtres en nombre suffisant pour répondre à la demande de chaque niveau de l'enseignement de base, en tenant compte des ressources disponibles.
- Des élèves maîtres sortant des EN capables d'assumer les tâches liées à la fonction d'enseignement en éducation de base avec une culture de développement professionnel continu.

Le référentiel de compétences à développer pour le personnel enseignant s'inspirera des domaines d'apprentissage inclus dans le curriculum de l'éducation de base. Différentes approches, méthodes et techniques de formation se retrouveront aussi au cœur du nouveau curriculum de formation initiale: paradigmes de l'apprentissage, pédagogie active, pédagogie des grands groupes, gestion de classes multigrades, interdisciplinarité, intégration de nouveaux contenus éducatifs tels que l'approche genre, l'éducation à la santé, à la paix et à l'environnement ainsi que les technologies de l'information et de communication.

Le nouveau dispositif de formation initiale des enseignants s'appuie sur deux principes essentiels. Le premier principe a trait au programme des EN qui, pour la formation des enseignantes et des enseignants, doit correspondre à la durée prévue de la formation, être opérationnel et viser avant tout le développement des compétences requises pour la fonction. Il se caractérise essentiellement par:

- Une formation professionnalisante qui prépare au métier d'enseignant et aux tâches qui en découlent.
- Une formation des enseignants axée sur une pratique réfléchie, d'où la stratégie d'une liaison entre théorie et pratique par l'organisation des différents stages dans les écoles annexes et écoles d'accueil (sensibilisation, observation, stage pratique et en responsabilité). Cette alternance entre le terrain et l'EN permet d'ajuster la formation en fonction des réalités des classes.

• Une formation des enseignants fondée sur l'interdisciplinarité. À cet effet, les enseignements sont organisés sous forme d'unités de formation où tous les enseignements dispensés au niveau des différentes disciplines concourent aux mêmes objectifs pédagogiques.

• Une formation professionnelle axée sur l'autoformation et la formation permanente.

• Une formation qui prend en compte des nouveaux contenus éducatifs tels que le genre, la santé, la nutrition, le sida, l'éducation à la paix, l'éducation environnementale, l'éducation en matière de population, l'éducation à la vie familiale et les TIC.

• Une formation prenant en compte la décentralisation du système en impliquant davantage les structures décentralisées notamment les comités de gestion des établissements scolaires au niveau local.

Le second principe concerne les démarches de formation des enseignantes et des enseignants. Il s'agit d'intégrer la réalité des milieux dans la formation initiale et de former des enseignantes et des enseignants capables de relever des défis dans une réalité scolaire en perpétuelle mutation. Ceci implique un véritable changement dans les pratiques de formation et d'encadrement des enseignants.

La formation initiale des enseignants du niveau primaire est assurée par les écoles normales d'instituteurs. Le Niger compte aujourd'hui onze écoles normales implantées dans chaque chef-lieu de région auxquelles s'ajoutent les écoles normales de Doutchi, Tessaoua et Magaria. Conformément à l'article 2 de la loi n° 2002-029 du 31 décembre 2002 portant création d'établissements publics à caractères administratifs dénommés « écoles normales » ; ces dernières ont pour missions :

- La formation initiale du personnel enseignant du 1^{er} degré.
- La formation continue et le recyclage des enseignants en activité.
- La recherche-action dans le domaine de l'éducation en partenariat avec les institutions de formation et de recherche en vue d'améliorer le système éducatif.

La formation à distance des enseignants contractuels sans formation initiale a respecté les mêmes principes que ceux énoncés ci-avant en les adaptant aux contraintes d'une formation en cours de carrière : prise de conscience des enseignants engagés dans la formation pour les amener à mesurer l'ampleur et l'importance de leur cahier des charges, amener chaque acteur à se positionner par rapport au métier qu'il exerce et à ses exigences, évaluation du niveau des enseignants (test diagnostic), apport des appuis utiles pour leur permettre de surmonter les obstacles (mémento), cadrage pour mieux cerner la théorie (démarche méthodologique) et réinvestissement des acquis de la formation (concevoir des activités).

Niveau de qualification des maîtres et identification des besoins de formation

Le rapport 2014 portant sur l'évaluation des acquis scolaires du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la conférence des ministres de l'Éducation nationale (PASEC) indique que 93,6 % des élèves du primaire au Niger n'ont pas atteint en fin de cycle le niveau suffisant de maîtrise des compétences en lecture. En 2016, le test de sélection des enseignants contractuels sans formation initiale, candidats à la formation IFADEM, a révélé que sur un effectif de 3 177 candidats, seulement 589 ont obtenu une moyenne supérieure à 10 sur 20, soit 18 %. Ces faibles performances constatées chez les élèves et chez les enseignants du primaire ont alimenté les débats sur la qualité de l'éducation au Niger. Face à ces résultats insatisfaisants, il était nécessaire d'instaurer une éducation de qualité conformément aux quatre axes stratégiques déclinés dans la feuille de route pour un enseignement primaire de qualité au Niger à l'horizon 2021 (INRDP, 2016).

La stratégie consiste à renforcer les compétences professionnelles des enseignants en cours d'emploi pour ceux qui ont un faible niveau de qualification. Pour ce faire, un répertoire des enseignants à faible niveau de qualification était indispensable afin de constituer une base de données en vue d'une action globale. Ainsi, l'évaluation nationale

des enseignants contractuels organisée en juillet 2017 a mis la lumière sur la faiblesse de nos enseignants dans les contenus mathématiques et français qu'ils sont amenés à enseigner. Ainsi, sur les 56 444 enseignants contractuels ayant participé à l'évaluation, 18 937 ont obtenu une note supérieure ou égale à la moyenne de 10 sur 20, soit 33,6 % alors que 47 % des candidats ont obtenu une note supérieure à 5 sur 20 et 20,3 % ont obtenu une note inférieure à 5 sur 20.

Ces résultats ont permis de mesurer l'importance de la refondation du système éducatif en se basant sur des enseignants qualifiés. Un second test d'évaluation a été organisé à l'intention des enseignants ayant obtenu des notes supérieures à 3 sur 20 après qu'ils ont bénéficié de mesures pédagogiques de formation initiale et continue. Les enseignants ayant obtenu une note allant de 5 à 9 sur 20 lors de cette évaluation ont bénéficié d'une formation continue tout au long de l'année.

De plus, les activités d'accompagnement pédagogique organisées ont révélé l'incapacité d'un nombre important d'enseignants à proposer aux élèves des activités pertinentes et variées pour asseoir les compétences souhaitées. C'est pourquoi les autorités nigériennes entendent favoriser la mise en place d'une formation en alternance pour permettre aux 10 000 contractuels de l'enseignement du cycle primaire sans formation initiale d'obtenir le diplôme d'instituteur adjoint. Aussi le gouvernement envisage-t-il de réaliser conjointement les activités suivantes qui visent :

- L'amélioration de la formation initiale des enseignants pour mieux les outiller pour l'exercice de leur métier.
- La mise en place d'un dispositif de formation continue adapté aux besoins des enseignants et en particulier la mise en place d'une formation diplômante des enseignants contractuels non diplômés des ENI.
- La reconnaissance du mérite et sa prise en compte systématique dans les décisions de promotion.
- L'intégration à la fonction publique des contractuels performants selon les disponibilités offertes par les ressources publiques.

- La mise en place d'un système de gestion équitable des enseignants comprenant des mesures permettant l'amélioration de l'encadrement pédagogique de proximité afin d'appuyer les enseignants dans l'exercice de leur devoir.

Pour renforcer la qualité des prestations des enseignants, le ministère de l'Enseignement primaire a signé une convention de financement avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). La signature de cette convention a permis la mise en œuvre de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres. Elle s'inscrit ainsi dans la droite ligne du programme sectoriel pour l'éducation et la formation qui indique clairement que la qualité des enseignements passe par la formation et la professionnalisation du personnel enseignant. En ciblant les enseignants contractuels sans formation professionnelle initiale et en leur offrant un parcours pédagogique qui a obtenu l'équivalence de la première partie du CEAP, qui constitue la condition *sine qua non* d'un accès à la fonction publique, l'Initiative dans sa phase d'expérimentation est en complète cohérence avec la politique nationale à l'égard des enseignants du primaire. Ce choix est effectivement pertinent dans le contexte nigérien puisqu'il répond directement aux principes mêmes de la politique nationale (formation des enseignants contractuels qui ne sont pas passés par les écoles normales, certification des plus méritants ouvrant la voie à l'intégration à la fonction publique). Dans le même temps, IFADEM au Niger a clairement favorisé, et même valorisé, l'encadrement pédagogique traditionnel, en s'appuyant sur les conseillers pédagogiques qui se sont avérés être des tuteurs très engagés, en valorisant les cellules d'animation pédagogique (CAPED) et en associant, par la formation qui leur a été dispensée, tous les inspecteurs des zones concernées. En outre, IFADEM a contribué à définir un modèle de formation continue qui pourra éventuellement compléter ou se substituer au modèle actuellement en cours et encore privilégié par de nombreux partenaires.

3. La stratégie de mise en œuvre du dispositif

La stratégie développée dans le cadre de la phase expérimentale d'IFADEM a respecté les étapes suivantes :

1) Mission d'expertise pour analyser les conditions de mise en place du dispositif IFADEM avec pour objectif de réfléchir à l'adaptation possible du modèle IFADEM aux orientations de la politique nationale de formation continue et aux contraintes de ce système (aux plans géographique, institutionnel et budgétaire), de proposer un scénario principal qui pourra comporter des variantes à partir desquelles sera définie l'expérimentation et de prendre en compte, dans la conception de ce dispositif, l'ensemble des spécificités du système éducatif nigérien et, en particulier, le dispositif de formation continue ainsi que les besoins exprimés par le ministère.

2) Mise en place des équipes de concepteurs et de tuteurs. Les concepteurs relèvent en grande partie de l'administration centrale et régionale, mais aussi des instituts à vocation pédagogique. Ceux-ci ont bénéficié d'une formation et d'un encadrement à distance par les experts internationaux choisis par l'équipe de coordination de l'Initiative.

3) Sélection et formation des tuteurs. Les tuteurs ont été choisis par le personnel d'inspection (inspecteurs et conseillers) et formés avant de débuter l'accompagnement des enseignants.

4) Tirant les leçons de la phase d'expérimentation, les inspecteurs, chefs de circonscription ont été intégrés dans le dispositif de suivi de la formation comme superviseurs de proximité. Ils servent de relais entre le niveau national et le niveau déconcentré.

5) Sélection rigoureuse du public cible, à savoir les contractuels sans formation initiale présentant au moins trois années d'expérience professionnelle et évoluant en milieu rural. L'objectif poursuivi est de réduire la pénurie d'enseignants dans ces zones reculées à travers cette offre motivante de formation.

6) Production par les concepteurs avec l'accompagnement des experts IFADEM, de cinq livrets couvrant l'enseignement du français,

l'enseignement des mathématiques et les compétences pédagogiques de base.

7) Création d'un espace numérique à Niamey à l'Institut de formation, d'alphabetisation et de l'éducation non formelle pour les stagiaires de Tillabéry et un autre à Maradi. Leur financement a été en partie assuré par la coopération suisse associée sur ce projet à IFADEM. Ces espaces sont dotés de bibliothèques physiques et virtuelles et permettent aux acteurs (enseignants, tuteurs et formateurs des écoles normales) d'améliorer leurs pratiques professionnelles à travers l'exploitation de supports pertinents.

8) Mise en place d'un parcours de formation permettant d'améliorer les compétences professionnelles et de répondre efficacement à la problématique des contractuels sans formation au Niger. Un parcours de formation complet a été proposé et chaque enseignant a reçu un kit constitué des cinq livrets, d'un livre de grammaire accompagné d'un livre d'exercices avec son corrigé et d'outils de suivi. Avant d'aborder le parcours IFADEM proprement dit, une formation présentielle de 10 jours a été organisée au sein des centres de formation régionaux pour l'ensemble des instituteurs retenus. Cette formation a porté à la fois sur les aspects liés aux TIC et sur le contenu des livrets. Le parcours IFADEM proprement dit a donné lieu à trois regroupements durant la phase expérimentale et à quatre durant la phase d'extension.

9) Dans le même temps, les tuteurs ont assuré tout au long du processus une observation en classe des enseignants qui leur ont été confiés à l'aide de la grille d'observation fournie par l'Initiative. Ces suivis viennent compléter les rencontres mensuelles au cours desquelles les questions fréquemment posées sont débattues. Le dispositif prévoit, par mois, quatre heures d'échange interactif à distance entre tuteurs et tutorés et quatre heures d'échanges en présentiel à l'occasion des mini-regroupements.

Durant le parcours de formation suivi par les enseignants, trois évaluations ont été organisées sous forme d'examens écrits par la direction en charge de l'évaluation du suivi des acquis scolaires et de l'orien-

tation. Au cours de la phase expérimentale, la première évaluation (1^{er} trimestre) a été organisée le 26 décembre 2014, elle correspond aux trois premiers livrets, et la seconde évaluation (2^e trimestre) organisée le 23 mars 2015 correspond aux deux derniers livrets. Ces deux premières évaluations ont été réalisées à partir de sujets formulés par les différents tuteurs. La dernière évaluation (évaluation finale), organisée le 14 juin 2015, portait sur l'ensemble de la formation. Celle-ci a compté pour la moitié de la note finale et les sujets ont été proposés par les concepteurs des livrets. Le même schéma est retenu pour la phase de déploiement amorcée depuis 2016.

4. La formation des acteurs

Comme annoncé en amont, les huit concepteurs retenus ont été accompagnés à distance par les experts de l'OIF et de l'AUF. Ce schéma développé au Niger a été justifié par la situation sécuritaire difficile du pays. Neuf mois durant, les concepteurs ont su faire montre d'engagement et de don de soi sous la coordination de l'équipe locale de coordination. La visio-conférence, les mails et autres appels téléphoniques ont été mis à contribution pour réduire la distance et permettre la production de livrets répondant aux besoins de formation pris en charge par le projet.

Une fois les livrets stabilisés, le « responsable pays » avec le staff de l'AUF et de l'OIF ont coordonné le regroupement des tuteurs. Une formation en trois moments leur a été proposée : formation sur les contenus en cinq jours, explicitation du dispositif en trois jours et sensibilisation à l'outil informatique en trois jours. Chaque tuteur nanti des supports (livrets) a été invité à assurer un accompagnement régulier et efficace aux vingt-cinq enseignants qui lui ont été confiés durant les neuf mois de la formation.

En outre, en ce qui concerne les bénéficiaires finaux que sont les instituteurs, une formation en présentiel d'une durée de dix jours a été organisée au sein des centres de formation régionaux. L'animation des formations organisées par les centres de formation (logés au niveau

des écoles normales) a été assurée par les conseillers pédagogiques/tuteurs sous la supervision des directions régionales de l'enseignement primaire (DREP), des responsables de la division formation, contrôle et innovation pédagogique et des agents de la direction de la formation initiale et continue.

5. La conception et la production des ressources

Le travail de conception des livrets a été précédé par l'analyse des données issues du niveau déconcentré concernant les bulletins de suivi/ accompagnement des enseignants. Ce travail d'analyse a permis de cibler les contenus utiles à développer dans les livrets.

Comme nous l'avons déjà souligné, la production des livrets a été pénalisée par la décision, au vu des conditions sécuritaires, de limiter les échanges entre les concepteurs et les experts internationaux aux contacts à distance. Cette situation a été d'autant plus préjudiciable que l'accès au matériel informatique est resté très limité. Dans ce contexte, le travail de conception des livrets s'est révélé délicat et le support limité des experts internationaux a conduit le personnel de la direction de la formation initiale et continue à prendre en charge l'essentiel du travail de conception.

Au final, les livrets élaborés sont au nombre de cinq pour la phase expérimentale :

- LIVRET 1: *Pour mieux apprendre et enseigner le et en français en milieu multilingue au Niger.*
- LIVRET 2: *Développer la compréhension et l'expression orales.*
- LIVRET 3: *Développer la compréhension et l'expression écrites.*
- LIVRET 4: *Pour mieux apprendre et enseigner les mathématiques en milieu multilingue au Niger.*
- LIVRET 5: *Évaluation et gestion des grands groupes.*

À l'issue de l'évaluation de la phase expérimentale, il a été décidé d'ajouter un sixième livret afin de prendre en compte des compétences, non traitées dans les cinq livrets initiaux, qui sont considérées comme importantes et font partie du programme proposé par les institutions

de formation des enseignants. Ce livret porte d'une part, sur la morale professionnelle, la législation et, d'autre part, sur la didactique des disciplines afin de s'aligner sur les compétences professionnelles développées dans les institutions de formation d'enseignants.

Suite à l'enrichissement des contenus à travers ce livret complémentaire, il a été décidé que les livrets seraient dorénavant utilisés par les cellules d'animation pédagogique ainsi que dans les programmes de formation continue proposés aux enseignants et aux encadreurs pédagogiques.

6. *Le déploiement de la formation*

La phase expérimentale a concerné 500 enseignants sur deux sites, Maradi (250) et Tillabéry (250). Vingt-cinq tuteurs ont pris en charge l'accompagnement de ces enseignants. Le déploiement des activités liées à IFADEM Niger a débuté, en avril 2012, par l'ouverture de l'atelier de co-construction et s'est terminé en juin 2015 par le second regroupement et l'évaluation finale. Pour ce qui est de la formation des instituteurs proprement dite, celle-ci a été lancée en septembre 2014 pour se conclure en juin 2015, soit sur une période d'environ neuf mois.

La phase d'extension (phase 2) qui, à la fin 2019, concernait environ 7 900 instituteurs, est généralement considérée comme une phase de développement quantitatif permettant de toucher davantage d'enseignants et notamment d'étendre le projet dans des régions plus éloignées où il est préférable de disposer d'une première expérience avant de se lancer dans le déploiement d'un dispositif de grande ampleur. Pour répondre aux besoins de l'enseignement de base, l'idéal pour les autorités nigériennes serait de toucher les huit régions du territoire et de prendre en charge un nombre beaucoup plus élevé de bénéficiaires. En considérant dans un premier temps un nombre de 250 bénéficiaires dans chaque région, comme cela a été le cas pour la phase expérimentale, le décompte des bénéficiaires escomptés pour une phase d'extension complémentaire qui concernerait l'ensemble des régions, situerait le nombre total de bénéficiaires à environ 8 500 enseignants.

En ce qui concerne les aspects plus qualitatifs de l'extension, il s'agirait d'étendre le champ des activités et notamment de prendre en considération de nouvelles orientations pédagogiques. L'offre de formation, déjà très complète dès la phase d'expérimentation, avec notamment l'accent mis sur le rôle du français dans l'enseignement des mathématiques, ne justifie toutefois pas d'augmenter la charge d'enseignement à l'occasion de la phase d'extension, d'autant plus qu'il a déjà été prévu de compléter l'offre initiale par la production de livrets didactiques en mathématiques et français et d'y ajouter un livret concernant le métier d'enseignant (législation, aspects déontologiques...). Ces nouveaux livrets devraient permettre d'approfondir la préparation à l'évaluation pratique basée sur l'observation de classe qui fait suite à l'admissibilité au CEAP et qui est nécessaire à l'obtention définitive du diplôme. L'accompagnement des experts de l'AUF et de l'OIF a permis de disposer de ce sixième livret (comprenant trois modules complémentaires : planification, mise en œuvre, coopération et partenariat; didactique du français et didactique des mathématiques) qui est déjà déployé sur le terrain.

La coordination de la phase 2 de l'Initiative (extension) ainsi que la responsabilité de l'exécution d'un budget négocié à l'avance ont été confiées à la direction de la formation initiale et continue des enseignants (DFIC). Avec la DFIC, le projet a pris ainsi corps au sein de la direction générale de la réforme, à côté des autres directions et structures qui concourent à la gestion des enseignants dans la perspective de l'atteinte des objectifs nationaux de scolarisation.

En fonction des enseignements tirés à l'occasion de la phase expérimentale, il a été décidé de revoir la stratégie suivie sur le plan des TIC pour la poursuite de la phase d'extension. À l'instar de ce qui s'est passé dans d'autres pays où l'Initiative s'est déployée, la création d'espaces numériques n'a pas été réellement utile à la formation des enseignants et a seulement servi à une rapide présentation d'Internet. Le coût des équipements lourds dont sont dotés les espaces numériques (40 000 €) par espace dépasse largement celui de l'équipement

individuel des stagiaires en tablettes intégrant un téléphone (entre 50 et 60 € pièce). Il serait sans doute préférable d'aller vers cette dernière voie et d'associer très directement la direction de la promotion de l'informatique à cette réorientation technologique. La formation à l'usage des tablettes et l'initiation à Internet pour les enseignants pourraient prendre place lors du premier regroupement des enseignants.

7. Les effets sur les bénéficiaires

À l'issue des neuf mois de formation, les instituteurs engagés dans la formation IFADEM ont été évalués sur la base des compétences visées par les livrets. Ceux qui ont obtenu une moyenne de 10 sur 20 ont reçu un certificat d'aptitude pédagogique leur permettant à terme d'intégrer la fonction publique. D'une manière générale, comme l'indique le tableau 3.3, les taux de réussites observés sont plutôt élevés puisqu'ils atteignent les 84 % pour la session menée en 2016-2017 avec le soutien du Projet d'appui à une éducation de qualité. Par contre, les sessions menées ensuite en 2017-2018 et en 2018-2019 conduisent à des résultats moins satisfaisants (autour de 67 % de taux de réussite). Ces résultats moins élevés pour les deux dernières sessions s'expliquent, selon les autorités nationales, par le fait que le dispositif d'évaluation a été revu pour être davantage centré sur le développement professionnel plutôt que sur les connaissances théoriques comme cela avait été le cas lors des sessions précédentes. Pour ce qui est de la phase expérimentale, avec un taux de réussite de 81,6 %, elle se situe à un niveau intermédiaire si on compare son taux de réussite à ceux obtenus à l'occasion de la phase d'extension.

TABLEAU 3.3: RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS (EXAMEN THÉORIQUE)
SELON L'ANNÉE ET LA SOURCE DE FINANCEMENT

Année	Source de financement	Effectif formé	Effectif présent à l'évaluation	Taux de réussite
2014-2015	AUF (phase expérimentale)	500	498	81,6 %
2016-2017	Projet d'appui à une éducation de qualité (BM) UNICEF et coopération suisse	4608	3927	84,07 %
2017-2018	Projet d'appui à une éducation de qualité (BM)	3300	3000	67,5 %
2018-2019	Projet d'appui à une éducation de qualité (BM)	1692	1 000	67 %

Comme c'est le cas dans les différents pays concernés par IFADEM, les responsables des phases d'expérimentation et de déploiement ont procédé à des enquêtes d'opinion respectivement auprès des instituteurs et des tuteurs. Dans la suite de cette section, nous commenterons les résultats de l'enquête adressée aux instituteurs dans le cadre de la phase de déploiement qui s'est déroulée en 2017-2018 (environ 2 400 enseignants concernés). Les enseignants contactés

ont été puisés dans le vivier des enseignants formés selon le schéma IFADEM au niveau de 24 inspections (trois inspections par région) et 72 secteurs pédagogiques (trois secteurs par inspection retenue). Cela nous a permis de disposer d'un échantillon qu'on peut considérer comme représentatif des réalités du terrain. La quasi-totalité des enseignants relève du niveau du BEPC. Plus de 50 % des enseignants ont moins de six ans d'expérience contre 44 % qui ont une expérience supérieure à dix ans.

Au regard des informations recueillies, consolidées avec les différents rapports des tuteurs et les rapports de missions de terrain de la coordination, nous retiendrons les éléments d'appréciation suivants :

- Les enseignants retenus sont motivés et reconnaissent le bien-fondé de la formation.
- On observe un réel engagement et une détermination des tutorés pour réussir leur formation.
- Les tutorés s'exercent entre eux avant les mini-regroupements.
- Le calendrier et les horaires des rencontres ont été respectés.
- Le tuteur et les tutorés ont été ponctuels et assidus aux différents mini-regroupements.
- Lors de chaque rencontre, les tuteurs ont encouragé les stagiaires à poser des questions et à partager leurs difficultés avec leurs collègues.
- Les visites de classe ont permis aux enseignants de renforcer leurs capacités dans la gestion de la classe.

Par rapport aux stratégies pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de la formation IFADEM, on peut mettre en évidence plusieurs éléments qui méritent d'être relevés. Tout d'abord, en ce qui concerne le tutorat, celui-ci est fort apprécié des enseignants, car il est basé sur une véritable complémentarité avec le tuteur. La notion d'accompagnateur-personne-ressource semble très constructive dans une démarche de professionnalisation associée à une ingénierie pédagogique bien adaptée au contexte d'apprentissage. Un autre aspect qui a été largement souligné concerne le travail de groupe et les possibilités d'échange et d'entraide qu'il permet. À travers le dispositif déployé par l'Initia-

tive, les enseignants ont également pris conscience du fait que le savoir ne s'acquiert pas uniquement avec une personne physique dans un « classique » face à face, mais est aussi accessible partout à travers le « monde de l'Internet ».

8. *Les impacts sur le système*

L'un des impacts les plus significatifs de l'Initiative est son caractère mobilisateur. Ainsi, au Niger, IFADEM a transformé les bénéficiaires et notamment leurs comportements en classe en les amenant à changer leur conception du métier d'enseignant et en leur permettant d'acquérir des compétences professionnelles réelles. Un autre impact direct très important concerne le statut des bénéficiaires qui ont, pour ceux qui ont réussi l'épreuve finale, la possibilité de solliciter leur admission au CEAP en étant libérés de l'épreuve théorique. Moyennant la réussite aux épreuves pratiques du CEAP, les instituteurs formés grâce à l'Initiative pourront bénéficier d'une intégration à la fonction publique (c'est déjà le cas pour quelques-uns d'entre eux). Ajoutons à ces impacts le fait que les enseignants ayant suivi avec succès la formation IFADEM sont devenus très actifs, dans leurs écoles et au niveau des cellules d'animation pédagogique, partageant leurs expériences et leurs acquis avec leurs collègues. Cela pourrait expliquer la très forte demande d'inscription au dispositif qui préside d'un climat très favorable aux futurs déploiements de l'Initiative. Pour terminer sur cet aspect, soulignons l'impact très important d'IFADEM auprès des tuteurs et des inspecteurs responsables des secteurs scolaires concernés par la phase expérimentale.

En plus des aspects évoqués ci-dessus, le déploiement d'IFADEM au Niger a aussi visé l'intégration du modèle IFADEM au sein de l'administration du ministère de l'Enseignement et la contribution concrète de ce modèle à la politique nationale de formation initiale et continue des enseignants. Pour parvenir à une intégration complète et aider à l'expression d'une politique nationale pouvant recevoir le concours de tous les bailleurs dans le cadre des instances de dialogue entre le ministère

et les partenaires techniques et financiers, il serait sans doute nécessaire, à l'occasion de la phase d'extension, d'ancrer encore davantage le projet au niveau des instances du ministère de l'Enseignement et plus particulièrement de la direction directement en charge de la formation des enseignants.

L'extension quantitative visée devrait contribuer à mettre fin au corps des contractuels sans formation initiale dans le système. La concrétisation de cette extension dépend des fonds qui pourront être mobilisés par les financeurs initiaux d'IFADEM que sont l'OIF et l'AUF, mais aussi par d'autres partenaires financiers du Niger. Dans un contexte de ressources limitées, il nous paraît raisonnable de considérer des alternatives à une stratégie qui concernerait l'ensemble des régions du pays. S'il fallait définir des priorités en ce domaine, il en est une qui s'impose et qui concerne l'urgence avec laquelle doit être traitée la question des contractuels sans formation professionnelle au niveau du territoire. Aujourd'hui, il existe encore une région qui a été contrainte de recruter des personnes présentant ce profil en raison du refus des sortants des écoles normales d'y candidater sur les postes de contractuels qui ont été ouverts. Cette région est la région de Tahoua qui, à ce titre, devrait être placée en tête des régions à couvrir si des restrictions devaient être apportées à la généralisation de l'Initiative sur tout le territoire. La perspective de certification qu'offre la formation IFADEM pourrait en effet rendre plus attractive la candidature dans cette région défavorisée. Compte tenu de la grande densité de contractuels sans formation professionnelle que compte la région de Zinder, celle-ci a souvent été citée par nos interlocuteurs comme une région qui devrait être également considérée comme prioritaire dans une perspective d'extension du dispositif IFADEM.

9. La pertinence du dispositif

Les résultats de l'enquête couplés à la synthèse des missions de terrain et autres tests administrés aux enseignants du primaire ont fait ressortir que les enseignants ayant bénéficié de la formation IFADEM ont développé des compétences tant académiques que professionnelles dans l'exercice de leurs métiers. Cet état de fait a été le déclencheur de plusieurs prises de décisions au niveau du ministère de l'Enseignement primaire. Nous pouvons citer, entre autres, le choix de privilégier le recours à un dispositif hybride, tel que celui proposé par IFADEM, pour les initiatives portées par le ministère en matière de formation continue des maîtres ainsi que l'utilisation des supports (livrets) produits dans le cadre d'IFADEM. Cela révèle un impact réel de l'approche et du dispositif mis en place par l'équipe IFADEM qui se veut innovant et conduit à la création d'une nouvelle stratégie de formation continue au bénéfice des enseignants du Niger. Cette approche permet aussi une pédagogie prometteuse, que défendent souvent les institutions de formation, et qui exige des enseignants un goût de la communication, du risque, de l'improvisation, de la coopération, de l'expérimentation, voire de l'aventure didactique qui ne fait pas nécessairement partie du profil de base des personnes qui s'orientent vers l'enseignement.

L'efficacité d'IFADEM peut également se mesurer au degré d'atteinte des objectifs initiaux de l'Initiative. Rappelons que ceux-ci, dans l'accord-cadre, sont au nombre de trois :

- Améliorer les compétences professionnelles des enseignants du primaire en exercice dans leur enseignement du et en français en proposant des formations partiellement à distance adaptées à leurs besoins.
- Contribuer à la modernisation des méthodes pédagogiques, des modes d'accès et d'appropriation des compétences nécessaires dans le primaire.
- Favoriser l'existence d'un enseignement de qualité dans un environnement multilingue.

Par rapport au premier objectif, il apparaît clairement que l'Initiative a permis l'organisation effective d'un parcours de formation permet-

tant d'améliorer les compétences professionnelles et répondant efficacement à la problématique des contractuels sans formation au Niger. Les apports d'IFADEM au Niger, c'est également la production de cinq livrets et l'obtention d'une certification nationale officielle pour le parcours de formation proposé.

Le premier livret consacre pour les « ifadémiens » l'option du bilinguisme. C'est d'ailleurs une grande première au Niger dans l'enseignement dit traditionnel, c'est-à-dire véhiculé en français. Dans ce livret intitulé *Enseigner le et en français dans un milieu multilingue au Niger*, tous les aspects d'ordre pédagogique ayant trait à la problématique de l'enseignement bilingue sont abordés. Des notions importantes sont mises à la disposition des maîtres concernant la stratégie de passage de la langue maternelle ou langue première (L1) au français ou langue seconde (L2) et vice versa. Il y est également évoqué tous les types d'interférences: grammaticales, phonétiques, lexicales et entre l'oral et l'écrit. L'offre de livrets IFADEM a été volontairement large et a, de fait, bénéficié de l'expérience d'autres pays ayant intégré l'Initiative. En particulier, outre la production de livrets « classiques » concernant la compréhension et l'expression orales et écrites (livrets 2 et 3), l'offre nigérienne compte un livret consacré à l'enseignement des mathématiques dans un environnement multilingue. Un cinquième et dernier livret s'intéresse plus directement au métier d'enseignant et notamment à la gestion des grands groupes d'élèves, qui constitue le quotidien d'une grande majorité des enseignants au Niger. Avec ce document qui complète les quatre premiers livrets, on prend clairement conscience que l'Initiative s'attaque frontalement au problème le plus crucial de l'enseignement primaire du pays, à savoir l'absence de formation professionnelle des nombreux enseignants qui ont accédé au métier sans avoir fréquenté au préalable une école normale.

Il a été aussi observé que l'Initiative a eu pour effet de lever de nombreux blocages, dont celui de s'exprimer en français en classe, mais aussi en dehors, en particulier au sein des cellules d'animation pédagogique où les « ifadémiens » sont devenus très actifs.

Enfin, l'Initiative a permis d'expérimenter un modèle de formation continue basée sur le principe de l'autoformation à un coût raisonnable et permettant d'espérer aboutir à l'extinction rapide de la population des contractuels sans formation initiale.

10. Conclusion et perspectives

L'analyse de la mise en œuvre d'IFADEM montre que tous les acteurs du système éducatif, quel que soit le niveau auquel ils opèrent, ont reconnu la pertinence de ce dispositif dans le cadre de l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages dans les écoles nigériennes. La certification de la formation, la qualité des livrets produits et l'accompagnement des tuteurs ont contribué à un engagement sans faille des enseignants dans la réussite de leur formation. IFADEM est un programme qui depuis son démarrage a bénéficié d'une très grande audience auprès des enseignants de toutes catégories. Les contractuels d'abord, pour le bénéfice de la certification qu'ils en retirent, les conseillers pédagogiques, ensuite, pour le renforcement de leurs capacités professionnelles, et enfin le système éducatif dans son ensemble puisqu'il s'agit d'une entreprise de qualification des personnels et de préparation d'une réforme majeure qu'est le bilinguisme à l'école de base.

La phase expérimentale s'est déroulée dans un excellent climat favorable à l'intégration future du dispositif. Ce climat favorable à l'intégration doit beaucoup à la représentation institutionnelle des principaux acteurs de l'éducation de base dans les instances locales d'IFADEM, mais aussi au fait que l'Initiative s'est située, grâce à une identification préalable claire et documentée de la question enseignante au Niger, au cœur de la politique nationale.

Cette intégration est évidemment un gage de viabilité et de durabilité de l'Initiative qui se présente d'ores et déjà comme une formation certifiée par un diplôme national de formation continue. La phase d'extension devrait permettre de parfaire cette intégration. IFADEM, avec sa certification nationale qui l'aligne sur le diplôme professionnel de sortie des ENI, offre une réponse adaptée à la politique éduca-

tive nationale. Les concepteurs nationaux des livrets IFADEM ont su, dans leur production, saisir au plus près les besoins pédagogiques et didactiques des enseignants et ont trouvé les moyens pour les satisfaire. Enfin, la quasi-unanimité des enseignants insiste sur le bien-fondé de l'approche, ce qui apparaît clairement dans les différents commentaires et mérite d'être souligné.

Bibliographie

MEN/A/PLN (2003). *Programme décennal de développement de l'éducation au Niger (PDDE 2003-2013)*. Niamey : ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation.

MEN/A/PLN (2011). *Statistiques de l'éducation de base. Annuaire 2010 – 2011*. Niamey : ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des langues nationales et de l'Éducation civique.

MEN/A/PLN (2010). *Rapport d'état du système éducatif nigérien*. Niamey : ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des langues nationales et de l'Éducation civique.

MEN/A/PLN (2012). *Document de politique nationale de la formation initiale et continue des enseignants du primaire*. Niamey : ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des langues nationales et de l'Éducation civique.

MEN/A/PLN (2013). *Programme sectoriel de l'Éducation et de la Formation (2014-2024). Document de stratégie*. Niamey : ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des langues nationales et de l'Éducation civique.

INRDP (2012a). *Lettre de politique éducative*. Niamey : Institut national de la recherche et de la documentation pédagogique.

INRDP (2012b). *Cadre d'orientation du curriculum*. Niamey : Institut national de la recherche et de la documentation pédagogique.

INRDP (2016). *Feuille de route pour un enseignement primaire de qualité au Niger à l'horizon 2021*. Niamey : Institut national de la recherche et de la documentation pédagogique.

Étude de cas n° 4

Sénégal

Ndiaye Papa Gorgui

1. Introduction

Dans l'histoire de l'école sénégalaise, la formation des enseignants a toujours été au cœur de toutes les réformes éducatives structurelles et a fait l'objet de nombreuses innovations et d'une réglementation assez rigoureuse. Les décideurs et les acteurs du système éducatif sénégalais ont unanimement reconnu que la qualité des enseignants est l'un des facteurs décisifs d'un enseignement de qualité. Placé au cœur du dispositif conduisant à assurer la réussite des élèves, le corps enseignant joue un rôle fondamental dans tout projet d'école et, au-delà, dans tout projet de société.

Au Sénégal, comme dans la plupart des pays, les dispositifs de formation des enseignants continuent de faire l'objet de changements importants pour cadrer avec l'évolution de la recherche en éducation et la mise en œuvre des réformes locales. L'une des options majeures de la politique éducative du Sénégal, clairement définie dans le programme sectoriel dénommé programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence de l'éducation et de la formation (PAQUET-EF), est de faire de la professionnalisation des enseignants un levier important pour des enseignements efficaces et pour des apprentissages pertinents.

L'Initiative IFADEM, qui vise le renforcement de la capacité des maîtres à enseigner le français et en français en mettant l'accent sur des pratiques pédagogiques innovantes et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), cadre parfaitement avec cette orientation du système éducatif sénégalais. C'est pourquoi, lors du dernier sommet de la francophonie qu'il a abrité en 2015, le Sénégal a signé l'accord-cadre avec l'Agence universitaire de la Francophonie

(AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) lui permettant d'intégrer le groupe des pays membres d'IFADEM. Ainsi, en octobre 2016, le Sénégal a enrôlé sa première cohorte dans l'Initiative.

Mais, quelles sont les motivations de cette participation ? Quels sont les attentes et les résultats obtenus ? Quelle est la stratégie de mise en œuvre au Sénégal ? Quels sont les impacts, les leçons apprises de l'expérience ? Quelles sont les perspectives préconisées ? Cette étude tentera de répondre, entre autres, à ces interrogations.

Constamment soumise aux changements incessants des valeurs et pratiques sociales, l'éducation enregistre des mutations d'envergure pour être en phase avec les nouvelles exigences de la société. Le système éducatif, sous peine de se complaire dans un conservatisme inhibiteur, se doit par conséquent de déployer des stratégies adaptées pour une meilleure prise en charge de l'action éducative. Cette exigence d'adaptabilité pédagogique motive à juste titre l'intérêt croissant conféré à la formation continue par les autorités en charge de l'éducation au Sénégal.

Il est vrai que l'enseignant, pour s'acquitter de sa tâche, doit *a priori* bénéficier d'une formation initiale, mais cette formation, à elle seule, s'avère insuffisante pour assurer une adaptation aux nouvelles orientations pédagogiques. Dès lors, la formation continue se pose comme un cadre privilégié d'une adaptation permanente. Dans le contexte actuel, en proie à des soubresauts souvent imprévisibles, la formation continue demeure une préoccupation majeure pour les systèmes éducatifs épris d'efficacité. C'est à juste titre dans ce sillage que le Sénégal s'emploie à donner à la formation continue sa véritable place dans le système éducatif.

Dans un autre registre, la poursuite des objectifs de l'éducation pour tous a nécessité l'élargissement de l'accès qui a conduit à un recrutement massif de volontaires de l'éducation (VE) pour compenser le déficit en personnel qualifié. Devant les besoins manifestement pressants, ces volontaires recevaient une formation accélérée avant de rejoindre leur poste. Ce recours à des enseignants non qualifiés pendant deux décennies, avec comme conséquence la forte baisse du niveau de qualification du personnel dans le système éducatif, a créé un sentiment

profond d'insatisfaction dans la profession enseignante et une baisse considérable de la qualité des enseignements dispensés. Ce nouveau corps, qui constitue une frange du personnel enseignant, a besoin d'être suffisamment formé pour dispenser un enseignement de qualité.

C'est la raison pour laquelle une stratégie de résorption du déficit de formation initiale de toutes les générations de volontaires de l'éducation, de vacataires et contractuels, a été initiée : il s'agit de mettre en place des formations continues diplômantes au bénéfice des contractuels et d'assurer la requalification des instituteurs adjoints. En effet, pour relever le taux de qualification des enseignants (volontaires de l'éducation et vacataires), la décision a été prise de lancer un vaste programme visant à assurer une formation pédagogique continue certificative (ou diplômante) au bénéfice de tous les maîtres et professeurs contractuels non qualifiés. Concernant les maîtres contractuels, un programme spécifique qui a duré trois ans a d'ores et déjà permis à tous (16 200) d'obtenir leur diplôme professionnel théorique.

Par ailleurs, pour mieux répondre aux exigences de qualité en matière éducative, le Sénégal a décidé de relever le niveau du diplôme permettant d'accéder au métier d'instituteur qui est désormais le baccalauréat. Cette mesure a pour effet l'extinction progressive du corps des instituteurs adjoints et le reclassement de ces derniers, recrutés avec le brevet de fin d'études moyennes, dans le corps des instituteurs. Pour accompagner ce reclassement, il a été décidé de renforcer les capacités de ces enseignants titulaires du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) afin de leur permettre de passer leurs examens professionnels en vue de l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique (CAP) requis pour leur reclassement dans le corps des instituteurs.

Depuis 2013, le Sénégal s'est ainsi engagé dans la formation continue diplômante des instituteurs adjoints (FCDIA) qui porte sur le renforcement de la formation initiale de plus de 12 000 agents. L'ampleur des besoins et l'urgence des solutions à apporter rendent nécessaires l'élaboration et l'utilisation de stratégies de formation plus systématisées et plus adaptées. C'est au cœur de cette problématique que le Sénégal a

trouvé l'impérieuse nécessité et l'heureuse opportunité de participer à l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres.

IFADEM constitue pour le Sénégal une réponse parfaitement adaptée au défi de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, en ciblant prioritairement les enseignants ayant peu ou pas de formation initiale. Cette Initiative, qui vise le renforcement de la capacité des maîtres à enseigner le français en mettant l'accent sur des pratiques pédagogiques innovantes et l'utilisation des TIC, permettra de former à distance et en ligne des instituteurs adjoints et des maîtres contractuels titulaires du CEAP en vue de leur permettre d'obtenir le certificat de fin de stage (CFS/IFADEM) qui leur permettra de s'inscrire aux épreuves pratiques du certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Il s'agit plus précisément de renforcer les compétences académiques et professionnelles de cette catégorie d'enseignants en vue d'améliorer leurs pratiques de classe.

2. Le contexte institutionnel et pédagogique

Politique de formation initiale des maîtres

La recherche du meilleur dispositif et des meilleures modalités de formation explique les différentes réformes qui jalonnent l'histoire de la formation des enseignants au Sénégal. Cette série de réformes a durablement marqué l'organisation des différentes structures de formation.

L'école normale William-Ponty, créée en 1903, a assuré la formation de la plupart des cadres de l'Afrique occidentale, en général, et du Sénégal, en particulier, dont les premiers promus devenaient des enseignants. Jusqu'à la période des indépendances, la formation des maîtres était assurée pendant une année appelée « année de formation pédagogique ». Celle-ci était précédée d'un cycle de formation générale au cours normal (de la 6^e à la 3^e) pour être instituteur adjoint, ou à l'école normale (de la 2^{de} à la terminale) pour devenir instituteur. La réforme de 1972 institue la création des écoles normales régionales (ENR) auxquelles on a souvent reproché de privilégier la formation académique au détriment de la formation professionnelle.

Du fait du nouveau contexte économique et social marqué par la récession des années 1980-1990 ainsi que des politiques d'ajustement structurel avec à la clé la rareté des moyens financiers, l'école du savoir, symbolisée par les anciennes structures comme les écoles normales régionales (ENR), les centres de formation et de perfectionnement pédagogique (CFPP), le centre de formation pédagogique spéciale (CFPS) et les écoles normales d'éducation préscolaire (ENEP), allait céder la place à une école des aptitudes centrée sur des référentiels de compétences définissant précisément ce que doit être la formation initiale des instituteurs. C'est dans ce contexte que sont nées les écoles de formation des instituteurs (EFI).

Les EFI, conçues en 1993 comme étant des centres polyvalents de formation pédagogique théorique et pratique, avec une durée de formation d'un an et recrutant des élèves maîtres au niveau brevet de fin d'études moyennes (BFEM) et baccalauréat, sont réorientées à partir de 2000, avec le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), vers la formation des volontaires de l'éducation pour une durée de cinq mois sans dispositif de certification.

Cependant, il faudra attendre 2011 pour voir le système éducatif sénégalais amorcer un tournant avec le décret du 11 mai 2011, portant création des centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE), résultant de la fusion des EFI et des pôles régionaux de formation (PRF). Cette décision traduit en particulier la volonté politique de corriger le manque d'efficacité du dispositif de formation initiale et continue des enseignants.

Dans la même voie, pour éradiquer la parcellisation et la dispersion d'une même mission dans différentes directions d'un même ministère, les autorités ont procédé à la suppression de la direction du projet des volontaires de l'éducation (DPVE), de la commission nationale de la formation initiale et continuée (CNFIC) pour mettre à la place la direction de la formation et de la communication (DFC). Il en va de même des PRF et des EFI qui ont été remplacés par les centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE). En effet, le ministère de l'Édu-

cation a décidé, à la suite d'une large concertation avec les acteurs, de la création dans chaque inspection d'académie, d'un centre régional de formation des personnels de l'éducation (CRFPE) en procédant à la fusion de l'école de formation d'instituteurs et du pôle régional de formation.

Par ailleurs, la restauration de la formation initiale certificative s'est accompagnée de la suppression du recrutement parallèle d'enseignants d'un faible niveau académique sans aucune formation professionnelle, désigné sous le vocable de « quota sécuritaire », du relèvement du profil d'entrée des élèves maîtres au niveau baccalauréat et de la création du concours de recrutement des élèves maîtres (CREM). Cette nouvelle option marque la volonté des autorités de relever le niveau de qualification des enseignants et met fin à la polémique sur la qualité du recrutement et de la formation des élèves maîtres. Elle marque également le début du processus d'extinction du corps des instituteurs adjoints.

Niveau de qualification des maîtres et identification des besoins de formation

Au cours des deux dernières décennies, les niveaux de qualification des maîtres dans l'élémentaire se sont beaucoup détériorés avec le recrutement massif de volontaires de l'éducation et le recours au quota sécuritaire qui a injecté dans le système des enseignants d'un faible niveau académique sans aucune formation professionnelle. La durée de la formation initiale ayant beaucoup diminué, l'ajustement concomitant de la formation continue n'a malheureusement pas suivi, du fait de la massification des volontaires et de l'insuffisance du nombre d'inspecteurs.

Par ailleurs, l'exploitation des rapports des cellules d'animation pédagogique, instances de renforcement des capacités, a permis de déceler un certain nombre d'insuffisances liées à l'irrégularité et à la routine dans leur mode de fonctionnement.

Les différentes évaluations nationales et internationales telles que le système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS), le programme d'analyse des systèmes d'éducation de la CONFEMEN (PASEC),

confirmées par les enquêtes de terrain, ont aussi révélé le faible taux de qualification des enseignants. La direction de la formation et de la communication a administré aux instituteurs adjoints, retenus pour bénéficier d'un programme de formation continuée diplômante mis en œuvre durant l'année civile 2016, un test national de positionnement afin de disposer d'une situation de référence quant aux compétences académiques du public cible avant le démarrage de leur formation. Ce test, élaboré sur la base des compétences académiques fondamentales du référentiel de formation des élèves maîtres, portait sur la dictée, la dissertation et les mathématiques. L'exploitation des résultats a montré que 64 % des 1768 instituteurs adjoints testés n'ont pas obtenu la moyenne, et parmi ceux-ci, 41,23 % obtiennent une note en deçà de 5 sur 20. Plus spécifiquement, les résultats du test ont confirmé la faiblesse du niveau académique des enseignants par rapport au contenu qui devrait être maîtrisé pour enseigner dans l'enseignement de base notamment en français et mathématiques. Ceci pose clairement le problème de la prise en charge de l'enseignement des disciplines fondamentales que sont le français, langue d'enseignement à l'école et les mathématiques, discipline outil.

Les lacunes constatées attestent de réels besoins en formation des instituteurs adjoints et requièrent une réponse urgente et appropriée afin de relever systématiquement le niveau dans les disciplines fondamentales comme le français et les mathématiques. Le déploiement de l'Initiative constitue dès lors une opportunité très intéressante pour assurer le renforcement des capacités des enseignants par rapport à la maîtrise des contenus et par rapport aux pratiques d'enseignement innovantes en langue et en mathématiques en vue d'améliorer la qualité des enseignements dispensés dans les classes primaires.

3. La stratégie de mise en œuvre du dispositif

La formation IFADEM, conformément à l'option prise par les responsables sénégalais de mettre en avant les outils numériques, s'appuie fortement sur les technologies de l'information et de la communication. Ainsi, le dispositif mis en place s'articule autour d'une formation

hybride comprenant une large part de formation à distance en ligne et deux regroupements locaux (mini-regroupements) par mois : un regroupement en début de chaque module⁷ pour donner des orientations sur les contenus et un second à mi-parcours pour faire le point sur le niveau d'appropriation des contenus du module. La formation a une durée totale d'environ 200 heures, étaillées sur neuf mois. Les regroupements locaux sont précédés par un regroupement régional, d'une durée de trois jours, organisé au début de la formation.

La phase expérimentale de l'Initiative au Sénégal repose sur un dispositif pédagogique innovant, basé notamment sur l'utilisation de tablettes tactiles, de ressources numériques produites localement, d'une plateforme edX déployée en partenariat avec France université numérique (FUN) et sur l'utilisation des réseaux et des outils de *Google* pour l'éducation (*Google Classroom*).

Chaque participant a reçu une tablette ainsi qu'un identifiant personnel sur le compte *Google Apps* de la DFC. Il peut ainsi accéder à tous les contenus produits par l'équipe de concepteurs nationaux de l'Initiative, rassemblés sur une plateforme de formation de type edX. La plateforme edX abrite les versions numériques des différents livrets de formation. Elle permet aussi de rendre visibles les utilisateurs et de retracer les activités qu'ils y mènent. On y accède à l'aide d'un identifiant délivré par l'administrateur de la plateforme. Chaque maître participant à la formation est doté d'une tablette accompagnée d'un clavier physique qui lui permet de se connecter à Internet via un réseau wifi ou un réseau de téléphonie cellulaire. Outre l'accès aux contenus de la formation (en ligne, mais aussi hors connexion), les tablettes ont également permis aux maîtres de produire des ressources numériques et d'interagir avec leurs pairs et leur tuteur.

Cette innovation est le fruit d'une réflexion qui vise à intégrer le numérique dans les outils de formation afin de faciliter l'apprentissage par des éléments sonores, des vidéos, des animations et des exercices

7. Chaque module correspond à l'apprentissage d'un des sept livrets produits par l'équipe de concepteurs.

interactifs, tout en tenant compte des contraintes d'accès des instituteurs des zones rurales concernées.

La mise en œuvre de la formation IFADEM s'appuie sur un organigramme bien structuré qui prévoit l'intervention d'acteurs aussi bien au niveau central qu'au niveau déconcentré. Ainsi, au niveau central, nous trouvons le comité national de pilotage, présidé par le ministre en charge de l'éducation, qui est une instance politique ayant la charge de définir les orientations de la formation IFADEM. Le secrétariat exécutif, instance opérationnelle, est assuré par la direction de la formation et de la communication du ministère de l'Éducation nationale et est chargé de la mise en œuvre et du suivi des décisions du comité national de pilotage. L'équipe des concepteurs (des spécialistes en éducation et des spécialistes en TIC), coordonnée par la DFC, est chargée de concevoir les livrets de formation sur la base des programmes en vigueur dans l'école sénégalaise. Elle assure la formation des acteurs du niveau déconcentré (coordonnateurs, superviseurs et tuteurs). Au niveau déconcentré, intervient le comité académique, mis en place et présidé par l'inspecteur d'académie, composé du coordonnateur de l'inspection d'académie, de l'assistant technique IFADEM en service au CRFPE, des superviseurs en service dans les inspections de l'éducation et de la formation et des directeurs d'établissement qui jouent le rôle de tuteurs. Ce comité est chargé de la préparation, de l'organisation, de la supervision et du suivi-évaluation de la formation IFADEM.

4. La formation des acteurs

Beaucoup de rencontres et d'ateliers de partage se sont tenus au niveau central et déconcentré en vue de renforcer les capacités des concepteurs des ressources de formation et des tuteurs chargés d'accompagner les enseignants sur le terrain ainsi que d'assurer une bonne appropriation de l'Initiative par les gestionnaires du système.

Une activité importante pour le déploiement d'IFADEM au Sénégal a pris la forme d'un atelier auquel ont été conviés les concepteurs des livrets afin de mettre sur pied la formation des tuteurs. Cet atelier, qui s'est tenu

du 25 au 30 avril 2016, a réuni les concepteurs et les techno-pédagogues du réseau africain de formation à distance (RESAFAD). Il a permis de procéder à la définition de l'organigramme d'IFADEM dans les académies, de concevoir les fiches de poste pour chacun des acteurs mobilisés et les besoins de formation en découlant et de stabiliser une feuille de route à suivre pour la formation des acteurs au niveau déconcentré.

Une formation au tutorat et aux outils technologiques innovants s'est tenue du 19 au 23 septembre 2016 au centre régional de formation des personnels de l'éducation de Kaolack. Organisée par la direction de la formation et de la communication (DFC) du ministère de l'Éducation nationale, en partenariat avec l'AUF et l'OIF, cette formation a rassemblé, outre les vingt tuteurs (choisis parmi les directeurs les plus expérimentés), les inspecteurs de l'éducation et de la formation ainsi que les inspecteurs d'académie de Fatick et de Kaolack. L'objectif de la formation était axé sur la prise en main du matériel et la découverte de l'espace de travail (*edX* et *Google Apps*) ainsi que sur le rôle des tuteurs au sein du dispositif. Cette formation a été complétée par un atelier de consolidation pour la même cible tenue à Fatick du 7 au 9 octobre 2016.

5. La conception et la production des ressources

Les supports de la formation produits sont constitués de sept livrets d'autoformation disponibles en version papier et numérique et d'une série de ressources disponibles sur une plateforme *edX*. Les participants avaient également accès à des documents à partir de la plateforme *Google Apps* de la DFC. Les versions numériques des livrets sont disponibles hors ligne sur la tablette.

Les livrets sont élaborés par une équipe nationale de concepteurs provenant de diverses structures relevant du ministère de l'Éducation nationale et de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, sous la supervision d'un expert national et d'un expert international. Plusieurs ateliers présentiels ont été organisés dans un premier temps, par la suite, le travail a été réalisé à distance.

La DFC, qui assumait la responsabilité de la conception des outils, s'est appuyée sur l'équipe de techno-pédagogues du RESAFAD. Il a également été fait appel à des agents de la Division de la radio-télévision du Sénégal (DRTS) pour la réalisation des capsules vidéo et pour les aspects graphiques en général.

Les sept livrets produits portent les intitulés repris ci-après :

- LIVRET 1 : *Maîtriser les outils linguistiques pour mieux enseigner le français.*
- LIVRET 2 : *Éduquer au développement durable pour installer des comportements responsables.*
- LIVRET 3 : *Comment conduire correctement une démarche scientifique pour une initiation scientifique et technologique réussie.*
- LIVRET 4 : *Développer la communication écrite en français chez l'élève.*
- LIVRET 5 : *Bien utiliser le français et le matériel didactique pour mieux enseigner les mathématiques (en deux tomes).*
- LIVRET 6 : *Développer la compréhension et la production orales en français chez l'élève.*
- LIVRET 7 : *Développer ses connaissances en législation/déontologie, en analyse de travaux d'enfants et en critique de cahier pour mieux mener son métier d'enseignant.*

Ces livrets, dans leur version numérique, comportaient des ressources multimédias et interactives variées : images, sons, vidéos, animations et des exercices interactifs. De manière générale, on peut considérer que les ressources multimédias mises à disposition ont facilité l'apprentissage en autonomie grâce à la présentation d'illustrations visuelles, le recours à des passages sonores pour la correction phonétique et la possibilité de faire appel à des expériences filmées en sciences...

6. Le déploiement de la formation

La première activité dans la préparation du déploiement a été le séminaire d'analyse des besoins et de co-construction. Cette rencontre

sous forme d'atelier, qui regroupait l'ensemble des directions et services centraux et déconcentrés du ministère de l'Éducation concernés par la formation des enseignants, les représentants de la société civile, les membres du comité de coordination internationale IFADEM (CCI) ainsi qu'un représentant du groupe d'experts (GE), s'est tenue à Dakar, les 12 et 13 novembre 2014, en vue de réfléchir à la mise en place de la phase d'expérimentation. L'atelier a permis de faire un état des lieux précis du système éducatif sénégalais et de bien cerner les besoins et les attentes en matière d'appui à la formation continue des enseignants. Cet atelier a aussi permis de fixer les principaux éléments du dispositif et de jeter les bases d'un projet d'accord-cadre entre le gouvernement du Sénégal, l'AUF et l'OIF qui a été signé en marge du sommet de la francophonie tenu à Dakar en 2015.

Un atelier sur la valorisation de la formation IFADEM a été organisé les 2 et 3 août 2016 à la direction de la formation et de la communication. Cette rencontre, qui a regroupé le directeur de la formation et de la communication du ministère de l'Éducation, le directeur des examens et concours, la directrice de l'enseignement élémentaire, le doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale, les inspecteurs d'académie des deux régions pilotes, des représentants des centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE) et les membres du comité de coordination d'IFADEM, avait pour objet principal de discuter des options susceptibles d'être retenues pour la valorisation et la reconnaissance de la formation IFADEM par les autorités nationales. Cet atelier a été aussi l'occasion d'affiner l'opérationnalisation de la stratégie de mise en œuvre de l'Initiative.

Pour marquer toute l'importance accordée à la formation IFADEM, Monsieur Sérgine Mbaye THIAM, ministre de l'Éducation du Sénégal, a procédé lui-même au lancement officiel de la phase d'expérimentation le 17 octobre 2016 à Fatick (une des deux régions bénéficiaires). Le ministre a insisté sur l'importance de l'Initiative dans la mise en œuvre des objectifs du gouvernement sénégalais et sur le parfait alignement avec la directive numéro 8 du Conseil présidentiel sur les assises

de l'éducation et de la formation qui vise le renforcement de la professionnalisation des ressources humaines. Après avoir salué les efforts de tous les acteurs impliqués dans l'Initiative, le ministre s'est adressé aux enseignants pour leur annoncer qu'il a demandé à la direction des examens et concours de préparer un arrêté par lequel la réussite du parcours de formation IFADEM exemptera les enseignants des épreuves écrites et orales du certificat d'aptitude pédagogique. Cette décision constitue une motivation considérable pour les enseignants, mais aussi un gage de reconnaissance de la formation IFADEM. Insistant sur le fait qu'IFADEM s'intègre parfaitement dans la stratégie de formation continue du ministère, le ministre a insisté sur la nécessaire pérennisation du dispositif, qui constitue selon lui un impératif.

La formation IFADEM au Sénégal est mise en œuvre selon deux modalités complémentaires, à savoir en présentiel et en ligne. La formation des instituteurs retenus (500 au total) a débuté sous forme présente-
tielle par un regroupement régional de trois jours (du 17 au 19 octobre 2016), organisé au niveau de chacune des huit inspections de l'éducation et de la formation que comptent les deux académies retenues pour la phase expérimentale (Fatick et de Kaolack). Ce regroupement a notamment permis la remise d'une dotation à chaque enseignant, composée d'une tablette numérique permettant d'accéder à des contenus d'autoformation (via notamment une plateforme edX hébergée par France Université numérique) et d'un dictionnaire. Il a également donné aux enseignants l'occasion d'apprendre à manipuler la tablette, de maîtriser la plateforme et les outils de communication (*Google Classroom, Google Drive, Hangouts, Gmail...*). À ce regroupement initial, s'ajoutent par la suite des regroupements locaux organisés dans les écoles qui rassemblent vingt-cinq maîtres accompagnés par leur tuteur. Un premier regroupement en début du module pour donner des orientations sur les contenus et un second à mi-parcours pour faire le point sur le niveau d'appropriation des contenus.

La formation à distance en ligne mobilise un ensemble de moyens technologiques permettant de communiquer et d'interagir à distance de

manière synchrone ou asynchrone, en vue de faire acquérir les savoirs et savoir-faire recherchés. Cette modalité a permis aux enseignants d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources notamment le tuteur qui leur a été attribué qui intervient en présentiel lors des mini-regroupements, mais aussi à distance. À partir de leur tablette, les enseignants ont accès à la plateforme edX sur laquelle ils peuvent consulter les livrets sous forme numérique ainsi que les nombreux éléments multimédias qu'ils comportent et utiliser les outils de communication mis à leur disposition.

Le suivi-évaluation de la formation est assuré par plusieurs acteurs à des niveaux de responsabilité différents :

- Le directeur d'école est le premier encadreur. Il assure le suivi-encadrement dans les classes selon un calendrier élaboré à cet effet.
- Le tuteur assure l'encadrement rapproché des enseignants IFADEM. Il utilise plusieurs canaux de communication: *Hangouts*, *Google Classroom*, *Gmail*, textos, appel téléphonique. C'est un médiateur pédagogique qui accompagne les enseignants tout le long de la formation en leur facilitant l'appropriation des contenus disponibles sur la plateforme edX et dans les livrets. Après chaque regroupement, il envoie un rapport au superviseur et renseigne en ligne un rapport mensuel.
- Le superviseur suit et accompagne les tuteurs dans l'exercice du tutorat. Il les aide dans la prise en charge des difficultés rencontrées par les apprenants. Il veille à l'assiduité et à la ponctualité des maîtres en assistant régulièrement aux regroupements. À la fin de chaque module, il rédige un rapport de supervision en exploitant les rapports des tuteurs et en dressant le bilan des visites de classe.
- Le coordonnateur s'assure de l'exercice réel de la supervision et fait un rapport mensuel en synthétisant ceux des superviseurs. Il fait également le bilan des visites de terrain réalisées.
- L'administrateur de la plateforme suit toutes les interactions, reçoit et exploite l'ensemble des rapports en ligne et intervient en cas de blocage.

7. Les effets sur les bénéficiaires

Pour la phase expérimentale, 453 candidats (207 femmes et 246 hommes) se sont inscrits à l'examen final (CFS/IFADEM) et 450 ont effectivement composé, avec seulement trois absents enregistrés. Sur les 450 présents, 384 (226 hommes et 158 femmes) ont été déclarés admis, soit un taux de réussite de 85,33 % (92,62 % pour les hommes et 76,70 % pour les femmes) si l'on considère les bénéficiaires qui se sont présentés aux épreuves et un taux de 76,8 % si l'on prend en compte le total des inscrits à la formation. Le taux global d'achèvement de la phase expérimentale d'IFADEM, qui s'apprécie à partir du nombre de maîtres inscrits à l'examen final, s'élève à 90,60 %. Ce taux aurait même pu être plus élevé si l'on prend en compte le fait que parmi les absents on trouve certains auditeurs ayant suivi toute la formation et qui se sont présentés et ont réussi à l'examen annuel du certificat d'aptitude pédagogique qui s'est déroulé avant l'organisation du CFS/IFADEM. Si l'on considère la ventilation des réussites selon la région, ce taux est de 99,11 % pour Fatick et de 71,42 % pour Kaolack, ce qui constitue une différence non négligeable qui permet de penser que des facteurs locaux ont pu avoir un effet sur les résultats.

L'excellent taux de certification de 85,33 % enregistré atteste de la très bonne qualité de la formation IFADEM qui aura permis à 384 instituteurs adjoints de passer de la hiérarchie C1 (BFEM+1) à la hiérarchie B3 (BAC+1) et de bénéficier d'une revalorisation sur le plan salarial comme le prévoient les textes législatifs et réglementaires de la fonction publique du Sénégal. La formation IFADEM répond ainsi à des préoccupations majeures: elle participe au développement professionnel des bénéficiaires, à l'amélioration de leurs pratiques, à leur formation continue et à la promotion dans leur carrière.

Par ailleurs, les outils de formation qui ont été remis à chaque enseignant à savoir sept livrets de formation, un dictionnaire et une tablette avec clavier et sacoche sont d'un apport considérable pour l'autoformation des bénéficiaires.

Les instituteurs se déclarent satisfaits de la formation linguistique et didactique reçue et témoignent de la meilleure efficacité de cette

formule par rapport aux formations présentielle sorganisées par la formation continue diplômante des instituteurs adjoints (FCDIA) qui entraîne des contraintes d'horaire et de déplacement et occasionnent beaucoup de dépenses à la charge des bénéficiaires lors des regroupements.

Selon les témoignages recueillis, IFADEM est considéré par une majorité des participants comme une expérience enrichissante qui, en plus de son apport au renforcement professionnel des maîtres, a aussi permis de développer leurs connaissances en informatique. Ainsi, l'impact d'IFADEM est visible sur le terrain non seulement à travers les pratiques de classe, mais aussi à travers l'ouverture à la modernité que constitue l'initiation à l'informatique. Les témoignages recueillis attestent que les bénéficiaires, conscients du fait que ce dispositif est une clé et non une recette, perçoivent la marge de progression scientifique et pédagogique que cette formation peut apporter au système éducatif et à son essor. De leur propre avis, la formation IFADEM leur a permis d'acquérir une plus grande efficacité, une plus grande productivité et une plus grande polyvalence dans leur pratique professionnelle pour s'adapter à l'environnement socio-éducatif qui évolue tous les jours. L'Initiative a contribué également à sensibiliser le personnel enseignant au partage de l'expertise professionnelle et au travail d'équipe.

En outre, la formation continue diplômante des instituteurs adjoints organisée sous les auspices d'IFADEM entre dans le cadre du dispositif de motivation des personnels du ministère de l'Éducation nationale. Elle participe au développement professionnel et personnel des bénéficiaires. L'orientation de la formation IFADEM vers les attentes et les besoins réels des enseignants a permis de répondre aux préoccupations actuelles du système éducatif.

Les directeurs d'établissement dont sont issus les instituteurs ayant bénéficié de l'Initiative sont unanimes à reconnaître que la formation reçue a contribué à un changement considérable des attitudes et des manières de faire des formés et aura, à coup sûr, une influence sur leurs pratiques professionnelles.

L'option prise par rapport à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'amélioration des compétences a permis un énorme gain de temps tout en gardant les maîtres dans leurs classes. La stratégie du tutorat et les interactions au sein de la plateforme ont aussi permis de développer la pratique d'un professionnalisme collectif, la collégialité, l'autonomie dans le travail et l'interdépendance professionnelle.

D'une manière générale, l'approche pédagogique déployée est jugée très favorablement par les instituteurs qui estiment, dans leur très grande majorité, que les livrets les aident dans leur apprentissage (noté 3,93 sur 4 au questionnaire d'opinion) et que les tablettes constituent une réelle valeur ajoutée (noté 3,86 sur 4). En revanche, certaines améliorations sont réclamées en ce qui concerne la fiabilité du dispositif technique et l'assistance en ligne sans que cela n'ait pour autant véritablement perturbé l'apprentissage.

8. Les impacts sur le système

Sur le plan institutionnel, cette Initiative s'inscrit en droite ligne dans l'entreprise de recentrage de l'encadrement des maîtres qui ne pouvait plus s'accommoder d'un mode de fonctionnement classique basé sur les inspecteurs. Le recours aux directeurs expérimentés pour assurer le tutorat a permis d'assurer un encadrement rapproché par les pairs dans une relation égalitaire, et non hiérarchique qui a été grandement appréciée par les apprenants. Le choix porté sur les directeurs présente plusieurs avantages non négligeables sur le plan socio-affectif et facilite l'appropriation des modules.

Compte tenu de cela, nous estimons que, pour faire face à la croissance exponentielle des effectifs du personnel enseignant de l'élementaire et prendre en compte la nécessité de répondre aux exigences de qualité que notre système s'est engagé à satisfaire, la formation à distance et en ligne constitue une réponse parfaitement adaptée. C'est ce souci qui a inspiré la mise en œuvre d'une telle démarche qui, sortant des sentiers battus, prône un renouveau en matière d'encadrement avec comme effet induit la mise à niveau et la requalification des bénéficiaires.

9. La pertinence du dispositif

Les livrets de formation IFADEM offrent des contenus scientifiques pertinents largement plébiscités par les tuteurs et les bénéficiaires. Dans leur structuration, ils prennent appui sur le respect des principes de globalité (adéquation compétences visées/profils de sortie) et de cohérence entre les différentes composantes du référentiel de compétences de la FCDIA.

Sur le plan didactique, les contenus traités dans les livrets IFADEM ont privilégié les notions, concepts, principes structurants des disciplines tels que la phonétique, la phonologie, la didactique du français langue étrangère et les mathématiques.

L'appareillage conceptuel mis en place a permis d'une part, une imprégnation théorique, fonctionnelle et opérationnelle du rôle central des contenus disciplinaires et de leur dimension méthodologique, et d'autre part, une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence, à savoir les langues maternelles et la langue française.

Les observations des maîtres, issues des enquêtes de satisfaction, illustrent parfaitement la pertinence des contenus et cela pour l'ensemble des modules de formation. Dans ce constat globalement très positif, le livret 4 (*Développer la communication écrite en français chez l'élève*) ressort comme le plus largement plébiscité. Aux dires des bénéficiaires, le contenu de ce module a permis de revisiter toutes les démarches liées à la production d'écrits et de mieux maîtriser les différentes composantes de la lecture.

Comme nous l'avons déjà signalé, les responsables d'IFADEM ont choisi de s'appuyer sur des livrets disponibles à la fois en version numérique et en version papier. Ce choix s'est avéré pertinent puisque les apprenants considèrent que la disponibilité d'une version papier a notamment permis d'anticiper l'exploitation des modules lorsque la version multimédia tardait à être disponible sur la plateforme ou lorsque l'accès à la plateforme posait des difficultés.

Le matériel informatique mis à disposition des acteurs a constitué une source complémentaire de motivation et a suscité un réel engouement.

ment de la part des bénéficiaires. Toutefois, il est bon de signaler que des difficultés d'ordre technique, ergonomique, pédagogique et organisationnel ont jalonné la mise en œuvre et ont créé par moments de fortes inquiétudes au niveau des acteurs. Les principales difficultés évoquées concernent l'accès à la plateforme, le faible débit et l'instabilité du réseau mobile, le nombre très élevé de tablettes cassées lié à la fragilité des écrans, les grands retards accusés par les opérateurs agréés dans la fourniture des *pass téléphoniques*, le retard dans la mise à disposition de certains modules au niveau de la plateforme, les difficultés d'utilisation des tablettes liées au manque d'expérience des utilisateurs qui, pour certains, ont eu leur premier contact avec un ordinateur à l'occasion de la formation IFADEM.

La phase expérimentale d'IFADEM s'est déroulée comme prévu sur neuf mois à partir d'octobre 2016, toutefois l'organisation de l'évaluation finale a été fortement retardée en raison de problèmes administratifs. Ainsi, alors que la formation IFADEM a été lancée le 17 octobre 2016, les résultats de l'examen certificatif n'ont été publiés que le 17 avril 2019 (30 mois après le lancement) et presque un an après la tenue de l'examen en avril 2018. La cause première de ce retard est due à l'attente de la sortie de l'arrêté le 5 janvier 2018 puis à sa mise en conformité avec le texte en vigueur sur l'organisation du CAP, ce qui constituait un préalable pour l'organisation de la certification de la formation IFADEM et qui permettait d'ouvrir aux lauréats la possibilité de s'inscrire aux épreuves pratiques du CAP en étant dispensés des épreuves écrites et orales prévues.

10. Conclusion et perspectives

Dans le cadre de cette étude de cas, nous avons tenté de faire ressortir les résultats obtenus et de dégager les éléments de perspectives pour une pérennisation du dispositif IFADEM au Sénégal.

En termes de résultats, nous constatons que la phase expérimentale d'IFADEM au Sénégal a permis d'aboutir à un taux de certification élevé de l'ordre de 85 % pour une formation qui, au vu des enquêtes menées,

se révèle de grande qualité et parfaitement adaptée tant par son contenu que par les approches pédagogiques et technologiques qu'elle mobilise.

La formation IFADEM témoigne d'une bonne appropriation par les acteurs qui ont fait preuve d'engagement, de disponibilité, de régularité et d'assiduité tout au long de l'expérimentation. La signature de l'arrêté relatif à la certification est également révélatrice de la qualité de l'appropriation par les autorités nationales. De plus, dans le prolongement de l'Initiative, le ministère envisage l'utilisation des livrets dans les CRFPE pour la formation initiale et continue ainsi que l'inclusion d'un dispositif inspiré d'IFADEM dans la stratégie nationale de formation des maîtres. Comme en témoignent les propos recueillis auprès des autorités éducatives, IFADEM s'inscrit en droite ligne dans le sillage de la quête d'efficacité dans le renforcement des capacités des enseignants qui constitue une priorité pour l'éducation sénégalaise.

Par ailleurs, le projet « Ressources numériques pour tous » initié par le Sénégal depuis 2016 pour aider des élèves dans des zones où il manquait souvent des professeurs des disciplines comme les mathématiques, les sciences physiques ou la philosophie constitue aussi une belle opportunité offerte à IFADEM pour rendre accessibles les ressources éducatives produites jusque dans les régions les plus éloignées en logeant ces ressources numériques sur les serveurs du système d'information et de management de l'éducation nationale.

Les perspectives en matière d'extension quantitative sont également prometteuses puisque, d'ores et déjà, grâce au soutien technique et financier de l'APEFE (Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger) et en étroite collaboration avec le comité de coordination d'IFADEM, le Sénégal a entamé une phase d'extension sur la période 2017-2021. Cette extension a pour le moment concerné 1 500 enseignants des régions de Fatick, Kaffrine et Kaolack. Il est par la suite prévu d'élargir le public à 1 000 enseignants issus d'autres régions.

Bibliographie

République du Sénégal. (2010). *Rapport évaluation formation continue diplômante des maîtres contractuels. Session 2009.* Dakar: MEPEMSLN/DRH.

République du Sénégal. (2014). *Rapport d'évaluation formation continue diplômante des Instituteurs adjoints (FCDIA). Session 2012-2013.* Dakar: MEN/DRH.

République du Sénégal. (2015). *Rapport national sur la Situation de l'Éducation (RNSE) 2015.* Dakar: MEN/DPRE.

République du Sénégal. (2016). *Rapport national sur la Situation de l'Éducation (RNSE) 2016.* Dakar: MEN/DPRE.

République du Sénégal. (2016). *Rapport d'analyse des résultats du Test national de Positionnement (TNP) 2016.* Dakar: MEN/DFC.

République du Sénégal. (2016). *Cadre de référence de la formation continue diplômante des instituteurs adjoints, dans le cadre de l'Initiative pour la formation à distance des maîtres (FCDIA/IFADEM).* Dakar: MEN/DFC.

Étude de cas n° 5

Mali

Dicko Issoufi

1. Introduction

Au Mali, les politiques publiques accordent une place prépondérante à l'éducation. Cela se traduit par une mobilisation conséquente des ressources et des partenaires techniques et financiers. Le secteur absorbe en moyenne le tiers environ du budget récurrent de l'État. Toutefois, les efforts consentis par l'État et ses partenaires n'ont pas permis d'engranger des résultats satisfaisants. L'idée a donc été émise de refonder la gouvernance du système à travers une politique de décentralisation-déconcentration. Celle-ci s'est matérialisée par la création d'académies d'enseignement (AE) et de centres d'animation pédagogique (CAP), en lieu et place respectivement des directions régionales de l'éducation et des inspections de l'enseignement fondamental. L'intention est double : rapprocher les structures de gestion des bénéficiaires en les multipliant et démocratiser les fonctions de contrôle et d'animation. Parallèlement, l'État a opté pour le transfert des compétences et des ressources en matière d'éducation aux collectivités territoriales, en application d'un processus désormais irréversible : la décentralisation.

En dépit de tous ces efforts, les défis liés à l'accès, au maintien et à la qualité demeurent. En ce qui concerne ce dernier défi, outre l'insuffisance des infrastructures et des manuels pédagogiques, il faut faire face à des enseignants en nombre insuffisant et mal formés pour couvrir les besoins sans cesse croissants. En effet, pour résorber le manque d'enseignants consécutif à la fermeture des écoles de formation de maîtres au milieu des années 1980 à l'occasion des politiques d'ajustement structurel, les autorités en charge de l'éducation ont développé des mécanismes alternatifs de recrutement d'enseignants.

Divers profils d'enseignants coexistent depuis lors dans l'espace scolaire. À côté des sortants des écoles de formation des maîtres (institut de formation des maîtres, école normale secondaire, institut pédagogique d'enseignement général...), évoluent des enseignants sans formation initiale. Il s'agit des enseignants des écoles communautaires (ECOM) recrutés après une préparation théorique de trois mois qui n'a pas toujours été respectée pour diverses raisons et ceux issus de la stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant (SARPE) avec quarante-cinq jours de formation.

Un mécanisme de formation continue des maîtres a été mis en place dans le but d'améliorer la formation et la réussite des élèves, d'une part et, d'autre part, améliorer et valoriser la qualité professionnelle des enseignants du fondamental. Les dispositifs de formation en présentiel et en cascade, privilégiés par le document de politique de formation continue des maîtres et le programme-cadre n'ont pas permis de toucher tous les enseignants, malgré les orientations et les moyens mobilisés. Ces dispositifs ont donc montré leurs limites en termes d'efficacité et d'efficience. Des expériences de formation à distance ont été tentées avec des résultats probants en comparaison avec ceux des autres dispositifs. Mais, entre-temps, le contexte sécuritaire s'est dégradé entraînant le retrait de certains partenaires engagés dans la formation des maîtres ou la réduction de leur champ d'intervention et de leurs activités.

C'est dans ce contexte que le gouvernement du Mali a demandé et obtenu son adhésion à l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), co-pilotée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et qui contribue aux efforts internationaux pour participer à une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous en développant des stratégies d'autoformation en partie en présentiel et en partie à distance, avec une introduction progressive des technologies de l'information et de la communication (TIC).

L'autoformation assistée par des tuteurs est le principe pédagogique retenu par IFADEM qui se donne également comme objectifs de favo-

riser l'existence d'un enseignement de qualité dans un environnement multilingue et de rendre plus attractive la formation continue.

Au Mali, le public cible de la formation est constitué à 50 % d'enseignants sortant des instituts de formation de maîtres (IFM). L'autre moitié est composée d'autres profils issus des différents mécanismes alternatifs de recrutement (SARPE, ECOM...). Les bénéficiaires ont été sélectionnés dans les régions de Kayes, Koulikoro et Mopti. Le dispositif a ciblé deux mille enseignants en service dans les zones rurales et périurbaines des circonscriptions pédagogiques de Kayes, Kita, Nioro, Kati, Kangaba, Nara, Sévaré et Koro. Le choix de ces localités s'explique par l'existence d'un IFM, conformément à l'orientation politique voulant que la formation continue des enseignants soit recentrée autour des IFM. Les deux mille enseignants ont bénéficié d'une autoformation à distance au travers de quatre livrets de formation: Appui psychosocial, Apprendre à lire et écrire en français, Enseigner les mathématiques en français, Évaluation des apprentissages scolaires. Un cinquième livret a été conçu à l'intention des directeurs d'école, afin de les préparer à jouer adéquatement leur rôle pédagogique, administratif et de communication, surtout en ce qui concerne la gestion et l'animation des communautés d'apprentissage.

2. Le contexte institutionnel et pédagogique

Politique de formation initiale des maîtres

Au Mali, la formation initiale est une prérogative de l'État, conformément aux grandes orientations de la politique éducative reprises dans le programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC, 2000) qui stipule que « l'État est le principal responsable de la formation des enseignants » (p. 42). Cette formation joue un rôle primordial dans le développement du système éducatif et constitue un élément indispensable de la profession enseignante. Elle repose avant tout sur la qualité des formateurs et formatrices, lesquels sont pour la plupart diplômés de l'école normale supérieure ou de l'école normale de l'enseignement technique et professionnel. On pourrait ajouter qu'elle est dynamique en ce sens que son contenu et ses méthodes varient en fonction des réalités du moment.

La formation initiale des enseignants du fondamental est assurée dans les instituts de formation de maîtres où sont formés les enseignants généralistes pour le premier cycle de l'enseignement fondamental et les enseignants spécialistes dispensant les cours au second cycle de l'enseignement fondamental (niveau collège). L'IFM Hégire de Tombouctou, le seul du genre, forme des élèves maîtres destinés aux écoles franco-arabes et aux médersas. Cet établissement utilise l'arabe comme principal médium d'enseignement. Le français y est utilisé pour l'enseignement des disciplines scientifiques. La filière éducation préscolaire et spéciale existait auparavant dans la seule école de formation des éducateurs du préscolaire (EFEP) devenue aujourd'hui l'IFM-EFEP de Bamako. Aujourd'hui, l'IFM-EFEP forme des éducateurs du préscolaire de même que ceux de Ségou, Sévaré et Sikasso.

Les instituts de formation des maîtres dans leur architecture actuelle ont vu le jour (Décret n° 529 / P-RM du 26 octobre 2000) dans le cadre de la mise en œuvre du programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), en remplacement des instituts pédagogiques d'enseignement général (chargés de la formation des enseignants généralistes) et des écoles normales secondaires (qui avaient en charge la formation des enseignants spécialistes du fondamental 2). Deux niveaux d'accès correspondant chacun à un parcours de formation y sont retenus, à savoir le diplôme d'études fondamentales (DEF, niveau BEPC) qui donne accès à un parcours de formation de quatre années et le baccalauréat de deux années.

Les titulaires du DEF reçoivent une formation théorique de trois ans avant d'entamer un stage pratique d'une année. Les bacheliers suivent leur formation théorique pendant une année scolaire et entament le stage pratique dès la deuxième année. Avant le stage en responsabilité, ils reçoivent tous une formation en didactique dont la durée a progressivement baissé, en raison des coupes budgétaires. En effet, ce stage qui était initialement d'une durée de quarante-cinq jours est ramené à seulement dix jours !

Le Mali compte vingt IFM, tous des établissements publics, implantés suivant les aires sociolinguistiques du pays, dans la perspective du développement de l'enseignement bilingue. Dix-neuf IFM sont fonctionnels de nos jours. Celui d'Aguelhoc, théâtre d'une attaque terroriste en janvier 2012, est fermé en raison de l'insécurité qui prévaut dans la région de Kidal.

La politique de formation initiale vise deux buts, à savoir assurer la professionnalisation de la fonction enseignante et contribuer à l'atteinte des objectifs de développement qualitatif et quantitatif de l'éducation de base. La formation initiale se caractérise à la fois par son souci de polyvalence et de spécialisation. Elle privilégie l'acquisition par les élèves maîtres des compétences exigées pour enseigner, entre autres les compétences liées à l'appropriation du curriculum, les compétences disciplinaires, les compétences didactiques, les compétences psychopédagogiques, les compétences socioculturelles, les compétences de développement professionnel et les compétences administratives, liées à la fonction. Elle est axée sur l'alternance entre les apprentissages théoriques et pratiques, en application des grandes orientations de la politique éducative du PRODEC qui dit que « La formation initiale des enseignants du fondamental sera dispensée en alternance entre les instituts de formation des maîtres, les centres d'animation pédagogique et les écoles d'application » (p. 43). Dans l'esprit du PRODEC2, il s'agit de former des enseignants généralistes polyvalents à même de prendre en charge les classes de l'enseignement fondamental, de l'éducation non formelle et de l'éducation préscolaire. Quant aux enseignants spécialistes, ils seront répartis en enseignants polyvalents de lettres et en enseignants polyvalents de sciences. Pour mémoire, le PRODEC visait à faire face à certains besoins cruciaux, à savoir les infrastructures, les manuels et le personnel, consécutifs aux restrictions budgétaires imposées par les institutions internationales alors que le PRODEC2 vise à ce que chaque Malien puisse achever au moins une éducation de base de qualité afin de fournir au pays des compétences indispensables à son émergence.

Niveau de qualification des maîtres et identification des besoins de formation

Une analyse de la formation initiale des enseignants au Mali permet de relever au plan quantitatif un nombre insuffisant d'institutions de formation de maîtres, une capacité insuffisante des institutions existantes à couvrir les besoins, la rareté des enseignants professionnels sur le marché du travail et un ratio élève/maître particulièrement élevé dans les écoles. En effet, le pays ne compte que dix-neuf IFM fonctionnels, tous publics. Ces IFM forment en moyenne 3 500 sortants alors que les besoins du système sont beaucoup plus importants. La conséquence est le recrutement d'enseignants sans formation initiale dans les écoles publiques et privées. À partir de 2013-2014, nous constatons une augmentation progressive des effectifs des IFM jusqu'en 2015-2016. Mais à partir de 2016-2017, nous avons constaté une baisse significative des effectifs. Ainsi, on est passé de 16 896 élèves maîtres en formation en 2015-2016 à un effectif de 8 217 en 2017-2018. Cette diminution correspond à la fois à des modifications dans l'organisation du concours d'accès et à des restrictions budgétaires qui ont amené les pouvoirs publics à réduire les quotas de recrutement dans les IFM.

Pour l'année scolaire 2019-2020, on assiste à une remontée des effectifs qui s'élèvent à 12 380 élèves maîtres. Sur ce nombre, nous avons 7 719 anciens auxquels il faut ajouter 3 565 nouveaux admis lors du concours d'octobre 2019. Ces élèves maîtres sont répartis entre l'IFM Hégire de Tombouctou et les dix-huit autres IFM fonctionnels.

En ce qui concerne le préscolaire, les effectifs sont nettement plus réduits que pour le primaire. Ainsi, de 2013-2014, on passe de 396 élèves maîtres à 848 en 2017-2018 avec une pointe à 1 192 en 2015-2016. Les maîtres du préscolaire sont formés dans quatre IFM-EFEP (Bamako, Ségou, Sikasso et Sévaré).

Plusieurs problèmes de fonds pénalisent la formation initiale des maîtres. Tout d'abord, beaucoup considèrent qu'elle ne prend pas suffisamment en compte l'approche par compétences, malgré l'option politique en faveur d'une approche curriculaire de ce type. D'autres

problèmes sont fréquemment évoqués comme le niveau de qualification des sortants d'IFM qui est généralement considéré comme se situant en deçà des attentes, l'implication limitée des autres structures (AE, CAP, écoles fondamentales) dans la formation initiale malgré les efforts de coordination de l'action éducative réalisés à tous les échelons, la faible représentation des filles au sein des IFM et le recours à des stratégies alternatives de recrutement d'enseignants pour combler les besoins, quitte à engager un personnel sans formation initiale.

Les efforts à engager au niveau de la formation des maîtres doivent aussi prendre la mesure des besoins en ce qui concerne le taux de couverture de l'enseignement primaire. Ainsi, avec un taux brut d'admission de l'ordre de 76,3 % en 2017-2018, c'est plus de 20 % des élèves qui sont exclus de l'entrée dans le primaire avec en plus une disparité importante au détriment des filles (l'indice de parité associé au taux de scolarisation est de 0,9).

Ces constats et les profils hétérogènes qui caractérisent le corps enseignant en activité permettent de se faire une idée des besoins importants en matière de formation continue des maîtres. Un atelier de co-construction, qui s'est tenu à Bamako du 13 au 15 juillet 2015, a permis de réaliser un diagnostic exhaustif de la situation de la formation initiale et continue des enseignants du primaire dans le but de définir des hypothèses pour l'élaboration du dispositif IFADEM au Mali. Il s'agissait de faire l'état des lieux du système éducatif malien (structures centrales et décentralisées) et, plus spécifiquement, du système de formation initiale et continue des enseignants du primaire. Complémentairement, un inventaire précis de l'utilisation des TIC en éducation au Mali a été réalisé, notamment dans le domaine de la formation à distance des enseignants.

Au terme de cet atelier, les participants ont opté pour un dispositif hybride alliant formation en présentiel et autoformation à distance autour de quatre thématiques, lesquelles ont conduit par la suite à l'élaboration de quatre livrets destinés aux enseignants. Le choix d'un tel dispositif s'explique par l'intention de contribuer à la professionnalisa-

tion d'enseignants avec peu de ou sans formation initiale tout en préservant le temps réel d'apprentissage prévu pour l'enseignement primaire (éviter de sortir les enseignants de leur classe).

3. La stratégie de mise en œuvre du dispositif

Le dispositif d'autoformation à distance IFADEM est mis en œuvre conjointement avec la direction nationale de l'enseignement normal (DNEN). Elle implique la mobilisation de tous les acteurs de la chaîne d'encadrement pédagogique, du niveau central au niveau opérationnel (écoles) en passant par le niveau déconcentré (AE, CAP, IFM). Il a ciblé 2 000 enseignants, dont 1 000 ayant une formation professionnelle initiale et 1 000 autres choisis parmi ceux recrutés sans formation professionnelle (ECOM, SARPE...) dans les régions de Kayes, Koulikoro et Mopti. Le dispositif s'est appuyé sur les circonscriptions pédagogiques des localités abritant également un IFM, dans le but de recentrer la formation continue des enseignants autour de ces établissements de formation de maîtres. Une fois les ressources élaborées, les concepteurs de contenus ont reçu une formation animée par des experts internationaux en lien avec la formation à distance et l'appropriation des livrets. Ils ont assuré à leur tour la formation des tuteurs et des animateurs. Les tuteurs sont des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école en charge du suivi pédagogique des enseignants. Ils sont responsables de l'encadrement de vingt-cinq enseignants chacun. Les animateurs quant à eux sont des professeurs des IFM. Ils ont été choisis pour appuyer les tuteurs dans l'encadrement des bénéficiaires et dans le souci de les préparer à leur rôle de référents pédagogiques sur les thématiques abordées par les livrets. Enfin, les tuteurs et les animateurs, constitués en binômes, ont assuré l'encadrement des bénéficiaires lors des regroupements.

Le parcours d'autoformation de neuf mois a été ponctué par des observations de classe dans le cadre du suivi effectué par les tuteurs et des regroupements entre tuteurs et apprenants, selon le modèle des communautés d'apprentissage des maîtres. Ces regroupements ont permis d'échanger sur les pratiques pédagogiques, mais aussi sur les

difficultés rencontrées dans l'exploitation des ressources. Chacun des quatre-vingts tuteurs a réalisé douze regroupements, à raison de deux par mois et sur une durée de six mois. Ce qui fait un total de 960 regroupements. Ceux-ci sont précédés ou suivis de séances d'observation de classes.

4. La formation des acteurs

La formation des bénéficiaires a été pilotée à partir de huit IFM, constituant chacun un pôle. Elle a mobilisé toute la chaîne d'encadrement pédagogique : les responsables et agents de la DNEN, ceux des AE, les responsables et les professeurs des IFM, les directeurs des CAP et leurs conseillers pédagogiques, les conseillers à l'orientation des CAP, les directeurs d'école et les enseignants.

En partenariat avec IFADEM, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a organisé un parcours de formation de 200 heures environ s'étalant sur neuf mois et comprenant deux regroupements de deux à trois jours des enseignants concernés par l'Initiative. Le reste de la formation s'est déroulée à distance. Cette autoformation est ponctuée par des regroupements tuteurs-apprenants bimensuels. Durant l'autoformation, les enseignants ont été accompagnés par des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école, spécialement formés par IFADEM aux méthodes du tutorat. Les tuteurs les rencontrent régulièrement pour mesurer leurs progrès, les aider à surmonter leurs difficultés, entretenir leur motivation. En outre, les superviseurs et les chefs de division curricula, recherche et formation des académies d'enseignement se sont assurés du bon déroulement des activités.

Cette formation a été menée en alternance et partiellement à distance. D'abord, des experts internationaux ont assuré la formation des concepteurs à la formation à distance et à l'exploitation des livrets. Ensuite, ceux-ci ont formé les tuteurs et les animateurs du dispositif. Enfin, ces derniers se sont occupés de la formation des enseignants et des directeurs. Une fois formés aux principes de la formation à distance et à l'exploitation des livrets, les bénéficiaires ont eu neuf mois

pour s'approprier les contenus proposés par la formation IFADEM. Une fois par quinzaine, ils ont été réunis par groupe de vingt-cinq autour des tuteurs pour une meilleure appropriation des ressources, conformément aux principes de gestion et d'animation des communautés d'apprentissage. Les regroupements tuteurs-enseignants ont été l'occasion d'échanger sur les doutes, les acquis et les difficultés. Des observations de classes ont permis par ailleurs aux tuteurs de mieux appuyer les tutorés.

La formation des acteurs a permis de toucher treize concepteurs, quatre-vingts tuteurs, autant d'animateurs, 2 000 enseignants, dont 464 directeurs d'école. En outre, les 464 directeurs ont été formés à un cinquième livret conçu spécialement à leur intention en vue de les préparer à leurs rôles. Ce livret a pour titre : Le rôle d'accompagnateur du directeur d'école. Il aide les directeurs d'école à remplir leurs rôles aux plans pédagogique et administratif et en termes de mobilisation de la communauté autour des objectifs de scolarisation, singulièrement dans le cadre de la gestion et de l'animation des communautés d'apprentissage.

5. La conception et la production des ressources

S'appuyant sur une expertise internationale et une expertise nationale, IFADEM a facilité l'élaboration de contenus adaptés aux besoins des bénéficiaires sur les quatre thématiques jugées pertinentes, par l'atelier de co-construction. Les concepteurs ont été choisis parmi des cadres du ministère de l'Éducation nationale (MEN) en service dans les directions centrales ainsi que dans les AE, les IFM et les CAP en prenant en compte leur parcours professionnel.

Quatre ateliers ont été consacrés à l'élaboration des livrets de formation destinés aux enseignants sur la base de quatre thématiques retenues par l'atelier de co-construction du dispositif. Il y a eu une alternance d'ateliers en présentiel et d'échanges à distance entre les concepteurs de contenus et les deux experts mobilisés à cet effet. Afin de surmonter les difficultés inhérentes aux échanges en ligne, IFADEM a doté les concep-

teurs d'ordinateurs portables et de *Flybox* permettant l'accès à Internet à partir du réseau mobile. Au terme du processus, 2 300 exemplaires de chacun des quatre livrets ont été imprimés et distribués aux bénéficiaires du dispositif et leur encadrement. Pour ce qui concerne le cinquième livret dédié à la formation des directeurs d'établissement, il a nécessité trois ateliers. Ce livret a été imprimé en 550 exemplaires et mis à la disposition des directeurs des écoles. Il convient toutefois de noter que les cinq livrets sont disponibles en version numérique dans les centres virtuels de formation (CVF) des IFM de la zone d'intervention d'IFADEM.

La conception des livrets a été conduite à travers une démarche en spirale incluant des travaux en ateliers à Bamako et des échanges à distance entre les concepteurs de contenus et les experts nationaux et internationaux.

6. Le déploiement de la formation

Nous le disions en amont, la formation a mobilisé toute la chaîne d'encadrement pédagogique et a été déployée en alternance, essentiellement à distance. L'Initiative a pu être mise en place au Mali grâce à une convention de financement, entre l'Union européenne à travers le groupe des pays Afrique Caraïbes Pacifique (ACP) d'une part, et l'OIF et l'AUF, d'autre part. Les principales activités réalisées dans le cadre de la phase pilote ont trait :

- à l'atelier de co-construction et aux ateliers relatifs à la conception des supports de formation ;
- à l'élaboration des outils de suivi et de tutorat ;
- à la formation de 2 000 bénéficiaires et à leur dotation en ressources pédagogiques composées de dictionnaires et de grammaires, sans oublier d'autres documents à caractère didactique ;
- à la rénovation et à l'équipement des centres virtuels de formation de quatre IFM.

D'autres activités d'envergure ont également eu lieu. Elles concernent le fonctionnement des instances de gouvernance et la tenue d'ateliers liés au partage des résultats de la phase expérimentale.

Entre le premier regroupement consacré au lancement de la formation et le second dédié à l'évaluation interne du dispositif, les tuteurs ont organisé une série de regroupements entre tuteurs et apprenants. À cette occasion, chaque tuteur prend en charge vingt-cinq tutorés. Ces regroupements se sont déroulés dans les écoles sur le modèle de la communauté d'apprentissage et avaient pour objectifs de réguler l'autoformation. Deux fois par mois, les tutorés avaient la possibilité de partager avec les tuteurs leurs difficultés et de bénéficier d'un accompagnement en vue d'une meilleure appropriation des livrets et de leur contenu. De même, ces regroupements étaient mis à profit par les tuteurs pour revenir sur ce qu'ils avaient observé en classe et qui nécessitait une rétroaction.

Ces regroupements n'étaient cependant pas toujours faciles à réaliser, surtout pour les tutorés, car, dans certaines circonscriptions, les enseignants sont éparpillés et les réunir était difficile, voire parfois dangereux. Des questions d'ordre logistique ont été souvent évoquées à la fois par les tuteurs et les tutorés. Les indemnités de suivi accordées aux tuteurs ont permis de venir à bout de certaines difficultés. Plusieurs fois cependant, les tuteurs ont recommandé, dans leurs rapports mensuels, la prise en charge des frais de restauration des enseignants en déplacement lors des regroupements.

7. Les effets sur les bénéficiaires

En raison de la dégradation de la situation sécuritaire, l'évaluation concernant la maîtrise des compétences visées par la formation n'a pu être mise en œuvre que deux ans après la fin du parcours de formation. Une mission d'actualisation des données a été mise sur pied en mars 2019 et a recensé 1 292 enseignants encore en poste. L'évaluation certificative des enseignants formés a ainsi été planifiée sur la base des données collectées lors de cette mission. Cette évaluation a porté, d'une part sur une évaluation des acquis sur la base d'une épreuve écrite et, d'autre part, sur des observations réalisées en classe à partir d'une grille fournie à cet effet. En ce qui concerne l'évaluation théorique (écrite),

elle s'est déroulée sur l'ensemble des sites au même moment et suivant les mêmes modalités, c'est-à-dire sur table et pendant la même durée. L'épreuve écrite a été soumise aux bénéficiaires et a été reprise au terme des deux heures imparties. Un jury, constitué pour chaque site de formation, a procédé à la correction des copies avant d'attribuer les notes. Pour prendre en charge l'évaluation pratique, un jury spécifique a été mis sur pied pour chaque site. Celui-ci était composé d'un concepteur de contenus, de cadres du MEN en service dans les structures centrales, d'animateurs (professeurs des IFM) et, dans certains cas, de tuteurs. Ces jurys chargés de l'évaluation pratique ont observé les pratiques de classe et attribué des notes chiffrées aux bénéficiaires au terme de l'exercice.

TABLEAU 3.4: NOMBRE ET TAUX DE RÉUSSITES À L'ÉPREUVE THÉORIQUE, À L'ÉPREUVE PRATIQUE ET À L'ENSEMBLE DES DEUX ÉPREUVES SELON LE SITE

Sites	Épreuve théorique		Épreuve pratique		Théorique et pratique	
	Nombre de réussites	% de réussites	Nombre de réussites	% de réussites	Nombre de réussites	% de réussites
Kayes	211	93,77	230	97	220	97,7
Kita	46	42,20	114	100	99	90,82
Nioro	79	71,17	111	100	109	98,19
Kati	60	76,9	76	91,56	72	92,30
Kangaba	91	61,48	152	98,06	142	95,94
Nara	78	81,25	91	92,85	90	93,75
Koro	142	83,04	166	97,07	164	95,90
Sévaré	204	96,22	204	96,22	204	96,22
Ensemble des sites	911	79,21	1145	96,86	1100	95,65

La note obtenue à l'épreuve théorique et pratique a été prise en compte pour déterminer pour chacun des bénéficiaires de la formation s'il a réussi ou pas (réussite finale). La note finale qui déterminera la réussite a été calculée sur la base d'une moyenne pondérée entre la note à l'épreuve théorique et à l'épreuve pratique.

Les résultats des évaluations sont repris dans le tableau 3.4 qui regroupe, par site, à la fois les taux de réussite à l'épreuve pratique et ceux à l'épreuve théorique ainsi que les taux correspondant à la réussite finale.

En ce qui concerne l'épreuve théorique, on peut considérer le taux de réussite moyen de 79,21 % comme satisfaisant avec toutefois des variations entre les sites qui sont difficiles à expliquer. Ainsi, le site de Kita, avec 46 maîtres sur 109 ayant réussi, enregistre un taux de réussite de l'ordre de 42 % alors que le site de Sévaré est caractérisé par un taux de réussite de 96 % soit un écart de 54 % entre les deux. Il est difficile d'expliquer cet écart entre les bénéficiaires des deux sites, car ils ont suivi la formation dans les mêmes conditions et ont attendu le même temps (près de deux ans) avant de subir les épreuves de l'évaluation certificative.

Pour l'évaluation pratique, les écarts sont moindres puisque les sites de Kita et de Nioro ont tous deux enregistré des taux de réussite de 100 % et que le site ayant enregistré le pourcentage le plus faible est celui de Kati (91,56 %) soit un écart de moins de 9 %.

La variation entre les sites des résultats finaux est plus faible que pour les notes à l'épreuve pratique et beaucoup plus faible que pour l'épreuve théorique, ce qui conduit à penser que les jurys ont mis en place des systèmes de compensation permettant de combler une faiblesse constatée à une épreuve par les résultats de l'autre épreuve. Si l'on considère les résultats globaux en fonction du genre, on peut noter une différence sensible en faveur des hommes, à savoir un taux de réussite de 96,01 % pour les hommes et de 94,33 % pour les femmes.

Ces résultats mettent en évidence que les bénéficiaires se sont globalement approprié le dispositif IFADEM. Le niveau de réussite est élevé

alors même que les épreuves ont été passées 24 mois au moins après que la formation soit terminée. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les livrets constituent des documents de référence utilisés régulièrement par bon nombre de bénéficiaires. En effet, beaucoup d'enseignants ne disposent pas de documents personnels de travail et c'est donc la première fois que certains détiennent des documents qui leur sont propres et qu'ils peuvent utiliser à leur guise.

Cette évaluation certificative, première du genre au Mali, est à mettre à l'actif d'IFADEM. Elle intervient après un parcours d'autoformation à distance des enseignants et offre des pistes sérieuses quant à la certification, et, par effet de conséquence, la valorisation de la formation continue des enseignants. Ainsi, il est envisagé d'accorder une bonification de carrière aux enseignants qui achèvent le parcours et qui réussissent les tests de certification avec des scores suffisants. Les instances responsables de la gestion des enseignants pourraient statuer assez rapidement sur les modalités d'une telle valorisation de la formation continue des enseignants.

8. Les impacts sur le système

L'évaluation certificative des bénéficiaires du dispositif IFADEM relève d'une pratique rare dans le cadre d'une action de formation continue au Mali. Les résultats très positifs auxquels elle a conduit prouvent à suffisance que la démarche IFADEM, caractérisée par un mix de formation en présentiel et d'autoformation à distance, est bien adaptée au contexte malien.

Ainsi, au terme de sa phase expérimentale, IFADEM lègue au système éducatif malien un bel héritage constitué d'un pool de concepteurs de contenus outillés technique et technologiquement, des conseillers pédagogiques et des directeurs désormais aptes à assurer le tutorat dans le cadre de la formation à distance, des outils de suivi et d'évaluation d'un dispositif d'autoformation et des directeurs d'école formés à leur rôle d'accompagnateurs de proximité. À cela, s'ajoutent quatre centres virtuels de formation rénovés dont trois connectés à Internet et tous équipés de matériels informatiques et de mobilier, 2 300 livrets d'autoformation en français, autant de livrets distribués

en appui psychosocial, en mathématiques et en évaluation des appren- tissages, 550 livrets d'autoformation des directeurs d'école portant sur leur rôle d'accompagnateur. Ces ressources sont disponibles en copies dures et en version électronique. Ce qui offre la possibilité à d'autres circonscriptions de les acquérir et de les utiliser.

D'ailleurs, le programme d'appui à l'enseignement fondamental (PROF), financé par l'Union européenne, a déjà entrepris d'équiper les CVF de quatorze IFM selon le modèle IFADEM, le quinzième étant pris en charge par l'AFD. Mieux, PROF a prévu de doter ces CVF en res- sources pédagogiques, y compris les livrets IFADEM.

9. La pertinence du dispositif

Les dispositifs de formation continue des enseignants mis en œuvre antérieurement ont montré leurs limites, en particulier lorsqu'ils reposent exclusivement sur la formation en présentiel. Quant à la formation en ligne, en raison de la fracture numérique, elle n'a pas comblé les attentes légitimes des acteurs et partenaires de la formation des maîtres au Mali. C'est pourquoi l'atelier de co-construction du dispositif IFADEM au Mali a opté pour un dispositif hybride caractérisé par un mix de présentiel (deux regroupements) et d'autoformation à distance (incluant des regroupements bimensuels entre tuteurs et apprenants) avec une introduction progressive des TIC. La faible couverture télé- phonique dans les zones où se situent les bénéficiaires et le caractère aléatoire de la connexion ont amené les acteurs de la mise en œuvre à privilégier l'usage d'équipements collectifs. Au Mali, les bénéficiaires du dispositif n'ont pas été équipés de téléphones ou de *smartphones* personnels contrairement à ce qui a pu se faire dans d'autres pays. En lieu et place de ces équipements individuels, des espaces numériques ont été réhabilités dans quatre établissements afin de faciliter l'utilisa- tion des technologies par le plus grand nombre. Chacun de ces centres a été doté d'une quinzaine d'ordinateurs et d'autres équipements infor- matiques permettant de soutenir l'utilisation et l'appropriation des TIC par les maîtres.

Pour apprécier plus concrètement la pertinence du déploiement du dispositif IFADEM au Mali, nous nous appuierons sur deux questionnaires dont la passation s'est déroulée à l'issue de la formation et a concerné, pour le premier, les enseignants et, pour le second, les tuteurs.

En ce qui concerne l'avis des enseignants, 1219 enseignants ont rendu les questionnaires renseignés. Les réponses aux questions traduisent l'adhésion très forte des enseignants bénéficiaires du dispositif IFADEM à la formation et à la possibilité qui leur est offerte de renforcer leurs compétences professionnelles. En effet, le dispositif IFADEM semble avoir bien atteint les résultats visés avec des pourcentages très élevés de répondants qui se positionnent sur le niveau d'accord le plus élevé par rapport aux questions portant sur la pertinence du dispositif (80,64 % s'estiment d'accord pour l'ensemble des sites considérés). Ce taux d'accord par rapport aux propositions relatives à la pertinence du dispositif témoigne du fait que le dispositif IFADEM a produit en très peu de temps les résultats souhaités. Le tableau 3.5 illustre ce taux d'accord qui est très élevé dans tous les sites avec toutefois des variations non négligeables en fonction du site considéré (de 76,33 % pour Nara à 83,99 % pour Koro soit près de 8 % d'écart).

L'analyse des résultats du questionnaire adressé aux tuteurs montre que la très grande majorité des répondants, avec un taux global de 86,41 % d'avis favorables, sont en accord avec les propositions du questionnaire. Ce qui traduit un degré de satisfaction élevé par rapport aux conditions dans lesquelles le tutorat s'est déroulé ainsi qu'une capacité des tuteurs à prendre efficacement en charge la formation.

De façon générale, les livrets semblent n'avoir posé aucune difficulté particulière. Les répondants sont nombreux à indiquer que l'exploitation des livrets est facile. Ainsi, à la proposition « Les livrets sont écrits dans un français accessible », on enregistre 100 % d'accord.

Le nombre d'enseignants qui devaient être suivis par chacun des tuteurs était de vingt-cinq tutorés. Ce qui, au vu des réponses à la question portant sur cet aspect, ne semble pas avoir posé de difficultés, avec 90 % de répondants en accord sur l'adéquation de ce ratio tuteur-tutorés.

TABLEAU 3.5: AVIS DES ENSEIGNANTS EN FONCTION DES SITES

Sites	Nombre de répondants	Pas du tout d'accord (%)	Pas d'accord (%)	D'accord (%)
Kayes	259	3,88	12,68	83,44
Kita	116	3,74	17,36	78,90
Nioro	138	4,59	11,42	83,99
Kati	132	4,84	11,90	83,26
Kangaba	132	7,09	15,11	77,80
Nara	90	5,46	18,21	76,33
Koro	178	2,10	14,22	83,68
Sévaré	174	5,67	17,10	77,23
Ensemble des sites	1219	4,61	14,75	80,64

Globalement, les réponses enregistrées témoignent d'un sentiment affirmé chez les tuteurs d'avoir évolué positivement par rapport à la perception qu'ils ont de leur fonction de directeur d'école ou de conseiller pédagogique qu'ils ont été amenés à concilier avec leur fonction de tuteur. Mis à part quelques exceptions, la très large majorité des propositions relatives à cet aspect témoigne d'un accord par rapport aux propositions formulées (plus de 60 % d'accord).

Au sein des propositions pour lesquelles une forte adhésion est mesurée, un certain nombre recueillent un taux d'accord supérieur à 80 %. Ces taux d'accord particulièrement élevés concernent des items qui sont directement en lien avec l'évolution professionnelle des tuteurs ainsi que l'aide apportée aux enseignants pour surmonter leurs difficultés. Au vu des réponses au questionnaire, il s'avère que le rôle pédagogique attendu du tuteur est pris en charge par quasiment tous les acteurs.

En outre, les tuteurs sont unanimes pour dire que la formation au tutorat les a aidés à mieux comprendre leur rôle et leur fonction de tuteurs ; que cette formation les a aidés à animer efficacement les regroupements entre tuteurs et apprenants ; que le tutorat a facilité les relations avec les enseignants et que les tuteurs encouragent les enseignants à échanger sur leurs pratiques. Pour les autres aspects du travail de tutorat, la majorité des répondants se prononce positivement par rapport au fait qu'ils ont, grâce à l'expérience du tutorat, amélioré leurs pratiques en matière d'observation de classe et de soutien aux enseignants.

TABLEAU 3.6 : AVIS DES TUTEURS EN FONCTION DES MODES DE RECRUTEMENT

Mode de recrutement	Nombre de tuteurs	% de tuteurs	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord
IFM	24	31,1	1,50 %	10,42 %	88,08 %
SARPE	21	27,2	2,84 %	11,27 %	85,89 %
Autre	32	41,7	2,70 %	12,24 %	85,06 %
Ensemble	77	100	2,31 %	11,28 %	86,41 %

Pour mieux comprendre comment ils se sont approprié le dispositif, il nous paraît intéressant d'analyser l'avis des tuteurs selon leur formation initiale. Comme l'indique le tableau 3.6, 31,1 % de tuteurs sont issus d'une école de formation des maîtres, à savoir l'IFM. Cette présence de tuteurs titulaires d'un diplôme professionnel d'enseignement a constitué un atout qui a contribué à la qualité de l'encadrement dans leur formation IFADEM. Ceux qui ont obtenu leur qualification professionnelle dans le cadre de la stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant (SARPE) représentent 21,2 % des tuteurs et les autres, qui regroupent les

enseignants des écoles communautaires (ECOM) et les diplômés d'autres établissements non dédiés à la formation des enseignants, constituent le solde des tuteurs recrutés soit 41,7 %. Le tableau 3.6 nous permet de nous rendre compte qu'il n'existe pas de différences notables quant aux pourcentages d'accord exprimés par les tuteurs selon leur formation initiale même si ceux qui ont bénéficié d'une formation en IFM se caractérisent par un pourcentage d'accord légèrement plus élevé.

Dans leur très large majorité, les tuteurs ont reconnu la pertinence du dispositif de tutorat mis en place. Parmi les recommandations exprimées, ils ont souhaité la création d'un corps de tuteurs. Mais, les tuteurs étant choisis parmi les directeurs d'école et les conseillers pédagogiques, il faut plutôt entendre par une telle demande que ceux-ci souhaitent une certification et une valorisation de leur travail en matière de tutorat comme cela a été prévu lors du lancement de la formation.

10. Conclusion et perspectives

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) a été déployée au Mali de 2015 à 2019. Elle a engrangé des résultats probants dans les régions de Kayes, Koulikoro et Mopti tant en ce qui concerne les acquis que la satisfaction des acteurs. Ainsi, l'évaluation certificative a conduit à un taux de réussites de 94,33 % (96,01 % pour les hommes contre 91,79 % pour les femmes). Quant à l'analyse de la perception des acteurs, essentiellement axée sur le degré de satisfaction des bénéficiaires et la pertinence du dispositif, elle a permis de mettre en évidence des niveaux de satisfaction globalement très élevés. Ainsi, les taux d'accord par rapport aux propositions formulées sont de l'ordre de 80,64 % pour les enseignants et 86,41 % pour les tuteurs, ce qui indique une forte adhésion par rapport à l'intérêt et à la pertinence du dispositif déployé.

Dès lors, on peut considérer qu'IFADEM apparaît comme une précieuse contribution de l'OIF et de l'AUF à l'atteinte des objectifs du développement durable et à la réalisation d'une vision commune pour une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous à l'horizon 2030.

Au regard des résultats obtenus et dans la perspective d'une professionnalisation accrue des enseignants, conformément aux orientations du PRODEC2, il importe d'envisager l'extension du dispositif IFADEM au Mali selon les modalités énoncées ci-après :

- Étendre l'Initiative à l'intégralité des circonscriptions d'académie.
- Prendre en charge les enseignants et les directeurs d'école du second cycle de l'enseignement fondamental.
- Développer des ressources de formation pour l'enseignement du français et des mathématiques au second cycle.
- Développer des stratégies d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la formation initiale et continue des enseignants.
- Prendre en compte les violences de genre en milieu scolaire.
- Développer des ressources de formation en ligne en vue d'atteindre les enseignants en service dans les zones d'insécurité.
- Établir une synergie avec les autres partenaires intervenants dans le domaine de la formation des enseignants.
- Consolider les acquis, singulièrement dans les domaines de la promotion de l'enseignement bilingue (ELAN, USAID/Mali-SIRA...) et de l'intégration du numérique en éducation.

Les perspectives sont d'autant plus intéressantes que le PRODEC2 accorde une place importante à la formation initiale et continue des enseignants. En outre, les orientations générales prévoient l'intégration du numérique en éducation et l'enseignement bilingue. Dans ce domaine, certains partenaires ont déjà pris position. C'est le cas notamment de l'Agence française de développement qui prévoit un projet d'appui à la professionnalisation des enseignants au Mali (PAPEM) avec trois axes, à savoir: renforcer la formation initiale des maîtres à travers un appui aux IFM, renforcer la formation continue des maîtres à travers un appui à la communauté d'apprentissage des maîtres et renforcer le pilotage de la formation initiale et continue des maîtres à travers un appui aux structures du MEN. De son côté, la coopération suisse travaille à l'élaboration d'un programme d'appui au renforcement de l'enseignement

normal (AREN) dont l'objectif général est de mettre à la disposition du système éducatif malien des enseignants qualifiés. D'autres partenaires comme l'UNICEF, l'UNESCO et l'OIF ont également des projets dans le domaine de l'éducation en général et de la formation des enseignants en particulier. Il s'agit là d'une belle opportunité pour IFADEM de mettre en valeur son expertise en synergie avec ces partenaires.

Bibliographie

PRODEC (2000) : *Programme décennal de développement de l'éducation : les grandes orientations de la politique éducative*. Bamako : République du Mali, ministère de l'Éducation nationale

PRODEC2 (2019) *Programme de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération 2019-2028*. Bamako : République du Mali, ministère de l'Éducation nationale

Étude de cas n° 6

Burkina Faso

Ouedraogo Étienne

1. Introduction

Les indicateurs d'accès à l'enseignement primaire, et dans une moindre mesure au post-primaire, sont en amélioration constante au cours des dernières années grâce aux politiques éducatives mises en œuvre. Le taux brut de scolarisation (TBS) au primaire est passé de 83,7 % (83,9 % pour les filles) en 2014 à 88 % (89,2 % pour les filles) en 2019. Au post-primaire, pour la même période, le TBS est passé de 44,9 % (44,4 % pour les filles) à 50,5 % (54,1 % pour les filles).

Cet accroissement quantitatif n'a toutefois pas été suivi d'une amélioration des acquis des apprenants dans les deux cycles considérés. En effet, selon le RESEN (2017), 55,3 % et 62,8 % des élèves de CM1 ont un score moyen inférieur à 45 sur 100 respectivement en français et en mathématiques.

Parmi les facteurs qui influencent de manière significative les apprentissages des élèves, surtout ceux qui n'ont pas d'autres occasions d'apprendre que dans l'enseignement scolaire, l'effet maître est déterminant. Or, pour que l'enseignant soit efficace, en plus de la qualité des services éducatifs et de son engagement personnel, il devrait disposer de compétences professionnelles suffisantes, c'est-à-dire de compétences qui le rendent capable de faire réussir ses élèves dans le respect des connaissances les plus actuelles en sciences de l'éducation.

Dans le but de former des professionnels compétents pour leur mission, les enseignants du primaire comme ceux du post-primaire reçoivent, dans leur grande majorité, une formation initiale de durée variable, soit dix-huit mois dans les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP), quatre ans à l'institut des sciences de Ouagadougou et deux ans à l'école normale supérieure de Koudougou. Considérant que

cette formation initiale est insuffisante pour rendre l'enseignant efficace, et tenant aussi compte de l'évolution constante des moyens d'enseignement/apprentissage, les enseignants bénéficient généralement de formations en cours de service délivrées par divers canaux.

Mais force est de constater que cette offre de formation continue « reste marquée par de graves insuffisances telles que le faible accès des enseignants aux ressources pédagogiques disponibles, la faible participation aux activités de formation, l'inadaptation et la pauvreté des contenus de formation continue et l'absence d'un dispositif cohérent et efficace de formation continue⁸ », selon le ministre de l'Éducation nationale de l'alphabétisation et de la promotion de langues nationales.

Par ailleurs, le plan national de développement économique et social (PNDES) du Burkina Faso ainsi que le plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) accordent une place importante au développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et à leur utilisation dans tous les secteurs de développement, en l'occurrence l'éducation.

L'adhésion du Burkina Faso à l'Initiative francophone de formation à distance des maîtres (IFADEM) s'explique donc d'une part, par le besoin d'offrir une formation continue aux enseignants qui soit à la fois pertinente du point de vue des contenus et des approches pédagogiques mises en œuvre et qui, par ce fait, suscite leur participation effective au dispositif de formation et, d'autre part, par le fait que cette approche qui intègre les TIC soit en accord avec la stratégie nationale de développement du capital humain par le développement des TIC.

Les attentes du Burkina Faso en accueillant IFADEM étaient surtout d'améliorer les compétences professionnelles des enseignants du primaire et du post-primaire, prioritairement dans l'enseignement du et en français, par une approche hybride de formation (présentielle et à distance) mobilisant l'expertise nationale et internationale.

8. Extrait du discours de lancement d'IFADEM, 26 mars 2018 à Manga, Centre-Sud.

2. Le contexte institutionnel et pédagogique

Politique de formation initiale des maîtres

La formation des enseignants du primaire est assurée à la fois par l'État et le privé. Avant 1985, la formation des enseignants était assurée dans le cadre des « cours normaux » dont le cours normal d'Antoine Roche à Ouahigouya et celui de l'école normale de Ouagadougou. Par la suite, furent ouverts le cours normal de Koudougou pour les garçons et celui de Ouagadougou pour les filles.

En vue d'augmenter de manière significative le nombre d'enseignants pour le secteur public, l'État a ouvert huit écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) réparties dans huit régions différentes du pays et placées sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN). La première, l'ENEP de Loumbila (région du plateau central) a été ouverte en 1985 et la dernière, celle de Tenkodogo (région du Centre-Est), a été ouverte en 2017.

La création de ces écoles s'inscrit dans la volonté du pays d'accroître l'offre d'éducation dans la marche vers l'éducation pour tous. Elles ont chacune la capacité de former en moyenne 350 élèves maîtres par an.

L'entrée dans les écoles nationales des enseignants du primaire est conditionnée par l'admission directe au concours de la fonction publique pour les boursiers ou par l'admission au test de recrutement pour complément d'effectifs qui consiste, en fonction des places disponibles, à recruter des élèves maîtres qui supporteront eux-mêmes les frais de formation. À la fin de la formation, ces derniers pourront être employés dans les écoles privées et parfois par l'État après un test d'intégration appelé « recrutement sur mesures nouvelles ». La durée de la formation est de dix-huit mois (y compris les vacances scolaires). Les élèves maîtres reçoivent neuf mois et demi de cours théoriques et six mois et demi de stage pratique qui se déroule dans des écoles d'application réparties dans tout le pays.

La formation théorique comprend : les didactiques des disciplines d'éveil, des langues, des mathématiques, de l'éducation physique et

sportive ; les disciplines transversales comme la pédagogie générale, la psychopédagogie, le civisme et la morale ; des disciplines de remise à niveau comme le français, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, l'histoire et la géographie.

Les enseignements sont assurés dans une large mesure par des encadreurs pédagogiques de l'enseignement primaire (inspecteurs, conseillers pédagogiques), mais aussi par des enseignants du secondaire ainsi que par d'autres personnes qui interviennent généralement en qualité d'enseignants vacataires.

Au regard du besoin d'enseignants pour viser l'atteinte des objectifs d'accès à l'éducation primaire par rapport aux possibilités limitées de l'État en matière de formation d'enseignants, le gouvernement a autorisé la création d'écoles privées dénommées écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP)⁹. Elles sont au nombre de 53 en 2019 contre 65 en 2016. Cette tendance à la baisse s'explique par la diminution du nombre d'enseignants du primaire recrutés par an (7 200 en 2014 et 3740 en 2019) selon la direction des ressources humaines du MENAPLN.

En ce qui concerne la formation des professeurs des collèges et des lycées, celle-ci est assurée par l'institut des sciences de Ouagadougou (IDS). L'IDS a été créé en 2004 et rattaché à l'Université de Ouagadougou. Il recrute tous les ans des titulaires du baccalauréat pour les disciplines de mathématiques, de sciences physiques et des sciences de la vie et de la Terre.

La formation à l'IDS dure quatre ans soit trois ans de cours théoriques et une année de stage en responsabilité sur le terrain. Les étudiants sortent en qualité de professeurs certifiés des collèges d'enseignement général (CAP /CEG). Ils ont vocation à devenir des professeurs certifiés des lycées et collèges (niveau CAPES) après avoir rempli les conditions d'ancienneté et après réussite aux épreuves écrites et pra-

9. Décret N°2010-358/PRES/PM/MEBA portant autorisation de création d'écoles privées de formation des enseignants du primaire du 29 juin 2010.

tiques. Les cours théoriques comprennent aussi bien des disciplines relevant des didactiques que des disciplines de connaissances fondamentales sur les matières à enseigner ainsi que des disciplines liées aux sciences de l'éducation, comme la pédagogie générale et l'évaluation des apprentissages.

Parallèlement, les professeurs des autres disciplines sont formés à l'école normale supérieure de Koudougou créée en 1996. La mission essentielle est la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement du système éducatif. Les étudiants sont recrutés avec au moins la licence et suivent deux ans de formation.

Niveau de qualification des maîtres et identification des besoins de formation

Le diplôme de base exigé pour le recrutement des enseignants du primaire est le brevet d'études du premier cycle (BEPC), mais selon le rapport 2019 de la direction générale des études et des statistiques sectorielles, deux enseignants sur dix ont un diplôme supérieur au BEPC (allant du Bac à Bac+4, et même plus).

En cours de service, les enseignants bénéficient de formations continues qui renforcent leur qualification et leurs compétences. En effet, durant les quatre premières années de leur carrière, ils bénéficient d'un encadrement pédagogique et de stages de formation au sein de leur circonscription qui les préparent aux épreuves écrites, pratiques et orales qui leur permettront d'obtenir le grade d'instituteur certifié en cas de réussite. Par ailleurs, d'autres canaux de renforcement existent et le plus actif actuellement est la conférence pédagogique des enseignants. Celle-ci regroupe, chaque année, les enseignants d'une même circonscription d'éducation de base pour réfléchir sur un thème principal retenu au niveau national et sur des thèmes secondaires choisis au niveau provincial. Ces thèmes sont souvent pédagogiques ou portent sur l'administration de l'éducation.

Tous les enseignants qui entrent au sous-secteur du primaire sont recrutés actuellement avec un titre de capacité. Néanmoins, au regard

de l'insuffisance actuelle de la formation initiale de la majorité des enseignants et de l'accès limité à la formation continue, des besoins de formation ont été mis en évidence. Ainsi, l'Université de Koudougou a conduit une recherche sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire (OPERA, 2015) de laquelle ressort que les enseignants du primaire (population concernée par la recherche) éprouvent d'énormes difficultés dans la gestion didactique et, dans une moindre mesure, dans l'organisation pédagogique de leur classe ainsi que dans le maintien d'un bon climat relationnel.

Sous l'angle de la gestion didactique de la classe, les besoins en formation sont centrés sur les thématiques suivantes : les activités métacognitives, les activités de transfert, la transposition didactique, l'activité de l'apprenant, la gestion des erreurs dans l'apprentissage du français et des mathématiques.

Concernant l'organisation pédagogique, les besoins de renforcement des capacités des enseignants se situent pour l'essentiel dans les aspects suivants : l'articulation enseignement-apprentissage, les différentes formes de questionnements, les conditions et les facilitateurs d'apprentissage, la pédagogie différenciée, la motivation et l'implication des élèves, l'enseignement-apprentissage centré sur l'élève.

Pour mieux maîtriser la gestion de leur classe, les enseignants pourraient également bénéficier de formations portant sur les points suivants : le leadership et l'autorité de l'enseignant, le maintien de la discipline en classe et la gestion des conflits, le travail en groupe, la gestion des classes pléthoriques, l'organisation spatiale, temporelle et matérielle de la classe. Certaines de ces thématiques ont été abordées dans les livrets conçus par IFADEM-Burkina.

Les besoins de formation des enseignants au post-primaire sont réels. En effet, en 2016, 1 600 enseignants ont été recrutés au MENAPLN pour une intégration directe à la fonction publique sans formation pédagogique initiale. Par ailleurs, entre 2016 et 2018, 7 417 enseignants sans formation pédagogique ont été recrutés pour enseigner au post-primaire dans le cadre du projet emploi jeunes de l'éducation nationale (PEJEN).

Un nombre élevé d'enseignants (9 000 environ) n'ont donc pas la qualification minimale pour assurer les cours dans diverses disciplines enseignées au post-primaire.

L'existence de cette catégorie d'enseignants non formés a conduit les autorités de l'éducation à requérir la prise en compte du post-primaire dans la mise en œuvre d'IFADEM au Burkina.

3. La stratégie de mise en œuvre du dispositif

La stratégie de mise en œuvre du dispositif IFADEM-Burkina Faso repose sur un accord-cadre signé le 18 novembre 2016, qui institue un partenariat entre le MENAPLN, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Cet accord-cadre précise les modalités de mise en œuvre d'IFADEM et définit les conditions de mise en place d'un certain nombre d'organes de coordination parmi lesquels le comité de coordination international d'IFADEM (CCI) qui constitue le trait d'union entre le Burkina Faso, bénéficiaire de l'Initiative et les partenaires principaux que sont l'OIF et l'AUF.

Au niveau national, la plus haute instance du dispositif est le comité national (CN) ayant pour président le ministre de l'Éducation et son secrétaire général comme vice-président. Les membres sont au nombre de quinze prenant en compte des directeurs généraux, centraux et régionaux ainsi que des partenaires techniques, financiers et sociaux ; un représentant des élus locaux ; les coordonnateurs de l'équipe de concepteurs, les représentants du bureau de coopération, le chargé de projet IFADEM. Il est attendu du CN, la tenue de deux séances plénières au moins par an, une première en début d'année et une seconde en fin d'année.

Pour opérationnaliser les différentes activités d'IFADEM sur le terrain, il a été créé un secrétariat exécutif (SE) chargé d'assister le CN et lui rendre compte. La responsable du secrétariat exécutif est la directrice générale en charge de la direction générale de l'encadrement pédagogique, de la formation initiale et continue (DGEFPIC). Les coor-

donneurs de l'équipe des concepteurs de contenus, le responsable du campus numérique francophone, l'équipe projet en sont les membres. Le secrétariat se réunit chaque fois que le besoin s'en fait ressentir.

Au niveau de chacune des deux régions d'expérimentation de l'Initiative IFADEM (Centre-Sud et Boucle du Mouhoun), il a été mis en place un comité régional (CR) qui coordonne, en tant que relais du SE, les volets opérationnels, administratifs et pédagogiques de l'Initiative. Ce comité inclut le directeur régional, les directeurs provinciaux, les directeurs d'école, le chef de service des inspections du post-primaire et les directeurs de la formation des enseignants du post-primaire concernés. Les réunions du SE sont convoquées selon la nécessité.

En vue de disposer d'un contenu pertinent et d'outils fiables de formation, un séminaire a été organisé par la DGEFPIC en octobre 2016 regroupant les principales parties prenantes. Ainsi, à l'issue des travaux du séminaire, les participants se sont accordés sur les points repris ci-après.

Concernant les bénéficiaires directs de la formation, 1 800 enseignants du primaire et 200 enseignants du post-primaire des zones périurbaines sont concernés par la formation. Les critères majeurs de sélection sont l'ancienneté et la qualification afin de disposer d'un public assez homogène. Au primaire, il s'agit des instituteurs adjoints certifiés et, au post-primaire, des enseignants de mathématiques/SVT, de français /histoire-géographie n'ayant pas bénéficié de formation initiale.

L'échantillon des enseignants bénéficiant de la formation comprend deux strates (primaire et post-primaire). Chaque strate est subdivisée en groupes de 30 enseignants encadrés par un tuteur qui est un encadreur pédagogique, généralement un conseiller pédagogique. Les tuteurs sont suivis par un inspecteur pédagogique.

4. La formation des acteurs

Dans l'optique de renforcer les capacités des concepteurs de livrets et des coordonnateurs, trois sessions de formation ont été organisées par l'équipe de projet.

La première session de formation a porté sur la démarche de conception des livrets IFADEM. Une experte internationale identifiée par le CCI a assuré cette formation au bénéfice de 26 participants.

Une deuxième session de formation portant sur les technologies de l'information et de la communication a été organisée au bénéfice des concepteurs et des coordonnateurs et de quelques cadres du MENAPLN. Les trente participants ont renforcé leurs compétences notamment dans la maîtrise du traitement de texte et des commandes avancées pour le traitement de données numériques, la conception et l'animation d'une présentation *PowerPoint* et la planification d'activités à partir du logiciel *GanttProject*.

La troisième session de renforcement des capacités a concerné seize encadreurs pédagogiques du primaire et du secondaire. La formation a porté sur la conception et la gestion des dispositifs de formation hybride de formation. La formation a été assurée à distance par l'Université de Rouen en partenariat avec IFADEM. Plusieurs visioconférences ont été organisées. Les cinq groupes de formation constitués à cette occasion ont été accompagnés à distance dans l'élaboration de leurs projets. Les apprenants ont été soumis à des évaluations collectives et individuelles, et le bilan final a été jugé satisfaisant dans l'ensemble.

En ce qui concerne la formation des tuteurs, une première session a eu lieu début février 2018 à Dédougou et une seconde en février 2018 à Manga. Cette formation a concerné 48 conseillers pédagogiques et instituteurs principaux pour la région de la Boucle du Mouhoun et 52 tuteurs pour celle du Centre-Sud.

Plusieurs techniques ont été utilisées, à savoir des exposés, des travaux en groupes et des séances en plénière assurées par différents experts, la plupart d'entre eux étant des concepteurs de livrets.

Les deux sessions ont porté sur la formation à distance et le tutorat, l'approche tutorale dans le contexte d'IFADEM, la prise en main des livrets de formation, l'appropriation des outils de gestion du tutorat (outils de planification, d'animation, de suivi-évaluation des acquis et de la formation) et la prise en main d'outils de communication et d'interface médiatique.

L'évaluation de chaque session a permis de faire ressortir la satisfaction pouvant atteindre 91 % des participants.

Plus d'une centaine d'acteurs directement impliqués dans le projet ont mis à profit les formations proposées pour accroître leurs capacités dans l'usage du numérique en éducation : huit gestionnaires d'espaces numériques ont été formés à l'exploitation du dispositif technologique et à la gestion d'un espace numérique et 119 points focaux et tuteurs ont bénéficié d'une formation à l'usage du numérique en éducation.

5. *La conception et la production des ressources*

La conception des livrets proprement dite a été précédée par la détermination des thématiques à prendre en compte dans les livrets aussi bien transversaux que disciplinaires.

Sous la supervision de la DGEPFIC, la conception des livrets pour la formation des 2 000 enseignants des deux régions a été assurée par 26 concepteurs (dont quatre femmes) : dix au niveau du primaire et 16 au niveau du post primaire. Deux experts nationaux (dont une femme) issus de l'Université Norbert Zongo de Koudougou, et de quatre experts internationaux d'IFADEM ont assuré la coordination scientifique, depuis la détermination des thématiques jusqu'à la finalisation de la conception des livrets. Au total, neuf livrets ont été conçus : quatre pour le primaire et cinq pour le post-primaire.

Au primaire, les livrets abordent les thématiques suivantes : l'éducation morale et civique à l'école primaire, l'enseignement/apprentissage des mathématiques en français selon l'approche ASEI/PDSI au cours moyen.

Pour le post-primaire, les thématiques suivantes ont été retenues : éléments de pédagogie générale, décloisonnement de l'enseignement/apprentissage du français, l'enseignement de l'histoire-géographie, la didactique des mathématiques au post-primaire, la didactique des sciences de la vie et de la Terre (SVT) au post-primaire.

Les contenus des livrets ont fait l'objet d'une validation par le comité national avant la publication. Chaque livret pour la formation des ensei-

gnants du primaire a été imprimé en 2 100 exemplaires et en 350 exemplaires pour le post-primaire. Le nombre de livres imprimés dépassant celui des enseignants à former, il a été possible d'en faire bénéficier les responsables et les structures chargés de la formation initiale et continue des enseignants.

La conception de livrets complémentaires fait suite à un premier chantier de conception de neuf livrets, mis à la disposition des enseignants du primaire et du post-primaire, depuis mars 2018. Ces livrets sont destinés à la formation des chefs d'établissement et des enseignants en sciences physiques et en anglais. Au total cinq livrets ont été élaborés sur les thèmes suivants : mieux exercer ses fonctions de directeur d'école, comment piloter son établissement pour une meilleure réussite scolaire, l'organisation matérielle et pédagogique d'un centre d'éveil et d'éducation préscolaire, enseigner les sciences physiques au secondaire : pistes pour débutant, initiation à la didactique de l'anglais : comment améliorer l'expression orale et écrite des élèves.

L'adaptation de trois livrets pour la formation initiale des enseignants est le troisième chantier mis en œuvre dans le cadre de la conception et la production des ressources. Elle devrait permettre de mettre à la disposition des écoles et instituts de formation initiale des enseignants du primaire et du post-primaire des outils susceptibles de renforcer les approches pédagogiques et les apprentissages professionnels.

L'équipe de conception était composée de dix cadres, notamment des encadreurs pédagogiques du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, et de deux experts : un enseignant à plein temps de l'Université Norbert Zongo et une experte internationale.

Les livrets qui ont été adaptés pour la formation initiale portent sur les thématiques suivantes : éducation morale et civique à l'école primaire, améliorer l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture aux premières années du primaire, éléments de pédagogie générale.

C'est donc un total de dix-sept livrets qui ont été conçus à la fin du programme alors que neuf seulement étaient prévus au départ. L'ensemble de ces livrets est disponible en version numérique, ce qui signifie

qu'ils sont susceptibles d'être reproduits en autant d'exemplaires qu'on le souhaite ou d'être utilisés sur des dispositifs informatiques tels que les ordinateurs, les tablettes, les *smartphones*... De plus, le livret intitulé « Se former à l'enseignement/apprentissage des mathématiques en français selon l'approche ASEI/PDSI¹⁰ au CM » a fait l'objet d'une scénarisation multimédia. Celle-ci a consisté à travailler le contenu pour le rendre interactif et pour accroître l'autonomie de l'apprenant ainsi que le caractère attrayant de la formation.

Parallèlement à la production des livrets, quatre espaces numériques ont été créés en s'appuyant sur des infrastructures existantes. Chacun des quatre espaces contient 25 ordinateurs et des périphériques. Trois d'entre eux sont connectés à Internet par la fibre optique grâce à l'intervention de l'Agence nationale pour la promotion des TIC (ANP-TIC) : il s'agit des espaces créés à l'ENEP de Dédougou et de Loumbila ainsi qu'à la direction régionale des enseignements du post-primaire du Centre-Sud. Le quatrième (celui de la DGEFPIC) dispose d'un dispositif de connexion par faisceau hertzien. Chaque espace numérique dispose d'un équipement servant de source d'énergie alternative (solaire). Une plateforme mise en place par le projet facilite la gestion des espaces. La plateforme est conçue pour permettre aux gestionnaires des espaces de suivre l'utilisation des ressources numériques et physiques disponibles, les entrées et les sorties et de gérer les formations. Elle permet aussi d'anticiper les besoins de maintenance du matériel informatique.

6. ***Le déploiement de la formation***

Afin que les enseignants bénéficiaires du dispositif puissent débuter leur autoformation assistée, un premier grand regroupement a été organisé durant trois jours, en mars 2018, sous l'égide du ministre de l'Éducation nationale en présence du coordonnateur international d'IFADEM.

¹⁰ *Activity Students Experiments Improvisation* (activité, élèves, expériences, contextualisation); *Plan Do See Improve* (Planifier-Faire-Voir-Améliorer). Il s'agit d'une approche pédagogique privilégiant la centration sur l'élève, l'expérimentation et le recours à un matériel pédagogique exploitant les ressources du milieu.

Il a concerné 2 000 enseignants au total, soit 1 800 du primaire et 200 enseignants du post-primaire des deux régions pilotes. Les regroupements ont eu lieu dans les chefs-lieux de circonscription d'éducation de base (CEB), pour ceux du primaire et dans les chefs-lieux de région, pour ceux du post-primaire.

Le regroupement a consisté à préparer les enseignants à s'approprier le dispositif de formation et à mieux comprendre le rôle central joué par les tuteurs dans ce dispositif. En outre, ces trois journées de formation ont permis aux enseignants de découvrir la manière dont les livrets et le guide de progression sont structurés et les ont préparés à les exploiter efficacement. Une initiation à l'utilisation des TIC en éducation a également été proposée.

Les enseignants du primaire ont débuté leur autoformation avec l'assistance des tuteurs en avril 2018 et celle-ci a duré huit mois entre-coupés de mini-regroupements. Au post-primaire, l'autoformation s'est déroulée en sept mois, à compter du mois d'avril 2018.

La supervision de la formation des enseignants a été assurée par les responsables régionaux et provinciaux de l'éducation, aidés dans leurs tâches par des collaborateurs désignés comme points focaux. Le *reporting* du suivi du tutorat a été réalisé et transmis à la coordination mensuellement. Pour soutenir les tuteurs et les superviseurs, une indemnité mensuelle de 50 000 francs CFA a été allouée à chacun.

Les tuteurs des enseignants du post-primaire ont rencontré des difficultés liées aux grandes distances que ceux-ci devaient parcourir pour rejoindre les tutorés. En raison de l'organisation scolaire du Burkina, il s'est avéré que les encadreurs du primaire étaient plus proches géographiquement des enseignants que ceux du post-primaire.

Le second regroupement a eu lieu au même moment dans les deux régions et a permis d'atteindre plusieurs objectifs : évaluer la formation des enseignants, faire le bilan de l'exploitation des livrets et des visites de classe, évaluer le réinvestissement des acquis dans les pratiques de classe, proposer des pistes d'amélioration et expliquer aux tutorés les modalités de l'évaluation sommative.

Dans le but d'apprécier les acquis des tutorés, une épreuve théorique de deux heures a été administrée (une épreuve pour chaque groupe de tutorés) lors de ce deuxième regroupement.

Les productions ont été annotées immédiatement afin de pouvoir réaliser des observations et prodiguer des conseils aux apprenants. Tant au primaire qu'au post-primaire, les notes des épreuves théoriques ont été complétées par la suite par celles des épreuves pratiques consistant en des présentations de leçons par les candidats en présence des tuteurs.

7. Les effets sur les bénéficiaires

Les résultats pédagogiques de la formation IFADEM sont connus essentiellement à travers les données issues de l'évaluation finale et de l'enquête de satisfaction menée auprès des bénéficiaires.

Pour ce qui en est de l'évaluation finale incluant l'épreuve théorique et l'épreuve pratique (observations en classe), les taux de réussite sont de 98,58 % au primaire (95,73 % à l'épreuve théorique et 99,77 % à l'observation des pratiques) et de 98,56 % au post-primaire (99,5 % à l'épreuve théorique et 96,5 % à l'observation des pratiques). Le procès-verbal de délibération de l'évaluation des acquis théoriques et pratiques rapporte que le jury marque sa satisfaction par rapport aux taux globaux de réussite observés. En outre, le procès-verbal a relevé l'égalité presque parfaite des résultats obtenus par les femmes et ceux obtenus par les hommes (PV de délibération, p. 11). Les taux globaux de participation sont de 90,84 % au primaire et de 87,50 % au post-primaire.

Dans le rapport de l'enquête de satisfaction, six variables explicatives de la satisfaction des bénéficiaires sont prises en compte. Nous retiendrons, pour la présentation qui suit, les variables concernant les contenus de la formation et l'amélioration des pratiques de classe.

Pour les deux régions considérées, 74,1 % des enseignants sont satisfaits des contenus concernés par la formation ; parmi ces enseignants, 22 % affirment qu'ils sont très satisfaits. Concernant spécifiquement la satisfaction par rapport au contenu de la formation selon le genre et

pour l'ensemble des deux régions, on note un degré moyen de satisfaction de 7 sur 10 pour les hommes et de 6,8 sur 10 pour les femmes.

Pour chaque groupe d'âge considéré, les enseignants sont satisfaits des contenus de la formation. Les enseignants âgés de 46 à 55 ans sont les plus satisfaits des contenus de la formation (7,3 sur 10). Le constat relatif au niveau de satisfaction plus élevé pour les 46 à 55 ans se vérifie dans le Centre-Sud alors que dans la Boucle du Mouhoun, les enseignants appartenant au groupe d'âge « 25-35 ans » sont les plus satisfaits.

Si l'on considère le niveau d'expérience professionnelle, les enseignants sont en moyenne satisfaits des contenus de la formation. Les enseignants caractérisés par une expérience de dix ans et plus sont les moins satisfaits avec un degré moyen de satisfaction de 6,5 sur 10. Les enseignants ayant une expérience de moins de dix ans sont les plus satisfaits des contenus de la formation avec une moyenne de 6,9 sur 10. Ces tendances sont identiques pour chacune des deux régions.

Les enseignants sont globalement satisfaits des contenus de la formation, et ce, quel que soit leur niveau de qualification professionnelle. Les plus satisfaits sont le groupe constitué par les professeurs des lycées et des collèges détenteurs du CAPES (7,5 sur 10). Si l'on considère la région, les plus satisfaits du Centre-Sud sont les individus disposant de la qualification de professeur certifié des collèges « CAP/CEG ». Ils se déclarent très satisfaits (8,7/10) par les contenus traités dans le cadre de la formation. Dans la Boucle du Mouhoun, c'est le groupe d'enseignants dont la qualification professionnelle est le CAPES qui se déclare le plus satisfait (7,5 sur 10).

Si l'on considère le niveau d'enseignement concerné, les enseignants du post-primaire sont les plus satisfaits. Le degré moyen de satisfaction de ce groupe de répondants est de 7,2 sur 10 alors que, pour les enseignants du primaire, le degré de satisfaction est de 6,8 sur 10.

En synthèse, il semblerait que les contenus soient considérés comme moins adaptés par les enseignants du primaire que par les enseignants du post-primaire. Le niveau de qualification des maîtres semble égale-

ment influencer leur jugement par rapport à l'adéquation des contenus, les enseignants les plus qualifiés les jugeant plus adaptés.

En ce qui concerne l'effet de la formation sur l'amélioration des pratiques de classe, le degré moyen de satisfaction des enseignants par rapport à l'amélioration des pratiques est 7,3 sur 10. Si l'on considère le sexe, il ressort que les hommes sont légèrement plus satisfaits (7,4 sur 10) en moyenne que les femmes (7,2 sur 10). L'analyse comparative des deux régions révèle que les enseignants du Centre-Sud sont en moyenne aussi satisfaits que ceux de la région de la Boucle du Mouhoun (7,3 sur 10 pour les deux régions).

Si l'on considère le groupe d'âge, les enseignants dont l'âge est compris entre 25 et 35 ans sont légèrement les plus satisfaits de l'amélioration des pratiques de classe (7,3 sur 10). Les tranches d'âge de 36 à 45 ans et de 45 à 55 ans présentent un degré de satisfaction de 7,2 sur 10. Dans la région Centre-Sud, c'est aussi les enseignants de 25 à 35 ans qui se déclarent les plus satisfaits alors que dans la Boucle du Mouhoun, l'ensemble des enseignants expriment le même niveau de satisfaction, quel que soit leur âge (7,3 sur 10).

Les enseignants, quel que soit leur niveau d'expérience professionnelle, sont en moyenne satisfaits de l'amélioration des pratiques de classe (7,3 sur 10). Les degrés de satisfaction des enseignants de moins de cinq ans d'expérience, de cinq à neuf ans et de dix ans et plus sont respectivement de 7,3, 7,3 et 7,4 sur 10. Au niveau de la Boucle du Mouhoun, les enseignants ayant une expérience de dix ans et plus se déclarent très satisfaits (degré de satisfaction de 8 sur 10). Dans le Centre-Sud, les enseignants appartenant au même groupe (dix ans et plus d'expérience) sont les moins satisfaits avec une moyenne de 6,6 sur 10.

Si l'on considère la qualification professionnelle, les enseignants sont globalement satisfaits de l'effet de la formation sur l'amélioration des pratiques de classe, et ce, quelle que soit la qualification professionnelle considérée (7,4 sur 10 pour les professeurs certifiés des collèges et 7,3 sur 10 pour les professeurs certifiés des lycées). Si l'on considère la région, les plus satisfaits du Centre-Sud sont les individus ayant la

qualification « CAP/CEG » (7,6 sur 10). Dans la Boucle du Mouhoun, le groupe d'enseignants dont la qualification professionnelle est le CAPES est légèrement plus satisfait (7,5 sur 10).

Les enseignants sont, selon le niveau auquel ils enseignent, globalement satisfaits du contenu de la formation (degré de satisfaction de 7,3 sur 10 au primaire et de 7,4 sur 10 au post-primaire). Aucune différence quant au degré de satisfaction en fonction du niveau d'enseignement n'a été observée selon la région.

8. *Les impacts sur le système*

De manière générale, on observe chez les gestionnaires du système un niveau élevé de satisfaction par rapport au dispositif IFADEM. C'est la raison pour laquelle, prévue pour ne couvrir que l'enseignement primaire, les autorités ont souhaité l'extension de l'innovation au post-primaire. L'enquête de satisfaction montre que, quels que soient l'âge, le sexe, l'ancienneté, la qualification professionnelle ou la zone, le degré de satisfaction est toujours au-delà de 7 sur 10. De plus, il est à noter que les responsables de la formation des enseignants intègrent systématiquement l'approche IFADEM dans leurs actions de formation continue. Ainsi, dans l'axe n° 1 de la stratégie intégrée de formation continue des enseignants et encadreurs pédagogiques, un des effets attendus de l'objectif spécifique n° 2 est intitulé comme suit: « étendre le dispositif d'IFADEM à l'ensemble des enseignants et encadreurs pédagogiques ».

Quelles que soient les variables indépendantes considérées dans l'enquête, on note une satisfaction générale quant à l'amélioration des pratiques de classe suite à la formation. De même, les enseignants affichent une satisfaction globale sur la tenue de la formation IFADEM 2019. Partant de ces constats, il est préconisé que des formations ultérieures à distance s'inspirent du dispositif IFADEM en vue d'obtenir le même niveau de satisfaction et surtout permettre le réinvestissement des acquis de la formation sur les pratiques d'enseignement/apprentissage (MENAPLN, 2019).

L’Initiative IFADEM s’est mise en place au Burkina Faso à un moment où le ministère entamait plusieurs chantiers de réformes et de réorganisation de la formation initiale et continue des enseignants. Il en est ainsi de la réorganisation des circonscriptions d’éducation de base et de la réforme des écoles nationales des enseignants du primaire. Par ailleurs, la stratégie intégrée de formation continue des enseignants pour 2019-2030 est en cours. Cette stratégie contient deux principes directeurs qui sont d’une part, l’intégration de la formation continue dans une vision holistique et, d’autre part, l’intégration des innovations pédagogiques dans la mise en œuvre de la formation continue.

Dans ce contexte de réforme, l’expérience IFADEM contribuera au respect de ces deux principes. En effet, il est recommandé que l’institut national de formation des personnels d’éducation, qui regroupera les instituts régionaux, joue un rôle important dans la formation continue des enseignants. Ce faisant, l’approche hybride de formation maîtrisée par plusieurs acteurs sera incontournable. Dans cette perspective, il est prévu que les instituts régionaux de formation des personnels d’éducation (IRFPE) développent des offres spécifiques de formation à distance pour les enseignants. Ainsi, chaque institut régional pourrait créer une plate-forme de formation spécifique et à distance de manière à desservir tout le pays. Les enseignants comme les encadreurs pourraient alors se former à distance et être regroupés de temps en temps pour des suivis. Les centres numériques IFADEM de Dédougou; Manga et Loumbila seront les plaques tournantes de cette nouvelle stratégie de formation continue et à distance en attendant l’accroissement de l’offre pour couvrir les huit IRFPE.

À court terme, une phase d’extension est envisagée en 2021 et 2022. Ce projet dont l’écriture vient de s’achever, devra prendre en compte les acteurs de l’ensemble du continuum éducatif: les éducateurs du préscolaire, les enseignants du primaire et ceux du post-primaire et du secondaire. Environ 10 500 enseignants/éducateurs seront formés, la première vague débutera en 2021, et la seconde en 2022. Il est aussi envisagé la formation de 800 directeurs d’école, de 300 chefs d’établissement scolaire et de 200 chefs de centre d’éveil et d’éducation préscolaire.

9. La pertinence du dispositif

La pertinence du dispositif est notamment mesurable à partir des résultats de l'enquête de satisfaction menée auprès des tuteurs qui ont été impliqués dans la formation.

Cette enquête nous révèle que les tuteurs trouvent que la formation et les outils didactiques sont pertinents. En effet, le degré moyen de satisfaction est de 7,3 sur 10. Par rapport à cette variable, le degré de satisfaction des hommes (7,4 sur 10) est légèrement supérieur à celui des femmes (7,3 sur 10). Cette situation est vérifiée dans les deux régions. Si l'on considère la région, les répondants de la région du Centre-Sud (7,5 sur 10) sont plus satisfaits que ceux de la Boucle du Mouhoun (7,3 sur 10). La plupart des tuteurs répondants sont soit satisfaits (66,2 %) ou, mieux encore, très satisfaits (30,8 %) de la collaboration avec les acteurs impliqués dans la mise en œuvre du dispositif.

Cette tendance à la satisfaction dans la collaboration entre les acteurs est constante (comprise entre 7,4 et 8,3 sur 10), quels que soient l'âge des tuteurs, leur expérience professionnelle (7,8 sur 10), le degré d'enseignement concerné (7,4 sur 10) et le niveau de qualification professionnelle.

L'intégration du numérique dans le dispositif de formation remporte l'adhésion des tuteurs en ce qui concerne sa pertinence (taux d'adhésion 7,8 sur 10). Cette tendance est identique que l'on considère le sexe des répondants, leur âge, leur ancienneté, leur expérience professionnelle, le niveau d'enseignement dans lequel ils exercent leur métier.

10. Conclusion et perspectives

Le dispositif IFADEM a constitué une expérience inédite dans la formation continue des enseignants au Burkina Faso aussi bien au primaire qu'au post-primaire. Les 2 000 bénéficiaires directs de cette formation ont acquis une technique efficace d'autoformation. Les encadreurs pédagogiques, qui ont joué le rôle de tuteurs, disposent désormais d'une bonne connaissance théorique et pratique de l'ingénierie de la formation. Leurs compétences de formateurs se trouvent ainsi renfor-

cées. Les dix-sept livrets conçus, dont certains ont été reproduits en plusieurs milliers d'exemplaires, constituent une ressource documentaire très significative pour la formation des enseignants au Burkina Faso. Il en est de même des centres de ressources numériques qui permettront de poursuivre la formation continue et à distance au-delà de l'Initiative proprement dite.

Dans une perspective d'extension de cette expérience réussie, il conviendrait de prendre en compte les différentes réformes en cours au sein du système éducatif. Si les principes et les approches de la réforme du curriculum ont été pris en compte notamment dans la conception des contenus de formation et dans l'accompagnement apporté par les tuteurs aux enseignants, il n'en est pas de même de la réforme de la formation initiale, de l'éducation en situation d'urgence et de la mutation des emplois.

En effet, à compter de la rentrée académique 2020-2021, les enseignants du primaire seront recrutés à partir du Baccalauréat. La durée et les contenus de leurs formations subiront des changements majeurs. Parallèlement à cela, les emplois dans le corps enseignant connaîtront des changements notables à partir de 2020. Ainsi, certains corps comme celui des instituteurs adjoints certifiés, des instituteurs principaux, des professeurs de collège, des conseillers pédagogiques du primaire comme du secondaire sont voués à l'extinction pour laisser émerger de nouveaux corps.

Pour terminer, nous pensons utile d'évoquer une situation d'urgence toute particulière liée au fait que le Burkina Faso est actuellement en proie à des attaques terroristes engendrant le déplacement obligatoire de centaines de milliers d'élèves et d'enseignants. Il conviendrait certainement de prendre en compte ces variables de contexte pour un passage à l'échelle d'une formation à distance qui s'inspire de l'expérience d'IFADEM.

Bibliographie

MENAPLN (2019). *Stratégie intégrée de formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques 2019-2030*. Ouagadougou : ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales.

OPERA, 2015. *Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves*. Agence universitaire de la Franco-phonie-Editions des archives contemporaines.

RESEN (2017). *Rapport d'état du système éducatif national : pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*. Burkina Faso : ministère en charge de l'éducation et de la formation.

Étude de cas n° 7

Tchad

Vaibra Nicolas

Tossi Awdou Kiwilhou

Baktara Nadji Samdougou

1. *Introduction*

Le Tchad est l'un des pays qui utilise dans son système éducatif le plus de maîtres non fonctionnaires appelés communément maîtres communautaires. Ces maîtres qui représentaient 63,25 % du corps enseignant en 2017-2019 ont reçu peu ou pas du tout de formation pédagogique. Aussi, pour améliorer la qualité des enseignements/apprentissages, le gouvernement a entrepris un vaste chantier de réforme du système éducatif en vue de renforcer les capacités pédagogiques de ces enseignants par la formation à distance.

Face à une demande croissante d'éducation et à la difficulté de l'État d'y répondre, les parents ont créé des écoles communautaires (soit 43,06 % d'écoles gérées par les communautés locales contre 43,85 % d'écoles publiques) qui prennent une part de plus en plus importante dans le système éducatif tchadien.

Actuellement, le gouvernement, appuyé par les partenaires techniques et financiers, fait des efforts pour relever le défi de la compétence de son personnel enseignant. C'est ainsi qu'un accord-cadre entre le gouvernement, l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie a été signé pour l'expérimentation de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). Les activités déployées dans le cadre de ce dispositif ont été centrées sur la formation à distance des tutorés assistés par les tuteurs qui ont assuré un encadrement de proximité. Le principe retenu par le dispositif IFADEM est l'autoformation assistée par des tuteurs qui assurent l'accompagnement pédagogique. De ce fait, il associe le regroupement en présentiel et la for-

mation à distance pour en faire une formation hybride. Cette approche présente notamment l'avantage de maintenir les enseignants dans leur classe et, de ce fait, d'éviter la fermeture des classes, voire des écoles durant la formation, ce qui impacterait négativement le rendement scolaire.

2. Le contexte institutionnel et pédagogique

Politique de formation initiale des maîtres

La formation initiale des maîtres est marquée par quatre grandes étapes correspondant à l'évolution de la politique éducative du pays :

- Période coloniale (1911-1959) : l'enseignement était assuré par des militaires et des agents administratifs (majoritairement expatriés) et quelques Tchadiens sans qualification particulière.

- Première décennie de l'indépendance (1960-1970) : on voit apparaître cinq centres de formation initiale des maîtres dans les grandes villes. Ces centres ont formé, selon le cas, des moniteurs contractuels, des moniteurs titulaires, des moniteurs brevetés, des moniteurs supérieurs puis, par la suite, des instituteurs adjoints. Cette période est caractérisée par le souci de rehausser le niveau de formation des maîtres pour améliorer les enseignements et les apprentissages.

- Deuxième décennie de l'indépendance (1970-1979) : en plus des dispositifs existants, cette période est marquée par l'ouverture d'une troisième année dans les écoles normales d'instituteurs pour la formation des instituteurs titulaires.

- De 1979-2011 : cette période est caractérisée par l'ouverture de nombreuses écoles normales d'instituteurs (on en dénombrait 22 en 2009). Durant cette période, on a enregistré la création de 72 centres départementaux de formation continue ainsi que de nombreux projets et programmes en appui à la formation des enseignants. Elle est aussi marquée par l'apparition d'une nouvelle composante dans le corps enseignant : les maîtres communautaires. Ce sont des enseignants, pour la plupart sans formation initiale, recrutés et pris en charge par l'association des parents d'élèves de l'école afin de pallier le problème de déficit en enseignants qualifiés.

La politique nationale en matière de formation des maîtres prévoit deux plans de formation initiale spécifiques pour la formation des instituteurs adjoints et pour la formation des instituteurs. En ce qui concerne les instituteurs adjoints, la formation s'étale sur deux ans et est accessible aux maîtres communautaires ayant le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou le Brevet d'enseignement fondamental (BEF). La première année est consacrée aux disciplines générales pour la remise à niveau alors que la seconde année est réservée aux disciplines professionnelles. Pour accéder à la filière conduisant au diplôme d'instituteur, les candidats doivent être titulaires du baccalauréat et suivre une formation d'une année.

Complémentairement à ces dispositions, l'arrêté n°302/PR/PM/MENPC/CNC/DFER/2012 du 24 décembre 2012 fixant le plan réactualisé de formation initiale des instituteurs bilingues au Tchad précise que la durée de la formation initiale des instituteurs adjoints est de deux ans dont la première est consacrée à 80 % à l'apprentissage de la langue et à 20 % aux études pédagogiques, tandis que la seconde année consacre 80 % de temps aux études pédagogiques et 20 % à l'apprentissage de la langue. La langue à laquelle il est fait référence dans cet arrêté est le français pour les arabophones et l'arabe pour les francophones.

Niveau de qualification des maîtres et identification des besoins de formation

Au titre de l'année scolaire 2018-2019, on dénombre au primaire 44691 enseignants, dont 8392 femmes soit 19 % de l'effectif total. Ces enseignants se répartissent de la manière suivante: 14722 instituteurs, 1702 instituteurs adjoints et 28267 maîtres communautaires soit respectivement 32,95 %, 3,80 % et 63,25 % de l'effectif des enseignants. Les femmes représentent une proportion faible par rapport aux hommes: 31,70 % d'institutrices, 26 % d'institutrices adjointes et 11,62 % de maîtresses communautaires.

Les maîtres communautaires représentent une proportion importante des enseignants dans les écoles communautaires, mais aussi dans

les autres établissements: 63,25 % dans les écoles communautaires, 30 % dans les écoles publiques et 25 % dans les écoles privées. Du point de vue de leur statut, les maîtres communautaires sont répartis selon trois catégories, à savoir les maîtres communautaires de niveau zéro qui sont de l'ordre de 8882 dont 812 femmes, les maîtres communautaires de niveau un qui sont au nombre de 8853 dont 1059 femmes et les maîtres communautaires de niveau deux qui sont 10532 dont 1414 femmes. Excepté pour les maîtres de niveau deux, les maîtres communautaires sont caractérisés par un niveau de formation particulièrement faible. Ainsi, les maîtres de niveau zéro n'ont reçu aucune formation professionnelle, ceux de niveau un ont bénéficié d'une formation de 75 jours dans un centre départemental de formation continue et ceux de niveau deux ont reçu une formation de deux ans dans une école normale d'instituteurs. Compte tenu de cela, on peut considérer que 62,74 % des maîtres communautaires ne sont pas qualifiés pour enseigner au primaire (RESEN, 2016). C'est donc naturellement à ces maîtres que le programme de formation proposé par IFADEM s'intéressera en priorité. Ainsi, parmi les 2 000 enseignants sélectionnés pour la phase expérimentale, on trouve près de 84 % de maîtres communautaires (niveau un et deux) et seulement 16 % d'instituteurs adjoints. Les instituteurs et les maîtres enrôlés sont issus de trois provinces: le Guéra, le Mayo-Kebbi Est et le Ouaddai.

3. La stratégie de mise en œuvre du dispositif

La coordination nationale de l'Initiative est assurée par le comité national qui est présidé par le ministre de l'Éducation nationale et de la Promotion civique. Ce comité regroupe les différentes directions du ministère directement concernées par le projet, des représentants de la société civile ainsi que des représentants des partenaires techniques et financiers.

La gestion et le pilotage du dispositif sur le terrain sont pris en charge par le secrétariat exécutif national dirigé par le directeur de la formation des enseignants et auquel participent plusieurs directions du ministère

ainsi que le responsable du campus numérique de la Francophonie à N'Djamena et le chargé de projet IFADEM pour le Tchad.

Tout en s'adaptant au contexte local, la mise en œuvre d'IFADEM s'est opérée en respectant le phasage habituel. Ainsi, la phase préparatoire s'est conclue en novembre 2016 par la signature de la convention tripartite entre le ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique (MENPC), l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie. L'Union européenne, qui finance le déploiement d'IFADEM au Tchad, était également partie prenante à cette convention. L'atelier de co-construction préparatoire à l'élaboration de cette convention s'est tenu en juillet 2016 à N'Djamena.

La phase de terrain a été entamée en janvier 2018 par un regroupement régional et s'est clôturée en janvier 2019 par le troisième regroupement, soit une durée d'un an non inclus les évaluations finales. Ces regroupements sont organisés dans chacun des chefs-lieux des provinces concernées.

L'approche hybride adoptée s'est révélée bien adaptée au contexte tchadien notamment parce qu'elle permettait aux maîtres de se former tout en continuant à donner cours à leurs élèves. De plus, l'apprentissage s'est réalisé sous l'encadrement de tuteurs qui ont été choisis parmi les animateurs pédagogiques et les inspecteurs pédagogiques qui sont des acteurs clés et appréciés du système pédagogique tchadien. Le taux d'encadrement d'un tuteur pour 25 apprenants a permis aux tuteurs d'assurer un encadrement et un soutien régulier et approfondi aux apprenants.

4. La formation des acteurs

Les 80 tuteurs ont bénéficié d'un séminaire de formation de 35 heures dans le cadre d'un atelier organisé à la fois à Bongor et à Mongo. Les tuteurs et les superviseurs ont également participé aux trois regroupements régionaux organisés au bénéfice des maîtres en formation, de même que les superviseurs.

La formation des concepteurs/formateurs s'est déroulée en présentiel sous la forme d'un accompagnement à la conception des livrets (4 fois

5 jours d'atelier). En ce qui concerne les livrets destinés aux maîtres, les formations ont été assurées par des experts internationaux et nationaux (Daff Moussa et Moulkogue Boulo Félix, respectivement consultant international et national). Pour ce qui en est des livrets destinés aux directeurs d'établissements, ceux-ci ont été développés sous la supervision de deux consultants internationaux (Jean-Louis Ripoche et Danièle Houpert).

Ces experts (au total 18 concepteurs) ont été identifiés par le comité de coordination internationale en fonction des besoins de la formation et des spécialités qu'ils incarnent.

Les concepteurs des livrets de la phase expérimentale sont issus des différentes provinces concernées par IFADEM. Compte tenu de l'éloignement des concepteurs impliqués dans l'élaboration des livrets, une bonne part du travail a été réalisée à distance grâce aux outils de communication disponibles sur Internet. Ce mode de travail a amené les concepteurs à se former à l'utilisation des outils de communication à distance. Pour les aider, des séances de formation sur le travail à distance et l'usage de l'outil informatique ont été organisées.

Toujours en matière de formation aux TIC, 11 agents du MENPC, 80 tuteurs, 31 superviseurs et deux membres du comité national ont bénéficié d'un renforcement de capacités en informatique. Parallèlement à ce renforcement, les tuteurs et les superviseurs ont été équipés de matériel informatique.

5. La conception et la production des ressources

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section précédente, la conception des livrets a été réalisée par des membres du personnel d'encadrement du MENPC sous la supervision d'experts nationaux et internationaux issus du milieu universitaire. Les livrets ont ensuite été validés par le centre national des curricula et par l'inspection de l'enseignement primaire.

La conception des livrets s'est déroulée en deux étapes : cinq livrets ont d'abord été conçus à l'intention de deux mille maîtres communautaires identifiés dans les trois provinces concernées par le projet et, par

la suite, deux livrets ont été conçus pour le renforcement des capacités de quatre cents directeurs d'école, issus des trois mêmes provinces. Pour faciliter le travail à distance, chaque concepteur a été doté d'un ordinateur, d'un routeur ainsi que de crédit de connexion. Ce travail de conception a duré en tout sept mois (de février à juillet 2017).

Les concepteurs ont été choisis sur la base de leur profil et proposés au comité de coordination internationale IFADEM qui, après analyse de leur curriculum vitae, les a approuvés. Ensuite le ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique les a confirmés dans ce rôle de concepteurs de contenus des livrets d'autoformation.

Le choix des thèmes des livrets destinés à la formation des maîtres a été opéré lors de l'atelier de co-construction tenu à N'Djaména en juillet 2016. Les différents thèmes ont ensuite été reformulés et précisés au premier atelier de conception tenu en janvier 2017.

- LIVRET 1 : *Bien faire apprendre à lire et à écrire pour mieux communiquer en français* ;
- LIVRET 2 : *Bien maîtriser les règles de fonctionnement des disciplines outils pour mieux enseigner le français et en français : grammaire et conjugaison* ;
- LIVRET 3 : *Bien maîtriser les règles de fonctionnement des disciplines outils pour mieux enseigner le français et en français : vocabulaire et orthographe* ;
- LIVRET 4 : *Bien maîtriser le français pour mieux enseigner les mathématiques à l'école primaire* ;
- LIVRET 5 : *Bien gérer les activités d'apprentissage dans les classes atypiques pour un meilleur résultat en français*.

Des émissions de radio scolaire (28) ont également été produites en soutien aux livrets.

Quant aux livrets de formation des directeurs d'école, les différents thèmes ont été retenus lors d'un atelier organisé en juillet 2018. Pour permettre de mieux ajuster le contenu des livrets, des questionnaires ont été adressés à différentes parties prenantes: inspecteurs, enseignants, parents d'élèves et élèves.

- LIVRET 1 : *Gouvernance participative et gestion de l'école* ;
- LIVRET 2 : *Accompagnement pédagogique et éducatif des enseignants et des élèves*.

Les livrets destinés aux maîtres ont été produits sous format papier pour être mis à la disposition des 2 000 maîtres impliqués dans la formation (au total 11 000 exemplaires produits). 1 200 livrets ont également été produits pour satisfaire les besoins en ce qui concerne la formation des 400 directeurs. En plus des versions papier, des versions électroniques des différents livrets ont également été réalisées de manière à être mises à disposition du plus grand nombre.

En parallèle, des dotations en dictionnaires ont été réalisées au bénéfice des maîtres communautaires, des tuteurs et des superviseurs.

6. Le déploiement de la formation

La formation proprement dite a débuté lors du premier regroupement régional qui s'est déroulé en janvier 2018 respectivement à Bongor, province du Mayo-Kebbi Est et à Mongo, province du Guéra. Ce premier regroupement régional a été essentiellement consacré à la mise à disposition des livrets et à leur présentation, à l'exploitation des livrets pour l'autoformation ainsi qu'à une initiation aux TIC durant deux journées.

Le deuxième regroupement a donné l'occasion de réaliser une évaluation à mi-parcours et a permis de résoudre certaines difficultés administratives et organisationnelles (remplacement de tuteurs défaillants, gestion des abandons...).

Le troisième regroupement (janvier 2019) a permis un retour sur les livrets, de tirer le bilan de la formation et de préparer les formés aux évaluations finales.

Ces regroupements ont duré trois jours et ont été animés par les concepteurs/formateurs formés à cet effet.

Outre les regroupements régionaux, les apprenants ont participé à des regroupements locaux (désignés par l'expression regroupements tuteur-apprenant ou RTA) sous la conduite de leur tuteur. Chaque ensei-

gnant en formation a bénéficié d'une dizaine de regroupements locaux soit deux par livret (un au début de l'étude du livret et un second à la fin). Ces regroupements, dont le calendrier dépend du tuteur et de ses apprenants, permettent de donner des orientations pour avancer ensemble pendant les études, d'évaluer l'évolution puis d'apporter des solutions aux difficultés rencontrées par les tutorés.

Les RTA organisés par les tuteurs font l'objet de rapports qui détaillent le déroulement des séances et sont transmis aux superviseurs provinciaux. Ces superviseurs ont été choisis parmi les plus hauts cadres de l'éducation au niveau des provinces concernées (délégués provinciaux de l'éducation et de la jeunesse, inspecteurs départementaux de l'éducation nationale). Viennent s'ajouter des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire dûment sélectionnés sur la base de leur expérience professionnelle et de leurs connaissances en informatique. De manière à assurer un maximum d'efficacité à cette supervision, un ratio d'un superviseur pour cinq tuteurs a été retenu.

En pratique, les activités de supervision se déroulent en respectant la procédure suivante :

- Les inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire désignés comme superviseurs reçoivent et synthétisent les rapports des tuteurs puis les envoient à l'inspection départementale de l'éducation nationale.
- Les inspecteurs départementaux de l'éducation nationale reçoivent et font la synthèse des rapports des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire (superviseurs) et les transmettent aux délégations provinciales de l'enseignement et de la jeunesse.
- Les délégations provinciales de l'enseignement et de la jeunesse compilent les rapports des inspecteurs départementaux de l'éducation nationale et les envoient au secrétariat exécutif.

7. Les effets sur les bénéficiaires

Parmi les 2 000 enseignants enrôlés dans la formation IFADEM, 1 940 sont allés jusqu'au bout de la formation soit un taux de persévérance particulièrement élevé de l'ordre de 97 %. Le taux de certification

calculé sur la base du nombre d'apprenants ayant présenté les épreuves théorique et pratique est de 86,47 %.

L'épreuve théorique s'est déroulée pour tous les participants le 23 mars 2019 soit environ deux mois après la fin de la formation. L'évaluation pratique, quant à elle, a pris la forme d'une évaluation continue à l'occasion de laquelle des observations de classe ont été régulièrement organisées à raison de deux visites par livret, soit au total dix visites par enseignant en formation. Ces visites de terrain ont été réalisées par les animateurs pédagogiques des centres départementaux de formation continue des enseignants du primaire et par les animateurs pédagogiques des inspections pédagogiques de l'enseignement primaire.

Le rapport sur l'enquête réalisée auprès des instituteurs et des tuteurs nous fournit un certain nombre de données intéressantes sur la manière dont le dispositif déployé par IFADEM au Tchad a été perçu (Daibibe et Gaiwe Atchima, 2019). Ces enquêtes ont bénéficié d'un taux de retour qui peut être considéré comme très élevé puisque 97 % des enseignants et 85 % des tuteurs ont transmis des questionnaires exploitables.

En ce qui concerne les bénéficiaires de la formation, même si les avis sont très largement positifs notamment en ce qui concerne la qualité du tutorat (86,8 % d'accord) ou l'utilité des regroupements régionaux (84,5 % d'accord), un certain nombre d'éléments d'amélioration ont également été mis en évidence. C'est le cas de la durée des regroupements régionaux qui est jugée insuffisante par plus de 60 % des répondants ainsi que la fréquence de ces regroupements (30 % la jugent insuffisante). Parmi les éléments également soulignés comme positifs par les apprenants, on trouve la qualité des livrets tant en ce qui concerne la méthodologie suivie que leur adéquation par rapport au niveau de français des enseignants (90 % d'accord) ainsi que l'apport essentiel des RTA (80 % d'accord) tant au niveau de l'exploitation des livrets (93 % d'accord) qu'à celui de l'explicitation de certains contenus théoriques (84 % d'accord). Toujours par rapport aux RTA, seulement 50 % des enseignants jugent que leur nombre est suffisant.

Du point de vue des tuteurs, le dispositif d'apprentissage proposé par IFADEM est jugé satisfaisant même si un certain nombre de points méritent une attention particulière dans la perspective d'une extension future. C'est le cas notamment de l'organisation pratique des RTA qui est critiquée par les tuteurs en ce qui concerne la longueur des déplacements qu'ils entraînent pour les tuteurs (plus de 75 % d'accord sur cette critique). De même 30 % des tuteurs estiment que le nombre de RTA prévu n'est pas suffisant et plus de 40 % jugent que leur durée est insuffisante. Par contre, l'assiduité des enseignants est jugée satisfaisante par plus de 85 % des répondants. L'exploitation des livrets (notamment dans le cadre des séances de tutorat) a été jugée comme très facile par plus de 80 % des tuteurs. Pour terminer par rapport aux avis exprimés par les tuteurs, soulignons que plus de 41 % des tuteurs attirent l'attention sur la difficulté de concilier leur travail habituel (inspecteur ou animateur pédagogique) avec les prérogatives liées au rôle de tuteur qui leur incombent dans le dispositif IFADEM.

Confirmant certains éléments déjà évoqués dans les enquêtes d'opinion, l'analyse des rapports de supervision transmis aux délégations provinciales révèle certaines difficultés récurrentes en particulier en ce qui concerne la participation des maîtres aux RTA. Certains de ceux-ci sont parfois amenés à parcourir de longues distances pour rejoindre leur tuteur ce qui est relevé dans les rapports comme un élément d'amélioration important à prendre en compte en vue d'une phase d'extension future.

8. Les impacts sur le système

On peut considérer que, même si nous ne disposons pas actuellement de mesure fiable mesurant l'impact réel sur les bénéficiaires finaux que sont les élèves du primaire, l'Initiative a profondément marqué l'enseignement primaire tchadien. Ses effets se sont traduits non seulement par la formation de près de 2 000 enseignants avec un niveau de succès remarquable, mais aussi par une remise à niveau du personnel d'encadrement dont près d'une centaine ont bénéficié d'une formation appro-

fondie par rapport aux tâches qu'ils ont été amenés à prendre en charge dans le cadre d'IFADEM.

Toutefois, les bénéfices qui nous paraissent les plus porteurs à moyen et à long terme se situent dans l'approche pédagogique proposée par IFADEM. Ainsi, l'approche hybride basée sur l'autoformation tutorée qui a été mise en œuvre a démontré sa pleine efficacité à telle enseigne que le ministère a décidé de prendre le dispositif pour modèle afin de définir le futur de sa politique de formation des maîtres. Tout récemment, un arrêté du ministère de l'Éducation nationale a officialisé en octobre 2020 le fait que la formation des maîtres serait dorénavant réalisée selon le modèle IFADEM. Parallèlement, il a été décidé de doter sept provinces supplémentaires en espaces numériques (en plus des quatre équipées par IFADEM) en faisant appel aux ressources du Partenariat mondial pour l'éducation et de la coopération suisse.

Un effet positif souvent signalé, en particulier dans les rapports de supervision transmis aux délégations provinciales, concerne la motivation des apprenants qui apprécient le suivi des tuteurs et plus particulièrement l'opportunité qui leur est offerte de mettre immédiatement en pratique dans leur classe ce qu'ils viennent d'apprendre. Cet enthousiasme dont font preuve les enseignants est également mis en avant par les communautés parentales qui observent un changement de comportement chez les maîtres de leurs enfants.

L'impact personnel pour les bénéficiaires en matière de progression dans la carrière doit être considéré en fonction du statut initial du candidat. Pour les instituteurs adjoints, la réussite ne leur apporte rien de tangible sinon le fait d'avoir bénéficié d'un renforcement de leurs capacités pédagogiques. Par contre, pour les maîtres communautaires de niveau 1, qui n'ont pas encore suivi de formation à l'école normale d'instituteur, la réussite de la formation IFADEM devrait leur faciliter l'admission à l'école normale d'instituteurs qui comporte un test d'entrée auquel la formation IFADEM semble constituer une préparation adéquate.

9. La pertinence du dispositif

Comme l'ont souligné à plusieurs reprises les autorités nationales, un des points forts de la stratégie de formation des maîtres promue par l'Initiative se situe dans la possibilité d'assurer une formation approfondie tout en assurant la continuité pédagogique au niveau des classes puisque le maître est amené à s'éloigner de son école uniquement en dehors des périodes scolaires.

Pour le MENPC, qui fait face à une carence notoire d'enseignants, c'est d'un grand intérêt que d'avoir des enseignants qui, à la fois enseignent et étudient, sans avoir à quitter leur classe durant les périodes scolaires.

10. Conclusion et perspectives

Les résultats engrangés et l'enthousiasme soulevé auprès des bénéficiaires, des acteurs et des communautés parentales permettent d'augurer des retombées très positives à la phase expérimentale d'IFADEM au Tchad.

Ainsi, les autorités envisagent, à court terme, une phase d'extension comportant la production de six livrets supplémentaires sur des thématiques déjà partiellement identifiées telles que l'éducation civique, l'étude du milieu (agriculture et élevage), l'histoire et la géographie, la pédagogie générale, la déontologie et l'administration scolaire, les mathématiques. La conception de ces livrets serait pilotée par l'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique et le ministère de l'Éducation et de la Promotion civique. L'extension prévue concernerait sept nouvelles provinces, à savoir les provinces de Hadjer-Lamis, du Lac, de Logone Occidental, de Mandoul, de Mayo-Kebbi Ouest, de Tandjilé et de Wadi-Fira.

Plusieurs options technologiques sont également envisagées comme la systématisation de l'usage de la téléphonie mobile (*textos*) pour faciliter les échanges enseignant-tuteur et le recours à la tablette numérique.

Bibliographie

RESEN (2016). *Rapport d'état sur le système éducatif national. Éléments d'analyse pour une refondation de l'école.* Paris : UNESCO.

Daibibe, R. et Gaiwe Atchina, F. (2019). *Rapport final sur l'exploitation des données du dispositif mis en œuvre par IFADEM.* Paris : Agence universitaire de la Francophonie. Organisation internationale de la Francophonie

PARTIE II

Recherches sur et autour d'IFADEM

Présentation par Garba Maman Mallam

Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres a fait l'objet de nombreux travaux d'évaluation et d'analyse dont un certain nombre ont été publiés dans un premier ouvrage consacré à IFADEM¹¹. Dans ce deuxième ouvrage, paru cinq ans plus tard, nous présentons quatre articles originaux consacrés à plusieurs aspects de l'Initiative. Ces articles témoignent du dynamisme des recherches menées par la communauté IFADEM qui regroupe chercheurs et praticiens autour de diverses problématiques liées à la formation des maîtres. Ainsi, les contributions reprises dans cet ouvrage traitent, pour les deux premières, plus spécifiquement de deux aspects importants du dispositif IFADEM que sont le tutorat (la dynamique de supervision) et les livrets d'autoformation alors que les deux autres contributions s'intéressent aux opinions exprimées par les bénéficiaires de l'Initiative à travers des interviews ou des questionnaires.

Le texte de Fasal Kanouté, Julia Éthé Ndibnu-Messina et Rajae Guennouni Hassani s'attaque à un aspect déterminant de l'efficacité du dispositif déployé par IFADEM, à savoir la dynamique de supervision mise en œuvre par les tuteurs et les superviseurs. L'une des particularités de cette étude est d'être basée sur une analyse secondaire des données, c'est-à-dire sur des données récoltées avec un objectif initial qui était différent de celui défini pour l'étude en cours. Ainsi, à partir de données issues des rapports produits par les superviseurs et les tuteurs impliqués dans la phase expérimentale du déploiement d'IFADEM au Sénégal, les activités mises en œuvre et les opinions exprimées par la « chaîne de

11. Depover, C., Dieng, P-Y., Gasse, S., Maynier, J-F et Wallet, J. (2016). *Repenser la formation des enseignants en Francophonie. L'initiative IFADEM*. Paris: Éditions des Archives contemporaines.

supervision » sont analysées. À l'occasion de cette étude, une attention toute particulière a été apportée aux usages par les tuteurs et les superviseurs des ressources numériques tels que la messagerie *Gmail*, la plateforme de formation à distance *Google Classroom*, les outils de messagerie instantanée et de vidéoconférence proposés par *Hangouts*, les possibilités de stockage mises à disposition par *Drive*, la plateforme MOOC gérée par *FUN campus* ou encore la suite logicielle *Google Docs*. Les constats réalisés à l'issue de ces analyses permettent aux auteurs de proposer des pistes d'amélioration susceptibles de perfectionner la chaîne de supervision et, partant de là, d'affiner la pertinence du dispositif déployé par IFADEM au Sénégal, mais aussi de préparer le transfert des outils numériques vers d'autres pays où les conditions locales seraient favorables à un recours intensif au numérique.

La contribution de Wafa Hajj Berry et Darline Cothière s'appuie sur l'analyse des livrets produits par IFADEM pour s'intéresser aux compétences transversales et à la manière dont celles-ci sont intégrées dans le dispositif IFADEM. Pour cela, une sélection de livrets a été opérée sur la base de la discipline concernée (disciplines non linguistiques, pédagogie générale, gestion de salles de classe, composantes linguistiques de la formation) et de quatre pays (Burkina Faso, Liban, Madagascar, Tchad). Après un premier constat de carence au niveau du guide méthodologique proposé par IFADEM qui, tout en ne négligeant pas les aspects transversaux, est jugé peu explicite quant à la manière d'intégrer les compétences transversales dans les livrets, les auteurs ont pris le parti de faire porter leur analyse sur des livrets concernant des thématiques ne renvoyant pas directement à des compétences transversales. De ces analyses ressortent un certain nombre de propositions permettant de mieux intégrer celles-ci dans l'ensemble des livrets produits considérant que, même si ces aspects transversaux sont souvent présents, leur place pourrait être élargie dans l'avenir.

Le troisième texte qui prend place dans cette deuxième partie de l'ouvrage est proposé par une équipe d'universitaires du Sud (tchadiens et camerounais) constituée, à l'initiative de Emmanuel Béché, de Keb-

zabo Pakouaré, Lydienne Charlie Bissohong, Mireille Kingne Ngneugie, Lea Welapenou et Yves Djimta Dinguembeye. Cette équipe se donne pour ambition d'étudier les opinions, attentes et besoins des maîtres tchadiens ayant bénéficié de la formation IFADEM à partir des données issues de 50 entretiens. Même si l'échantillon est relativement réduit au regard de la population concernée par le déploiement d'IFADEM au Tchad (2 000 enseignants), il faut souligner qu'un effort a été fait pour assurer sa représentativité en fonction des critères de sexe, d'âge, de statut et de milieu d'intervention. À l'issue d'une analyse qualitative rigoureuse, un certain nombre de constats ont pu être dégagés. D'une manière générale, les opinions exprimées sont plutôt favorables à l'Initiative, elles mettent en avant à la fois l'intérêt des activités d'apprentissage proposées et leur adéquation afin de pallier, du moins en partie, le déficit de formation qui caractérise les maîtres tchadiens. Les réponses valorisent également la qualité du dispositif, en particulier les livrets, la documentation, les espaces numériques et le tutorat (rencontres tuteur-apprenants). Les gains en termes de compétences acquises et d'ouverture à des nouvelles approches d'apprentissage sont également mis en avant. En termes de besoins, c'est plutôt le souhait de voir l'Initiative s'étendre à tout le pays ainsi que de bénéficier de moyens renforcés que les personnes interviewées plébiscitent. Comme le soulignent les auteurs, ces souhaits traduisent une décentration des espoirs déçus par l'État vers IFADEM.

L'étude proposée par Sandoss Ben Abid-Zarrouk repose sur l'exploitation de deux questionnaires dont la passation est habituellement assurée par les équipes responsables du déploiement d'IFADEM dans chacun des pays. Ces questionnaires portent d'une part, sur les pratiques professionnelles et, d'autre part, sur le niveau de satisfaction des bénéficiaires. Pour ce qui est des effets d'IFADEM sur les pratiques professionnelles, les données issues de trois pays ont été exploitées (Côte d'Ivoire, Niger et RD du Congo) sur la base d'une passation avant et après la formation (environ 220 enseignants interrogés au total avec une légère déperdition entre les deux passations). Il s'agissait d'apprécier

dans quelle mesure la formation dont ont bénéficié les maîtres a permis de les faire progresser dans leurs pratiques professionnelles déclarées. Par rapport à l'évolution des pratiques déclarées, on observe des différences importantes entre les pays. Ainsi, c'est en RD du Congo que la progression a été la plus importante, vient ensuite le Niger et, enfin, la Côte d'Ivoire. Il convient cependant de remarquer que la Côte d'Ivoire était caractérisée par le taux de réponses correctes le plus élevé au départ et, qu'à l'arrivée, les résultats de la Côte d'Ivoire ne sont guère différents de ceux enregistrés par les deux autres pays. L'enquête concernant le niveau de satisfaction des bénéficiaires a porté sur trois pays, à savoir le Burundi, Haïti et la RD du Congo. Le questionnaire mobilisé pour cette enquête concerne l'ensemble des aspects de la formation déployée par IFADEM: l'organisation des regroupements, les livrets et contenus de formation, le tutorat, les pratiques de classe, l'initiation à l'informatique, Internet et les ressources audio. Au total, plus de 1 600 instituteurs ont été interrogés. D'une manière générale, une très large majorité des enseignants ont exprimé un avis favorable par rapport aux différents aspects de la formation investigués avec toutefois des différences qui peuvent être importantes pour certains items selon le pays considéré.

CHAPITRE 4

Dynamique de supervision dans le cadre de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres : points de vue de tuteurs et de superviseurs au Sénégal

Kanouté Fasal, Ndibnu-Messina Julia Éthé
et Guennouni Hassani Rajae

Résumé

Nous nous intéressons aux interactions entre trois catégories de protagonistes de la formation IFADEM au Sénégal, c'est-à-dire des instituteurs en cours de formation, les tuteurs et les superviseurs qui les accompagnent dans les académies scolaires de Fatick et de Kaolack. Notre analyse porte plus spécifiquement sur la dynamique de supervision tissée autour de 373 instituteurs dans ces académies. Pour ce faire, nous avons exploité des données issues de la compilation effectuée en 2017 à partir des rapports mensuels de vingt tuteurs et de onze superviseurs, rapports balisés sous la forme de questionnaires mixtes générant des données quantitatives et qualitatives. Ce chapitre est présenté en quatre parties. La première aborde les défis généraux de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne et l'action d'IFADEM. La deuxième est consacrée à des considérations générales sur les notions de supervision et de formation à distance. La troisième présente la synthèse des rapports des superviseurs et des tuteurs. La quatrième porte sur les pistes d'amélioration de la chaîne de supervision.

MOTS CLÉS : supervision, tutorat, formation à distance, Sénégal

1. *Introduction*

Dans ce chapitre, nous faisons une analyse secondaire de données recueillies par IFADEM-Sénégal auprès des acteurs d'une chaîne de supervision constituée de tuteurs et de superviseurs, dans deux académies scolaires, celles de Fatick et de Kaolack. L'analyse secondaire, ou réanalyse, consiste à analyser des données d'enquêtes récoltées avec un objectif initial spécifique (Dionne et Fleuret, 2016; Duchesne, 2017; Mochmann et Vardigan, 2011). À la suite d'une recension d'écrits, Dionne et Fleuret (2016) synthétisent des bénéfices d'une telle démarche, dont l'économie d'un nouveau terrain de recherche et la possibilité de recontextualiser les enjeux relatifs aux données primaires, ainsi que des limites portant notamment sur le manque de documentation du processus initial de collecte et sur la question des données manquantes. Cependant, il y a un consensus de plus en plus large sur la pertinence de l'analyse secondaire, ses limites documentées n'étant pas tellement différentes de celles de toute méthode d'analyse (Duchesne, 2017).

Les auteures de ce chapitre n'ont donc pas été partie prenante de la problématisation et de la conceptualisation initiales de l'objet d'étude traité dans ce chapitre, ni témoin de l'organisation du protocole de recueil des données. Cependant, leur expertise de recherche et leur situation de collaboration avec IFADEM ont fait naître l'intérêt de réanalyser les données dans le but d'enrichir la prospective des acteurs du déploiement d'IFADEM au Sénégal. Cette réanalyse est guidée par une mise en contexte qui aborde les défis généraux de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne et l'action d'IFADEM, ainsi que par une brève conceptualisation sur les notions de supervision et de formation à distance.

2. *Défis généraux de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne et action d'IFADEM*

En Afrique subsaharienne, les écueils auxquels sont confrontés les systèmes scolaires sont généralement à l'image de plusieurs difficultés que traversent les pays. Le budget de l'éducation est affecté de manière

drastique par la modestie des ressources étatiques qui sont sollicitées de manière concurrentielle par divers impératifs d'ordre socioculturel et économique. Ce sous-financement de l'institution scolaire, jumelé à des contingences endogènes (Diagne, 2010) et exogènes (Lauwerier et Akkari, 2011), impacte le recrutement et la formation des enseignants, ainsi que la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles. Ainsi, les pays sont préoccupés par l'amélioration de l'accès à l'éducation, la consolidation de la persévérence scolaire des élèves, ainsi que par l'impact des problèmes scolaires sur le développement général des sociétés. Cette préoccupation est intimement liée à la problématique de la formation initiale et continue d'un personnel enseignant, contractuel-volontaire ou permanent-fonctionnaire, doté des compétences professionnelles nécessaires et bénéficiant d'un contexte adéquat d'exercice de leur fonction (Lauwerier, 2016 ; Nkegne et Marin, 2018 ; Sirois, Dembelé et Labé, 2018).

En soutien aux efforts des pays africains subsahariens, dont le Sénégal, divers projets financés par des institutions panafricaines ou internationales contribuent à relever les défis auxquels sont confrontés les systèmes scolaires pour une éducation de base de qualité. C'est le cas de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). Le modèle IFADEM a pour objectif général le renforcement des compétences professionnelles des instituteurs avec peu ou sans formation initiale, dans 15 pays participants et majoritairement africains subsahariens, et on en parle comme d'une « formation continue professionnalisante » (Depover *et al.*, 2016). Le cadre général du dispositif de formation offert par IFADEM est discuté avec les autorités nationales de chaque pays dans un esprit de co-construction et d'adaptation à leur réalité scolaire et administrative. Selon Lauwerier (2016), une éducation de bonne qualité est démocratique, inclusive et pertinente. Nous pensons que l'action, assez jeune, d'IFADEM contribue à la pertinence de l'éducation des pays participants, en ciblant la mise à niveau des compétences professionnelles des enseignants en lien étroit avec les besoins de chaque pays, du moins tels que définis par le politique.

Dans les phases ultérieures de développement de son action, IFADEM manifeste l'ambition d'élargir sa contribution de manière plus soutenue vers des questions relatives à l'éducation au développement durable et à l'amélioration de la scolarisation des filles (accessibilité et socialisation scolaire).

Dans le cadre du programme IFADEM, le parcours de formation des maîtres se fait de manière concomitante avec leurs activités en classe, dans un format hybride essentiellement axé sur l'autoformation à distance, mais intégrant quelques réunions en présentiel, avec des ressources matérielles et humaines. Les ressources matérielles incluent divers documents de formation, numériques ou en format papier (comme les livrets), ainsi que des outils technologiques (comme les tablettes) et l'accès à des environnements numériques technopédagogiques (comme *Google Classrooms*, *Drive*). Dans la nomenclature d'IFADEM, les ressources humaines sont constituées de divers acteurs qui accompagnent ce parcours, dont les concepteurs de livrets, les tuteurs et les superviseurs. Plusieurs études se sont déjà penchées sur divers aspects du déploiement du programme IFADEM, le plus souvent avec en toile de fond des enjeux de la formation à distance (Alcaraz, 2010; Nijimbere, 2012; Pourcelot et Ben Abid-Zarrouk, 2015; Vouglre et Villemonteix, 2016).

Dans le cas d'IFADEM-Sénégal, l'installation du programme semble suivre le schéma général d'intervention de l'Initiative, comme l'indiquent différentes activités ayant eu lieu en 2016 et recensées sur le site web d'IFADEM (<https://ifadem.org/fr/pays/senegal>). Ainsi, un atelier de travail sur l'opérationnalisation de la stratégie de formation continue des personnels de l'éducation s'est tenu en août 2016, permettant à IFADEM de se brancher à l'agenda du ministère de l'Éducation afin de fournir « [...] un accompagnement en termes d'ingénierie de la formation [...] ». En septembre 2016, une formation de vingt tuteurs IFADEM a eu lieu au Centre régional de formation des personnels de l'éducation de Kaolack. Lors de cette rencontre, les diverses composantes et conditions de la phase expérimentale d'IFADEM au Sénégal ont été explici-

tées : elle repose sur un dispositif pédagogique « basé notamment sur l'utilisation de tablettes tactiles, de ressources numériques produites localement, d'une plateforme edX déployée en partenariat avec France Université numérique (FUN) et l'utilisation des réseaux et des outils de Google pour l'éducation ». L'objectif central de la formation était axé sur la prise en main du matériel et la connaissance de l'espace de travail, ainsi que sur le rôle de tuteurs au sein du dispositif. En octobre 2016, la première journée du regroupement des enseignants « ifadémiens » a été l'occasion de la remise d'une dotation à chacun, comprenant notamment une tablette numérique permettant d'accéder à des contenus d'autoformation accompagnée par des tuteurs. Par la suite, diverses ressources ont été acheminées aux enseignants, dont des livrets de formation (Communication écrite chez l'élève ; Production et compréhension orale chez l'élève ; Matériel didactique pour mieux enseigner les mathématiques, etc.). Il est précisé que les vingt tuteurs sont choisis parmi les directeurs les plus expérimentés. Quant aux superviseurs, ils proviennent des inspecteurs de l'éducation et de la formation (IEF) ainsi que des inspecteurs d'académie ; ils coordonnent le travail des tuteurs dans le cadre de leurs prérogatives habituelles.

3. Considérations générales sur les notions de supervision et de formation à distance

Selon Voulgre et Villemonteix (2016), la supervision du personnel enseignant peut être vue sous deux angles. Le premier la pose comme un processus de régulation de la norme institutionnelle en matière d'enseignement sous forme d'une évaluation sommative des activités d'enseignement. Ce premier scénario ressemble à ce qui se fait dans le cadre de l'inspection des enseignants en France ou à l'évaluation finale des stagiaires en formation initiale à l'enseignement au Québec. Le deuxième la considère comme un accompagnement formatif permettant au personnel enseignant de bonifier progressivement divers répertoires de compétences professionnelles. Selon les contextes nationaux, il y a une certaine continuité entre ces deux perspectives de la supervision.

Dans le cadre d'IFADEM, la supervision des enseignants, engagés dans un processus de formation continue, s'apparente davantage à de l'accompagnement formatif, même s'il y a un certain bilan de formation qui peut mener à une forme de certification. Cet espace général de supervision est encadré par deux catégories d'acteurs : les tuteurs et les superviseurs.

Dans une chaîne de supervision, assumée par une ou plusieurs catégories d'acteurs (tuteurs, mentors, accompagnants, superviseurs), la constance du message pédagogique, qui véhicule les objectifs de la formation suivie par les enseignants, peut être affectée par plusieurs obstacles. Étudiant les modalités de l'accompagnement d'instituteurs « ifadémiens », Voulgre et Villemonteix (2016 : 119) signalent, dans ce sens, la difficulté des enseignants à se mettre en situation de réflexivité par rapport à leurs pratiques professionnelles, ainsi que « les distorsions dans la compréhension des objectifs terminaux liées aux communications multiples des superviseurs et accompagnants ». En contexte de formation professionnelle, la réflexivité comme « explicitation située de l'action » permet de « verbaliser l'expérience » dans un cadre communicationnel souvent différent de l'environnement habituel de travail (Filliettaz, 2012).

En résonance avec l'essor des nouvelles technologies à l'échelle de la planète et en lien avec les difficultés logistiques et financières du déplacement des enseignants dans le contexte de certains pays, la formation à distance est devenue une approche de formation continue de plus en plus utilisée (Depover, Komis et Karsenti, 2012), notamment dans les pays africains (Nijimbere, 2012). Dans le programme IFADEM, la formation à distance est un dispositif qui permet une co-construction des savoirs et une contextualisation des enseignements (Alcaraz, 2010), qui assure malgré tout un encadrement de proximité auprès des enseignants en formation (Massalbi Abdoul, 2000). La formation à distance, médiatisée par des supports technologiques et des environnements numériques de travail, influence les compétences professionnelles des enseignants et l'évolution des pratiques de classe.

Selon Voulgre et Villemonteix (2016 : 115), la dynamique de la formation à distance est jalonnée de difficultés d'ordre infrastructurel et technique, notamment liées à « [...] la formation des équipes de maintenance avec lesquelles les superviseurs pourraient dialoguer à la fois sur des aspects techniques et pédagogiques et sur l'attribution des responsabilités ». Le niveau de littératie numérique des enseignants a certainement un impact sur la fluidité de la supervision. Il est intéressant de noter les résultats d'une recherche IFADEM (Ka, Depover et Maynard, 2017 : 7) qui, au lieu de documenter les défis d'usage des TIC par les instituteurs en cours de formation, s'est plutôt donné comme objectif principal « [...] d'établir le bilan critique, le plus fidèle possible, de leur capital acquis en matière de TIC, avant d'entrer dans la formation ». Le rapport conclut que ce capital reste faible (« exploration-appropriation »), qu'il correspond à celui de l'utilisateur moyen de téléphone portable intelligent, qu'il reste à solidifier (« routinisation »). Cependant, selon le rapport, la motivation des enquêtés laisse voir une situation favorable pour le développement d'un bon niveau de littératie numérique.

4. Synthèse des rapports des superviseurs et des tuteurs

La première section de cette synthèse aborde les activités générales de la chaîne de supervision. La deuxième dresse le portrait de l'utilisation par les superviseurs et les tuteurs de divers outils et environnements numériques (*Gmail, Classroom, Hangouts, Drive, FUN campus, Google Docs*). La troisième rend compte de leur appréciation générale de la chaîne de supervision, notamment leur point de vue sur les défis technologiques.

Activités générales de la chaîne de supervision

Les superviseurs, au nombre de onze, sont affiliés à 63,6 % à l'académie de Fatick et à 36,4 % à l'académie de Kaolack. Quant aux vingt tuteurs, ils sont également répartis dans les deux académies. Dans la

chaîne de supervision, les tuteurs sont en première ligne dans l'accompagnement des enseignants, tandis que les superviseurs encadrent le travail des tuteurs.

Les superviseurs disent avoir rencontré régulièrement les tuteurs, toutes les deux semaines, au cours de la période de formation. Aussi, grâce à diverses ressources utilisées (téléphone, courriel, SMS, outils *Google*, plateforme numérique, salle de réunion), la majorité des superviseurs ont pu s'entretenir avec leurs tuteurs deux fois et une minorité l'ont fait plus de trois fois. Les raisons de ces entretiens peu fréquents se justifieraient par les infrastructures technologiques peu maîtrisées ou mal entretenues. Les moyens d'échanges les plus utilisés par les superviseurs, pour communiquer avec les tuteurs, sont par ordre d'importance : le téléphone (neuf superviseurs), le courriel (sept superviseurs), la salle de réunion (cinq superviseurs), mais aussi SMS et outils *Google* (trois superviseurs) ainsi que les plateformes (deux superviseurs).

Quant aux tuteurs, 80 % d'entre eux (16/20) utilisent une diversité de moyens pour accompagner les instituteurs et communiquer avec eux : clés USB, ordinateurs portables, tablettes, vidéoprojecteurs compatibles avec les ordinateurs, téléphones, imprimantes, scanners, appareils photo numériques, SMS, courriels, réseaux sociaux comme *Youtube* et *Facebook*. Les appareils photo permettent aux tuteurs de filmer les actions et les activités, les réseaux sociaux les aident dans leur recherche d'informations vidéo. D'une manière générale, le téléphone et le courriel sont très utilisés. Pour les tuteurs, ces outils facilitent l'envoi des convocations, des rappels et autres instructions aux instituteurs. Le recours aux téléphones remplace aussi celui des tablettes au cas où ces dernières ne sont pas opérationnelles ou quand les échanges sont perturbés par certains dysfonctionnements. C'est souvent le cas de « *Hangouts* » et des services de discussion synchrone.

Pour ce qui est du taux d'assiduité moyen des enseignants aux regroupements planifiés par les tuteurs, il est jugé satisfaisant autant par les tuteurs que par les superviseurs. Cependant, il semble y avoir une disparité en ce qui concerne l'assiduité selon les localités. Par

exemple, le bassin de Karang « enregistre un taux d'absence fort lors de ses regroupements ». D'après les rapports, les absences d'instituteurs aux rencontres de tutorat sont généralement justifiées. Les hypothèses pour expliquer les absences pourraient être en lien avec des difficultés infrastructurelles, financières, motivationnelles auxquelles seraient confrontés les enseignants accompagnés. Ainsi, on pourrait soulever la question de leur libération des activités pédagogiques officielles pour s'investir davantage dans la formation IFADEM pendant la période requise. Certaines raisons seraient pertinentes à considérer : la difficulté des déplacements vers les centres de regroupement et les moments de planification des rencontres dans l'année. Ces rencontres se déroulaient sur une durée moyenne de 3 à 4 heures. Les sujets abordés s'articulaient autour de la didactique des mathématiques, de la législation et de la morale en plus de la correction des devoirs, du contrôle des connaissances et des contenus des modules de formation. En marge des points abordés centrés sur le déroulement des activités de formation, des questions sur le matériel didactique ont été abordées.

Utilisation du numérique par les superviseurs et les tuteurs

Utilisation de Gmail

Gmail est la plateforme utilisée pour les échanges asynchrones. Le tableau 4.1 fait la synthèse de l'activité communicationnelle multidirectionnelle des superviseurs par *Gmail*. Tous les superviseurs disent l'utiliser au moins une fois par mois pour communiquer avec les tuteurs : par ce biais, trois envoient au moins un message par semaine, deux le font par quinzaine et six le réalisent mensuellement. On peut considérer que la communication par *Gmail* assure un contact régulier entre superviseurs et tuteurs. Pour ce qui est de la communication par *Gmail* entre les superviseurs, elle est moins préférentielle, car près de la moitié d'entre eux (5/11) ne l'utilisent jamais dans ce sens. Dans la perspective de promouvoir une communauté de pratique entre superviseurs pour résoudre certaines difficultés (gestion des modules et des outils numériques, par

exemple), ce dernier constat questionne. Ainsi, on peut noter que cinq superviseurs signalent n'avoir jamais communiqué par *Gmail* avec l'inspecteur d'académie qui les supervise. Pour tous les autres besoins et échanges, 7/11 communiquent assez régulièrement contre 4/11 jamais.

TABLEAU 4.1: COMMUNICATIONS INITIÉES PAR LES SUPERVISEURS VIA **GMAIL**

	Au moins un message/ jour	Au moins un message/ semaine	Au moins un message/ quinzaine	Au moins un message/ mois	Jamais
Communication avec les tuteurs	0	3	2	6	0
Communication avec les autres superviseurs	0	0	2	4	5
Communication avec l'inspecteur d'académie	0	0	1	5	5
Demander de l'aide technique	0	0	0	5	6
Autre	1	1	1	4	4

Le tableau 4.2 fait la synthèse de l'activité communicationnelle multidirectionnelle par *Gmail* des tuteurs. Un premier constat se dégage nettement: les tuteurs utilisent intensivement *Gmail* avec les instituteurs pour un accompagnement de proximité; tous envoient au moins un message par quinzaine et trois le font sur une base journalière. Un deuxième constat peut être fait quant à une certaine intensité de la communication *Gmail* initiée par les tuteurs vers leur superviseur: tous ont envoyé au moins un message par mois, sept l'ont fait sur une base heb-

domadaire et sept autres par quinzaine. Le tableau 4.2 révèle aussi que l'utilisation de *Gmail* par les tuteurs semble structurer une communauté dynamique de pratiques entre eux : un seul dit n'avoir jamais contacté par ce médium les autres tuteurs. Une comparaison des tableaux 4.1 et 4.2 montre que les tuteurs sont plus nombreux (17/20) que les superviseurs (5/11) à utiliser *Gmail* pour des solutions à des problèmes techniques divers.

TABLEAU 4.2 : COMMUNICATIONS INITIÉES PAR LES TUTEURS VIA **GMAIL**

	Au moins une fois/jour	Au moins un message/semaine	Au moins un message/quinzaine	Au moins un message/mois	Jamais
Communication avec les instituteurs	3	13	4	0	0
Communication avec les autres tuteurs	0	5	10	4	1
Communication avec le superviseur	0	7	7	6	0
Demander de l'aide technique	0	2	2	13	3
Autre	2	2	1	10	5

Utilisation de Google Classroom

La plateforme d'apprentissage *Google Classroom* est une sorte de classe virtuelle dédiée aux écoles. Son but est de simplifier la création et la diffusion de cours et d'exercices de manière numérique. Le *Google Classroom* est d'une très grande utilité du fait des traces laissées par les acteurs de la formation. Il se présente comme un cahier de textes

numérique dans lequel l'évolution de la formation est perceptible. Les superviseurs peuvent l'utiliser pour détecter les difficultés relatives à la formation et aux usages de la plateforme et des outils numériques, ou planifier les regroupements et les questions à aborder pendant ces rencontres. Comme le montre le tableau 4.3, tous les superviseurs se connectent à *Google Classroom* pour suivre les activités des tuteurs et des enseignants : un seul le fait quotidiennement, quatre de manière hebdomadaire, deux au moins une fois par quinzaine et quatre au moins une fois par mois.

TABLEAU 4.3: ACTIVITÉS *GOOGLE CLASSROOM* DES SUPERVISEURS

	Au moins une fois/ jour	Au moins une fois/ semaine	Au moins une fois/ quinzaine	Au moins une fois/ mois	Jamais
Suivre les activités des tuteurs et des enseignants	1	4	2	4	0
Autre	1	1	2	3	4

Quant aux tuteurs, ils utilisent la plateforme pour l'accompagnement des enseignants à former. Le *Google Classroom* leur permet de communiquer avec les instituteurs, les autres tuteurs, le superviseur, de corriger les devoirs donnés aux instituteurs, etc. Le tableau 4.4 montre que les tuteurs communiquent par *Google Classroom* à une grande fréquence avec les instituteurs : sept s'attèlent à ce tutorat quotidiennement, onze le font hebdomadairement et deux de manière mensuelle. Tout comme avec *Gmail*, la majorité des tuteurs partagent par le biais de *Google Classroom* leurs expériences avec leurs pairs et avec les superviseurs qui les encadrent.

TABLEAU 4.4: ACTIVITÉS **GOOGLE CLASSROOM** DES TUTEURS

	Au moins une fois/ jour	Au moins une fois/ semaine	Au moins une fois/ quinzaine	Au moins une fois/ mois	Jamais
Communication avec les instituteurs	7	11	2	0	0
Communication avec les autres tuteurs	1	6	7	5	1
Communication avec le superviseur	1	4	7	7	1
Créer et corriger des devoirs	2	5	9	4	0
Autre	2	2	1	6	9

Utilisation des Hangouts

Les *Hangouts* constituent une plateforme de messagerie instantanée et de vidéoconférence développée par *Google*. Cette plateforme permet une communication synchrone nécessaire aux échanges par vidéos. Certains échanges sont en léger différé, car c'est un clavardage durant lequel les interlocuteurs reçoivent des messages par écrit et y répondent. L'usage de cette fonctionnalité demande une connexion plus stable, ce qui peut poser davantage de problèmes dans les milieux ruraux ou reculés. Comme le montre le tableau 4.5, la grande majorité des superviseurs (9/11) utilisent la plateforme *Hangouts* pour communiquer avec les tuteurs au moins une fois par mois. Un certain déficit de communication inter-superviseurs par les outils numériques, déjà constaté avec *Gmail*, s'observe ici: huit superviseurs déclarent ne pas utiliser la plateforme *Hangouts* pour communiquer avec leurs pairs.

TABLEAU 4.5: ACTIVITÉS **HANGOUTS** DES SUPERVISEURS

	Au moins une fois / jour	Au moins une fois/ semaine	Au moins une fois/ quinzaine	Au moins une fois/ mois	Jamais
Communication avec les tuteurs	0	2	1	6	2
Communication avec les autres superviseurs	0	0	1	2	8
Communication avec le coordonnateur de l'IA	0	0	0	4	7
Demander de l'aide technique	0	0	0	4	7
Autre	1	0	0	4	6

Les tuteurs utilisent moins la plateforme *Hangouts* que *Gmail* et *Google Classroom*. Les raisons d'utilisation des *Hangouts* sont identiques chez les superviseurs et les tuteurs. Cependant, l'utilisation de cette plateforme par les tuteurs est plus intensive que celle des superviseurs. Le tableau 4.6 montre que la très grande majorité des tuteurs (18/20) utilisent cet outil au moins une fois par mois pour communiquer avec les instituteurs et deux d'entre eux le font au moins deux fois par jour. La communication inter-tuteurs est aussi manifeste ici, par le biais de cette plateforme synchrone. La communication entre-tuteurs reste assez stable avec 18/20 d'entre eux qui partagent leurs activités. Quatre tuteurs n'utilisent jamais la plateforme *Hangouts* pour communiquer avec les superviseurs.

TABLEAU 4.6 : ACTIVITÉS **HANGOUTS** DES TUTEURS

	Au moins une fois/jour	Au moins une fois/semaine	Au moins une fois/quinzaine	Au moins une fois/mois	Jamais
Communication avec les instituteurs	2	7	5	4	2
Communication avec les autres tuteurs	0	4	7	7	2
Communication avec le superviseur	0	3	7	6	4
Autre	2	2	5	7	4

Utilisation de Drive

Le *Drive* permet le dépôt de nombreuses ressources et une collaboration dans la rédaction des documents. Comme le montre le tableau 4.7, la très grande majorité des superviseurs (9/11) l'utilisent hebdomadairement, mensuellement et à la quinzaine pour lire le cours. Cela leur permet de lire les cours (trois le font au moins une fois par semaine), consulter les fichiers partagés (quatre le font au moins une fois par semaine). Ils peuvent ainsi s'assurer de la disponibilité des ressources nécessaires à la formation des instituteurs. Ils peuvent aussi détecter des lacunes liées à la mise en ligne des cours (absence, retard) ou à l'adéquation entre les documents numériques et les fichiers imprimés distribués aux enseignants et aux tuteurs.

TABLEAU 4.7: ACTIVITÉS **DRIVE** DES SUPERVISEURS

	Au moins une fois/jour	Au moins une fois/semaine	Au moins une fois/quinzaine	Au moins une fois/mois	Jamais
Lire le cours	0	3	3	3	2
Consulter les fichiers partagés	0	4	3	2	2
Autre	1	1	3	3	3

Pour les tuteurs, le *Drive* sert à partager les documents avec les instituteurs, les autres tuteurs et les superviseurs. Le tableau 4.8 montre que tous les tuteurs utilisent le *Drive* au moins une fois par quinzaine dans le cadre de l'accompagnement des instituteurs, et douze le font même de manière hebdomadaire. Comme avec les autres outils numériques, on note que les tuteurs sont actifs dans le partage de fichiers avec les autres tuteurs et avec les superviseurs. On peut cependant se questionner sur le fait que des tuteurs (2 /11) ne partagent pas de fichiers avec les superviseurs.

TABLEAU 4.8: ACTIVITÉS **DRIVE** DES TUTEURS

	Au moins une fois/jour	Au moins une fois/semaine	Au moins une fois/quinzaine	Jamais
Partager des documents avec les instituteurs	1	12	7	0
Partager des documents avec les autres tuteurs	0	2	17	1
Partager des documents avec le superviseur	0	4	14	2
Autre	2	1	11	6

Utilisation de la plateforme FUN campus

FUN campus est une alternative au *Classroom* et au *Drive*, car cette plateforme fonctionne comme une plateforme LMS destinée aux cours à distance. Tous les superviseurs y étaient connectés et consultaient à des fréquences diverses les cours et les activités des participants (tableau 4.9). Cette régularité illustre la participation de tous les acteurs au processus de formation surtout sur une plateforme qui offre un éventail d'autres cours à distance comme les « CLOM » (cours en ligne ouverts et massifs) participant ainsi à renforcer d'autres connaissances des enseignants et formateurs.

TABLEAU 4.9: ACTIVITÉS SUR LA PLATEFORME **FUN** DES SUPERVISEURS

	Au moins une fois/jour	Au moins une fois/semaine	Au moins une fois/quinzaine	Au moins une fois/ mois	jamais
Prendre connaissance du cours	0	3	5	3	0
Observer les activités des participants	0	2	6	3	0
Autre	1	0	3	5	2

Le tableau 4.10 illustre l'utilisation de la plateforme *FUN* par les tuteurs. Elle leur permet de s'assurer de la mise en ligne des cours et de les lire (onze le font même quotidiennement), d'accompagner les instituteurs dans leurs activités (cinq le font quotidiennement et neuf par quinzaine). Toutefois, un des tuteurs déclare n'avoir pas suivi les activités des instituteurs par le biais de la plateforme *FUN*. La majorité des tuteurs (16/20) participent aux forums par le biais de *FUN* et peuvent interagir avec les instituteurs de manière asynchrone, et cela plus rapidement que par *Gmail*.

TABLEAU 4.10: ACTIVITÉS DES TUTEURS SUR LA PLATEFORME **FUN**

	Au moins une fois/ jour	Au moins une fois/ semaine	Au moins une fois/ quinzaine	Au moins une fois/ mois	Jamais
Lire le cours	11	8	1	0	0
Suivre les activités des instituteurs	5	9	4	1	1
Participer aux forums	1	2	4	9	4
Autre	2	1	4	7	6

Utilisation de Google Docs

Une majorité de superviseurs (9/11) ont utilisé *Google Docs* pour la production des documents, sept l'ont fait sur une base mensuelle (tableau 4.11).

TABLEAU 4.11: ACTIVITÉS **Google Docs** DES SUPERVISEURS

	Au moins une fois/jour	Au moins une fois/semaine	Au moins une fois/quinzaine	Au moins une fois/mois	Jamais
Produire des documents	0	1	1	7	2
Autre	1	1	1	5	3

Selon les tuteurs, *Google Docs* est utilisé comme le *Drive*. Il leur a servi principalement d'outil de partage de documents avec les instituteurs, les superviseurs et les autres tuteurs (tableau 4.12). Le partage des documents avec les instituteurs était hebdomadaire pour 11/20 des tuteurs et toutes les quinzaines pour 6/20 d'entre eux. On note encore ici une certaine intensité dans l'accompagnement offert aux instituteurs par les tuteurs, et une communication multidirectionnelle des tuteurs vers les superviseurs et vers leurs pairs.

TABLEAU 4.12: ACTIVITÉS **GOOGLE Docs** DES TUTEURS

	Au moins une fois/jour	Au moins une fois/semaine	Au moins une fois/quinzaine	Au moins une fois/mois	Jamais
Partager des documents avec les instituteurs	3	11	6	0	0
Partager des documents avec les autres tuteurs	0	4	9	6	1
Partager des documents avec le superviseur	0	4	7	8	1
Autre	2	1	2	11	4

Appréciation générale de la formation et difficultés technologiques pendant la formation

Dans l'ensemble, les acteurs de la chaîne de supervision trouvent efficace la dynamique globale de la formation à distance dans laquelle ils sont impliqués. À travers près de 200 commentaires consignés dans la partie qualitative du questionnaire-rapport, le déroulement du tutorat est jugé suffisant avec quelques bémols : « Tutorat facilité par l'engagement des formés et leur curiosité. Ils posent des questions » ; « Climat de travail serein, seulement les problèmes de connexion rendent la réactivité de certains tutorés assez lente » ; « Le travail à distance est facile, mais les déplacements sont souvent moins aisés à cause de la nature de la configuration du bassin ; certains maîtres sont très éloignés et d'autres dans les îles du Saloum ». Les superviseurs vont dans le même sens, comme en témoignent ces remarques sur l'utilisation du matériel d'autoformation : « Grande pertinence du schéma de formation alliant la tablette et la plateforme, car rendant possible l'autoformation et l'auto-évaluation » ;

« Fragilité des tablettes, mais la plateforme est très fonctionnelle et permet l'autoformation, l'auto-évaluation et l'exercisation pour le transfert des connaissances acquises ».

Qu'en est-il des problèmes techniques pointés malgré une satisfaction générale par rapport à la formation ? Il faut souligner la très grande présence de commentaires relatifs à la fragilité des tablettes et à la durée de la réparation de celles qui sont endommagées, durée trouvée longue par les acteurs de la chaîne de supervision : « [...] les maîtresses et maîtres ont des difficultés pour tenir ensemble le clavier et l'écran. Le lien entre les deux éléments de l'appareil n'a pas un système de verrouillage et (l'écran) glisse et tombe. La conséquence est que plusieurs écrans cassés sont aujourd'hui inutilisables » ; « Matériel fragile, négligence des tutorés ». Au-delà des tablettes, la non-mise en ligne d'un module dans son ensemble ou au moment adéquat pose problème, rendant peu praticables les modes de formation à distance. Ainsi, certains cours en ligne n'étaient pas disponibles selon la planification initiale de leur utilisation. Cette absence pourrait avoir plombé le processus de formation si d'autres moyens de rencontres n'étaient pas envisagés comme la présence et la communication asynchrone.

Lorsque les ressources en ligne ne sont pas accessibles, les versions papier complètent ces dernières. Cependant, les problèmes liés à l'impression et à la reliure de ces impressions se sont associés aux difficultés d'accès au module en ligne. Comment les superviseurs ont-ils pu alors finaliser ces cours ? Les périodes de formation ont-elles été plus longues ? Quelles ressources ont été utilisées par les enseignants lors de l'incapacité d'accès au matériel de formation ? Des acteurs de la chaîne de supervision ont signalé des difficultés relatives au partage de la connexion, à l'absence de puce pour s'abonner à un opérateur de téléphonie mobile, aux tablettes cassées ou non livrées. D'autres difficultés se sont imposées comme « la différence entre données numériques et non numériques, la conception d'un item en adéquation avec la connexion et l'accès à la plateforme pour les tablettes échangées ». Lorsque la version numérique ne correspond pas avec celle sur papier, les enseignants, habitués à la version papier,

éprouvent des difficultés à continuer leurs cours en cas de dysfonctionnement de la connexion ou lorsque les tablettes sont en réparation.

5. Pistes d'amélioration de la chaîne de supervision

Les acteurs de la chaîne de supervision ont préconisé plusieurs pistes d'amélioration de manière croisée. Tout d'abord, un certain nombre de ces pistes concernent la situation des enseignants en formation, notamment l'investissement de ces derniers dans leur propre formation et les conditions qui le facilitent :

- La lettre de recrutement des enseignants pour la formation IFADEM devrait clarifier un certain nombre d'attentes relatives à l'investissement dans la formation, notamment une régularité sur la plateforme qui leur permet de terminer les activités qui leur sont envoyées et de les soumettre à temps pour évaluation ou explications par les tuteurs. Une formation continue s'approfondit, après les cours, par des lectures et une application des acquis sur le terrain pendant les pratiques de classe. Il faudrait aussi souligner l'importance de l'assiduité aux rencontres virtuelles et en présentiel, d'un maniement adéquat des tablettes. Comme le dit un tuteur, l'enseignant en formation devrait « [...] toujours s'approprier les modules et solliciter davantage les tuteurs pour des clarifications, utiliser les connexions pour les cours et non pour les réseaux sociaux ».

- Pour augmenter la motivation des enseignants, il faudrait penser à un système d'émulation qui tienne compte, d'une part, des possibilités du programme (ressources financières, matérielles et humaines) et, d'autre part, des particularités socioculturelles : prise en charge de la restauration lors des regroupements ; possibilité de libération professionnelle ; meilleure planification des regroupements selon le moment de l'année ; degré d'enclavement géographique des lieux de provenance des enseignants et profil de ces derniers (enfants à charge, expérience professionnelle).

Pour ce qui est des conditions qui facilitent en général le déploiement de la formation et en améliorent la qualité, plusieurs pistes sont formulées :

- Il est important dans un premier temps d'améliorer la connectivité

et la maintenance des tablettes défectueuses. Elles pourraient être réparées sur place par des centres proches des enseignants. L'attente d'une tablette en réparation est un facteur de risque de démotivation chez l'enseignant en formation.

- Il est recommandé de maintenir l'usage des ressources PDF et des supports papier par le biais d'une impression en amont. Ces documents sont à distribuer aux participants avant le début de la formation.

- La mise en ligne des cours devrait s'opérer avant le lancement de la formation afin que les plateformes soient prêtes à accueillir les participants. Ainsi, elle peut être testée avant le fonctionnement et les erreurs d'inadéquation au format papier évitées. Ces préparatifs du dispositif permettent de prévoir un cours introductif à l'usage des différentes plateformes par tous les acteurs.

- Les données analysées montrent une certaine fluidité dans la chaîne de supervision. Cependant, il est souhaité que les superviseurs s'impliquent davantage auprès de tuteurs, comme le fait de participer à la correction des sujets sur la « fiche détaillée ou les dissertations psychopédagogiques » et de participer de manière régulière aux regroupements avec les enseignants, pour que ces derniers vivent de manière tangible le cumul des bénéfices de la supervision. Les responsables du programme devraient analyser dans quelle mesure ce souhait constitue ou non un chevauchement de tâches entre tuteurs et superviseurs.

- La multiplication des centres, tout en étant un facteur de généralisation d'IFADEM, pourrait s'accompagner d'une décentralisation de la gestion de la formation et des aspects techniques. Cela permettrait à long terme d'autonomiser les zones dans lesquelles IFADEM se déploie.

6. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons fait une analyse secondaire de données portant sur les rapports de tuteurs et de superviseurs accompagnant des enseignants « ifadémiens » dans deux académies scolaires du Sénégal. Nous avons considéré que tuteurs et superviseurs constituent une chaîne de supervision, les premiers étant plus en proximité avec les

enseignants, les seconds coordonnant le travail de tutorat et faisant le lien avec les responsables du programme IFADEM. Nous avons étudié plus spécifiquement la dynamique de la chaîne de supervision qui s'est tissée principalement à distance, via divers outils et plateformes numériques (*Gmail, Google Classroom, Hangouts, Drive, FUN campus, Google Docs*). La brève recension des écrits au début du chapitre, sur les défis généraux de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne et sur les notions de supervision ainsi que de formation à distance, permet de faire émerger quelques enjeux révélés par la synthèse des rapports des superviseurs et des tuteurs.

La qualité d'une formation à distance tient en grande partie à un niveau adéquat de littératie numérique des acteurs, à la disponibilité des outils numériques, à leur fiabilité et à l'existence de facilités infrastructurales pour soutenir leur utilisation au moment opportun. Une étude souligne que le niveau de littératie numérique des enseignants « pré-ifadémiens » est dans l'ensemble similaire à celui de l'utilisateur moyen d'un téléphone intelligent (Ka, Depover et Maynard, 2017). Ce niveau à l'entrée dans la formation, bonifié sans doute par la formation ou par l'usage intensif des technologies, semble avoir suffi aux enseignants pour transiger avec les diverses ressources numériques mobilisées pendant la supervision. En effet, dans les commentaires des superviseurs et dans ceux des tuteurs, l'accent n'est jamais mis sur des lacunes relatives à la littératie numérique des enseignants en formation. Pour ce qui est des défis pédagogiques, en référence à la résistance dans le changement des cultures pédagogiques ou dans l'appropriation de compétences comme la réflexivité, les propos recueillis n'en font pas grand cas.

Les données recueillies montrent une grande utilisation des ressources numériques par les tuteurs et les superviseurs. Par contre, certaines difficultés sont en rapport avec des contingences endogènes plus générales (Diagne, 2010; Voulgre et Villemonteix, 2016), notamment avec des problèmes de connectivité, de maintenance et d'enclavement de certains territoires (qui entrave le déplacement des enseignants lors des regroupements). Cependant, les tuteurs semblent utiliser plus inten-

sivement les outils numériques de manière multidirectionnelle : entre eux, en direction des enseignants et des tuteurs. La différence dans l'utilisation du numérique, par les acteurs de la chaîne de supervision, est due sans doute en partie à la différence des tâches et responsabilités entre tuteurs et superviseurs, le tutorat étant de l'accompagnement de proximité (Massalbi Abdoul, 2007), de première ligne, auprès des enseignants. L'analyse des données laisse entrevoir une communication inter-tuteurs assez dynamique, une sorte d'espace collaboratif, de communauté interactive de formation (Moussa, Etienne et Méard, 2009) soutenue par l'utilisation des outils numériques. Nous pensons qu'une telle dynamique est à consolider par le programme.

La chaîne de supervision entre superviseurs et tuteurs paraît fluide. Il semble y avoir une certaine complicité pédagogique entre les acteurs. Cependant, on peut se demander si cette complicité, aussi culturelle, est satisfaisante au vu des changements espérés par les concepteurs de la formation. Nous pensons qu'entre l'obligation de résultat, en partie balisée par des attentes exogènes politico-technopédagogiques liées au financement du programme, et des défis endogènes au programme, IFADEM devrait travailler à rendre les chaînes de supervision plus dynamiques à la fois verticalement (entre tuteurs et superviseurs) et horizontalement (entre tuteurs et entre superviseurs). Il y aurait lieu aussi que les données recueillies sur le fonctionnement de la chaîne de supervision révèlent davantage les défis pédagogiques et didactiques auxquels sont confrontés les enseignants « ifadémiens ».

Bibliographie

Abdoul Massalabi, N. (2017). *Analyse de l'évolution des rôles de superviseurs pédagogiques de l'activité enseignante avec le numérique. Le cas de la région de Maradi (NIGER)*. Adjectif.net. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php> Article 425

Alcaraz, M. (2010). Co-construction, contextualisation et appropriation, trois thèmes clés pour caractériser l'approche mise en œuvre par l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). *Distances et médiations des savoirs*, 8 (3), 489-503.

Depover, C., Dieng, P. Y., Gasse, S., Maynier, J.-F et Wallet, J. (2016). *Repenser la formation continue des enseignants en francophonie : L'Initiative IFADEM*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Depover, C., Komis, V. et Karsenti, T. (2012). Le contrôle de qualité: un outil indispensable pour asseoir la légitimité de la formation à distance ? *Formation et profession*, 20 (2), 2-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.179>

Diagne, A. (2010). Pourquoi les enfants africains quittent-ils l'école ? Un modèle hiérarchique multinomial des abandons dans l'éducation primaire au Sénégal. *L'Actualité économique*, 86 (3), 319-354. <https://doi.org/10.7202/1003526ar>

Dionne, E. et Fleuret, C. (2016). L'analyse de données secondaires dans le cadre d'évaluation de programme : regard théorique et expérientiel. *Canadian Journal of Program Evaluation / La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 31 (2), 253-26.

Duchesne, S. (2017). De l'analyse secondaire à la réanalyse. Une innovation méthodologique en débats. *Recherches qualitatives*, 21, 7-28.

Filliettaz, L. (2012). Réflexivité et explicitation située de l'action des formateurs: une perspective interactionnelle et multimodale. *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (p. 277-301). Toulouse (France): Octarez Éditions.

Ka, M., Depover, C. et Maynier, J.-P. (2017). *Les rapports des Ifadémiens avec les technologies*. Rapport IFADEM- Projet RESA.

Lauwerier, T. et Akkari, A. (2011). Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46 (3), 343-362. <https://doi.org/10.7202/1009170ar>

Lauwerier, T. (2016). La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest : le cas du Sénégal. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51 (2), 787–805. <https://doi.org/10.7202/1038603ar>

Mochmann, E. et Vardigan, M. (2011). L'analyse secondaire de données et la documentation pour leur diffusion. *La France dans les comparaisons internationales : guide d'accès aux grandes enquêtes statistiques en sciences sociales* (p. 173-181). Paris : Presses de Sciences Po.

Nijimbere, C. (2012). Informatique et enseignement au Burundi, quelles réalités ? *Adjectif.net*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?Article105>.

Moussay, S., Étienne, R. et Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.

Nkengne, P. et Marin, L. (2018). L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs. *Éducation et francophonie*, 45 (3), 35–60. <https://doi.org/10.7202/1046416ar>

Pourcelot, C. et Ben Abid-Zarrouk, S. (2015). Construire des outils d'évaluation de l'efficacité d'un dispositif pédagogique à distance : le cas de l'efficacité interne d'IFADEM RDC/Katanga. *Distances et médiations des savoirs*. <https://doi.org/10.4000/dms.1099>

Sirois, G., Dembélé, M. et Labé, O. (2018). La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances ? *Éducation et francophonie*, 45 (3), 13-34. <https://doi.org/10.7202/1046415ar>

Voulgre, E. et Villemonteix, F. (2016). Les supervisions pédagogiques : des modèles et des appropriations. *frantice.net, Numéro spécial 12-13*. <http://frantice.net/index.php?id=1394>

CHAPITRE 5

Compétences et aspects transversaux dans la formation IFADEM

Hajj Wafa Berry et Cothière Darline

Résumé

Les bouleversements planétaires actuels imposent l'adoption d'une posture nouvelle et raisonnée de la part de chaque individu, et ce, dans tous les domaines de la vie. Dans cette dynamique, les jeunes, tout comme leurs formateurs, doivent s'adapter aux nouvelles exigences du monde qui les entoure en acquérant des compétences nécessaires à leur épanouissement social et personnel. Ces compétences transversales intègrent notamment le respect de l'environnement, le développement durable, la citoyenneté, le respect des genres, le sens critique, la créativité. Il s'agit donc de développer un savoir-être au monde au-delà des savoirs disciplinaires ou scolaires. Cette étude rappelle, en liminaire, l'importance de l'approche par compétences et du rôle des compétences transversales dans la construction des savoir-faire et savoir-être des apprenants avant d'interroger les instances internationales sur la place accordée à ces compétences dans leurs objectifs stratégiques. Elle se focalise par la suite sur l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) et, en particulier, sur les livrets de formation afin d'étudier le mode d'intégration des compétences transversales dans ce dispositif. Le corpus d'analyse porte sur quatre pays (Burkina Faso, Liban, Madagascar, Tchad) et comprend une sélection de livrets utilisés pour la formation aux disciplines non linguistiques, à la pédagogie générale, à la gestion de salles de classe et aux composantes linguistiques de la formation. Pour finir, quelques propositions sont formulées pour une intégration des compétences transversales dans les pratiques d'enseignement.

MOTS CLÉS: Approche par compétences, compétences transversales, aspects transversaux de l'éducation, Francophonie, dispositifs de formation, enseignement du et en français, livrets de formation

1. Introduction

Les grandes mutations de l'époque contemporaine favorisent l'émergence d'une nouvelle conception de l'éducation et de la formation. De nos jours, nul ne peut ignorer l'impact des crises économiques, sociales, sécuritaires, sanitaires, écologiques, identitaires, morales, sur le mode de vie, de travail et de pensée des habitants de la planète. Ces différentes crises ont engendré des sociétés et des identités sans cesse décomposées et recomposées. Tout en assurant à ces crises une plateforme privilégiée, la révolution technologique a largement contribué au bouleversement de notre façon d'être et de penser. Si l'accès à l'information a facilité la vie sociale et professionnelle des individus, ouvert notre planète à de nouvelles opportunités, il l'a, toutefois, exposée à de nouveaux dangers. De ce fait, les jeunes se trouvent dans un face à face implacable avec les mutations et, par conséquent, avec les exigences de la société moderne qu'ils ne sauraient surmonter individuellement, en dehors d'une action multiple et concertée de la part des différents acteurs politiques et sociaux, notamment éducatifs.

Plus que jamais, l'éducation se doit de doter tout apprenant des compétences transversales pour mieux s'adapter aux transformations sociales et planétaires actuelles. Le défi serait justement de renforcer les compétences scientifiques, professionnelles, sociales et affectives de chaque individu afin d'assurer son épanouissement personnel, mais aussi le développement durable des sociétés. Aussi se pose la grande question du rôle de l'école et de l'enseignement qu'elle devrait dispenser. L'école devrait-elle continuer à assurer les disciplines connues dans leurs strictes frontières disciplinaires ou devrait-elle les dépasser pour façonner la personne et la personnalité de l'élève, anticipant l'homme ou la femme de demain ?

Cette étude se propose, à juste titre, de rappeler, dans une première partie, l'importance de l'approche par compétences, surtout son

rôle dans la construction des savoir-faire et être des apprenants, tout en cherchant à définir la notion de compétence en général et celle de compétence transversale en particulier. Elle s'évertuera à chercher la place qu'occupent les compétences transversales dans les objectifs et référentiels stratégiques d'instances internationales ayant un pouvoir de décision dans le monde éducatif et professionnel. En deuxième partie, elle démontre dans quelle mesure l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres, IFADEM, a-t-elle tenu compte, dans ses livrets, des compétences transversales, porte privilégiée pour l'épanouissement social et personnel des apprenants.

2. Compétence disciplinaire ou transversale, quelle définition ?

Avant de sonder la place accordée par les instances internationales aux compétences transversales dans l'éducation, il serait opportun de rappeler brièvement les fondements de l'approche par compétences (APC) ainsi que son rôle dans la construction des savoir-faire et savoir-être des enseignants.

Initialement adoptée dans les formations professionnelles pour améliorer les conditions et potentialités de production, l'approche par compétences s'est étendue, par la suite, aux travaux en sciences du langage (Chomsky 1957; Hymes 1984; Perrenoud 1997) et de l'éducation (Lindvall 1964; De Ketela 2001; Jonnaert 2006; Rey et Carette 2012) donnant ainsi naissance à différentes approches théoriques.

En rupture avec le paradigme des années 1960 qui privilégiait la pédagogie par objectifs (PPO), l'APC se caractérise par un processus d'apprentissage plus participatif et davantage axé sur l'apprenant, à partir de compétences identifiées. Que ce soit dans le domaine scolaire ou professionnel, l'APC a eu un impact direct sur l'ingénierie de la formation : conception de curricula, élaboration de manuels, référentiels et contenus de formation, démarches d'enseignement et d'apprentissage, pédagogie différenciée, pratiques d'évaluation, articulation des apprentissages aux exigences du contexte, etc. Depuis le forum mondial de

2000, tenu à Dakar, qui a défini le cadre d'action de l'éducation pour tous, les pays en développement se sont engagés dans la révision de leur curriculum selon l'approche par compétences. Aussi, l'APC est-elle devenue une référence commune à la plupart des cadres éducatifs et dispositifs pédagogiques. Ce qui expliquerait le fait que le terme de compétence connaisse différentes acceptations en fonction des contextes et des champs disciplinaires, bien que les définitions ne s'opposent point de manière catégorique. Dans la plupart des cas, elles se complètent, justifiant ainsi la vaste portée de la notion.

Selon Lasnier, cité dans Basque (2015 : 2), la compétence est définie comme : « un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun ». Le caractère complexe de la compétence est également mis en relief par Tardif quand il définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006 : 22).

Une autre approche caractérise la compétence en termes de résultat associé à un contexte donné tout en mettant en exergue la complexité du processus d'acquisition et les différentes ressources mobilisées par l'apprenant: « Une compétence vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion). Elle s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique. Elle se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation, car elle mobilise *in situ* différentes ressources – cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, procédurales, etc. – ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier » (Cros, De Ketela *et al.*, 2010 : 26).

Situant la notion de compétence dans la perspective de l'apprenant, un être agissant, Le Boterf soutient : « [qu'] une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particu-

lier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables » (Le Boterf, 2000 : 38).

Évidemment, il ne s'agit pas ici d'analyser et de commenter chacune de ces définitions, une telle tâche a été maintes fois accomplie (Basque, 2015 ; Boutin, 2004 ; Dolz et Ollagnizer, 2002). Notre intention est de rappeler le caractère complexe de la notion de compétence à travers différentes conceptions et différents champs d'application. On remarque que la plupart de ces définitions renvoient, de manière explicite ou implicite aux compétences transversales, la compétence ne se limitant aucunement aux bornes du savoir exclusif d'une discipline donnée. En effet, elle s'étend au développement des capacités professionnelles, relationnelles, sociales, personnelles et autres. En outre, la compétence en termes de résultat implique à chaque fois une adaptation au contexte et au domaine d'activités. « Les compétences transversales sont un référent pertinent pour la formation parce qu'elles soulignent l'importance du sujet dans l'action, [...]. Ce ne sont pas les actes que l'on transfère, c'est l'acteur qui remobilise des ressources issues de ses expériences antérieures à l'occasion de nouvelles épreuves. Et il y parvient grâce à ce qui le constitue comme sujet, à savoir un point de vue fort sur le monde dans lequel il évolue. Ce monde est un monde social fait de contraintes et de normes sans cesse retravaillées par des êtres d'initiative » (Durrive, 2019 : 31). La compétence transversale serait donc principalement toute compétence transposable, générique, non disciplinaire complétant et affinant le profil de sortie du formé qu'il soit donc élève ou professionnel en formation. En effet, « [...] les frontières de ce qu'[elles] recouvrent sont variables et ajustables en fonction des acteurs et des contextes ; elles croisent des attentes sociales au présent et des objectifs tournés vers l'avenir ; elles impliquent des sphères éducatives hétérogènes qui ont chacune leur appréhension de leur contenu et de leur transmission » (Becquet et Etienne, 2016 : 2).

Pour conclure cette entrée en matière, il est important de rappeler que le travail sur la maîtrise des compétences transversales concerne toute formation et tout public, jeune ou adulte.

L'école en Europe, notamment en France et en Belgique, a explicitement intégré les compétences transversales dans ses programmes de formation. Il en est de même dans d'autres pays francophones. À titre d'exemple, on peut citer le programme de l'École québécoise pour qui « L'école doit donc veiller à ce que les jeunes acquièrent des capacités génériques solidement enracinées dans un ensemble organisé de connaissances [...] , ces capacités génériques sont appelées compétences transversales » (Programme de formation de l'École québécoise, p. 1). Les compétences transversales, toujours selon le programme québécois, sont de divers ordres, « [...] soulignant différentes facettes du savoir-agir: facettes intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et communicationnelles. Elles sont également complémentaires les unes par rapport aux autres, de sorte que l'activation de l'une d'entre elles ouvre généralement des passerelles vers les autres [...] , elles constituent des outils jugés essentiels à l'élève parce qu'elles l'aident à s'adapter à diverses situations et à poursuivre ses apprentissages sa vie durant ».

Comme annoncé au début, nous avons étudié brièvement le cadre conceptuel de la notion de compétence transversale. Dans la suite, nous examinons l'engagement des principales instances internationales œuvrant dans le domaine de l'éducation par rapport à l'intégration des compétences transversales dans leurs objectifs stratégiques.

3. Les aspects transversaux dans les cadres généraux de l'éducation

Les grandes instances internationales œuvrant en faveur de l'éducation, semblent avoir pris en compte les aspects transversaux de l'enseignement et de la formation dans leurs stratégies.

Dans la littérature disponible, des termes variés sont utilisés pour désigner des capacités de chaque individu lui permettant de mieux asseoir son rapport au monde, mais aussi de s'adapter aux changements

de notre époque : compétences transversales (UNESCO), compétences de vie (UNICEF), compétences socio-affectives (OCDE), compétences sociales et pragmatiques (Cadre européen commun de référence pour les langues, CECRL). Au-delà de cette diversité terminologique observée, l'intention serait de donner à l'élève un apprentissage qui dépasse le cadre d'une discipline scolaire et qui peut se transposer d'une situation à une autre. Ces compétences touchent notamment aux domaines du développement durable, de la santé, de la citoyenneté, de l'éducation aux technologies de l'information et de la communication, auxquels s'ajoutent les aptitudes personnelles, la connaissance des médias et de l'information, le sens critique.

Le champ de ces compétences est, ainsi, loin d'être réduit. Si les domaines en question revêtent un caractère universel, il est admis que les compétences transversales doivent être adaptées au contexte dans lequel évolue l'individu.

Les compétences transversales dans les programmes de l'UNESCO

Le programme de développement durable de l'UNESCO à l'horizon 2030 – adopté en 2015 – réaffirme les exigences de l'organisation en matière d'éducation. Les aspects transversaux de l'enseignement y sont explicitement mentionnés comme ayant un rôle déterminant dans la formation globale d'une personne. On insiste sur le fait que « chaque individu devrait pouvoir bénéficier d'une formation lui permettant d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour pouvoir mettre à profit les possibilités qui s'offrent à lui et participer à la vie de la société » (UNESCO, PDD, 2017, p. 10). Il s'agit donc de capacités génériques utiles à chaque personne à tous les âges et partout dans le monde.

Le cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable de l'UNESCO souligne également l'importance des compétences transversales dans les actions éducatives à travers notamment son objectif 4 (ODD 4). Ce dernier préconise une éducation de qualité qui

favorise la créativité et les connaissances ainsi que le développement de compétences en matière d'analyse et de résolution de problèmes, sans écarter les aptitudes cognitives, interpersonnelles et sociales de haut niveau. L'ODD 4 insiste également pour que toute personne élabore une pensée créative et critique ainsi que des compétences collaboratives et développe curiosité, courage et résilience (UNESCO, ECM, 2015, p. 18).

Les compétences transversales dans les programmes de l'UNICEF

La plupart des actions et programmes de l'UNICEF font référence aux « *life skills* » ou compétences de vie pour sensibiliser à l'importance des aspects transversaux dans l'épanouissement des enfants.

Le programme intitulé Initiative pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté (LSCE), par exemple, déployé dans la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA) présente quatre dimensions de l'apprentissage, développées en douze compétences de vie jugées essentielles dans les actions éducatives destinées aux jeunes. Il s'agit des dimensions : cognitive (créativité, pensée critique, résolution de problème), instrumentale (coopération, négociation, prise de décisions), personnelle (résilience, autogestion, communication), sociale (respect de la diversité, empathie, participation). Chacune de ces compétences se trouvant, à son tour, déclinée en d'autres compétences qui lui sont associées (UNICEF, LSCE, 2015, p. 7).

L'organisation soutient que les enfants qui ont reçu une éducation aux compétences de la vie ont acquis des aptitudes à la réflexion critique, à la prise de décisions, à la communication, à la négociation, au règlement des conflits, à l'adaptation et à la gestion de soi qui peuvent être utilisées dans des contextes spécifiques. Ils ont aussi une meilleure connaissance d'eux-mêmes – notamment de leurs droits, de leur influence, de leurs valeurs, de leurs attitudes, de leurs points forts et de leurs points faibles – ce qui les aide à faire des choix informés dans la vie.

Ce cadre d'action et ce plaidoyer revêtent, ainsi, un caractère incitatif. Les acteurs de l'éducation et de la formation s'engagent à considérer

les compétences de vie de chaque enfant. Ces dernières sont complémentaires aux compétences de base (lire, compter, écrire) pour pouvoir surmonter un ensemble de difficultés de la vie et en particulier en milieu hostile.

Les compétences transversales et Institutions européennes

L'intérêt vis-à-vis des compétences transversales a aussi été porté par les institutions européennes, avec, en première ligne, la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. On constate que la Stratégie Europe 2020 accorde une place privilégiée aux compétences transversales, en plus des compétences linguistiques qui demeurent la pierre angulaire du référentiel commun de compétences pour les langues (CECR). Huit compétences clés sont considérées comme nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels de tout individu. À titre indicatif, on peut citer: communiquer en langues étrangères, apprendre à apprendre, acquérir des compétences sociales et civiques, développer un esprit d'initiative et d'entreprise, développer la sensibilité et l'expression culturelle.

Partout dans les programmes et curricula de langues, on remarque que les compétences langagières sont de plus en plus doublées d'une dimension socio-culturelle nécessaire à l'équilibre personnel et socio-professionnel de l'apprenant.

Le CECR distingue les compétences langagières de celles qui facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde : compétences stratégiques et d'acquisition, psycho-sociales, socio-culturelles. Aussi ce référentiel incite-t-il les acteurs de la formation à considérer la dimension socio-cognitive de l'acquisition des langues, mais aussi les contextes de communication et d'apprentissage.

Les langues étrangères deviennent, dans ce cadre, un instrument de développement durable, un endroit privilégié où se forment les êtres et les attitudes.

L'OCDE

Il est aussi intéressant de mentionner les travaux de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) relatifs aux compétences transversales. D'après l'OCDE, les compétences transversales ne renvoient pas uniquement aux compétences cognitives acquises dans un cadre institutionnel, mais également celles qu'il convient de décrire comme relationnelles et qui sont acquises tout au long de la vie.

L'OCDE a mené une étude à partir de ce postulat. Le rapport issu de cette recherche met en avant les effets que les compétences peuvent avoir sur divers aspects du bien-être individuel et du progrès social, allant de l'éducation aux retombées associées au marché du travail, la santé, la vie familiale, l'engagement civique et la satisfaction à l'égard de l'existence (OCDE, 2016).

Les recommandations partent du principe que les enfants d'aujourd'hui auront besoin d'un ensemble équilibré de compétences cognitives, sociales et affectives pour réussir dans la vie moderne. Leur faculté à atteindre les objectifs, à travailler avec autrui et à gérer leurs émotions sera essentielle pour affronter les défis du xxie siècle.

Ainsi, les compétences transversales représentent un objectif en soi dans le monde de l'éducation puisque ces compétences vont largement contribuer à façonner la personne de l'élève de même que sa vie future.

La Francophonie

Les aspects transversaux de l'éducation font partie intégrante de la plupart des actions et programmes de la Francophonie. On constate en effet que les objectifs du développement durable adoptés en 2015 par les 193 États membres des Nations unies sont bien intégrés dans la programmation quadriennale 2019-2022. L'organisation exprime clairement sa volonté de faire évoluer les politiques publiques d'éducation et d'enseignement du français pour pouvoir atteindre ces objectifs : « Les ODD constituent aujourd'hui l'agenda structurel sur lequel sont arrimés les programmes de l'ensemble des organisations internationales, dont l'OIF. Par son action, l'OIF a pour ambition de contribuer à l'atteinte de

tous les ODD » (Programmation quadriennale de l'Organisation internationale de la Francophonie, p. 13).

Dans ce cadre, la qualité de l'éducation, l'équité et l'inclusion constituent un axe stratégique majeur de sa politique. Par ailleurs, la Francophonie entend également œuvrer davantage en faveur de la scolarisation et l'autonomisation des filles afin de réduire les inégalités sociales, accroître la prospérité et réduire la pauvreté dans le monde d'ici 2030. La conférence mondiale sur l'éducation des filles et la formation des femmes tenue en juin 2019 à N'Djamena au Tchad participerait de cette politique.

Si la langue française demeure la pierre angulaire de la politique éducative de la Francophonie, le respect des droits humains, l'égalité entre les femmes et les hommes, la promotion de la solidarité, de la diversité, de l'excellence et du vivre-ensemble, le respect de l'environnement, l'éducation à la citoyenneté, l'utilisation du numérique constituent, d'un premier abord, des aspects transversaux à l'œuvre dans ses différents programmes.

Ainsi, l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres, IFADEM, offrirait le cadre d'applications de ces objectifs puisqu'il s'agit pour la Francophonie, à propos de ce projet, de : « Faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale, de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable » (Programmation quadriennale de l'Organisation internationale de la Francophonie, p. 79).

Il est à rappeler ici que le projet IFADEM est né après le XI^e Sommet de la Francophonie de Bucarest en 2006. Les chefs d'État et de gouvernements avaient demandé à l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et à l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) de mettre en commun les moyens dont elles disposent pour soutenir les poli-

tiques nationales de modernisation des systèmes éducatifs dans les pays membres. Cette demande a conduit l'OIF et l'AUF à développer cette Initiative dans le but de participer aux efforts internationaux en faveur d'une éducation de base équitable, inclusive et de qualité pour tous.

4. L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres: quelle évolution?

Entre évaluations...

Le dispositif IFADEM est actuellement déployé dans plus de quinze pays où le français est utilisé comme langue d'enseignement. Le but de cette Initiative est de contribuer au renforcement des compétences des instituteurs dans le domaine de la didactique du et en français. On peut y voir une volonté de la Francophonie d'agir en faveur de la qualité des systèmes éducatifs tout en inscrivant le français dans une dynamique positive en l'associant aux langues nationales.

Le programme articule formation présentielle, autoformation tutorée et utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'approche privilégiée par IFADEM émane d'une logique de co-construction avec les acteurs locaux et de croisement d'expertise internationale. Les contenus pédagogiques sont à chaque fois adaptés au curriculum et programmes nationaux ainsi qu'aux réalisations éducatives locales.

Si le répertoire didactique des enseignants se construit à partir des besoins exprimés par les pays bénéficiaires, la standardisation et l'harmonisation d'IFADEM relèvent du défi (Bento et Spaëth, 2016). Il s'agit en effet de répondre à la diversité des situations pédagogiques et des cultures didactiques du réseau tout en plaçant l'Initiative dans la perspective de la mondialisation éducative.

Au-delà du caractère innovant d'IFADEM, il est difficile de mesurer l'effet de la formation sur les élèves maîtres, l'entreprise étant techniquement complexe et politiquement risquée (Depover, Jarousse, 2016). Ce constat justifierait, dans une certaine mesure, la décision des instances de pilotage (OIF/AUF) de faire évoluer l'Initiative en la soumet-

tant à des recherches évaluatives externes. Le but principal est, d'une part, de tester les conditions réelles et la pertinence du concept et, d'autre part, d'évaluer l'intérêt de son déploiement et de son transfert dans d'autres pays. Ces rapports externes soulignent à chaque fois la pertinence d'IFADEM et sa légitimité par rapport aux objectifs internationaux. « L'Initiative se situe au cœur même de la légitimité de la Francophonie tout en respectant celle-ci dans l'effort international qui vise à relever les multiples défis de la professionnalisation des enseignants et enseignantes, de la modernisation des enseignements et d'une éducation de qualité pour tous » (ATEMA, 2010 : 34).

Il a été néanmoins constaté qu'IFADEM ne prend pas totalement en compte la dimension transversale de la formation proposée. Les évaluateurs soulignent la nécessité de reformuler les objectifs de l'Initiative au regard de son positionnement et de sa stratégie de déploiement. Pour améliorer le dispositif de formation, il a été recommandé d'introduire d'autres compétences qui engageraient davantage l'enseignant dans sa propre formation.

Une autre évaluation propose de renforcer la qualité de la formation en y introduisant des compétences qui ne concernent pas uniquement le renforcement des compétences dans l'enseignement du et en français (Rapport Cayambe, 2015). Les attentes des enseignants par rapport au dispositif ont été identifiées dans le cadre de cette étude. Elles vont au-delà de la formation disciplinaire et concernent principalement des savoirs et des savoir-faire relatifs à la déontologie, à la pédagogie, à la psychologie de l'enfant.

De ces conclusions apparaît nettement la nécessité d'améliorer le profil sortant de l'enseignant formé. L'apprentissage tout au long de la vie, l'importance des interactions de qualité et la confrontation entre pairs supposeraient une série de compétences transversales comme la curiosité et la veille scientifiques, le sens du dialogue et de la communication collaborative, la négociation, la prise de décision, le travail en équipe, etc.

Le recours à des évaluations externes témoigne de la volonté de l'OIF et de l'AUF de parfaire le dispositif de formation pour mieux

répondre aux besoins des bénéficiaires et aux exigences éducatives contemporaines. On peut voir également dans cette entreprise un souci d'actualisation des approches pédagogiques et des mesures de bonne gouvernance.

... et orientations

Les dernières recommandations de la Francophonie issues du sommet de Dakar 2017 et celles de la conférence internationale sur l'éducation des filles et la formation des femmes tenue à N'Djamena en juin 2019 invitent à une adaptation du modèle de formation aux besoins des sociétés actuelles.

Dans cette perspective, le groupe d'experts, organe scientifique d'IFADEM, a souligné, lors de ses travaux, l'importance de prendre en considération les enjeux transversaux dans les programmes éducatifs pour parfaire la formation du citoyen du xxie siècle.

Le groupe d'experts propose ainsi de contribuer, par le biais de l'enseignement/apprentissage des langues, au développement personnel de l'élève. Ce qui revient à lui faire acquérir des « compétences de vie » et donc de tenir compte progressivement des aspects transversaux dans la formation des enseignants. Cette démarche constitue la première étape de l'intégration des compétences transversales dans la formation des élèves maîtres.

Aussi nous a-t-il paru pertinent de nous pencher spécifiquement sur certains livrets de formation afin d'évaluer la place qu'occupent les compétences transversales dans IFADEM. Il convient de préciser que cette étude ne prétend pas être exhaustive. Elle se propose d'identifier et de commenter les lieux de manifestation des aspects transversaux dans les livrets de formation tout en dégageant quelques propositions en vue de leur intégration dans les pratiques enseignantes.

5. Les livrets IFADEM: structuration, approche théorique, corpus et méthodologie d'analyse

Structuration des livrets et approche théorique

Les livrets de formation constituent le socle d'IFADEM. L'ensemble des titres disponibles atteste de la diversité de l'offre qui se décline en plusieurs thématiques pour un même pays. Le choix des contenus reflète une prise en compte des réalités sociolinguistique, éducative et culturelle des contextes de leur application en plus des besoins en formation des enseignants.

Du point de vue structurel, tous les livrets IFADEM sont construits de manière identique. Chaque séquence se décline généralement en huit rubriques: constat, diagnostic, mémento, démarche méthodologique, activités, corrigés d'exercices, bilan personnel.

- Le constat présente la problématique qui va être traitée en la situant dans le contexte du pays.
- Le diagnostic permet à l'enseignant de s'autoévaluer et de se positionner par rapport aux objectifs de la formation avant d'aborder le livret.
- Le mémento fait le point sur les connaissances actuelles dans le domaine traité. Il constitue une base et une synthèse des savoirs qu'il faut maîtriser pour chaque sujet abordé.
- La démarche méthodologique constitue le point fort de la formation. Elle décrit les étapes de chaque activité d'apprentissage. Elle donne un exemple de déroulement des leçons.
- Les activités sont un entraînement aux différents gestes professionnels abordés. Cette partie fournit, pour une séquence pédagogique donnée, des modèles d'activités à proposer aux élèves.
- Les corrigés d'exercices donnent les corrections des exercices proposés (correction des autotests et des activités). Ils permettent une grande autonomie dans l'apprentissage.
- Le bilan personnel reflète les compétences acquises à la fin d'une séquence ou d'un module par les enseignants.

Cette homogénéité participe d'une démarche de standardisation et d'harmonisation décrite dans le *Guide méthodologique* (IFADEM, 2010) qui présente les principes de production des livrets à partir de critères structurels et méthodologiques. Du point de vue théorique, ce guide réfère à « des approches méthodologiques contemporaines de l'enseignement du et en français (en situation de langue étrangère ou seconde) qui privilégient un apprentissage par la construction des savoirs et des interactions dans la construction des savoirs » (Bento et Spaëth, 2016 : 31).

Les compétences transversales ne sont pas négligées dans le guide méthodologique d'IFADEM. On sensibilise ainsi les rédacteurs à leur importance et à leur intégration dans tous les supports de formation : « Les supports pédagogiques sont contextualisés et intègrent des thématiques d'éducation à la citoyenneté, à l'environnement et à la santé. Les supports pédagogiques, qu'ils soient fabriqués ou authentiques, s'inscrivent dans le contexte culturel du pays. Ils évoquent des scènes quotidiennes de l'environnement direct de l'élève et mettent en scène des personnages de son quotidien [...]. Un effort tout particulier est mené pour promouvoir les droits de l'homme, de la femme, de l'enfant, la prévention contre le VIH/Sida, l'environnement (eau et forêts), etc. Autant que possible les supports didactisés abordent ces thèmes et favorisent la réflexion et la discussion dans la classe » (Guide méthodologique IFADEM, 2010, p. 7).

En dépit de cette ouverture sur les aspects transversaux de l'éducation, nous constatons que le guide méthodologique ne propose ni de protocole ni de techniques spécifiques qui permettraient aux rédacteurs d'intégrer objectivement les thématiques en question dans les livrets IFADEM. Or, si l'enseignant se doit d'aider les apprenants à développer un savoir-être au monde, indépendamment des savoirs disciplinaires, il devra, pour cela, outre le fait d'être sensibilisé à l'importance des compétences transversales, être à même de se positionner personnellement (savoir-être) par rapport à un ensemble de valeurs (égalité, équité, respect de l'environnement...) et d'adapter ses pratiques professionnelles (savoir-faire) aux objectifs du développement durable en

matière d'éducation. Nous pensons qu'une double posture personnelle et pédagogique lui permettra d'assurer le développement des compétences transversales des élèves. Dans la pratique, il devra disposer d'un ensemble de clés ou de techniques d'acquisition de ces compétences dans ses pratiques d'enseignement.

Il semblerait que l'intégration des compétences transversales soit confiée aux rédacteurs des livrets qui sont, *a priori*, proches des contextes socioculturels et didactiques dans lesquels les livrets seront utilisés. Un constat qui nous conforte dans notre démarche puisqu'il s'agit de vérifier si les compétences transversales sont bien présentes dans les livrets de formation et si oui, comment elles sont abordées. Aussi présentons-nous, à l'issue de notre analyse, quelques pistes d'intégration des compétences transversales dans les pratiques d'enseignement.

Corpus et méthodologie d'analyse

Dans les livrets IFADEM, la didactique du et en français est abordée sous des angles spécifiques, renvoyant à des domaines différents d'utilisation de la langue. Les contenus de formation permettent aux enseignants d'acquérir ou de renforcer leurs compétences dans des domaines bien précis, comme c'est le cas dans les livrets qui suivent: *Entrée dans la lecture* (Liban, livret 2), *Déblocage linguistique des élèves* (Madagascar, livret 1), *Renforcement didactique – Compréhension et production écrites* (Haïti, livret 4), *Tenir compte des variations linguistiques et culturelles: repérer les erreurs phonétiques et grammaticales, et y remédier* (RDC Kinshasa, livret 1).

Une place importante est accordée aux disciplines non linguistiques (DNL) qui regroupent les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie et plus généralement les programmes autres que le français ou la langue maternelle. Les livrets: *Bien utiliser le français et le matériel didactique pour enseigner les mathématiques* (Sénégal, livret 5a), *La science et la technologie à l'école primaire : résoudre les difficultés linguistiques liées à l'acquisition de concepts* (Côte d'Ivoire, livret 6), pour ne citer que ces livrets, semblent, *a priori*, décloisonner les savoirs disciplinaires.

naires en les rapprochant des méthodes d'enseignement/apprentissage du français.

D'autres thématiques relatives au métier d'enseignant et à la gestion scolaire viennent compléter le dispositif, comme en témoignent ces titres : *Éléments de pédagogie générale* (Burkina Faso, livret 1, post-primaire), *Organiser le travail en classe* (RDC Katanga, livret 4), *L'évaluation et la gestion de grands groupes* (Niger, livret 5), *Appui psychosocial* (Mali, livret 1).

Certains livrets sont principalement axés sur les compétences transversales. Ils s'inscrivent dans le cadre des objectifs du développement durable tels que nous les avons présentés au début de cet article. C'est le cas du livret *Accompagner efficacement les activités de pédagogie et de vie scolaire dans le respect des valeurs professionnelles* réalisé pour la Côte d'Ivoire (livret 1) ou celui du Sénégal intitulé *Éduquer au développement durable pour mieux installer des comportements responsables* (livret 2). Dans ce dernier, les compétences transversales sont abordées en deux séquences qui vont dans le sens des instructions officielles : 1) Maîtriser la problématique et les concepts de l'éducation au développement durable ; 2) Le genre : tenir compte des garçons et des filles à l'école. Dans tous les cas, l'intention serait de répondre à une attente sociale et d'adapter les politiques éducatives au regard des grands bouleversements planétaires de notre époque.

Nous avons sélectionné pour cette étude des livrets qui n'affichent pas en titre des thématiques renvoyant directement aux compétences transversales, comme c'est le cas pour les deux livrets cités précédemment. Le but est de vérifier si et comment les compétences transversales se traduisent dans les différentes catégories de livrets et en particulier ceux qui se rapportent aux disciplines non linguistiques (DNL), aux composantes linguistiques, à la pédagogie générale et à la gestion de classe. Nous avons cru bon de limiter ainsi notre sélection à quatre livrets utilisés dans quatre pays et présentant des thématiques différentes (tableau 5.1).

TABLEAU 5.1: LIVRETS SÉLECTIONNÉS EN FONCTION DU PAYS ET DU CONTENU

Pays	Nº du livret	Titre / thématique
Burkina Faso	3	Initiation à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au post-primaire
Liban	1	Le métier de l'enseignant
Madagascar	1	Le déblocage linguistique des élèves
Tchad	4	Bien gérer les activités d'apprentissage dans les classes atypiques pour un meilleur résultat en français

Dans notre démarche, nous nous intéressons davantage aux méthodologies d'enseignement/apprentissage (savoir-faire) susceptibles de favoriser l'acquisition ou le renforcement des compétences transversales. Aussi avons-nous décidé de nous référer plus particulièrement à la partie « démarche méthodologique » des livrets de formation qui, *a priori*, est censée fournir aux enseignants le cadre et les techniques pour intégrer les compétences transversales dans leurs pratiques professionnelles.

Pour chacun des quatre livrets qui composent notre corpus, nous examinons les méthodologies et les postures pédagogiques s'inscrivant dans la perspective des compétences transversales et les bonnes pratiques qui leur sont associées. Nous complétons au passage cette analyse avec quelques commentaires et propositions. En conclusion, nous présentons quelques pistes permettant d'intégrer les compétences transversales dans les pratiques d'enseignement.

6. Quelles compétences pour quels livrets ?

Le déblocage linguistique des élèves – Madagascar, Livret 1

Dans les contextes d'enseignement/apprentissage marqués par l'utilisation d'une langue étrangère ou seconde pour la transmission et l'appropriation des savoirs scolaires, l'apprenant doit acquérir et structurer ses

connaissances dans une langue qui est encore à apprendre. Cette double appropriation (langue et contenus) crée souvent un blocage chez le jeune locuteur qui peut être par ailleurs impacté par des facteurs culturels, cognitifs ou encore méthodologiques émanant du contexte d'acquisition (Cothière, 2014). Travailler au déblocage linguistique des apprenants se situant dans un contexte de scolarisation en français langue seconde ou étrangère revient donc à considérer en amont ces différents facteurs de manière à apporter une réponse pédagogique adaptée et efficace. Cette démarche est identifiée dans le livret de formation intitulé *Le déblocage linguistique des élèves* et destiné aux enseignants de Madagascar.

Les différentes observations qui ont précédé l'élaboration du livret ont permis d'expliquer les raisons pour lesquelles beaucoup d'élèves ne s'expriment pas en classe ou formulent très peu de réponses aux questions de leurs enseignants. Les raisons sont souvent culturelles: en général, les enfants malgaches n'ont pas l'habitude de prendre la parole. Ils n'ont pas le droit de parler devant les aînés et leur entourage, n'ont pas l'habitude de leur demander leur avis; psycho-cognitives: comme la langue à enseigner n'est pas encore maîtrisée, les élèves ont peur de faire des fautes ou que leurs camarades se moquent d'eux; mais aussi linguistiques: les élèves sont peu exposés au français qui est rarement utilisé dans les situations réelles de communication; ou encore pédagogiques: les méthodes souvent utilisées ne favorisent pas la participation des élèves qui restent passifs.

Pour pallier cette situation, deux séquences sont proposées aux enseignants dans ce dispositif de formation: 1) encourager les élèves à parler, 2) créer un environnement francophone favorable à l'utilisation de la langue. Le but est de donner des clés à l'enseignant de manière à ce qu'il puisse: faire participer ses élèves; créer des activités pour la classe qui susciteront la prise de parole spontanée; favoriser et gérer les interactions dans la classe, c'est-à-dire les échanges entre lui et les élèves ou les élèves entre eux.

La méthodologie préconisée s'appuie sur l'approche communicative qui favorise le développement des compétences langagières à l'oral et à

l'écrit tant en compréhension qu'en production. L'enseignant est encouragé à mettre les élèves en situation de communication, à les conduire à la réalisation de tâches (approche actionnelle). Ces tâches passent par des jeux (pour créer des activités vivantes et motivantes), des simulations ou jeux de rôle (meilleure façon d'impliquer les élèves et de les débloquer linguistiquement) ou des travaux de groupe (outil précieux permettant de mettre en œuvre l'approche actionnelle).

Les travaux de groupe, tels qu'ils sont présentés dans ce cadre, constituent un lieu d'acquisition des compétences transversales. Ce moyen pédagogique favorise notamment la confiance en soi, la prise de parole au sein d'un groupe ou devant un public. C'est également un lieu d'apprentissage des règles telles que :

- avoir le droit à la parole pour chaque membre du groupe ;
- savoir écouter : c'est au sein d'un groupe qu'un individu accentue son écoute ;
- être capable de se faire écouter ;
- savoir apprécier et accepter les remarques faites par l'ensemble du groupe ;
- travailler, découvrir, apprendre et construire quelque chose ensemble.

Par ailleurs, le groupe ne fonctionne que si les élèves communiquent entre eux. Cette communication implique une réelle coopération : ce sont alors des moments de discussions, d'échanges et de partages.

Outre le vivre-ensemble, la démarche méthodologique sur laquelle est construit ce livret de formation permet de travailler la construction de la pensée, une compétence indépendante des différents domaines de savoir, donc transversale. Les travaux collaboratifs suggérés aux enseignants devraient amener les élèves à échanger entre eux, construire leur pensée, émettre leur opinion sur des sujets liés à leur entourage immédiat et à des thématiques sociales.

La mise en place des jeux de rôle et des travaux de groupe implique, à notre avis, un travail sur la langue qui devra être réalisé avant et pendant tout le déroulement de l'activité. Il s'agit pour l'enseignant d'outiller les élèves dans la préparation de la communication orale : voca-

bulaire thématique, constructions grammaticales, des structures qui seront adaptées au niveau scolaire des élèves.

Le déblocage linguistique des élèves passe également par la création d'un environnement francophone favorable à l'utilisation du français (séquence 2). Dans cette perspective, nous pensons qu'il serait intéressant d'utiliser des supports comme l'affiche et d'intégrer la lecture, l'écoute, les espaces de parole, les travaux de groupe dans le dispositif pédagogique. Les affichages permanents ou saisonniers servent de référence aux élèves grâce aux mots, expressions, structures qu'ils ont constamment sous les yeux. C'est l'occasion, en effet, pour l'enseignant d'inscrire des messages positifs relevant des aspects transversaux de l'éducation. La lecture recommandée ici a pour but d'habituer les élèves à l'écoute et à les familiariser ainsi avec la langue. Différent de la séance de lecture-compréhension pratiquée habituellement dans la classe, ce type de lecture – journaux, contes, albums jeunesse – plonge l'élève dans un bain linguistique bénéfique à différents égards et qui constitue un moyen de favoriser la prise de parole en français. Cette activité permet d'introduire à partir de textes choisis des thématiques transversales à aborder avec la classe. Elle peut être le point de départ de nombreuses activités d'expression et c'est pour cela qu'elle doit être expressive et dynamique.

Ce livret de formation, en plus des techniques qui sont proposées pour débloquer linguistiquement les élèves, réfère de manière objective à des notions et des pratiques en lien avec les compétences transversales. La confiance en soi, la prise de parole, la construction de la pensée sont autant de compétences nécessaires à l'apprenant dans son apprentissage scolaire, mais également dans sa vie sociale et personnelle.

Initiation à l'enseignement de l'histoire et de la géographie - Burkina Faso, livret 3

Ce livret entend outiller les enseignants sans formation initiale à la préparation et à la réalisation des leçons d'histoire et de géographie et à les initier à l'étude du milieu local. Il présente les techniques de base de préparation d'une leçon où sont définis : la durée, le contenu en lien

avec le programme officiel, les objectifs, la construction de la stratégie d'apprentissage, l'évaluation. La motivation des élèves et la différenciation pédagogique viennent compléter cette première séquence. On remarque que les techniques proposées aux enseignants permettent de concevoir un projet d'action en termes d'objectifs à atteindre à l'issue de leur enseignement. Ils sont exhortés à tenir compte des différents niveaux de savoir des élèves (Burkina Faso, livret 3, p. 39) :

- Cognitifs (savoir) : une ou deux notions, quelques connaissances factuelles (dates, lieux, vocabulaire...).

- Méthodologiques (savoir-faire) : en relation avec la tâche qui sera à effectuer sur les documents (classer des informations, décrire une photo ou un tableau, compléter une frise chronologique, argumenter sur l'interdiction de la pratique de l'excision, dessiner un schéma à partir d'un texte, faire un dessin ou un croquis, exprimer en deux ou trois phrases l'idée générale du texte avec ses propres mots...).

- Comportementaux (savoir-être) : en plus de l'attitude requise en classe habituellement (se taire, écouter les autres, parler à son tour...), certaines activités peuvent développer particulièrement l'aptitude à collaborer, à se confronter, à argumenter, à échanger... Dans le travail de groupe ou les sorties sur le terrain, ou en toute occasion, l'enseignant devra veiller à l'écoute et au respect mutuel entre élèves.

Par ailleurs, les enseignants sont encouragés à mettre l'accent sur les méthodes actives et participatives chaque fois que cela est possible, par exemple : l'exploitation de documents, la comparaison ou la fabrication de documents, la méthode interrogative, la méthode de résolution de problèmes, la méthode de clarification des valeurs, etc. Des méthodes et techniques centrées sur l'élève qui est acteur de sa propre formation.

Dans les étapes de préparation d'une leçon (déroulement d'une séance), les concepteurs de livrets recommandent de partir du vécu direct ou indirect des élèves en se référant à la société dans laquelle ils évoluent : « Tu peux faire naître la motivation en posant des questions ou en utilisant tout autre moyen (photos, cartes, images-chocs, effet de surprise, dispositif pédagogique intéressant, problématisation d'une

leçon...) faisant découvrir le thème de la leçon du jour. Elle part du vécu direct ou indirect des élèves » (Burkina Faso, livret 3, p. 48).

On peut comprendre que ce cadre général offre aux enseignants la possibilité d'introduire dans leur enseignement les compétences transversales. Dans cette perspective, nous pensons que les questions liées au respect du genre, à l'équité et à l'égalité fille/garçon pourraient être abordées ou approfondies. Le cours d'histoire et de géographie est un lieu particulièrement intéressant pour déconstruire certains stéréotypes sexistes sur le rôle des filles et des garçons dans une fratrie et plus généralement dans un groupe social. À ce niveau, un travail de sensibilisation peut être effectué sur le mariage précoce, l'abandon scolaire surtout des filles, l'excision.

Les cours d'histoire et de géographie sont aussi des disciplines particulièrement indiquées pour aborder les comportements individuels ou collectifs qui vont à l'encontre de la protection de la planète. L'enseignant pourra ainsi recourir à la méthode de clarification des valeurs telle que présentée dans les livrets de formation pour étudier des pratiques au sein d'une population ou à celle de la résolution de problèmes pour amener les élèves à réfléchir à des solutions possibles à un problème donné (la pollution par les sachets plastiques, les feux de brousse, la pollution des eaux, l'exode rural, la toxicomanie...).

À chaque fois, il pourra utiliser des documents laissant apparaître par exemple des stéréotypes sexistes, des comportements qui vont à l'encontre de la protection de l'environnement. Il demandera aux élèves de les identifier et de donner leur opinion sur ces sujets et de mettre en évidence les bons comportements à adopter. Il fera une mise au point sur les représentations en les confrontant à des arguments logiques et, selon le cas et si possible, scientifiques.

La diversification des modes d'intervention participe de « l'agir professoral¹² ». Dans tous les livrets que nous avons analysés, on recommande

12. Ce concept introduit en didactique des langues renvoie aux stratégies mobilisées par l'enseignant pour introduire un thème central d'une leçon d'expression orale. L'enseignant planifie son action verbale selon des modèles préexistants ou construits au cours de l'interaction entre sa parole et celle des apprenants (Cicurel, 2011).

aux enseignants d'ajuster leur enseignement aux différents profils d'élèves qui composent leur classe. Cette identification passe d'abord par une évaluation des compétences des élèves au regard des objectifs à atteindre. Ce qui permet de mesurer le niveau d'acquisition des différents savoirs (connaissances et savoir-faire) par les élèves: « L'évaluation formative des élèves est le moment pour toi d'observer et de repérer leurs besoins. L'identification des difficultés d'apprentissage te révélera l'hétérogénéité du groupe-classe. Cela t'amènera à faire, dans la mesure du possible, de la différenciation pédagogique » (Burkina Faso, livret 3, p. 40).

Enfin, le récit en histoire et la description en géographie sont des moments pour améliorer le français des apprenants. Dans les livrets de formation, on recommande aux enseignants de mettre à profit, tant que cela est possible, les différentes activités et en liaison avec l'enseignement du français.

Le métier d'enseignant – Liban, livret 1

Ce livret de formation se donne pour ambition d'aider l'enseignant à agir de manière conforme à l'éthique professionnelle tout en l'invitant à: identifier des comportements conformes et des comportements non conformes à l'éthique dans les différents volets de son métier; prendre conscience des conséquences possibles de comportements non éthiques; synthétiser les informations disponibles; imaginer des comportements alternatifs.

Le savoir-être de l'enseignant revêt un caractère très prégnant dans ce livret qui place l'apprenant au cœur des considérations éthiques: « Un bon enseignant doit d'abord se présenter comme un modèle à suivre; c'est-à-dire qu'il est appelé à faire preuve d'égalité de traitement (traiter tous les apprenants de façon égale sur le plan humain, les interroger équitablement). Il ne pourra en aucun cas exercer de discrimination ni de race, ni de couleur, ni d'origine, ni de religion... Par conséquent, il traite ses apprenants de façon respectueuse, sans les dévaloriser, prenant la justice comme boussole [...]. Peu d'enseignants conçoivent en effet leur métier comme une formation globale de l'apprenant, déve-

lloppant des savoirs, des savoir-faire et des attitudes, peu d'enseignants considèrent l'apprenant comme un acteur social appelé à devenir le citoyen de demain » (Liban, livret 1, p. 5).

L'enseignant est ainsi invité à aller au-delà des contenus didactiques pour adopter dans ses pratiques quotidiennes une posture professionnelle éthique basée sur un ensemble de valeurs personnelles : ne pas mélanger vie professionnelle et vie privée ; cultiver le sens des responsabilités ; être honnête et exigeant vis-à-vis de soi-même ; s'autoformer et rester informé des nouveautés pédagogiques ; valoriser les apprenants.

La démarche pédagogique de ce livret réfère par ailleurs aux conditions favorables aux apprentissages et à la conception d'une séquence pédagogique motivante. Il s'agit, dans le premier cas, de faire de la classe un lieu sécurisé en veillant à la sécurité psychologique et affective des élèves ; dans le second cas, un lieu de vie sociale par la création d'une ambiance positive, la gestion des comportements de groupe, l'instauration de règles de vie, de rituels, la construction de projets communs avec une méthode de participation active et inclusive.

La nécessité de prendre en compte les acquis de chaque apprenant, son comportement, son rythme de travail, son profil pédagogique est très valorisée dans la démarche méthodologique : « Dans une classe, tous les apprenants n'apprennent pas de la même manière ni au même rythme. Ils sont différents par leurs acquis, leur comportement, leur rythme de travail, leurs intérêts, leur profil pédagogique... D'où la nécessité de différencier. C'est la première aide à mettre en place par l'enseignant dans la classe. Il ne s'agit en aucun cas de différencier les objectifs, mais d'offrir une large gamme d'approches et de démarches afin de permettre à tous les apprenants d'atteindre les mêmes objectifs en proposant des voies différentes. Cette hétérogénéité et cette différenciation pédagogique s'appliquent à travers des stades successifs d'observation, d'analyse, de synthèse pour lesquels des exercices concrets sont proposés aux enseignants » (Liban, livret 1, 72).

Les principales compétences transversales identifiées dans ce livret relèvent de la citoyenneté et du vivre-ensemble. Il est recommandé aux

enseignants d'instaurer dans leur classe des rituels d'activités et des codes de vie ayant pour objectifs l'apprentissage de la citoyenneté et du vivre-ensemble. Ces règles de vie permettent à chaque élève d'apprendre à vivre en société, de reconnaître ses droits et ses devoirs, de respecter la charte de la classe. Pour faire de la classe un lieu de vie sociale, l'enseignant pourra se référer à une situation vécue, un film, un texte lu pour amener les apprenants à parler, à s'exprimer et à donner leur point de vue. Par exemple, il pourra, plus concrètement, partir d'une situation problématique survenue dans la salle de classe ou d'un comportement inadapté pour mieux mobiliser et sensibiliser les apprenants sur les compétences transversales. Cette activité ne peut être associée à une matière en particulier, comme toutes les thématiques relevant des compétences transversales. L'exemple suivant l'illustre fort bien (Liban, livret 1, p. 47) :

- L'enseignant profite d'une situation impliquant un ou plusieurs élèves (comportement en classe, propos inadaptés...) pour poser un problème.
- Il demande à l'élève concerné d'expliquer pourquoi il a agi ainsi et interroge les autres pour les faire réfléchir et réagir: Est-ce que la façon de faire de X est acceptable ? Pourquoi ? Et toi, dans cette situation, que ferais-tu ?
- L'enseignant accepte toutes les réponses qui traduisent les notions souhaitées, même si elles comportent des mimiques, des termes non spécifiques ou exprimés en arabe, jusqu'à ce qu'il arrive à dégager la notion de droit et de devoir.
- L'enseignant distribue une série d'images illustrant les comportements acceptés et ceux non acceptés en classe, puis accroche au tableau deux cartons avec deux smileys différents.
- Il demande alors aux apprenants à tour de rôle de classer leurs images sur le carton qui convient et de justifier leur choix.
- Pour les classes avancées, les images distribuées peuvent être légendées ou une règle peut être écrite. Les deux cartons sont affichés en classe.

Bien gérer les activités d'apprentissage dans les classes atypiques pour un meilleur résultat en français - Tchad, Livret 4

Il est proposé, dans ce livret de formation, des techniques et des stratégies permettant à l'enseignant de dispenser aisément ses leçons d'expression orale et écrite tout en tenant compte de la spécificité de la classe. Le livret est élaboré pour le contexte tchadien où beaucoup de classes atypiques ont été identifiées. Il part du fait que les maîtres rencontrent beaucoup de difficultés dans la pratique de ces classes atypiques, surtout dans la maîtrise et la compréhension des principes de gestion des apprentissages. Parmi les difficultés constatées : les classes surchargées d'élèves, l'insuffisance de la formation des enseignants appelés à servir dans ces types de classes, l'inadaptabilité des structures d'accueil, du mobilier et du matériel didactique, l'absence d'une politique éducative adaptée à cette situation nationale. Bref, autant de raisons pour intégrer dans l'enseignement un volet transversal qui initie et incite à l'adaptation, à la compréhension de contextes différents, à l'instauration d'un climat de confiance et d'entraide.

La méthodologie intègre une typologie de classes atypiques permettant aux enseignants d'identifier et de caractériser le cadre de leur pratique. Elle comprend :

- La classe pléthorique : c'est une classe à grand groupe où l'effectif paralyse les activités d'enseignement et d'apprentissage ;
- La classe multigrade : le maître gère dans la même classe plus de deux niveaux ;
- La classe à double flux : une classe de même division, mais scindée en deux groupes et tenue par un seul maître travaillant le matin avec un groupe et avec l'autre groupe l'après-midi ;
- La classe à double vacation : enseignement dans une même salle de classe de deux groupes d'un seul niveau, l'un le matin l'autre l'après-midi avec deux maîtres différents ;
- La classe nomade ou insulaire : une classe mobile qui suit les mouvements des éleveurs dans leurs déplacements ou les campements des pêcheurs sur les îles.

Pour chaque type de classe, des techniques de gestion ainsi que des activités d'enseignement-apprentissage pour la communication orale et écrite sont proposées. Dans le cas des classes pléthoriques par exemple, les techniques sont fondées sur le monitorat ou l'aide mutuelle, la tâche tournante ou la parole tournante, la leçon-débat, les activités séparées.

En dépit de leur caractère particulier, les classes atypiques sont aussi le lieu d'acquisition des compétences transversales. Cet aspect est clairement souligné dans le livret: « Malgré ces contraintes liées à la gestion des grands groupes, on peut toutefois tirer quelques bénéfices de cette situation ; par exemple, l'affirmation de soi, l'apprentissage de l'autonomie et du sens de responsabilité chez l'élève, la culture de l'esprit de solidarité et les échanges entre pairs. L'élève qui travaille en sous-groupe avec ses pairs se voit souvent confier des tâches et des responsabilités qu'il doit assumer. Ce faisant, l'élève accroît son autonomie au travail. De même, le travail de groupe renforce chez ce dernier le sentiment d'appartenance à une équipe à qui il doit des résultats et il s'engage à y parvenir. Cet esprit de solidarité créé chez l'élève en situation l'amène à être plus coopératif dans sa future vie d'adulte » (Tchad, livret 4, p. 17).

En effet, dans le cas du monitorat où la classe est organisée en sous-groupes avec un élève moniteur par groupe, on peut arriver à responsabiliser les élèves et à développer leur autonomie, une compétence transversale essentielle. Pendant que l'enseignant s'occupe d'un groupe d'élèves, les autres effectuent un autre travail par groupe avec l'aide des moniteurs. Cette organisation a l'avantage de mobiliser l'attention des élèves des différents groupes tout en les impliquant dans un processus d'enseignement/apprentissage dynamique.

7. Quelques propositions permettant d'intégrer les compétences transversales

L'analyse qui précède a permis de mettre en lumière, bien que brièvement, la place accordée aux aspects transversaux de l'éducation au niveau des grandes instances internationales impliquées dans l'éduca-

tion. Il en découle qu'aucune formation de formateurs et/ou de jeunes ne devrait, dorénavant, exclure ou ignorer ces compétences qui contribuent à édifier chez l'apprenant un profil de sortie plus accompli et adapté aux changements de notre époque. Notre analyse a permis d'attester de la présence des aspects transversaux de l'éducation dans les livrets de formation IFADEM. Que ces aspects soient intégrés dans les livrets de manière implicite ou explicite, ils viennent compléter un dispositif de formation qui considère les problématiques et les enjeux contemporains.

À titre d'exemples, nous proposons ci-après quelques domaines relevant des aspects transversaux de l'éducation qui nous paraissent opportuns à prendre en compte dans les livrets IFADEM, mais aussi d'une manière plus générale dans l'élaboration des curricula linguistiques du futur.

Respect de l'environnement

- Faire connaître, découvrir et comprendre le réseau de relation qui existe entre les élèves et leur environnement.
- Susciter l'intérêt des élèves sur des sujets relatifs à la protection de la planète et les inciter à donner leur avis.
- Choisir des textes sur la propreté, l'économie d'énergie... Faire identifier les sources de pollution dans leur environnement immédiat (ordures, gaz d'échappement, substances chimiques...).
- Amener les élèves à réfléchir sur les causes, les conséquences de la pollution, des propositions de solution appropriées à leur milieu de vie et les inciter à adopter des comportements écoresponsables.
- Organiser des activités ludiques autour des questions liées à l'environnement.

Genre: équité, égalité fille /garçon

- Associer des prénoms féminins à des activités et/ou métiers d'habitude réservés aux garçons (éviter toute forme d'assignation).
- Recourir à des prénoms et pronoms féminins dans les constructions de phrases et des exercices de conjugaison.

- Féminiser autant que possible les noms de métier souvent assignés aux hommes (mécanicienne, ingénierie) et inversement (couturier, cuisinier, secrétaire).
- Tenir compte aussi bien des élèves filles que des élèves garçons dans la formulation des énoncés pour les DNL.
- Contourner les éventuels stéréotypes véhiculés dans les manuels ou d'autres supports didactiques en recourant à d'autres activités et d'autres modèles plus respectueux du genre.
- Faire une mise au point sur les représentations en les confrontant à des arguments logiques et, selon le cas et si possible, scientifiques.
- Faire effectuer les mêmes tâches par les filles et les garçons et sans assignation.
- Adopter en classe vis-à-vis des garçons et des filles les mêmes attitudes, réactions, discours, intonations, gestes, et les mêmes critères d'évaluation et de sanctions...

Épanouissement personnel et développement de la pensée

- Proposer des travaux collaboratifs où les élèves seront amenés à échanger entre eux, à construire leur pensée, émettre leur opinion sur des sujets relevant des CT.
- Amener les élèves à défendre leur point de vue tout en respectant celui de leur camarade.
- Utiliser des supports visuels (affiches, pictogrammes...) qui véhiculent des messages positifs et faire interagir les élèves à travers un dispositif construit.
- Favoriser les échanges verbaux et valoriser les expériences personnelles dans le cadre de projets collaboratifs.

Socialisation, citoyenneté

- Instaurer des rituels d'activités et de codes sociaux dans la classe (respect de l'autre, protocole de prise de parole, écoute, respect de l'autre).
- Partir du vécu des élèves (comportement en classe, dans la cour de

récré, etc.) pour aborder des sujets relatifs à leur socialisation : présentation de situation – analyses et commentaires – synthèse et mise au point.

- Utiliser des supports ludiques de sensibilisation à la citoyenneté ;
- Faire travailler les élèves sur un projet commun de manière à intégrer les règles du vivre-ensemble.

8. Conclusion

Cet article s'est principalement intéressé à la formation des enseignants et à leur sensibilisation aux compétences transversales à travers des livrets produits par IFADEM. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que ce sont les élèves en milieu scolaire qui constituent la cible finale pour l'acquisition des compétences transversales. Vu le rôle central de l'école dans la construction de la société de demain, la maîtrise des compétences transversales doit impérativement constituer une priorité pour cet espace de vie où les élèves passent l'essentiel de leurs premières années d'existence.

Un apprentissage transversal permet d'adopter une perspective plus ouverte de l'enseignement. Il favorise la mise en place de méthodes adaptées à la coopération entre élèves, classes, écoles et même entre pays puisqu'il se réfère aux valeurs mondiales. Dans ce contexte, l'enseignement/apprentissage de la langue s'avère plus que jamais l'endroit privilégié pour sensibiliser aux compétences transversales.

Ces compétences seront construites dans chacune des activités de la classe de français, à commencer par les activités cognitives (recherche et traitement de l'information, mémorisation, communication...), en passant par les méthodologies d'apprentissage (planification, gestion de temps, recours aux outils informatiques...) et enfin dans le cadre des activités consacrées au développement des attitudes relationnelles (structuration de la personnalité, curiosité, créativité, connaissance et acceptation des autres, dialogue, travail en équipe...).

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres est devenue, incontestablement, une référence non seulement pour les pays concernés, mais aussi pour une large communauté internationale,

éducative et académique, intéressée par l'ingénierie pédagogique et par l'enseignement/apprentissage des langues, du français particulièrement. Le fait que les ressources produites par IFADEM soient téléchargeables et libres de droits a largement contribué à faire connaître l'Initiative tout en l'inscrivant dans l'air du temps.

Ainsi, compte tenu de la place occupée par IFADEM dans l'enseignement du français dans le monde, et en particulier en Afrique, il est impératif que les responsables de l'Initiative soient particulièrement attentifs à la qualité des documents et supports diffusés. Une mise à jour continue de ses objectifs, stratégies et livrets de formation s'avère également une nécessité. Enfin, il ressort également des analyses présentées dans cette contribution qu'IFADEM est devenu un acteur important dans les efforts collectifs internationaux en faveur de la qualité de l'éducation pour tous à l'échelle planétaire.

Bibliographie

ATEMA (2012). *Évaluation externe de l'Initiative IFADEM*. ATEMA Conseils. Retrieved from <https://www.ifadem.org/en/evaluation>

Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur) Montréal, Université du Québec. [En ligne], consulté le 22 avril 2020. Retrieved from http://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf. Consulté le 18 mars 2020.

Bento, M. et Spaëth, V. (2016). IFADEM: Questions et perspectives croisées dans la recherche en sciences humaines. In: Depover, C., Dieng, PY., Gasse, S., Maynier J.-F et Wallet, J.-C. *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie. L'Initiative IFADEM*. Éditions des archives contemporaines, 220 pages.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation. Un amalgame paradigmatique, in *Connexions*, 31 (1), p. 25-41.

Becquet, V. et Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en question, *Éducation et socialisation* [En ligne], consulté le 24 mars 2020. Retrieved from <http://journals.openedition.org/edso/1634>. Consulté le 30 novembre 2019.

Berry, W. (2016). Les livrets pédagogiques IFADEM, Une voie d'évolution pour une efficacité optimisée. In: Depover, C., Dieng, PY., Gasse, S., Maynier J.-F et Wallet, J.-C. *Repenser la formation continue des enseignants. L'initiative IFADEM*. Éditions des archives contemporaines : Paris.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton. Traduction française. Paris : Seuil, 1969.

Cicurel, F (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.

Cothière, D. (2014). *L'acquisition du français en contexte créolophone. La structuration des récits d'élèves en contexte haïtien à partir d'une tâche narrative*. Thèse de doctorat, Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle.

Cros, F., De Ketele J.-M. et al. (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. CIEP-AFD. Retrieved from <http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/Publications/Recherche/Scientifiques/Documents-de-travail/097-document-travail.pdf>. Consulté le 10 nov 2019.

De Ketele, J.-M. (2001). Enseigner des compétences: repères. In: Jadoulle, J.-L., et Bouhon, M. (dir.). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

Depover, C. et Jarousse, J.-F (2016). Formes et enjeux de l'évaluation dans l'Initiative IFADEM. In : Depover, C., Dieng, P.Y., Gasse, S., Maynier J.-F et Wallet, J.-C. *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie. L'Initiative IFADEM*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Dolz, J. et Ollagnizer, E. (2002). *La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Durrive, L. (2019). *Les compétences transversales d'un point de vue ergologique*. In : Recherches en Éducation 37 Retrieved from http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_37.pdf. Consulté le 18 avril 2020.

Hymes, D.-H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

IFADEM (2010). *Guide méthodologique pour la rédaction des contenus de formation IFADEM*. Retrieved from https://www.IFADEM.org/sites/default/files/ressources/Guide_methodologique_ contenus_Ifa-dem_1.pdf.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotta, D., Mane, Y. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation*. Observatoire des réformes en éducation Université du Québec à Montréal.

Genève : Bureau international de l'éducation, BIE / UNESCO. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_French.pdf

Le Boterf, G. (2000). *L'ingénierie des compétences*. Paris. Éditions de l'Organisation.

Lindvall, C.-M. (1964). *Defining Educational Objectives*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.

OCDE. (2016). *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives*. Paris : OCDE.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière.

CHAPITRE 6

Que pensent les maîtres tchadiens de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres ?

Béché Emmanuel, Pakouaré Kebzabo, Bissohong Lydienne Charlie, Kingne Ngueguie Lea Welapenou Mireille, Djimta Dinguembe Yves

Résumé

Ce chapitre rend compte des opinions, besoins et attentes des maîtres tchadiens sur l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). En leur donnant la parole, nous participons à combler les lacunes observées dans les publications précédentes consacrées à IFADEM dans lesquelles le contexte tchadien est absent. Nous avons adopté un cadre théorique pluriel et une méthodologie qualitative qui nous ont permis d'obtenir des résultats intéressants à l'issue de l'analyse des données de 50 entretiens. Si les opinions exprimées accueillent favorablement l'Initiative, elles en valorisent à la fois les activités et les gains, et y voient une solution espérée aux déficits éducatifs tchadiens. Les besoins, quant à eux, visent plus l'intervention que l'apprentissage, et reflètent le désir des maîtres tchadiens de voir les moyens disponibles renforcés et le projet étendu à tout le pays. Si leurs attentes sont plus extraverties que réflexives, elles sont l'expression d'une décentration de l'espoir de l'État vers IFADEM. D'où la pertinence de l'étude des opinions, attentes et besoins pour cerner la socialisation d'un projet éducatif et la connaissance qu'en ont ses acteurs.

MOTS-CLÉS: IFADEM, maîtres tchadiens, opinions, besoins, attentes, appropriation, représentations

1. ***Introduction***

Née en 2008, l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est présente au Tchad depuis 2016. Comme en ce qui regarde les quatorze autres pays participants (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Comores, Côte d'Ivoire, Haïti, Liban, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal et Togo), son objectif est de contribuer à la modernisation de son système éducatif, en agissant sur le moteur des innovations pédagogiques que sont les enseignants (Depover, 1999). L'un des traits distinctifs d'IFADEM est la co-construction de sa démarche entre, d'un côté, le pays demandeur et, de l'autre côté, l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie. Son but est de contribuer à offrir à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité, en améliorant les compétences des maîtres, les capacités d'encadrement pédagogique, les méthodes d'enseignement et l'aménagement d'infrastructures adaptées, ce qui, selon Aboubakar Moustupha (2019), est le bienvenu pour le Tchad.

Dans ce pays d'Afrique centrale peuplé de plus de 15 millions d'habitants, seulement 20 % des 15 ans et plus étaient alphabétisés en 2016, selon les données les plus récentes de l'Institut de statistique de l'UNESCO pour ce pays. En dépit du fait qu'aujourd'hui les dépenses du Tchad en matière d'éducation avoisinent les 20 %, et en dépit des taux brut et net de scolarisation pour l'enseignement primaire atteignant respectivement 96 % et 87 % en 2016, le pays connaît néanmoins d'importantes limites dans le domaine de l'éducation. C'est ce que conclut Nomaye Madane en 1998 et 2012 ; c'est aussi ce que souligne Aboubakar Moustupha en 2019 ; ce qui veut dire que ces données, bien que vieilles de quatre ans, sont indicatives et prospectives de la situation éducative tchadienne.

L'Institut de l'UNESCO, que nous avons ci-dessus cité, relève ainsi qu'en 2016, le taux de survie dans la dernière année du primaire dans ce pays était de 28,56 %, loin derrière le Cameroun voisin où ce taux était supérieur de 10 points à ce dernier. Aussi son taux brut d'accès à la dernière année du primaire, qui était en 2019 de 41,32 %, est en dessous de la moyenne sous-régionale qui était, elle, de 50,23 %. L'organisme Wathi.org

(www.wathi.org) qui fournit ces données, montre également que comparé aux autres pays d'Afrique centrale, le Tchad enregistre les taux de redoublement (22 %) et d'abandon (15,7 %) les plus élevés, alors que les moyennes sous-régionales sont respectivement de 19 % et 13,14 %. Cet organisme révèle, en outre, que de 2004 à 2010, le score le plus élevé des élèves tchadiens aux évaluations du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) n'était que de 10 sur 100, et ne concernait d'ailleurs qu'un élève sur quatre (PASEC, 2016). De même, sur l'index d'apprentissage des élèves africains compilé par la Banque mondiale en 2016, le score moyen des élèves tchadiens était de 38,6 %, contre une moyenne de 46 pour l'Afrique subsaharienne. Tout en soulignant que ces tendances se reproduisent d'année en année, Wathi.org montre que le pourcentage d'élèves en situation d'échec scolaire augmente annuellement en moyenne de 28,6 %. En mathématiques, cette augmentation lorgne parfois les 40 %, ce qui, en même temps, est un reflet d'énormes déficits d'enseignement (Djimbaye Gatro Naimo, 2008).

Sur ce plan pédagogique, Ayambi Goutima (2018) montre qu'au Tchad, 74 % des enseignants au primaire sont des maîtres communautaires, c'est-à-dire recrutés sur le tas, n'ayant aucune formation professionnelle et ayant de faibles niveaux de qualification (République du Tchad, 2004). En plus, les modestes rémunérations qu'ils reçoivent sont très souvent irrégulièrement payées et très largement inférieures à celles des enseignants fonctionnaires (Diop, 2013). Selon une communication de la République du Tchad présentée lors de la conférence sur les enseignants non fonctionnaires en 2004, leurs salaires varient entre 30 000 francs CFA (45,73 €) et 45 000 francs CFA (68,60 €) dont 90 % sont pris en charge par l'État. Ce sont ces enseignants, dont la majorité n'a suivi aucune formation pédagogique initiale, qui ont la charge de plus de 60 % des écoles primaires (Djimbaye Gatro Naimo, 2008). Or, comme le relève Nomaye Madane (2012), ils sont très souvent absents, ce qui réduit le temps annuel d'apprentissage de trois mois environ. À cela s'ajoute l'insuffisance criante de manuels scolaires et guides pédagogiques qui ponctuent leurs pratiques enseignantes, ce qui, de l'avis de Djimbaye Gatro

Naimo (2008), ne contribue qu'à accroître les difficultés de lecture et écriture des élèves. C'est donc avec raison que Nomaye Madane (2012) note que le manque d'enseignants qualifiés et équipés représente la contrainte majeure à laquelle le Tchad fait face depuis des décennies.

C'est autour de ces enjeux et défis qu'intervient IFADEM au Tchad depuis 2016. De cette date à 2020, qui représente la première phase de son intervention, cinq catégories d'activités sont menées: institutionnelle, administrative, pédagogique, documentaire et technologique. Au titre des activités institutionnelles, figurent un atelier de lancement et de co-construction d'IFADEM version tchadienne en juillet 2016 et la réunion nationale de cette initiative deux ans plus tard. Sur le plan administratif, IFADEM a consacré deux de ses livrets (IFADEM, 2019a, 2019b) à la formation des directeurs d'école, à la gouvernance participative, à la gestion scolaire et à l'accompagnement pédagogique des enseignants et élèves. Dans la rubrique des activités technologiques, nous notons la création et le fonctionnement de quatre espaces numériques ainsi que la distribution de supports technologiques tels que les clés USB, ordinateurs et supports de connexion Internet. En termes de documentation, les enseignants participant à l'Initiative ont reçu chacun une dizaine de livrets. Comme activités pédagogiques, l'Initiative a conduit à l'élaboration des livrets de formation notamment sur le management pédagogique et sur l'enseignement du français et des mathématiques. Outre le premier regroupement de formation des inspecteurs qui s'est tenu pendant huit mois en 2018, nous citons aussi la formation régionale de novembre 2018 à Dakar sur l'intégration de la problématique du genre dans l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques. Toujours en termes de regroupements, nous mentionnons également deux ateliers sur l'élaboration du dispositif de tutorat pour la formation des enseignants participant à l'Initiative, respectivement organisés en septembre 2017 et janvier 2018. À ce jour, plus de 2 000 enseignants, notamment des zones rurales, sont impliqués dans IFADEM version tchadienne.

Après quatre années de participation à cette initiative co-construite, il est important de comprendre ce que les enseignants tchadiens en

pensent, ce dont ils ont besoin et ce qu'ils en attendent. Selon Martin et Royer-Rastoll (1990), en effet, une initiative suscite chez les gens de son milieu des discours et cognitions par lesquels ils reconstruisent l'objet et l'intègrent dans leur univers socio-cognitif et quotidien. L'examen des opinions, besoins et attentes des maîtres tchadiens en lien avec IFADEM est d'autant plus important que dans le précédent ouvrage sur ladite initiative (Depover, Dieng, Gasse, Maynier et Wallet, 2016), le contexte tchadien est absent (Puimatto, 2017). De plus, les contributions présentes dans cet ouvrage insistent plus sur les questions techniques et pédagogiques comme les langues et cultures dans l'enseignement, les formations continues, le tutorat, le développement durable et les technologies éducatives, que sur l'analyse des points de vue des enseignants impliqués dans le projet. Certes, Fantognon (2016) et Fantognon, Djihouessi et Ait-Amer (2016) questionnent respectivement les représentations des enseignants et les modes d'appropriations des dispositifs de formation. Mais le cadre discursif utilisé n'intègre pas dans l'analyse l'étude des opinions, besoins et attentes, qui se construisent autour de l'Initiative. Cette faible prise en compte de ces variables dans ces travaux ne permet pas de comprendre ce que les enseignants participants à IFADEM en pensent, estiment comme manque et identifient comme facteurs de motivation. L'objet de notre chapitre se situe certes dans la continuité de ces deux travaux (Fantognon 2016; Fantognon, Djihouessi et Ait-Amer, 2016), mais insiste sur l'analyse des opinions, besoins et attentes des acteurs finaux tchadiens de l'Initiative. En mettant l'accent sur ces éléments, nous visons la compréhension de la socialisation de l'Initiative par les participants tchadiens.

2. Considérations théoriques et méthodologiques

Le cadre théorique que nous avons retenu est pluriel et intègre des acquis venant de la sociologie de la traduction et des théories de l'opinion, des représentations, des besoins et des attentes. Notre recours à la sociologie de la traduction repose sur la nature même d'IFADEM: un projet co-construit, dans lequel les bénéficiaires sont aussi des acteurs.

Dans un article justement intitulé : « À quoi tient le succès d'une innovation ? », Akrich, Callon et Latour (1988) montrent que l'analyse des points de vue et de la parole des bénéficiaires est importante pour comprendre l'impact de ladite innovation. Pour eux, « l'évaluation des défauts et des avantages d'une innovation est tout entière entre les mains des utilisateurs : elle dépend de leurs attentes, de leurs intérêts, des problèmes qu'ils se posent » (Akrich, Callon et Latour, p. 31). Comme Rogers (1995), Cottier et Choquet (2005), nous avons aussi posé que les convictions des participants tchadiens d'IFADEM sont déterminantes quant à la portée future de l'Initiative et de son intégration pédagogique dans ce contexte précis. Surtout que selon la théorie des opinions, les convictions d'une société, ici le groupe des participants tchadiens à IFADEM, sont ses « forces constitutives et fonctionnelles » (Tarde, 1989, p. 16). Donc, connaître ses opinions « constitue la meilleure introduction qui soit à sa connaissance même » (Nga Ndongo, 1999, p. 11). Puisque le rôle des opinions se rapproche de celui des représentations (Angenot 2006, 2008), nous avons recouru à la théorie du noyau central pour les cerner (Béché, 2014). Selon celle-ci, en effet, une représentation est formée d'informations, opinions et attitudes, organisées autour d'un « noyau central [qui est] un sous-ensemble de la représentation, [...] dont l'absence déstructurerait la représentation ou lui donnerait une signification complètement différente » (Abric 1994, p. 60). Aussi puisque les opinions véhiculent les besoins, nous avons invoqué la théorie des besoins pour étudier ces derniers comme des insuffisances, absences, manques ou « écarts mesurables entre ce qui est et ce qui devrait être » (Kaufman, 1972, p. 5), en insistant sur les besoins d'apprentissage et d'intervention (Lapointe, 1983). Enfin, quant à la théorie des attentes, nous l'avons retenue pour identifier les déterminants qui, pour les enseignants tchadiens, sont ce qui les motive à modifier leurs comportements dans le sens des objectifs d'IFADEM (Vroom, 1964).

Pour étudier ces opinions, besoins et attentes, nous avons opté pour l'approche qualitative qui, aux enquêtés, donne la parole et, à nous, la possibilité de pénétrer leurs discours. Dans ce sens, nous avons utilisé

l'interview directive dont le guide est construit autour de trois grandes thématiques. La première interroge les opinions sous l'angle des appréciations, préférences, acceptations et appropriations des activités et matériels d'IFADEM au Tchad. Centrée sur les besoins, la deuxième catégorie informe sur les problèmes éducatifs locaux ainsi que sur ce que les participants estiment comme insuffisances sur le plan de l'équipement, formation, accompagnement et financement. La dernière catégorie cible l'engagement des participants, mais aussi les attentes qu'ils ont de l'Initiative, des responsables, des formateurs, des co-apprenants et de l'État tchadien. Pour recueillir les données sur ces éléments, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage par saturation et diversification. Nous nous sommes arrêtés à 50 répondants lorsque nous nous sommes rendu compte que nous avions toutes les informations à partir d'un panorama le plus complet possible des profils des enseignants participant à IFADEM.

Dans la constitution progressive de cet échantillon, nous avons considéré les variables suivantes: le genre (hommes = 20; femmes = 30), l'âge ([30-39 ans] = 24; [40-57 ans] = 26), l'ancienneté professionnelle ([1-10 ans] = 12; [11-20 ans] = 30; [20 ans et plus] = 8), le statut enseignant (instituteurs stagiaires = 3; maîtres communautaires = 26; chargés de cours = 21); et le milieu d'intervention (zones rurales = 33; zones urbaines = 27). L'effectif de chacune de ces catégories dans l'échantillon reflète aussi leur présence numérique dans l'Initiative. Le recueil des données des entretiens a été réalisé à travers l'usage d'un magnétophone. Après les avoir transcrrites et codées, nous les avons traitées en recourant à l'analyse de contenu. Cette démarche nous a conduits à réorganiser le corpus autour des catégories thématiques préalablement identifiées et consolidées. Ensuite, nous avons dégagé leurs occurrences dans les énoncés, dans le but de déterminer l'importance de tel ou tel point de vue ou discours chez les enseignants tchadiens participant à IFADEM. À partir de là, nous avons procédé par inférence en vue de faire ressortir, sur la base d'une analyse interprétative des occurrences, les sens des discours obtenus.

3. Des opinions accueillantes à l'égard d'IFADEM

À l'égard d'IFADEM, les répondants ont une opinion accueillante, et la considèrent comme une réponse appropriée aux crises qui minent l'enseignement et l'apprentissage au primaire au Tchad. Sur une échelle de 1 (très inutile) à 5 (très utile), 65 % des répondants trouvent que la version tchadienne d'IFADEM est très utile, et 35 % la jugent plutôt utile. Ils la qualifient d'une « bonne initiative », « une bonne collaboration », « une occasion de connaître d'autres enseignants », « une aide pédagogique », « un bon projet », « une innovation », « un réconfort », « une consolation par rapport aux problèmes vécus » et « une aide pour les décideurs politiques ». Aussi l'ont-ils accueillie « avec faste », « avec une grande joie », « à deux mains », « à bras ouverts », « avec grande joie et fierté », « avec joie et satisfaction », « avec un sentiment de satisfaction », « avec fierté », « avec amour », « avec joie et courage ». Pour justifier leurs attitudes positives à l'égard d'IFADEM, les enseignants tchadiens avancent plusieurs raisons par lesquelles ils attribuent au projet six fonctions principales.

La première fonction est celle par laquelle les répondants considèrent IFADEM comme une réponse à la faible qualification pédagogique des enseignants et aux déficits d'apprentissage des élèves. Cette fonction est présente dans 98 % de discours des répondants. Comme le rapporte un répondant (R42, Homme, Rural), « IFADEM est une réponse aux lacunes des maîtres tchadiens ». Un autre intervenant aussi en zone rurale (R21, Homme) présente l'Initiative comme « un remède qui va résoudre les problèmes de l'éducation tchadienne ». La deuxième fonction est de l'ordre de la formation, entendue comme renforcement des capacités pédagogiques ou acquisition de nouvelles connaissances. Exprimée par 87 % de répondants, cette fonction attribue à IFADEM un « rôle d'école », où ils apprennent. Les répondants R08 (Femme, Urbain) et R18 (Homme, Urbain) décrivent respectivement l'Initiative comme « un cadre d'innovation et de formation où on acquiert beaucoup de connaissances » et comme « un projet qui a permis à plusieurs maîtres tchadiens d'apprendre des choses qu'ils ignoraient ». Quant à

la troisième fonction, elle est liée à la formation à distance. Ils trouvent IFADEM comme « une découverte », une « nouvelle façon de se former » et une « modernisation de l'éducation qui va impacter l'éducation primaire au Tchad » (R42, Homme, Rural). Cette fonction est traduite dans 80 % des interviews réalisées avec les répondants. À cette fonction s'en greffe une autre par laquelle les enseignants tchadiens situent l'apprentissage des outils informatiques sur le plan à la fois technologique et pédagogique. Chez les 76 % qui la partagent, IFADEM permet d'apprendre l'usage de l'ordinateur et de ses fonctionnalités. Ils pensent aussi qu'elle est une occasion d'« envisager l'utilisation des nouvelles technologies pour enseigner surtout quand le contexte sera propice » (R18, Homme, Urbain). Par la cinquième fonction, les répondants lient IFADEM à la documentation. Grâce à la réception des livrets de formation et des manuels pédagogiques, 93 % de répondants font d'IFADEM une occasion de se documenter et d'accéder à des ressources qu'ils « ne pouvaient pas avoir autrement » (R10, Femme, Rural). La dernière fonction est exprimée dans 74 % des discours, et souligne l'intérêt de l'accompagnement ou de ce qu'ils appellent « affectueusement » RTA (rencontres tuteurs-apprenants). Ils trouvent cet accompagnement « constructif », « original et bénéfique », « fertile et confiant ». Concernant ces six facettes de la construction fonctionnelle d'IFADEM, nous n'avons pas trouvé chez les maîtres tchadiens interrogés des variations particulièrement significatives. Aussi, pouvons-nous les illustrer en rapportant spécifiquement ces fragments de leurs discours : « L'IFADEM nous donne plus et nous rend capables ; elle nous dote de livrets riches, nous équipe et renforce nos acquis. Elle nous permet de remédier à nos difficultés pédagogiques et nous rend aptes pour relever les défis des apprentissages chez nos élèves (R42, Homme, Rural). » « L'IFADEM est la bienvenue chez nous. Grâce à elle, nous renforçons nos capacités enseignantes. Personnellement, j'ai gagné une bonne formation ; le projet m'a aidé ; je ne peux pas aussi oublier le côté de la finance (R10, Femme, Rural) ».

4. Des opinions qui valorisent les activités menées et les gains obtenus

À l'introduction de chacun des entretiens que nous avons eus avec les répondants, nous leur demandions de lister cinq concepts ou expressions qui leur viennent à l'esprit à l'évocation du mot « IFADEM ». Les productions conceptuelles obtenues nous ont permis de constituer un champ sémantique descriptif d'IFADEM. Ce champ inclut les items suivants: formation (100 %), développement des compétences (100 %), documentation (93 %), espaces numériques (88 %), rencontres tuteurs-apprenants (88 %), regroupement (82 %), gain financier (82 %), développement personnel (81 %), bien enseigner (80 %), bien parler français (74 %), équipement pédagogique (73 %), qualité de l'éducation (71 %), livret (66 %), accueil (63 %), gouvernance scolaire (51 %), innovation pédagogique (47 %), tutorat (43 %), information (38 %) et travail intense (27 %). Ces éléments qui traduisent, dans une balance équilibrée, les activités menées et les gains obtenus de la réalisation de ces activités, expriment des prises de position largement favorables à l'égard d'IFADEM.

L'examen de ces éléments met aussi en évidence trois dimensions des opinions construites autour de l'Initiative: son rôle pédagogique, les bénéfices récoltés et les approches utilisées. Si la première dimension se révèle à travers les activités de formation et de renforcement des capacités, la seconde se traduit dans les compétences développées, les connaissances obtenues et les primes reçues, et la troisième insiste sur le tutorat, l'innovation et les modalités de mise en œuvre de la formation à distance. Comme Béché (2013) le montre en ce qui concerne l'ordinateur chez les apprenants de Yaoundé, les discours sont toujours révélateurs des différentes formes selon lesquelles les bénéficiaires reconstruisent l'objet qui leur est proposé.

Aussi, en invitant les répondants à mentionner l'activité la plus appréciée par eux, nous avons constitué le cadre préférentiel de l'Initiative telle que perçue par les participants. Ce cadre inclut les activités de formation, les séances de renforcement des capacités et l'équipe-

ment en documentation, qui sont appréciés par tous les répondants. La documentation fait ici référence aux dictionnaires, livrets de formation et manuels pédagogiques et de formation, dont ils apprécient l'exploitation, les exercices et les autotests. Ils en apprécient aussi les illustrations, la conception, la démarche méthodologique, la richesse, la clarté, la cohérence et concordance entre les livrets et les manuels intitulés « étoiles », ainsi que la façon dont ils prennent en compte la réalité tchadienne. Dans ce sens la répondante R50 (Femme, Urbain) déclare ce qui suit: « J'apprécie les livrets et manuels, car ils sont bons, bien détaillés, faciles et précis à l'exploitation. Ils ont amélioré mes compétences et permis de découvrir de nouvelles choses qu'on n'a jamais vues. Ils sont arrivés au moment opportun où les maîtres en avaient besoin depuis longtemps. ».

Le cadre préférentiel d'IFADEM chez les participants tchadiens comprend également les regroupements et les rencontres tuteurs-apprenants, dont les répondants, notamment 96 % d'entre eux, soulignent l'originalité de l'approche. Pour la répondante R37 (Femme, Rural), « les rencontres permettent de faire des connaissances et de tisser des réseaux professionnels. Avec les tuteurs, on apprend très aisément et on applique aussi facilement, comme entre collègues ». Les espaces numériques sont aussi très favorablement jugés par 84 % des enseignants interrogés. Au sein de ces espaces, ils apprécient la recherche, l'évaluation, la manipulation de l'informatique, l'enseignement à distance, l'usage d'Internet, l'équipement en clé USB et clé d'accès Internet, et la réception des ordinateurs. À ce propos, le répondant R48 (Homme, Urbain) déclare ceci: « J'apprécie les espaces numériques parce qu'ils sont bien construits. Même si le temps d'utilisation est petit, ils sont des lieux d'apprentissage par excellence. Je suis toujours enthousiaste, car ils me permettent d'être connecté avec le monde et de bénéficier de la formation de l'extérieur sur place. J'étais même surpris quand j'ai vu l'enseignement de la technologie à partir du Sénégal. »

Le cadre préférentiel ainsi décrit, prend, chez Flichy (1995) le sens de la « de-scription » qui, opposée à l'« inscription », désigne le pro-

cessus par lequel les usagers interprètent ou lisent le projet, guidés par la manière dont ledit projet est façonné et implémenté. En effet, les discours partagés sur l'Initiative montrent qu'il existe un lien de traduction entre ses objectifs et la perception que les répondants ont sur eux en tant que participants. Ces discours mettent en évidence le fait que le déroulement de cette initiative co-construite révèle deux sens. Le premier est le souhait qu'ont les répondants de voir tous les enseignants tchadiens pédagogiquement modelés dans l'esprit d'IFADEM. Le second est la projection représentationnelle qu'ils se font en se mettant dans la peau du pédagogue efficient qu'ils espèrent être grâce à cette initiative.

En prenant en considération à la fois les fréquences des items dans le champ discursif des répondants et les préférences que ces derniers leur attribuent, nous sommes arrivés à identifier le noyau central (Guimelli, 1994). Emprunté au courant des représentations sociales, ce noyau central renvoie ici à un fond substantiel des opinions des maîtres tchadiens sur IFADEM, constitué de peu d'éléments, qui, s'ils étaient absents, donneraient un autre sens à ces opinions (Abric, 1994). Du point de vue de la fréquence, cinq éléments retiennent l'attention : formation (100 %), développement des compétences (100 %), documentation (93 %), espaces numériques (88 %) et rencontres tuteurs-apprenants (88 %). Ils sont les éléments les plus collectivement exprimés et partagés dans l'imaginaire des enseignants tchadiens sur IFADEM. Or, comme le montrent justement Lo Monaco et Lheureux (2007), la forte présence d'un élément dans un champ lexical tend à en faire un élément central. Du point de vue de la préférence accordée aux différents aspects d'IFADEM, les éléments suivants retiennent aussi l'attention : formation, renforcement des compétences, documentation, rencontres tuteurs-apprenants et espaces numériques. Nous retenons donc que ces cinq éléments sont à la fois très fréquents et très importants dans le champ sémantique d'IFADEM chez les enseignants tchadiens. En tant que tels, ils possèdent la propriété d'être au centre et au cœur des productions sociocognitives de ces enseignants. Nous pouvons dès lors les considérer comme des éléments constitutifs du noyau central de leurs

discours sur cette initiative (Béché, 2014). D'où la lecture suivante : pour les participants tchadiens au projet, IFADEM est une nécessaire occasion de se former, de renforcer les compétences pédagogiques, d'accéder à une documentation satisfaisante, d'apprendre et utiliser les outils numériques, et de tirer profit d'une approche tutorale appréciée.

5. Des besoins centrés plus sur l'intervention que sur l'apprentissage

Si les répondants soulignent l'adéquation d'IFADEM aux réalités de l'école tchadienne, s'ils vantent la conception des livrets et manuels, ils expriment néanmoins des besoins et manques qu'ils estiment nécessaires de satisfaire. En confrontant l'analyse de ces besoins à la perspective de Kaufman (1962), nous remarquons que les répondants expriment plus des besoins d'intervention que ceux d'apprentissage. Si les premiers sont centrés sur les moyens, approches et procédés, les besoins d'apprentissage, eux, expriment les résultats pédagogiques de ces interventions en termes de nouveaux comportements, savoirs ou compétences. Le seul besoin d'apprentissage évoqué a trait à la maîtrise de l'approche par compétences, et n'est présent que dans 8 % des entretiens. Or, contrairement aux besoins d'apprentissage qui relèvent des bénéficiaires, les besoins d'intervention se rapportent aux actions des responsables du projet. Le fait que ces derniers besoins sont prééminents dans les discours des répondants signifie que les maîtres tchadiens ont les regards tournés plus sur IFADEM que sur leurs propres efforts. Du reste, ces besoins d'intervention sont de deux ordres : renforcement des moyens existants et extension de l'Initiative à l'ensemble du pays.

Le renforcement des moyens disponibles représente la catégorie des besoins les plus collectivement exprimés, et concerne six aspects que sont la formation, l'équipement, le financement, l'accompagnement, les missions radio-éducatives et l'implémentation de l'Initiative elle-même. Les besoins liés à la formation, c'est-à-dire au cadre général dans lequel se déroulent les apprentissages, concernent l'intensification des sessions de renforcement des capacités, la multiplication des regrou-

gements et des rencontres tuteurs-apprenants, la consolidation de la formation continue, l'accroissement de l'intérêt porté aux maîtres communautaires et la continuité d'IFADEM au Tchad. Outre les besoins de formation sur les innovations pédagogiques et l'exploitation des livrets, les enseignants tchadiens insistent aussi sur le renforcement de leurs profils pédagogiques. Dans cette perspective, ils considèrent fondamentale la formation en informatique, en éducation à la paix, en chant et récitation et en méthodologie d'enseignement des matières d'éveil, au même titre que l'obtention des diplômes de formation et la reconnaissance institutionnelle.

Concernant les besoins d'équipement, les répondants mettent en avant l'accroissement de la documentation dont les livrets, les manuels et les dictionnaires. Ils citent en particulier un livre de pédagogie intitulé *Notre beau métier*, et des ouvrages sur les leçons d'éveil. Les outils technologiques comme l'ordinateur, le téléphone, la tablette, la clé USB, la clé d'accès Internet, l'imprimante, le MP3, le poste radio et les matériels de la formation à distance font aussi partie des besoins d'équipement les plus exprimés. Comme le résume le répondant R02 (Homme, Rural), « les maîtres tchadiens ont besoin de beaucoup de machines et des moyens de communication, y compris le financement ». Les besoins de financement sont aussi collectivement partagés. Sur ce plan, les maîtres tchadiens mettent en avant l'augmentation des primes et des frais de déplacement, de pause-café, de regroupements et de rencontres tuteurs-apprenants. Plus de 60 % de répondants y ajoutent les besoins d'accroître le financement de l'Initiative, de prendre en charge les tuteurs et de « considérer les formés comme des employés d'IFADEM » ou de « favoriser leur intégration dans la fonction publique ». Ce dernier besoin est particulièrement exprimé par les maîtres communautaires.

Sur le plan de l'accompagnement, les besoins des répondants sont particulièrement centrés sur l'encadrement et la documentation. En effet, si tous pensent qu'IFADEM est en adéquation harmonieuse avec le contexte tchadien de la formation, ils considèrent aussi qu'il est important de renforcer les activités d'encadrement au rang desquelles l'organisation

globale des activités, les rencontres tuteurs-apprenants, les mini-stages et les activités pédagogiques. Tous jugent aussi que le suivi et l'évaluation des activités des tuteurs et tutorés méritent d'être renforcés et consolidés, d'où l'intérêt de les former régulièrement. Dans ce chapitre de l'accompagnement, les répondants insistent également sur la production des livrets et guides en grand nombre et pour chacune des disciplines enseignées au primaire au Tchad. C'est pour cette raison qu'en ce qui a trait à l'implémentation d'IFADEM, les répondants souhaitent son expansion et sa durabilité. Ils jugent, en effet, salutaire d'atteindre toutes les vingt-trois régions du Tchad au lieu de deux actuellement. Pour eux, rendre l'Initiative permanente, stable et durable au Tchad est important pour améliorer la qualité de l'éducation dans ce pays. À ce besoin, les répondants, surtout ceux qui interviennent en milieu rural, ajoutent l'augmentation des temps d'antenne des émissions radio-éducatives et l'optimisation de la couverture radio afin d'atteindre toutes les zones rurales.

La lecture de ces besoins met en évidence trois principaux enseignements. Le premier est que ces besoins sont vus comme des manquements dont la satisfaction dépend de l'extérieur, faisant des insuffisances exprimées la responsabilité d'IFADEM. L'Initiative est alors vue comme la ressource-solution capable, à elle seule, de résoudre les crises éducatives tchadiennes. Le deuxième enseignement est que ces besoins sont plus centrés sur les moyens d'atteinte des objectifs que sur les résultats de la mise en œuvre de ces moyens (Kaufman, 1972).

Cette centration des besoins sur les interventions se justifie au regard de la nature pilote du projet qui en est à sa première phase. Pour les participants, il faut le généraliser et le consolider. Le dernier enseignement est que ces besoins sont l'expression d'une compensation pédagogique, technologique et structurelle des déficits de la qualification enseignante et de la qualité de l'éducation au Tchad. Pour les répondants, la prise en charge de ces besoins constitue la solution pour accroître l'accès des enseignants et apprenants tchadiens à une formation de qualité. Il y a là aussi l'expression d'un déplacement ou une décentration de l'espoir d'améliorer l'enseignement, de l'État tchadien vers IFADEM.

6. Des attentes extraverties plutôt que réflexives

Au même titre que les besoins, les attentes des maîtres tchadiens vis-à-vis d'IFADEM sont nombreuses et témoignent de l'espoir placé dans cette initiative. Elles concernent autant la formation, les formateurs, les co-formés et l'État tchadien.

C'est autour de la formation que les attentes sont les plus souvent évoquées. Elles s'expriment en termes d'élargissement de l'Initiative à l'ensemble des écoles tchadiennes et des conditions de renforcement des capacités pédagogiques de tous les enseignants tchadiens. Tous les répondants attendent aussi particulièrement d'être équipés sur le plan technologique et documentaire. Derrière ces attentes collectivement partagées se loge l'espoir de voir s'améliorer les compétences pédagogiques des maîtres, surtout que plus de la moitié d'entre eux sont sans qualification initiale (Nomaye Madane, 2012). Aussi attendent-ils davantage sur le plan de la formation en informatique en termes de maîtrise de l'ordinateur, d'Internet et de la formation à distance, ainsi que sur la reconnaissance institutionnelle des acquis de ladite formation. Pour les répondants, avoir un diplôme ou un certificat à l'issue de leurs sessions de formation est un « précieux sésame » pour une augmentation salariale et une amélioration de la carrière professionnelle. En effet, bien qu'elle ne fasse pas partie des objectifs d'IFADEM, l'intégration dans la fonction publique représente l'une des attentes les plus manifestes, portée singulièrement par les maîtres communautaires et ceux qui interviennent dans les zones rurales. Les répondants issus de ces zones rurales insistent aussi spécifiquement sur l'acquisition de véhicules motorisés, ce qui, selon eux, leur permettrait de participer aisément aux séances de formation et aux rencontres tuteurs-apprenants, dont les lieux sont souvent très éloignés de leurs résidences.

Concernant les formateurs, les répondants attendent principalement deux choses. La première est la continuité et la régularité des sessions de formation et des rencontres tuteurs-apprenants. La seconde est l'augmentation des primes de participation à ces formations et tutorats, même si dans la pratique, il ne revient pas aux formateurs de

décider de ces primes. Il y a d'ailleurs là une fixation sur la personne des formateurs par les participants, qui les considèrent à la fois comme porte-paroles et représentants d'IFADEM. Si ces attentes sont collectivement exprimées, il n'en est pas de même pour celles qui concernent la qualité pédagogique des tuteurs qui, elles, émanent majoritairement des enseignants fonctionnaires appelés chargés de cours. Ces derniers attendent ainsi des formateurs et tuteurs une organisation satisfaisante des activités, moyens et finances, ainsi qu'un accueil chaleureux, une disponibilité accrue et une clarté pédagogique de leurs interventions. En contrepartie, les répondants s'engagent à mettre en pratique les acquis des formations, à intégrer l'exploitation des livrets dans leurs pratiques pédagogiques, et se montrent disposés à continuer les formations et à collaborer davantage. Ces attentes réflexives ne sont certes pas exprimées dans la même tonalité que celles à l'égard d'IFADEM et des formateurs, elles montrent cependant qu'il y a chez les maîtres tchadiens une réelle prise de conscience quant à la portée et la plus-value de l'Initiative pour l'école au Tchad.

7. Conclusion

Mené sur la base d'un cadre théorique pluriel et d'une méthodologie qualitative, ce chapitre s'est intéressé à analyser les opinions, besoins et attentes des maîtres tchadiens autour d'IFADEM. L'analyse de contenu de leurs discours nous a permis de considérer leurs opinions comme des prises de position collectivement favorables à l'égard de l'Initiative. Ils y trouvent la réponse « tant attendue » à leurs faibles qualifications pédagogiques et à la crise de la formation que connaît l'enseignement primaire dans leur pays. Ils attribuent d'ailleurs à l'Initiative six fonctions : une solution aux déficits éducatifs tchadiens, une école de formation, un cadre pour la formation à distance, une voie pour l'apprentissage de l'informatique, une opportunité de se documenter et une approche tutrale appréciée. Pour les maîtres tchadiens, IFADEM rime avec ces six facettes fonctionnelles. Aussi en ont-ils des opinions qui en valorisent les activités et les bénéfices, dans une balance équilibrée.

D'ailleurs, en examinant l'organisation des éléments constitutifs de leurs opinions en termes d'occurrences et de préférences, nous avons identifié ceux qui ont la propriété d'en former le noyau central. Ces éléments sont les suivants : formation, développement des compétences, documentation, espaces numériques et rencontres tuteurs-apprenants. La lecture interprétative de ces éléments centraux indique que, pour les maîtres tchadiens, IFADEM est une nécessaire occasion de se former, de renforcer leurs compétences pédagogiques, d'accéder à une documentation satisfaisante, d'apprendre à utiliser les outils numériques et de tirer profit d'une approche tutorale appréciée. C'est la raison pour laquelle les besoins exprimés sont plus centrés sur l'intervention que sur l'apprentissage. Pour les maîtres tchadiens, en effet, il est prioritaire de renforcer les équipements et conditions de formation, pour permettre de produire des résultats transférables dans les pratiques pédagogiques. Aussi considérée comme une solution, IFADEM suscite, chez les maîtres tchadiens, des attentes beaucoup plus extraverties, c'est-à-dire tournées vers les acteurs extérieurs du projet que réflexives, autrement dit centrées sur eux-mêmes, en dépit du fait que le projet soit co-construit. Globalement, il y a autour de l'Initiative un lien de traduction entre les opinions, les besoins et les attentes des bénéficiaires, ce qui fait du cadre dans lequel ces variables ont été étudiées, un élément pertinent qui renseigne sur le développement et la socialisation d'un projet éducatif. Dans le cas tchadien, ces éléments suggèrent de consolider la significativité et la profitabilité d'IFADEM dans la vie pédagogique et professionnelle des participants. L'une des voies de cette consolidation est le renforcement spécifique du partenariat IFADEM-Tchad dans le sens que les acquis du projet rencontrent un écho institutionnel de l'État demandeur. D'où l'intérêt d'intensifier la flexibilité contextuelle du projet dans la phase de sa co-construction.

Bibliographie

Aboubakar Moustupha, A. (2019). *Applications de l'e-gouvernement dans l'administration publique tchadienne*. Thèse de doctorat en Sciences politiques et Administration publique. Université De Hacettepe, Ankara, Turquie.

Abdic, J.-C. (éd.). (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Akrich, M., Callon, C., Latour, B. (1988). À quoi tient le succès des innovations ? *Les Annales des Mines*, 11, 4-17.

Angenot, M. (2006). Théorie du discours social. *COntextes*, 1. Récupéré du site web de la revue : <http://contextes.revues.org/51>.

Angenot, M. (2008). *Vivre dans l'Histoire au 20^e siècle. Esquisse d'une histoire subjective. Mémoires, déchiffrements, mandats, craintes et espérances*. Montréal : Discours Social.

Ayambi Goutima (2018). *Dispositifs didactiques et qualité de l'enseignement : Cas des Sciences de la Vie et de la Terre au secondaire général au Tchad*. Thèse de doctorat en Science de l'éducation. Université de Maroua : Maroua, Cameroun.

Béché E. (2013). *Usages et représentations sociales de l'ordinateur chez les élèves dans deux lycées du Cameroun. Esquisse d'une approche de l'appropriation des technologies*. Thèse de doctorat en sciences Psychologiques et de l'Éducation, Université de Liège, Liège, Belgique.

Béché, E. (2013). Le rôle de l'usage de l'ordinateur dans le travail scolaire des apprenants : Opinions des élèves des lycées Général Leclerc et bilingue de Yaoundé (Cameroun). In : C. Dili Palai, M. Etuge Apuge (éds.). *Langages, Littérature et Éducation au Cameroun* (p. 195-218). Paris : L'Harmattan.

Béché, E. (2014). Discours des apprenants de Yaoundé (Cameroun) autour de l'ordinateur: Aspects partagés et formation d'une identité numérique collective. *Signes, Discours et Sociétés*, 13. Récupéré du site web de la revue: <http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LsBXMq2Z3JzHXskwG9P>

Depover, C, Dieng, P-Y, Gasse, S., Maynier, J.-F, Wallet, J. (éds.). (2016). *Repenser la formation continue des enseignants en francophonie – L'Initiative IFADEM*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Depover, C. (1999). *Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies ?* In : P Bordeleau, C. Depover et L. O. Pochon (éds.). *L'école de demain à l'heure des technologies de l'information et de la communication*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Djimbaye Gatro Naimo (2008). *La formation initiale des maîtres au Tchad : Pour quelles compétences professionnelles ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Grenoble, Grenoble, France.

Flichy, P (1995). *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris : La Découverte.

Guimelli, C. (éd.). (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Hagam, S. (2012). *Le développement de l'éducation en Afrique Subsaharienne*. Paris : L'Harmattan.

Kaufman, R. (1972). *Educational system planning*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 9(2), 251-266.

Lo Monaco, G. et Lheureux, F. (2007). Théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue Électronique de Psychologie Sociale*, 1, 55-64.

Martin, D. et Royer-Rastoll, P. (1990). *Représentations sociales et pratiques quotidiennes*. Paris : L'Harmattan.

Nga Ndongo, V. (1999), L'Opinion camerounaise, T1 : Problématique de l'opinion en Afrique noire. Thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines. Université Paris X- Nanterre, Paris, France.

Nomaye Madane (1998). *L'éducation de base au Tchad : Situation, enjeux et perspectives*. Paris : L'Harmattan.

Nomaye Madane (2012). *Actes et réflexions pour le développement de l'éducation au Tchad (1960-2015)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris-Saclay, Paris : France.

PASEC (2016). Performances des systèmes éducatifs en Afrique Sub-saharienne Francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire. Récupéré du site web de l'organisme : <http://www.pasec.confemen.org/publication/pasec2016-rapport/>

Puimatto, G. (2017). L'IFADEM, former les maîtres à l'échelle de la francophonie. *Distances et Médiations des Savoirs*, 17. Récupéré du site web de la revue : <http://journals.openedition.org/dms/1781>

République du Tchad (2004, novembre). *Les enseignants non fonctionnaires au Tchad*. Communication présentée à la Conférence sur les enseignants non fonctionnaires. Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Banque mondiale, Internationale de l'Éducation et ministère de l'Éducation nationale du Mali. Bamako, Mali. Repéré le 2 septembre 2020 sur <http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/bamako/Document%20F%20-%20Tchad.pdf>

Rogers, E. (1995). *Diffusion of Innovation*. New York : Free Press.

Tarde, G. (1989). *L'opinion et la foule*. Paris : PUF.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York : Wiley and Sons.

CHAPITRE 7

Les effets d'IFADEM sur les pratiques professionnelles et sur le niveau de satisfaction des bénéficiaires

Ben Abid-Zarrouk Sandoss

Résumé

À partir d'enquêtes menées dans plusieurs pays où IFADEM a été mis en œuvre, nous avons tenté d'approcher ses effets sur les pratiques professionnelles et sur le niveau de satisfaction des bénéficiaires. Les enquêtes analysées dans cette contribution portent, en ce qui concerne les effets sur les pratiques, sur la Côte d'Ivoire, le Niger et la RD du Congo et, en ce qui concerne le niveau de satisfaction, sur Haïti, le Burundi et la RD du Congo.

Au vu des données analysées pour ces différents pays, nous avons pu conclure à un effet d'IFADEM sur l'amélioration des pratiques professionnelles mesurées par un questionnaire à choix ainsi qu'à un niveau élevé de satisfaction de la part des bénéficiaires.

MOTS CLÉS : Évaluation, qualité, satisfaction des usagers, pratiques professionnelles

1. Introduction

La mise en œuvre efficace de tout dispositif de formation suppose son évaluation. L’Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) n’échappe pas à la règle et ses concepteurs ont donc été amenés à proposer un certain nombre d’instruments afin de l’évaluer. Dans le cadre de ce chapitre, nous nous proposons d’étudier les évaluations qui ont été menées entre 2012 et 2015 dans plusieurs pays bénéficiaires du dispositif et qui ont porté sur l’effet de la formation IFADEM sur les pratiques professionnelles des enseignants ainsi que sur leur niveau de satisfaction. Quelle est l’opinion exprimée par les enseignants des différents pays à propos de la formation dont ils ont bénéficié ? Existe-t-il des convergences dans les comportements professionnels post formation des enseignants à travers les pays ? En d’autres termes, existe-t-il un effet IFADEM indépendamment des situations particulières de chacun des pays ? Cette contribution devrait nous permettre de répondre à ces interrogations et de tenter de montrer l’efficacité du dispositif à travers les pays considérés et son adaptabilité à des environnements relativement différents. Après avoir circonscrit le concept d’évaluation tel qu’il a été abordé dans le cadre de notre étude et montré comment les concepteurs d’IFADEM se sont inscrits dans cette modalité, nous analyserons les résultats des enquêtes portant sur la satisfaction et les comportements professionnels des enseignants à l’issue de la formation.

2. Approcher l’évaluation de l’efficacité du dispositif IFADEM

S’intéressant au domaine de l’évaluation de la formation en entreprise, Kirkpatrick (1998) identifie quatre niveaux d’évaluation. Le premier est caractérisé par ce qu’il nomme la réaction, c’est-à-dire l’appréciation des formés quant à la qualité de la formation et des activités liées à cette dernière. L’outil utilisé afin de mesurer cette appréciation est généralement le questionnaire de satisfaction. Le deuxième niveau porte sur l’acquisition de compétences (connaissances, habiletés, atti-

tudes) consécutive à la formation. Il est mesuré par un test de connaissances ou un examen. Le troisième niveau fait référence au transfert dans le poste de travail des compétences acquises lors de la formation. Dans ce cas, l'évaluation doit pouvoir s'effectuer plusieurs semaines après la formation. Se situant en entreprise, cette formation doit permettre à court ou moyen terme de répondre à des exigences de retour sur investissement en terme d'augmentation de la productivité, d'amélioration de qualité de vie en entreprise ou encore de réduction des coûts. C'est le quatrième et dernier niveau du modèle de Kirkpatrick (1998). Ce dernier niveau est rarement évalué du fait de la complexité de mise en œuvre d'une telle évaluation et de la multiplicité des objectifs à mesurer. Si le modèle de Kirkpatrick (1998) a été critiqué et amendé depuis sa publication, il n'en reste pas moins, au regard des travaux de Dunberry et Péchard (2007), que les trois premiers niveaux d'évaluation sont régulièrement utilisés, sans doute parce qu'ils sont les plus simples à mettre en place dans le cadre de l'évaluation de formations.

Dans le cadre de l'évaluation d'IFADEM, nous nous sommes intéressés à deux aspects de l'évaluation proposés par le modèle de Kirkpatrick (1998) : la réaction et le comportement, c'est-à-dire aux niveaux 1 et 3 du modèle. S'agissant de la satisfaction des usagers, l'auteur explique ainsi que si la formation se veut être efficace dans le sens d'atteindre les objectifs du concepteur, elle doit pouvoir satisfaire ceux qui en sont les principaux utilisateurs, à savoir les apprenants. Cependant, les pratiques d'évaluation de la satisfaction comportent plusieurs limites liées notamment à l'administration des questionnaires et à divers effets bien connus des chercheurs, comme la conformité sociale. L'évaluation du transfert des compétences doit permettre de constater un changement de comportement au niveau professionnel. Les outils d'évaluation traditionnellement mobilisés sont les observations par des acteurs en capacité de juger cette évolution ou des enquêtes par questionnaire ou par entretien.

Quels effets a eus IFADEM sur l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants ? A-t-on constaté une amélioration des compétences à la suite d'IFADEM ? A-t-on observé des points de conver-

gence entre les pays où IFADEM a été implantée ? Les activités de formation proposées sont-elles jugées satisfaisantes ? La satisfaction des enseignants est-elle différente d'un pays à l'autre ?

À partir des résultats d'évaluations menées dans trois pays (Côte d'Ivoire, Niger et République démocratique du Congo), nous nous proposons, dans un premier temps, d'analyser les effets de la formation sur les pratiques professionnelles des enseignants et ainsi d'identifier un éventuel effet IFADEM sur ces dernières. Dans un second temps, et après l'étude des résultats d'enquêtes de satisfaction portant sur les enseignants d'Haïti, du Burundi et de la RD du Congo, nous nous proposons de comparer les résultats de ces enquêtes afin de dégager des convergences entre ces pays.

3. Méthodologie de l'enquête portant sur l'évolution des pratiques professionnelles

Dans le cadre de la première partie de notre étude, nous nous intéresserons à deux outils d'évaluation mis en œuvre à l'occasion du déploiement du dispositif IFADEM et administrés avant et après la formation. Il s'agit d'une part, d'un questionnaire intitulé « Sondage sur les pratiques professionnelles des enseignants » et, d'autre part, d'une grille d'observation. Toutefois, la grille d'observation n'ayant été utilisée que pour la RD du Congo, nous ne traiterons que du sondage dans ce texte. Les pratiques professionnelles évaluées grâce à ces outils sont relatives aux contenus des différents livrets utilisés pour la formation des instituteurs.

Les sondages proposaient un ensemble de questions (25 pour la RD du Congo¹³ et 23 pour le Niger et la CI) afin de tester les compétences maîtrisées avant puis acquises à la suite de la formation par les enseignants. Ainsi, les instituteurs devaient réagir quant aux attitudes efficaces à adopter pour une meilleure pratique professionnelle. Ils ont été testés sur des compétences telles que : le travail en groupe, les étapes

¹³ Suite à une évaluation effectuée après que les questionnaires ont été administrés en RD du Congo, il a été décidé de réduire le sondage à 23 questions.

logiques d'une leçon de compréhension orale et d'une leçon de correction phonétique, les compétences pédagogiques de l'enseignant en général et celles liées à l'apprentissage du français en particulier, les attitudes professionnelles des enseignants vis-à-vis des parents et des élèves en dehors de la classe.

En ce qui concerne les trois échantillons considérés dans notre étude, on peut constater, dans deux d'entre eux, une déperdition entre le début et la fin de la formation. Cette déperdition est particulièrement importante en RD du Congo avec seize enseignants en moins (de 145 à 129), elle est moins visible pour le Niger avec quatre enseignants en moins (de 50 à 46). Pour la CI, le nombre d'enseignants à l'entrée et à la sortie est identique (45) ; cependant, en comparant certaines caractéristiques de l'échantillon avant et après, on peut penser que les enseignants qui ont été interrogés à l'entrée ne sont pas toujours les mêmes que ceux qui ont été interrogés à la sortie de la formation¹⁴.

Afin de mesurer l'efficacité du dispositif de formation IFADEM, nous avons procédé en trois temps. Dans un premier temps, nous nous sommes attachés à réaliser une analyse descriptive qui a consisté à établir les proportions de réponses correctes (c'est-à-dire correspondant à la réponse attendue par les concepteurs du questionnaire) et incorrectes pour chaque question à l'entrée et au sortir de la formation. Dans un deuxième temps, nous avons regroupé plusieurs questions afin de définir une compétence plus générale. Ainsi, les questions Q1, Q2, Q5 mesurent la compétence « attitudes efficaces à adopter pour un meilleur enseignement du français » que nous avons distinguées des questions Q3 et Q4 qui concernent la compétence « attitudes à avoir face à une utilisation non standard de certains termes en langue française ». Le tableau 7.1 regroupe, pour chaque compétence, les questions qui lui correspondent. Puis, dans un troisième temps, nous avons effectué une moyenne par pays des proportions de réponses correctes et incorrectes pour chacune de ces

14 Le manque de rigueur dans le protocole de passation des questionnaires avant et après la formation questionne les résultats finaux et constitue aussi une limite de l'évaluation de la formation.

compétences avant et après la formation (tableau 7.3) sur la base de la répartition des réponses à chacune des questions reliées à la compétence.

TABLEAU 7.1: CORRESPONDANCE ENTRE QUESTIONS ET COMPÉTENCES ÉVALUÉES

Questions	Compétences
Q1, Q2 et Q5	évaluent les attitudes efficaces à adopter pour un meilleur enseignement du français (compétence 1)
Q3 et Q4	font référence plus particulièrement aux attitudes à avoir face à une utilisation non standard de certains termes en langue française (compétence 2)
Q6 et Q7	sont relatives au regard que portent les enseignants sur le travail de groupe (compétence 3)
Q8, Q9, Q10 et Q11	sont relatives à l'enseignement oral et son rôle dans l'apprentissage d'une langue (compétence 4)
Q12	est relative à la distinction, faite par les enseignants, entre apprentissage et enseignement (compétence 5)
Q14	se propose de mesurer les attitudes efficaces pour amener l'élève à s'exprimer en français à la suite d'une séance de lecture-compréhension d'un texte (compétence 6)
Q13 et Q15	cherchent à estimer les attitudes qui rendent la remédiation écrite efficace (compétence 7)
Q16	permet d'estimer les attitudes efficaces à avoir dans le cadre d'une remédiation orale (compétence 8)
Q17-Q18	permettent d'estimer la capacité des enseignants à reconnaître les différentes formes d'évaluation et mesurer leur utilisation (compétence 9)
Q19	tente de mesurer l'utilisation appropriée des supports par les enseignants (compétence 10)
Q20	tente de mesurer la capacité des enseignants à enseigner la grammaire de manière inductive en même temps que leur compréhension de ce terme (compétence 11)
Q21, Q22, Q23	concernent la maîtrise des compétences relatives aux rapports à entretenir avec les parents d'élèves, les collègues et les élèves hors situation de classe (compétence 12)

4. Analyse des résultats de l'enquête portant sur l'évolution des pratiques professionnelles

Au vu du tableau 7.2, on peut aisément constater que la Côte d'Ivoire est le pays où l'on retrouve l'évolution la plus faible du pourcentage de réponses correctes entre le début et la fin de la formation (70,2 % avant *versus* 70,5 % après). On notera cependant que c'est aussi le pays qui, à l'entrée, a le taux de bonnes réponses le plus élevé. On constate aussi, à l'entrée en formation, une différence de près de 7 points avec l'échantillon du Niger et de près de 19 points avec la RD du Congo. De plus, en fin de formation, le taux de réponses correctes pour la Côte d'Ivoire est de 4 points inférieurs à celui du Niger et plus de 6 points supérieurs à celui de la RD du Congo. Ce qui nous fait dire que si le taux d'évolution est effectivement faible pour ce pays, les pratiques professionnelles semblent être acquises en fin de formation tout autant que pour les deux autres pays. On constate, pour l'échantillon de la RD du Congo, le plus fort taux d'évolution. En effet, il est estimé à 24 %, soit 7 points de plus que pour le Niger et plus de 23 points de plus que pour la CI. Ce premier résultat nous permet de dire que la formation IFADEM a conduit à mettre en évidence une évolution positive des pratiques professionnelles des enseignants dans deux des trois pays considérés. Par contre, pour la CI, qui était caractérisée par un niveau élevé de réponses correctes avant l'entame de la formation, aucune évolution n'a pu être constatée.

TABLEAU 7.2: PROPORTION DE RÉPONSES CORRECTES AVANT / APRÈS LA FORMATION PAR PAYS

	CI (en %)	Niger (en %)	RD du Congo (en %)
Réponses correctes avant	70,2	63,5	51,4
Réponses correctes après	70,5	74,3	63,8
Évolution	0,4	17	24

Pour compléter cette analyse d'ensemble de l'évolution des pratiques professionnelles, nous allons maintenant nous intéresser, sur la base du tableau 7.3, à une analyse considérant chacune des douze compétences mises en évidence.

TABLEAU 7.3 : POURCENTAGES DE RÉPONSES CORRECTES AVANT ET APRÈS LA FORMATION SELON LES PAYS ET LES COMPÉTENCES

Pays	CI			Niger			RD du Congo		
	Compétences	% correct avant	% correct après	Évolution avant-après en %	% correct avant	% correct après	Évolution avant-après en %	% correct avant	% correct après
1	82	80	-2	68	89	31	77	88	14
2	21	26	23	41	38	-7	31	33	6
3	78	82	5	70	84	20	61	72	18
4	72	71	-1	45	63	40	48	57	19
5	33	33	0	28	17	-39	32	40	25
6	61	47	-23	53	55	4	32	29	-9
7	78	76	-3	74	66	-11	58	72	24
8	74	64	-14	72	75	4	51	79	55
9	64	76	19	45	76	69	45	75	67
10	84	84	0	77	89	16	58	84	45
11	31	47	52	46	59	28	69	79	15
12	91	95	4	87	97	12	82	93	13

Les attitudes efficaces à adopter pour un meilleur enseignement du français (compétence 1)

S'agissant de la compétence relative aux attitudes efficaces à adopter pour un meilleur enseignement du français (Q1, Q2 et Q5), on constate que, pour les trois pays, les attitudes efficaces mesurées par ces questions étaient déjà acquises avant la formation par la grande majorité des enseignants (82 % pour CI, 68 % pour Niger et 77 % pour RD du Congo). Elle a, par ailleurs, évolué positivement pour le Niger (31 %) et la RD du Congo (14 %). Pour la CI, on constate une légère baisse entre l'entrée en formation et la fin de la formation (-2 %). La proportion de bonnes réponses était déjà particulièrement élevée à l'entrée, dans ce pays (82 %).

Les attitudes face à une utilisation « non standard » de certains termes en langue française (compétence 2)

Les questions relatives à cette compétence ont recueilli une faible proportion de bonnes réponses en fin de formation dans les trois pays, soit 26 % pour la CI, 38 % pour le Niger et 33 % pour la RD du Congo. Ces proportions ont cependant évolué à la hausse pour la Côte d'Ivoire avec 23 % d'évolution et 6 % pour la RD du Congo. On constate, par contre, une évolution négative pour le Niger avec une diminution de 7 % par rapport au début de la formation.

Le travail de groupe (compétence 3)

S'agissant de la compétence 3, relative au regard que portent les enseignants sur le travail de groupe, on constate avant la formation qu'une proportion élevée d'enseignants affichent une attitude positive face à cette compétence (78 % pour la CI, 70 % pour le Niger et 61 % pour la RD du Congo). En fin de formation, on constate, pour les trois pays, que cette appréciation positive s'est encore améliorée. L'évolution à la hausse est de 5 % pour la CI, 20 % pour le Niger et 18 % pour la RD du Congo. Ainsi, dans leur très grande majorité, en fin de formation, les enseignants déclarent que le travail en groupe est nécessaire et utile, quelles que soient la discipline ou la taille de la classe.

L'enseignement oral et son rôle dans l'apprentissage d'une langue (compétence 4)

La proportion moyenne de réponses correctes sur l'ensemble de ces questions a évolué à la baisse (-1 %) pour la CI, sachant qu'elle était, au départ, la plus élevée des trois pays (72 %), alors que pour l'échantillon du Niger et pour celui de la RD du Congo cette proportion a évolué positivement. Cette évolution est respectivement de 40 % pour le Niger et de 19 % pour la RD du Congo.

Distinction entre apprentissage et enseignement (compétence 5)

La proportion de réponses correctes pour cette question a connu une baisse de près de 39 % pour le Niger, elle n'a pas évolué pour la Côte d'Ivoire qui stagne à 33 % de réponses correctes et a augmenté de 25 % pour la RD du Congo entre le début et la fin de formation (40 % de réponses correctes).

Amener l'élève à s'exprimer en français à la suite d'une séance de lecture-compréhension d'un texte (compétence 6)

À la fin de la formation, la proportion de bonnes réponses baisse ou n'évolue pas significativement pour les trois échantillons. C'est le cas de la Côte d'Ivoire qui connaît une baisse de bonnes réponses de 23 %, la RD du Congo avec une baisse de proportion de bonnes réponses de 9 % et une hausse de 4 % pour le Niger.

La remédiation écrite efficace (compétence 7)

En fin de formation, seul l'échantillon de la RD du Congo voit sa proportion de réponses correctes augmenter de 24 %. Pour les deux autres échantillons, nous avons pu constater une baisse à la fois pour l'échantillon du Niger (-11 %) et pour celui de la Côte d'Ivoire (-3 %).

Les attitudes efficaces à avoir dans le cadre d'une remédiation orale (compétence 8)

Hormis pour l'échantillon de la CI, où l'on est passé de 74 % de bonnes réponses en début de formation à 64 % en fin de formation (évolution négative de 14 %), les enseignants en fin de formation ont amélioré leur recours à des techniques efficaces pour la remédiation orale. C'est particulièrement le cas pour la RD du Congo avec une hausse de la proportion de réponses correctes passant de 51 % en début de formation à 79 % en fin de formation et, dans une moindre mesure, pour le Niger qui passe de 72 % à 75 % de bonnes réponses entre le début et la fin de la formation.

Reconnaître les différentes formes d'évaluation et mesurer leur utilisation (compétence 9)

En fin de formation, la proportion de bonnes réponses pour l'ensemble de ces questions est de 76 % pour la CI, 76 % pour le Niger et 75 % pour la RDC. Soit une évolution à la hausse respective de 19 %, 69 % et 67 %. Ainsi, grâce à la formation, un nombre plus élevé de sondés sont capables d'identifier correctement l'évaluation diagnostique, l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

Utilisation appropriée des supports par les enseignants (compétence 10)

De manière générale, en fin de formation, les enseignants dans les trois échantillons déclarent, dans leur très grande majorité, utiliser de manière efficace les supports pédagogiques et en comprendre l'utilité (84 % pour la CI, 89 % pour le Niger et 84 % RD du Congo). La proportion de bonnes réponses a évolué de près de 45 % pour la RD du Congo et de 16 % pour le Niger. Si la proportion de bonnes réponses n'a pas évolué pour l'échantillon de la CI, on notera qu'elle était déjà particulièrement élevée au départ (84 %).

***Enseigner la grammaire
de manière inductive (compétence 11)***

En fin de formation, les enseignants des trois pays sont proportionnellement plus nombreux (hausse de 52 % pour la CI, 28 % pour le Niger et 15 % pour la RD du Congo) à déclarer que l'on peut enseigner la grammaire par la méthode inductive. À l'issue de la formation, c'est près de 80 % des enseignants de la RD du Congo qui adhèrent à cette affirmation, 59 % pour le Niger et 31 % pour la CI.

***Rapports à entretenir avec les parents d'élèves,
les collègues et les élèves hors situation
de classe (compétence 12)***

En fin de formation, dans leur quasi-unanimité, les enseignants des trois échantillons semblent, selon leurs déclarations, maîtriser la compétence relative aux rapports à entretenir avec les parents d'élèves, les collègues et les élèves hors situation de classe. En effet, la proportion de bonnes réponses est de 95 % pour la CI, 97 % pour le Niger et 93 % pour la RD du Congo. Celle-ci étant déjà fort élevée avant la formation, cette proportion a progressé relativement peu pour chacun des échantillons de 4 %, 12 % et 13 %.

***5. Synthèse des résultats portant sur l'évolution
des pratiques professionnelles***

Les résultats que nous avons décrits ci-dessus nous permettent, dans un premier temps, d'évaluer la progression en termes d'amélioration des pratiques professionnelles pour chaque pays et, dans un second temps, de repérer les convergences et divergences entre ces pays. Le tableau 7.2 nous permet de constater que, aux dires des répondants, les pratiques professionnelles se sont globalement améliorées pour le Niger et la RD du Congo alors que celles-ci n'ont guère évolué en CI. L'examen de cette évolution par compétence nous permet de repérer tout d'abord celles qui n'ont pas vu leur proportion de réponses correctes évoluer et qui restent à un niveau assez faible. Il s'agit des compétences

relatives aux attitudes face à une utilisation non standard de certains termes en langue française (compétence 2), celles relatives à la distinction faite par les enseignants entre apprentissage et enseignement (compétence 5) et celles en lien avec les attitudes efficaces pour amener l'élève à s'exprimer en français à la suite d'une séance de lecture-compréhension d'un texte (compétence 6).

Globalement, on peut néanmoins considérer que les pratiques professionnelles déclarées se sont améliorées à l'issue de la formation IFADEM (on enregistre un progrès pour plus de 70 % des compétences) et cela pour les trois pays considérés, excepté lorsqu'un pays affichait dès le départ une proportion de comportements corrects déjà très élevée. C'est notamment le cas pour la Côte d'Ivoire qui enregistre la proportion de réponses correctes la plus élevée avant la formation pour les compétences 4, 7 et 10 et qui, pour ces mêmes compétences, révèle soit une régression (compétences 4 et 7) soit une stagnation (compétence 10).

Pour quelques compétences, on peut toutefois observer une évolution différente en fonction des pays. En ce qui concerne les attitudes qui rendent la remédiation écrite efficace (compétence 7), seule la RD du Congo voit la proportion de réponses correctes augmenter de 24 % alors que les deux autres pays enregistrent une baisse (-3 % pour la Côte d'Ivoire et -11 % pour le Niger). En ce qui concerne la remédiation orale (compétence 8), la RD du Congo a progressé de près de 55 % alors que la Côte d'Ivoire a baissé de -14 % et le Niger n'a que très légèrement progressé (4 %). En matière de progrès avant et après la formation, quatre compétences se distinguent, à savoir la compétence 4 (l'importance de l'oral), la compétence 3 (utilité du travail en groupe), la compétence 9 (distinction entre évaluation sommative, formative et diagnostique) et la compétence 11 (démarche inductive dans l'apprentissage de la grammaire).

Par rapport au niveau de maîtrise atteint à l'issue de la formation, il faut bien constater que les niveaux atteints restent faibles pour certaines compétences en particulier pour les compétences 2, 5 et 6 et cela, quel que soit le pays considéré. Ces faiblesses ne doivent toutefois pas masquer les résultats positifs observés pour la majorité des com-

pétences. Ainsi, pour les compétences 7, 8 et 9, le taux de réponses correctes observé, tous pays confondus, est supérieur à 70 % et à 80 % pour les compétences 1, 3 et 10.

6. Méthodologie de l'enquête portant sur le niveau de satisfaction des bénéficiaires

Cette seconde partie de notre contribution concerne l'analyse d'une enquête portant sur les bénéficiaires principaux des formations IFA-DEM que sont les instituteurs dans trois pays, à savoir le Burundi, Haïti et la RD du Congo. Remarquons que malheureusement les données dont nous disposons portent, à l'exception de la RD du Congo, sur des pays différents de ceux considérés dans la première partie de ce texte.

C'est à la fin du parcours de formation, pendant le troisième regroupement, que les enseignants sont invités à répondre à une enquête anonyme qui recouvre l'ensemble des volets de la formation IFADEM : l'organisation des regroupements, les livrets et contenus de formation, le tutorat, les pratiques de classe, l'informatique, Internet et les ressources audio. Compte tenu du contexte (provinces rurales avec peu d'accès à Internet), les questionnaires ont été remplis par les enseignants de façon manuscrite. Pour chaque item, les instituteurs sont censés donner leur avis quant à la qualité des différents volets d'IFADEM en cochant les cases « être d'accord, tout à fait d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord ». Afin d'estimer la satisfaction des instituteurs et de créer un indicateur de qualité, le choix a été fait de classer le fait d'« être d'accord ou tout à fait d'accord » en « avis favorable voire très favorable » et le fait de « n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord » en « avis défavorable voire très défavorable ».

L'enquête a été réalisée sur un échantillon de 1 645 instituteurs au Burundi, 343 à Haïti et 408 en RD du Congo.

7. Analyse des résultats de l'enquête portant sur le niveau de satisfaction des bénéficiaires

Pour la clarté de notre présentation, nous avons choisi de procéder à l'analyse des réponses aux items en les regroupant en trois catégories

à savoir : les items relatifs aux regroupements, aux livrets et au tutorat. Au vu des résultats présentés dans le tableau 7.4, on peut considérer que les résultats en termes de satisfaction des bénéficiaires sont globalement positifs avec un taux de réponses favorables ou très favorables plus élevé pour Haïti par rapport aux deux autres pays, et cela pour les trois domaines considérés. Si l'on compare les domaines, c'est l'avis par rapport aux regroupements qui est le plus favorable.

TABLEAU 7.4: TAUX DE SATISFACTION EN FONCTION DU PAYS ET DU DOMAINÉ

Domaines	Regroupements	Livrets	Tutorat	Moyenne pour les 3 domaines
Pays				
Burundi	83 %	78 %	76 %	79 %
Haïti	95 %	82 %	87 %	88 %
RD du Congo	86 %	79 %	76 %	80 %
Moyenne pour les 3 pays	88 %	80 %	80 %	

Les regroupements

Les huit questions concernant le volet regroupements (tableau 7.5) portent sur la qualité de l'encadrement par les tuteurs lors des regroupements ainsi que sur les activités mises en place lors des regroupements. La proportion de satisfaction est particulièrement importante pour les trois populations enquêtées (83 % de satisfaction pour le Burundi, 95 % pour Haïti et 86 % pour la RD du Congo).

TABLEAU 7.5: TAUX DE SATISFACTION CONCERNANT
LE DOMAINÉ « REGROUPEMENTS »

Pays	Burundi	Haïti	RD du Congo
Questions			
Qualité de l'encadrement par les tuteurs	76 %	95 %	69 %
Présentation des objectifs de la formation	89 %	99 %	92 %
Utilisation des livrets	76 %	99 %	96 %
Qualité des consignes hors de la formation	76 %	93 %	81 %
Utilisation des livrets hors de la formation	88 %	98 %	95 %
Qualité des consignes pour un bon usage du dictionnaire de grammaire	87 %	85 %	90 %
Utilisation du dictionnaire pour préparer les leçons	ND	97 %	87 %
Quantité de regroupements à améliorer	ND	94 %	79 %

Les livrets

Les questions mesurant la satisfaction par rapport aux livrets sont au nombre de dix (tableau 7.6) et traitent d'aspects tels que les modalités d'utilisation des livrets (fréquence d'utilisation, réponses aux tests), le contenu (pertinence du vocabulaire utilisé, utilité des exercices, usage du français) et la structuration (constats initiaux, bilans de fin).

À travers ces questions, nous cherchons à savoir si les livrets permettent une amélioration de l'enseignement en français et s'ils sont adaptés à l'enseignant et à son environnement. Les résultats de l'enquête ont permis de mettre en évidence une proportion d'avis favorables, voire très favorables, importante et quasiment identique (78 % pour le Burundi, 82 % pour Haïti et 79 % pour la RD du Congo) pour les trois populations enquêtées. En fonction des pays, on constate aussi des points divergents. Ainsi, s'agissant de la RD du Congo, on observe une proportion de réponses témoignant d'un haut niveau de satisfaction beaucoup moins importante par rapport aux deux autres pays concernant le fait d'étudier les livrets de manière régulière ou de répondre aux auto-tests et bilans. Au Burundi, c'est la proposition « les exercices proposés dans les livrets 4 et 5 sont faciles à mettre en place » qui est la moins plébiscitée avec 44 % d'avis favorables, voire très favorables. On notera aussi que les enseignants de RD du Congo (43 % de satisfaits), et dans une moindre mesure ceux d'Haïti, sont sceptiques quant à la pertinence de l'estimation du temps nécessaire pour mettre en place les nouvelles méthodes apprises lors de la formation.

TABLEAU 7.6 : TAUX DE SATISFACTION CONCERNANT LE DOMAINÉ « LIVRETS »

Pays	Burundi	Haïti	RD du Congo
Questions			
Étude des livrets de manière régulière	81 %	68 %	54 %
Réponses aux auto-tests et bilans	68 %	84 %	58 %

Les constats de début de module reflètent bien les difficultés de mes élèves	87 %	87 %	90 %
Les bilans en fin de module permettent de s'auto-évaluer	93 %	95 %	96 %
Le vocabulaire utilisé dans les livrets est adapté au niveau de français des enseignants	81 %	96 %	ND
Les exercices proposés dans les livrets 4 et 5 sont faciles à mettre en œuvre avec les élèves	44 %	85 %	86 %
Les corrigés des exercices sont suffisamment explicites	81 %	80 %	92 %
Faire davantage cours en français qu'avant IFADEM	89 %	72 %	80 %
De manière générale, utiliser les méthodes IFADEM dans la classe	ND	89 %	89 %
Le temps de classe paraît suffisant pour appliquer ces nouvelles méthodes	ND	60 %	43 %

Le tutorat

Le questionnaire comporte sept items traitant de l'estimation de la satisfaction des enseignants quant au tutorat (tableau 7.7). Ces items concernent les aspects liés à la qualité de l'encadrement (compétence des tuteurs et taux d'encadrement), à sa pertinence (aide à surmonter les difficultés, à comprendre certains contenus) et à sa portée (les livrets de renforcement linguistique, la réalisation des activités).

D'une manière générale, le niveau de satisfaction est particulièrement élevé pour les trois populations enquêtées. Toutefois, pour les trois pays, c'est la question du nombre de tuteurs, souvent jugé insuffisant pour encadrer l'ensemble des instituteurs, et celle de leur capacité à les aider à créer des activités à faire en classe avec les élèves qui fait surtout l'objet de réserves.

TABLEAU 7.7: TAUX DE SATISFACTION CONCERNANT LE DOMAINE « TUTORAT »

Pays	Burundi	Haïti	RD du Congo
Questions			
Encadrement des tuteurs (nombre)	55 %	74 %	58 %
Aide à surmonter les difficultés durant la formation	84 %	94 %	89 %
L'aide d'un tuteur est indispensable pour la formation	87 %	88 %	91 %
L'aide du tuteur est utile pour mieux comprendre certains contenus théoriques	80 %	96 %	89 %
L'aide du tuteur utile pour faire les activités des livrets de renforcement linguistique	ND	94 %	ND
L'aide de mon tuteur utile pour mieux comprendre comment réaliser des activités proposées dans les livrets 4 et 5	ND	90 %	63 %
L'aide du tuteur utile pour créer des activités à faire en classe avec les élèves	59 %	66 %	65 %

8. Synthèse des résultats portant sur la satisfaction des bénéficiaires

Les résultats rapportés en matière de satisfaction des bénéficiaires mettent en évidence la satisfaction de la très grande majorité des enseignants quant aux différents volets de la formation. Les exceptions concernent essentiellement des aspects comme la difficulté de mettre en place les nouvelles méthodes d'enseignement proposées lors de la formation, la difficulté à étudier de manière régulière les livrets (concerne essentiellement Haïti et la RD du Congo) ou encore l'utilisation des auto-tests et bilans (concerne essentiellement la RD du Congo et le Burundi). De même, mais dans une moindre mesure, on citera le volet tutorat par rapport auquel la qualité de l'encadrement ou l'aide des tuteurs étaient les points qui ont bénéficié d'une proportion de réponses favorables moins importantes que les autres points relatifs au tutorat.

9. Conclusion

L'objet de cette contribution était, à partir de plusieurs enquêtes menées dans plusieurs pays où l'IFADEM est implantée, d'estimer l'efficacité de certains aspects de la formation IFADEM. À partir de résultats portant sur des échantillons d'instituteurs de la CI, du Niger et de la RD du Congo, nous avons pu conclure qu'IFADEM avait permis d'améliorer les pratiques professionnelles des enseignants des trois pays concernés. L'amélioration a été particulièrement visible concernant les compétences relatives à l'importance de l'oral et de son rôle dans l'apprentissage des langues, l'utilité du travail en groupe, l'usage des différentes formes d'évaluation ainsi que la démarche inductive dans le cadre d'activités de grammaire. Nous avons pu aussi mettre en avant qu'une proportion importante des enseignants des trois échantillons n'avaient pas amélioré leurs pratiques professionnelles dans certains domaines. Ainsi, dans les trois échantillons, la proportion d'enseignants qui déclare savoir distinguer enseignement et apprentissage ou qui adopte une attitude efficace face à une utilisation non standard de certains termes en français n'a pas évolué, voire a régressé entre le début et la fin de la formation.

D'une manière générale, on observe une forte congruence entre les résultats observés dans les différents pays que ce soit en matière d'évolution des pratiques ou de niveau de satisfaction des bénéficiaires, ce qui permet de conclure à un effet IFADEM sur les pratiques professionnelles indépendamment de l'environnement dans lequel le dispositif s'est implanté.

À travers les enquêtes de satisfaction qui ont été réalisées, nous avons pu constater que les usagers du dispositif étaient particulièrement satisfaits du déroulement de la formation que cela concerne les regroupements, les livrets ou encore le tutorat. Les enseignants ont réagi, là aussi, de manière très souvent similaire que ce soit pour approuver les différents volets de la formation ou pour les relativiser. Ainsi, certains points comme l'encadrement des tuteurs ou l'étude régulière des livrets ont bénéficié d'un taux de réponses favorables et très favorables moins importants comparativement à des items portant sur d'autres aspects de la formation et cela pour au moins deux des trois échantillons d'enseignants.

Les données obtenues, grâce aux enquêtes portant sur l'évolution des pratiques professionnelles et sur la satisfaction des bénéficiaires, nous permettent de conclure à l'efficacité de la formation IFADEM. Cette conclusion nous semble cependant partielle, car elle mériterait d'être renforcée par d'autres prises de mesures comme l'évaluation des compétences réellement acquises par les élèves dont les maîtres ont bénéficié de la formation IFADEM et par des données issues de l'observation des pratiques de classe par un observateur externe.

Bibliographie

Dunberry, A., et Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation en entreprise : état de la question et perspectives*. UQAM-CIRDEP.

Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs The Four Levels*. San Francisco, Berrett-Koehler.

PARTIE III

Recherches sur la formation des maîtres en Afrique

Présentation par Coulibaly Jean-Martin

Il est « l'élément décisif dans la salle de classe [...]. C'est son approche personnelle qui crée le climat. C'est son humeur quotidienne qui fait le temps. En tant qu'enseignant [...], il possède un pouvoir énorme pour rendre la vie d'un enfant misérable ou joyeuse. Il peut être un outil de torture ou un instrument d'inspiration. Il peut humilier ou guérir. Dans toutes les situations, c'est sa réponse qui décide si une crise va s'aggraver ou s'apaiser et un enfant sera humanisé ou déshumanisé » (Haim Ginott, 1922-1973). Parmi les déterminants de la qualité de l'éducation, l'UNESCO¹⁵ relève en premier lieu l'apprenant lui-même dans sa volonté et sa motivation d'apprendre et en second l'enseignant. De sa bonne qualification dépend la relation harmonieuse à construire avec l'élève pour un apprentissage fécond.

Or, de l'éducation pour tous (EPT, Jomtien 1990) aux objectifs de développement durable (ODD, 2015), en passant par les objectifs du millénaire pour le développement (OMD, 2000), même si l'éducation en Afrique a beaucoup progressé, surtout sur le plan de l'accès, au niveau de la qualité, les avancées sont très faibles. En cause, principalement le manque d'enseignants qualifiés. En effet, la demande d'éducation en Afrique, et en particulier en Afrique subsaharienne, progresse notamment sous l'effet de la croissance démographique (2,5 % en moyenne depuis les indépendances) plus rapidement que les systèmes éducatifs ne sont capables de produire les ressources, notamment les enseignants, pour y répondre. Les classes sont pléthoriques (parfois jusqu'à plus de 200 élèves par classe), non pas seulement par manque d'infrastructures, mais surtout par manque d'enseignants, ce qui a amené nombre de pays à recourir à

15. Rapport mondial sur l'éducation 2005.

des enseignants non ou peu formés, avec un impact négatif sur la qualité des apprentissages. « Pour que l'enseignement primaire et secondaire soit universel en 2030, 69 millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires : 24 millions pour le cycle primaire et 44 millions pour le cycle secondaire pour atteindre les objectifs de l'ODD d'ici 2030¹⁶. » D'où la nécessité de trouver des stratégies et des approches innovantes de formation pour disposer d'enseignants de qualité en nombre suffisant. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les cinq études proposées ci-après qui traitent de la formation des maîtres en Afrique.

La première étude portant sur la formation à distance organisée par la Faculté des sciences et des technologies de l'éducation et de la formation au Sénégal (FASTE) a été conduite par Ansoumana Sané et Jean-Marie De Ketele. L'étude questionne les apports de la formation à distance des maîtres à ses bénéficiaires à travers le dispositif mis en place par la FASTE. On note qu'il s'agit d'un dispositif hybride, combinant distance et présence, basé sur la plateforme *Moodle* et qui accueille essentiellement des vacataires. Les résultats de l'étude témoignent en faveur du dispositif comme réponse adaptée au besoin de la massification de la formation des maîtres et mettent en évidence la qualité de la formation proposée, sous réserve que certains obstacles soient bien surveillés, notamment d'ordre logistique : accès aux équipements et maîtrise de l'outil informatique, accès à Internet, qualité de la connexion et qualité des interactions avec le formateur. Le maître mot de la réussite s'appelle « accompagnement ».

La deuxième étude est intitulée « La privatisation de la formation initiale des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest francophone : le cas du Bénin et du Burkina Faso » et a été conduite par Geneviève Sirois, Martial Dembélé, Mathias Kyélem, Adriana Morales-Perlaza et Johnson Comlavi Maoudi. Elle nous apprend que, face aux besoins de plus en plus importants d'enseignants qualifiés pour faire face à la demande d'éducation, certains pays recourent avec succès au secteur privé (émergence, aux côtés des institutions publiques, d'institutions privées de forma-

16. Institut de statistique de l'UNESCO, 2016.

tion des enseignants) pour la formation initiale des enseignants. C'est le cas du Bénin et du Burkina Faso. L'étude nous révèle cependant que cet apport, aussi important que celui du public, n'a pas significativement contribué à résorber la pénurie d'enseignants, l'État et les établissements privés n'en employant pas suffisamment pour des raisons essentiellement budgétaires. L'effet le plus marquant du développement du secteur privé en matière de formation des maîtres est l'augmentation de la proportion d'enseignants qualifiés dans les écoles primaires privées des deux pays.

L'étude portant sur des propositions pour l'amélioration de la formation des enseignants de français en Eswatini est présentée par Karen Ferreira-Meyers. Elle pose le défi de l'introduction du français comme première langue étrangère après l'anglais qui est langue officielle, en Eswatini (Swaziland), pays d'expression anglaise, alors même qu'aucun dispositif formel de formation des enseignants n'existe, ni de formateurs de formateurs. Les résultats montrent diverses initiatives, plus ou moins heureuses, qui ont eu pour mérite d'engager le pays dans de profondes réformes afin d'assurer une réelle qualité dans l'enseignement du français comme langue étrangère, du primaire au secondaire.

L'étude intitulée « Les coûts de la formation continue des maîtres à l'aune des technologies mobiles », réalisée par Erwan Le Quentrec, est la quatrième présentée dans cette partie de l'ouvrage. Elle interroge les modalités les plus viables pour construire les dispositifs de formation à distance, initiale et continue, des enseignants. Elle révèle que « le recours aux technologies permet bien d'aider les dispositifs de formation des maîtres en facilitant le tutorat à distance des enseignants éloignés ». Mais pour que ces dispositifs réussissent mieux, ces technologies doivent « favoriser les communautés d'apprentissage et les collaborations » entre pairs enseignants, tuteurs et superviseurs et être familières pour les utilisateurs. L'étude corrobore les résultats déjà obtenus à propos du dispositif de la FASTEF, en soulignant les conditions de succès de l'intégration des technologies liées au niveau de littératie numérique, à la formation des acteurs, et à l'écosystème numérique (infrastructures, maintenance...). Des simulations d'intégration des diverses technologies mobiles sont pro-

posées à l'attention des pays pour les aider à mettre en place des dispositifs de formation continue des enseignants plus adaptés (attractifs) et plus efficaces (permettant leur professionnalisation).

La dernière étude, présentée par Jacques Béziat, est intitulée « Les technologies numériques en contextes Sud. Chroniques d'une scolarisation difficile ». Si les autres études ont présenté les potentiels des technologies pour promouvoir la formation (initiale ou continue) des enseignants, la présente se penche spécifiquement sur les freins à leur introduction à tous les niveaux d'éducation et pour tout type de formation. Dans l'enseignement de base, leur introduction comme contenu d'enseignement bute contre l'absence de culture technique tant au niveau des élèves que des enseignants. Au secondaire, moins localisé en milieu rural et donc plus proche de la disponibilité des technologies, une myriade d'initiatives existe qui sont malheureusement peu soutenues, à tous les niveaux. Néanmoins, comme le souligne l'auteur, les technologies permettent de compenser une carence de moyens (en bibliothèques, par exemple) et de capter davantage l'intérêt des élèves. Au niveau du supérieur, les politiques imposent des injonctions aux étudiants comme aux enseignants d'utiliser les technologies. Que ce soit pour apprendre (étudiants) ou pour faire cours (enseignants), les universités incitent à plus d'utilisation des technologies. Une des révélations de cette étude, c'est que l'usage des technologies encourage leur intégration dans les pratiques pédagogiques. On note de fortes attentes par rapport à ces technologies surtout de la part des enseignants et l'arrivée de la téléphonie mobile est, à ce niveau, une bonne nouvelle pour tous les acteurs. Tout comme dans les études qui précèdent, les mêmes conditions de réussite pour l'intégration des technologies en éducation sont mises en exergue.

Face aux défis liés à la pénurie d'enseignants pour répondre à la croissance continue de la demande d'éducation en Afrique, les États disposent d'une multitude de stratégies et d'approches efficaces. Les seuls vrais obstacles restent la soutenabilité des masses salariales que ces mesures induisent dans leurs budgets et la disponibilité des investissements nécessaires.

CHAPITRE 8

La formation à distance organisée par la FASTEF¹⁷ au Sénégal: le vécu et le regard des enseignants bénéficiaires

Sané Ansoumana et De Ketele Jean-Marie

Résumé

Confronté à la poussée démographique, à la demande d'éducation vers des niveaux d'éducation de plus en plus élevés, mais en même temps à la pénurie d'enseignants, le Sénégal, à l'instar des pays en développement, s'est, depuis les années 2000, intéressé au potentiel apporté par la formation à distance (FAD).

La présente contribution tente d'analyser le vécu d'enseignants sénégalais, bénéficiaires de cette FAD organisée par la FASTEF (Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation) de l'Université de Dakar, et les transformations produites en eux, à partir d'un échantillon et à l'aide d'un questionnaire comprenant des questions fermées et des questions ouvertes demandant d'argumenter et d'illustrer les réponses fournies. La présence ou l'absence ainsi que le type de transformations sont mis en relation avec le vécu de la formation suivie et les caractéristiques de parcours des bénéficiaires. Des entretiens avec des formateurs sont également réalisés pour mieux contextualiser les résultats de l'enquête.

MOTS-CLÉS: formation à distance, vécu des enseignants, développement professionnel, promotion professionnelle, changement de pratiques

17. Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar, ancienne École normale supérieure (ENS).

1. ***Introduction***

Un peu partout dans le monde, on assiste à un essor remarquable de la formation à distance et, parallèlement, à des interrogations sur la qualité de la formation et sur la cohérence et l'efficience de l'offre de formation. Très tôt, l'Afrique subsaharienne a compris l'importance de la formation à distance pour permettre à des enfants et des adultes, vivant dans des régions isolées, d'accéder à l'éducation ou au perfectionnement. Ainsi, en fonction des technologies disponibles selon les époques, l'Afrique a également connu différents types de formation à distance comme la correspondance et la poste, à partir des années 1850; la radio, à partir des années 1920; la télévision, à partir des années 1970; l'ordinateur, à partir des années 1980; Internet, à partir des années 1990 (Kaplan et Haenlein, 2016; Karsenti, 2013; Loisier, 2013; Audet, 2012).

Déjà en 2006, les pays d'Afrique subsaharienne ont tenté de mutualiser leurs forces sur divers aspects de la formation des enseignants, comme les programmes de formation ou la recherche de solutions à la pénurie aiguë d'enseignants. À ces efforts africains, s'ajoute l'initiative « *Teacher Training Initiative in Sub-Saharan Africa* » (TTISSA) lancée par l'UNESCO en 2006, qui a permis des échanges sur diverses voies d'amélioration de l'efficacité de l'éducation par la formation des enseignants du primaire, notamment en utilisant les technologies de l'information et de la communication (TIC) (Karsenti, 2006; Diané et Grandbois, 2000).

Au niveau mondial, les objectifs du développement durable (ODD), tels que définis par les Nations unies pour la période 2015-2030, et plus en amont les objectifs du Millénaire (2000-2015), ont mis l'accent sur l'importance de la formation des enseignants comme vecteur essentiel pour l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages. Cette prise de conscience mobilisatrice, au niveau international, autour de la formation des enseignants est à la base de l'initiative du Sénégal de développer, à travers la FASTEF, un dispositif de formation pour relever le double défi de la quantité et de la qualité. Ce dispositif existe maintenant depuis plus de dix ans.

Si la question de la place prise par la FAD dans les dispositifs de formation des enseignants dans les pays subsahariens ne se pose plus au regard des nombreux défis qu'elle permet de relever (accès plus facile et plus ouvert aux informations, environnement interactif favorisant une collaboration plus rapprochée entre enseignants, entre enseignants et encadreurs, entre enseignants et élèves), celle de son efficacité sur l'amélioration de la qualité des enseignements et de son impact sur la motivation et la persévérence des enseignants bénéficiaires reste encore de nos jours problématique si on interroge certains acteurs comme les enseignants, les chefs d'établissement ou les inspecteurs. Se posent alors plusieurs questions importantes en matière de recherche sur l'apport de la FAD dans la formation des enseignants, dont celles qui suivent: quelles transformations la FAD n'a-t-elle pas opérées? Pourquoi et comment, précisément, se sont opérés les changements éventuels? Quel rôle joue ou ne joue pas l'accompagnement dispensé (son degré de présence, son objet, sa forme)? Finalement, les enseignants ayant bénéficié de ce dispositif en sont-ils satisfaits?

C'est pourquoi il nous a paru important de jeter un regard critique, à partir de données empiriques, sur cette modalité de formation dans l'objectif de mieux comprendre les stratégies à mettre en œuvre pour améliorer ses effets. Dans ce but, nous avons soumis un questionnaire à 96 enseignants ayant bénéficié du dispositif de formation à distance de la FASTEF dans quatre académies du pays. Pour construire ce questionnaire, nous avons pris soin de concevoir au départ un cadre conceptuel et problématique sur la base de la littérature scientifique relative à notre objet d'étude.

2. Le cadre conceptuel et problématique de notre recherche

Dans une analyse menée en 2007 sur les scénarios futurs pour l'éducation, suite au développement des TIC, à l'horizon 2020 (nous y sommes donc), Daanen et Facer (2007) en décrivent trois, appelés respectivement Éducation 1.0, Éducation 2.0 et Éducation 3.0. Dans le

premier scénario, les connaissances et le sens sont dictés par l'enseignant, la technologie est confisquée dès la porte de la classe franchie, l'enseignement est un processus de transmission de l'enseignant vers l'élève, l'institution de formation est située dans un bâtiment (*brick*), les enseignants sont des professionnels diplômés, le *hardware* et le *software* sont considérés comme ayant un coût trop élevé et donc sont ignorés. Dans le second scénario, les connaissances et le sens sont socialement construits, la technologie est adoptée avec précaution, l'enseignement est un processus de communication à la fois de transmission de l'enseignant vers l'élève et de l'élève vers l'élève, l'institution de formation est située à la fois dans un bâtiment et en ligne, les enseignants sont toujours des professionnels diplômés, le *hardware* et le *software* sont *open source* et disponibles à faible coût.

Dans le troisième scénario, les connaissances et le sens sont socialement construits et réinventés contextuellement, la technologie est partout présente, l'enseignement est un processus de transmission, d'échanges et de recherche qui va de l'enseignant à l'élève, de l'élève à l'élève et de l'élève à l'enseignant, l'institution de formation (si on peut encore l'appeler ainsi) est partout dans la société (non seulement dans des lieux de formation, mais aussi dans des cafés connectés, des lieux de travail, des centres de soutien... ce que Mark Bray (2015) appelle « l'école de l'ombre »), le *hardware* et le *software* sont *open source* et utilisés par chacun de façon permanente.

Il n'est pas difficile de reconnaître dans le premier scénario le prototype de la formation strictement en présentiel et fermé à la technologie, tel que nous l'avons connu et que nous retrouvons encore en maints endroits. Mais ce scénario devient de plus en plus difficile à tenir, tant l'invasion des technologies est puissante. Il s'ouvre de plus en plus vers une hybridation avec le scénario 2, sous la pression des jeunes générations et les facilités offertes aux enseignants par les technologies de la transmission (celles qui continuent à favoriser une posture centrée sur l'enseignement, caractéristique du scénario 1). Le scénario 2 est en marche, partiellement ou fortement présent dans certains lieux de

formation, car un certain nombre de dispositifs hybrides se mettent en place faisant basculer éventuellement les enseignants d'une posture centrée sur l'enseignement vers une posture centrée sur l'apprentissage. C'est notamment l'hypothèse de Lameul *et al.* (2014). Peraya et Peltier (2010) notent que dans ce scénario, les dispositifs hybrides de formation présentent les caractéristiques techniques et pédagogiques de la formation à distance et ils prennent soin d'ajouter « pour autant que l'enseignant en fasse le choix ».

Le dispositif de la FASTEF s'inscrit dans le scénario 3 : les acteurs impliqués (les formateurs et les enseignants en formation) acceptent, en principe, de jouer le jeu du dispositif qui a été conçu en amont, mais qui laisse une très grande liberté aux acteurs d'accomplir les différentes fonctions de la FAD : « i) la prise de conscience de l'acte posé ; ii) l'interaction sociale ; iii) l'information ; iv) la production ; v) la gestion et la planification ; vi) le soutien et l'accompagnement ; vii) l'activité métaréflexive ; viii) l'auto et l'hétéro-évaluations (Deschryver *et al.*, 2011, p. 5). On peut s'attendre à ce que l'exercice effectif de ces fonctions dépende, non seulement des acteurs impliqués, mais aussi de l'environnement de ressources et de contraintes dans lequel ils se trouvent.

La thèse de Simard (2018) a tenté d'examiner les effets comparatifs de l'enseignement à distance et de l'enseignement en présentiel en s'appuyant sur 16 méta-analyses ayant examiné 682 études primaires. La mesure de l'efficacité repose tantôt sur des tests psychométriques standardisés, tantôt sur des tests conçus et validés par les chercheurs, tantôt sur des questionnaires d'auto-évaluation des apprenants, tantôt sur des examens institutionnels. Cette « méga-analyse » montre une supériorité de la FAD, principalement lorsque le dispositif s'appuie sur des technologies récentes. Notons qu'aucune méta-analyse retenue ne porte sur la formation des enseignants et que les variables explicatives retenues portent sur les seuls aspects technologiques.

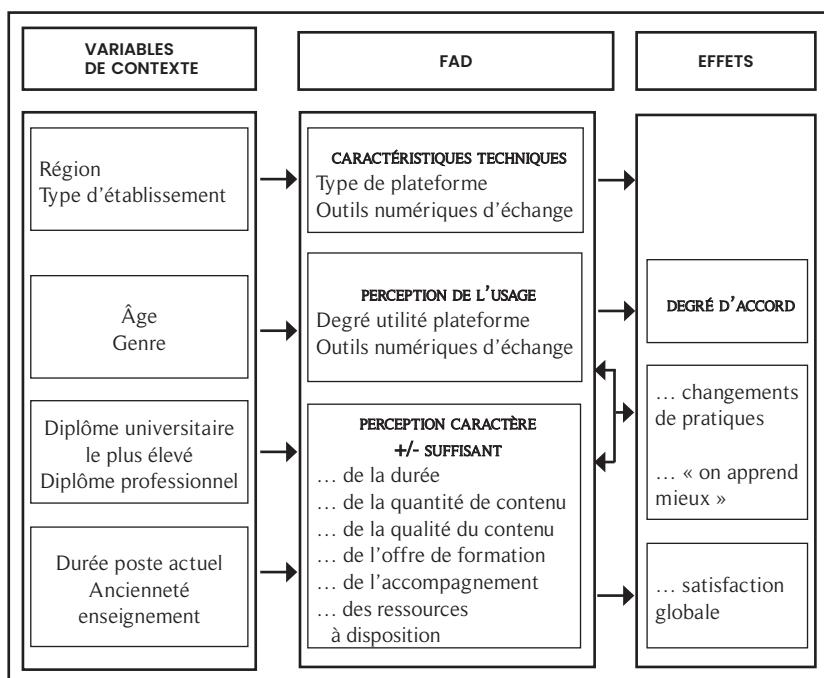
Nous nous sommes donc appuyés sur des recherches récentes pour élaborer le cadre problématique de notre recherche, notamment sur celle de Lameul *et al.* (2014), en l'ajustant au contexte sénégalais dans lequel

opère le dispositif de formation à distance. Lameul *et al.* évaluent les effets de la FAD en termes de développement professionnel au moyen de deux groupes de variables interdépendantes : le changement de pratiques (exemples d'indicateurs : la planification, la responsabilité déléguée aux étudiants...) et l'engagement sous trois aspects reliés, à savoir les intentions (exemples : la réflexion sur le métier d'enseignant, la collaboration entre enseignants...), les motivations à s'engager (exemples : expérimenter de nouvelles pratiques, améliorer les apprentissages...), la satisfaction par rapport au dispositif (indicateur global d'appréciation). Trois autres catégories de variables sont prises en considération : des variables d'entrée ou de contexte (comme le nombre d'années d'ancienneté de l'enseignant) ; la variable indépendante, à savoir le type de dispositif décrit par l'enseignant ; la variable « posture de l'enseignant » (centrée sur l'enseignement *versus* centrée sur l'apprentissage), jouant le rôle de variable intermédiaire entre la variable indépendante et les variables effets. Notons que dans cette recherche, c'est le point de vue de l'acteur principal qui compte et non une mesure externe comme dans la « méga-analyse » de Simard (2018). En effet, pour les auteurs précités ou pour d'autres études, telle celle de Ferone (2017), le véritable changement de pratiques dans l'acte d'enseigner est celui reconnu par l'enseignant lui-même par rapport à une situation antérieure.

Comme l'indique la figure 8.1, nous cherchons avant tout à identifier « les effets perçus de l'utilisation des outils numériques », à l'aide de trois indicateurs : « changements de pratiques pédagogiques », « on apprend mieux avec les outils numériques », « satisfaction sur le plan qualitatif ». Nous nous demandons aussi dans quelle mesure les variables d'entrée ou de contexte ont ou n'ont guère d'influence, à savoir : la région et le type d'établissement, d'une part ; l'âge, le genre, le diplôme académique le plus élevé, le type de diplôme professionnel, la durée dans le poste actuel et l'ancienneté dans l'enseignement, d'autre part. Si les caractéristiques techniques de la FAD (type de plateforme, outils numériques d'échange) constituent la variable indépendante de la recherche, ce sont surtout les variables intermédiaires qui nous intéressent dans

le contexte sénégalais. Deux grandes catégories de variables ont été évaluées par les enseignants qui ont vécu le dispositif: la perception de l'usage des outils (le degré d'utilité de la plateforme, le degré de difficulté/facilité de la plateforme, les outils d'échanges utilisés); la perception du caractère plus ou moins suffisant de six composantes du dispositif (la durée, la quantité de contenu, la qualité de contenu, l'offre de formation, l'accompagnement et les ressources mises à disposition).

FIGURE 8.1: CADRE PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE QUANTITATIVE



3. Cadre méthodologique

Notre dispositif se base essentiellement sur un questionnaire adressé à un échantillon d'enseignants sénégalais ayant bénéficié d'une formation à distance, complété par un entretien semi-directif avec des formateurs. Ces deux outils de recueil d'informations ont été testés par

des personnes-ressources que nous avons sollicitées et qui n'étaient pas directement impliquées dans notre projet de recherche. Ces tests nous ont permis de nous rendre compte de la façon dont une question pouvait être interprétée et d'éventuellement la reformuler si elle n'avait pas été comprise. Des campagnes de mails, téléphones et visites de terrain dans les établissements scolaires et les sièges de confédérations syndicales ont permis d'adresser aux cibles une invitation à répondre à l'enquête.

Le questionnaire adressé aux enseignants comprend 25 questions élaborées à partir du cadre problématique ci-dessus, portant notamment sur les variables de contexte comme l'académie de rattachement ou le type d'établissement fréquenté ; les caractéristiques du dispositif FAD ; leur appréciation de la plateforme utilisée, des difficultés rencontrées, des effets en termes de changements de pratiques d'enseignement.

Notons que toutes les questions, autres que de pure information, étaient accompagnées d'une demande de justification de la réponse fournie. L'entretien semi-directif auprès de deux formateurs accessibles est guidé par une série de questions permettant d'éclairer éventuellement certaines réponses fournies par les enseignants. Le traitement des données comprend plusieurs analyses. Il y a d'abord une analyse descriptive des données informatives sur le profil des enseignants et les caractéristiques du dispositif de la FAD. Vient ensuite une analyse, sous forme d'échelles d'appréciation, des résultats obtenus aux variables effets suivis des résultats obtenus aux variables explicatives. Nous avons complété cette analyse par une tentative de modélisation des chaînages unissant les variables explicatives aux variables effets, grâce à l'utilisation de l'analyse factorielle de Mac Quitty (1957), suivi du croisement de deux variables de contexte (l'Académie d'appartenance et le diplôme académique) avec les mêmes variables effets. Enfin a été menée une analyse thématique des réponses fournies aux questions ouvertes adressées aux enseignants, complétées ou nuancées éventuellement par les réponses obtenues aux entretiens semi-directifs auprès des formateurs.

Les traitements quantitatifs ont été effectués à l'aide du logiciel SPSS. Dans les sections qui suivent, nous présentons successivement les

résultats suivants : le profil des enquêtés, les caractéristiques du dispositif FAD vécu par les enseignants, les effets perçus et leurs déterminants potentiels, ainsi que la tentative de modélisation. Nous discutons ensuite les résultats obtenus en référence à ceux de la littérature scientifique et à la lumière des données qualitatives récoltées auprès des enseignants et des formateurs.

4. Profil des enquêtés

Notre échantillon est constitué d'enseignants du secondaire bénéficiaires des formations à distance organisées par la FASTEF. Sur 110 enseignants sollicités, 96 ont répondu favorablement, soit un taux de 87 % de participation. Par ailleurs, deux formateurs sur trois sollicités ont répondu à notre enquête. Nous décrirons plus en détail le profil des enquêtés ci-après.

En ce qui concerne les 96 enseignants, 28,1 % évoluent au lycée, 62,5 % au collège et 9,4 % dans les blocs scientifiques et technologiques (BST)¹⁸. Ils sont en exercice dans les académies de Dakar et environ (38,6 %) et de Ziguinchor (61,5 %). La moyenne d'âge est de 42 ans, dont 31,3 % ont plus de 40 ans et 75 % sont des hommes.

Les formateurs qui ont été sollicités pour les besoins de cette étude sont au nombre de trois dont seulement deux ont bien voulu se soumettre à un entretien semi-directif. Ils évoluent au niveau de la FASTEF de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Tous les deux ont plus de 40 ans. Ils ont plus de 10 ans de carrière en tant que formateurs et pratiquent la FAD depuis plus de 10 ans, également.

18. Les blocs scientifiques et technologiques (BST) sont des établissements scolaires construits au Sénégal pour contribuer à l'amélioration qualitative et quantitative de l'enseignement des sciences et de la technologie. Ils ont été créés dès le début des années quatre-vingt, dans un contexte mondial de rénovation des enseignements scientifiques et techniques.

5. Les caractéristiques techniques du dispositif FAD

Le dispositif de formation à distance de la FASTEF¹⁹ est un dispositif hybride qui se caractérise par: (i) l'usage d'un environnement technique et pédagogique; (ii) l'alternance de périodes en présentiel et à distance; (iii) un espace ouvert d'activités pédagogiques accessibles individuellement ou collectivement; (iv) des ressources ou supports pédagogiques et didactiques varié(e)s mis à disposition des étudiants sous format numérique (page web, fichier texte, vidéo ou audio, etc.); (v) des personnes-ressources (formateurs) pour l'accompagnement des étudiants durant leur parcours de formation.

La plateforme utilisée est *Moodle*. Celle-ci offre des espaces d'échanges entre formateurs, d'une part, entre formateurs et étudiants (forum, *chat*, etc.), d'autre part. Elle permet également des dépôts de ressources d'apprentissage et de travaux des étudiants (syllabus, devoirs, rapports, mémoires, etc.).

Selon Diallo (2013), le dispositif de formation à distance de la FASTEF a permis de former deux à trois fois plus d'élèves professeurs que dans la formation en présentiel. Entre 2009 et 2013, plus de 9 500 élèves professeurs ont été enrôlés avec un taux d'abandon de seulement 5,02 %.

6. Les effets obtenus perçus

La question principale de notre étude consiste à identifier les effets de l'utilisation des outils numériques de la FAD, tels que perçus par les enseignants bénéficiaires. Le tableau 8.1 consigne les résultats obtenus sur les trois variables quantitatives retenues dans notre cadre problématique.

19. La FASTEF développe, depuis octobre 2009, un programme de formation diplômante à distance en faveur des professeurs contractuels de l'enseignement secondaire en exercice dans les établissements scolaires (niveaux : baccalauréat, licence et maîtrise) recrutés comme vacataires par le ministère de l'Éducation nationale qui se préparent, en un ou deux ans, aux examens de titularisation professionnelle dans différents corps.

TABLEAU 8.1: SYNTHÈSE SUR LES EFFETS PERÇUS DE L'UTILISATION DES OUTILS NUMÉRIQUES DANS LA FAD SELON LE VÉCU DES PARTICIPANTS (EN %)

Affirmations:	Pas du tout d'accord	Pas très d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Assez d'accord	En grande partie d'accord	Entièrement d'accord
<i>L'utilisation des outils numériques...</i>	1,1	11,0	6,6	8,8	29,7	28,6	14,3
	12,1		15,4		72,6		
<i>...apporte des modifications dans mes pratiques</i>	1,1	2,2	0	11,0	28,6	42,9	14,3
	3,3		11,0		85,8		
<i>...permet de mieux apprendre</i>	1,1	4,4	5,5	20,9	30,8	31,0	5,5
	5,5		26,4		67,3		
<i>...est qualitativement satisfaisante (pour changer significativement mes pratiques)</i>							

Pour les trois variables retenues, les effets perçus par les bénéficiaires ont été positifs, et cela quelles que soient les académies auxquelles appartiennent les enseignants et quel que soit leur niveau de diplôme académique (les résultats des croisements ne montrent pas de différence significative). C'est particulièrement le cas pour l'affirmation « L'utilisation des outils numériques permet de mieux apprendre » où les trois modalités d'accord les plus fortes sont choisies par 85,8 % d'enseignants, tandis que seuls 3,3 % choisissent les modalités « pas du tout d'accord » et « pas très d'accord ». C'est ensuite l'item « L'utilisation des outils numériques apporte des modifications dans mes pratiques » qui présente les résultats les plus élevés: 72,6 % dans les trois modalités supérieures d'accord, contre 12,1 % dans les deux modalités les plus basses. Pour l'item « L'utilisation des outils numériques est qualitativement satisfaisante pour changer significativement ma pratique »,

les résultats restent élevés, mais plus dispersés: 67,3 % sur les trois niveaux les plus forts, 26,4 % sur les deux niveaux intermédiaires, mais seulement 5,5 % sur les deux niveaux les plus faibles.

Grâce aux questions ouvertes, nous avons pu relever, non seulement les changements déclarés, mais aussi les changements souhaités, mais non effectifs. Ainsi, il a été demandé aux enquêtés qui ont bénéficié de la FAD, ce qu'ils considèrent comme des changements significatifs opérés par cette FAD en termes (i) d'acquis, (ii) de non acquis, (iii) de changements de pratiques d'enseignement (entre « Avant FAD » et « Après FAD »), (iv) de non-changements de pratiques d'enseignement, (v) de changements sur certains aspects de leur vision du métier d'enseignant, (vi) de non-changements sur certains aspects de leur vision du métier d'enseignant, (vii) de perspectives de développement professionnel pour la suite de leur carrière d'enseignant.

À la question ouverte demandant d'expliquer les acquis développés par la FAD, 87 enseignants (sur les 96) ont répondu comme suit: ils pensent être capables maintenant d'exploiter, de s'approprier les cours et d'utiliser les documents numériques (38 %); ils déclarent avoir observé des changements dans leur maîtrise de l'outil informatique et dans la façon de dérouler les cours (11 %); ils comprennent mieux la psychopédagogie de l'enfant. De nombreux chercheurs ont souligné l'importance de cette activité en droite ligne de la planification et de l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage, propices à la réussite de l'acte d'enseigner (Archambault et Chouinard, 2009; Nault et Fijalkow, 1999; Nault, 1998). Pour ce qui est des aspects non acquis, 21 réponses ont été enregistrées. Parmi les répondants, 89 % regrettent n'avoir pas eu, en amont, une formation en informatique.

À propos des changements de pratiques d'enseignement (entre « Avant FAD » et « Après FAD »), 96 réponses ont été enregistrées. Après la FAD, 33 % d'enquêtés utilisent davantage le vidéoprojecteur pour illustrer les différentes parties du cours; 22 % se sentent maintenant capables de rédiger un cours avec un bon plan, de bien le dérouler, de concevoir des batteries d'épreuves d'évaluation des acquis scolaires.

Concernant les non-changements de pratiques d'enseignement, seul 17 enquêtés ont répondu à la question : malgré des améliorations, le cours reste frontal (23 %). Les commentaires évoquent les raisons avancées : les élèves manquent d'enthousiasme, de volonté et n'éprouvent pas assez d'engouement pour les études (12 %); les outils numériques servent avant tout la transmission de connaissances de l'enseignant aux élèves et l'illustration des leçons (7 %); on continue d'enseigner les sciences sans laboratoire et avec des effectifs pléthoriques d'élèves dans les classes (4 %).

Au sujet des changements observés portant sur leur vision du métier d'enseignant, 34 réponses ont été obtenues à cette question : l'enseignement est un métier très noble, on n'enseigne pas pour des raisons uniquement économiques, mais pour le suivi de l'avenir des enfants qui nous sont confiés (25 %); avec l'obtention du diplôme professionnel, on note de la considération de la part des autres collègues et de l'administration (21 %). S'agissant de l'absence de changement par rapport à certains aspects de leur vision du métier d'enseignant, 27 % des répondants estiment qu'il persiste une absence de respect de l'enseignant par les autres acteurs de la société.

Quant aux perspectives de développement professionnel pour la suite de leur carrière d'enseignant, sur les 96 enquêtés, 72 ont répondu à cette question : 43 % notent que, grâce à la FAD, ils ont pu obtenir leur diplôme professionnel, ce qui leur a permis de changer de corps. Relativement à l'absence de perspectives de développement professionnel pour la suite de leur carrière d'enseignant, seulement 66 sur les 96 enquêtés ont répondu à la question dont 93 % justifient leur position par le non-avancement dans la hiérarchie et les perspectives limitées de promotion professionnelle.

7. Les déterminants perçus

Afin de comprendre pourquoi certains effets sont plus marqués que d'autres, intéressons-nous au vécu des enseignants lors de la formation à distance.

En ce qui concerne l'usage perçu de la plateforme FAD, les enseignants se sont prononcés sur trois aspects dont les résultats quantitatifs et qualitatifs sont présentés dans le tableau 8.2. Une majorité d'enseignants (83,4 %) se prononcent très favorablement sur le caractère utile de la plateforme utilisée. Par contre, ils sont très partagés sur la dimension difficulté *versus* facilité de celle-ci: les uns (46,8 %) la trouvent plutôt difficile à utiliser, tandis que les autres (53,2 %) la trouvent plutôt facile. Ce n'est donc pas étonnant de constater que 53,1 % d'enseignants ont éprouvé des difficultés plutôt importantes, alors que celles-ci ont été plutôt légères pour les autres (45,9 %).

TABLEAU 8.2: PERCEPTION DE L'USAGE DE LA PLATEFORME FAD EN TERMES D'UTILITÉ, DE FACILITÉ D'UTILISATION ET DE DIFFICULTÉS RENCONTRÉES
(RÉPONSES AUX ÉCHELLES D'APPRÉCIATION ET AUX QUESTIONS OUVERTES)

Perceptions plutôt négatives (les 3 modalités inférieures)	Perceptions plutôt positives (les 3 modalités supérieures)
Plateforme plutôt pas utile (16,6 %)	Plateforme plutôt utile (83,4 %)
Plateforme plutôt difficile à utiliser (46,8 %)	Plateforme plutôt facile à utiliser (53,2 %)
Difficultés plutôt importantes (53,1 %)	Difficultés plutôt légères (45,9 %)
Parce que du côté de la personne en formation: <ul style="list-style-type: none"> • manque de maîtrise de l'informatique (28 %) • pas de réponses obtenues aux questions posées sur la plateforme (27 %) Parce que du côté du formateur: <ul style="list-style-type: none"> • ne répond pas aux questions posées (27 %) • fournit trop peu de documents lors du forum (27 %) 	Parce que du côté de la personne en formation: <ul style="list-style-type: none"> • nous avons travaillé chacun dans notre lieu de travail et respecté les délais (37 %) • nous avons pu réviser les cours avant de faire face aux examens (8 %) Parce que du côté du formateur: <ul style="list-style-type: none"> • les cours sont bien expliqués, avec des illustrations à l'appui (30 %)

<ul style="list-style-type: none"> absence d'interactions directes avec le formateur (15 %) et de contacts humains (15 %) <p>Parce que du côté logistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> difficulté d'accès à Internet dans la zone (25 %) connexion lente et téléchargements difficiles (23 %) manque d'infrastructures et d'équipements appropriés (2 %) 	<ul style="list-style-type: none"> les échanges avec les formateurs sont faciles, même si leur disponibilité reste le grand problème (16 %) la plateforme a beaucoup facilité les échanges avec les tuteurs (8 %) nous avons eu la possibilité d'avoir la note du devoir à la fin de chaque pratique (2 %) <p>Parce que du côté du système de formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> la plateforme a facilité et permis la formation (37 %) la plateforme est utilisable à n'importe quelle heure et ne pose pas de problème majeur (18 %) la plateforme fournissait beaucoup d'opportunités d'apprentissage (16 %) les cours se déroulaient normalement (3 %) des documents de bonne qualité distribués aux personnes en formation et des supports importants pour préparer à l'examen (2 %) <p>Parce que du côté logistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> l'accès est facile (25 %) la connexion est facile (11 %)
--	---

À la lecture des arguments donnés par les enseignants (tableau 8.2), on s'aperçoit que le système de formation à distance est apprécié et n'est pas mis en cause : plateforme facile, utilisable à tout moment, riche en opportunités d'apprentissage et fournissant des documents de qualité et des supports importants pour préparer l'examen, etc. Par contre, le vécu dépendra essentiellement (i) de la présence ou de l'absence de certains aspects logistiques (accès à Internet, qualité de la connexion,

infrastructures et équipements), (ii) de la qualité des interactions avec le formateur (leur présence, leur réactivité, leur pertinence), (iii) et évidemment de la maîtrise de l'outil informatique et de l'engagement de l'enseignant lui-même lors de la formation.

En ce qui concerne les caractéristiques du dispositif FAD, les enseignants ont évalué le caractère plus ou moins suffisant de six aspects importants (tableau 8.3). Sur l'échelle d'appréciation à six niveaux, nous avons effectué trois regroupements : (i) le caractère insuffisant ou peu suffisant (donc négatif), (ii) le caractère suffisant ou assez suffisant (donc approprié et positif), (iii) le caractère très suffisant voire excédentaire (ce qui peut être jugé extérieurement comme un gage de qualité, mais parfois vécu par les enseignants comme excessif). Nous polariserons donc notre attention sur les deux premiers types de regroupements pour classer les six affirmations proposées.

TABLEAU 8.3: LE CARACTÈRE PLUS OU MOINS SUFFISANT DES ÉLÉMENTS DU DISPOSITIF DE FAD SELON LE VÉCU DES PARTICIPANTS (EN %)

Affirmations: <i>Caractère plus ou moins suffisant de...</i>	Insuffisante	Peu suffisante	Suffisante	Assez suffisante	Très suffisante	Excédentaire
<i>... la durée de la formation</i>	4,4	14,3	37,4	28,6	8,8	5,5
	18,7		65,0		14,3	
	79,3			7,7		
<i>... la quantité de contenu de la formation</i>	5,5	26,4	34,1	25,3	5,5	2,2
	31,9		55,8		7,7	
	63,5			7,7		
<i>... la qualité du contenu de la formation</i>	1,1	4,4	27,5	36,3	22,0	7,7
	5,5		63,8		27,7	
	91,5			7,7		

... l'offre de formation	1,1	14,3	39,6	27,5	14,3	3,3
	57,1			14,6		
	15,4			71,7		
... l'accompagnement fourni	12,1	31,9	42,9	5,5	3,3	4,4
	43,0			48,4		7,7
				56,1		
... les ressources mises à disposition	14,3	19,8	34,1	27,5	2,2	2,2
				61,6		4,4
	34,1			66,0		

L'examen du tableau 8.3 montre que la qualité du contenu de la formation et la durée de la formation ont été les plus appréciées : elles sont appropriées (63,8 % et 65 % respectivement) et peu de personnes les jugent insuffisantes ou peu suffisantes (5,5 % et 17,7 % respectivement). Les ressources mises à disposition, l'offre de formation et la quantité de contenu ont également obtenu une bonne évaluation : elles sont appropriées (61,6 %, 57,1 % et 55,8 % respectivement), mais si l'offre de formation n'est évaluée négativement que par 15,4 % des enseignants, les ressources mises à disposition (34,1 %) et la quantité de contenu (31,9 %) le sont davantage. Par contre, c'est l'accompagnement dispensé qui pose le plus de problèmes aux yeux des enseignants en formation : si 48,4 % le jugent approprié, 43 % le jugent insuffisant ou peu suffisant.

Les raisons invoquées pour justifier l'évaluation proposée par les enseignants sont pour la plupart celles que nous avons mentionnées dans le tableau 8.2. On peut y ajouter quelques arguments complémentaires plus spécifiques :

- Pour la durée de la formation, les enseignants se sentent moins stressés lorsque le programme est terminé suffisamment tôt pour leur laisser le temps de préparer les examens ; d'autres ont regretté des délais trop courts pour assimiler certains modules ou effectuer les devoirs demandés.

- Pour la quantité de contenu, certains enseignants sont heureux de constater que l'essentiel de la formation a été assuré ; d'autres ne le sont pas, surtout lorsque le contenu est trop résumé.
- Pour la qualité de la formation, les arguments positifs mentionnés tiennent à la richesse et à l'intérêt des documents ; les arguments négatifs portent surtout sur l'insuffisance de discussion avec les formateurs ou l'absence de travaux dirigés ou pratiques.

Notons encore que les enseignants de la région de Dakar, démographiquement plus importante, se montrent plus souvent satisfaits (caractère plutôt suffisant) que ceux de l'académie de Ziguinchor pour les composantes suivantes :

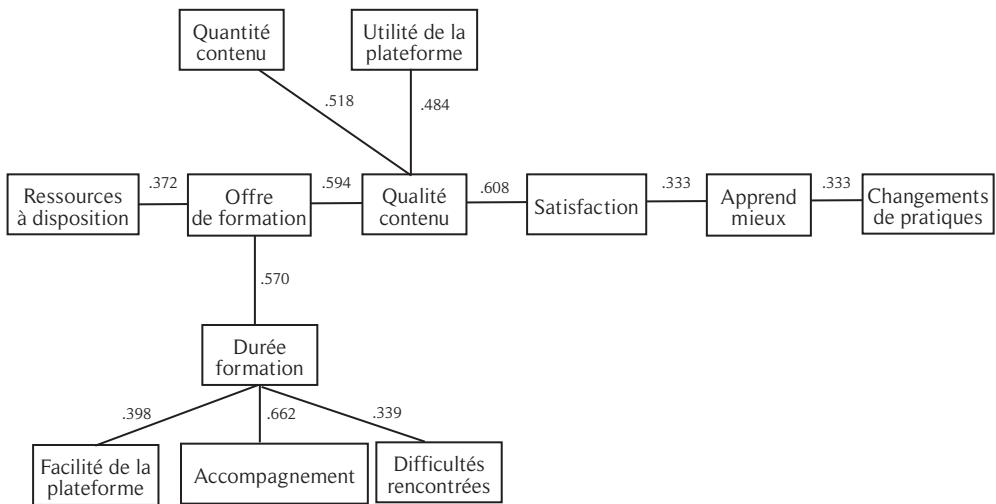
- la quantité de contenu (81,1 % vs 55,2 %);
- la qualité du contenu (75,7 % vs 58,6 %);
- l'offre de formation (54,0 % vs 37,3 %);
- les ressources mises à disposition (56,8 % vs 16,6 %).

8. Une tentative de modélisation

À partir de la matrice des corrélations des variables « effets » et « explicatives » posée dans notre cadre problématique (figure 8.1), nous avons effectué une analyse factorielle de Mac Quitty (1957) pour dégager les chaînages sous-jacents aux relations de premier ordre²⁰. Le résultat obtenu est consigné dans la figure 8.2.

20 Mc Quitty's Elementary Linkage Analysis est une analyse particulièrement utile lorsque le chercheur tente d'identifier le chaînage de certaines variables parmi un ensemble de variables. Elle procède à partir des corrélations de premier ordre, en partant de la plus forte jusqu'à épuisement des corrélations de premier ordre. Tant que le chaînage n'est pas interrompu, on peut considérer que toutes les variables de ce chaînage appartiennent à un même facteur (ce qui est le cas dans la figure 8.2). Lorsqu'il reste des corrélations de premier ordre n'appartenant pas au chaînage, cela signifie qu'il reste un second chaînage (et donc un second facteur) à identifier. Un des intérêts de l'analyse est d'identifier les variables nœuds, c'est-à-dire celles qui sont au carrefour de plusieurs corrélations de premier ordre.

FIGURE 8.2: RÉSULTATS DE L'ANALYSE FACTORIELLE DE MAC QUITTY



Les trois variables « Satisfaction », « Apprend mieux » et « Changements de pratiques » (à droite de la figure) constituent un chaînage très clair entre les trois variables effets. C'est la variable effet « Satisfaction » (Item: « L'utilisation des outils numériques est qualitativement satisfaisante pour changer mes pratiques ») qui joue le rôle de nœud avec les variables explicatives. La variable nœud « Qualité du contenu » de la formation apparaît comme le déterminant le plus important pour expliquer les variables effets (elle présente la corrélation la plus forte avec la variable « Satisfaction »). En effet, elle permet de prolonger le chaînage explicatif avec une autre variable nœud, « Offre de formation ». Cette dernière le prolonge vers une dernière variable nœud, « Durée de la formation ». Il est intéressant de noter que certaines variables explicatives ont une influence indirecte sur les variables effets : (i) la variable « Facilité de la plateforme », la variable « Difficultés rencontrées » et surtout de la variable « Accompagnement » ont une influence à travers la variable nœud « Durée de la formation »; (ii) la variable « Ressources mises à disposition », à travers

la variable nœud « Offre de formation » ; (iii) les variables « Quantité de contenu » et « Utilité de la plateforme », à travers la variable nœud « Qualité de la formation ».

Dans le schéma de Mc Quitty (figure 8.2), un chaînage nous a paru important, celui qui part de l'accompagnement, passe par la durée de la formation, transite par l'offre de formation, puis par la qualité du contenu et arrive à la satisfaction globale (première des variables effets). Un premier constat se dégage d'une analyse fouillée des résultats : les sept enseignants les plus satisfaits (les deux degrés les plus élevés de l'échelle d'appréciation) sont également ceux qui déclarent apprécier le plus la durée de la formation et l'offre de formation ainsi que la qualité des contenus. Un deuxième constat tout aussi intéressant et complémentaire mérite d'être soulevé : les 43 enseignants qui déclarent avoir été insuffisamment accompagnés ne sont plus que 33 à avoir déclaré insuffisante la durée de la formation, puis 30 à déclarer l'offre de formation insuffisante, puis 18 à estimer la qualité de contenu également insuffisante, et se retrouvent à 7 à ne pas être satisfaits globalement. Ceci signifie que l'accompagnement, jugé insuffisant pour ces 43 enseignants, a pu être compensé, pour la plupart d'entre eux, par d'autres caractéristiques du dispositif FAD.

9. Discussion conclusive des résultats

Au départ de cette étude, nous nous sommes posé une série de questions sur la place de la FAD dans les dispositifs de formation des enseignants dans le monde en général, en Afrique subsaharienne en particulier. Nous nous sommes demandé si la FAD permettait réellement de mieux former ou apprendre, si réellement elle était plus efficace que l'enseignement en présentiel, si ses avantages potentiels en termes de flexibilité, d'accessibilité, de communication, d'interactions et de variété des modes d'enseignement-apprentissage étaient effectifs dans tous les contextes, etc. Nous nous sommes aussi interrogés sur le vécu des enseignants bénéficiaires, à savoir si la FAD a produit ou non en eux des transformations sur le plan des pratiques pédagogiques et

de la vision du métier, et la place de l'accompagnement (son degré de présence, son objet, sa forme) dans ces transformations.

Les résultats obtenus dans les réponses ouvertes renseignent que les enseignants, objet de l'étude, se sont engagés dans la formation à distance essentiellement comme vacataires avec l'espoir de pouvoir passer leur diplôme professionnel de l'enseignement (81 %) et ainsi se faire titulariser dans la fonction publique (11 %). Le renforcement de leurs capacités didactiques et l'amélioration de leurs performances pédagogiques ne viennent qu'en seconde position (12 %). Il s'agit d'étudiants recrutés et affectés dans des villes éloignées à l'intérieur du pays, qui s'inscrivent à un programme de formation partiellement à distance, de niveau universitaire, qui leur procure une certaine flexibilité dans l'horaire afin de concilier leurs études et leur travail, sans avoir à se déplacer vers le campus. Des études ont montré l'importance de la FAD pour ce type d'étudiants (Depover et Orivel, 2012; Hartnett *et al.*, 2011).

La FAD contribue ainsi à l'élargissement de l'accès aux services de formation en permettant à des groupes à besoins spécifiques de pouvoir non seulement franchir les obstacles que représentent la distance et le temps, mais aussi choisir des modalités d'enseignement souples, surtout en Afrique où les universités sont confrontées à la double contrainte de forte massification des effectifs, de budgets réduits et d'un marché de l'emploi peu porteur. Ainsi, elle contribue, de façon efficace, au développement d'une main-d'œuvre africaine qualifiée et motivée (Karsenti et Collin, 2011; Gilbert, 2000).

Selon une enquête de Loisier (2012) au Canada francophone, le choix de suivre des cours de formation à distance se fonde sur trois principales raisons : l'horaire de travail pour les professionnels par rapport aux horaires de cours des institutions de formation (34 %); les possibilités d'apprendre seuls et d'étudier à son rythme (34 %); la possibilité de rester chez soi (18 %). Ces résultats de Loisier, comme d'autres études (Bissonnette et Porter, 2013; Crespo *et al.*, 2011) corroborent les résultats de notre enquête. La plateforme utilisée a facilité et permis des formations à distance bien appréciées des bénéficiaires (37 %).

Certains enseignants se trouvent dans des zones où l'accès à Internet est quasiment impossible (25 %). Ils ont vécu difficilement cette formation en ce sens qu'ils n'y étaient pas bien préparés, sans initiation préalable à l'informatique, rendant du coup leurs interactions avec les formateurs presque nulles (47 %). Les outils utilisés pour la formation sont essentiellement le mail/courriel que les étudiants trouvent faciles pour la communication avec les formateurs, l'envoi des convocations et le téléchargement des documents de cours (35 %).

Relativement aux changements sur certains aspects de leur vision du métier d'enseignant, des enseignants soulignent (i) que l'enseignement est un métier très noble, qu'on n'enseigne pas pour des raisons uniquement économiques, mais plus pour l'avenir des enfants qui leur sont confiés, que c'est un métier qui exige beaucoup de rigueur (53 %); (ii) qu'avec l'obtention du diplôme professionnel, ils notent une certaine considération de la part de leurs collègues et de l'administration (21 %). Pour d'autres enseignants, la FAD n'a apporté aucun changement sur leur vision du métier d'enseignant pour les raisons suivantes : l'absence de respect de l'enseignant par les autres acteurs de la société subsiste toujours (47 %); le fait que le métier, non seulement n'attire toujours pas les jeunes (22 %), mais aussi est mal considéré, car parent pauvre du système (18 %) et, de surcroît, difficile, le travail se faisant principalement à domicile, avec les préparations de cours et les corrections de devoirs (13 %).

Par ailleurs, il existe des raisons qui expliquent que la formation à distance n'ait pas toujours l'effet escompté sur les bénéficiaires. C'est le cas notamment lorsque les infrastructures informatiques ne suivent pas ou que la qualité du dispositif fait défaut. Ce sont ces aspects qu'évoque Jacquinot (1993) par le biais de la notion de « distance technologique » pour mettre en relief l'importance de l'accessibilité et de l'adaptation du matériel utilisé. Par contre, pour d'autres, il s'agira plutôt d'une fracture numérique qui compromet l'accessibilité de certaines cibles de population à la formation à distance, notamment en Afrique subsaharienne. En effet, dans de nombreux pays, certaines régions n'ont pas accès à

un réseau en ligne suffisamment robuste et fiable ou, quand il existe, certains bénéficiaires potentiels n'ont pas de moyens financiers suffisants pour acquérir l'équipement informatique nécessaire, ou encore n'ont pas les compétences numériques nécessaires pour suivre un cours à distance (Makhanya, 2015 ; Guri-Rosenblit, 2012).

Comme le souligne Rhoads *et al.* (2013), l'apparente facilité d'accès aux MOOC cache le risque de générer, à terme en Afrique, deux voies de formation parallèles, selon le niveau socioéconomique des individus : celle des personnes qui ont les moyens d'accéder à la FAD et celle des personnes qui se trouvent dans des zones où il manque les infrastructures numériques appropriées. Ce qui, du reste, est confirmé par les résultats de notre étude où les enseignants bénéficiaires de la FAD (qui se trouvent dans des zones géographiques éloignées) font remonter les contraintes qu'ils vivent : non-maîtrise de l'outil informatique et indisponibilité d'Internet (28 %); difficultés de connexion à Internet et d'accès au serveur de la plateforme, connexion lente et difficultés de téléchargement des documents de cours (27 %); manque d'infrastructures et d'équipements appropriés et existence d'une fracture numérique faisant que dans certaines zones l'accès à Internet est impossible (27 %).

Si on peut espérer qu'à terme, les problèmes de distances géographique et technique pourront être résolus, les résultats de notre étude concernant l'accompagnement des enseignants en formation et leur vision du métier montrent que les distances sociale et transactionnelle sont sans doute les plus préoccupantes. En effet, lorsque les enseignants en formation se sentent suffisamment bien accompagnés (56 %), la formation leur apparaît comme de bonne qualité et ses effets sont jugés positifs (voir les chaînages corrélationnels mis en évidence par l'analyse de Mac Quitty, dans la figure 8.2). Mais n'oublions pas que 43 % des enseignants ont trouvé l'accompagnement insuffisant : les raisons invoquées par ceux-ci donnent des pistes concrètes pour améliorer le fonctionnement du dispositif FAD mis en œuvre qui, globalement rappelons-le, est évalué positivement (voir le tableau 8.2). Par contre, si les enseignants de notre échantillon ont tendance à évoquer la noblesse de

leur métier, ils se révèlent pessimistes sur les perspectives de développement professionnel dans leur future carrière et sur l'image négative de l'enseignant véhiculée dans la société (93 % de citations dans ce sens). Ce dernier aspect est un problème de nature socio-politique plus difficile et long à résoudre.

Bibliographie

Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Audet, L. (2012). *Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone : profil, bilan et perspectives*. Montréal : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada.

Bissonnette, L. et Porter, J.-H. (2013). *L'université québécoise : préserver les fondements, engager les refondations. Rapport du Chantier sur une loi-cadre des universités*. Québec : Gouvernement du Québec.

Bray, M. (2015). La confiance en jeu et la croissance de l'éducation de l'ombre. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 68, 81-92.

Crespo, M., Beaupré-Lavallée, A. et Dubé, S. (2011). *L'offre de programmes universitaires des sites hors campus au Québec : ampleur, logiques décisionnelles et évaluation de ses impacts*. CIRANO Project Reports 2011rp_13, CIRANO.

Daanen, H. et Facer, K. (2007). *2020 and Beyond. Futur scenarios for education in the age of new technologies*. www.futurlab.org.uk/resources.

Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère du e-learning*. Paris : Unesco.

Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. et Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.

Deschrijver, N., Lameul, G., Peraya, D. et Villiot-Leclercq, E. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ?* Communication présentée au 23^e colloque de l'Admée-Europe-Évaluation de l'enseignement supérieur, Paris.

Diallo, A. (2013). FAD et formation aux métiers d'encadrement et de gestion au Sénégal. *Liens*, 16, Juillet.

Diané, B. et Grandbois, A. (2000). *L'amélioration du système de formation initiale des maîtres par un processus de formation en alternance (institutionnelle et pratique)*. Communication présentée à la Comparative International Education Society (CIES), San Antonio, Texas, du 8 au 12 mars 2000.

Ferone, G. (2017). Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur. *Distances et médiations des savoirs*. <http://journals.openedition.org/dms/1890>.

Gilbert W. A. (2000). *Retention in distance education telecourses and perceptions of faculty contact: A comparison of traditional and non traditional community college students* (Thèse de doctorat). Florida State University.

Guri-Rosenblit, S. (2012). Open/Distance Teaching Universities Worldwide: Current Challenges and Future Prospect. *EduAkcia. Magazyn edukacji elektronicznej*, du 20 janvier 2015.

Hartnett, M., St. George, A., et Dron, J. (2011). Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted, and Situation-Dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12 (6).

Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, janvier-février-mars, 55-67.

Kaplan, A. M. et Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59, 441-450.

Karsenti, Th. (2013). MOOC : révolution ou simple effet de mode. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-22.

Karsenti, Th. et Collin, S. (2011). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs*, 4(9), 493-514.

Karsenti, Th. (2006). Comment favoriser la motivation et la persévérance des étudiants dans les FOAD: stratégies pédagogiques pour l'Afrique. *Bulletin de L'Unesco-IIRCA*, 8(1), juin, 7-12.

Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, (e-301), 99-113.

Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Montréal: Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada.

Loisier, J. (2012). *Mémoire sur les services offerts aux étudiants en FAD au Canada francophone*. Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada.

Mac Quitty, L.L. (1957). Elementary linkage analysis for isolating orthogonal and oblique types and typal relevancies. *Educational and Psychological Measurement*, 21(3), 207-229.

Makhanya, M. (2015). *Trends & Treats in Online Learning : An International Perspective*. Thunder Bay (Ontario) : Contact Nord.

Nault, Th. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25.

Nault, Th. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Les Éditions logiques.

Peraya, D. et Peltier, C. (2010). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. In : N. Deschryver et B. Charlier (Éd.). *Dispositifs hybrides, nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final, 54-86.

Rhoads, R. A., Jennifer, B. et Brit, T.-L. (2013). « The Open Courseware Movement in Higher Education: Unmasking Power and Raising Questions about the Movement's Democratic Potential ». *Education Theory*, 63(1), 87-109.

Simard, Y. (2018). *L'efficacité de la formation à distance au niveau post-secondaire: une méga-analyse (Thèse de doctorat)*. Université de Laval.

CHAPITRE 9

La privatisation de la formation initiale des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest francophone : le cas du Bénin et du Burkina Faso

Sirois Geneviève, Dembélé Martial, Kyélem Mathias,
Morales-Perlaza Adriana, Comlavi Maoudi Johnson

Résumé

Le néolibéralisme a modifié la vision du rôle de l'État dans la gestion des systèmes éducatifs. Le marché scolaire, la privatisation et la décentralisation sont considérés comme des leviers puissants pour la mise en place de systèmes éducatifs plus efficaces. En Afrique subsaharienne (ASS), où l'universalisation de l'éducation de base est un enjeu prioritaire depuis les indépendances, plusieurs pays ont eu recours à la privatisation pour élargir l'offre scolaire à moindres coûts pour l'État. L'élargissement de l'offre éducative a entraîné une demande croissante d'enseignants. Dans plusieurs pays, la participation du privé à la formation initiale des enseignants est apparue comme une solution pour faire face à ce défi dans des contextes marqués par des ressources publiques restreintes et les capacités limitées des institutions publiques de formation. Cette participation du privé, non exclusive à l'ASS, s'est concrétisée par l'émergence d'institutions privées de formation des enseignants. La formation des enseignants perd ainsi son statut de monopole de l'État et les institutions publiques s'ouvrent à la concurrence avec des institutions privées. Ce chapitre s'appuie sur les résultats d'une recherche exploratoire visant à analyser le phénomène de privatisation de la formation initiale des enseignants dans les pays du Sud à partir de deux cas illustratifs, le Burkina Faso et le Bénin. Nous répondons aux

questions suivantes : Dans quel contexte les institutions privées de formation des enseignants ont-elles émergé dans ces deux pays ? Quelles sont les caractéristiques de ces institutions ? Quels sont les impacts de ce nouveau modèle de formation sur l'offre d'enseignants ?

MOTS-CLÉS : enseignement primaire, offre d'enseignants, formation des enseignants, privatisation de la formation, Afrique subsaharienne

1. Introduction

Face aux pénuries d'enseignants qualifiés, les capacités de formation constituent l'un des principaux défis pour les pays francophones d'Afrique subsaharienne. En effet, le manque de ressources financières et d'infrastructures limite les capacités des États à former le nombre d'enseignants requis pour pourvoir tous les postes (Chudgar *et al.*, 2014 ; ISU, 2006 ; Traoré, 1996 ; UNESCO-BREDA, 2009). Plusieurs solutions ont été mises en œuvre au fil des décennies pour tenter de répondre aux besoins dans ce contexte, dont la diminution généralisée des salaires des enseignants (Mingat et Suchaut, 2000) et le recrutement d'enseignants non fonctionnaires (Chudgar *et al.*, 2014 ; Kirk *et al.*, 2013 ; Sirois *et al.*, 2017) qui, recrutés à des niveaux de formation académique et professionnelle revus à la baisse, perçoivent des salaires significativement inférieurs à ceux de leurs collègues fonctionnaires dans la plupart des cas (Chudgar *et al.*, 2014 ; Dembélé *et al.*, 2005 ; ISU, 2006 ; Lauwerier, 2017 ; Sirois *et al.*, 2017 ; UNESCO-BREDA, 2009).

La participation du privé à la formation initiale des enseignants du primaire est elle aussi apparue comme une solution pour faire face aux besoins de nouveaux enseignants formés. Cette solution se concrétise selon différents scénarios : l'ouverture des écoles normales à des groupes d'étudiants inscrits à titre privé, qui assument tous les coûts de leur formation (Dembélé *et al.*, 2005) ; le recrutement et la formation d'enseignants directement par les communautés et les établissements d'enseignement privés, souvent avec l'appui d'ONG (Nkengne, 2010) ; et l'émergence d'institutions privées de formation des enseignants (Sirois, 2018). La formation des enseignants perd ainsi son statut de monopole

de l'État et les institutions publiques, qui en avaient traditionnellement le mandat, s'ouvrent à la concurrence avec des institutions privées. Ce chapitre s'intéresse plus particulièrement à l'émergence de ces dernières.

La qualité des enseignants est reconnue comme la principale variable scolaire influençant les acquis des élèves (Blömeke *et al.*, 2016; Burroughs *et al.*, 2019; Darling-Hammond, 2017a; Darling-Hammond et Youngs, 2002; Hattie, 2012; OCDE, 2018). Certains chercheurs (Akyeampong, 2017; Darling-Hammond, 2017b; Darling-Hammond et Youngs, 2002; Humphrey *et al.*, 2008; Jensen *et al.*, 2016; Lincove *et al.*, 2015; Maguth et Daviso, 2018) ont également montré que l'impact de la formation des enseignants sur les acquis des élèves varie en fonction des programmes de formation. Dans cette veine, l'émergence des écoles privées de formation initiale des enseignants dans les pays du Sud suscite des interrogations. En effet, plusieurs acteurs s'interrogent sur la qualité des enseignants que ces institutions forment en comparaison avec ceux formés dans les écoles de formation publiques. Ce phénomène n'a toutefois, à notre connaissance, pas fait l'objet de recherches en Afrique subsaharienne, et reste peu connu. La recherche rapportée dans ce chapitre vise à contribuer à mieux le comprendre.

2. Cadre d'analyse de l'offre privée de formation initiale des enseignants

Le cadre d'analyse mobilisé pour tenter de comprendre le phénomène s'appuie sur deux pans de littérature distincts: les écrits sur la privatisation des services publics et ceux sur les caractéristiques structurantes des modèles de formation des enseignants dans le monde, en particulier dans les pays d'Afrique subsaharienne.

La privatisation des services publics

De son apparition au cours des années 1970 et 1980 dans les pays développés jusqu'en 2000, la privatisation des services publics a connu une montée en puissance sans précédent dans plusieurs pays (Pack, 1987; Suleiman et Waterbury, 2019; Verger *et al.*, 2016). Depuis les

années 1990, la formation des enseignants se voit aussi affectée par ce phénomène.

Selon les contextes, la privatisation implique notamment une diversification des mécanismes de financement d'un secteur auparavant entièrement financé par l'État (Teixeira, 2011). Plusieurs scénarios sont observés, suivant la logique de la privatisation de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle : i) la privatisation complète, qui inclut une prise en charge entière des coûts des services par le secteur privé, sans support de l'État ; ii) la quasi-privatisation, caractérisée par une contribution partielle de l'État aux coûts des services (Varghese, 2004) ; et iii) une privatisation dans laquelle les établissements d'enseignement demeurent publics, mais où un financement provient de sources privées, c'est-à-dire par le biais de frais de scolarité payés par les étudiants et leurs parents (Crnković et Pozega, 2008).

Plusieurs impacts positifs de la privatisation de l'enseignement supérieur sont rapportés dans les écrits, dont une diminution des coûts unitaires de la formation dans certains domaines ; un meilleur accès à l'enseignement supérieur et une réduction de la pression sur les établissements publics ; une meilleure régulation de la qualité de la formation offerte ; un développement plus rapide et une plus grande diversification dans l'offre d'éducation supérieure (Cattaneo Pineda, 2006 ; Gioan, 2007 ; Levy, 2013 ; Tamrat, 2018 ; Varghese, 2004 ; Wit *et al.*, 2005).

Parallèlement, des impacts négatifs sont également observés, dont 1) le manque de rigueur et de qualité de certains programmes offerts ; 2) le développement d'une logique marchande de l'enseignement supérieur ; et 3) les inégalités dans l'accès des étudiants les plus modestes aux institutions d'enseignement privées (Bialakowsky *et al.*, 2009 ; Cattaneo Pineda, 2006 ; Wit *et al.*, 2005). Par rapport au premier constat, soit le manque de rigueur et de qualité, on observe, par exemple dans certaines régions plus pauvres des pays latino-américains, que l'économie n'est pas suffisamment robuste pour assurer le développement réussi d'institutions privées de bonne qualité (Wit *et al.*, 2005). En ce qui concerne la logique marchande, on constate dans des pays comme l'Argentine que

les diplômes, en venant à recouvrir le statut de marchandises, ont des influences sur la culture locale des institutions, notamment parce que ces dernières vont se voir influencer de plus en plus par des modèles éducatifs étrangers, comme celui des États-Unis (Bialakoswky *et al.*, 2009). Enfin, les inégalités dans l'accès des étudiants proviennent du fait que la rentabilité financière est devenue le meilleur encouragement pour l'expansion des capacités d'accueil des institutions, comme cela a été le cas au Chili (Cattaneo Pineda, 2006).

Il existe très peu d'études sur le phénomène de privatisation de la formation des enseignants. L'expérience la plus documentée est celle en cours dans plusieurs États américains, dans le contexte plus global du développement des programmes alternatifs de formation des enseignants (Elliott, 2002 ; Goldhaber et Brewer, 2000 ; Lincove *et al.*, 2015 ; Weiner, 2007). Dans les pays en développement, l'expérience de l'Inde en la matière a également été documentée par plusieurs chercheurs (Biswas, 2015 ; Dutta, 2018 ; Mandhyan, 2016 ; Parvez et Shakir, 2016 ; Srivastava, 2010).

Dans les deux cas, la croissance des institutions privées de formation des enseignants a été associée aux réformes néolibérales et aux mouvements de privatisation, aux pénuries d'enseignants, mais également aux besoins croissants d'enseignants qualifiés pour scolariser tous les enfants (Biswas, 2015 ; Dutta, 2018 ; Mandhyan, 2016). De nombreux chercheurs se sont intéressés à l'efficacité des enseignants formés dans les programmes alternatifs. Les résultats de recherches divergent toutefois selon les contextes étudiés ; cependant, les plus récentes (Boyd *et al.*, 2008 ; Clotfelter *et al.*, 2007 ; Henry *et al.*, 2013, 2014 ; Kane *et al.*, 2006) tendent à suggérer que les enseignants formés par le biais des programmes alternatifs²¹ ont un rendement légèrement inférieur à celui

21. Les programmes alternatifs sont généralement plus courts, dispensés quelques semaines avant la prise de fonction et souvent gérés par les autorités scolaires locales (Lessard, 2006). Ces programmes, qui deviennent de plus en plus courants, commencent à être pris en charge par des facultés d'éducation dans certains contextes et par des organisations privées dans d'autres. Ils sont normalement offerts aux candidats ayant un diplôme universitaire, mais n'ayant pas de formation en pédagogie.

des enseignants formés dans les programmes traditionnels au cours de leurs premières années d'enseignement (Lincove *et al.*, 2015).

Caractéristiques structurantes des modèles de formation initiale des enseignants

La structure de la formation initiale des enseignants varie beaucoup d'un pays à l'autre ; et la privatisation peut accentuer cette variabilité. Les chercheurs ont recours à un certain nombre de caractéristiques structurantes pour décrire et comparer les systèmes de formation.

La structure de la formation est une caractéristique particulièrement importante des systèmes de formation initiale (OCDE, 2005 ; World Bank, 2010). On retrouve traditionnellement trois grands modèles : le modèle simultané, où les étudiants suivent des cours de pédagogie et des cours disciplinaires en même temps ; le modèle consécutif, qui consiste à offrir une formation en pédagogie à des étudiants qui ont déjà une formation disciplinaire ; et le modèle alternatif, qui vise à attirer des individus talentueux, notamment des professionnels, en leur offrant une courte formation visant à acquérir les qualifications pour enseigner (UNESCO, 2010 ; World Bank, 2010). La structure des programmes est aussi influencée par la nature de la formation, et notamment l'importance accordée aux contenus disciplinaires et à la formation pratique (Morales-Perlaza, 2016).

La durée des programmes a également des impacts sur la structure de la formation. Alors que dans les pays de l'OCDE, la formation initiale des enseignants est, en moyenne, de 3,9 ans pour les enseignants du primaire (OCDE, 2005), la durée de la formation tend à être plus courte dans la majorité des pays francophones d'Afrique subsaharienne, variant de quelques mois à deux années de formation (UNESCO, 2010 ; UNESCO-BREDA, 2009).

Les modalités d'accès à la formation initiale prévoient généralement des critères de sélection, incluant le niveau académique requis (secondaire, post-secondaire, universitaire). Dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, la sélection pour la formation des enseignants du primaire se fait traditionnellement sur la base du diplôme de fin de pre-

mier cycle du secondaire (équivalant à 10 années de scolarité), soit le Brevet d'études de premier cycle (BEPC). Toutefois, on observe actuellement une tendance vers un rehaussement au Baccalauréat de l'enseignement du second degré (diplôme de fin de 2^e cycle du secondaire, équivalant à 13 années de scolarité). Le processus de sélection à l'entrée de la formation est lui aussi très variable d'un pays à l'autre. Dans certains cas, la formation est largement accessible à tous les titulaires d'un diplôme de fin de 2^e cycle du secondaire, tandis que dans d'autres cas, l'accès est plus restrictif et est basé sur les résultats obtenus dans les études secondaires, sur la réussite ou le classement à des concours nationaux (OCDE, 2005). La modalité la plus courante dans les pays d'Afrique francophone est celle du concours national de recrutement, associée à des bourses offertes aux candidats retenus.

Les modalités de sortie et de certification structurent la fin du processus de formation des enseignants. Dans certains pays, terminer la formation initiale d'enseignants suffit pour obtenir son diplôme et intégrer la profession enseignante, alors que dans d'autres, à la fin de la formation, l'obtention du diplôme est conditionnelle à la passation d'un examen, d'un concours ou la réussite d'un stage de formation pour obtenir une qualification professionnelle et/ou intégrer la profession (OCDE, 2005 ; World Bank, 2010).

Les caractéristiques structurantes présentées ci-dessus peuvent être influencées par la privatisation de la formation initiale des enseignants. Aussi avons-nous cherché d'abord à identifier le type de privatisation en cours dans les systèmes de formation des enseignants des pays ciblés, pour ensuite décrire les caractéristiques des institutions privées de formation, notamment en les mettant en perspective avec les caractéristiques des institutions publiques. Les questions suivantes ont guidé notre investigation : Dans quel contexte les institutions privées de formation initiale des enseignants du primaire ont-elles émergé dans le pays ? Dans quel cadre législatif opèrent-elles ? Quelles sont les caractéristiques de ces institutions ? Quels sont les effets de ce nouveau type de fournisseur de formation sur l'offre quantitative et qualitative d'enseignants ?

3. Approche méthodologique

Le sujet de recherche traité ayant été peu analysé empiriquement, nous nous situons dans une perspective exploratoire qui permet d'identifier des enjeux qui pourront faire l'objet d'enquêtes plus approfondies sur le terrain. Nous avons choisi l'approche comparative vu l'importance du contexte dans la compréhension des faits éducatifs. Nous avons retenu le Bénin et le Burkina Faso au regard de la pertinence de leur situation par rapport à l'objet d'étude. Ces deux pays partagent plusieurs caractéristiques sociohistoriques, politiques, géographiques et éducatives. En effet, anciennes colonies de la France, ils ont des systèmes éducatifs très similaires, inspirés du système français. Par ailleurs, leurs systèmes de formation des enseignants et la structure de l'emploi des enseignants présentent plusieurs similarités, ce qui en facilite la comparaison. Les deux pays ont également dû faire face à d'importantes pénuries d'enseignants ; toutefois, ils ont mis en place des stratégies différentes pour y faire face. Finalement, ils ont vu émerger les institutions privées de formation des enseignants à la même période (2008-2010). Les similitudes des contextes, mais également les différences au niveau des stratégies politiques visant à augmenter l'offre d'enseignants font du Bénin et du Burkina Faso deux cas particulièrement pertinents pour la réalisation de cette étude comparative.

Pour recueillir les données nécessaires à notre analyse comparative, nous avons élaboré une matrice structurée autour de nos questions de recherche et en cohérence avec notre cadre d'analyse. Dans la matrice, chacune de ces questions a été déclinée en plusieurs sous-questions spécifiques.

Le renseignement de cette matrice a requis deux méthodes de collecte d'informations : 1) une revue documentaire de textes législatifs, de données statistiques, de rapports de recherche et de documents administratifs recueillis auprès des différentes structures ministérielles et d'écoles de formation des enseignants, et 2) des entretiens avec des responsables travaillant dans différentes directions du ministère de l'Éducation, ainsi que des dirigeants d'écoles privées de formation des enseignants et différents acteurs qui y sont impliqués.

Pour analyser les données ainsi recueillies, nous avons retenu une méthode d'analyse de contenu, soit l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Ce type d'analyse est particulièrement pertinent dans le contexte d'une recherche poursuivant des intentions descriptives, ce qui est cohérent avec nos objectifs de recherche : décrire le phénomène de privatisation des institutions de formation des enseignants au Bénin et au Burkina Faso, cerner ses effets sur l'offre quantitative et qualitative d'enseignants et en faire une analyse comparative permettant de dégager les enjeux importants associés à cette forme de privatisation.

4. Privatisation de la formation initiale des enseignants au Bénin et au Burkina Faso

Le cas des établissements privés de formation des instituteurs au Bénin

Le contexte d'émergence

Au Bénin, les établissements privés de formation initiale des instituteurs (EPFI) sont apparus dans un contexte de sévère pénurie d'enseignants qualifiés, observée depuis l'indépendance, mais qui atteint son paroxysme avec le gel du recrutement des agents de la fonction publique et de la formation des enseignants exigé par les programmes d'ajustement structurel (PAS). En effet, à partir de 1985, les écoles normales d'instituteurs (ENI) commencent à fermer dans le cadre de la mise en place du premier PAS. Ce n'est qu'à partir de 2008 qu'elles seront progressivement rouvertes (Garnier et Bogninou, 2014; UNESCO-BREDA et République du Bénin, 2011). Pour faire face à la demande, le pays recourt à de nouveaux types d'enseignants, les enseignants communautaires et les enseignants contractuels, avec peu ou pas de formation professionnelle et payés à des niveaux de salaire moindres que les enseignants fonctionnaires. Malgré le recrutement de ces nouveaux types d'enseignants et la réouverture des ENI en 2008, la demande d'enseignants qualifiés explose, d'autant plus que plus de 50 % des enseignants du primaire n'ont alors pas le diplôme professionnel requis pour enseigner (UNESCO-BREDA et République du Bénin, 2011). Un

important programme de formation est mis en place pour qualifier ces enseignants non formés. Toutefois, les écoles normales d'instituteurs ne peuvent suffire pour former les nouveaux enseignants requis pour la réalisation de la scolarisation primaire universelle (des besoins de recrutement estimés à environ 2 100 nouveaux enseignants du primaire par an), mais également pour requalifier les enseignants sans formation professionnelle (plus de 10 000) (UNESCO, 2010).

C'est dans ce contexte que la première structure privée de formation des enseignants voit le jour en 2009, suivie en 2010 par dix autres établissements. En 2019, selon des agents du ministère de l'Éducation, on dénombrait 47 écoles autorisées, dont 41 fonctionnelles; les six autres n'ayant pas eu un nombre suffisant de candidats pour fonctionner.

Caractéristiques des établissements privés de formation des instituteurs

Le Décret n° 2012-535 du 17 décembre 2012 fixe les conditions générales de création ou d'ouverture, d'extension, de changement de site ou de dénomination, de fonctionnement et de fermeture des établissements privés de formation d'instituteurs (EPFI). Selon l'article 2, « sont considérés comme établissements privés de formation d'instituteurs, les établissements administrés et financés par des personnes physiques ou morales de droit privé » (*Décret n° 2005-794 du 29 décembre 2005*).

C'est le ministère qui délivre les autorisations de création des EPFI, en plus de décider de leur emplacement géographique. Alors que cinq ENI couvrent chacune deux régions du Bénin, les EPFI sont répartis sur l'ensemble des régions. Le particulier souhaitant créer un établissement privé de formation des instituteurs doit remplir certaines conditions pour obtenir une autorisation de création, notamment être reconnu comme spécialiste des questions d'éducation et en fournir la preuve. Quant à celui qui souhaite diriger une EPFI, il doit obtenir une autorisation de diriger, délivrée sur étude de dossier par le ministère de l'Éducation. Les formateurs, quant à eux, doivent aussi obtenir une autorisation d'enseigner, délivrée par le ministère, sous certaines conditions,

notamment être enseignant de formation et détenir le statut d'inspecteur, de conseiller pédagogique, de professeur certifié, ou de spécialiste de l'éducation.

Les EPFI sont soumis aux réglementations, directives et instructions du ministère relativement aux programmes d'études et aux normes pédagogiques. Ils doivent se conformer strictement aux textes régissant leurs structures, ont les mêmes programmes que les ENI publiques, et sont assujettis à des contrôles environnemental et pédagogique mis en place par le ministère de l'Éducation. Dans le cas des EPFI, les contrôles peuvent mener à des récompenses (lettre de félicitation, témoignage officiel de satisfaction, décoration dans l'un des ordres nationaux) ou des sanctions en cas de non-respect des dispositions prescrites (avertissement écrit, blâme, fermeture d'établissement, suspension ou révocation des autorisations de diriger).

La durée et l'organisation de la formation sont également les mêmes dans les deux types d'établissements ; les ENI et les EPFI offrent une formation de deux années, dont une année consacrée aux contenus académiques, et une autre au stage de professionnalisation.

Dans les EPFI, l'accès à la formation se fait sur la base de tests internes ou de l'étude du dossier. Les modalités d'accès sont donc différentes de celles en vigueur dans les ENI, qui procèdent à deux types distincts de recrutement : sur concours (environ 200 places par ENI) ou sur test interne ou étude du dossier pour les inscriptions à titre payant (environ 100 inscriptions par ENI). Le diplôme académique requis varie quant à lui d'un établissement à l'autre ; comme pour les ENI, certains établissements privés de formation recrutent les candidats sur la base du BEPC alors que d'autres recrutent exclusivement des candidats détenteurs du BAC. Selon l'étude menée par Garnier et Bogninou (2014), malgré le fait que le recrutement est réalisé sur des bases différentes, la formation est sensiblement la même pour les deux types d'étudiants.

Dans les ENI, les 200 candidats retenus aux concours d'entrée sont boursiers de l'État et n'ont aucun frais de scolarité à payer, alors que les inscrits à titre payant déboursent entre 170 000 et 190 000 FCFA par

année (276 à 309 \$ US). Dans les établissements privés, les frais de scolarité varient d'une institution à l'autre : le coût moyen s'élève à 356 000 FCFA (580 \$ US) pour les deux ans de formation.

Dans les EPFI, comme dans les ENI, après une année de stage dans une école primaire d'application généralement publique, les élèves maîtres sont soumis à une inspection à l'issue de laquelle ils obtiennent leur diplôme de fin de formation, soit le Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) pour le détenteur du BEPC ou le Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) pour le candidat de niveau BAC. À leur sortie, pour pouvoir enseigner dans les écoles publiques béninoises, les sortants de toutes les écoles de formation des enseignants, incluant les établissements privés, doivent réussir le concours national de recrutement dans l'enseignement qu'organise la fonction publique. Les élèves maîtres formés dans les EPFI ont donc les mêmes perspectives de carrière que ceux issus du public.

Les caractéristiques des EPFI et des ENI publiques diffèrent sur le plan administratif quant aux conditions de création des EPFI par des promoteurs privés, mais également sur l'obligation de ceux-ci d'obtenir une autorisation de diriger ce type d'établissement. Le ministère des Enseignements maternel et primaire est étroitement impliqué dans certains aspects de la gestion des EPFI au niveau des autorisations pour la création et l'ouverture de nouveaux établissements et des autorisations pour les diriger et pour y enseigner, mais également dans l'établissement des programmes pédagogiques et des normes encadrant leur organisation administrative et physique. Le Décret n° 2012-535 du 17 décembre 2012 spécifie d'ailleurs que les EPFI peuvent bénéficier des subventions de l'État; toutefois, nous n'avons pas été en mesure de vérifier si l'attribution de ces subventions était effective. Les EPFI sont autonomes notamment dans les décisions relatives aux coûts de formation, au nombre d'élèves maîtres recrutés et à la nature des tests de recrutement, sur lesquels le ministère a peu ou pas de prise.

***Les effets de la privatisation
de la formation des enseignants***

La contribution de la privatisation à l'offre quantitative d'enseignants est un des effets qui intéresse les parties prenantes, notamment les promoteurs, les décideurs et les chercheurs. Les données sur les élèves maîtres en stage de professionnalisation (voir tableau 9.1) permettent d'estimer le nombre de sortants des différentes écoles de formation des enseignants au Bénin.

TABLEAU 9.1: NOMBRE D'ÉLÈVES MAÎTRES EN STAGE DE PROFESSIONNALISATION,
PAR TYPE D'INSTITUTION ET PAR NIVEAU SCOLAIRE AU MOMENT DU RECRUTEMENT
(2018-2019, DIRECTION DE L'INSPECTION PÉDAGOGIQUE ET DU SECRÉTARIAT
GÉNÉRAL DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU BÉNIN

	Niveau BEPC	Niveau BAC	Total
Écoles normales d'instituteurs	752	473	1225
Établissements privés de formation d'instituteurs	612	599	1211
Total	1364	1072	2436

Selon ces données, un total de 2436 élèves maîtres étaient inscrits en stage de professionnalisation en 2018-2019, c'est-à-dire en deuxième année de formation initiale des enseignants. De ce nombre, 1211 stagiaires provenaient d'un EPFI (49,7 %). Nous pouvons donc conclure qu'en 2018-2019, la moitié des élèves maîtres en stage de professionnalisation étaient issus des établissements privés. La contribution quantitative de l'offre privée de formation d'enseignants dans l'ensemble du corps enseignant reste toutefois difficile à évaluer, les élèves maîtres du privé comme du public intégrant la profession enseignante sur la base des mêmes concours.

Un autre constat que les données du tableau 9.1 permettent de faire est que 50 % des stagiaires provenant des EPFI ont été recrutés avec

le niveau BEPC. En comparaison, dans les ENI publiques, le recrutement avec ce niveau compte pour 61 % des effectifs. Autrement dit, pour l'année 2018-2019, les ENI publiques ont recruté une plus grande proportion de candidats au niveau BEPC. Par ailleurs, la contribution du privé à la formation des élèves maîtres recrutés au niveau BAC est plus importante. Cela est probablement un artefact du fait que seulement deux ENI recrutent au niveau BAC alors que 13 EPFI recrutent des bacheliers. Le recrutement à ce niveau peut avoir des implications pour la problématique de la qualité que nous abordons plus bas. Il n'a toutefois pas été possible d'accéder aux données longitudinales qui nous auraient permis d'étudier les profils des candidats dans le temps.

L'augmentation du nombre de futures enseignantes constitue un autre effet de la privatisation de la formation des enseignants au Bénin. Selon Garnier et Bogninou (2014), un total de 1 806 élèves maîtres étaient inscrits dans l'une ou l'autre des 28 EPFI autorisées et fonctionnelles pour l'année 2013. Les femmes représentaient 61 % de cet effectif, contre 44 % dans les ENI. Comme facteur explicatif de cette différence en faveur des femmes dans les EPFI, les auteurs avancent les opportunités de carrière limitées: « Une femme ayant obtenu le BEPC n'a pas un très grand choix de profession et l'enseignement est socialement acceptable puisqu'il s'agit de s'occuper d'enfants » (Garnier et Bogninou, 2014, p. 26).

Les enjeux associés à la qualité de la formation offerte dans les établissements privés de formation des instituteurs sont centraux dans les débats sur les effets de ce type d'offre de formation. Une façon d'aborder cette question est de s'intéresser à la sélection des candidats à l'entrée en formation. Nous l'avons souligné, les EPFI recrutent les candidats sur la base de l'étude du dossier ou d'un test de recrutement interne. Toutefois, comme le mentionnent Garnier et Bogninou (2014, p. 24), « [les] ENI privées recrutent exclusivement sur dossier. Le nombre de dossiers refusés est faible, car une école privée ne peut fonctionner que dans la mesure où les effectifs permettent de couvrir les dépenses. » Dans le contexte où les candidats au concours d'entrée dans les ENI peuvent bénéficier d'une bourse et d'une formation gratuite, il est probable que les meilleurs

candidats se concentrent dans les ENI. Les candidats qui échouent aux concours sont souvent intégrés dans les ENI dans les places payantes, mais il est probable également qu'un bon nombre d'entre eux s'orientent vers les écoles privées de formation.

Une autre manière d'aborder la question de la qualité de la formation offerte consiste à examiner la qualité des ressources matérielles des EPFI. Selon l'étude de Garnier et Bogninou (2014, p. 24), des différences significatives sont observées entre les ENI et les EPFI: seulement 17 % des EPFI ont une bibliothèque et 22 % une salle informatique alors que toutes les ENI bénéficient de ces installations. La qualité peut en souffrir dans le premier cas.

Finalement, les tenants de la participation du privé à la formation des enseignants avancent que les coûts de la formation seraient beaucoup moins importants dans le privé que dans le public. Garnier et Bogninou (2014) se sont penchés sur la question en menant une analyse comparée des coûts de la formation dans les ENI et ceux dans les EPFI. Ces coûts se divisent en plusieurs postes budgétaires: les bourses (offertes seulement dans les ENI aux candidats admis sur concours); les salaires des formateurs; les salaires du personnel administratif; le salaire du personnel local (agents d'entretien, chauffeurs, cuisiniers, etc.); les frais de fonctionnement (fournitures, entretien, carburant, frais de stage, etc.); les subventions de l'État (utilisées pour les frais d'internat des candidats recrutés sur concours et seulement dans les ENI); et les frais de stage. Les auteurs estiment les coûts de la formation dans les ENI à 1 800 000 FCFA (2 934 \$ US), soit 900 000 FCFA par année de formation. Les postes budgétaires les plus importants sont les bourses et les subventions accordées aux élèves recrutés sur concours (respectivement 27 % et 28 % des coûts totaux). Ces deux postes représentent donc 55 % des coûts de la formation dans les ENI. En comparaison, les auteurs estiment à 425 000 FCFA (712 \$ US) les coûts des deux années de formation dans les trois EPFI étudiées, ce qui correspond à 23,6 % des coûts de la formation au public. En tenant compte du fait que les EPFI n'offrent pas de bourses ni de subventions à leurs étudiants, ils concluent:

« La majeure partie de la différence des coûts entre les EPFI et les ENI provient des bourses et de la subvention de l'État [octroyées aux candidats boursiers]. Dans les ENI, ces montants servent à nourrir et à loger les stagiaires et non à les former [directement]. On retrouve dans les EPFI la tendance à dépenser plus en personnel administratif, qui souvent travaille à temps plein, qu'en personnel enseignant, tous vacataires payés au mieux 3 500 francs l'heure plutôt que les 4 000 qui prévalent dans le public. [...] Le système privé utilise les mêmes programmes, le même type de personnel (quelquefois, il s'agit des mêmes personnes) et les stages ont lieu dans des écoles publiques. Les locaux n'y sont pas aussi neufs que ceux des ENI, les salles de classe un peu plus congestionnées » (Garnier et Bogninou, 2014, p. 49).

Cette étude des coûts de la formation des enseignants dans les ENI et les EPFI montre que leur comparaison est délicate puisque les conditions de formation et le statut des étudiants dans les deux types d'établissements ne sont pas les mêmes.

Il ressort de ces analyses que l'effet le plus important de l'émergence des EPFI au Bénin est d'ordre quantitatif; ces établissements contribuent à former autant d'élèves maîtres que l'ensemble des ENI publiques, ce qui concourt nécessairement à accroître le vivier d'enseignants formés, le processus de recrutement par concours permettant ensuite d'intégrer les meilleurs d'entre eux dans la profession. La qualité de la formation offerte est, quant à elle, toujours difficile à renseigner et devrait faire l'objet de recherches plus poussées. Il en va de même de l'analyse comparative des coûts de la formation.

Le cas des écoles privées de formation des enseignants du primaire au Burkina Faso

Le contexte d'émergence

Au Burkina Faso, la première École nationale des enseignants du primaire (ENEP) fut créée à Loumbila en 1985, suivie par celles de Bobo-Dioulasso en 1994, de Fada N'Gourma en 1997, de Ouahigouya en 1998, de Gaoua en 2002, de Dori en 2011, de Dédougou en 2013 et

de Tenkodogo en 2017. À mesure que les capacités de formation augmentaient, l'État s'obligeait à n'employer dans le secteur public que des enseignants ayant des titres de qualification professionnelle. Dès 2009-2010 déjà, le nombre d'enseignants sans formation professionnelle initiale était de 714 (soit 2 % du nombre total d'enseignants) pour n'être plus que 52 en 2017-2018; ce sont généralement des personnes approchant l'âge de la retraite. Pendant ce temps, les écoles primaires privées, de plus en plus nombreuses²², n'employaient généralement que des enseignants sans formation professionnelle initiale (75,1 % des enseignants du privé).

TABLEAU 9.2: ENSEIGNANTS DU PUBLIC ET DU PRIVÉ (2009-2010, DEP/MEBA)

	Instituteurs principaux		Instituteurs certifiés		Instituteurs adjoints certifiés		Instituteurs adjoints		Autres		Total
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	
Public	1 386	4	16 387	46,8	16 569	47,3	142	0,4	572	1,6	35 056
Privé	47	0,6	654	8,4	1 247	16	3 845	49,2	2021	25,9	7 814
Total	1 433	4,6	17 041	55,1	17 816	63,2	3 987	49,6	2 593	27,5	42 870

Les personnels disposant d'un titre de qualification sont: les instituteurs principaux (titulaires d'un certificat supérieur d'aptitude pédagogique), les instituteurs certifiés (titulaires du certificat d'aptitude pédagogique) et les instituteurs adjoints certifiés (titulaires du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique). Comme le montre le tableau 9.2, en 2009-2010, ils représentaient ensemble 98 % du personnel enseignant

22. Selon les données de la Direction générale des statistiques sectorielles du MENA, entre 2010-2011 et 2017-2018, il y a eu une croissance soutenue du nombre d'écoles privées qui a plus que doublé (103 %), passant de 1965 à 3 985 écoles (DGEES/MENA, 2018, p. 47).

au public, tandis qu'au privé ils n'étaient que 25 % à peine des enseignants. En revanche, plus de 75 % des enseignants du privé étaient sans formation professionnelle : près de 50 % étaient des instituteurs adjoints et plus de 25 % d'enseignants ne disposaient généralement même pas du diplôme requis (ceux de la catégorie « Autres » dans le tableau 9.2).

La croissance de l'offre d'éducation privée dans le système éducatif burkinabè, mais également la volonté de l'État d'assurer la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles primaires privées et les faibles ressources des ENEP pour former plus d'enseignants, ont motivé l'État à ouvrir la formation au privé. L'intention était de permettre aux écoles privées de disposer d'un vivier d'enseignants qualifiés. C'est par le décret n° 2010-358/PRES/PM/MEBA portant autorisation de création d'écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP) du 29 juin 2010 que le gouvernement a ouvert la formation initiale des enseignants au privé. Selon ce décret, « L'école privée de formation des enseignants du primaire s'entend, de toute école officiellement reconnue, n'appartenant pas à l'État ou à l'un de ses démembrements » (art. 2). En plus du décret cité plus haut, les EPFEP sont régies par les dispositions de l'arrêté n° 2016-012/MENA/SG/DEBP précisant le cahier des charges des EPFEP.

Caractéristiques des écoles privées de formation des enseignants du primaire

Selon le décret n° 2010-358/PRES/PM/MEBA, toute personne physique ou morale jouissant de tous ses droits peut être promoteur d'une EPFEP. En revanche, les responsables pédagogiques comme le directeur général et le directeur des études et des stages doivent être des personnels de l'éducation. Pour ouvrir une EPFEP, il y a deux étapes à franchir: d'abord, il faut introduire un dossier de demande de création; une fois cette demande agréée, la seconde étape consiste à présenter la demande d'ouverture. Cette demande est soumise à l'appréciation d'un Comité technique et à la décision du ministre. Si la décision est favorable, un arrêté portant autorisation d'ouverture de l'EPFEP est pris par le ministre.

Les activités pédagogiques dans les EPFEP sont conduites de la même manière et selon les mêmes normes que dans les ENEP. En particulier le décret n° 2010-358/PRES/PM/MEBA stipule que les EPFEP doivent appliquer le programme officiel en vigueur dans les ENEP (art. 3), que le recrutement des élèves maîtres se fait sur la base du même diplôme académique dans les EPFEP que celui exigé pour le recrutement dans les ENEP (art. 4) et que le diplôme sanctionnant la formation dans les EPFEP est le même que celui délivré dans les ENEP (art. 5).

Que ce soit dans les ENEP ou les EPFEP, le diplôme académique minimal requis pour l'admission est le brevet d'études du premier cycle (BEPC) obtenu à la fin du cycle post-primaire. L'accès aux EPFEP se fait par un test d'entrée tandis que dans les ENEP, il s'agit d'un concours organisé par la fonction publique, car les entrants dans les ENEP (à l'exception des inscrits à titre privé) sont des élèves fonctionnaires. Le plan de formation et les modalités d'évaluation et de certification sont les mêmes dans les ENEP et les EPFEP. La formation comprend deux phases réparties sur deux années: une phase théorique sur la première année scolaire et une de stage sur la seconde. Elle aboutit à la délivrance du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP). Pour les sortants des EPFEP, ce certificat donne accès directement à l'enseignement dans les écoles privées ou aux concours nationaux d'intégration dans la fonction publique pour enseigner dans les écoles publiques. Les détenteurs du CEAP ont le statut d'instituteurs adjoints certifiés; au cours de leur carrière, ils auront également accès à un examen professionnel leur permettant d'obtenir un certificat d'aptitude pédagogique (CAP) et d'évoluer vers le statut d'instituteur certifié.

Tous les formateurs des EPFEP doivent être titulaires du CAP et disposer d'une autorisation d'enseigner: il s'agit notamment de professeurs certifiés de l'enseignement secondaire et d'encadreurs pédagogiques du premier degré et, pour la supervision des stages pratiques, d'instituteurs certifiés (écoles d'application, écoles annexes et associées). L'encadrement et le suivi des stages des élèves maîtres sont

assurés par la Direction générale de l'Éducation de Base ; la prise en charge financière revient quant à elle aux EPFEP.

Selon les encadrements légaux, l'organisation administrative et pédagogique des EPFEP est faite sur le modèle des ENEP. Il en est de même des exigences en matière d'infrastructures et d'équipements pédagogiques, formalisées dans l'arrêté n° 2012-059/MENA/SG/DGEB/DEBPr du 5 octobre 2012 portant cahier de charges des écoles privées de formation des enseignants du primaire du Burkina Faso. Les exigences concernent notamment les locaux administratifs et pédagogiques, la présence d'une bibliothèque équipée d'un vidéoprojecteur, d'une école annexe de six classes au minimum pour la réalisation des stages, d'une infirmerie fonctionnelle, d'un terrain et des équipements de sport, d'un point d'eau fonctionnel permanent et d'un système d'éclairage. Sur le plan des infrastructures, des promoteurs d'établissement disent avoir mis à contribution leurs ressources propres pour rendre fonctionnel leur établissement, durant les premières années. La plupart d'entre eux ont fonctionné dans des bâtiments loués et ceux qui en ont construits, comme l'exige le cahier de charges, n'auraient pas encore recouvré leurs investissements. Les ressources financières des EPFEP viennent essentiellement des frais de scolarité qui varient d'une institution à l'autre, pour la plupart entre 300 000 et 400 000 FCFA (495 à 658 \$ US) pour les deux ans de formation, payables en première année²³. Les fondateurs des établissements contribuent avec leurs ressources propres lorsque ces frais ne peuvent pas couvrir les charges de fonctionnement.

Évolution et effets de la privatisation de la formation des enseignants

L'ouverture de la formation des enseignants au privé avait pour justification le fait qu'on recrutait un grand nombre d'enseignants sans formation pour les écoles primaires privées. Il y a eu un engouement

23. En comparaison, dans les ENEP, les frais de formation à titre privé sont fixés par le ministère ; ils sont de 300 000 FCFA pour les deux ans de formation, également payables en première année.

certain pour les EPFEP. Ainsi, leur rythme d'ouverture a été fulgurant, et ce sur l'ensemble des treize régions du pays: 35 des 45 provinces disposaient d'au moins une EPFEP au cours de l'année 2018-2019. Le tableau 9.3 montre l'évolution de ces écoles de 2015 à 2019.

TABLEAU 9.3: ÉVOLUTION DU NOMBRE D'EPFEP FONCTIONNELLES ET DE LEURS EFFECTIFS (2015-2019, DGEFG/MENA)

Année scolaire	Nombre d'EPFEP	Effectif d'apprenants		
		Hommes	Femmes	Total
2015-2016	138	3 263	7 433	10 696
2016-2017	148	1 003	3 001	4 004
2017-2018	155	514	1 987	2 501
2018-2019	156	168	831	999

Comme on le constate dans le tableau 9.3, alors que le nombre d'EPFEP augmente d'année en année, les effectifs décroissent très fortement: de 10696 en 2015-2016, les effectifs sont tombés à 999 en 2018-2019. Beaucoup d'établissements sont en sous-effectif ou n'ont plus que les élèves de la deuxième année; bien d'autres ont fermé lorsque les inscriptions enregistrées ne permettaient plus d'assurer les charges de fonctionnement.

Cette baisse drastique des effectifs d'élèves maîtres recrutés dans les EPFEP pourrait s'expliquer par des perspectives d'emploi limitées ou non attractives à l'issue de cette formation. Il faut noter qu'aucune régulation n'a encadré le nombre total d'EPFEP. Cela a eu pour effet que le nombre d'enseignants formés dans les ENEP à titre privé et dans les EPFEP excède la demande d'enseignants et nombre de ces enseignants formés, titulaires du CEAP, n'ont pas été recrutés à des emplois d'enseignement. Parallèlement, l'inscription d'élèves maîtres à titre privé se poursuit dans les ENEP et dépasse même, certaines années, le nombre d'inscrits dans les EPFEP. Le manque de débouchés a donc des effets

importants sur le recrutement de candidats dans les EPFEP. Plusieurs choisissent de se former à titre privé dans les ENEP plutôt que dans les EPFEP, notamment parce que la formation offerte dans les écoles publiques de formation est considérée par les candidats, et par plusieurs acteurs de l'éducation consultés dans le cadre de cette recherche, comme étant de meilleure qualité. Malgré ces surplus, plusieurs d'entre eux soulignent que des postes d'enseignants sont laissés vacants dans certaines zones rurales et éloignées considérées comme difficiles et peu attractives pour les enseignants formés, tant au public qu'au privé.

Les données du tableau 9.3 nous permettent également d'observer la part très importante des femmes dans les effectifs des EPFEP ; elles représentaient 70 % des effectifs en 2015-2016, et 83 % en 2018-2019. Au contraire, dans les écoles de formation publiques, les hommes sont majoritaires et y représentent 63 % des effectifs totaux de l'ensemble des ENEP en 2018-2019.

Les rapports des missions de contrôle des normes de qualité et de fonctionnement des EPFEP, réalisées par la direction de l'enseignement privé, permettent d'identifier certaines carences qui ont nécessairement des impacts sur la qualité de la formation. Une mission de contrôle effectuée en 2018 rapportait que sur les 155 EPFEP autorisées à l'époque, 54 n'étaient pas fonctionnelles. Sur les 147 contrôlées, 85, soit 57,8 %, étaient au-dessus de la moyenne (plus de 50 % des items de la grille d'évaluation du respect du cahier de charges). Il ressort également du rapport de contrôle que 55,6 % des établissements visités ne respectaient pas le volume horaire exigé et 83,3 % ne disposaient pas d'écoles annexes pour la réalisation des stages.

L'analyse des profils des enseignants exerçant au privé comparativement au public huit ans après l'ouverture des EPFEP (voir tableau 9.4) aide également à comprendre l'effet de ces dernières sur la qualité et les effectifs des enseignants dans les écoles primaires privées.

TABLEAU 9.4: PROFILS DES ENSEIGNANTS AU PUBLIC ET AU PRIVÉ
(2017-2018, DGESS/MENA)

	Instituteurs principaux		Instituteurs certifiés		Instituteurs adjoints certifiés		Instituteurs adjoints		Autres		Total
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	
Public	2 477	3,9	32 271	51,2	28 199	44,8	17	0,03	35	0,06	62 999
Privé	118	0,7	1 467	8,3	6 153	34,7	5 584	31,5	4 392	24,8	17 714
Total	2 595	4,6	33 738	59,5	34 352	79,5	5 601	31,6	4 427	24,9	80 713

On constate, en 2017-2018 (tableau 9.4), qu'au niveau de l'enseignement privé, comparé à 2009-2010 (tableau 9.2) où ce secteur employait 75 % d'enseignants non professionnellement formés, la proportion des instituteurs adjoints certifiés a plus que doublé (de 16 % environ à près de 35 %) et celle des instituteurs adjoints (enseignants sans formation professionnelle) a diminué de plus de 17 points (49,2 % à 31,5 %)²⁴. En revanche, les enseignants sans qualification professionnelle et sans le niveau académique requis (catégorie Autres) ont peu diminué (seulement de 1 %). Globalement donc, l'augmentation de l'offre d'enseignement privé s'est accompagnée d'un recrutement plus important de maîtres qualifiés dans les écoles primaires privées sans pour autant atteindre en dix ans le niveau du public.

La réalité sur le terrain est que les sortants des EPFEP tout comme les formés à titre privé dans les ENEP s'orientent préférentiellement vers les concours d'intégration à la fonction publique, l'État réservant

24. Cependant, il convient de noter que dans les écoles primaires privées, exercent aussi des enseignants formés dans les ENEP à titre privé.

chaque année environ 1 000 postes de recrutement de personnes titulaires d'un titre de capacité à l'enseignement (le CEAP), ce qui est peu au regard du nombre d'enseignants formés dans les EPFEP et à titre privé dans les ENEP. Le résultat est qu'environ 35 000 enseignants formés seraient actuellement sur le marché de l'emploi, mais n'exercent pas la profession d'enseignant. Ainsi, alors que les EPFEP avaient été créées spécifiquement pour combler les besoins quantitatifs et qualitatifs des écoles primaires privées, il s'avère finalement que l'État reste le principal pourvoyeur de postes et que le nombre d'enseignants formés recrutés par le privé reste faible, notamment parce que le privé ne propose pas de salaires attractifs ni de stabilité d'emploi, le recrutement étant fait principalement sur la base de contrats annuels. Les données disponibles actuellement ne permettent toutefois pas d'estimer la part des sortants des EPFEP parmi les enseignants recrutés dans la fonction publique.

En raison de l'utilisation des ENEP comme modèle et norme pour les EPFEP, les sortants de ces dernières devraient théoriquement être de niveau équivalent à celui des sortants des ENEP. Notre analyse de la base de données du ministère de l'Éducation nationale suggère en effet que les résultats des EPFEP montrent d'excellentes performances, notamment lors de la passation des examens menant à l'obtention du CEAP. Toutefois, à ce jour, aucune étude comparative ENEP/EPFEP sur les acquis des élèves maîtres n'a été réalisée. Dans ce contexte, il est difficile d'évaluer l'effet réel des EPFEP sur la qualité des enseignants. Il importe néanmoins de mentionner que de très nombreux acteurs de l'éducation interrogés soulignent que la formation dans les EPFEP n'est pas d'un bon niveau et que les sortants sont moins compétents que ceux des ENEP. Il est d'ailleurs possible que cette représentation soit un des facteurs explicatifs de la diminution des effectifs des EPFEP. Toutefois, actuellement, aucune donnée probante ne permet de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, d'où la nécessité de réaliser une étude comparative plus poussée du dispositif de formation privé des enseignants.

5. Synthèse comparative

Pour rappel, la privatisation des services est devenue une tendance lourde depuis la décennie 1970 et s'est étendue à la formation des enseignants depuis les années 2000. Au Bénin et au Burkina Faso, le phénomène est apparu entre 2008 et 2010 dans un contexte de forte demande d'enseignants qualifiés liée aux objectifs d'éducation primaire universelle adoptés à Dakar en 2000. Au Bénin, l'explosion de cette demande, attribuable en grande partie à la fermeture des ENI à partir de 1985 dans le cadre du premier PAS, dépassait de loin, à leur ouverture en 2008, la capacité des écoles publiques de formation des enseignants à y répondre. De plus, l'État devait trouver des solutions pour qualifier tous les enseignants non formés recrutés pour combler les besoins pendant la fermeture des ENI. L'ouverture au privé s'est ainsi imposée à l'État qui faisait face parallèlement à une masse salariale des enseignants asphyxiante dans un contexte de contraintes budgétaires et macroéconomiques (Mingat et Suchaut, 2000 ; UNESCO-BREDA, 2009). Le Burkina Faso était lui aussi aux prises avec de telles contraintes, mais les raisons principales mises en avant pour l'ouverture au privé de la formation initiale des enseignants sont l'incapacité des ENEP à former davantage d'enseignants et surtout la volonté de l'État de mettre à la disposition des écoles primaires privées (en forte croissance depuis 2000) un vivier d'enseignants qualifiés afin d'y améliorer l'enseignement dispensé.

Dans les deux pays, la privatisation de la formation des enseignants s'inscrit dans deux logiques : la création d'écoles privées à partir d'un modèle de privatisation complète avec prise en charge entière des coûts des infrastructures par les promoteurs eux-mêmes et de la formation par les élèves maîtres, et l'ouverture de places « payantes » dans les écoles publiques de formation des enseignants, ce qui correspond au troisième type de financement privé proposé par Crnković et Pozega (2008).

Les conditions de création et d'ouverture des institutions privées de formation des enseignants sont très semblables dans les deux pays, exception faite des exigences concernant le profil des promoteurs et l'emplacement géographique des établissements au Bénin. Comparativement au

Burkina Faso, le fait que c'est le ministère qui décide de l'emplacement des EPFI au Bénin mérite d'être souligné. En effet, cela permet assurément de réguler le développement de ces institutions, même si d'un seul EPFI en 2009 le pays en compte 41 en 2019, soit une augmentation de 40 en une décennie. L'absence d'une telle régulation au Burkina Faso a entraîné une prolifération rapide des EPFEP sur l'ensemble du territoire (de 4 en 2009 à 156 en 2019). Combinée aux inscriptions à titre privé dans les ENEP, cette prolifération a généré un surplus d'enseignants qualifiés (35 000 en 2019²⁵). Il en a résulté un goulot d'étranglement en termes de perspectives de carrière, attribuable à deux phénomènes. Les écoles primaires privées engagent moins d'enseignants qualifiés que l'État l'espérait, en partie parce qu'elles n'offrent ni conditions salariales attractives ni stabilité d'emploi aux sortants des EPFEP et à titre privé des ENEP. De son côté, l'État engage des enseignants qualifiés sortant des EPFEP et à titre privé des ENEP, mais le quota annuel qui leur est réservé a chuté drastiquement au cours des cinq dernières années. Après un sommet de 4 782 en 2015, seulement 1 000 d'entre eux ont été engagés en 2018 et en 2019 ; ce qui est très peu par rapport au nombre total annuel de diplômés issus des établissements de formation des maîtres. Malgré tout, ceux-ci souhaitent concourir pour ces postes. Ce goulot d'étranglement a, à son tour, eu un effet négatif sur le développement des EPFEP qui ont vu leurs effectifs baisser de 90,66 % depuis 2015-2016 et plusieurs d'entre elles ont dû fermer (54 non fonctionnelles en 2017-2018).

Il convient de signaler ici que le Burkina Faso a décidé de rehausser le niveau de recrutement des futurs enseignants du primaire au Baccalauréat à partir de la rentrée scolaire 2020-2021. Il est plausible que cela entraîne la fermeture de nombreuses autres EPFEP. Le Bénin aussi envisage de recruter les futurs enseignants uniquement au niveau BAC à partir de la rentrée scolaire 2020-2021. Les ENI et EPFI qui recrutaient au niveau BEPC devront s'ajuster.

25. Il importe de signaler que ces 35 000 enseignants qualifiés ne sont pas tous au chômage nécessairement. Certains ont fort probablement trouvé un emploi dans d'autres secteurs d'activités. Il n'y a malheureusement pas de données de suivi des sortants des EPFEP ou des ENEP à titre privé.

Nonobstant ce qui précède, l'ouverture de la formation des enseignants au privé a eu des effets positifs à divers égards. Au Bénin, les EPFI contribuent à 50 % au vivier d'enseignants professionnellement qualifiés. Par ailleurs, en 2013, les femmes constituaient presque les deux tiers des effectifs dans ces établissements comparativement à moins de 50 % dans les ENI; ce qui est susceptible d'augmenter la présence féminine dans le corps enseignant puisque le concours national de recrutement dans l'enseignement est ouvert à tous les finissants, des ENI comme des EPFI. Une explication possible de ce phénomène pourrait être liée à la distribution géographique des EPFEP, qui sont présentes dans davantage de régions et provinces du pays. Alors que les élèves boursiers sont envoyés dans les ENEP du pays sans égard à leur région d'origine, les candidats des EPFEP peuvent choisir leur institution de formation. Pour les femmes, cela pourrait représenter un avantage important puisqu'elles n'ont pas à quitter leur famille et à déménager seules dans une ville éloignée pour suivre la formation.

Au Burkina Faso, l'on peut se réjouir de constater que la proportion de titulaires du CEAP employés par les écoles primaires privées est passée de 16 % en 2009 à 35 % en 2017-2018, et que celle des enseignants sans formation professionnelle a chuté de 49,21 % à 31,52 % durant la même période. Il reste toutefois des efforts à faire pour atteindre le niveau du secteur public où la proportion d'instituteurs certifiés et adjoints certifiés était respectivement de 44,76 % et 51,22 % en 2017-2018.

Une meilleure régulation de la qualité de la formation offerte est un des effets positifs de la privatisation. Dans les pays sous étude, l'offre de formation des enseignants du primaire dans les institutions publiques et privées est la même sur papier: même structure de formation (modèle simultané); formation de deux années dont la première est consacrée aux contenus académiques et professionnels et la deuxième à un stage; mêmes modalités de sortie et de certification. La différence entre les établissements se situe surtout au niveau des exigences d'entrée en formation, et des frais de scolarité payés par les étudiants. Au Bénin, l'accès aux EPFI se fait sur la base de tests internes et surtout de l'étude

des dossiers. Comme on l'a vu plus haut, les EPFI refusent très peu de dossiers parce que les frais de scolarité sont la source principale de financement de leur fonctionnement. Or, il s'agit souvent de candidats ayant échoué aux concours d'entrée dans les ENI. Autrement dit, en général ce ne sont pas les meilleurs qui se dirigent vers les EPFI.

6. Conclusion

Cette recherche exploratoire comparative a été motivée par les interrogations que suscite l'émergence des écoles privées de formation initiale des enseignants dans les pays du Sud par rapport à la qualité de leurs diplômés en comparaison avec ceux issus des écoles publiques de formation. L'étude de ce phénomène dans deux pays francophones d'Afrique subsaharienne a permis d'en comprendre les motivations, le cadre législatif et de contrôle de la qualité ainsi que les effets et les défis. Le constat général est que la contribution des institutions privées de formation des enseignants au Bénin et au Burkina Faso est surtout d'ordre quantitatif. Il est toutefois difficile de se prononcer sur la qualité de la formation effectivement offerte dans les EPFI et EPFEP, en l'absence d'études comparatives. Il n'existe pas non plus d'études comparant la qualité des acquis des sortants de ces institutions à celle de leurs homologues des ENI et ENEP. Ce sont deux premières pistes de recherche.

Une troisième piste de recherche résulte du constat d'une plus grande présence féminine parmi les futurs enseignants inscrits dans le privé que dans les institutions publiques de formation. Une explication possible de ce phénomène pourrait être liée à la distribution géographique des EPFI et EPFEP. Pour les femmes, cela pourrait représenter un avantage important puisqu'elles n'ont pas à quitter leur famille et à déménager seules dans une ville éloignée pour suivre la formation. Cette explication mériterait d'être explorée.

Le constat qu'en général ce ne sont pas les meilleurs candidats qui se dirigent vers les EPFI au Bénin pose potentiellement la question des inégalités d'accès à la formation dans les ENI *versus* les EPFI, c'est-à-

dire du profil scolaire et sociodémographique des inscrits dans les deux types d'établissements. Il y a là une piste de recherche pertinente qui est valable pour le Burkina Faso également.

Par ailleurs, au Burkina Faso, l'on observe chez de nombreux acteurs de l'éducation un biais favorable aux ENEP en ce qui concerne la qualité de la formation offerte par rapport à celle offerte par les EPFEP. Les sources et les effets de ce biais mériraient d'être examinés de façon systématique. Enfin, un autre constat d'intérêt est que dans les deux pays, l'on envisage de rehausser le niveau de recrutement des futurs enseignants au Bac à partir de la rentrée scolaire 2020-2021. Nous faisons l'hypothèse que plusieurs institutions privées de formation ne survivront pas à ce rehaussement de niveau de recrutement. Dans les deux cas, suivre celles qui survivront nous apparaît comme une piste d'investigation féconde. Par exemple, il serait pertinent de réaliser un suivi longitudinal de ces institutions afin d'identifier leurs stratégies d'adaptation et de pérennité, et documenter les impacts de ces stratégies sur les caractéristiques sociodémographiques de leurs étudiants.

Bibliographie

Akyeampong, K. (2017). Reconceptualizing teacher education for equitable learning outcomes : Towards a comprehensive approach. Dans B. Hudson, *Overcoming Fragmentation in Teacher Education* (231-248). Cambridge University Press.

Bialakoswsky, A. L., Patrouilleau, M., et Lusnich, C. M. (2009). Rationalités universitaires et travail en Amérique latine sous le néolibéralisme. *Revue du MAUSS*, 33(1), 185. <https://doi.org/10.3917/rdm.033.0185>

Biswas, R. (2015). Public Private Partnership in Teacher Education : Its Prospect and Strategies. *Journal of Research & Method in Education*, 5(4), 32-34.

Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of Student Achievement to the Quality of Their Teachers and Instructional Quality. Dans T. Nilsen & J.-E. Gustafsson (Éds.), *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes: Relationships Across Countries, Cohorts and Time* (p. 21-50). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_2

Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2008). The Impact of Assessment and Accountability on Teacher Recruitment and Retention Are There Unintended Consequences ? *Public Finance Review*, 36(1), 88-111.

Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). Teacher Quality and Mean Student Outcomes : A Multi-model Approach. Dans N. Burroughs, J. Gardner, Y. Lee, S. Guo, I. Touitou, K. Jansen, & W. Schmidt (Éds.), *Teaching for Excellence and Equity: Analyzing Teacher Characteristics, Behaviors and Student Outcomes with TIMSS* (47-62). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_5

Cattaneo Pineda, R. (2006). La privatisation de l'enseignement supérieur et la restructuration métropolitaine de Santiago du Chili. *Hérodote*, 123(4), 107-124. <https://doi.org/10.3917/her.123.0107>

Chudgar, A., Chandra, M., & Razzaque, A. (2014). Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 37, 150-161.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.002>

Crnkovic, B., & Pozega, Z. (2008). Causes and Models of Privatization in Higher Education. *Interdisciplinary Management Research*, 4, 124-134.

Darling-Hammond, L. (2017a). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world* (First edition). Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2017b). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining 'highly qualified teachers': What does 'scientifically-based research' actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–26.

Dembélé, M., Mellouki, M., Gauthier, C., Abillama, F., Grandbois, A., & Gladys-Bijang, S. (2005). *Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest*. Banque mondiale.

DGEFG/MENAPLN (2019). Base de données du Système Automatisé de Gestion des Elèves-Maîtres des ENEP et EPFEP (SAGEM). Ouagadougou : MENAPLN.

DGESS/MENA (2018). Synthèse des annuaires statistiques de l'enseignement primaire 2017-2018. Ouagadougou : MENA.

DEP/MEBA (2010). Statistiques de l'éducation de l'éducation de base 2009/2010. Ouagadougou : MEBA

Dutta, P. (2018). Privatisation of secondary teacher education program in West Bengal. *International Journal of Advanced Education and Research*, 3(3), 21-24.

Elliott, J. (2002). Les effets paradoxaux de la réforme de l'enseignement dans l'état-évaluateur. Incidences sur la formation des enseignants. *Perspectives*, 32(3).

Garnier, M., & Bogninou, S. O. (2014). *Rapport d'évaluation des écoles normales d'instituteurs et des écoles normales supérieures au Bénin*. Star Edition.

Gioan, P. A. (2007). *Enseignement supérieur en Afrique francophone : Quels leviers pour des politiques financièrement soutenables ?* Banque mondiale.

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does Teacher Certification Matter ? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145. <https://doi.org/10.3102/01623737022002129>

Gouvernement du Burkina Faso. (2010). *Décret n° 2010-358/PRES/PM/ MEBA portant autorisation de création d'écoles privées de formation des enseignants du primaire du 29 juin 2010*.

Gouvernement du Burkina Faso. (2016). *Arrêté n° 2016-0012/MENA/ SG/DGEB portant cahier de charges des écoles privées de formation d'enseignants du primaire*.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : Maximizing impact on learning*. London : Routledge.

Henry, G. T., Bastian, K. C., Fortner, C. K., Kershaw, D. C., Purtell, K. M., Thompson, C. L., & Zulli, R. A. (2014). Teacher Preparation Policies and Their Effects on Student Achievement. *Education Finance and Policy*, 9(3), 264-303. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00134

Henry, G. T., Purtell, K., Bastian, K., Fortner, C. K., Thompson, C., Campbell, S., & Patterson, K. (2013). The Effects of Teacher Entry Portals on Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 65, 7-23. <https://doi.org/10.1177/0022487113503871>

Humphrey, D. C., Wechsler, M. E., & Hough, H. J. (2008). Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs. *Teachers College Record*, 110(4). <https://pdfs.semanticscholar.org/c46a/77252bc3d672e627aa7aaee5406c627b72fc.pdf>

ISU. (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation: Suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. UNESCO-ISU.

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Teacher Quality Systems in Top Performing Countries. Dans *National Center on Education and the Economy*. National Center on Education and the Economy. <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf>

Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2006). *What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City* (Working Paper N° 12155; Working Paper Series). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w12155>

Kirk, J., Dembélé, M., & Baxter, S. (2013). *More and Better Teachers for Quality Education for All. Identity and Motivations, Systems and Support*. [https://moreandbetterteachers.fileswordpress.com/2013/09/more-and-better-teaching_september-2013.pdf](https://moreandbetterteachers.files.wordpress.com/2013/09/more-and-better-teaching_september-2013.pdf)

Lauwerier, T. (2017). La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest: Le cas du Sénégal. *McGill Journal of Education*, 51(2), 787-805. <https://doi.org/10.7202/1038603ar>

Levy, D. C. (2013). The Decline of Private Higher Education. *Higher Education Policy*, 26(1), 25-42. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.26>

Lincove, J. A., Osborne, C., Mills, N., & Bellows, L. (2015). Teacher preparation for profit or prestige: Analysis of a diverse market for teacher preparation. *Journal of teacher education*, 66(5), 415–434.

Maguth, B. M., & Daviso, A. W. (2018). A “Lived-In Model” to Teacher Education: The Impact of Embedding Pre-Service Teacher Education on Secondary Student Learning. *Creative Education*, 09(10), 1504-1524. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.910111>

Mandhyan, P. (2016). Analysis of Public Private Partnership Model with reference to Teacher Education Programme. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies (ISSN 2455-2526)*, 5(3), 161. <https://doi.org/10.21013/jems5.n3.p4>

Mingat, A., & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. De Boeck Université.

Morales-Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : Une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/18598>

Nkengne, A. P. (2010). *De l'information à la prise de décision, analyse du processus de politique publique en Afrique francophone : Le cas de la politique des enseignants contractuels de l'État* [Université de Bourgogne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00586375/document>

OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE.

OCDE. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>

Pack, J. R. (1987). Privatization of public-sector services in theory and practice. *Journal of Policy Analysis and Management*, 6(4), 523-540.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e édition). Armand Colin.

Parvez, M., & Shakir, M. (2016). Privatization of Teacher Education in India : Some Issues to Ponder Over. *SOSIOHUMANIKA*, 5(1), 39-48.

République du Bénin. (2012). *Décret N° 2012-535 du 17 décembre 2012 fixant les conditions générales de création ou d'ouverture, d'extension, de changement de site ou de dénomination, de fonctionnement et de fermeture des établissements privés de formation d'instituteurs*.

République du Bénin. (2005). *Décret N° 2005-794 du 29 décembre 2005 portant création, attribution, organisation et fonctionnement des Écoles Normales d'Instituteurs*.

Sirois, G. (2018). *Attirer, recruter et retenir les enseignants en zones rurales: Une analyse des politiques du Burkina Faso en la matière* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Sirois, G., Dembele, M., & Labé, O. (2017). Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne : Une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015). *Formation et profession*, 25(2), 6. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.392>

Srivastava, P (2010). Public–private partnerships or privatisation ? Questioning the state's role in education in India. *Development in Practice*, 20(4/5), 540-553.

Suleiman, E. N., & Waterbury, J. (2019). *Political Economy of Public Sector Reform and Privatization*. London : Routledge.

Tamrat, W. (2018). Private Higher Education in Africa : Old Realities and Emerging Trends. *International Journal of African Higher Education*, 4(2). <https://doi.org/10.6017/ijahed.v4i2.10295>

Teixeira, P (2011). Enseignement supérieur de masse et établissements privés. Dans OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030* (Éditions OCDE, Vol. 2, p. 273-304).

Traoré, A. (1996). *La gestion du personnel enseignant en Afrique francophone* (p. 71). UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. [https://apprendre.auf.org/wp-content/operat/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Antoine%20Traor%C3%A9%20\(1996\).%20La%20gestion%20du%20personnel%20enseignant%20en%20Afrique%20francophone.pdf](https://apprendre.auf.org/wp-content/operat/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Antoine%20Traor%C3%A9%20(1996).%20La%20gestion%20du%20personnel%20enseignant%20en%20Afrique%20francophone.pdf)

UNESCO-BREDA, & République du Bénin. (2011). *La Question enseignante au Bénin: Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217150>

UNESCO-BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant*. BREDA.

UNESCO. (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*. UNESCO-BREDA.

Varghese, N. V. (2004). *Private Higher Education in Africa*. UNESCO. http://www.adeanet.org/clearinghouse/sites/default/files/docs/adea_06_priv_higher_en.pdf

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

Weiner, L. (2007). A lethal threat to U.S teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 274-286.

Wit, H. D., Jaramillo, I. C., Gacel-Àvila, J., & Knight, J. (2005). *Higher education in Latin America. The international dimension*. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/857841468091483395/Higher-education-in-Latin-America-the-international-dimension>

World Bank. (2010). *Teacher policies around the World. Objectives, Ratio-nale, Methodological Approach, and Products*. World Bank.

CHAPITRE 10

Propositions pour l'amélioration de la formation des enseignants de français en Eswatini

Ferreira-Meyers Karen

Résumé

Cet article traite de l'état des lieux de la formation des maîtres/enseignants de langue (maternelle et étrangère) du niveau primaire en mettant un accent particulier sur l'enseignement du français en Eswatini (Swaziland), pays d'Afrique australe ayant deux langues officielles, le siSwati et l'anglais. Pendant très longtemps, les élèves et leurs parents ont dû choisir entre l'apprentissage du siSwati, une des langues maternelles locales, et celui du français, l'anglais étant utilisé comme langue d'enseignement dans toutes les écoles primaires, secondaires et supérieures. Bizarrement, dans un pays sans voisins francophones, aucun document officiel ne semble détailler les raisons précises pour l'insertion du français dans le système éducatif swazi. Aujourd'hui, la situation a changé : le siSwati est la première langue d'enseignement au début du primaire, l'anglais la langue d'enseignement dès la troisième année du primaire et le français la première langue étrangère proposée aux élèves (à partir de la quatrième année du primaire). Ce changement a été encouragé par la population swazie qui ne comprenait pas pourquoi une des langues officielles – et la langue maternelle de la plupart des Swazis – n'avait pas de place importante au sein de l'enseignement primaire.

Dans une société qui se veut multilingue, les mesures de redistribution des divers enseignements langagiers permettent-elles de répondre à cette intention d'avoir des citoyens plurilingues ?

MOTS-CLÉS: formation des maîtres, français, Swaziland, politique linguistique

1. Introduction

L'histoire de l'enseignement du français dans le royaume d'Eswatini, en Afrique australe, est relativement ancienne, ce qui peut porter à réflexion vu l'éloignement de pays francophones. Le pays est entouré par l'Afrique du Sud et le Mozambique. Le document de stratégie pays 2009-2013, Royaume du Swaziland (Banque Africaine de Développement, 2013) note que « le Swaziland dispose d'un des taux d'alphabétisation et de scolarisation les plus élevés du continent, mais que la qualité de l'enseignement et de la formation reste médiocre, en dépit du fait que l'État consacre une partie significative de son budget à ce secteur » (cité par Bouchard et Ramarosao, 2016 : 9).

Dans cette contribution, nous nous attarderons sur l'enseignement/apprentissage du français en contexte anglophone et nous examinerons comment sont formés les enseignants de FLE (français langue étrangère) au sein du pays.

En Eswatini, le français est appris et enseigné depuis le début des années 1980 à différents niveaux dans des institutions variées (écoles primaires et secondaires, publiques et privées, universités, alliance française et enseignements privés). La situation géographique du royaume est telle que, par rapport aux pays francophones (les plus proches étant la République démocratique du Congo, Madagascar et l'île de la Réunion), l'Eswatini est éloigné et isolé. Cet éloignement et cet isolement signifient qu'il n'est pas toujours facile de s'assurer qu'un apprentissage qui mène à un usage concret et authentique du français puisse être réalisé.

Lors du Dialogue d'expertise (projet de l'Institut français) de 2015, il a été noté que l'enseignement du français débute en 3^e année de l'enseignement fondamental/primaire (gratuit depuis 2010) d'une durée de sept ans (élèves de 6 à 13 ans). Il n'est proposé que dans une soixantaine d'écoles sur les 700 environ que compte le pays (Bouchard et Ramarosao, 2016).

Il est à noter qu'au niveau du primaire, en particulier, la demande d'enseignants de français est relativement élevée²⁶. Cette demande qui émane du ministère et des écoles du primaire va de pair avec une demande de formation locale ainsi qu'une demande de renforcement des compétences en français et en pédagogie. Alors que la formation à l'enseignement dans les écoles primaires est présente depuis longtemps, la formation des maîtres de français pour le niveau du primaire n'existe pas en Eswatini.

Avant 1987, les enseignants du primaire étaient formés dans des instituts supérieurs de formation et obtenaient, à la fin de leurs études, un certificat d'enseignant du primaire (le *Primary Teachers Certificate* ou PTC). Le PTC a été remplacé en 1989 par un diplôme²⁷ : le *Primary Teachers Diploma* (PTD) qu'un futur maître/enseignant pouvait obtenir après trois années d'études. Il est à noter que jusque dans les années 2000 le français n'était pas une matière enseignée dans les *Teacher Training Colleges* ou TTC (instituts supérieurs de formation des enseignants), ce qui signifie qu'aucun maître en Eswatini ayant le PTD n'avait la formation ou la qualification nécessaires pour enseigner le français dans les écoles swazies. Ce n'est qu'à partir de 1990 qu'un programme d'études françaises (qui ne visait pas spécifiquement la profession d'enseignant comme résultat des études universitaires, mais qui offrait un programme général) a été proposé au sein de la faculté des humanités de la *University of Swaziland* (qui est devenue University of Eswatini ou UNESWA en 2018).

26. N'ayant pas pu obtenir des informations récentes du ministère de l'Éducation et de la Formation, il s'agit ici d'une hypothèse basée sur le nombre d'écoles primaires (et secondaires) offrant le français comme matière à étudier (au moins 25 à chaque niveau) et le nombre d'enseignants ayant été formés à l'université jusqu'en 2010: une vingtaine d'enseignants formés (dont certains sont décédés, d'autres ont choisi une autre carrière, et un troisième groupe n'a jamais fait d'études pédagogiques).

27. Notons que dans les systèmes éducatifs anglophones, une différence se fait au niveau des diplômes: un *diploma* s'obtient généralement après trois années d'études supérieures alors qu'un *degree* (un *Bachelor's degree*) fait référence au diplôme que l'on obtient après quatre années d'études universitaires.

Ce manque de formation locale de maîtres ne signifiait néanmoins pas que le français n'a pas été enseigné au niveau primaire. Des personnes nanties d'un *Bachelor of Arts (major in French)* ont enseigné au niveau primaire, et plusieurs étrangers francophones ont pris la relève. Parmi eux, il y avait des personnes formées à enseigner d'autres matières (chimie, mathématiques, etc.) qui étaient francophones de par leur langue maternelle ou seconde et des personnes qui étaient des professionnels francophones sans être nécessairement formées à l'enseignement.

Afin de mieux présenter la situation de l'enseignement du français, il faut décrire comment et où l'on apprend le français en Eswatini, ce que je propose dans les paragraphes suivants.

2. L'enseignement du français en Eswatini

Parmi les langues étrangères enseignées dans les écoles d'Eswatini, le français occupe une place importante. Une caractéristique notable du français dans le pays est sa popularité en tant que matière et le fait que les élèves excellent dans les examens en français. Les bons résultats obtenus par les élèves sont dus au fait que les classes de français ont peu d'élèves, d'une part, et, d'autre part, au statut prestigieux de cette langue, ce qui motiverait les élèves à bien travailler. Notons aussi qu'en Eswatini, la langue française ne subit pas la même stigmatisation de langue « coloniale » (elle n'a jamais été la langue de la colonisation puisque le Swaziland était un protectorat britannique) qu'elle rencontre dans certains autres pays africains (voir N'Guessan, 2007 et 2008 pour la Côte d'Ivoire, par exemple). Le français est maintenant bien établi dans les institutions d'enseignement et d'apprentissage nationales. De façon générale, les parties prenantes perçoivent le français – correctement ou non – comme la porte d'entrée à la citoyenneté mondiale, au progrès économique et scientifique, au renforcement des capacités et à l'amélioration du statut social des citoyens swazis.

Selon Zwane (2018), le ministère de l'Éducation a introduit le français dans les programmes scolaires des écoles primaires et secondaires dans les villes en 1980. Par la suite, un inspecteur pour le français a été

recruté afin d'organiser les classes, le matériel pédagogique, le recrutement des enseignants, etc. En 1986, l'Alliance française du Swaziland (aujourd'hui appelée Alliance française de Mbabane) a également été créée. Dès son ouverture, elle a mis en place des cours du soir. L'équipe de l'Alliance française s'est aussi occupée de la formation continue des enseignants sur le terrain, surtout à partir des années 2000.

Comme noté plus haut, le manque de programmes de formation des maîtres a résulté en un afflux d'enseignants africains francophones non swazis employés dans les écoles en tant que professeurs de langues étrangères.

Au niveau tertiaire, la situation n'était pas très différente. L'enseignement et l'apprentissage de la langue française au niveau universitaire étaient rendus nécessaires par le fait que les ressortissants swazis qui enseignaient le français dans les écoles primaires et secondaires souhaitaient suivre un enseignement universitaire leur permettant d'enseigner le français en ayant les titres requis. En 1990, l'Université du Swaziland a mis en place son programme d'études françaises, qui proposait une formation en langue et littérature (*Bachelor of Arts in Humanities*) d'une durée de quatre ans et une année de pédagogie pour ceux qui souhaitaient enseigner (le *Post-Graduate Certificate in Education* ou PGCE). Après avoir obtenu leur diplôme, la plupart des diplômés ont rejoint le corps enseignant, ce qui a réduit le nombre de professeurs de français expatriés dans le système à cette époque. C'est surtout dans les années 2000-2010 que le nombre d'écoles proposant le français comme matière a augmenté et c'est donc à ce moment-là que la nécessité de former plus d'enseignants de français s'est fait ressentir fortement. Cela a eu pour conséquence immédiate l'établissement d'un département ou d'une section de français au sein des *Teacher Training Colleges* et au sein de la *Southern Africa Nazarene University*, nouvellement créée (qui, auparavant, était aussi un institut supérieur de formation des enseignants du primaire). En même temps, le programme de français à l'*University of Swaziland* a cessé d'exister lorsque le département de français a été suspendu en 2010. Il n'y a pas de raison ou de justification par-

ticulière avancée dans les documents officiels de l'université, mais les raisons généralement invoquées sont que le nombre limité d'étudiants inscrits dans le programme et peut-être une volonté politique moins accueillante pour le français (il faut noter que le Portugal mène depuis quelques années une campagne de marketing pour l'enseignement du portugais assez poussée dans la région de l'Afrique australe, l'Eswatini inclus) ont conduit à la suspension des activités du département. Aujourd'hui encore, en 2020, le département reste suspendu.

Depuis 2008, toujours dans l'enseignement supérieur, le nombre d'établissements de formation et le nombre d'étudiants de français ont doublé (Rapport du MOET, 2008). En outre, l'Université de Limkokwing, créée en 2008, vise le français sur objectifs spécifiques, à savoir le français pour le secteur touristique.

Aujourd'hui, après quatre décennies d'existence, le français est toujours enseigné à l'école primaire swazie et c'est précisément cet enseignement primaire qui a assuré la survie et la pérennité du français en Eswatini selon le *Swaziland National Curriculum Framework For General Education* ou Cadre national du curriculum pour l'enseignement général au Swaziland (2018). Par ailleurs, d'autres institutions du système éducatif swazi jouent un rôle important dans l'enseignement du français en Eswatini : l'Association des professeurs de français en Eswatini (SWAFT, depuis 2019 ESWAFT), le Centre national des programmes scolaires (*National Curriculum Centre*) et le Conseil des examens de l'Eswatini.

3. Le multilinguisme en Eswatini: le siSwati, l'anglais et les langues étrangères

Selon sa Constitution de 2005 et comme noté dans la politique du secteur de l'éducation du pays (le *Swaziland Education Sector Policy*, 2011), l'Eswatini a deux langues officielles, l'anglais et le siSwati, langue nationale qui a également été reconnue comme la langue ethnique du pays. L'anglais est la principale langue officielle, le siSwati étant considéré comme une langue officielle, mais dans la pratique son

statut officiel reste discutable. Le siSwati est accepté comme la langue maternelle des citoyens²⁸, la principale langue de communication, la langue du foyer, l'idiome de tous les jours.

Alors que, depuis l'indépendance du pays en 1968, la directive politique et éducative a toujours été que l'anglais est langue d'instruction, cette situation a récemment changé. En 2008, un projet de politique linguistique pour le secteur de l'éducation a circulé. Celui-ci stipulait que: « *A foreign language (L3) such as French, Portuguese Afrikaans or any other language, shall be introduced and shall be taught orally. Like in Grades 1 to 3 assessment will be formative and/or diagnostic*²⁹ » (2008 : 7).

Il semblerait que ce projet ait été approuvé et mis en œuvre, car, depuis 2017, le siSwati en tant que langue maternelle est officiellement utilisé comme moyen d'instruction pour les quatre premières années de l'école primaire, après quoi l'anglais deviendra le moyen d'instruction principal, en plus du fait qu'il est – depuis les premières années – sujet d'instruction.

Cela ne signifie pas que les matériels d'enseignement et d'apprentissage en anglais doivent être traduits en siSwati, mais que les enseignants des quatre premières années d'école primaire ont la liberté d'utiliser le siSwati comme langue d'enseignement quand les apprenants ont du mal à comprendre ce qui est enseigné dans les autres matières (mathématiques, par exemple). L'idée est que lorsqu'il est déterminé que les enfants comprennent l'anglais de manière adéquate, l'anglais soit utilisé aussitôt que possible, donc déjà pendant les premières années de l'école primaire ainsi qu'à partir de la quatrième année où cela devient obligatoire.

28. Il n'y a pas de données statistiques indiquant le nombre de personnes pour qui le siSwati est la langue maternelle (L1). Néanmoins il est généralement accepté qu'il s'agit de la plupart des habitants du pays. Certains citoyens ont l'anglais comme L1, d'autres, issus de l'immigration, ont vraisemblablement le portugais, l'afrikaans, l'isiZulu, le seSotho, le Shona, le Ndebele, etc. comme langues maternelles.

29. Traduction de l'auteur: « Une langue étrangère (L3), comme le français, le portugais, l'afrikaans ou toute autre langue, sera introduite et sera enseignée oralement. Comme dans les niveaux inférieurs 1 à 3, l'évaluation sera formative et/ou diagnostique. »

Depuis les années 1980, la langue française est utilisée dans le système scolaire swazi en tant que langue étrangère. L'apprentissage et l'usage du français continuent à progresser, entre autres, grâce à la présence de l'Alliance française de Mbabane qui offre des cours de FLE à tous les niveaux, à savoir du niveau A1 au niveau C2 du CECRL³⁰. Deux fois par an, il est possible de se présenter aux examens du DELF/ DALF et du DELF Prim organisés par l'Alliance française qui devient de plus en plus populaire dans les écoles primaires.

Cependant, après le lycée, l'intérêt pour le français diminue sensiblement et très peu d'étudiants choisissent la filière du français langue étrangère, cette dernière n'offrant sur le marché de l'emploi qu'une seule option, celle d'être enseignant/maître/professeur de français. Aujourd'hui la demande croissante de maîtres/enseignants du primaire est une conséquence directe de l'enseignement du français en pleine expansion au niveau des écoles primaires et secondaires.

4. Formation à l'enseignement du français au niveau primaire

Avant 2018, le système éducatif swazi n'a pas clairement défini les aptitudes et les compétences à acquérir à chaque niveau pour enseigner efficacement le FLE à l'école primaire. Le ministère de l'Éducation a récemment introduit l'éducation axée sur les compétences à partir du niveau primaire. Les questions primordiales liées à cette introduction sont: les futurs enseignants de FLE ont-ils la capacité d'enseigner un programme axé sur les compétences? Les universités et les instituts supérieurs de formation des maîtres sont-ils capables de former les enseignants à la mise en œuvre d'un programme d'études axé sur les compétences?

Dans son mémoire de Master, Nompumelelo Zwane (2018) s'est efforcée à analyser la situation de l'enseignement du français au niveau primaire. Elle note que l'organisation de l'apprentissage et l'ensei-

30. Le Cadre européen commun de référence pour les langues ou CECRL.

gnement des langues étrangères suit le *Swaziland National Curriculum Framework For General Education* qui précise qu'à partir de la quatrième année du primaire une langue étrangère (L3) telle que le français, le portugais, l'afrikaans ou toute autre langue, sera introduite et enseignée oralement. Le document stipule aussi que cette L3 sera enseignée en tant que matière facultative, ce qui est le cas aujourd'hui. Zwane note qu'en 2018, « malgré le document politique qui accorde un statut supérieur à l'anglais et au siSwati, certains parents considèrent l'acquisition du français comme un atout précieux dans le monde globalisé d'aujourd'hui » (2018, p. 19). En pratique, la langue maternelle et le français avaient été enseignés simultanément jusqu'aux changements législatifs récents et il faut souligner que cela existe encore dans certaines écoles privées et, dans une moindre mesure, dans les écoles publiques. Contrairement aux instructions officielles, l'enseignement d'une langue étrangère est introduit en première année de primaire dans quelques écoles et en troisième ou quatrième année, dans certaines autres. En général, la langue étrangère choisie est le français, mais dernièrement le gouvernement portugais a fait beaucoup d'efforts pour encourager les jeunes Swazis à choisir le portugais.

Forces et faiblesses du système actuel de formation: focus sur le contenu de l'enseignement

L'objectif principal de la formation à l'enseignement du français au primaire dans les deux seuls collèges où le français est enseigné (Ngwane Teacher Training College et William Pitcher College) et les universités est d'acclimater les enseignants à la réalité de l'environnement de travail qu'ils découvriront en classe. De plus, la forte présence des TIC dans la vie quotidienne exige que ces technologies soient aussi intégrées dans la formation. Cependant, compte tenu de la nature intrinsèquement théorique de la formation des maîtres, les enseignants de français se retrouvent dans un paradoxe aigu entre ce que les enseignants savent en théorie et leur performance dans la pratique. Zwane l'explique clairement: « Malgré la validation du diplôme, les étudiants ne semblent pas

avoir le niveau requis, et ils montrent une dépendance extrême à l'égard du professeur. Par ailleurs, il manque de normes et de résultats clairs ce qui rend difficile l'évaluation du système » (Zwane, 2018, p. 20).

Dans son travail de Master, Zwane (2018) a interviewé plusieurs enseignants et étudiants qui suivent une formation pour devenir professeurs de français. Ces participants ont noté des faiblesses dans la formation en cours. L'une des faiblesses est le manque ou l'inadéquation de matériel didactique. À ce propos, 83 % des participants étaient complètement insatisfaits et 17 % insatisfaits. Le portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (Conseil de l'Europe, 2009) insiste sur l'importance de consulter une variété de sources dans le processus de sélection et/ou de production d'idées, de textes, d'activités, de tâches et de documents de référence utiles aux apprenants. La deuxième faiblesse notée par les formateurs et les futurs enseignants est le déséquilibre entre les compétences pédagogiques et les compétences linguistiques. Comme indiqué par Zwane (2018, p. 67), « la majorité des futurs enseignants, soit 68 %, ont cité le manque d'équilibre entre les compétences pédagogiques et les compétences linguistiques comme un obstacle à l'offre d'opportunités adéquates pour les pratiques d'enseignement ». Elle poursuit : « Certains enseignants novices ont déploré le fait que l'accent était mis principalement sur les compétences pédagogiques sans tenir suffisamment compte de la compétence linguistique, pourtant il s'agissait d'étudiants non natifs qui sont confrontés à une série de contraintes, telles que la situation géographique du Swaziland et [la] situation sociolinguistique du pays, ils sont donc privés de la possibilité de pratiquer le français au quotidien. » La combinaison des deux points mentionnés ci-dessus mène à un manque de confiance en soi : seule « une très faible proportion, soit 20 % d'entre eux, pensait avoir confiance en leurs capacités d'enseignement » (Zwane, 2018, p. 69).

Un dernier défi majeur qu'il faut mentionner ici est celui lié à la réforme curriculaire annoncée par le ministère de l'Enseignement swazi. En 2014, le ministère notait que le pays subissait d'importantes transformations en vue d'assurer l'insertion de la main-d'œuvre dans le

monde globalisé tel que nous le vivons aujourd’hui. Le ministère annonçait alors une réforme des programmes scolaires (au niveau de l’école primaire d’abord) qui intégrerait les aspirations, les priorités et les besoins de la nation. Cette réforme doit prendre en compte des notions d’apprentissage tout au long de la vie, l’intégration des TIC et la nécessité d’apprendre aux citoyens à penser de manière critique et analytique, ce qui englobe la capacité d’intégrer et de résumer les connaissances avant d’en tirer des conclusions pertinentes. Comme dans la plupart des pays, tout cela ne peut se faire sans une base solide dans le domaine des valeurs (communautaires, mais aussi individuelles) et la compréhension de ce que constitue la culture partagée. Parmi d’autres compétences est aussi soulignée la compétence d’interculturalité (Carrette, 2012). Toutes ces compétences doivent être visibles et cela se fait essentiellement à travers l’usage de la langue, qu’elle soit première, seconde ou étrangère. Le passage par le système éducatif doit avoir comme conséquence que l’apprenant acquiert la capacité de communiquer de façon efficace et efficiente, que ce soit oralement ou par écrit. Réflexion, créativité et innovation sont des compétences clés selon le rapport du MOET (2014).

Cela signifie, entre autres, qu’un enseignant de langue étrangère, en l’occurrence de français, doit disposer de compétences communicatives pratiques en plus des aptitudes en didactique (Daunay et Reuter, 2008). En 2018, le National Curriculum Centre produit un document d’utilité pratique, le *Swaziland National Curriculum Framework For General Education*. Ce document essentiel décrit la structure générale du programme scolaire. Son chapitre 5 décrit les domaines d’apprentissage, les sujets et le temps alloué pour chaque phase. Au niveau de l’enseignement primaire, huit domaines d’apprentissage ont été sélectionnés. Ils couvrent les principaux champs de connaissances généralement reconnus dans la conception de programmes d’études. Il s’agit des langues, des mathématiques, des sciences, des arts, de la santé et du bien-être, des technologies de l’information et de la communication, des sciences humaines et sociales.

Les huit domaines d’apprentissage sont opérationnels au dernier niveau du primaire et aux deux niveaux du secondaire, à savoir le *Upper*

Primary, le *Junior Secondary* et le *Senior Secondary*. Pour le début de l'école primaire (*Foundation*) et du milieu (*Middle Primary*), le nombre de domaines d'apprentissage est moins élevé afin de permettre aux apprenants de se concentrer sur l'acquisition des compétences de base en lecture, écriture et calcul, qui sont la clé de tout apprentissage.

En outre, il existe des thèmes qui recoupent tous les domaines d'apprentissage. Il s'agit du patrimoine et de la culture, des TIC (qui constituent une matière en soi et une thématique transversale que l'on doit intégrer dans toutes les autres matières), le VIH/SIDA, les questions de genre et l'éducation au développement durable.

Au niveau du deuxième cycle du primaire (*Upper Primary*), en plus des huit matières et des questions transversales notées ci-dessus, toutes les écoles doivent proposer soit l'agriculture soit les sciences de la consommation. La langue étrangère (le français ou le portugais) et les technologies de l'information et de la communication ne seront, selon la directive ministérielle, proposées que dans les écoles disposant d'enseignants qualifiés et de ressources appropriées. Et c'est aussi à ce niveau que l'utilisation de l'apprentissage mixte ou hybride, qui sera discutée un peu plus loin dans cette contribution, peut être utile.

Le *Swaziland National Curriculum Framework For General Education* de 2018 stipule qu'une langue étrangère (par exemple, le français) peut être proposée à partir de la quatrième année dans les écoles primaires en tant que matière optionnelle, mais, quand cela se fait, ces écoles doivent assurer une durée totale de cours dans la langue choisie de 2,5 heures par semaine dans la phase du primaire moyen et dans celle du primaire supérieur.

L'enseignement ne peut pas se faire sans enseignants bien formés comme le souligne le texte ci-après extrait du cadre éducatif : « Les enseignants sont préparés à la transmission de connaissances, à la réflexion indépendante et aux compétences organisationnelles des apprenants, ainsi qu'au développement de la personnalité des apprenants en vue de leur contribution à la société » (*Swaziland National Curriculum Framework For General Education*, 2018, p. 33). Alors que la réflexion

indépendante et les compétences organisationnelles sont soulignées, il semble que le texte se concentre non pas sur l'apprenant, mais plutôt encore sur « la transmission de connaissances ». Dans une approche par compétences, enseignement équivaut à apprentissage, cela semble antinomique et devra donc être réglé dans un avenir proche. Les méthodes et méthodologies d'enseignement sont aussi détaillées dans le même cadre éducatif (*Swaziland National Curriculum Framework For General Education*, 2018). Notons que, dans ce texte, peu d'attention est accordée à une distinction importante, notamment celle entre méthodologie et méthode. La méthodologie suit en quelque sorte la méthode qui est une réponse aux besoins socioculturels, aux exigences et défis émis par la société. Selon Cuq et Gruca (2017, 263) la méthode est soit « le matériel d'enseignement, » soit la « manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre ». Elle précède la méthodologie qui, selon sa définition, fait une étude des méthodes en les traduisant en théories. L'éducation basée sur les compétences exige une approche de l'enseignement centrée sur l'apprenant qui lui permet de montrer ce qu'il a appris. Cela nécessite un changement de méthode d'enseignement. Pour ce faire, les enseignants doivent s'appuyer sur des méthodes et méthodologies connues, mais aussi proposer des méthodes innovantes. Il s'agira aussi d'adopter des stratégies permettant de gérer des groupes importants sans compromettre l'approche centrée sur l'apprenant.

Les enseignants peuvent utiliser les méthodes et méthodologies éprouvées qu'ils connaissent déjà, telles que l'explication, les questions-réponses, la démonstration et la discussion. Cependant, les enseignants doivent s'efforcer de faire participer plus activement les apprenants. Cela impliquera, entre autres, l'enrichissement des explications par la variation de la voix et du mouvement, l'utilisation du tableau blanc interactif ou de la tablette et du *smartphone* pour illustrer un point, et expliquer les mots nouveaux et difficiles de manière plus simple et en se référant aux expériences de la vie quotidienne. Ces expériences étant de plus en plus combinées avec la technologie, il est essentiel d'incorporer l'utilisation des TIC à l'enseignement. Les questions-

réponses deviendront plus participatives grâce à l'utilisation de questions ouvertes, d'activités de remue-ménages (via *WhatsApp* par exemple) et en utilisant différentes façons de répondre aux réponses des apprenants.

Il faudra rendre les démonstrations et les simulations plus engageantes en se basant d'abord sur des sujets que les apprenants connaissent bien et ensuite de façon plus élargie afin d'inclure des sujets à découvrir. Cela se fait en planifiant des étapes logiques, des explications et des questions et en invitant d'autres personnes à faire des présentations en présentiel ou virtuellement. Il existe plusieurs techniques intéressantes pour l'organisation de différents types de discussion. Il est nécessaire de bien pratiquer les structures linguistiques appropriées pour donner des avis, ou signifier son accord ou son désaccord; cela peut se faire en ligne, dans la classe ou après le cours (en synchrone ou en asynchrone). Les enseignants doivent également apprendre à faciliter une discussion sans la dominer en considérant qu'ils sont la source de toutes les réponses.

Dans un environnement de formation hybride³¹ ou mixte où une partie de l'enseignement et de l'apprentissage se fait à distance et/ou en ligne (Roupié, 2008), on peut citer, parmi les méthodes et méthodologies le plus directement centrées sur l'apprenant, l'apprentissage collaboratif par le biais de tâches de groupe, la résolution de problèmes, l'approche par projets. Il est aussi possible d'organiser des jeux de rôles et du théâtre (Leblanc, 2002) ainsi que du travail de terrain en présentiel. On peut penser que les nouvelles technologies seront bientôt à la disposition des maîtres et des enseignants pour faire tout cela en ligne ou de façon virtuelle.

31. La formation hybride semble s'opposer généralement à la formation en mode présentiel, dite traditionnelle, classique ou en salle, où les apprenants se trouvent, tous ensemble, dans le même lieu que le formateur. Roupié cite Charlier, Deschryver et Peraya (2006): « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Roupié, 2008, p. 16).

Formation à l'évaluation

Dans ce contexte d'un monde éducatif en pleine transformation, qu'en est-il de l'évaluation ? L'évaluation de l'apprentissage fait partie du curriculum et fait référence à une variété de méthodes que les enseignants utilisent pour s'assurer qu'ils mènent à bien les activités en cours, notamment l'évaluation de la compréhension des apprenants, de leurs besoins d'apprentissage et de leurs progrès scolaires pendant un cours ou une unité. L'évaluation a plusieurs objectifs, notamment celui de recentrer les apprenants sur le processus d'apprentissage et sa valeur intrinsèque, plutôt que sur des notes ou des récompenses extrinsèques (voir Merle, 2007; Charbonnier *et al.*, 2013), d'encourager les apprenants à tirer parti de leurs points forts plutôt que de s'attarder sur leurs lacunes et d'aider les apprenants à prendre davantage conscience de leurs besoins, de leurs points forts et de leurs intérêts en matière d'apprentissage afin qu'ils puissent assumer une plus grande responsabilité dans leur propre développement éducatif. Tout cela est clairement expliqué dans le cadre éducatif swazi de 2018 et vise à informer aussi les instituts de formation des maîtres afin que ceux-ci intègrent ces compétences dans leurs plans et programmes de formation. Dans ce cadre, on fait aussi référence au fait que les enseignants utilisent l'évaluation afin de déterminer si les objectifs ont été atteints. Enfin, les résultats d'une évaluation donnent à l'apprenant l'occasion de réfléchir sur ses points forts et ses points faibles en vue d'améliorer les stratégies d'apprentissage et de déterminer les concepts, les compétences et les attitudes à développer.

La formation universitaire et ses parties prenantes

En Eswatini, trois universités offrent des programmes de français, la SANU (Southern Africa Nazaren University), l'Université Limkokwing (pas de filière spécifique de formation des maîtres/enseignants en FLE, juste un cours de français dans la filière du tourisme) et l'University of Eswatini. Alors que jusqu'en 2010, l'Université du Swaziland offrait des cours en vue d'une certification au niveau du *Bachelor in Arts Degree*

(Bachelier en sciences humaines, avec deux matières principales, soit le français et l'anglais, le français et les langues africaines, le français et l'histoire ou encore le français et la théologie) avec ensuite la possibilité d'ajouter un certificat post-gradué en éducation (visant à l'enseignement), cette situation a beaucoup changé. En 2010, l'université avait décidé de suspendre les études de français (surtout parce que la volonté politique de continuer à investir dans un programme attirant peu d'étudiants – 2 ou 3 par an – avait fortement baissé) et, depuis lors, il n'existe plus de département de langues modernes au sein de l'Université du Swaziland. En 2018, le ministère de l'Éducation (MOET) a demandé à deux universités du Swaziland de réinstaurer les études de français, car un manque d'enseignants de français ayant un diplôme universitaire se pointait à l'horizon. Là où la SANU forme les maîtres/enseignants du primaire, l'University of Eswatini se concentrera sur la formation des enseignants du secondaire (et ceci à partir d'août 2020).

Les enseignants ayant obtenu leur diplôme de la SANU ont, pour la plupart, trouvé un emploi en tant qu'enseignants du primaire en Eswatini. Plusieurs parmi ces enseignants aimeraient bien poursuivre leurs études afin de pouvoir (aussi) enseigner au secondaire. D'après leurs témoignages, c'est principalement l'accès à un salaire plus élevé lorsqu'on enseigne au niveau secondaire qui justifie cette demande. Il n'y a pas de données précises sur l'impact de ces formations sur les populations swazies sauf qu'un nombre croissant de sections françaises voient le jour tous les ans et donc plus de jeunes apprenants ont l'opportunité de découvrir la langue française.

Répondre à la demande du ministère de l'Éducation et à celle de la société ?

Tous les programmes actuels de formation de français ont été mis sur pied suite à une demande expresse du ministère de l'Éducation. Cela signifie que l'analyse des besoins n'a pas toujours été faite au niveau des institutions et universités, mais que celles-ci font confiance au ministère qui est censé avoir fait ce travail préalable et essentiel. Néanmoins, une

analyse approfondie des programmes enseignés dans ces institutions et universités est nécessaire afin de vérifier s'ils répondent vraiment aux besoins sociaux. À première vue, dans les programmes d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Eswatini, plusieurs éléments ont été pris en compte. Si l'on considère les nombreuses listes de compétences visées au xxi^e siècle, il semblerait que la plupart de celles-ci ont été incluses dans les curricula : les TIC, la réflexion, l'auto-apprentissage, l'apprentissage tout au long de la vie, les compétences interculturelles, etc. Évidemment, cela ne signifie pas que la transition vers les TIC se fera aisément. Bhebhe, Dlamini et Nxumalo (2018) ont étudié la culture numérique et l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage et ont noté que les enseignants de l'Eswatini étaient confrontés à des difficultés dans la mise en œuvre des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage en raison de connaissances limitées sur l'usage des outils. En 2009 déjà, Dede notait que les apprenants doivent maîtriser des compétences cognitives, affectives et sociales de haut niveau, essentielles dans une économie fondée sur la connaissance, notamment la capacité à prendre des décisions rapides sur la base d'informations incomplètes pour résoudre des situations nouvelles, la capacité à collaborer avec une équipe diversifiée – en face à face ou à distance – pour accomplir une tâche et la capacité à créer, partager et maîtriser des connaissances en sélectionnant les informations pertinentes parmi une masse d'informations pas toujours exactes.

Les deux grands piliers des transformations nécessaires sont le programme scolaire basé sur les compétences et les résultats (*competency-based and outcomes-based curriculum*) et l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Une façon d'assurer cette intégration est de partir de la taxonomie de Bloom révisée afin d'insérer le numérique (*Bloom's Digital Taxonomy* de Churches, 2007), elle-même basée sur les travaux d'Anderson et Krathwohl (2001). La taxonomie traditionnelle a six niveaux, à savoir reconnaître qui consiste à manipuler l'information de façon basique ; comprendre qui correspond à un traitement de l'information ; appli-

quer qui, pour l'apprenant, consiste à mettre en pratique une règle, une méthode, ou à mobiliser des connaissances dans une situation ordinaire ; analyser ; évaluer et créer. Intégrer les TIC à ces divers niveaux consiste à introduire des activités comme le marquage par signets, la recherche en ligne (le « *googling* »), le réseautage en ligne (les réseaux sociaux) – tout ceci au niveau de la reconnaissance ; au deuxième niveau, celui de la compréhension, il y a la recherche avancée, l'annotation et le commentaire en ligne, les « *tweets* » ; au troisième niveau, qui correspond à l'application, on pourra proposer des activités comme les jeux et l'édition en ligne ; au quatrième niveau qui équivaut à l'analyse, on crée des hyperliens, on fait du « *tagging* » alors qu'au cinquième niveau – l'évaluation – il s'agira d'inclure des activités de modération, de réflexion (*blogs* et *vlogs*), de collaboration et de réseautage. Enfin, le dernier niveau est celui de la création (et c'est là que le plus souvent les formations restent en manque) : comment s'assurer que les futurs enseignants sont capables d'être créatifs et de motiver leurs propres élèves et étudiants à faire preuve de créativité pour construire un monde meilleur.

Il est certain que d'autres apports sont nécessaires afin d'améliorer la formation, allant de recherches plus poussées pour identifier les lacunes, les défis, les données manquantes et ensuite proposer des solutions. On pourrait envisager des études portant sur les besoins langagiers des enseignants, des futurs enseignants, des recherches sur l'utilisation des TIC dans les écoles, sur l'intégration des apports récents en technopédagogie, etc.

5. Conclusion

Cette contribution a pour ambition de décrire la situation passée et actuelle de l'enseignement du français en Eswatini (Swaziland), un pays d'Afrique australe. Alors que pendant longtemps le français ne faisait pas partie des matières qu'on enseignait dans les programmes de formation des maîtres, aujourd'hui il existe une formation au niveau de l'enseignement supérieur de trois ans qui prépare les futurs enseignants à l'enseignement primaire ou secondaire.

Plusieurs réformes ont eu lieu à partir des années 2008. Là où le français s'est longtemps trouvé en position concurrentielle avec la langue maternelle, le siSwati, aujourd'hui cela n'est plus de mise. Le français est une matière supplémentaire, que l'on enseigne à côté de la langue maternelle et de l'anglais qui reste la principale langue d'enseignement. Ce changement a entraîné une révision profonde de la structure des programmes scolaires et des objectifs généraux ainsi que le passage à un enseignement basé sur les compétences et sur les résultats. L'apprenant est désormais au centre de l'apprentissage et de l'enseignement.

La place accordée aux TIC dans l'enseignement implique aussi une refonte de plusieurs aspects éducatifs, que ce soit au niveau des programmes, des contenus, des façons d'enseigner et des manières d'évaluer les apprentissages.

Bibliographie

Anderson, L.W. et Krathwohl D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Bhebhe, S. Dlamini P. and Nxumalo, Z. G. (2018). Digital Literacy and Utilisation of ICTs in Teaching and Learning. *International Journal of Informatics, Technology & Computers*, 1 (1), 1-8.

Bouchard, R. et Ramarosoa, L. (2016). « *Dialogue d'expertise* » : Quelle évolution pour le dispositif national d'enseignement du français au Swaziland : enseignements primaire, secondaire et supérieur ? Compte-rendu de l'expertise faite au Swaziland en octobre 2015, 30.

Carrette, V. (2012). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Charbonnier, D., Houchot, A., Kerero, C., Moutoussamy, I. et Thollon, F. (2013), *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*. Ministère de l'Éducation nationale.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.

Churches, A. (2007), *Educational Origami, Bloom's and ICT Tools*, <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy>, consulté le 4 février 2020.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Conseil de l'Europe (2009). *Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF-EPOSTL)*, Éditions Conseil de l'Europe, <http://www.ecml.at/epostl>, consulté le 4 février 2020.

Cuq, J. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

Daunay, B. et Reuter Y., (2008). *La didactique du français: évolution, méthodes et enjeux, pratiques*, 137/138, 57-78. <http://journals.openedition.org/pratiques/1152> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>, consulté le 4 février 2020.

Dede, C. (2009). Technologies that facilitate generating knowledge and possibly wisdom: A response to “Web 2.0 and classroom research”. *Educational Researcher*, 38(4), 60-63.

Leblanc, J.-M. (2002). *Jeu de rôle et engagement : évaluation de l’interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. L’Harmattan.

Merle, P. (2007). *Les notes : secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France.

Ministry of Education and Training (2018), *Swaziland National Curriculum Framework For General Education*, Government Publishing.

Ministry of Education and Training (2014), *Swaziland Curriculum Framework*. Government Publishing.

Ministry of Education and Training (2011) *Swaziland Educational Sector Policy*. Government Publishing.

Ministry of Education (2008) *National Education Policy*. Government Publishing.

Roupie, C. (2008), *Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride*. Master 2 Professionnel – Ingénierie et conseil en formation, http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_masterICF/textes/T_ANDREO-ROUPIE.pdf, consulté le 31 mars 2020.

Southern African Nazarene University (2012) *Primary Teachers Diploma, French Syllabus*. Government Publishing.

Swaziland Government (2010) *Swaziland Government Millennium Goals Progress Report*. Government Publishing.

William Pitcher Teacher Training College, *Proposed Syllabus for the Primary Teacher’s Diploma (PTD) in French 2018-2019*. WPTTC in-house Publishing.

Zwane, N. (2018), *Le diplôme d’études primaires au Swaziland en FLE: analyse et propositions*, mémoire, Master 2 Professionnel, https://www.academia.edu/37102671/Le_dipl%C3%B4me_d%C3%A9tudes_primaire_au_Swaziland_en_FLE_analyse_et_propositions_Sous_la_direction_de_Martine_DORDAIN, consulté le 1^{er} février 2020.

CHAPITRE 11

Les coûts de la formation continue des maîtres à l'aune des technologies mobiles

Le Quentrec Erwan

Résumé

Les pays les moins développés font face à des besoins criants en matière de formation des enseignants du primaire afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves. Pour en attendre un impact significatif, les dispositifs de formation doivent être suffisamment ambitieux en termes de volume horaire et complétés par un accompagnement sur le terrain. Face aux contraintes budgétaires des États, des dispositifs de formation hybride tutorée ont émergé et connaissent un certain succès. Historiquement, ce type de dispositif s'est construit en réduisant la part du présentiel et en misant sur la capacité des enseignants à apprendre seuls, tout en mettant à leur disposition des ressources éducatives sous format papier, avec un tutorat de proximité. Des évolutions notables sont apparues, notamment au regard des technologies mobilisées, et plus particulièrement récemment des technologies mobiles. À partir de l'analyse budgétaire et des retours d'expérience de plusieurs projets expérimentaux emblématiques, une simulation budgétaire est proposée afin de faire ressortir les coûts unitaires par enseignant formé selon trois idéotypes qui tiennent compte des contraintes d'infrastructures télécom et énergétique, du taux d'adoption des technologies mobiles et d'Internet et du niveau de richesse des pays. L'analyse s'attache à mettre en lumière qu'une baisse de la part du présentiel et une dématérialisation sont possibles, mais variables selon les pays en raison des technologies mobilisées qui doivent nécessairement être différencierées selon le niveau de développement des pays.

MOTS CLÉS: formation, enseignants, tutorat, présentiel, distant, technologie mobile, smartphone, coûts, infrastructures, contextes, simulation.

1. *Introduction*

En 2016, les pays en développement membres du Partenariat mondial pour l'éducation ont consacré près de 17 % de leurs dépenses publiques à l'éducation. Pour s'aligner sur les objectifs 2030 du Partenariat, l'ambition de ces pays est d'allouer jusqu'à 20 % de leurs budgets nationaux à l'éducation, dont près de la moitié (45 %) orientée vers l'éducation de base (UNESCO, 2015).

Deux priorités d'allocation de ces nouvelles ressources se dégagent: d'une part, offrir une formation professionnelle adaptée aux contextes des enseignants, tout particulièrement en zones rurales et, d'autre part, améliorer leur implication au travail.

Mais quels efforts économiques doit-on, peut-on, consacrer à ces nouveaux objectifs dans les pays subsahariens, où le produit intérieur brut par habitant s'échelonne de 275 à 1 715 \$ US, respectivement pour le Bénin et la Côte d'Ivoire? Quelle proportion de ces sommes est-il légitime de dépenser pour améliorer les capacités professionnelles des enseignants?

Quelles modalités suivre pour intégrer dans les processus de formation continue des maîtres les exigences d'accès à des ressources de qualité, d'ubiquité, de personnalisation, d'échanges collaboratifs? Avec quels résultats mesurables sur les performances scolaires des élèves?

Le chapitre proposé s'attache à montrer comment la formation à distance appuyée par le numérique peut relever ces défis. Et ce particulièrement lorsque ces formations intègrent d'emblée les contraintes d'infrastructures de télécommunication et d'énergie et les contraintes pédagogiques de littératie numérique et d'autodidaxie. On montrera aussi que ces formations doivent tenir compte du pouvoir d'achat des usagers face au coût des technologies, recourir à des partenariats public-privé, et prévoir une offre pérenne et bon marché pour la maintenance locale des équipements.

En s'appuyant sur l'analyse budgétaire et les résultats tangibles de projets emblématiques, cette contribution s'efforce de mettre en lumière les composantes à intégrer et à dimensionner pour bâtir, de manière efficace et viable économiquement, les formations à distance nécessaires à la formation continue des enseignants.

2. Investir dans le développement professionnel des enseignants

Alors que la centralité de l'enseignant dans les processus éducatifs est ancienne, elle semble redevenir une préoccupation majeure tant dans les pays du Sud que du Nord. « Partout dans le monde, les pays qui cherchent à améliorer leurs systèmes éducatifs investissent dans l'apprentissage des enseignants en tant que moteur majeur de la réussite scolaire. Les pays les plus performants en matière de mesures internationales telles que le PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et le TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) ont été particulièrement déterminés à développer l'expertise des enseignants avant leur entrée dans la profession et tout au long de leur carrière » (Wei *et al.*, 2009, p. 28).

Cela est particulièrement une évidence pour les pays du Sud. En effet, dans ces pays, le développement quantitatif du système éducatif pour tendre vers la scolarisation primaire universelle a été mis en œuvre par des stratégies de recrutement diverses, et des mesures parfois qualifiées « d'innovations pédagogiques » qui n'ont pas permis d'atteindre des niveaux scolaires acceptables. À l'enrôlement d'enseignants hors fonction publique sous divers statuts se sont additionnées des réductions du temps de formation, voire la suppression de la formation initiale, ainsi que le recours systématique à des formules de formation rapide pour les enseignants recrutés sans formation initiale, la mobilitation des technologies (TIC) et le déploiement de diverses formules de formation à distance (Hima, 2016).

Si ces mesures visant à étendre l'offre pédagogique sont aujourd'hui considérées comme excessives, il faut noter qu'elles s'inscrivaient aussi

dans un contexte où les résultats de recherche pointaient les faibles impacts des caractéristiques observables (âge, sexe, niveau de formation, ancienneté, statut, rémunération...) par opposition aux caractéristiques inobservables telles que la motivation des enseignants, sur les résultats scolaires des élèves et plus spécifiquement le manque de pertinence des formations prodiguées tant dans le cadre des formations initiales que continues (Jarousse et al., 2009 ; Von Lautz-Cauzanet, 2018).

Les formations initiales privilégient les contenus académiques essentiellement disciplinaires, complétés parfois d'éléments théoriques sur la pédagogie et la didactique, sans grand lien avec les pratiques de classe. Rares sont les dispositifs de formation initiale qui disposent d'écoles d'application, ou qui organisent des mises en stage avec tuteur suivies d'une capitalisation des expériences. Les formations continues, elles, restent anecdotiques et polymorphes (Junaid et Maka, 2015). Le dispositif le plus répandu en matière de formation continue est la formation ponctuelle de courte durée (généralement une semaine) assurée dans des centres souvent choisis par commodité et utilise le modèle en cascade. L'organisation de communautés d'apprentissage misant sur la mutualisation de compétences entre enseignants est encore peu développée. Le développement professionnel en milieu scolaire, impliquant des éducateurs, des mentors et des inspecteurs afin de visiter les salles de classe et encadrer les enseignants sur une longue période, ne s'impose que très lentement.

Les dispositifs les plus usités, en cascade sous forme d'ateliers de formation en présentiel, sont généralement lourds et coûteux, tant en termes d'investissements sur la formation des formateurs que de logistique à déployer (Burns, 2018). Les contenus de formation sont plutôt génériques, car en lien avec les réformes curriculaires, et rarement évalués. De plus, ces formations sont de trop courte durée pour en attendre un impact significatif. Ainsi, Depover et Jarousse (2016, p. 86) notent : « Sur les 1 300 études analysées par Wei et al. (2009), seules neuf études permettaient de vérifier l'impact de programmes orientés vers le perfectionnement des maîtres sur les résultats des élèves et, parmi ces neuf

études, seules cinq ont conduit à mettre en évidence un gain significatif pour des durées de formation comprises entre 30 et 100 heures complétées par un accompagnement des enseignants sur le terrain. »

L'émergence des dispositifs d'autoformation hybride tutorée (Depoever et al., 2016) semble répondre à ces insuffisances. Cette approche propose des programmes assez ambitieux quant aux volumes horaires en misant sur la capacité des enseignants à travailler seul, à distance, avec des modules de formation distribués lors de regroupements en présentiel en nombre limité et le soutien de personnes-ressources proches de leurs lieux d'activité professionnelle. Ce type de formule connaît un certain succès, car elle répond aux contraintes auxquelles les pays les moins développés doivent faire face, même si des points d'amélioration demeurent, notamment par rapport aux technologies à intégrer.

3. Un environnement et des ressources contraintes

La lecture du tableau 11.1 rappelle les défis quantitatifs quant au nombre d'enseignants en stock à former et les contraintes auxquelles les pays doivent faire face relativement à leur niveau de dépenses publiques dédiées à l'éducation et plus globalement à leur niveau de richesse. Ce tableau met aussi en exergue le niveau des infrastructures, le prix de la bande passante (en gigaoctets), les taux de pénétration du *smartphone* (% *smartphone*) ou les dépenses par utilisateur (ARPU) pour les services mobiles. L'indice de connectivité mobile (MCI³²) donne une vision synthétique du niveau d'inclusion numérique des pays. Il s'agit d'un indicateur synthétique de l'adoption d'Internet, produit par l'association des opérateurs mobiles (GMSA) où quatre facteurs clés sont pris en compte : i) les infrastructures, ii) l'accessibilité financière, iii) la littératie digitale et iv) les contenus et services.

32. L'indice est constitué de 38 indicateurs synthétisés par 14 dimensions qui sont agrégées pour donner un score pour chacun des quatre facteurs. Les scores varient de 0 à 100.

TABLEAU 11.1: INDICATEURS CLÉS POUR QUELQUES PAYS
 (2018, BANQUE MONDIALE, GSMA UNESCO BREDA, RAPPORTS RESEN³³)

Pays	Madagascar	Mali	Sénégal	Côte d'Ivoire	Ghana
Nbre d'hab. (milliers)	26 262	19 078	15 854	25 069	29 767
PIB /t (\$ US courants)*	528	900	1 522	1 716	1 931
PIB /t, (\$ PPA)**	1 652	2 317	3 783	4 207	4 747
% de la pop. en rural	63	58	53	49	44
Nbre de maîtres (milliers)	122	65	59	93	162
Dép. pub. Ed. (% du budg.)	19,0	13,9	21,6	18,5	20,1
Dép. pub. Ed. (% du PIB)	2,8	3,1	4,8	5,1	3,6
Rému. des maîtres (x du PIB)	2,3	4,9	4,7	6,7	5,0
Accès à l'électricité (%)	24	43	62	66	76
Élect., zones rurales (%)	0,04	12	35	37	65
% Internet	10	13	46	47	39
% smartphone	12	26	50	51	45
ARPU (\$ US courants)	2,6	7,7	10,1	9,9	6,9
Prix Go (\$ US courants)	6,2	7,0	3,5	7,0	4,1
Couverture 3G (% pop)	66	66	92	94	85
Indice connectivité mobile	33	31	42	46	51

33. Les données non disponibles pour l'année 2018 concernant les dépenses d'éducation sont remplacées par celles des années précédentes les plus proches. 2016 pour Madagascar et le Bénin, 2014 pour le Mali, 2017 pour le Sénégal, le Ghana et le Kenya. Les rémunérations des enseignants, exprimées en multiple de PIB par habitant, sont issues de l'UNESCO et des rapports RESEN. Pour les données les plus anciennes comme celles relatives au Burundi (2010), les recrutements massifs de maîtres contractuels ont pu faire baisser significativement ce ratio (Rémunération des maîtres (x du PIB)).

* PIB /t (\$ US courants) correspond au PIB par habitant exprimé en dollars des États-Unis.

** PIB /t (\$ PPA) correspond au PIB par habitant converti en parité de pouvoir d'achat.

Kenya	Bénin	Niger	Burundi	Nigéria	Haïti	Togo
51 393	11 485	22 443	11 175	195 875	11 123	7 889
1 711	902	414	272	2 028	868	679
3 468	2 425	889	780	5 991	1 810	1 590
73	53	84	87	50	45	58
267	57	69	51	574	44	39
17,9	18,8	16,8	19,9	n.d.	14,4	21,8
5,2	4,0	4,9	5,0	n.d.	2,8	5,4
6,7	5,0	5,6	10*	5	n.d.	8,2
64	43	18	11	54	45	51
58	17	12	3	23	4	22
18	20	5	3	42	32	12
39	23	14	17	33	26	29
8,1	6,5	4,6	3,5	6,0	12,4	3,1
4,9	5,2	3,4	3,2	2,7	2,5	7,8
88	63	24	11	76	88	59
51	39	19	26	48	33	35

La lecture du tableau 11.1 fait apparaître des disparités conséquentes entre pays par rapport aux différents indicateurs retenus.

Madagascar fait face à un environnement particulièrement difficile. Tandis que le pays consacre déjà 19 % de ses dépenses publiques à l'éducation, les maîtres du primaire apparaissent les moins bien payés (2,3 fois le PIB par habitant). Le nombre d'enseignants nouvellement recrutés est très important et les besoins de formation criants (UNESCO, 2014) plaident pour des dispositifs peu onéreux. Une simulation rapide montre, par exemple, que dans l'hypothèse où la totalité d'un surplus de 1 % de dépenses publiques serait affectée à la formation des maîtres, seuls 10 % des maîtres en poste pourraient bénéficier d'une formation dont le coût unitaire ne devrait pas dépasser 317 USD; pour le Ghana ce calcul conduirait à un dispositif dont le coût ne devrait pas dépasser 1288 USD. Ce pays présente un niveau de richesse (PIB par habitant), des infrastructures (énergétique et télécom) et un indice de connectivité plus développés, ce qui laisse entrevoir la possibilité de recourir à des dispositifs de formation continue plus richement dotés en technologie.

Le tableau 11.1 montre que le Burundi (11 %), le Niger (24 %), le Togo (59 %) et le Bénin (63 %) présentent respectivement les taux les plus faibles de couverture de la population en réseau mobile 3G; à l'opposé de la Côte d'Ivoire (94 %) et du Sénégal (92 %). Une hiérarchie similaire est à noter quant aux taux d'équipement en *smartphone* de la population. L'indice de connectivité mobile n'est que de 19 pour le Niger alors qu'il atteint 46 pour la Côte d'Ivoire.

Une lecture plus fine de ces données rappelle que ces écarts valent à l'intérieur de chacun des pays entre les zones urbaines et rurales. Ces dernières présentant des retards majeurs sur ces points, tandis qu'elles regroupent souvent plus de la moitié des populations sur lesquelles doivent se concentrer les efforts (Jarousse et al., 2009). Au Niger, le Rapport sur l'état du système de l'éducation nationale (RESEN) de 2018 montre que près de 90 % des écoles primaires se trouvent dans les zones rurales et manquent cruellement d'équipements scolaires de base (infrastructures scolaires, toilettes, électricité, eau potable, etc.).

Les moyens affectés aux écoles ne sont pas répartis de façon adéquate, et l'amélioration de la compétence des enseignants est un enjeu majeur pour ce pays. Le financement du Partenariat mondial pour l'éducation en cours au Niger (84,2 millions de dollars) correspond bien à ces priorités puisqu'il vise ainsi à améliorer la disponibilité des équipements scolaires (40 % du financement), à assurer la formation des enseignants, à fournir des supports pédagogiques et à renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires (23 % du financement).

Si les retards relatifs au niveau des infrastructures alertent sur le type de technologies qui peuvent être mobilisées à court terme pour enrichir les dispositifs de formation, ils informent aussi sur les effets positifs à attendre dès lors que des investissements adéquats y sont consacrés. Selon Crouch et De Stefano (2015), deux grands types de réformes conduisent à des résultats dont les effets produisent une augmentation des résultats scolaires des élèves de l'ordre de 0,2 à 0,5 écart type respectivement. Celles qui se concentrent de manière extrêmement étroite et efficace sur certaines pratiques pédagogiques et d'autres visant des facteurs structurels, dont les infrastructures, la rémunération des enseignants basée sur les résultats. Ainsi, l'UNESCO (2014) note que des efforts sur l'amélioration du statut de la profession enseignante peuvent conduire à une meilleure motivation et à une plus grande satisfaction professionnelle des enseignants, avec des effets positifs sur leur loyauté, leur absentéisme, et *in fine* sur l'apprentissage des élèves. Ici, les marqueurs clés de l'amélioration du statut sont le salaire accordé à l'enseignant et la valeur attribuée à l'enseignement par la société, mais aussi la présence de conditions de vie et d'exercice décents. Si la lecture du tableau 11.1 montre que les enseignants, exceptés à Madagascar, au Togo ou au Burundi, sont payés en moyenne plus de cinq fois le PIB par habitant, il faut mentionner que les maîtres nouvellement recrutés et exerçant majoritairement en zone rurale sont moins bien payés et devraient en priorité bénéficier de ces mesures. Par exemple, au Niger les enseignants contractuels du primaire sont payés 4,6 fois le PIB par habitant contre 9,5 pour les fonctionnaires. Des mesures ciblées selon les

niveaux de vie des enseignants seraient certainement bienvenues dans ce pays. Dans le même ordre d'idées, les auteurs du rapport RESEN 2016 (UNESCO-IIEP, 2016) pour la Côte d'Ivoire récapitulent (p. 142) les résultats visant à expliquer les acquis des élèves à partir des données de l'évaluation nationale des élèves du CE1, du CEPE (Certificat d'études primaires élémentaires) et de l'évaluation PASEC : « Les séances de déparasitage des élèves peuvent également améliorer la fréquentation scolaire, et la mise à disposition d'un point d'eau est également une mesure candidate. De même, la présence de latrines à l'école est un investissement rentable en termes d'acquis scolaires. Les mesures les plus efficaces sont donc principalement liées à la santé des élèves et à l'environnement sanitaire des écoles. L'électricité, dans sa configuration actuelle (raccordement au réseau électrique), apparaît coûteuse ; l'utilisation de panneaux solaires pourrait être envisagée comme alternative. »

Sur ce dernier point, l'accès à l'énergie, le démonstrateur actuellement en test au Mali dans le cadre du programme de recherche coopératif *DigI* (*Non-discriminating access for Digital Inclusion*)³⁴ ambitionne de fournir une énergie verte moins coûteuse – le prix de vente du kWh serait de 0,60 € le kWh – ainsi qu'un accès à des informations numériques de base gratuites et un système de purification d'eau. Technique-ment, le système de production et de distribution de l'énergie se situe entre les kits solaires autonomes³⁵ et les mini-centrales hors réseaux. La différence essentielle avec les mini-centrales hors réseaux est que les capacités sont évolutives, ce qui évite d'implémenter immédiatement des solutions surdimensionnées où la consommation réelle est inférieure à ce qui a été planifié, augmentant le coût de revient final. À l'opposé, les petits systèmes de type kit solaire offrent des solutions

34. <https://its-wiki.no/wiki/DigI:About>

35. Ces kits (SHS, *Solar Home Systems*) affichent des capacités variant de 25 à 100 Wh/jour. En réalité les capacités réelles sont bien moindres en raison du climat où les températures sont élevées et de la taille de la batterie. Ils permettent de répondre à des besoins domestiques de base tels que l'éclairage, la recharge des mobiles et quelques petits équipements (radio, TV) à des coûts estimés entre 100 et 200 € pour les solutions les moins puissantes.

pratiques, mais qui s'avèrent coûteuses au regard de leur durée de vie. Le coût total de possession pour le client ressort à près de 1 500 € sur une vingtaine d'années par foyer raccordé pour *DigI* pour 125 Wh/jour garantis tandis qu'il peut être de plus 700 € pour les kits solaires sur 5 ans pour 125 Wh/jour affichés. Le paiement de l'électricité se fait sur le mode du « paiement à l'usage » avec une solution de paiement mobile et une fourniture d'énergie qui est réduite lorsque le crédit est épuisé. L'accès aux informations de base est facilité par un système qui filtre les pages Internet consultées selon les contenus en réduisant la part des vidéos qui représentent l'essentiel des trafics réseau actuels et par un stockage local sur un serveur *Raspberry*, tel que celui utilisé par le projet ATIC (Apprendre avec les TIC). Cette configuration permet aux villageois d'accéder gratuitement aux informations de base, notamment sanitaires ou éducatives, par exemple via le wifi avec leurs *smartphones* quand ils sont proches du point d'accès (Radovanović *et al.*, 2020). Pour moins d'un euro par mois et par utilisateur, ils peuvent accéder à des contenus plus riches (modèle économique *Freemium*).

Ce démonstrateur testé au Mali ambitionne d'apporter simultanément trois services de base – eau, énergie et Internet – afin de consolider la soutenabilité économique des équipements et de faciliter leur maintenance en créant des synergies. À cet égard, elle s'inscrit dans les recommandations qu'ont pu émettre récemment la Banque mondiale et l'Agence française de Développement (Blinpo et Cosgroves-Davies, 2020). En suivant ce modèle, la modernisation des écoles et des habitats des enseignants en milieu rural pourrait être accélérée, ce qui contribuerait aussi à l'attractivité de la profession. Cette modernisation faciliterait le déploiement de dispositifs de formation continue qui sollicitent des technologies qui peuvent s'avérer coûteuses pour disposer de l'énergie et de la bande passante nécessaires.

4. Premiers regards sur des initiatives prometteuses afin de répondre aux défis et contraintes

Diverses initiatives ont émergé afin d'offrir une formation adaptée aux contraintes auxquelles sont confrontés les pays. Nous présentons ici quelques projets emblématiques qui s'apparentent tous à de l'auto-formation hybride tutorée avec toutefois des différences notables selon les pays.

Au Ghana, avec le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation, le gouvernement a relancé le programme UTDBE (*Untrained Teacher Diploma Basic Education*) pour un montant de plus de 16 millions de dollars US afin de former plus de 8 000 enseignants de 2012 à 2016. Ce dispositif hybride s'appuie sur des modules d'enseignement à distance, le développement professionnel en milieu scolaire, des stages périodiques en présentiel dans les collèges d'excellence, des mini-regroupements et du tutorat. L'évaluation conduite (Casely-Hayford *et al.*, 2016) sur un échantillon représentatif d'enseignants fait ressortir que le coût total sur quatre ans de la formation d'un enseignant s'établit très exactement à 3 441 USD par enseignant. Une partie (1 728 USD) est prise en charge par l'enseignant lui-même. Cela représente un coût total annuel de 860 USD, dont 432 USD à la charge de l'enseignant. L'évaluation est ici particulièrement instructive (Sofo, 2018) puisqu'elle compare les coûts et les performances de ce programme de formation continue des enseignants en poste avec le programme plus classique de formation initiale, DBE (*Diploma in Basic Education*), d'étudiants stagiaires qui suivent les cours en présentiel pendant trois ans : il ressort qu'il est moins coûteux pour des résultats similaires.

Le tableau 11.2 et la figure 11.1 synthétisent des projets pour lesquels nous avons pu avoir accès aux rapports d'évaluation et/ou aux détails des coûts auprès de l'AUF. Nous présentons les coûts unitaires selon la nomenclature habituellement mobilisée par l'AUF. La figure 11.1 apporte une vision complémentaire. D'une part, l'expression des coûts en dollars constants permet de tenir compte des effets potentiels de l'in-

flation, car sept années peuvent séparer la mise en œuvre de certains de ces projets, d'autre part les niveaux de richesse étant différents entre pays, la comparaison des projets se fait en rapportant les coûts unitaires au PIB par habitant du pays.

Les initiatives IFADEM apportent des éléments particulièrement instructifs, car elles ont été déployées dans plusieurs pays à des périodes différentes ce qui a permis, en gardant les grands principes initiaux, de les faire évoluer et de tester des technologies diverses. Par exemple, si les espaces numériques regroupant une dizaine d'ordinateurs, des serveurs et du matériel de communication ont été longtemps intégrés, leur faible utilisation, leur coût élevé et l'émergence des technologies mobiles ont conduit à les abandonner au profit de dispositifs mobilisant des téléphones mobiles, des *smartphones* ou des tablettes. Ces espaces numériques mobilisaient en moyenne près de 20 % du coût unitaire total. Sur ce plan, IFADEM Madagascar (2012) représente un point d'inflexion puisque les apprenants ont pu expérimenter les deux types de technologie pour un ordre de coût unitaire assez proche : 120 € par stagiaire pour la modalité avec espaces numériques contre 112 € pour la version *mobile learning*. Pour ce qui en est du *mobile learning*, les enseignants ont été équipés en téléphone mobile avec une mise en réseau des participants leur permettant de s'appeler gratuitement entre eux. IFADEM Sénégal (2017) a totalement abandonné les espaces numériques au profit des tablettes connectées, mais sans mobiliser les téléphones mobiles. *A contrario*, FADEP (Formation à distance des enseignants du primaire à Madagascar), *M-Learning* en Côte d'Ivoire et ATIC (Apprendre avec les TIC) au Mali, trois des quatre initiatives expérimentales récentes financées par l'AFD (Appel TICE) et divers partenaires, visent, quant à elles, à faire une place de premier ordre aux technologies mobiles telles que les *smartphones* et les tablettes connectées, gardant la possibilité pour les apprenants de s'appeler entre eux, comme cela a été testé pour IFADEM Madagascar.

TABLEAU 11.2: DESCRIPTIF DES PROJETS IFADEM ET « APPEL TICE »

Référence du projet	IFADEM		IFADEM		IFADEM		IFADEM		IFADEM	
Pays	Bénin		Haïti		Burundi		Niger		Togo	
M-Learning	non		non		non		non		non	
Infrastr. num.	oui		oui		oui		oui		oui	
Nbre de bénéficiaires	557		420		627		504		599	
Nombre d'heures	-		-		160		-		200	
Nbre de tuteurs	19		20		15		25		21	
Nbre de regroup.	3		3		3		2		3	
Nbre de mini regroup.	ND		Périod		1/mois		1/mois		2/mois	
Coût global (€)	475 000		548 300		398 100		264 577		466 081	
Coût unitaire (€)	853	100 %	1305	100 %	635	100 %	525	100 %	778	100 %
Gouvernance et gestion	66	8 %	42	3%	80	13%	50	10%	181	23%
Création des contenus	92	11 %	192	15%	50	8%	37	7%	119	15%
Infrastructure numérique	184	22 %	316	24 %	153	24 %	73	14 %	43	5 %
Coût M-Learning	ND		ND		ND		ND		ND	
Coût organisation	353	41 %	500	38%	253	40%	221	42%	200	26%
Coût des regroup.	ND		191	15 %	ND		180	34 %	ND	
Coût tutorat	ND		56	4 %	ND		45	9 %	ND	
Autres coûts	158	19 %	256	20%	99	16%	144	27%	235	30%
Coût unit. déploiement (€)	577	68%	445	34%	669	105 %	469	89%	541	70%

RECHERCHES SUR LA FORMATION DES MAÎTRES EN AFRIQUE

	IFADEM	IFADEM	FADEP		ATIC		M-Learning		
	Mada.	Sénégal	Mada.		Mali		C.I.		
Phablette		Tablette	Smaltp.		Smaltp.		Tablette		
oui		non	oui		non		non		
446		500	946		733		1000		
-		-	464		-		200		
22		20	116		24		30		
3		1	3		1		2		
1/mois		2/mois	1/mois		3		7		
321150		535325	468956		716370		403255		
720	100 %	1071	100 %	450	1 100 %	835	100 %	461	100 %
109	15%	49	5%	26	6%	273	33%	24	5%
78	11%	201	19%	96	21%	94	11%	87	19%
120	17 %	-		-		-		-	
112	16 %	464	43 %	141	31 %	195	23 %	222	48 %
245	34%	241	22%	181	40%	169	20%	85	18%
136	19 %	112	10 %	69	15 %	73	9 %	38	8 %
ND		51	5 %	27	6 %	24	3 %	14	3 %
167	23%	115	11%	5	1%	104	12%	43	9%
483	67%	499	47%	328	73%	585	70%	354	77%

Les coûts unitaires du poste *mobile learning* (Coût *M-Learning*), figurant dans le tableau 11.2 et dans la figure 11.1, sont plus élevés au Sénégal et en Côte d'Ivoire qui ont intégré des tablettes. Le coût au Sénégal est très élevé en raison de difficultés majeures rencontrées avec ces dernières. Pour ces deux projets, le pari a été fait de mobiliser des tablettes avec un grand écran (10 pouces) pour les mettre à la disposition des apprenants. Cela n'a pas été le cas à Madagascar pour IFADEM ou FADEP. Pour cette dernière initiative, les tablettes (Phablette avec un écran plus petit) s'apparentaient plus à des *smartphones*, et étaient moins coûteuses. Le Mali se positionne de manière intermédiaire, car le projet a été richement doté d'un point de vue technologique (serveur *Raspberry*, tablette, *smartphone* et vidéoprojecteur pour les tuteurs), même si les enseignants ne disposaient que de *smartphones*. Mais, le coût dédié au poste *mobile learning* est sous-estimé au Mali. L'analyse plus fine des coûts pointe que les coûts de communication n'ont été payés que pour trois mois. Dans l'hypothèse où ils seraient réintégrés pour la durée totale de l'expérimentation, cela porterait le coût unitaire à près de 235 € (un surcoût de 40 €) pour ce dernier projet³⁶. Les projets *M-Learning* (Côte d'Ivoire) et IFADEM Sénégal quant à eux n'ont pas fourni aux enseignants des chargeurs solaires du fait d'un taux d'électrification de plus de 60 % pour ces deux pays.

Dans tous les projets, le poste de coût le plus conséquent est celui qui vise à organiser les formations. Les projets IFADEM présentent en général des coûts organisationnels plus élevés en pourcentage du coût global (40 % en moyenne) et en valeur unitaire comparativement à ATIC et *M-Learning*. Les initiatives IFADEM, pour les phases expérimentales, suivent en effet un schéma organisationnel relativement identique, en privilégiant plusieurs grands regroupements et des mini-regroupements, qui expliquent en partie ce surcoût. Les coûts unitaires de tutorat pour IFADEM sont assez homogènes et plus élevés que pour les trois autres initiatives. Le projet *M-Learning* présente pour ce poste de coût un montant très faible. Ceci paraît logique puisque ce projet visait la dématérialisation des ressources

36. Portant le coût unitaire total à 875 €.

avec, d'une part, des sessions en présentiel réduites et du tutorat à distance, d'autre part. FADEP présente aussi un coût unitaire plus faible que les projets portés par IFADEM, mais il faut rappeler que, pour ce projet, les apprenants prennent en charge les frais occasionnés par ce type d'activité, à l'exception des maîtres FRAM, c'est-à-dire les maîtres rémunérés par les associations de parents d'élèves. Si ces coûts n'étaient pas pris en charge par les bénéficiaires comme c'est le cas dans les autres projets, le poste de coût « organiser les formations » serait égal à 307€³⁷ pour se rapprocher en valeur des coûts d'IFADEM dans les autres pays et particulièrement à Madagascar, déployé 5 ans plus tôt (245 €). Ce coût peut alors apparaître élevé, mais une part conséquente est absorbée par les dépenses (95 517 €) relatives à l'impression des treize livrets de formation, soit près de 100 € par apprenant. Le nombre de livrets est bien moindre dans le cadre des autres initiatives en raison d'un curriculum moins ambitieux. La question de la dématérialisation partielle des livrets peut se poser, mais cela supposerait dans ce cas des écrans plus conséquents et donc plus onéreux.

Les coûts de gouvernance et de gestion sont très variables selon les projets tant en valeur absolue qu'en pourcentage. Pour ATIC, le coût unitaire très conséquent s'explique peut-être par des problèmes de catégorisation de coûts pas toujours lisibles. Une explication complémentaire possible est que, comparativement aux autres initiatives pilotées par des structures publiques, le projet ATIC a été géré par une ONG (Aide et action) où l'intervention des personnels a été valorisée.

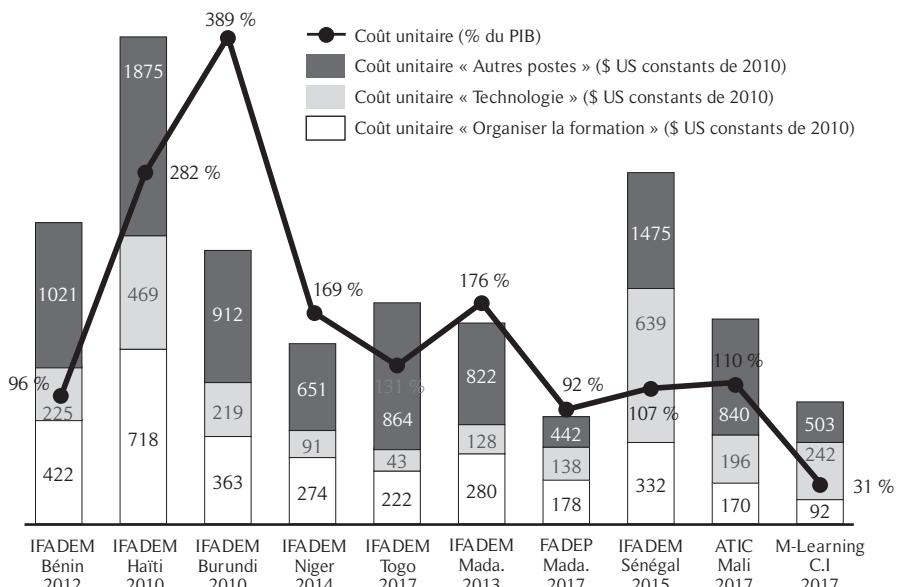
D'une manière générale, les budgets des projets analysés reflètent des coûts unitaires relativement élevés, car ils ont été observés sur un nombre réduit d'apprenants en phase expérimentale, ce qui ne permet pas d'amortir les coûts fixes, tels que la création de contenus, qui pèsent entre 10 % et 20 % de la dépense totale.

Les différents rapports d'évaluation retiennent des hypothèses de déploiement qui conduisent à une baisse des coûts, car les déploiements intègrent des optimisations, telles que la suppression des espaces numé-

37. Calcul réalisé par l'auteur.

riques déployés dans les initiatives IFADEM au profit de technologies mobiles, l'amortissement des coûts fixes sur un nombre plus important d'apprenants ou encore un effet d'apprentissage³⁸, typiquement pour la création des contenus. Enfin, des baisses de coûts peuvent aussi être attendues par une réduction des budgets liés à la préparation des phases expérimentales que nous avons classées par commodité dans le tableau 11.2 sous la rubrique « Autres coûts ». À titre d'information, ces deux postes représentent près de 14 % du coût unitaire total au Niger (Madougou et Jarousse, 2016, p. 31). Les coûts sous l'intitulé « Coût unitaire de déploiement » apparaissent à 577 € pour le Bénin et 328 € pour Madagascar. La baisse moyenne du coût unitaire s'établit à près de 30 % lorsqu'on calcule l'impact d'un déploiement sur l'ensemble des projets affichés dans le tableau 11.2.

FIGURE 11.1: COÛTS UNITAIRES DES PROJETS IFADEM ET « APPEL TICE » CONVERTIS EN USD CONSTANTS ET EN % DU PIB PAR HABITANT



38. Il apparaît qu'avec la stabilisation du modèle et surtout la volonté de faciliter la prise en charge future par les États, les pays où l'Initiative a été déployée ont pu observer une baisse des budgets lors des phases de déploiement (rapport IFADEM Niger, p. 32).

La lecture du graphique (figure 11.1) expose des coûts unitaires en dollars constants pour les projets FADEP à Madagascar et *M-Learning* en Côte d'Ivoire à peu près identiques, mais ces pays présentant des écarts de richesse par habitant importants, ces coûts exprimés en pourcentage de PIB par habitant divergent fortement (92 % du PIB/h pour Madagascar et 31 % du PIB/h pour la Côte d'Ivoire). Ainsi, bien qu'IFADEM Sénégal se classe en valeur absolue parmi les projets les plus onéreux, il ne coûte qu'un peu plus d'une fois le PIB par habitant (107 %), tout comme ATIC (110 %). Les projets IFADEM implantés en Haïti, au Bénin et au Burundi se situent en valeur absolue en tête de peloton en ce qui concerne le coût unitaire, mais on retiendra surtout qu'il est particulièrement lourd pour un pays comme le Burundi au regard de son niveau de richesse (près de quatre fois le PIB par habitant). Le cas d'Haïti est particulier, car le projet a souffert des événements (tremblement de terre) qu'a connus le pays à l'époque. On peut penser que les coûts en cas de « réplication » (déploiement) pour ce pays seraient bien moindres (445 € dans le tableau 11.2, soit 637 USD constants), ne représentant plus que 34 % du coût unitaire initial, soit 82 % du PIB par habitant. IFADEM Niger apparaît parmi les projets les moins coûteux (651 USD constants), mais il en est autrement si on rapporte le coût au PIB par habitant: 169 % du PIB par habitant. On peut se demander si les conditions sont réunies dans ce pays afin d'évoluer vers des projets tels que *M-Learning* ou FADEP, notamment en intégrant les technologies mobiles.

5. Les leçons tirées des expériences passées: points de vigilance et d'amélioration

Comme nous l'avons illustré, les dispositifs décrits présentent des différences notables: selon la part du présentiel, le type de tutorat, les technologies mobilisées, l'indemnisation ou la participation financière des apprenants, pour ne citer que les points les plus déterminants. L'analyse qualitative qui suit vise à alerter sur les points de vigilance, et les leçons à en tirer quant à la place à accorder aux différentes modalités de mise en œuvre pour des dispositifs optimisés selon les contraintes

propres à chacun des pays. L'absence de données d'impact de ces dispositifs sur les résultats des élèves et l'émergence d'un nouveau type de données – les traces numériques – pouvant enrichir les protocoles d'analyse méritent, nous semble-t-il, qu'on s'y attarde également. D'autres points contribuent à la réussite des projets, nous les mentionnons en fin d'analyse.

La part à réserver au présentiel dans les dispositifs de formation continue a de longue date été questionnée. D'une part, parce la présence des enseignants implique que les ateliers présentiels soient organisés en dehors des jours d'enseignement afin d'éviter que les enseignants ne s'absentent de leur poste de travail. D'autre part, parce que les programmes qui font une part belle aux ateliers de formation en face à face mobilisent des coûts particulièrement élevés lorsque les ateliers se tiennent dans un lieu centralisé. Un juste équilibre est toutefois à trouver entre activités en présence et à distance, car on estime généralement que les ateliers présentiels constituent un point d'entrée essentiel par lequel le personnel d'encadrement établit des relations avec les enseignants en vue du mentorat à distance et la participation à des regroupements locaux (International Rescue Committee, 2016). En ce qui concerne l'équilibre entre activités en présence et à distance, les points d'évolution observés à l'occasion de la mise en œuvre d'IFADEM dans les différents pays portent notamment sur la réduction du nombre de grands regroupements en s'appuyant sur les rassemblements locaux en petits groupes animés par les tuteurs (mini-regroupements), tandis que *M-Learning* en Côte d'Ivoire a essentiellement misé sur le tout distant. Toutefois, pour des enseignants dotés d'un capital scolaire assez faible, les capacités à travailler seul à distance montrent leurs limites. Ainsi, en Côte d'Ivoire, « certaines initiatives locales conduisent à compléter les directives avec la mise en place de micro-regroupements entre tuteurs et enseignants en vue de multiplier les contacts, le tutorat à distance n'étant pas jugé suffisant et le contact direct s'avérant parfois nécessaire compte tenu des difficultés d'appropriation des contenus et de leur densité » (SOFRECO, 219, p. 51), tandis qu'au Togo dans le cadre d'IFADEM, Adotevi *et al.*

(2019, p. 44) soulignent que : « l'aspect à distance constitué par le travail individuel sur les livrets a été minime, la plupart des stagiaires se contentant du travail avec les tuteurs lors des regroupements ».

L'intérêt pour le tutorat/coaching est unanime, mais le principal écueil pour mettre en place un accompagnement de ce type concerne la difficulté à disposer de personnes-ressources adéquates. Plusieurs options ressortent des expériences passées : mobiliser les inspecteurs scolaires, les conseillers pédagogiques ou encore les chefs d'établissements comme dans le cas d'IFADEM Sénégal, où les tuteurs ont été choisis parmi les directeurs d'école les plus expérimentés (Cayambe, 2020). Quels que soient les profils retenus, cette nouvelle mission exige des investissements et un accompagnement pour une montée en compétences des tuteurs et, bien souvent, une indemnisation lorsque cette mission s'ajoute à leurs missions initiales. Elle exige aussi qu'ils disposent d'un minimum de frais de fonctionnement pour mener à bien leurs tâches : organisation des mini-regroupements, visites des maîtres... comme l'illustre IFADEM Niger où les évaluateurs notent que « la seule revendication des tuteurs était de disposer d'un petit pécule pour assurer au minimum l'accueil des stagiaires qui passent plusieurs heures dans les mini-regroupements sans boissons ni repas » (Madougou et Jarousse, 2016, p. 34). Ce tutorat peut également s'appuyer sur les technologies pour faciliter les communications avec les enseignants dont le tuteur a la charge comme cela a été fait avec succès (Lethuillier *et al.*, 2014) lors d'IFADEM Madagascar ou le projet Lecture pour tous au Sénégal en utilisant le téléphone mobile. Le retour d'expérience d'un coaching à distance par visio-conférence via tablette menée en Afrique du Sud montre aussi des effets positifs sur l'efficacité des enseignants très comparables à un coaching sur site (Kotze *et al.*, 2019). En résumé, le recours aux technologies permet bien d'aider les dispositifs de formation des maîtres en facilitant le tutorat à distance des enseignants éloignés (Cilliers *et al.*, 2018).

Une voie complémentaire à l'accompagnement de « proximité » via le tutorat est de favoriser les communautés d'apprentissage et les collaborations entre pairs. Il semble de plus en plus évident que les modèles de

développement professionnel qui privilégient le travail collaboratif (Burns et Lawrie, 2016) obtiennent des résultats probants. Que cela soit sur la motivation des enseignants à poursuivre leurs cursus de formation ou sur la diffusion de connaissances quand les enseignants ont l'occasion d'interagir entre eux. Jackson et Bruegmann (2009) ont, par exemple, mis en lumière que les enseignants qui interagissent régulièrement avec des pairs sont plus performants et améliorent souvent leurs performances, ce que confirme un travail en cours effectué par le Centre de recherches interdisciplinaires de l'Université de Paris et des chercheurs d'Orange Labs, dans la continuité de l'analyse des usages réalisée pour l'évaluation d'IFADEM Madagascar (Gire et Le Quentrec, 2013; Von Lautz-Cauzanet, 2018).

L'analyse des interactions sociales générées, via le téléphone mobile, entre participants à l'expérimentation d'IFADEM Madagascar a ainsi fait ressortir des enseignants dont les caractéristiques de sociabilité – selon les indicateurs utilisés dans le domaine des *Social Network Analysis* – dépassaient nettement celles de leurs pairs et tendaient à se rapprocher de celles des tuteurs.

De plus, les collaborations ne valent pas uniquement pour les enseignants, mais également pour les tuteurs. Ici encore, on peut mettre en avant ce qui a été constaté à Madagascar: pour IFADEM, les échanges téléphoniques entre tuteurs ont révélé une structure collaborative forte et, pour FADEP, les évaluateurs notent que « le projet a conduit les tuteurs à établir des relations entre eux sur les contenus. Selon les CRINFP (Centre régional de l'institut national de formation pédagogique), les tuteurs ont donc développé des systèmes d'entraide pour développer leur polyvalence » (FADEP, 2019, p. 68). On notera que ces encadrants ont besoin de collaborer entre eux, mais aussi avec leurs propres superviseurs, inspecteurs ou formateurs comme le notent les évaluateurs d'IFADEM Niger (Madougou et Jarousse, 2016) et Togo (Adotevi *et al.*, 2019) ou l'étude de rétroaction rapide faite au Sénégal pour le projet Lecture pour tous, (RF MERL, 2019).

Les technologies peuvent fournir des supports de consultation ou de création et faciliter la dématérialisation des supports papier, aider

l'enseignement à distance, faciliter les échanges collaboratifs et le suivi des apprenants. Mais le succès de leur intégration reste conditionné au niveau de littératie numérique, à la formation des acteurs, et à l'écosystème numérique (infrastructures disponibles et capacités de maintenance). Les dispositifs de *mobile learning* peuvent néanmoins s'avérer relativement complexes. Il est généralement préférable de mobiliser les technologies les plus familières – telles que mesurées par les taux de pénétration dans le tableau 11.1 – ce qui constitue un facteur de réussite important comme le rappellent Nzariwehi et Atuhumuze (2019) et Vu *et al.* (2014). IFADEM Madagascar a pointé les limites du recours aux technologies en zone rurale du fait du manque de couverture du réseau mobile. Les évaluateurs du projet FADEP pointent que les tuteurs ont été insuffisamment formés à l'utilisation des tablettes, limitant le transfert de l'aide technique auprès des formés et qu'ils ont rencontré des difficultés liées à l'hétérogénéité des niveaux académiques des formés. « L'appropriation des tablettes a été longue et parfois laborieuse pour certains d'entre eux ce qui s'explique le plus souvent par la non-confrontation préalable à ce type de technologie » (FADEP, 2019, p. 68). Les évaluateurs des projets *M-Learning* en Côte d'Ivoire et IFADEM Sénégal, qui intègrent également les tablettes, n'évoquent pas ce type de freins.

IFADEM Sénégal, qui a mobilisé des tablettes, témoigne des nombreuses pannes et casses qui ont caractérisé cette phase expérimentale (Rapport d'évaluation externe IFADEM Sénégal, 2020) et du besoin d'un service après-vente performant. Le projet *M-Learning* rapporte que 10 % des tablettes n'étaient plus fonctionnelles dès le deuxième trimestre du projet (SOFRECO, 2019). On peut aussi, dans un autre contexte, souligner des taux de casses ou de dysfonctionnements élevés dans le cadre de l'expérimentation de tablettes au Niger (Baron *et al.*, 2015), car au-delà des bris d'écran, il faut prendre en compte les oubliés de mots de passe, le changement de batterie, etc. Tout ceci requiert un savoir-faire et une chaîne d'approvisionnement. Pour les pays dont les taux de pénétration des *smartphones* et surtout des tablettes sont faibles, ce point demeure un obstacle majeur à court et moyen termes,

même si de tels enjeux constituent autant d'opportunités d'emplois (Le Quentrec, 2019). Ainsi, les plateformes de services, aussi frugales soient-elles, mobilisent des compétences spécialisées pour être managées efficacement. Nous ne pensons pas ici aux seuls aspects techniques – qui méritent tout de même une attention particulière comme l'attestent les difficultés rencontrées à Madagascar³⁹ –, mais plutôt aux procédures informationnelles et pédagogiques et aux acteurs chargés de les construire et de les appliquer. Les plateformes testées dans le cadre d'IFADEM et FADEP à Madagascar ou Lecture pour tous au Sénégal, qui s'appuient sur des canaux communicationnels à partir de messages SMS, vocaux ou USSD⁴⁰, ont mobilisé des expertises nouvelles. Des ateliers de formation ont été nécessaires pour leur prise en main technique, mais tout particulièrement pour maîtriser la programmation des contenus. Par exemple, les messages peuvent être envoyés à différents moments – parfois en dehors des heures de travail afin de ne pas perturber l'enseignement (RF MERL, 2019) –, et à différents stades de l'apprentissage dont l'expert devra tenir compte. Le canal de contact à privilégier doit être questionné comme le révèle FADEP à Madagascar qui a mobilisé des *quiz* vocaux plutôt qu'écrits, avec un succès plus que mitigé (FADEP, 2019).

La plupart des initiatives présentées ne demandent pas de contribution des apprenants au financement des formations qu'ils suivent, à l'exception de FADEP à Madagascar pour les maîtres qui ont un statut de fonctionnaire (gratuit pour les maîtres communautaires) et UTDBE au Ghana. L'initiative IFADEM prévoit d'indemniser les apprenants au moyen de *per diem* et de prendre en charge les frais engendrés par les regroupements. En première analyse, si au Ghana la contribution des

39. Par exemple M-Tew développée à titre expérimental par les Orange Labs et dont le passage en production industrielle et l'implémentation – sous le nom commercial de Messaging Pro – dans les pays de la zone Afrique a connu des retards et déboires techniques qui ont mis en difficulté les partenaires des projets où elle devait être mobilisée.

40. *Unstructured Supplementary Service Data* ou Données de services supplémentaires non structurées. Contrairement au SMS, les données ne sont pas stockées et sont seulement accessibles lors de l'ouverture de la session.

enseignants ne semble pas avoir eu de conséquences sur leur implication, il faut noter que ce pays affiche un niveau de richesse par habitant parmi les plus élevés, ce qui n'est pas le cas à Madagascar qui figure parmi les pays les plus pauvres. De plus, les enseignants du primaire au Ghana semblent mieux payés que leurs confrères de Madagascar ; leurs rémunérations brutes représentent 4,7 fois le PIB par habitant contre 2,3 à Madagascar. Enfin, dans la mesure où ces formations sont destinées en priorité aux enseignants non fonctionnaires, moins bien rémunérés, il semble opportun de ne pas leur demander une contribution, mais au contraire de leur offrir une compensation pour une formation qui leur demande un investissement personnel conséquent, si ce n'est un coût d'opportunité en renonçant à une seconde activité en dehors de leurs heures de travail (le soir et pendant leurs week-ends ou congés). Ceci, même si leur implication pourra aussi être influencée par la prise en compte de leur certification dans leur évolution de carrière, voire leur intégration à la fonction publique à l'issue d'une formation qualifiante reconnue, comme cela est envisagé notamment au Niger pour IFADEM.

L'évaluation des effets des programmes de formation continue sur les performances attendues des enseignants et *in fine* sur les acquisitions des élèves reste un enjeu majeur. Selon les programmes, différentes échelles de mesure peuvent être mobilisées : du recours à des tests existants pour évaluer la maîtrise du français à la confection d'épreuves spécifiques, calibrées sur les compétences directement visées par la formation proposée. Mais les enseignants sont rarement tous évalués avant et après la période de formation, ce qui ne permet pas d'attribuer avec certitude les progrès observés à l'effet du programme étudié. Et si généralement les stagiaires sont testés sur leurs connaissances théoriques et leurs pratiques pédagogiques⁴¹, assez peu de programmes ont pu déployer un dispositif pour évaluer l'efficacité ou le coût/efficacité de la formation des enseignants sur les acquisitions des élèves comme

41. Par exemple, pour IFADEM Madagascar, l'évaluation pratique consistait en l'observation par l'évaluateur d'une leçon modèle conduite par l'enseignant.

le regrettent Depover et Jarousse (2016). Au-delà des aspects financiers et techniques, cela est sans doute à imputer au fait que les projets s'inscrivent dans un agenda court tandis que ce type d'évaluation requiert potentiellement de suivre une cohorte d'élèves sur plusieurs années dans la mesure où l'éducation est un processus cumulatif. Les évaluateurs d'IFADEM Haïti (Gaboton *et al.*, 2013) proposent une démarche complète à ce niveau. L'idée est de produire les données nécessaires afin de disposer des variables de contrôle et des variables d'action pour dégager un effet attribuable au dispositif déployé (Mingat *et al.*, 2003). Des enquêtes qualitatives et des observations *in situ* peuvent enrichir l'analyse tout comme les traces numériques. Tout en soulignant le potentiel de ce type d'analyses, nous voudrions aussi attirer l'attention sur les challenges que soulève la possibilité de disposer de ce type de données, au regard des enjeux liés à la protection de la vie privée.

Les analyses conduites dans le cadre d'IFADEM Madagascar (Gire *et al.*, 2013) ou de l'expérimentation portant sur l'usage de tablettes au Niger (Baron *et al.*, 2015) montrent des potentiels de traitement de ce type de données qui couvrent le champ des *Learning Analytics*. Par exemple, les analyses issues des *Social Network Analysis* visent à modéliser, à partir des données des comptes rendus d'appels, l'intensité des échanges collaboratifs et la structure des liens de la communauté d'enseignants formés à l'occasion de la mise en œuvre d'IFADEM à Madagascar. Les résultats, issus d'une modélisation multivariée qui cherchait à établir la part de variabilité des usages associés à une meilleure réussite aux tests de niveaux, ont mis en évidence l'effet déterminant de la participation à la campagne de QCM par SMS sur la note obtenue à l'évaluation théorique. Pour l'expérience au Niger, une typologie d'élèves des deux collèges expérimentaux a pu être construite à partir des usages de la tablette⁴²; le croisement des profils obtenus avec les caractéristiques sociodémographiques a permis quant à lui de préciser

42. Grâce à l'intégration d'une sonde, plus prosaïquement désignée « logiciel espion », dans la tablette.

certaines dynamiques à l'œuvre dans les usages et d'investiguer si leurs variabilités sont associées à la réussite à l'examen du BEPC.

Cependant, il apparaît de plus en plus délicat d'obtenir de telles données : d'une part, les cadres réglementaires se sont renforcés face aux enjeux légitimes de la préservation de la vie privée et, d'autre part, les acteurs du numérique semblent de plus en plus tentés de les valoriser en partant du principe qu'elles constituent une nouvelle manne économique. À titre d'illustration sur le premier point, les enseignants du projet ATIC avaient signé une charte autorisant les acteurs du projet à collecter et analyser les données en respectant l'anonymat des enseignants. Malgré cette autorisation, les acteurs se sont vus contraints par l'opérateur téléphonique partenaire d'obtenir l'autorisation du directeur de l'Autorité de protection des données à caractère personnel et ne disposent toujours pas, à ce jour, des données recueillies dans le cadre du projet. Sur le second point, on peut mentionner le programme Lecture pour tous au Sénégal pour lequel le contrat commercial entre les parties prenantes, à défaut de facturer l'accès à ce type de données, les valorise, au même titre que les remises tarifaires appliquées sur les forfaits de télécommunication souscrits. Cette pratique permet à l'opérateur télécom d'afficher une contribution totale qu'il se doit de prouver dans le cadre des règles fixées par l'agence américaine de développement USAID régissant les partenariats public-privé⁴³. Pour conclure par rapport à cet aspect, nous soulignerons la nécessité, pour les acteurs de projets visant à mobiliser ce type de données, de porter une attention très soutenue à l'obtention, auprès des enseignants ou de tout autre utilisateur, d'un consentement éclairé explicite, de l'assentiment des autorités idoines ainsi que de l'opérateur numérique partenaire.

Pour résumer, les différents retours d'expériences, recherches et recommandations de l'ADEA (2016) ou de la Banque mondiale (Beteille et Evans, 2019) par rapport aux conditions de succès des dispositifs

43. Matching 1 \$ contre 1 \$. Pour un dollar facturé à l'agence, le partenaire se doit de prouver une contribution d'un dollar.

de formation continue, conduisent à la conclusion que ces dispositifs doivent viser l'intégration et le développement des modalités d'intervention reprises ci-après tout en tenant compte des contraintes d'infrastructure et des spécificités de la littératie numérique et de l'autodidaxie :

- Intégrer le dispositif de formation dans un cadre politique bien établi avec des financements pérennes notamment en mobilisant des partenariats publics privés (ONG, secteurs privés).
- Établir une structure de gouvernance forte qui dessine clairement les rôles et responsabilités des différents acteurs.
- Analyser les besoins.
- Prévoir une valorisation dans la carrière de l'enseignant.
- Co-construire avec les parties prenantes, et avec les enseignants au premier chef, un parcours de formation équilibré entre savoirs académiques et compétences pratiques.
- Renforcer le tutorat ou coaching pendant et après les périodes de formation (changement de pratiques des inspecteurs, prévoir un budget pour les visites, etc.).
- Initier et renforcer les communautés d'apprentissage et les collectifs d'enseignants.
- Adopter la technologie la plus diffusée au sein de la population, et s'assurer d'un support technique de qualité.
- Équilibrer la part de présentiel et de virtuel selon le profil du public cible et les possibilités offertes par les infrastructures.
- Mettre en place des boucles de rétroaction et des mécanismes de contrôle pour maximiser l'atteinte des objectifs et faciliter la mesure des résultats.

6. Simulation de coûts d'un dispositif de formation selon quelques marqueurs clés

À défaut de disposer d'une analyse coût-efficacité des différentes composantes sur les performances académiques et pratiques des enseignants et/ou des élèves, nous proposons ici des simulations de coûts selon les grands postes de dépenses en modulant la part du présentiel

et du distant et en les graduant en tenant compte de l'indice de connectivité mobile (MCI) développé par la GSMA. L'idée est de mobiliser la technologie la plus adéquate au regard de cet indice.

Nous proposons dans ce cadre une modélisation en distinguant trois groupes de pays relativement au tableau 11.1 :

- Les pays très en retard, comme Madagascar, le Niger et le Burundi (groupe 1).

- Les pays intermédiaires incluant le Mali, le Bénin et Haïti où l'indice de connectivité mobile est plus élevé, mais reste problématique pour les enseignants exerçant en zones rurales (groupe 2).

- Les pays plus avancés tels que le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Kenya ou encore le Nigéria (groupe 3).

Remarquons que le Mali, bien que présentant un indice faible est catégorisé dans le groupe 2, en raison d'un taux d'électrification plus élevé que les pays du groupe 1.

Les coûts unitaires affichés dans le tableau 11.3 sont issus de l'analyse des différents postes de coûts des projets discutés. Lorsqu'ils étaient disponibles et catégorisables selon la nomenclature IFADEM, les coûts des différents projets ont été utilisés. Les coûts unitaires exprimés en euros dans les rapports ont été convertis en parité de pouvoir d'achat⁴⁴ (PPA) en USD constants 2017 relatif à chaque pays, à l'exception des coûts liés aux technologies – essentiellement importées – que nous avons mis en italiques dans le tableau 11.3 dont les prix sont convertis en dollars courants. Cela permet de tenir compte de l'inflation et des différences de niveaux de vie selon les pays. Les coûts des technologies ont pour année de référence 2017, car ils sont issus de projets déployés dans une fourchette temporelle proche de 2017. Les coûts exprimés en dollars peuvent de la sorte être sommés pour comparer les différentes combinaisons telles qu'elles apparaissent dans le tableau 11.5.

44. La parité de pouvoir d'achat (PPA) est un taux de conversion monétaire qui permet d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Ce taux exprime le rapport entre la quantité d'unités monétaires nécessaire dans des pays différents pour se procurer le même « panier » de biens et de services.

TABLEAU 11.3: COÛTS UNITAIRES CONVERTIS EN PARITÉ DE POUVOIR D'ACHAT
EN DOLLARS CONSTANTS SELON LES RUBRIQUES PROJETS ET EN USD COURANTS
POUR LES ÉQUIPEMENTS TECHNOLOGIQUES

Rubriques	Coûts \$ PPA constant 2017	Unités	Sources
Indemnité formateur	52	par jour	ATIC Mali
Indemnité tutorat	138	par formé sur 9 mois	IFADEM Niger
Per diem formateur	34	par jour	ATIC Mali
Per diem tuteur	35	par jour	ATIC Mali
Per diem enseignant	14	par jour	ATIC Mali
Frais d'orga. formation des T.	82	par jour	IFADEM Burundi
Frais d'organisation G.R	19	par jour	M-Learning C.I.
Frais d'organisation M.R	5	par jour	ATIC Mali
Coût visite école	6	par école visitée	ATIC Mali
Ressources papiers	46	pour 2 mat. (Maths, SVT)	ATIC Mali
Tablette	284	par unité	ATIC Mali
Chargeur tablette	218	par unité	Estimation O. Labs
Protection tablette	7	par unité	M-Learning C.I.
Smartphone	87	par unité	ATIC Mali

Chargeur smartphone	45	par unité	ATIC Mali
Protection smartphone	5	par unité	M-Learning C.I.
Vidéoprojecteur	545	par unité	ATIC Mali
Raspberry pi	190	par unité	ATIC Mali
Forfait flotte (VPN)	12	par mois par utilisateur	ATIC Mali
Forfait data Go	4	par mois par utilisateur	ATIC Mali
Service type M-Tew	7	par mois par utilisateur	IFADEM Mada.
Service type Moodle	19	par mois par utilisateur	ATIC Mali
Gouvernance et gestion	10 %	du C.U. hors tél. et techn.	IF Mada et M-L. CI

Les résultats des simulations affichés dans le tableau 11.5 sont conditionnés à différentes hypothèses (tableau 11.4) selon les coûts du tableau 11.3. Les coûts de tutorat ou de la formation des tuteurs n'ont pas été modélisés en intégrant des salaires, mais plutôt des indemnités⁴⁵, octroyées aux personnes-ressources qui vont effectuer cette activité supplémentaire, ce qui postule qu'elles sont mobilisables dans le système éducatif. Enfin, nous n'avons pas intégré les coûts fixes tels que les coûts de création de contenus ou de gouvernance centrale qui peuvent représenter des sommes importantes en phase pilote comme nous l'avons analysé, mais qui tendent à être réduits lors des phases de déploiement dès lors qu'un nombre conséquent d'apprenants est ciblé.

45. Les évaluateurs du projet *M-Learning* estiment une durée de travail des tuteurs à 150 h dédiées au coaching des apprenants pendant la durée de la formation qu'ils estiment à 200 h étaillées sur 6 mois. Il ressort un coût unitaire de tutorat à 196 € en intégrant le salaire d'un conseiller pédagogique payé l'équivalent d'un enseignant du secondaire 2^e cycle, en l'occurrence 11 774 €; très au-dessus des indemnités retenues dans les initiatives présentées (Rapport d'évaluation externe *M-Learning*, 2019).

Par ailleurs, nous avons considéré les technologies comme des coûts variables amortissables sur la durée de la formation, ici neuf mois, pour se référer à un standard moyen. Il convient aussi de mentionner que la formation des tuteurs pourrait être considérée comme un investissement : sur ce point, l'extension sur une durée plus longue, par exemple de deux ans, réduirait de manière conséquente le coût unitaire tout comme le recours aux tuteurs déjà formés pour d'autres projets. Il convient enfin de mentionner les limites des calculs réalisés dans la mesure où nous avons eu accès uniquement aux coûts des initiatives pilotes.

TABLEAU 11.4: HYPOTHÈSES RETENUES SELON LES GROUPES DE PAYS

Sous-composants	Hypothèses
Durée de la formation	9 mois de formation
Taux d'encadrement enseignants	1 tuteur pour 20 enseignants
Taux d'encadrement tuteurs	1 formateur pour 15 tuteurs
Nb d'Ateliers et jours de formation des Tuteurs	3 ateliers de 4 jours
Nb de grands regroup. et de jours	Grp.1 : 2 de 4 j. ; Grp.2 : 2 de 3 j. ; Grp.3 : 1 de 4 j
Nb de mini regroup. et de jours	Grp.1 : 1 par mois ; Grp.2 : 1 par mois ; Grp.3 : 1 par trimestre
Nb de visites d'écoles par les tuteurs	Grp.1 : 1 par mois ; Grp.2 : 1 par mois ; Grp.3 : 1 par trimestre
Nb de jours pour la certification	1 journée
Taux de participation à l'examen final	98 %
Taux de réussite 1^{re} session	90 %

Taux de part. session de rattrapage	100 %
Mix technologique Grp.1	<i>smartphones</i> et chargeurs solaires pour tous
Mix technologique Grp.2	<i>smartphones</i> et chargeurs solaires pour tous tablette., Raspberry pi, vidéo-pro pour les tuteurs et formateurs
Mix technologique Grp.3	tablettes pour tous, chargeurs solaires selon public
Mix télécom Grp.1	forfait flotte illimité et 500 Mo
Mix télécom Grp.2	forfait flotte illimité et 500 Mo
Mix télécom Grp.3	forfait flotte illimité et 3 Go
Taux de casse smartphone	15 %
Taux de casse tablette	15 %
Taux de casse chargeurs	10 %
Taux de casse vidéoprojecteur	10 %
Taux de casse Raspberry	5 %
Part. financière des apprenants	0
Taux de remise sur technologie	15 % sur terminaux
Taux de remise sur télécom	30 % sur les communications

La variation des configurations est directement lisible dans la mesure où les pays, même si nous les avons catégorisés en trois groupes différents, sont assez proches en termes de PIB par habitant – comparativement à des pays plus avancés – et que les coûts sont exprimés en PPA en USD constants de 2017. Les coûts des technolo-

gies sont exprimés en dollars de 2017 et peuvent être sommés avec les coûts exprimés en parité de pouvoir d'achat. Au final, une conversion en dollars courants est effectuée et le coût exprimé en pourcentage de PIB par habitant.

Par exemple, le nombre de grands regroupements et le nombre de jours dédiés diffèrent selon les trois groupes de pays, comme on peut le lire dans le tableau 11.4 des hypothèses avec pour corollaire des coûts, exprimés en PPA USD constant de 2017, de 291, 218 et 109 respectivement pour les trois groupes de pays. Les simulations pour les groupes 1 et 2 sont basées sur un schéma organisationnel assez proche puisque, pour ces deux groupes, les différences ne valent que pour les grands regroupements et les technologies. Nous avons réduit d'une journée chaque grand regroupement pour les pays du groupe 2 en faisant l'hypothèse que les applications qui peuvent être mobilisées pour ce groupe viennent compenser une baisse de la part du présentiel. La même logique prévaut pour le groupe 3, mais de manière accentuée puisque les mini-regroupements et les visites de classes sont réduits. Le coût unitaire ressort alors à près de 90 % du PIB par habitant pour un pays comme Madagascar.

Les échanges collaboratifs sont facilités par la gratuité des communications dans les deux groupes de pays, une plateforme de service comme celle utilisée à Madagascar pour IFADEM est intégrée dans les coûts du groupe 1 tandis qu'une de type *Moodle* l'est pour le groupe 2. Les enseignants disposent des mêmes équipements que ceux du groupe 1, mais les tuteurs et les formateurs sont équipés chacun d'une tablette dix pouces, d'un chargeur solaire de type kit solaire autonome plus puissant, d'un mini-serveur *Raspberry* et d'un vidéoprojecteur. Ce dernier « mix technologique » s'approche de celui d'ATIC. Les coûts unitaires totaux sont identiques lorsqu'on somme les coûts hors technologie exprimés en PPA et les coûts des équipements soit 1 233 (1 075+158 et 1 005+228). Cette conversion monétaire qui permet d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies n'est pas neutre puisque les coûts unitaires exprimés

en dollars courants s'établissent à 507 USD (482 €⁴⁶) pour Madagascar, 599 USD (569 €) pour le Mali. De plus, le PIB par habitant étant plus élevé au Mali qu'à Madagascar, le « mix technologique » du groupe 1 représente un pourcentage proche d'un PIB par habitant à Madagascar, mais près des 3/4 du PIB par habitant au Mali et moins de la moitié pour la Côte d'Ivoire.

TABLEAU 11.5: COÛTS UNITAIRES (EN PPA DOLLARS CONSTANTS 2017
À L'EXCEPTION DES TECHNOLOGIES EN USD) SELON LA PART DU PRÉSENTIEL
ET LA MATURETÉ TECHNOLOGIQUE (GROUPES 1 À 3)

Composants	Pays 1 ^{er} Groupe	Pays 2 ^e groupe	Pays 3 ^e groupe
Ateliers collectifs (G.R.)	291	218	109
Mini-regroupements	186	186	62
Tutorat	273	270	234
dont formation des tuteurs	79	77	77
dont visites de classes	55	55	18
Équipement technologique en \$ courant	158	228	604
dont énergie	47	60	253
Télécom	140	152	246
Ressources imprimées	48	48	0
Gouvernance et Gestion	85	78	46
Certification	52	52	26
Total en PPA \$ constant 2017 hors dotation technologique	1075	1005	723

46. Le taux de change euro vers dollar au 1^{er} janvier 2017 s'établissait à 1,05155

Total avec dotation technologique	1233	1233	1327
Coût unitaire en \$ et en % du PIB	Mada.	Mali	Côte d'Ivoire
Coût unitaire en dollars courants 2017 (avec technolo.)	507	599	919
% de PIB par habitant	98 %	72 %	59 %
Coût unitaire en dollars courants selon le taux d'électrification	496	573	753
% de PIB par habitant	96 %	69 %	48 %

Afin de prendre en compte l'impact des différences de taux d'électrification entre pays, nous avons calculé un coût unitaire en dollars courants selon le taux d'électrification du pays (en fonction des indices fournis dans le tableau 11.1). Le tableau 11.5 affiche un coût moyen¹ selon le total d'enseignants impliqués dans le programme, mais en tenant compte du fait que seuls les enseignants vivant dans des zones non électrifiées bénéficient d'un équipement solaire. Si pour des pays des groupes 1 et 2, l'incidence de la prise en compte des taux d'électrification sur le coût unitaire est minime en termes de pourcentage de PIB au regard de la technologie mobilisée par chaque groupe (pour un pays comme Madagascar, la variation est de deux points de PIB par habitant et de trois pour le Mali), il en va autrement pour les pays du groupe 3. L'hypothèse étant que l'ensemble des participants du groupe 3 est équipé d'une tablette dix pouces plus énergivore, ce qui exige la dotation d'un kit solaire autonome plus coûteux (tableaux 11.3 et 11.4). Le coût de ce kit solaire pèse pour près du quart du coût unitaire total exprimé en USD (253/919). Si seules les personnes vivant en zone rurale étaient ainsi équipées, en supposant la formation uniformément déployée sur le territoire, le coût unitaire final s'élèverait à 753 USD (716 €), plus élevé que les coûts résultant des choix opérés pour les groupes 1 et 2, mais réduit par rapport au coût unitaire calculé sans

prendre en compte le niveau d'électrification (919 USD/874 €). Cela reste soutenable au regard du niveau de richesse par habitant d'un pays comme la Côte d'Ivoire (48 % du PIB par habitant). Des économies sont faites en réduisant en partie les rencontres physiques : un grand regroupement de quatre jours, un mini-regroupement et une visite d'école par trimestre contre un par mois pour les pays des groupes 1 et 2. Ces réductions sont possibles, car les rencontres physiques sont remplacées par des échanges virtuels en mobilisant des outils de vidéoconférence, des ressources pédagogiques numérisées et une certification opérée en partie à distance. Ces changements sont plus aisés pour des apprenants équipés d'une tablette de dix pouces, d'un chargeur solaire de plus grande capacité et d'un forfait data (3 Go). Ce « *mix technologique* » ne serait pas soutenable à Madagascar. Il coûterait 163 % du PIB par habitant en USD courant à Madagascar⁴⁷ et 151 % en tenant compte du taux d'électrification. Il serait surtout délicat à mettre en œuvre pour des raisons de disponibilité ou de qualité du réseau haut débit 3G entre autres.

Si les retours d'expérience ne plaident pas pour une participation financière des apprenants à la formation, on peut néanmoins s'interroger sur un partage des coûts pour les équipements. En effet, ceux-ci sont amortissables sur plusieurs années et susceptibles d'être utilisés au-delà de la phase de formation. Ils peuvent aussi être utilisés pour des usages privés avec des impacts positifs au niveau de la sphère familiale pour les enseignants qui en disposent. Avec l'essor des solutions de paiement et de crédits via le mobile, les mécanismes de recouvrement sont facilement mobilisables (Le Quentrec, 2019). Cette réflexion devrait s'inscrire dans une analyse plus large sur le statut et l'attractivité de la profession, particulièrement au regard des autres professions (Tournier et Chimier, 2018).

47. En tenant compte du différentiel de pouvoirs d'achat de la monnaie malgache 723 (dollars constants 2017 en PPA) équivaut à 235 dollars auxquels s'ajoute le coût des technologies, soit 604 dollars, pour un total de 839 USD. Le PIB par habitant à Madagascar en 2017 était de 515 USD.

7. Conclusion

L'essor des technologies mobiles ouvre des perspectives de renforcement dans les dispositifs de formation continue. Les données issues des expériences qui les ont mobilisées plaident pour leur intégration raisonnée et différenciée selon le profil des pays.

En effet, les pays n'ont pas les mêmes niveaux de richesse, d'infrastructures télécom et électrique, de maîtrise des services et des usages d'Internet comme l'atteste l'indice de connectivité mobile. Cette fracture numérique d'usage touche les enseignants comme le reste de la population. Ces contraintes nécessitent une analyse du public cible qui passe par l'identification de ses habitudes, de sa maturité numérique, des terminaux de lecture auxquels il a accès.

Parmi les autres écueils, la motivation et l'autonomie des apprenants constituent des enjeux majeurs. De ce point de vue, et ce quelle que soit la maturité technologique des dispositifs, le tout-distant sans ateliers en présentiel n'est pas adapté pour des enseignants du primaire recrutés avec un faible capital scolaire et avec une formation initiale quasi inexistante.

Dès lors, face aux coûts générés par les formations en présentiel et les enjeux de l'enseignement à distance, les dispositifs d'autoformation hybride tutorée tels que ceux déployés en Afrique subsaharienne nourrissent des espoirs qui nous paraissent fondés, pour autant qu'ils s'appuient sur un tutorat de proximité. Le rôle de tuteur diffère de celui d'enseignant : il ne s'agit plus uniquement de transmettre, mais d'abord d'accompagner l'apprentissage. Loin d'une posture frontale et transmissive, il est nécessaire d'accompagner les apprenants sur les plans, non seulement cognitif, mais aussi socio-affectif, motivationnel et métacognitif. Ces personnes-ressources doivent être identifiées et formées afin de concevoir des activités pédagogiques et sociales, collaboratives, organiser des réflexions en groupe, faciliter les échanges et l'aide par les pairs. Cet accompagnement se déploie alors sous forme de mini-regroupements physiques, de visites dans les établissements, de communication à distance. En matière d'accompagnement, les techno-

logies peuvent grandement faciliter les nombreuses missions dévolues aux tuteurs.

En tenant compte des spécificités des projets étudiés, nous avons estimé les coûts unitaires – essentiellement variables – par enseignant formé, générés par le déploiement de tels dispositifs sur une durée standard de neuf mois. Les modélisations faites donnent des ordres de grandeur qui restent cohérents avec les contraintes du dispositif: mettre les tuteurs au cœur des dispositifs, en les formant et en les indemnisant; inciter les enseignants à être présents lors de mini-regroupements en leur octroyant des *per diem* tout en allégeant la part des grands regroupements; équiper les apprenants et leurs encadrants avec des outils technologiques appropriés à leur environnement pour enrichir les ressources éducatives, nourrir les communautés d'apprentissage et les échanges collaboratifs, offrir une certification de qualité. Plus précisément, les trois scénarios types simulés se différencient par une moindre part du présentiel compensée par une dotation en outils numériques plus élaborés; de plus, pour le scénario technologiquement le plus richement doté, les ressources imprimées sont totalement numérisées, car les enseignants sont équipés de tablettes. La question de l'accès à l'énergie et de son coût reste majeure pour ce type de matériel, plus énergivore que les *smartphones*.

La possibilité d'une participation financière des enseignants pour le financement partiel des équipements reste ouverte. Plus particulièrement pour le co-financement des *smartphones*, des tablettes ou des petits systèmes de production d'énergie dont la durée de vie peut dépasser de plusieurs mois la durée de la formation. Pour les kits solaires nécessaires au rechargeement des tablettes, une alternative pourrait être d'investir en synergie entre acteurs publics, société civile, et entreprises privées dans des solutions énergétiques à durée de vie plus longue, produisant *in fine* un accès à l'électricité moins coûteux pour tous. Le coût serait réduit de moitié comme l'indique le démonstrateur en phase de test au Mali dans le cadre du programme de recherche coopératif *Digi* (*Non-discriminating access for Digital Inclusion*). Avec cette solution, le

coût de l'accès à l'énergie serait d'un peu plus de six euros par mois. Un tel système permettrait également de fournir de l'électricité aux écoles.

Cette solution aurait le mérite de s'inscrire dans un temps plus long et un espace dépassant les seuls besoins immédiats associés à la formation. Pour les enseignants exerçant dans les zones rurales, la prise en charge par l'État de ce coût participerait à l'amélioration des conditions de vie des enseignants, voire d'exercice, pour un coût relativement modéré, mais avec une symbolique forte.

Bibliographie

ADEA. (2016). *In-service Teacher Education in Sub-Saharan Africa* [Policy Brief]. <http://www.education2030-africa.org/index.php/en/resources/625-policy-brief-in-service-teacher-education-in-sub-saharan-africa>

Adotevi, J. A.-B., Gaba, M. K., & Marsteau, D. (2019). *Rapport d'évaluation externe IFADEM Togo* [Document interne AUF]. Groupe Cayambe.

Baron, G.-L., Zablot, S., Combemorel-Pauty, C., & Le Quentrec, E. (2015). *Bilan et perspectives de l'expérimentation "Tablettes" au Niger* [Research Report]. Laboratoire EDA (éducation, discours et apprentissages). Université Paris Descartes; Orange Labs research. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01474618>

Beteille, T., & Evans, D. K. (2019). *Successful Teachers Policy Paper and Observation Tool / Education Links* [Policy Paper]. <https://www.edulinks.org/resources/successful-teachers-successful-students>

Blinpo, M. P., & Cosgroves-Davies, M. (2020). *Accès à l'électricité en Afrique subsaharienne*. <https://www.afd.fr/fr/acces-electricite-afrigue-subsaharienne>

Burns, M., & Lawrie, J. (2016). 7 recommandations pour améliorer le développement professionnel des enseignants dans les contextes fragiles. *Blog / Partenariat mondial pour l'éducation*. <https://www.globalpartnership.org/fr/7-recommandations-pour-ameliorer-developpement-professionnel-enseignants-dans-contextes-fragiles>

Casely-Hayford, L., Seidu, A., Etsey, K., Frimpong, J. A., Avotri, R., Daaku, F., Quansah, T., Pufaa, E. D., Mahama, I. A., Koomson, I., & Awal, A. (2016). *The Impact Assessment of the Untrained Teacher Diploma in Basic Education (UTDBE) in Ghana*. Associate For Change. <https://docsend.com>

Cayambe (2020), *Rapport d'évaluation externe IFADEM Sénégal*. Document interne OIF-AUF

Cilliers, J., Fleisch, B., Prinsloo, C., & Taylor, S. (2018). *How to improve teaching practice? Experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching* (Working Paper N° 15/2018; Numéro 15/2018).

Stellenbosch University, Department of Economics. <https://econpapers.repec.org/paper/szawpaper/wpapers308.htm>

Depover, C., Dieng, P. Y., Gasse, S., Maynier, J.-F., & Wallet, J. (Éds.). (2016). *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie. L'initiative IFADEM*. Éditions des Archives Contemporaines.

Depover, C., & Jarousse, J.-P. (2016). Formes et enjeux de l'évaluation dans l'initiative IFADEM. In C. Depover, P. Y. Dieng, S. Gasse, J.-F. Maynier, & J. Wallet (Éds.), *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie. L'initiative IFADEM* (p. 193-211). Éditions des Archives Contemporaines.

FADEP (2019). Rapport d'évaluation externe. Document interne AUF.

Gaboton, J., Depover, C., & Jarousse, J.-P (2013). *Rapport d'évaluation externe IFADEM Haïti*. <https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rapport-eval-expertsvf.pdf>

Gire, F., Le Quentrec, E., Loiret, P.-J., Razafindrakoto, T., Rakotovao, L., & Ratompomalala, H. H. (2013). *Retour d'expérience de l'utilisation du mobile dans le dispositif de formation continue des enseignants du primaire à Madagascar* [Research Report]. Agence Universitaire de la Francophonie. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01715633>

Hima, A. M. (2016). La formation continue des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne francophone: Des enjeux financiers et politiques. In C. Depover, P. Y. Dieng, S. Gasse, J.-F. Maynier, & J. Wallet (Éds.), *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie. L'initiative IFADEM* (p. 193-211). Éditions des Archives Contemporaines.

International Rescue Committee. (2016). *Cost Efficiency Analysis: Teacher Professional Development*. <https://www.rescue.org/sites/default/files/document/961/ttdesignedbrieffinal.pdf>

Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, Article w15202. <https://www.nber.org/papers/w15202.pdf>

Jarousse, J.-P., Bernard, J.-M., Améléwonou, K., Coury, D., Demagny, C., Tagne, B. A. F., Husson, G., Ledoux, B., Mouzon, J., Ndem, A. F., & Reuge, N. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique: Le défi enseignant*. UNESCO -BREDA. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/universal-primary-education-in-africa-the-teacher-challenge-fr.pdf>

Junaid, M. I., & Maka, F. (2015). *In Service Teacher Education in Sub-Saharan Africa: A Synthesis Report*. UNESCO. <http://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/In-Service%20booklet%201.pdf>

Kotze, J., Fleisch, B., & Taylor, S. (2019). Alternative forms of early grade instructional coaching: Emerging evidence from field experiments in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 66(C), 203-213. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.004>

Le Quentrec, E. (2019). L'apprentissage mobile et ses effets dans les pays du Sud. In *Les effets du numérique sur l'éducation: Regards sur une saga contemporaine* (Baron, G.L. et Depover, C.). Presses universitaires du Septentrion.

Lethuillier, G., Jaillet, A., & Jarousse, J.-P. (2014). *RAPPORT D'ÉVALUATION EXTERNE Programme de formation continue à distance des maîtres (IFADEM) à MADAGASCAR* (p. 49). https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/eval_ifadem_mada_final_26fev2014_der.pdf

Madougou, A., & Jarousse, J.-P. (2016). *Rapport d'évaluation externe IFADEM Niger*. https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rapport_phase_1_niger_0.pdf

Mingat, A., Tan, J.-P., & Sosale, S. (2003). *Tools for education: Policy analysis* (Africa regional educational publications. Washington, DC.: World Bank Group.). <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail>

Nzarirwehi, J., & Atuhumuze, F. (2019). In-Service Teacher Training and Professional Development of Primary School Teachers in Uganda. *IAFOR Journal of Education*, 7, 19-36. <https://doi.org/10.22492/ije.7.1.02>

Radovanović, D., Holst, C., Belur, S. B., Srivastava, R., Houngbonon, G. V., Le Quentrec, E., Miliza, J., Winkler, A. S., & Noll, J. (2020). Digital Literacy Key Performance Indicators for Sustainable Development. *Social Inclusion*, 8(2), 151-167. <https://doi.org/10.17645/siv8i2.2587>

RF MERL. (2019). *Rétroaction Rapide MERL et Lecture Pour Tous Lean Testing Phase 1 Mémo de Conclusions*.

Sofo, S. (2018). *Teacher Trainees' Attitudes toward the Untrained Teachers Diploma in Basic Education Program in Ghana*. 9.

SOFRECO (2019). *Rapport d'évaluation externe M-Learning*. (2019). Document interne AUF.

Tournier, B., & Chimier, C. (2018, octobre 4). 6. *Le salaire des enseignants : Comment l'analyser ? Comment le comparer ?* IIPE-UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/fr/6-le-salaire-des-enseignants-comment-lanalyser-comment-le-comparer>

UNESCO. (2014). *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous : rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013-2014*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2015). *Education 2030 Framework for action*. Paris : UNESCO.

UNESCO-IIEP (2016). *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire : Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. Dakar : UNESCO IIPE- Pôle de Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247040>

Von Lautz-Cauzinet, E. (2018). *Mobile supported teacher training in Sub-Saharan Africa. Which contributions and how to analyze them?* [These de doctorat, Université Paris-Saclay (ComUE)]. <http://www.theses.fr/2018SACLN011>

Vu, P, Cao, V, Vu, L., & Cepero, J. (2014). Factors Driving Learner Success in Online Professional Development. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 120-139. <https://doi.org/10.19173/irrodlv15i3.1714>

Wei, R. C., Andree, A., & Darling-Hammond, L. (2009). *How Nations Invest in Teachers : High-Achieving Nations Treat their Teachers as Professionals* (N° 5). 66(5), 28-33.

CHAPITRE 12

Les technologies numériques en contexte Sud Chroniques d'une scolarisation difficile

Béziat Jacques

Résumé

Les technologies numériques se développent dans les sociétés subsahariennes, notamment sous les effets conjugués du développement des infrastructures et de la téléphonie mobile. Pour le moment, ces développements n'influencent que faiblement les pratiques scolaires pour des raisons liées à un faisceau de déficits structurels, matériels, en ressources humaines et en termes de politiques publiques.

Ce chapitre va s'appuyer sur un corpus d'articles publiés dans la revue en ligne *Frantice*⁴⁸. Ces articles présentent tous, chacun à leur manière et au-delà des études réalisées, des éléments de contexte qui forment un ensemble de freins au déploiement des technologies numériques dans les pratiques scolaires à tous les niveaux d'enseignement. C'est en mettant en avant ce système de contraintes que nous discutons des enjeux d'une éducation aux et avec les technologies numériques en Afrique subsaharienne.

MOTS CLÉS: technologies numériques, Afrique subsaharienne francophone, revue *Frantice*, enseigner, former

48. www.frantice.net

1. *Introduction*

La crise endémique des systèmes éducatifs africains subsahariens depuis les indépendances est marquée par une faiblesse des actions et des politiques publiques en faveur de l'éducation (Lang, 1991 ; Martin, 1992 ; Nyamba, 2005 ; Gret, 2009 ; Ngoulaye et Lepage, 2017). Cette situation participe à certains déficits récurrents qui frappent ces systèmes : couverture partielle des territoires en matière d'établissements scolaires, avec de très forts contrastes entre les zones urbaines et rurales ; fonction enseignante sous valorisée, difficulté à recruter des enseignants qualifiés, et mauvaises conditions de travail ; une certaine inertie liée à une vision conservatrice de l'enseignement ; manque d'équipement, allant de l'électricité au matériel de classe ; qualité des bâtiments accueillant les élèves ; absence de ressources pédagogiques adaptées aux curricula, au niveau des élèves, aux langues et cultures locales (Pingwinde et Guay, 2014 ; Baki, 2014) ; absence de suivi des enseignants sur le terrain et manque de personnes-ressources ; effectifs de classe pléthoriques et assiduité relative des élèves ; systèmes d'évaluation et organisation scolaires inadaptés, voire rigides (Mastafi, 2014). La population parentale, insuffisamment instruite et vivant souvent dans la pauvreté (Ouédraogo, 2018), s'implique parfois pour soutenir l'effort local de scolarisation des jeunes (Koubi, 2010 ; Coly, 2014), mais trop souvent pour tenter de compenser les déficits énoncés. C'est dans la difficulté de ces contextes que les premières expérimentations d'usages des technologies numériques pour l'éducation et la formation en Afrique ont eu lieu il y a une quarantaine d'années (Karsenti, Collin et Harper-Merrett, 2012 ; Dogbe Semanou, 2016), et que se réalisent les pratiques actuelles de scolarisation de ces technologies.

Par effet de généralité dans ce texte, nous entendons par le terme « technologies » ou « technologies numériques » tous les appareils et dispositifs informatisés, en local ou en réseau, utilisés dans des contextes éducatifs, soit au service des apprentissages et des pratiques d'enseignement ou de formation, soit en tant que technologies à apprendre, et donc, devant être enseignées par l'enseignant.

L'image de la fracture numérique est souvent utilisée pour qualifier ce processus d'exclusion de certaines populations, avec un effet d'aggravation des écarts lié au développement massif et rapide des réseaux dans d'autres parties du monde (Elie, 2001 ; Sagna, 2006 ; Kiyindou, 2009). Cette image, sans doute nécessaire pour souligner un certain nombre de déficits (Wallet, 2008), ne restitue pas la complexité de la situation. Pour notre part, nous préférons parler d'inégalités numériques. Cette approche ne présuppose pas un effet de rupture ou de clivage entre les plus démunis technologiquement et les plus connectés. Être équipé est nécessaire, mais ne suffit pas. Ces inégalités se définissent autant dans la possession ou non de matériel que dans la capacité à s'en servir ou pas, ce que racontent certains des textes du corpus pris en compte ici. Dit autrement, les réalités africaines quant à l'usage des technologies numériques en éducation sont d'une grande diversité, avec des endroits frappés d'incapacité d'usage et d'autres qui sont le lieu d'innovations avec des pratiques effectives.

En effet, malgré leur retard technique et infrastructurel, les pays du Sud se connectent aussi (Depover et Wallet, 2008; Karsenti, Collin et Harper-Merrett, 2011, 2012; Loiret, 2013; Jerphanion, Laoufi et Portal, 2015; Voulgre et Baron, 2016), avec des effets de contrastes et d'inégalités entre les populations instruites ou non (Loukou, 2010), et de contrastes selon les réalités territoriales: milieux urbains ou ruraux, pays enclavés ou non, politique volontariste ou non, etc. Le développement de l'éducation et de la formation est un enjeu majeur pour les pays du Sud, notamment dans les zones rurales où la faible densité de population sur de grands espaces conduit à marginaliser scolairement certaines populations (Watkins, 2010). Ces zones se distinguent aussi par une réelle difficulté à retenir des enseignants qualifiés et possédant idéalement les compétences linguistiques locales (Vélis, 1999). Dans ces espaces, l'enjeu numérique n'est donc pas tant d'équiper à tout prix les élèves, que de former à grande échelle des enseignants et de les accompagner (Wallet, 2008).

De fait, les dispositifs mobiles sont déjà largement employés en formation et pour la supervision des enseignants. De manière plus géné-

rale, le téléphone portable accélère le processus de connexion des populations africaines (Jerphanion, Laoufi et Portal, 2015), et cela a des effets en contextes éducatifs. Cela dit, la connexion par téléphones et appareils mobiles compense sans doute en partie le déficit d'équipements plus lourds, mais ne les remplace pas. Allant dans ce sens, certaines thèses soutenues récemment décrivent une réalité très hétérogène, témoignant d'usages localisés de technologies numériques, notamment à partir d'appareils mobiles et des difficultés à leur généralisation dans le milieu scolaire (Anta Diop Fall, 2019 ; Ngamba Engohang, 2019 ; Obono Mba, 2019).

Le regard que nous allons porter sur cet ensemble de réalités se fera à travers un corpus de textes issus de la revue en ligne *Frantice*. Nous avons retenu tous les articles centrés sur l'Afrique subsaharienne, allant des terrains scolaires aux terrains universitaires, et ce depuis la création de la revue, soit vingt-sept textes depuis 2010⁴⁹. Le point de vue est donc partiel et sans doute subjectif, à partir de ce qui a été publié dans la revue, mais ces textes décrivent certaines réalités vécues par les acteurs de terrain : des enseignants à qui on demande d'utiliser les technologies numériques dans des contextes parfois improbables. Cela donne aux travaux présentés (des travaux de recherche, ou des présentations de pratiques ou d'actions) un effet fortement empirique. C'est ici l'objectif que nous nous donnons. La présentation des textes qui suit se fait par niveau scolaire : l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et l'université. Nous avons recherché dans ces textes les éléments de contextes dans lesquels

49. Le corpus est constitué de 27 textes sur un total de 115 articles publiés dans la revue jusqu'au numéro 16 (presque un quart des articles de la revue). Seuls ont été exclus les textes qui traitent de la FOAD (formation ouverte et à distance) qui renvoient à d'autres problématiques en matière d'usages des technologies et des réseaux numériques. Le corpus de 27 textes est composé de 4 textes sur l'école primaire, 13 textes pour l'enseignement secondaire et 10 textes pour le niveau universitaire et la formation (23 sont des articles de recherche et 4 sont des présentations de pratiques, de ressources ou d'actions). Les pays représentés dans ce corpus, parfois dans des approches comparatives : Cameroun (8), Burkina Faso (3), Togo (2), Côte d'Ivoire (3), République démocratique du Congo (2), Madagascar (2), Niger (2), Bénin (1), Mali (1), Gabon (1), Sénégal (1), Burundi (1), et trois articles traitent de questions transversales en Afrique subsaharienne.

les recherches, les actions ou les pratiques pédagogiques au service ou convoquant des technologies numériques se sont déployées. Chaque référence à un de ces textes est donc une saisie partielle, mais exemplaire des systèmes de contraintes qui pèsent sur les processus de scolarisation des technologies numériques dans ce type de contextes.

2. *Une très faible présence des technologies numériques dans l'enseignement de base*

L'enseignement de base (que nous nommons aussi « école primaire » ou « enseignement du premier degré » dans le texte) est le niveau scolaire le moins représenté dans le corpus de textes de la revue. À l'échelle des territoires, du niveau des infrastructures et des besoins de massification de l'éducation, ce sont sans doute les établissements les plus difficiles à équiper. Dans un contexte de pauvreté et d'analphabétisme massif des populations, la priorité est à l'enseignement des compétences fondamentales. Dans ce contexte, les technologies numériques permettent parfois de pallier des déficits de ressources pédagogiques pour faire classe ou pour la formation et la supervision des enseignants, souvent peu qualifiés. Elles sont plus rarement mobilisées au sein de la classe. Dans les quatre textes de cette section, il s'agit pourtant de quatre actions ou tentatives d'intégration de ces technologies en classe : avec des ordinateurs portables de type XO, des robots de type *BeeBot*, ou la production de ressources numériques à destination des élèves.

Nogry (2014) présente une étude sur l'utilisation d'ordinateurs portables de type XO (Projet OLPC – *One Laptop Per Child*) à l'école primaire malgache. L'association OLPC France encadre un projet d'intégration de ces ordinateurs dans un village au nord-ouest de Madagascar depuis 2009. L'étude a pour objectif de présenter les usages pédagogiques de ces ordinateurs légers et leurs effets sur les pratiques pédagogiques des enseignants. À la fois, ces appareils s'inscrivent dans la continuité des pratiques et apportent certaines modifications pédagogiques : il faut apprendre à s'en servir ; ils peuvent remplacer les ressources habituelles de classe ; on peut jouer avec ; ils permettent de se connecter pour aller

chercher des ressources; ils permettent une certaine autonomie de l'élève et lui donnent une certaine capacité d'expression.

Madagascar est un pays où 75 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, avec une population jeune, la moitié ayant moins de 18 ans. L'éducation est donc un enjeu majeur pour ce pays. Dans un contexte où les infrastructures et le matériel manquent cruellement, ce sont des associations, des organisations internationales ou des fondations d'entreprise qui prennent l'initiative de doter les écoles d'accès Internet et de matériels informatiques.

Dans cette étude, les conditions favorables qui expliquent la stabilité des usages de ces ordinateurs en classe depuis 2009 tiennent en quelques facteurs. Du côté partenarial, l'école est soutenue par une ONG, qui a construit le bâtiment, qui pourvoit au matériel et assure un accompagnement du dispositif. Pour les aspects matériels, l'école est dotée d'un groupe électrogène pour compenser les pannes du réseau électrique. Pour l'environnement social, le chef du village a été sensibilisé au projet et les enseignants ont reçu une formation, et sont suivis dans la mise en œuvre des technologies informatisées dans leur classe.

Plusieurs problèmes sont à surmonter: 1. les parents ne maîtrisent pas la lecture ni l'écriture, et parlent un malgache dialectal, alors qu'à l'école les deux langues utilisées sont le malgache et le français; 2. les ressources présentes sur les ordinateurs ne sont pas en adéquation avec les programmes scolaires, ni parfois, avec le niveau réel des élèves, ces ressources étant produites pour des standards d'élèves des pays du Nord. L'introduction de ces ordinateurs n'a pas réellement changé les pratiques ni les modes d'apprentissage, mais elle a permis de nouvelles interactions entre les élèves et avec les enseignants, notamment à travers un suivi pédagogique plus individualisé.

Une deuxième étude sur les ordinateurs de type XO a été conduite au Cameroun, dans les écoles pilotes du projet PAQUEB (Projet pilote pour l'amélioration de la qualité de l'éducation de base) (Ondoua et Nogry, 2015). Cette étude montre que les enseignants qui participent à ce programme sont volontaires, mais rencontrent des difficultés directement

liées aux effectifs de classe et à la gestion des élèves, aux contraintes institutionnelles liées à la rigidité des programmes à suivre dans un temps donné, et à l'absence de formation pour l'usage des ordinateurs en classe. À cela, viennent s'ajouter des contraintes directement liées à l'état du matériel et donc à la dégradation du ratio élèves/ordinateur.

Au Cameroun, la déscolarisation des enfants est importante dans certaines zones, avec un taux d'abandons moyen de 15 % et d'échec scolaire de 30 % (sans diplôme ni certification à la sortie du système scolaire). Ces valeurs moyennes cachent des disparités importantes au niveau du territoire, avec des taux de déscolarisation pouvant aller jusqu'à 60 ou 70 % des enfants dans certaines régions. C'est dans ce contexte que Djeumeni Tchamabe (2013) présente le projet CARED – Curricula accélérés pour la réinsertion des enfants déscolarisés.

Ce projet est développé dans quatre régions du Cameroun, fortement marquées par ce phénomène de déscolarisation. Ce curriculum de réinsertion scolaire est initialement soutenu par des activités à réaliser sur des livrets sur une période de huit semaines, les exercices sont corrigés par l'enseignant. Ces livrets ont été élaborés et publiés par l'UNICEF, le programme lui-même est conçu en trois volets : un guide pour l'enseignant, un référentiel pour la formation des enseignants, et des livrets à destination des élèves. La diffusion de ces livrets sur le terrain est problématique. Ils ne sont pas toujours disponibles en nombre suffisant, les enfants assidus à ce programme de réinsertion sont parfois amenés à travailler sur une recopie des livrets dans un cahier. Parfois, les enfants viennent essayer le programme, partent avec les livrets et ne reviennent pas. L'implication des chefs traditionnels, des élus et parfois des forces de l'ordre permet toutefois de maintenir une fréquentation importante des enfants à ce programme.

La conception même de ces livrets et leur mode d'accompagnement sont scolaires et ne sont pas adaptés au faisceau de causes qui amène l'enfant à ne pas fréquenter l'école. L'ENS de Yaoundé a donc décidé de numériser ces livrets. Ce projet de numérisation a pour objectifs d'atteindre un public parfois éloigné, et de permettre une disponibilité permanente des livrets sur place, dans les écoles, et auprès des élèves. Un

autre objectif est de faire travailler les élèves sur des outils modernes et de faire évoluer les enseignants dans leur professionnalité en intégrant l'usage de l'ordinateur dans le suivi pédagogique des élèves. La numérisation et le portage sur différents périphériques de stockage de ces livrets permettent l'intégration du curriculum de réinsertion dans des situations pédagogiques variées. Enfin, pouvoir proposer ces livrets sur différents supports, informatisés ou non, permet de contourner les problèmes d'infrastructure liés notamment à la fourniture d'électricité. Malgré les problèmes techniques qui freinent ce projet, la numérisation du curriculum de réinsertion scolaire, quand elle est effective, facilite à la fois l'activité des enfants dans les écoles et la communication autour de ce programme auprès des familles et des communautés.

Une expérience a été menée au Burundi (Nijimbere, 2019) dans des classes de fin d'école primaire. Cette expérience a porté sur la manipulation et la programmation de robots simples tels que *Bee-Bot*. Les élèves n'ont aucune représentation de ce que peut être ce type d'objets, leurs liens avec les technologies numériques, le fait qu'ils se programment ou se manipulent à partir de quelques commandes, et l'idée même que l'on puisse programmer des objets. En conséquence, l'accompagnement pédagogique au pas-à-pas dans la manipulation des robots n'a pas permis, le temps de l'étude, que les élèves prennent un peu d'autonomie dans l'activité et y mettent un peu de sens. Les enseignants participant à cette étude sont eux-mêmes très peu à l'aise avec ce que l'on peut faire en classe avec ce type d'objets techniques. Ici, c'est tout un pan de culture technique qui fait défaut chez les élèves comme chez les enseignants.

3. Des actions dans l'enseignement secondaire, mais trop éparses et trop peu soutenues matériellement et par la formation

L'enseignement secondaire est un terrain où l'on observe davantage de pratiques numériquement instrumentées. Le collège et surtout le lycée sont plus facilement accessibles pour une jeunesse urbaine et

issue de classes sociales plus aisées. Les élèves, plus âgés, possèdent souvent un téléphone portable. Les établissements scolaires sont plus souvent équipés en matériel informatique, ne serait-ce qu'un peu. Plus souvent proches des villes, ils ont davantage accès au réseau Internet et à une fourniture d'électricité plus stable. Quand ils sont équipés, les enseignants sont généralement utilisateurs d'Internet pour la préparation de leurs cours dans les disciplines qu'ils enseignent.

Les treize textes constituant cette partie du corpus font état de pratiques plus ou moins avancées ou expérimentales, ou s'intéressent aux acteurs dans leurs comportements et leurs représentations, avec un peu plus de la moitié des textes consacrés au niveau lycée. Nous organisons l'exposé de cette section en quatre thèmes, correspondant aux entrées principales de chacun des textes : les aspects matériels, les jeunes, les ressources pédagogiques et les enseignants.

Encore trop peu de matériels et de dispositifs

Beché (2013), dans une étude conduite dans sept lycées camerounais, constate que le ratio défavorable ordinateur/élèves (1 pour 60) décourage les enseignants de s'en servir. De plus, ils sont moins enclins à les utiliser quand ils n'en ont pas eux-mêmes. Quand ils s'en servent, c'est surtout comme source d'information pour évoluer dans leurs pratiques et pour se mettre à jour sur les contenus à enseigner. Ils compensent ainsi le déficit de ressources documentaires en bibliothèque. Ils les utilisent aussi pour conserver, exploiter, modifier et diffuser les ressources de cours. Dans la plupart des cas, l'usage des technologies numériques ne conduit pas à une modification des pratiques, à innover, mais plutôt à compenser une carence de moyens pour mener à bien leur activité professionnelle.

Sur les questions de déficits matériels, dans le contexte éducatif malgache, Ramanantsoa et Totohasina (2014) ont mené un travail de recherche sur trois classes de lycée. L'objectif était de tester l'efficacité d'un dispositif simple combinant ordinateur/vidéoprojecteur pour l'enseignement des mathématiques. Les résultats de l'étude et les perfor-

mances des élèves montrent qu'il vaut mieux équiper plusieurs classes de ce dispositif que d'équiper une seule salle avec des ordinateurs. Le problème n'est pas seulement matériel, il faut aussi convaincre les enseignants de l'utilité d'un tel dispositif. Pour les auteurs, la résistance au changement des enseignants tient à leur ignorance des plus-values et de l'aide que peuvent apporter les dispositifs numériques. Pour les auteurs, l'expression de ces réticences cache une demande d'information et de formation.

À partir d'un travail d'enquête auprès d'enseignants du Burkina Faso et de République démocratique du Congo, deux pays parmi les plus pauvres du monde, Thibeault (2013) analyse les conditions d'accès et d'usages des ordinateurs et des réseaux numériques d'étudiants et d'élèves du secondaire.

À Ouagadougou, moins de 20 % des étudiants et des élèves ont un ordinateur, à Kinshasa, 40 % d'entre eux en disposent. Ceux de Kinshasa utilisent celui de la « famille », notion étendue à la communauté, l'ordinateur de bureau étant considéré comme un bien communautaire. Pour Internet, moins de 10 % d'entre eux ont un accès à la maison à Ouagadougou, et 11 % à Kinshasa. Pour ce qui est de la disponibilité des ordinateurs et d'Internet dans les établissements scolaires, à Ouagadougou, 22 % des étudiants et des élèves interrogés ont accès à des ordinateurs et 17 % à Internet; pour Kinshasa, 47 % d'entre eux ont accès à des ordinateurs et 17 % à Internet. Peu d'établissements sont équipés, et quand il y a une salle informatique, c'est pour prendre des cours d'informatique. À ces faibles taux s'ajoutent des difficultés liées aux équipements et à leur maintenance, à leur vétusté (certains sont de type 486, des machines de pointe dans les années 1990), à la fourniture d'électricité, et au coût encore élevé des connexions, parfois trop lentes. Pour compenser ces difficultés, la plupart des étudiants se connectent à Internet à partir de cybercafés ou de centres communautaires. Ce sont plutôt les hommes, les femmes préférant se connecter de chez elles ou chez un membre de leur famille. Une bonne moitié de répondants déclare avoir de faibles compétences (Ouagadougou : 55 % ; Kinshasa :

40 %) pour la manipulation des logiciels bureautiques. Seule une petite partie déclare avoir une bonne maîtrise de ces logiciels (environ 5 %), ce sont des étudiants et des élèves de niveau socio-économique élevé.

Toujours au Burkina Faso, Boro (2010) a observé des pratiques d'usage d'Internet dans des contextes déficitaires, dans des classes à Ouagadougou et dans trois villes secondaires. Ces classes participaient aux cercles d'apprentissage du *Global Teenager Project* (GTP). Le projet consiste à développer des activités collaboratives en ligne, à travers des échanges d'information entre écoles à l'international, des temps informels de présentation, des questionnements et des réponses des uns et des autres. Au moment de l'étude, une dizaine de classes de différents horizons participaient à ce projet. Cet échange d'informations doit permettre d'apprendre sur l'autre et sur soi. Pour ce faire, les élèves produisent des synthèses et des résumés qui entrent dans les publications du cercle. Chaque résumé rend compte de l'objectif de la question et de l'apprentissage réalisé. Les échanges leur font découvrir les autres, les élèves évoluent dans leurs visions géographiques et culturelles, et sur la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. L'effet est réflexif, à travers une prise de conscience de leur milieu et de leur contexte par la présentation qu'ils en font.

Comment faire au Burkina Faso où l'accès au réseau Internet est faible et la connexion souvent de médiocre qualité ? Le travail s'effectue essentiellement hors connexion, parfois même sans ordinateur, à partir des textes imprimés. Dans ce cas, l'enseignant fait l'interface en recevant et en envoyant les messages. Bien sûr, dans ce cas, les élèves ne développent pas de compétences techniques particulières, mais ils participent à l'échange, mobilisent des compétences en lecture et en rédaction, et s'ouvrent sur d'autres horizons. Ce cadre informel de travail et de communication a des effets sur la pratique de l'enseignant qui organise autrement sa classe et l'accompagnement des élèves pour les faire participer à ces cercles.

Au Gabon, où la téléphonie mobile se développe très rapidement (plus de 9 élèves sur 10 en sont équipés), les lycées publics n'utilisent quasiment pas les technologies numériques (Obono Mba, 2017). Le

manque de moyens est évoqué pour justifier cet état, mais derrière cette plainte, sans doute peut-on y voir l'incapacité des enseignants à mobiliser les ressources disponibles telles que les téléphones portables des élèves, qu'ils utilisent déjà pour saisir des notes de cours, communiquer, rechercher ou comme calculette sans que cela ne soit intégré dans une stratégie pédagogique assumée par l'enseignant.

Dans le contexte de l'enseignement technique au Togo, Awokou (2019) décrit le déploiement d'un environnement numérique de travail (ENT) pour la diffusion de ressources pédagogiques, la promotion de l'usage des TIC, l'encouragement des pratiques collaboratives entre les différents acteurs et l'approche par compétences. Les ambitions sont posées, mais ce programme rencontre bon nombre d'écueils : absence de connexion dans les salles de cours des établissements concernés par le programme, problème de gestion des ressources humaines pour la maintenance technique du dispositif, absence d'organisation claire entre les partenaires institutionnels du projet, absence de formation. Le ressenti des enseignants ne plaide pas davantage en faveur du dispositif, perçu comme compliquant l'activité en classe. En fait, il leur est demandé de produire les ressources pour alimenter l'ENT, avec pour objectif de développer une démarche par compétences sans que les moyens leur soient donnés pour le faire.

Des jeunes usagers des technologies numériques, mais sous-équipés et peu formés

Les jeunes ont accès à Internet au minimum par la téléphonie mobile si leurs moyens le permettent. Ils en ont donc des usages surtout personnels. Pour autant, Thibeault (2013) observe que les élèves savent qu'ils ont un usage superficiel d'Internet par rapport à ses potentialités, même si par l'usage, ils progressent dans leur capacité à l'utiliser. Globalement, les élèves comme les étudiants ont un réel manque de pratique dans et hors de l'établissement scolaire. Ce constat est récurrent sur l'ensemble des articles : l'insuffisance des équipements au niveau personnel, familial et scolaire, ainsi que l'ensemble des carences et dif-

ficultés infrastructurelles entravent la possibilité pour l'ensemble des jeunes d'avoir un usage avancé et affirmé des technologies numériques. Cette insuffisance d'équipement personnel a des effets sur les capacités des élèves à se servir d'Internet dans le cadre scolaire (Coulibaly, 2017).

Sur ce point, Djeumeni Tchamabe (2010) s'intéresse aux différences de comportement entre les filles et les garçons. En menant son étude dans les centres de ressources multimédias de deux lycées publics au Cameroun, elle regarde principalement l'usage que font les filles de l'ordinateur et d'Internet. L'enquête montre que les filles sont plus intéressées et plus actives sur ordinateur et s'en servent davantage pour le travail scolaire que les garçons, ceux-ci étant plus souvent spectateurs en classe ou intéressés par d'autres loisirs. Dans les établissements, les taux d'achèvement des programmes scolaires sont faibles. Les effectifs pléthoriques, la surcharge des programmes et le recrutement d'enseignants de faible niveau de qualification entraînent une baisse du niveau scolaire. Les filles, globalement plus impliquées dans le travail scolaire, utilisent davantage Internet comme une autre source d'apprentissage, pour terminer les programmes et se préparer aux examens, surtout en fin de lycée.

Dans des contextes de sous-équipement général, pour les technologies numériques comme pour l'ensemble des enseignements mobilisant des moyens matériels et techniques tels que l'enseignement des sciences ou de la technologie, les jeunes se démobilisent, car les cours qui leur sont donnés sont trop théoriques, avec très peu de possibilités de manipulation ou d'expérimentation. C'est une cause importante d'échec. Nleme Ze (2017) expérimente au Cameroun l'usage de logiciels de simulation en sciences physiques en fin de collège. Ici, les technologies numériques sont convoquées pour pallier le manque de matériels et de ressources pour l'enseignement de disciplines scientifiques. Elles permettent à moindre coût la mise en œuvre plus active des situations d'apprentissage. L'étude montre que les élèves sont davantage intéressés par les cours qui leur sont donnés quand ils ont la capacité d'agir et d'expérimenter à travers des interfaces de simulation, et qu'ils réussissent davantage les exercices donnés.

Des ressources pédagogiques mal adaptées et parfois mal perçues

La question de la localisation⁵⁰ des ressources éducatives est récurrente (Baki, 2019) et trop souvent encore, les ressources éducatives sur les réseaux numériques sont perçues comme une forme de « colonisation électronique » et donc potentiellement ressenties comme des outils de domination idéologique et culturelle. Un article dans la revue *Fran-tice* s'intéresse spécifiquement à la localisation d'une ressource pédagogique numérisée (B@ngr-bulga) pour l'enseignement de l'histoire sur la période coloniale (Pingwinde et Guay, 2014).

L'histoire est une discipline importante et sensible en ce qu'elle apporte des outils pour la compréhension de notre monde actuel et fait émerger une conscience citoyenne chez les jeunes. Dans le contexte africain, cet enseignement n'est pas exempt de charges affectives lourdes, eu égard à l'histoire coloniale de ce continent. Au Burkina Faso, la mobilisation de la pensée historique des jeunes est difficile, notamment du fait du manque de matériels et de ressources adaptés. Par exemple, pour les classes de première, il n'existe pas de supports didactiques ou de manuels qui permettent de poser une opinion personnelle, de débattre ou de construire un cadre critique d'appréhension de l'histoire. La trace écrite qu'ils ont est le plus souvent le cours dicté par l'enseignant, ou leurs prises de notes. Les réalités sociales liées à la colonisation sont rarement appréhendées. Ce processus évacue tout débat contradictoire au sein des cours d'histoire et amène souvent les enseignants à spéculer sur le thème de la colonisation, alors que la thématique est complexe en regard des enjeux idéologiques dont elle est porteuse.

Pour Pingwinde et Guay l'idée est de mettre à disposition un environnement pédagogique informatisé, offrant à la navigation et aux questionnements des élèves, des documents écrits, des images, des graphiques, des cartes, des documents audio et vidéo, des synthèses, avec

50. Il s'agit ici de l'adaptation (curriculaire, culturelle, linguistique, etc.) de ces ressources aux contextes locaux.

des séquences d'enseignement et d'apprentissage. De plus, des outils de communication et d'interaction soutiennent le travail d'élaboration des élèves. Ce projet cherche à répondre à la nécessité de la production de ressources numériques adaptées aux contextes africains, du point de vue de l'histoire et des peuples de ce continent, et en termes de mise à disposition à grande échelle et à moindre coût de ressources pédagogiques. Il y a aussi, dans cette démarche, le souci de rendre acceptable l'usage de ce type de ressources par les enseignants en leur donnant une place à travers les interactions qu'elles permettent.

**Des enseignants plutôt favorables,
mais dans des établissements mal équipés
et dans des conditions de travail compliquées**

Les enseignants interrogés dans les études présentées dans cette section ne sont globalement pas hostiles aux technologies numériques. Il y a pourtant souvent un décalage entre leurs usages personnels ou professionnels et leur capacité à envisager des usages en classe avec les élèves. Plusieurs facteurs sont ici en cause : le manque de matériel, le manque de formation, un déficit d'implication et l'absence de représentations sur ce que l'on peut en faire en classe. Il y a un décalage important entre les attentes suscitées par les technologies numériques et la réalité des pratiques.

Tamboura (2010) a mené une enquête dans les pays concernés par l'agenda PANAF (Agenda panafricain de recherche en intégration pédagogique des TIC) sur les perceptions des enseignants du secondaire quant à l'intégration des technologies informatisées en classe. Ont été interrogés des enseignants déjà usagers des technologies numériques pour préparer leurs cours, pour leur messagerie, pour réseauter, naviguer ou télécharger dans le cadre de leurs loisirs.

Il ressort de ce travail que les enseignants du secondaire se déclarent plutôt favorables (80 % d'entre eux) à l'usage de ces technologies dans la classe. D'un point de vue professionnel, ils se servent d'Internet comme source d'information et d'un ordinateur pour la gestion de

leurs ressources de cours. Ce faisant, ils s'adaptent au rythme des élèves qui travaillent de plus en plus sur Internet et qui partagent leur travail de recherche avec ceux qui n'ont pas accès au réseau. Les écoles privées, quant à elles, sont mieux équipées, et les enseignants reçoivent des encouragements des directeurs d'école, des comités de gestion scolaire, des parents d'élèves et des partenaires financiers pour intégrer les technologies numériques dans la classe. Cela dit, seuls 37 % des participants à l'enquête déclarent se sentir capables d'intégrer des instruments numériques dans leurs pratiques pédagogiques.

Parmi les quelques résistances des enseignants que les *focus groups* font apparaître, deux points principaux ressortent: les élèves s'habituent à ce qui est facile et deviendraient paresseux; les enseignantes n'ont pas le temps de s'investir davantage en raison de la division sexuelle des tâches familiales. Ces réponses réticentes traduisent essentiellement une représentation erronée de ce que peuvent être les technologies numériques en classe. Elles proviennent d'enseignants et d'enseignantes dont les établissements ne sont pas équipés, ou le sont peu, et qui souvent ne sont même pas équipés personnellement (Coulibaly, 2017). Cette méconnaissance est un blocage supplémentaire au développement de pratiques pédagogiques numériquement instrumentées.

Agaissa et Kouawo (2014) ont mené une enquête dans un lycée de Niamey (Niger) pour évaluer les compétences des enseignants qui ont accepté de répondre. Le Niger est un pays numériquement enclavé, avec un très faible taux de connexion des ménages et, pour le lycée où l'étude a eu lieu, seulement un quart des enseignants possèdent un ordinateur. Ce lycée n'a pas de salle informatique. Les enseignants usagers des technologies numériques se rendent généralement au cybercafé quand ils n'ont pas d'ordinateur à leur disposition. Enfin, une bonne partie de ces enseignants sont des contractuels ou des appelés du service civique national, recrutés sans formation initiale. Il n'est pas rare qu'après la classe, ces enseignants fassent des heures de soutien scolaire dans des cours privés. Malgré tout, l'enquête révèle que les enseignants utilisent fréquemment les technologies numériques dans le cadre de leur activité

professionnelle. Les compétences qu'ils développent le sont essentiellement en autoformation pour des usages portant essentiellement sur la recherche et la production de ressources pour faire classe. L'insuffisance de formation technique, la faiblesse de la connexion, le manque d'ordinateurs, l'insuffisance des moyens financiers et les coupures fréquentes d'électricité sont autant d'obstacles à un usage professionnel des technologies numériques. Malgré ces déficits, les enseignants interrogés placent de fortes attentes dans ces technologies.

4. L'enseignement universitaire sous injonction d'usages avec des étudiants et des personnels souvent mal préparés

Depuis le début des années 2000, avec le développement des technologies numériques, notamment sous l'influence de la téléphonie mobile, la façon d'apprendre des étudiants se modifie rapidement en Afrique subsaharienne. Au Sénégal, par exemple, quasiment tous les étudiants sont équipés de téléphones portables et vivent en zone urbaine, ils ont donc accès à Internet et aux réseaux téléphoniques (Kouakou, 2019). De plus, plusieurs décisions présidentielles depuis 2013 encouragent les usages des technologies numériques dans l'enseignement universitaire, notamment: la création de l'Université virtuelle du Sénégal (UVS), et la mise en place en 2014 du programme « un étudiant un ordinateur ». Ces encouragements politiques et institutionnels posent de nouvelles intentions: les étudiants comme les enseignants doivent utiliser les technologies numériques et les réseaux dans leur activité universitaire.

À l'école normale supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire), Mian (2012) observe les usages du téléphone mobile de futurs enseignants. Ces téléphones sont accessibles pour de faibles budgets et permettent d'accéder à Internet sans avoir à acheter un ordinateur. Ces étudiants, majoritairement des hommes, ont des téléphones à plusieurs fonctionnalités et sont compétents pour les utiliser. Dans le cadre de leur formation, ces téléphones sont utilisés pour échanger avec des collègues par réseaux sociaux, par SMS ou par appel vocal, pour chercher des informations

en lien avec leurs cours, pour télécharger les supports de cours, et pour enregistrer les cours eux-mêmes.

Toujours avec des élèves professeurs, Ndibnu-Messina Ethé et Nya Nouatcha (2014) cherchent à connaître les usages des technologies numériques de ces étudiants à l'ENS de Yaoundé (Cameroun). Ces étudiants viennent tous du département d'informatique et des technologies éducatives. L'idée de cette étude est de faire réfléchir ces étudiants à l'usage des technologies numériques en éducation à partir de leurs propres pratiques d'autoformation. Les usages observés sont finalement assez classiques, en lien avec les possibilités de communication, de recherche et de navigation sur Internet et les capacités de production et de réception de documents de différentes suites logicielles et de différents supports de stockage. La particularité tient au public lui-même. Ce sont des étudiants inscrits dans un département d'informatique, ils sont donc fortement sensibilisés aux usages des technologies numériques. Et dans leur formation, dans une démarche réflexive, l'idée de cette démarche est de les amener à employer ces technologies pour une autonomisation des apprentissages et un renforcement de leur encadrement en présentiel et à distance.

Ainsi, il apparaît que l'usage du numérique encourage l'intégration de ces technologies dans les pratiques pédagogiques et permet aux étudiants de développer des compétences professionnelles en cours de formation. Mais cette autoformation n'est pas suffisamment prise en compte ni suffisamment élaborée, ce qui conduit le plus souvent à développer essentiellement des compétences d'usages bureautiques de l'informatique. Enfin, l'entrave majeure pour les étudiants tient en leur capacité financière pour se procurer un équipement informatique personnel.

Awokou (2010), quant à lui, s'intéresse aux étudiants de l'Unité universitaire technologique de l'Université catholique d'Afrique de l'Ouest à Lomé (Togo). Là encore, il s'agit de s'intéresser aux usages de l'ordinateur et d'Internet dans le cadre de leur formation présentielle. Dans cette université, les étudiants qui ne suivent pas les parcours informatiques n'ont pas de cours d'informatique. Les frais de scolarité de cette

université sont élevés, et chaque étudiant, à son inscription, reçoit un ordinateur. Les effectifs ne sont pas pléthoriques, et les étudiants sont administrativement et méthodologiquement accompagnés dans leur cursus. Les étudiants interrogés sont tous inscrits au cours de méthodologie universitaire « Techniques de communication écrite et orale » qui donne lieu à une initiation à la recherche sur Internet.

Dans les filières sans enseignement de l'informatique, les étudiants de première année transportent leur ordinateur partout sans s'en servir, notamment en classe, sans les utiliser pour prendre leurs notes de cours. Il n'y a pas d'injonction institutionnelle pour le faire, mais seulement un encouragement à ce que les enseignants s'en servent avec et devant les étudiants. Ces derniers disent ne pas s'en servir à cause de leurs difficultés à le manipuler et de leur méconnaissance de l'informatique. Il semble aussi que la difficulté d'accès à des prises électriques en salle de cours freine l'usage des ordinateurs, leur lenteur et celle des connexions aussi. Cela dit, l'université a dû couper la connexion *wifi* dans la résidence étudiante pour des raisons de mésusages le soir. Il apparaît aux yeux de l'équipe de formation qu'il est nécessaire d'apporter du sens à l'usage de l'ordinateur en contexte de formation. Les troisièmes années ayant un usage plus important de leur ordinateur sont appelées à soutenir les étudiants plus jeunes dans l'utilisation de celui-ci.

Meyong (2010) s'intéresse aux représentations que se font des administrateurs, des enseignants et des étudiants de l'école normale supérieure de Yaoundé et de l'école normale supérieure de l'enseignement technique de Douala des technologies numériques en formation et de la formation ouverte et à distance. Au Cameroun, les universités sont dans un état critique de fonctionnement, par manque de ressources : conditions de travail difficiles pour les enseignants et les étudiants, vétusté des locaux, sous équipement matériel des bibliothèques et des laboratoires, désuétude du matériel didactique, manque de revues scientifiques et d'aide pédagogique. Les administrateurs manquent d'autonomie, les enseignants, de formation et de compétences. Ce faisceau de carences et de difficultés est cause d'insatisfaction et de démobilisation.

De plus, pour compenser la faiblesse des revenus, les enseignants travaillent ailleurs et se dispersent dans d'autres activités. Ainsi, l'auteur observe un manque de collaboration entre les étudiants, les enseignants et l'administration, et donc, une certaine incapacité à entrer dans des projets d'innovation qui soient collectifs. Dans ce contexte, les technologies numériques et la mise à distance de la formation sont favorablement perçues pour pallier l'insuffisance du soutien pédagogique et technique, le manque de ressources pour modifier le rapport à l'innovation des enseignants et des étudiants et faire évoluer la relation enseignants-étudiants.

Les auteurs cités ici font état des stratégies d'adaptation à l'absence de moyens. Ainsi, des étudiants, pour compenser le déficit d'accès à des ordinateurs ou à Internet, passent par leurs téléphones portables pour communiquer, échanger des documents ou prendre des notes pendant leurs cours. Les auteurs constatent aussi des mésusages des moyens dotés, notamment liés à la faiblesse des compétences des étudiants et des enseignants. Plusieurs réponses sont envisagées : installer un compagnonnage avec des étudiants plus avancés ; mettre en place des formations en méthodologie du travail universitaire ; prendre en compte les compétences acquises en autoformation ; soutenir et accompagner les enseignants. Ces impérities en cascade accentuent les effets liés aux déficits structurels, matériels et humains. Ce faisant, la grande demande de formation en Afrique subsaharienne se traduit par une forte attractivité des universités étrangères, notamment à distance, aux coûts élevés pour les revenus africains. Ainsi, les universités africaines se voient imposer une concurrence « qui frappe de plein fouet ces universités, de taille trop modeste, aux modes de sélection et de gouvernance singulièrement dépassés, surtout que le financement, déjà mal réparti et largement insuffisant, ne parvient pas à suivre l'accroissement du coût de l'enseignement et de la recherche » (Tonye, 2010, p. 73). Cette concurrence renforce d'autant les déficits par le détournement des étudiants, et donc des moyens qui permettraient le développement des universités subsahariennes.

5. La formation des enseignants au et par le numérique

Les articles extraits de la revue *Frantice* pour le développement de ce chapitre montrent une réelle persistance des problèmes matériels et humains qui rend difficile une scolarisation effective des technologies numériques en contextes subsahariens. Pour autant, les carences et déficits observés sont très inégalement partagés selon les établissements et les régions.

Quand ils sont équipés à titre personnel, les enseignants se servent d'Internet comme d'une source d'information et d'un ordinateur pour la préparation de leurs supports de cours. Cet accès à des ressources pédagogiques sur Internet compense souvent le déficit local de ressources scolaires. Quand les élèves sont connectés, ils peuvent aussi mettre en place des situations pédagogiques de partage et de travail sur ordinateur ou téléphone mobile. Quand ils ne sont pas équipés à titre personnel, les enseignants n'ont quasiment pas la possibilité de se former aux usages professionnels et pédagogiques des technologies numériques, sauf à fréquenter les cybercafés pour se former ou préparer leurs cours. Cela dit, les cybercafés pallient partiellement ces difficultés d'accès, que ce soit pour les élèves et les étudiants, mais aussi pour les enseignants. Ils sont principalement fréquentés par les hommes. Pour des raisons de sécurité, les femmes préfèrent se connecter de chez elles ou de chez un ou une proche, quand c'est possible, ou à partir de centres de ressources associatifs quand ils existent à proximité (Thibeault, 2011).

L'insuffisance de formation, la faiblesse des connexions, le manque d'ordinateurs, la faiblesse des moyens financiers personnels et les coupures fréquentes d'électricité sont autant d'obstacles à un usage professionnel des technologies numériques. Malgré ces déficits, la plupart des enseignants qui ont participé aux études présentées ici placent de fortes attentes professionnelles dans ces technologies.

Ces problèmes de sous-équipement, de difficultés d'accès à Internet, de mésusages et d'absence de formation se retrouvent à l'université.

Pour lutter contre les inégalités d'équipement, certaines dotent parfois leurs étudiants en ordinateur portable, mais ces dotations ne sont pas toujours accompagnées d'une formation adéquate des étudiants qui, pour un certain nombre d'entre eux, ne savent pas s'en servir, et encore moins en situation d'apprentissage et de formation. À cela, s'ajoute la difficulté à trouver des prises électriques en salles de cours et la lenteur des connexions. Enfin, en résidence universitaire, ces ordinateurs servent souvent à autre chose qu'à travailler dans le cadre des études. En fait, équiper ne suffit pas, il faut aussi former les étudiants à leurs usages en contextes de formation.

Le téléphone mobile, accessible aux étudiants et aux élèves à faible budget, fait bouger ces lignes. Les usages des technologies numériques passent maintenant aussi par la capacité qu'ont les étudiants à mobiliser ces supports mobiles en formation : pour la saisie de leurs notes de cours, pour consulter des ressources, accéder à Internet, partager des documents, communiquer, etc. Mais les inégalités persistent, notamment sur la capacité à pouvoir se former ou pas à la manipulation et aux usages des technologies et des réseaux numériques pour apprendre. Et l'école ne vient en amont quasiment jamais combler ces inégalités.

Pour revenir à l'enseignement de base, ses maîtres et ses maîtresses, nous pouvons comprendre que l'usage des technologies numériques en classe et avec les élèves est une question assez éloignée des préoccupations de terrain, notamment celles liées à la massification de l'enseignement. La situation est pourtant contrastée : les écoles privées s'équipent davantage et, lorsqu'elles le décident, peuvent y mettre les moyens ; les écoles en milieu urbain sont plus proches des points de connexion à Internet et des services de fourniture d'électricité ; certains enseignants précurseurs innovent dans leur classe, parfois dans des contextes improbables ; la présence d'une ONG ou d'une association peut être un facteur facilitant pour l'équipement d'une école et la pérennisation des usages ; parfois, c'est la communauté locale et ses autorités qui s'impliquent dans l'amélioration des conditions d'accueil et de travail des élèves en mettant des ordinateurs à leur disposition.

Pour autant, les usages en classe pour les élèves de l'école primaire, quand il y en a, et par les enseignants pour leur activité professionnelle, restent majoritairement centrés sur la bureautique et la recherche documentaire. Nous sommes encore loin d'un usage étendu des technologies numériques, allant des approches bureautiques et utilitaristes aux activités d'acculturation à l'informatique et à ses technologies. C'est tout un pan de compétences et de culture technique et scientifique qui n'est pas pris en compte dans l'éducation scolaire des élèves. Nous comprenons que dans les contextes évoqués, cela peut ne pas paraître être la priorité. Mais ce déficit s'ajoute aux autres et conduit à une vision trop étroite de ce que peut être la scolarisation des technologies numériques. La question de la formation des enseignants est ici une question vive : à quoi, pour quoi et comment former les enseignants pour une scolarisation de ces technologies ?

De manière générale, la mobilisation des technologies numériques pour l'école primaire en contextes subsahariens se situe essentiellement dans l'aide que les réseaux apportent aux enseignants pour pouvoir travailler en classe et pour leur propre formation. Ces technologies concernent assez peu les élèves de l'école primaire, en dehors d'actions très localisées soutenues par des partenaires locaux ou étrangers. Les usages des technologies et des réseaux numériques pour l'éducation en contextes subsahariens s'inscrivent donc dans un ensemble d'inégalités enchaînées, la priorité étant moins de les adresser aux élèves qu'aux enseignants. Pourtant, les élèves d'Afrique subsaharienne, comme tous les élèves, ont besoin d'avoir accès aux compétences et aux connaissances du monde dans lequel ils vont vivre. À terme, sans doute faudra-t-il mettre en perspective la question d'une éducation de qualité numériquement instrumentée en contextes subsahariens.

Nous l'avons vu, les difficultés sont multiples; citons, de manière non exhaustive: les conditions matérielles d'accueil des élèves, les effectifs de classe et les problèmes d'assiduité des élèves, des décalages importants entre les ressources pédagogiques disponibles et les besoins découlant des curriculums scolaires, la disponibilité du maté-

riel, un cadre institutionnel rigide, des familles trop souvent illettrées ou analphabètes, une profession enseignante insuffisamment valorisée, et trop d'enseignants non formés. La priorité est donc de former à faire classe en contexte difficile et parfois dans des zones hors de portée des institutions de formation des enseignants. Le recours aux technologies numériques, notamment mobiles et portables, est ici nécessaire, et c'est le sens des actions portées par IFADEM (Coulibaly et Ben Abid-Zarrouk, 2019).

Pour ce faire, plusieurs enjeux de formation des enseignants sont à distinguer: former à faire classe en contextes difficiles; former à faire classe avec les technologies numériques; former à proposer des compétences et des contenus dédiés aux cultures numériques. Cela suppose d'utiliser tous les moyens matériels légers et didactiques connus: technologies nomades, dispositifs de vidéoprojection, informatique débranchée, matériels robotiques, équipements personnels tels que les téléphones portables (notamment dans des paradigmes pédagogiquement assumés de type BYOD⁵¹), et d'accompagner les pratiques instrumentées, notamment dans des démarches d'innovation pédagogique.

Dans les processus de scolarisation des technologies numériques, les conditions techniques et matérielles sont importantes, mais les projets pédagogiques sont premiers (Béziat, 2012). Ce sont les intentions pédagogiques qui guident les usages que l'on peut faire des technologies numériques en classe. Les innovations sociales observables en milieu scolaire en contextes subsahariens en font la démonstration permanente. Le dépassement des contraintes et des difficultés dont certaines ont été évoquées dans ce texte, passe notamment par le recours à des solutions techniques locales: connexions par boîtiers satellites, énergie solaire ou groupes électrogènes, etc. Trop souvent, les conditions matérielles entravent toutes velléités d'usages des technologies numériques pour ce qu'elles sont: des technologies à apprendre et pour

51. « *Bring Your One Device* » ou son équivalent français « Apportez Votre Équipement personnel de Communication (AVEC) ».

apprendre, tant pour les élèves que pour les enseignants. Au risque de renforcer cette tendance, les orientations actuelles encouragent une vision utilitariste pour l'enseignement, et palliative pour la formation des enseignants.

Les actions d'IFADEM visent à offrir aux enseignants du premier degré des dispositifs de formation qui s'adaptent aux réalités institutionnelles et matérielles de terrain. Pour autant, il faut espérer et travailler à ce que ces démarches de formation, souvent soutenues par des moyens nomades, acculturent davantage les enseignants aux usages des technologies numériques en contextes éducatifs, et qu'à terme, ces formations numériquement instrumentées encouragent les enseignants, soutenus par des collectifs locaux ou des partenaires institutionnels, à s'engager dans des usages des technologies numériques avec les élèves pour prendre en charge efficacement leur acculturation technique et numérique.

Bibliographie

Agaiissa, A. et Kouawo, A. (2014). Les Technologies de l'information et de la communication dans la formation continue des enseignants d'un lycée au Niger. *Frantice*, 9. [En ligne] www.fantice.net

Anta Diop Fall, A. (2019). *La place des TIC dans la prévention du VIH/sida en milieu scolaire. L'expérience des clubs d'éducation à la vie familiale dans des collèges et lycées du Sénégal*. Soutenue le 20 juin 2019 à l'Université de Strasbourg.

Awokou, K. (2010). Les utilisations d'Internet et des TIC chez les étudiants. Étude de cas des étudiants de l'Unité technologique de l'Université catholique de l'Afrique de l'Ouest (UCAO) de Lomé au Togo. *Frantice*, 2. [En ligne] www.fantice.net

Awokou, K. (2019). Mise en place des environnements numériques de travail dans l'enseignement technique et la formation professionnelle au Togo, quels risques de désillusions, *Frantice*, 16. [En ligne] www.frantice.net

Ba, A. (2003). *Internet, cyberespace et usages en Afrique*. Paris: L'Harmattan.

Baki, B. T. (2014). *Éducation et culture en Afrique noire francophone multilingue : représentations des enseignants et enjeux pour une didactique intégrée langue-cultures africaines/française au Burkina Faso*. (Mémoire de master non publié). Sous la direction de J. Béziat, Université de Limoges, France.

Baki, B. T. (2019). *Formation des enseignants des écoles bilingues en contexte plurilingue burkinabé et problématique d'une terminologie mathématique français / langue nationale, perspectives pédagogiques et lexicographiques*. Thèse soutenue le 11 juillet 2019 sous la direction de J. Béziat à l'Université de Caen Normandie.

Beché, E. (2013). TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun. *Frantice*, 6. [En ligne] www.fantice.net

Béziat, J. (2012). Former aux TICE: entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1,2), 53-62. [En ligne] http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_54.pdf

Boro, I. (2010). L'expérience des cercles d'apprentissage au Burkina Faso. *Frantice*, 1. [En ligne] www.frantice.net

Chaillot, C. (dir.). (2003). *L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique*. Actes des rencontres RESAFAD/TICE, UNESCO-Paris, mai 2003. Paris : Association pour la diffusion de la pensée française.

Coly, A. (2014). *Les associations de parents d'élèves à travers l'histoire de l'éducation au Sénégal : pour une nouvelle définition de la politique éducative. Le cas de la Casamance*. Thèse soutenue en octobre 2014 à l'Université de Limoges sous la direction de D. Gay-Sylvestre.

Coulibaly, M. (2017). Les technologies de l'information et de la communication en milieu scolaire: Usages et pratiques dans les établissements secondaires au Mali. *Frantice*, 14(2). [En ligne] www.frantice.net

Coulibaly, M. et Ben Abid-Zarrouk, S. (2019). Évaluation de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance IFADEM dans trois contextes spécifiques. *Frantice*, 15, 87-99. [En ligne] www.frantice.net

Depover, C. et Wallet, J. (dir.). (2008). Éditorial. *Distances et Savoirs « Formation à distance, multiples Sud », 6(2)*. 179-186. Paris: Hermès, CNED/Lavoisier.

Djeumeni Tchamabe, M. (2010). L'impact des TIC sur les apprentissages scolaires des jeunes filles en Afrique: les cas des Centres de Ressources Multimédia de deux Lycées publics du Cameroun. *Frantice*, 2, 55-63. [En ligne] <http://www.frantice.net>

Djeumeni Tchamabe, M. (2013). TIC et Curricula accélérées pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED) au Cameroun. *Frantice*, 7. [En ligne] www.frantice.net

Dogbe-Semanou, D. A. K. (2016). L'informatique au primaire en Afrique subsaharienne francophone, entre marketing et pratiques pédagogiques: cas du Togo. In: F Villemonteix, G.-L. Baron et J. Bézat (dir.), *L'école primaire et les technologies informatisées. Des enseignants face aux TICE*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Elie, M. (2001). *Le fossé numérique. L'Internet, facteur de nouvelles inégalités?* Paris: La Documentation française.

Gret, C. (2009). *Le système éducatif africain en crise*. Paris : L'Harmattan.

Guidon, J. et Wallet, J. (dir.). (2007). *Formation à distance en Afrique Sub-saharienne francophone – Études comparées*. Études ADEA – RESA-FAD – UNESCO 2004-2007. UNESCO, BREDA

Jerphanion (de), M., Laoufi, K. et Portal, M.-L. (dir.). (2015). Le numérique au service de l'éducation en Afrique. *Savoirs communs*, 17.

Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2011). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 87 écoles africaines*. Ottawa : CRDI.

Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2012). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines*. Ottawa : CRDI.

Kiyindou, A. (2009). *Les pays en développement face à la société de l'information*. Paris : L'Harmattan.

Kouakou, S. K. (2019). Les déterminants de l'adoption de l'apprentissage mobile par les étudiantes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. *Frantice*, 15. [En ligne] www.fantice.net

Koubi, R. M. (2010). *Institutionnalisation scolaire : Forme d'implication parentale pour l'éducation au Congo Brazzaville. Cas de la localité rurale de Nsomo*. (Mémoire de master non publié). Sous la direction de J. Béziat, Université de Limoges, France.

Lange, M.-F. (1991). Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques. *Politique Africaine*, 43, 105-119.

Loiret, P.-J. (dir.). (2013). *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992-2012*. Paris : Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la Francophonie.

Loukou, A. (2010). Carence informationnelle en Afrique. Traiter l'hyponformation. *La revue électronique TIC et développement*. [En ligne] <http://www.tic.ird.fr/spip2c00.html?article333>

Martin, J.-Y. (1992). Réalité et ressorts de la crise des systèmes éducatifs en Afrique au sud du Sahara. In : S. Michailof (coord.). *Analyses et Propositions*. Groupe de prospective Coopération et Développement, Ministère de la Coopération et du Développement, Paris.

Mastafi, M. (2014). Obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif marocain. *Frantice*, 8, 50-65. [En ligne] <http://www.frantice.net>

Meyong, C. M. (2010). Appropriation des innovations dans les écoles normales supérieures : une étude des besoins, des avantages et contraintes de l'intégration des TIC. *Frantice*, 1. [En ligne] www.fantice.net

Mian, B. S. A. (2012). L'apprentissage mobile en formation initiale des enseignants à l'ENS d'Abidjan. *Frantice*, 5. [En ligne] www.fantice.net

Ndibnu-Messina Ethé, J. et Nya Nouatcha, G. W. (2014). Usage des TIC, développement et extension des compétences professionnelles chez les enseignants en formation initiale au Département d'Informatique et des Technologies Éducatives de l'ENS de l'université de Yaoundé 1. *Frantice*, 8. [En ligne] www.fantice.net

Ngamba Engohang, M. (2019). *Usage des TICE et enseignement des mathématiques dans le secondaire au Gabon*. Thèse soutenue le 16 décembre 2019 à l'Université de Caen Normandie sous la direction de J. Béziat.

Ngoulaye, J. et Lepage, M. (2017). Influence des TIC sur l'apprentissage des étudiants à l'Université de Yaoundé 1. *Frantice*, 14(2). [En ligne] www.fantice.net

Nijimbere, C., Vouglre, E., Barahinduka, E. Ndovori, E. et Baron, G.-L. (2019). Jouets programmables de type Bee-Bot: représentations et effets cognitifs chez les écoliers de cinquième primaire au Burundi. *Frantice*, 16. [En ligne] www.frantice.net

Nleme Ze, Y. S. (2017). La motivation à apprendre les sciences physiques chez les élèves de 3^e en contexte camerounais: l'apport des simulateurs associés à un exerciceur. *Frantice*, 14(1). [En ligne] www.fantice.net

Nogry, S. (2014). Usages d'ordinateurs portables à l'école primaire à Madagascar, vers un changement de pédagogie ? *Frantice*, 8. [En ligne] www.fantice.net

Nyamba, A. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation ? Les systèmes éducatifs et de formation africains : une situation chaotique et paradoxale. *Éducation et Sociétés*, 2(16), 53-69.

Obono Mba, A. (2017). Les smartphones au lycée: quels usages pour quelles compétences ? *Frantice*, 14(1). [En ligne] www.fantice.net

Obono Mba, A. (2019). *Contribution à la compréhension des usages numériques éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*. Garant de candidature Jacques Wallet, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches soutenue le 4 décembre 2019 à l'Université de Rouen.

Ondoua, T. E. et Nogry, S. (2015). Déploiement des ordinateurs XO et dilemme des enseignants face à la gestion du temps scolaire dans les écoles expérimentales au Cameroun. *Frantice*, 11. [En ligne] www.fantice.net

Ouédraogo, A. (2018). *Les déperditions dans les centres d'alphabétisation au Burkina Faso. Le cas de la région du sud-ouest*. Thèse soutenue à l'Université de Caen Normandie sous la direction de J. Béziat.

Pingwinde, B. et Guay, L. (2014). B@ngr-bulga un environnement pédagogique informatisé pour l'apprentissage de l'histoire de la colonisation africaine. *Frantice*, 9. [En ligne] www.fantice.net

Ramanantsoa, H. et Totohasina, A. (2014). Une stratégie d'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement des mathématiques à Madagascar. *Frantice*, 9. [En ligne] www.fantice.net

Sagna, O. (2006). La lutte contre la fracture numérique en Afrique : aller au-delà de l'accès aux infrastructures. In : D. Oillo et B. Mvé-Ondo (dir.), *Fractures dans la société de la connaissance* (pp. 15-24), Hermès, 45. Paris : CNRS éditions.

Tamboura, Y. (2010). Attitudes des enseignants du secondaire face à l'intégration des TIC dans les pratiques de classe: État des lieux des écoles concernées par l'Agenda Panafricain en Afrique francophone. *Frantice*, 2. [En ligne] www.fantice.net

Théry, M.-P. (2004). *RESAFAD TICE. Réseau d'appui francophone pour l'adaptation et le développement des technologies de l'information et de la communication en éducation. 1997-2003*. Paris: RESAFAD/ADPF, ministère des Affaires étrangères.

Thibeault, E. (2011). Réseau des Maisons des savoirs de la Francophonie. *Frantice*, 3. [En ligne] <http://www.fantice.net>

Thibeault, E.-N. (2013). Décryptage de l'usage des TIC au Burkina-Faso et en République démocratique du Congo. Accès, pratiques et compétences des étudiants. *Frantice*, 7. [En ligne] www.fantice.net

Tiemtoré, W. Z. (2008). *Technologies de l'information et de la communication, éducation, et post-développement en Afrique. Entre mythe de la technique et espoirs de progrès au Burkina Faso*. Paris : L'Harmattan.

Tonye, E. (2010). Modélisation d'un dispositif pour la formation ouverte et à distance dans les pays africains subsahariens. *Frantice*, 2. [En ligne] www.fantice.net

Valérien, J. et Wallet, J. (2004) À quelles conditions un projet intégrant les TIC dans l'éducation peut-il être considéré comme au service du « développement durable » ? In: *Actes du colloque Développement durable : leçons et perspectives* (pp. 117-122). Ouagadougou, juin 2004.

Vélis, J.-P. (1999). *Au risque d'innover. Éducation de base en Afrique occidentale*. Paris : Éditions UNESCO.

Voulgre, E. et Baron, G.-L. (2016). Regard d'une recherche universitaire sur l'accompagnement des instituteurs formés par IFADEM au Burundi (pp.123-137). In: C. Depover, Y. Dieng Papa, S. Gasse, J.-F. Maynier et J. Wallet (dir.), *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie, L'initiative IFADEM*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Watkins, K. (dir.). (2010). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*. Paris : UNESCO.

Wallet, J. (2008). *De l'usage des réseaux numériques en formation. Questions pour le Sud*. Conférence d'ouverture au colloque international « Langues, espaces numériques et diversité », octobre 2008, Limoges.

EN GUISE DE CONCLUSION

Points de vue croisés sur IFADEM et son évolution par les experts chargés de sa coordination depuis le lancement de l'Initiative

Propos recueillis et mis en forme par Depover Christian

Comme nous l'avons montré tout au long de cet ouvrage, IFADEM a déjà une longue histoire jalonnée par des étapes marquées à la fois par la diversification des financements, l'ajustement des priorités, mais aussi par l'impulsion initiée par les acteurs majeurs de l'Initiative qu'ont été ses coordonnateurs. C'est donc aux sept personnalités qui ont joué ce rôle de coordination que nous avons choisi de donner la parole dans cette partie conclusive.

Pour structurer ces témoignages, nous avons transmis aux personnes concernées une série de questions auxquelles elles avaient le loisir de répondre selon le format qui leur convenait, sachant qu'il reviendrait à l'éditeur responsable de cette partie de l'ouvrage d'arbitrer les réponses reçues afin d'harmoniser les contributions individuelles et d'assurer une fluidité acceptable au texte final.

Pour présenter les parties prenantes à ces échanges nous utiliserons l'ordre chronologique en commençant par les « pères fondateurs » qui ont présidé aux destinées de l'Initiative à partir de 2008. Il s'agit de Jean-René Bourrel (J.-R. B.) et de Pierre-Jean Loiret (P.-J. L.), chargés respectivement par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) du lancement de l'Initiative. J.-R. B. a participé à la coordination d'IFADEM jusqu'à fin 2010 et P.-J. L. a quitté ses fonctions de coordonnateur en 2012. Papa Youga Dieng (P.Y.D.) entre en fonction en 2010 pour succéder à J.-R. B. et P.-J. L. est remplacé par Didier Oillo (D.O.), qui assure l'intérim au nom de l'AUF jusqu'à l'arrivée de Jean-François Maynier (J.-F. M.) désigné par l'AUF en 2014. Remarquons que D.O. est aussi formellement impliqué dans l'Initiative en tant que directeur scientifique à l'AUF depuis son lancement et jusqu'en 2014. En 2018, Cédric

Armand (C.A.) prend la suite de J.-F. M. en tant que coordonnateur d'IFADEM pour l'AUF.

L'idée de ces témoignages, c'est non seulement de compléter les données déjà livrées dans les chapitres précédents, en particulier dans le chapitre 3 consacré aux points de vue des opérateurs de terrain, mais aussi d'ouvrir un voile sur le *back-office* d'IFADEM. Comme dans beaucoup de projets innovants, ces informations sont susceptibles de fournir des éléments de compréhension intéressants pour mieux percevoir la dynamique de l'Initiative et révéler les points forts et les faiblesses de sa mise en œuvre sur le terrain.

Pour entamer les échanges, chacune des personnes interrogées est invitée à faire état des faits qui lui paraissent les plus marquants durant la période pendant laquelle elle a été impliquée dans la coordination d'IFADEM.

D'emblée, J.-R. B. juge utile de corriger la chronologie habituellement associée à IFADEM en soulignant que les activités préparatoires au lancement d'IFADEM remontent à janvier 2006 et qu'il y a été directement associé. Parmi ces activités, on peut noter l'organisation en 2006 d'une table ronde de programmation sur le thème « TICE et formation à distance en Francophonie » à laquelle étaient conviés différents responsables de l'OIF et de l'AUF. De cette table ronde est née l'idée de mettre sur pied un groupe de travail commun à l'AUF et à l'OIF en vue de tester sur quatre ans un programme hybride de formation continue (présentiel et à distance) des enseignants du primaire afin d'améliorer la maîtrise du français. À l'issue du XI^e Sommet de la Francophonie (Bucarest, 28-29 septembre 2006), il fut décidé de passer commande conjointement à l'OIF et à l'AUF d'un projet-pilote « destiné à accroître l'offre des programmes et contenus de formation » (Déclaration de Bucarest, article 33). C'est formellement en 2007 que J.-R. B. et P.-J. L. ont été officiellement désignés comme coordonnateurs du projet IFADEM dont le nom a été proposé par Patrick Chardenet, à l'époque chargé de direction à l'AUF.

De cette période préparatoire, P.-J. L. témoigne également en mettant en évidence l'écart qui pouvait exister entre les espoirs placés dans Internet et ce qui sera la réalité du programme sur le terrain. « Certains commanditaires de l'époque pensaient que l'on pourrait faire de la formation à distance par Internet dans les zones rurales des pays ciblés, là où quasiment aucune école n'est électrifiée⁵². »

L'année 2007 est consacrée au montage de l'Initiative et de sa gouvernance, à la conception du dispositif, aux études de terrain, à une revue de littérature, à la compréhension de l'organisation des systèmes éducatifs concernés, à l'identification des acteurs et des structures dans chaque pays ciblé, à la mobilisation d'une expertise universitaire en linguistique, éducation et formation à distance, aux signatures des premières conventions avec les pays. À cette époque, l'équipe est réduite et les travaux préparatoires sont essentiellement réalisés par J.-R. B. et P.-J. L. avec l'aide de Jacques Wallet, professeur à l'Université de Rouen.

Une première phase qualifiée de pilote couvre la période 2008-2010 au cours de laquelle IFADEM est expérimentée au Bénin et au Burundi.

Par rapport aux choix relatifs au dispositif déployé durant la phase pilote, P.-J. L. précise « [...] dans cette première phase d'expérimentations la partie “technologie” est découpée du dispositif de formation. Pour répondre à la commande politique du Sommet de Bucarest, l'utilisation d'Internet, nous créons à l'époque, en nous basant sur l'expérience de l'AUF avec ses campus numériques francophones, des “espaces numériques” où les enseignants suivent une initiation à l'informatique et à Internet (spécialement conçue). Pour des coûts très élevés, nous installons dans des écoles de formation des maîtres une vingtaine d'ordinateurs et des systèmes VSAT de connexion à Internet par satellite, alimentés en électricité par des panneaux solaires couplés à des batteries. C'est le prix à payer pour ne pas avoir à expliquer à nos décideurs qu'on ne peut

52. À propos du rôle crucial joué par l'accès à l'électricité sur l'usage des technologies numériques, voir le texte de Erwan le Quentrec dans le chapitre 11 de cet ouvrage.

pas à l'époque, dans les zones rurales dépourvues d'électricité, imaginer un parcours de formation reposant sur l'usage d'Internet. Chacun a ainsi pu faire semblant que la commande initiale avait été respectée, mais la durée de vie de ces installations n'a pas dépassé deux à trois ans. »

Un autre élément marquant qui caractérise cette période est souligné par J.-R. B. et concerne la collaboration qui s'est mise en place entre OIF et AUF dans le cadre de ce projet conjoint: « [...] sur la base de leurs expériences et de leurs acquis, selon la formule employée lors du Sommet de Bucarest, l'OIF et l'AUF ont réussi à travailler ensemble, ce qui n'allait pas de soi. »

Parmi les réussites de la phase pilote, on peut souligner l'intérêt manifesté à l'égard de l'Initiative par les autorités nationales et locales. À ce propos, P.-J. L. évoque un événement particulièrement marquant lors du lancement officiel du dispositif en 2009 au Bénin à l'École normale d'instituteurs d'Abomey « [...] en pays Fon et en grande pompe avec des centaines de personnes et plusieurs groupes de danseurs. Le secrétaire général de la Francophonie Abdou Diouf est présent, avec le président de la République béninoise, Yayi Boni, l'administrateur de l'OIF et le vice-recteur de l'AUF, mais aussi les deux rois coutumiers d'Abomey malgré la compétition féroce qui les opposent. C'était la première fois qu'ils étaient réunis depuis des années. »

La phase d'élargissement fait suite à la phase pilote et s'étend jusqu'à ce jour soit de 2011 à 2020. Cette phase se caractérise à la fois par un élargissement des pays partenaires et par une diversification des sources de financement. Selon P.Y.D., l'élargissement s'est opéré en deux temps, en 2011-2013 par « une aide de l'APEFE pour l'expérimentation d'IFADEM en RD du Congo et un appui massif de l'AFD (plus de neuf millions d'euros) pour l'extension d'IFADEM qui s'est concrétisée par une mise en œuvre des activités en Haïti et à Madagascar et une extension progressive des pays concernés ». Le second temps, qui démarre en 2014 « [...] correspond à une deuxième accélération de ses activités due essentiellement à l'augmentation des moyens et les résultats positifs des évaluations. L'AFD, le Canada, le Québec, l'UE-ACP, l'UNICEF, WBI-APEFE

et Intel ont appuyé l’Initiative durant cette période. Cette diversification du partenariat a été un atout qui a permis au comité de coordination international de mieux se focaliser sur les besoins spécifiques des pays, avec un passage à une quinzaine de pays dont Haïti et le Liban » (P.Y.D.).

Pour J.-F. M., une des réussites marquantes d’IFADEM durant la période pendant laquelle il a assuré sa coordination (avec P.Y.D.) a été la volonté affirmée des ministères d’intégrer le modèle IFADEM dans leur politique de formation continue. Ainsi, dans un courrier envoyé aux partenaires techniques et financiers, « [...] le ministère de l’Enseignement primaire, de l’Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l’Éducation civique [du Niger] fait de la démarche IFADEM une priorité dans le cadre du renforcement des capacités des enseignants. Pour une question de lisibilité et de visibilité des actions menées, mais aussi dans un souci de pérennisation, le dispositif de formation continue doit intégrer le dispositif IFADEM ».

Pour C.A., une des réalisations les plus spectaculaires de la période récente de l’Initiative est sans nul doute le déploiement en cours d’IFADEM Côte d’Ivoire « supporté par le Contrat de désendettement et de développement (C2D) conclu avec la France, le programme vise la formation de 15 000 directeurs d’école, de 10 000 instituteurs des apprentissages premiers (CP-CE1) et de 1 000 chefs d’établissements du niveau collège ». Le déploiement en Côte d’Ivoire est également souligné par P.-J. L. comme un temps fort d’IFADEM. À ce propos, il souligne : « Pour la première fois depuis 2008 on peut parler d’ambition systémique pour IFADEM puisque 25 000 enseignants et directeurs d’école sont en formation. »

Comment pourriez-vous caractériser, à partir d’exemples de réalisations, l’évolution d’IFADEM depuis son lancement en 2008 jusqu’à aujourd’hui ?

Selon l’un des coordonnateurs actuels d’IFADEM (P.Y.D.) « [...] lors de ces dix dernières années, IFADEM a gagné en maturité et s’est fait une place dans le paysage de la coopération en éducation, en particulier en matière de formation continue des acteurs de l’éducation, due prin-

cipalement à la capacité d'adaptation de l'Initiative. La première évolution majeure a été celle d'accorder plus de place aux acteurs nationaux sur la définition et la mise en œuvre des activités. Le dialogue politique initial lors du développement d'IFADEM nous a permis à chaque fois de mobiliser les acteurs clés nationaux. Cela a permis à l'Initiative de mieux centrer son appui sur les priorités du pays et de développer des outils adaptés aux contextes spécifiques. »

P.-J. L. qui est un des initiateurs du modèle IFADEM, considère, pour sa part, qu'au vu des évaluations « on peut dire que "IFADEM ça marche", [c'est] ce qu'on entend souvent. Tout en reconnaissant qu'il a lui-même beaucoup communiqué sur ce modèle, P.-J. L. estime néanmoins que « [...] nous aurions dû expérimenter d'autres systèmes de formation continue, prendre davantage de temps pour comprendre l'organisation des systèmes éducatifs, mieux adapter l'expertise aux attentes des ministères. Il y a bien évidemment d'autres modèles possibles pour des dispositifs de formation continue pour enseignants que celui d'IFADEM ».

D.O. estime qu'IFADEM a connu une forte évolution depuis son lancement jusqu'en 2013. Cette évolution est notamment marquée par l'approfondissement du concept de co-conception qui a permis « aux opérateurs et à leurs bailleurs de dépasser la notion de substitution, mais aussi d'aller plus loin que la simple subsidiarité en impliquant, dans une démarche participative, l'ensemble des acteurs de l'éducation, en priorité ceux chargés de la définition des stratégies nationales de formation des maîtres. [...]. Cette approche de la coopération, portée par des structures comme la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), le sera dorénavant par l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF) dont le concept initial reposait sur l'idée de déconcentrer les programmes et projets portés par les opérateurs de la Francophonie en les réunissant dans un instrument collégial installé dans un des pays bénéficiaires d'IFADEM et ce au plus proche d'institutions œuvrant dans la même direction comme le Pôle de Dakar et la CONFEMEN. »

C.A. fait état de la préoccupation des responsables d'IFADEM qui a permis une prise en charge plus large du domaine linguistique qui dépasse l'objectif initial limité à l'enseignement du et en français : « IFADEM s'est également attaché à répondre aux besoins des systèmes éducatifs bilingues par une collaboration avec le programme ELAN pour la conception de livrets de formation spécifiques à l'enseignement en contexte bilingue (français et langue nationale), mais aussi en développant des contenus de formation en anglais (Cameroun) et en arabe (Tchad). »

Quelles sont les principales spécificités du modèle IFADEM, ses points forts et ses limites ?

D'une manière générale, les personnes interrogées s'accordent sur les spécificités, les avantages et les limites du modèle d'intervention proposé par IFADEM. Les extraits présentés ci-après illustrent cette convergence des avis.

P-J. L. insiste sur « [...] la lisibilité de l'offre, la facile compréhension du dispositif et du coup l'adhésion des acteurs, du ministre qui peut communiquer sur son action, qui peut inaugurer des espaces numériques à l'instituteur qui se voit doter de ressources pédagogiques et qui prend confiance dans ses capacités ». D.O., pour sa part, met en avant le fait que « le modèle d'IFADEM a permis de développer la formation continue des maîtres dans des pays où celle-ci était quasi inexistante. Son modèle simple à s'approprier sans sophistication inutile offrait aux États, s'ils le souhaitent, la possibilité de le reproduire et de le développer de façon autonome ». Comme le rapporte C.A. « un des grands avantages [du modèle IFADEM] consiste aussi dans le fait de pouvoir maintenir les enseignants sur leur poste pendant leur formation ». Cette possibilité constitue un atout décisif lorsqu'il s'agit d'opter pour le modèle IFADEM plutôt que de poursuivre avec le modèle classique dit en cascade qui implique de sortir les enseignants de leur classe pour des périodes parfois longues en dehors des vacances scolaires.

P.Y.D. souligne l'ancrage local de l'Initiative en pointant plus spécifiquement « l'ingénierie déployée lors du développement et de la mise en œuvre de la formation, basée sur la co-construction et son intégration dans le dispositif de formation continue du pays. Chaque acteur intervenant conformément à son rôle dans le système éducatif. Les concepteurs sont choisis parmi les experts nationaux producteurs de ressources pédagogiques, la supervision étant assurée par les cadres au niveau central et déconcentré. Les tuteurs, selon les pays, sont des conseillers pédagogiques, des inspecteurs ou des directeurs d'école, qui sont des encadreurs "naturels" pour les enseignants [...]. Les contenus pédagogiques sont développés localement pour chaque pays, favorisant ainsi l'appropriation et la contextualisation. Chaque acteur reçoit un renforcement de compétences qu'il réinvestit dans ses activités professionnelles, même hors IFADEM. » L'importance de l'idée de co-construction est bien illustrée par J.-F M. à partir de l'exemple de la Côte d'Ivoire. Ainsi « en Côte d'Ivoire, le modèle du dispositif [retenu pour la phase d'extension] a été entièrement conçu avec le ministère de l'Éducation ivoirien sur la base de l'analyse du dispositif qui avait été évalué très positivement [à l'occasion de la phase expérimentale] ». Toujours à propos de la Côte d'Ivoire, Jacques Wallet, à l'époque coordonnateur du groupe d'experts IFADEM, parle de « naturalisation du modèle IFADEM par la gouvernance ivoirienne ».

Dans le même ordre d'idées, la prise en compte des réalités du pays pour adapter le modèle IFADEM est également évoquée par J.-F M. à partir de l'exemple du Sénégal « IFADEM a trouvé un cadre favorable pour faire évoluer le dispositif au Sénégal. Face aux défis de la formation continue et suite au coût élevé de la formation en présentiel, le ministère de l'Éducation nationale considérait les TIC comme une solution innovante pour pallier les insuffisances des dispositifs d'encadrement et de formation des enseignants. Il s'agissait de proposer un dispositif pédagogique innovant, basé notamment sur l'utilisation de tablettes tactiles, de ressources numériques produites localement, d'une plateforme edX déployée en partenariat avec France Université numérique (FUN) et sur le recours aux réseaux et aux outils proposés par Google pour l'éducation ».

Une autre facette du dispositif IFADEM, qui vaut la peine d'être mise en lumière, concerne la possibilité de faire naître autour des tuteurs de véritables communautés d'apprentissage. Comme le souligne J.-R. B., « [...] cela permettrait de développer des services annexes (mutualisation de cours ou de bonnes pratiques); de constituer un vivier de personnes-ressources, les enseignants formés par IFADEM pouvant devenir des auxiliaires pédagogiques de proximité ou des enseignants référents dans des environnements difficiles ou oubliés; de favoriser ou de faciliter l'émergence et/ou l'utilisation de programmes de radio ou de télévision scolaire, etc. ». Les analyses menées à Madagascar, sur la base des traces laissées par l'utilisation des téléphones mobiles, révèlent clairement la constitution de véritables communautés où les interactions tuteurs-instituteurs sont nombreuses, mais aussi les interactions entre instituteurs. Ces analyses ont également permis de montrer que ces interactions perduraient au-delà de la période prévue pour la mise en œuvre de l'Initiative sur le terrain.

Une limitation évoquée par plusieurs interlocuteurs concerne le passage à l'échelle et en particulier le fait que les coûts du dispositif IFADEM constituent un facteur pénalisant pour une extension de grande ampleur. À ce propos, D.O. met en évidence les principaux facteurs de coûts que sont l'édition des livrets papier, les regroupements et les évaluations. P.-J. L. insiste, pour sa part, sur le fait que « le coût d'IFADEM par formé est important, trop pour être supportable par un système éducatif sans financements de bailleurs de fonds⁵³ ».

Comme le souligne J.-R. B, les responsables d'IFADEM se sont efforcés, lors de leurs interventions, de mettre en place une concertation « avec les autres opérateurs, organismes, ONG, institutions intervenant dans les domaines intéressant directement ou même indirectement la formation initiale et continue des maîtres, de façon à tirer parti au mieux d'une dynamique de complémentarité opérationnelle, c'est notamment

53. Pour une analyse détaillée des coûts associés à IFADEM voir chapitre 2, titre 7 et chapitre 11 de cet ouvrage.

le cas pour l'APEFE (Belgique), l'AFD (France), le programme PARSEB (Banque mondiale...) ». Il s'agit, comme le rappelle D.O., d'éviter « la multiplication des expérimentations, ce qui peut sembler une bonne chose aux États en les plaçant dans la situation d'apprentissage de nouvelles méthodes, est cependant un frein à leur développement [...]. » À ce propos, P.-J. L. s'interroge, de manière très pertinente, sur le fait que le cumul des projets constitue « un substrat, un terreau sur lequel peuvent pousser de nouvelles réalisations ou bien un cloaque dans lequel on s'enfonce et où rien ne surnage ? ». Pour dépasser cet éparpillement des actions, la coopération internationale a décidé de s'orienter, depuis plus d'une dizaine d'années, vers une approche programme plutôt que de s'appuyer sur une approche centrée sur des projets. L'approche programme ou approche sectorielle consiste à établir un cadre global de financement du secteur éducatif auquel vont abonder les différents financements nationaux et internationaux et qui permettra au pays de mener à bien sa stratégie sectorielle. La remarque de P.-J. L. à propos de la remise en cause « [...] du rôle d'opérateurs directs du dispositif IFADEM joué par l'AUF et l'OIF » s'inscrit dans la même perspective de responsabilisation des États en vue de leur permettre « d'opérer directement leurs stratégies de formation continue des enseignants. La plupart des ministères de l'Éducation ont suffisamment évolué ces dix dernières années, se sont suffisamment professionnalisés, pour pouvoir le faire, y compris en gérant eux-mêmes les financements nécessaires, grâce à l'expérience acquise dans de nombreux projets et expérimentations comme IFADEM et bien d'autres ».

Quelles sont les opportunités qui se présentent aujourd'hui pour le développement d'IFADEM (liées à la crise actuelle du Covid-19, mais pas seulement) et comment pourrait-on au mieux les exploiter ?

Comme le souligne P.Y.D., avec la crise sanitaire « tous les acteurs [internationaux] se sont engagés en faveur du développement du numérique et de la formation à distance. Les gouvernements et les par-

naires techniques et financiers ont mis en place des plans d'urgence sur le numérique ». Selon lui, IFADEM est bien armé pour répondre à ces nouveaux défis. Ainsi, « [...] IFADEM [comme cela a été mis en évidence dans le chapitre 2] a démontré sa capacité de résilience en s'appuyant sur les possibilités offertes par le numérique ».

Par certains aspects, « la crise du COVID-19 a même accéléré la réflexion pédagogique puisque, à l'initiative de l'équipe locale qui coordonne le programme en Côte d'Ivoire, un tutorat entièrement en ligne s'est organisé par l'intermédiaire de l'application *WhatsApp*, ce qui semble particulièrement bien adapté au terrain dans lequel se déploie IFADEM » (P.-J. L.).

Pour proposer une réponse plus globale aux difficultés rencontrées par les opérateurs locaux dans le déploiement de formations continues au bénéfice des personnels de l'éducation, la coordination d'IFADEM (PY.D. et C.A.) a proposé une solution ambitieuse sous l'intitulé « IFADEM 100 % en ligne » qui consiste à proposer au personnel disposant d'un équipement numérique une formation entièrement en ligne. Cette nouvelle modalité d'intervention, qui est actuellement en expérimentation dans trois pays (Mali, Niger et Côte d'Ivoire), exploite les ressources développées par IFADEM et propose un tutorat entièrement à distance. Cette approche qui permet de toucher un public déjà équipé et averti par rapport au numérique présente en outre l'avantage d'être « moins coûteuse [que l'approche hybride classique] car elle s'appuie sur les équipements dont disposent les enseignants, seuls les frais de connexion à Internet, le tutorat et la mise en ligne sont pris en charge [par IFADEM] » (PY.D.).

Selon PY.D., la solution mise en œuvre dans le cadre d'« IFADEM 100 % en ligne » préfigure l'IFADEM de demain « [...] avec plus de numérique et moins de papier ». Néanmoins, PY.D. insiste aussi sur le fait que « [...] le recours systématique au numérique fait courir le risque de réduire l'accès à la formation, du fait de la faiblesse de l'accès au numérique en milieu rural, pourtant zone prioritaire d'intervention de l'Initiative ».

Pour terminer cette partie conclusive, il nous a paru intéressant de revenir sur une mise en garde émise par P.-J. L. Pour lui, le principal risque pour l'avenir d'IFADEM « c'est l'inertie, le refus d'évoluer et de rester trop fidèle à sa formule initiale. Le modèle pédagogique et organisationnel doit être questionné dans une logique de recherche-action et de recherche d'un modèle économique ». Ajoutons que l'apport conjoint des deux structures OIF et AUF a aussi contribué à l'évolution du dispositif tout en faisant en sorte qu'il reste proche des besoins et des moyens qui caractérisent les pays ou les régions bénéficiaires. À ce propos, J.-F. M. insiste sur l'importance de la coordination OIF-AUF et des synergies dégagées pour optimiser les ressources financières et la recherche de partenaires. Dans le même ordre d'idées, la possibilité d'utiliser en support du dispositif les campus numériques de l'AUF, de mobiliser leurs ressources en personnel, leurs capacités organisationnelles, leur système d'information financier et leurs locaux ont constitué, aux dires de la plupart des intervenants, un apport significatif à l'escarcelle commune.

Liste des contributeurs

Armand Cédric

Agence universitaire
de la Francophonie
Institut de la Francophonie pour
l'éducation et la formation
cedric.armand@aup.org

Bakingué Zara Goubé Gaoh
Ministère de l'Enseignement
 primaire (Niger)
Direction de la formation initiale
 et continue des enseignants
zarabakingue@yahoo.fr

Baktara Nadji Samdougou
Ministère de l'Éducation
 nationale (Tchad)
Direction de la formation
 des enseignants
sambaktara@gmail.com

Béché Emmanuel

École normale supérieure
 de Maroua (Cameroun)
beche.emmanuel@gmail.com

Ben Abid-Zarrouk Sandoss

Université de Haute-Alsace
 (France)
Laboratoire LISEC
sondoss.zarrouk@oha.fr

Berry Hajj Wafa

Université libanaise (Liban)
Laboratoire DiLiS (Didactique,
 linguistique, sémiotique)
wafaberry2@gmail.com

Béziat Jacques

Université de Caen Normandie
 (France)
Centre interdisciplinaire de
 recherche normand en éduca-
 tion et formation (CIRNEF)
jacques.beziat@unicaen.fr

Bissohong Lydienne Charlie

Université de Maroua (Cameroun)
UFD Sciences de l'homme
et de la société
lydiennecharlie@yahoo.fr

Bourrel Jean-René

Organisation internationale
de la Francophonie (2001-2011)
jrbourrel@gmail.com

Comlavi Maoudi Johnson

Ministère des Enseignements
maternel et primaire (Bénin)
maoudijohnson@yahoo.fr

Cothière Darline

Université Quisqueya (Haïti)
darline.cothiere@gmail.com

Coulibaly Jean-Martin

Ingénierie de la formation,
ressources humaines
et gestion de projets
(Burkina Faso)
jmc10242@gmail.com

De Ketele Jean-Marie

Université catholique de Louvain
(Belgique) et chaire Unesco
de Dakar (Sénégal)
Groupe interfacultaire
de recherche sur la socialisation
et la formation en éducation
jean-marie.deketele@uclouvain.be

Dembélé Martial

Université de Montréal (Canada)
Faculté des sciences de l'éducation
martial.dembele@umontreal.ca

Depover Christian

Université de Mons (Belgique)
Unité de technologie de l'éducation
christian.depover@umons.ac.be

Dicko Issoufi

Ministère de l'Éducation
nationale (Mali)
Direction nationale de
l'enseignement normal
tadinadicko@yahoo.fr

Dieng Papa Youga

Organisation internationale de la
Francophonie
Institut de la Francophonie pour
l'éducation et la formation
papa-youga.dieng@francophonie.org

Djimta Dinguembeye Yves

Université de Picardie Jules Verne
(France)
Centre amiénois de Recherche
en éducation et formation
yves.djimta.dinguembeye@etud.u-picardie.fr

Ferreira-Meyers Karen

University of Eswatini
(Swaziland)
Institute of Distance Education
kmeyers@uniswa.sz

Garba Maman Mallam

Université Abdou-Moumouni
de Niamey (Niger)
mmallam_garba@yahoo.fr

Guennouni Hassani Rajae

Université de Montréal (Canada)
Faculté des sciences
de l'éducation
rajae.guennouni.hassani@umontreal.ca

Jarousse Jean-Pierre

Université de Rennes 2 (France)
jaroussejp@gmail.com

Kanouté Fasal

Université de Montréal (Canada)
Faculté des sciences de
l'éducation
fasal.kanoute@umontreal.ca

Kayembe Bizy Nicolas

Nyange

Ministère de l'Enseignement
 primaire, secondaire et
 technique (RD du Congo)
Inspection provinciale
ippepsphkat@gmail.com

Kingne Ngueguie Lea

Welapenou Mireille
Dschang School of art
(Cameroun)
mireillelea@yahoo.fr

Kyélém Mathias

École normale supérieure de
Koudougou (Burkina Faso)
mkyelem@yahoo.fr

Le Quentrec Erwan

Orange Labs (France)
Department of Sociology
and Economics of Networks
and Services (SENSE)
erwan.lequentrec@orange.com

Loiret Pierre-Jean

Agence universitaire de la

Francophonie

pierre-jean.loiret@auf.org

Maynier Jean-François

Direction générale de

l'enseignement supérieur et
de l'insertion professionnelle
(France)

Ministère de l'Enseignement
supérieur de la Recherche
et de l'Innovation

*jean-francois.maynier@
enseignementsup.gouv.fr*

Mbwayiba Concilie

Organisation internationale
de la Francophonie

Institut de la Francophonie pour
l'éducation et la formation

mbwayibac@francophonie.org

Mendy Mahawa Sémou

Organisation internationale
de la Francophonie

Institut de la Francophonie pour
l'éducation et la formation

mendym@francophonie.org

Morales-Perlaza Adriana

Université de Montréal (Canada)

Faculté des sciences

de l'éducation

adriana.morales@umontreal.ca

Ndiaye Papa Gorgui

Ministère de l'Éducation
nationale (Sénégal)

Inspection d'académie

ndiaypago@yahoo.fr

Ndibnu-Messina Julia Éthé

Université de Yaoundé I
(Cameroun)

École normale supérieure

jundibnu@gmail.com

Oillo Didier

Agence universitaire
de la Francophonie

didier.oillo@gmail.com

Ouedraogo Étienne

Ministère de l'Éducation
nationale, de l'Alphabétisation
et de la Promotion des Langues
nationales (Burkina Faso)

Direction de l'encadrement péda-
gogique de la formation initiale
et continue du primaire

etioued@yahoo.fr

Pakouaré Kebzabo

Université de Maroua (Cameroun)
UFD Sciences de l'homme
et de la société
kebzabopakouare@gmail.com

Vaibra Nicolas

Ministère de l'Éducation
nationale (Tchad)
Direction de l'enseignement
fondamental
nicolasvaibra@gmail.com

Rukanura Jean

Ministère de l'Éducation
nationale et de la Recherche
scientifique (Burundi)
Direction de la formation
continue des enseignants
jean.rukanura@yahoo.fr

Sané Ansoumana

Université Cheikh Anta Diop
de Dakar (Sénégal)
Département de technologie
karafa.sane2016@gmail.com

Sirois Geneviève

Université TÉLUQ (Canada)
Département éducation
genevieve.sirois@teluq.ca

Tossi Awdou Kiwihlou

Ministère de l'Éducation
nationale (Tchad)
Direction de la formation
des enseignants du fondamen-
tal et du secondaire
katossi15461@gmail.com

Table des matières

Comité scientifique	6
Avant-propos	7
Préface	11
Éditorial	15
1. Une triple perspective	15
2. Les enjeux pour la Francophonie	17
3. Structuration de l'ouvrage	19
 PARTIE 1	 21
 L'initiative IFADEM	
telle qu'elle s'est déployée	
dans douze pays	
d'Afrique subsaharienne	
 Chapitre 1 : Le cadre conceptuel	
et méthodologique	26
1. Les étapes de la mise en œuvre	26
2. L'identification	28
3. La préparation	29
4. Le déploiement	31
5. L'évaluation	33
6. La gouvernance de l'Initiative	35

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 2 : L'analyse comparative inter-pays.....	37
1. Principe de l'analyse comparative.....	37
2. La chronologie de la mise en œuvre d'IFADEM.....	38
3. L'étape de préparation.....	42
4. L'étape de déploiement	
mise en œuvre et effets observés.....	45
5. La place du numérique dans le dispositif.....	49
6. La phase d'appropriation.....	51
7. L'analyse des coûts.....	53
8. Conclusion provisoire.....	57
Chapitre 3 : Les études de cas.....	76
Étude de cas n° 1 : Burundi.....	76
Étude de cas n° 2 : République démocratique du Congo, province du Katanga.....	98
Étude de cas n° 3 : Niger.....	114
Étude de cas n° 4 : Sénégal.....	140
Étude de cas n° 5 : Mali.....	161
Étude de cas n° 6 : Burkina Faso.....	183
Étude de cas n° 7 : Tchad.....	204
PARTIE 2.....	219

Recherches sur et autour d'IFADEM

Chapitre 4 : Dynamique de supervision dans le cadre de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres : points de vue de tuteurs et de superviseurs au Sénégal.....	225
1. Introduction.....	226
2. Défis généraux de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne et action d'IFADEM.....	226

3. Considérations générales sur les notions de supervision et de formation à distance	229
4. Synthèse des rapports des superviseurs et des tuteurs	231
5. Pistes d'amélioration de la chaîne de supervision	246
6. Conclusion	247
Chapitre 5 : Compétences et aspects transversaux dans la formation IFADEM	252
1. Introduction	253
2. Compétence disciplinaire ou transversale, quelle définition ?	254
3. Les aspects transversaux dans les cadres généraux de l'éducation	257
4. L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres : quelle évolution ?	263
5. Les livrets IFADEM : structuration, approche théorique, corpus et méthodologie d'analyse	266
6. Quelles compétences pour quels livrets ?	270
7. Quelques propositions permettant d'intégrer les compétences transversales	280
8. Conclusion	283
Chapitre 6 : Que pensent les maîtres tchadiens de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres ?	288
1. Introduction	289
2. Considérations théoriques et méthodologiques	292
3. Des opinions accueillantes à l'égard d'IFADEM	295
4. Des opinions qui valorisent les activités menées et les gains obtenus	297
5. Des besoins centrés plus sur l'intervention que sur l'apprentissage	300
6. Des attentes extraverties plutôt que réflexives	303
7. Conclusion	304

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 7 : Les effets d'IFADEM sur les pratiques professionnelles et sur le niveau de satisfaction des bénéficiaires	309
1. Introduction	310
2. Approcher l'évaluation de l'efficacité du dispositif IFADEM	310
3. Méthodologie de l'enquête portant sur l'évolution des pratiques professionnelles	312
4. Analyse des résultats de l'enquête portant sur l'évolution des pratiques professionnelles	315
5. Synthèse des résultats portant sur l'évolution des pratiques professionnelles	320
6. Méthodologie de l'enquête portant sur le niveau de satisfaction des bénéficiaires	322
7. Analyse des résultats de l'enquête portant sur le niveau de satisfaction des bénéficiaires	322
8. Synthèse des résultats portant sur la satisfaction des bénéficiaires	328
9. Conclusion	328
 PARTIE 3	331
 Recherches sur la formation des maîtres en Afrique	
 Chapitre 8 : La formation à distance organisée par la FASTEF au Sénégal : le vécu et le regard des enseignants bénéficiaires	337
1. Introduction	338
2. Le cadre conceptuel et problématique de notre recherche	339
3. Cadre méthodologique	343

4. Profil des enquêtés	345
5. Les caractéristiques techniques du dispositif FAD	346
6. Les effets obtenus perçus	346
7. Les déterminants perçus	349
8. Une tentative de modélisation	354
9. Discussion conclusive des résultats	356

Chapitre 9 : La privatisation de la formation initiale des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest francophone:

le cas du Bénin et du Burkina Faso	364
1. Introduction	365
2. Cadre d'analyse de l'offre privée de formation initiale des enseignants	366
3. Approche méthodologique	371
4. Privatisation de la formation initiale des enseignants au Bénin et au Burkina Faso	372
5. Synthèse comparative	388
6. Conclusion	391

Chapitre 10 : Propositions pour l'amélioration de la formation des enseignants de français en Eswatini

400	
1. Introduction	401
2. L'enseignement du français en Eswatini	403
3. Le multilinguisme en Eswatini : le siSwati, l'anglais et les langues étrangères	405
4. Formation à l'enseignement du français au niveau primaire	407
5. Conclusion	417

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 11 : Les coûts de la formation continue des maîtres à l'aune des technologies mobiles	421
1. Introduction	422
2. Investir dans le développement professionnel des enseignants	423
3. Un environnement et des ressources contraintes	425
4. Premiers regards sur des initiatives prometteuses afin de répondre aux défis et contraintes	432
5. Les leçons tirées des expériences passées : points de vigilance et d'amélioration	439
6. Simulation de coûts d'un dispositif de formation selon quelques marqueurs clés	448
7. Conclusion	458
Chapitre 12 : Les technologies numériques en contexte Sud Chroniques d'une scolarisation difficile	465
1. Introduction	466
2. Une très faible présence des technologies numériques dans l'enseignement de base	469
3. Des actions dans l'enseignement secondaire, mais trop éparses et trop peu soutenues matériellement et par la formation	472
4. L'enseignement universitaire sous injonction d'usages avec des étudiants et des personnels souvent mal préparés	481
5. La formation des enseignants au et par le numérique	485
EN GUISE DE CONCLUSION	497
Points de vue croisés sur IFADEM et son évolution par les experts chargés de sa coordination depuis le lancement de l'Initiative	511
Liste des contributeurs	

N° d'édition : L.01EHAN000108.N001
Dépôt légal : novembre 2021