



# Évaluation externe de l'appui de l'AFD à l'IFADEM

dans le cadre de l'accord-cadre  
entre l'OIF, l'AUF et l'AFD  
et des financements de l'AFD  
en appui à l'Initiative

## Rapport d'évaluation

AUTEURS :

Françoise CROS, Lorène PRIGENT  
et Amadou WADE DIAGNE



CAYAMBE  
E D U C A T I O N





# Avant-propos

La présente évaluation a été commanditée par l'OIF et l'AUF sur un financement de l'AFD. Elle a été réalisée par un consortium composé de trois entités dont la première était pilote, à savoir : CAYAMBE, AWADIA et IEEPS dont les experts étaient respectivement :

- Françoise Cros pour l'IEEPS,
- Amadou Wade Diagne pour AWADIA et
- Lorène Prigent pour CAYAMBE.

L'équipe apporte un regard sur l'Initiative qui combine des points de vue du nord et du sud, de praticiens et d'acteurs institutionnels, et vise à formuler des recommandations constructives en matière institutionnelle, d'ingénierie pédagogique et de gouvernance.

Il s'agit d'une présentation synthétique du bilan et des constats relatifs aux effets des actions et performances de l'IFADEM dans le cadre du partenariat engagé avec l'AFD depuis 2011. Elle n'engage que ses auteurs.

Les évaluateurs remercient très sincèrement les équipes burundaises, congolaises, nigériennes et sénégalaises pour leur accueil, leur assistance et leur disponibilité lors des missions de terrain. ■



# Table des matières

Liste des abréviations .....	9
Résumé exécutif .....	14
<b>1. Introduction et rappel sur les contours de l'évaluation</b> .....	<b>16</b>
<b>1.1 La commande initiale et son évolution</b> .....	<b>16</b>
1.1.1 La commande initiale .....	16
1.1.2 Les précisions apportées au démarrage .....	17
<b>1.2 Méthodologie et approche</b> .....	<b>18</b>
1.2.1 Les choix méthodologiques .....	18
1.2.2 Difficultés rencontrées et limites de l'exercice .....	18
<b>1.3 Outils et mode de recueil des données</b> .....	<b>19</b>
1.3.1 Les retours du terrain au cœur de l'étude .....	19
1.3.2 Enquêtes et questionnaires .....	20
1.3.3 Une analyse documentaire fouillée .....	20
1.3.4 Des échanges et rencontres avec les principaux acteurs .....	20
<b>1.4 Structure du rapport</b> .....	<b>21</b>
<b>2. La formation initiale et continue des maîtres, une préoccupation mondiale</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1 Les enseignants au cœur du « recentrage sur la qualité »</b> .....	<b>22</b>
<b>2.2 Acquis de la recherche sur la professionnalisation des enseignants</b> .....	<b>23</b>
2.2.1 Les quatre dimensions de la formation des enseignants .....	23
2.2.2 Enjeux pour les systèmes éducatifs africains .....	24
<b>2.3 Les modèles de formation continue</b> .....	<b>24</b>
2.3.1 La formation selon l'APC .....	25
2.3.2 La formation à la demande .....	26

2.3.3	La formation par des médiations tutorielles	26
2.3.4	Synthèse et éléments d'appréciation	26
<b>2.4</b>	<b>la formation continue des enseignants à l'échelle nationale</b>	<b>27</b>
2.4.1	Les institutions impliquées	27
2.4.2	Les sollicitations nombreuses et parfois contradictoires	28
2.4.3	Les pratiques de formation continue sur le terrain	29
2.4.4	Les conditions pour un effet multiplicateur des TICE	29
<b>3.</b>	<b>Le modèle IFADEM</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Les caractéristiques du modèle pédagogique</b>	<b>31</b>
3.1.1	Résumé des principaux axes directeurs du modèle	31
3.1.2	Une formation basée sur des ressources éducatives libres produites localement	31
3.1.3	«L'autoformation tutorée»	32
3.1.4	Les regroupements d'enseignants utiles mais coûteux	34
<b>3.2</b>	<b>IFADEM et son évolution</b>	<b>34</b>
3.2.1	La commande initiale et «l'esprit de Bucarest»	34
3.2.2	Une nature par essence expérimentale et centrée sur les acteurs	35
3.2.3	Un exemple d'institutionnalisation réussie en matière de ressources humaines	36
<b>3.3</b>	<b>Le processus de mise en place dans les pays</b>	<b>36</b>
3.3.1	Les cinq étapes du processus d'installation	36
3.3.2	La question du déploiement et de sa valeur ajoutée numérique et qualitative	38
3.3.3	Vers une phase 3 de transfert d'ingénierie?	38
<b>3.4</b>	<b>la gouvernance</b>	<b>39</b>
3.4.1	Vue d'ensemble	39
3.4.2	Le pilotage local et la question du transfert de la maîtrise d'ouvrage	40
<b>3.5</b>	<b>Typologie IFADEM au 31 juillet 2015</b>	<b>42</b>
3.5.1	Typologie comparative des déclinaisons locales d'IFADEM	42
3.5.2	Typologie de l'intégration d'IFADEM dans un cadre de réflexion national	44
<b>3.6</b>	<b>Analyse SWOT du modèle</b>	<b>45</b>
3.6.1	Forces	45
3.6.2	Faiblesses	46
3.6.3	Opportunités	47
3.6.4	Menaces	48

<b>4. Le partenariat AFD-IFADEM et son évolution</b> .....	49
<b>4.1 Chronologie et grandes étapes du partenariat</b> .....	49
<b>4.2 Le déploiement au Bénin et au Burundi</b> .....	50
4.2.1 Les attendus du déploiement .....	50
4.2.2 Observations résultant de l'étude de cas du Burundi .....	50
4.2.3 Enseignements tirés pour la phase de déploiement .....	52
<b>4.3 L'expérimentation RDC/ Kinshasa</b> .....	52
4.3.1 Un contexte propice .....	52
4.3.2 Le modèle IFADEM à Kinshasa .....	52
4.3.3 Analyse comparative de l'effort national et sa prise en compte des acquis d'IFADEM ...	54
<b>4.4 L'appui multi-pays (CZZ 1588)</b> .....	56
4.4.1 Mécanismes de dialogue mis en place entre l'AFD et le CCI .....	56
4.4.2 Exécution au 31 décembre 2014 .....	57
4.4.3 Analyse des actions menées par composante .....	58
4.4.4 Perspectives ouvertes par la programmation de la tranche 3 du CZZ .....	59
<b>5. Regard transversal sur l'Initiative</b> .....	60
<b>5.1 Pertinence</b> .....	60
5.1.1 Pertinence par rapport aux priorités affichées dans les politiques sectorielles .....	60
5.1.2 Pertinence pédagogique du choix de l'enseignement du et en français .....	61
5.1.3 Pertinence institutionnelle .....	62
<b>5.2 Efficacité</b> .....	63
5.2.1 L'efficacité pédagogique .....	63
5.2.2 L'efficacité à l'échelle nationale .....	63
5.2.3 L'efficacité de la gestion des activités IFADEM .....	64
<b>5.3 Considérations sur l'efficience et le coût unitaire</b> .....	64
5.3.1 Éléments sur les coûts unitaires IFADEM .....	65
5.3.2 Du déploiement à l'échelle nationale .....	65
<b>5.4 Durabilité en lien avec les nouveaux défis des systèmes</b> .....	67
<b>5.5 Impact sur les dispositifs de formation nationaux</b> .....	68

<b>6. Recommandations et propositions</b> .....	69
<b>6.1 Recommandations sur le plan institutionnel et la dimension nationale</b> .....	69
6.1.1 Approfondir la co-construction .....	69
6.1.2 Élargir l'offre de formation dans une perspective intégrée .....	71
6.1.3 Offrir des éléments de comparaison autour des modèles possibles de formation continue .....	71
<b>6.2 Recommandations sur le modèle d'ingénierie pédagogique</b> .....	71
6.2.1 Repenser l'enchaînement des phases .....	71
6.2.2 Approfondir et valoriser la formation Internet .....	72
6.2.3 Valoriser la dimension collective .....	72
<b>6.3 Recommandations sur la gouvernance</b> .....	73
6.3.1 Actualiser les outils juridiques .....	73
6.3.2 Formaliser l'obligation d'un cadre réglementaire préexistant pour la formation continue .....	74
6.3.3 Actualiser le cadre de mesure des performances (CMP) .....	74
6.3.4 Connecter l'évaluation aux systèmes nationaux .....	75
6.3.5 Clarifier la gestion des actions IFADEM .....	75
6.3.6 Améliorer les synergies .....	75
<b>6.4 Orientations proposées pour un futur appui</b> .....	76
6.4.1 Pour l'exécution du CZZ .....	76
6.4.2 Sur les évolutions possibles du modèle .....	77
6.4.3 Pour l'avenir de la relation IFADEM-AFD .....	79
<b>Conclusion</b> .....	81
<b>Références bibliographiques</b> .....	82

# Liste des abréviations

<b>ACP</b> .....	Pays d'Afrique, Caraïbe et Pacifique	<b>IFADEM</b> ...	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
<b>ADEA</b> .....	Association pour le développement de l'éducation en Afrique	<b>IFE</b> .....	Institution de formation des enseignants
<b>AENF</b> .....	Alphabétisation et éducation non formelle	<b>INEE</b> .....	<i>International Network for Education in Emergencies</i>
<b>AFD</b> .....	Agence française de développement	<b>ISU</b> .....	Institut de statistiques de l'Unesco
<b>ANO</b> .....	Avis de non objection	<b>NTIC</b> .....	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
<b>APC</b> .....	Approche par compétences	<b>OCDE</b> .....	Organisation de coopération et de développement économique
<b>APRELI®</b>	Association pour la promotion des ressources éducatives libres africaines	<b>ODD</b> .....	Objectif de développement durable
<b>AUF</b> .....	Agence universitaire de la Francophonie	<b>OIF</b> .....	Organisation internationale de la Francophonie
<b>CAD</b> .....	Comité d'aide au développement	<b>OPERA</b> ...	Observation des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages des élèves
<b>CAPED</b> ...	Cellule d'animation pédagogique	<b>PME</b> .....	Partenariat mondial pour l'éducation
<b>CCI</b> .....	Comité de coordination d'IFADEM	<b>PSE</b> .....	Politique sectorielle de l'éducation
<b>CIS</b> .....	Cadre d'intervention sectoriel	<b>PTF</b> .....	Partenaire technique et financier
<b>CL</b> .....	Cadre logique	<b>RCI</b> .....	République de Côte d'Ivoire
<b>CMP</b> .....	Cadre de mesure des performances	<b>RDC</b> .....	République démocratique du Congo
<b>CNF</b> .....	Campus numérique francophone	<b>REL</b> .....	Ressource éducative libre
<b>CP</b> .....	Conseiller pédagogique	<b>RUP</b> .....	Responsable d'unité pédagogique
<b>CRFPE</b> ...	Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation	<b>SE</b> .....	Secrétaire exécutif
<b>DFC</b> .....	Direction de la formation continue	<b>SPU</b> .....	Scolarisation primaire universelle
<b>DFIC</b> .....	Direction de la formation initiale et continue	<b>SWOT</b> .....	<i>Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats</i>
<b>EN</b> .....	Espace numérique	<b>TdR</b> .....	Termes de référence
<b>ENI</b> .....	École normale des instituteurs	<b>TESSA</b> ...	<i>Teachers Education in Sub-Saharan Africa</i>
<b>ENS</b> .....	École normale supérieure	<b>TIC</b> .....	Technologies de l'information et de la communication
<b>FC</b> .....	Formation continue	<b>TICE</b> .....	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
<b>FI</b> .....	Formation initiale	<b>UCAD</b> .....	Université Cheikh Anta Diop de Dakar
<b>FOAD</b> .....	Formation ouverte à distance	<b>UE</b> .....	Union européenne
<b>FSP</b> .....	Fonds de solidarité prioritaire	<b>UVA</b> .....	Université virtuelle africaine
<b>GE</b> .....	Groupe d'experts		
<b>GP</b> .....	Groupe des partenaires		
<b>GRH</b> .....	Gestion des ressources humaines		

# Résumé exécutif

## 1. Contexte et contours de l'évaluation

L'AFD est pour IFADEM un partenaire stratégique, le premier en volume financier, qui a accompagné le déploiement et l'extension de l'Initiative depuis 2011. L'évaluation de l'appui de l'AFD à l'IFADEM intervient dans un contexte où l'Initiative a connu une phase d'extension importante (passage de 4 à 12 pays) et une diversification de ses partenaires.

Dès l'origine, le partenariat a été conçu autour d'une volonté de faire évoluer l'initiative en l'orientant davantage vers un accompagnement des politiques de FC, à travers trois appuis pays et un appui multi pays pour des contributions s'élevant à un total plus de neuf millions d'euros. Cette volonté de l'AFD de faire le point quatre ans après son engagement auprès d'IFADEM s'exprime dans un contexte où les enseignants sont clairement placés au cœur du « recentrage sur la qualité » voulu par la communauté internationale dans la perspective de l'agenda d'Incheon 2030.

Le partenariat avec l'AFD se structure autour de trois grandes dynamiques :

- Le déploiement géographique et numérique de l'Initiative dans deux des quatre pays de l'expérimentation initiale, le Bénin et le Burundi ;
- Une expérimentation en RDC visant à proposer une approche plus en phase avec les impératifs d'un cadre fixé au niveau national et dans une temporalité plus réduite ;
- Un appui transversal et multi-pays qui cherche à apporter des innovations sur trois volets principaux : l'appui à la rénovation des politiques de FC, l'innovation et la qualité, actuellement en cours d'exécution.

Il a permis de financer des actions relevant directement de l'appui à IFADEM, notamment dans les « nouveaux pays », tels les séminaires de co-construction préalables à la signature de l'accord-cadre, les recherches sur activités ou le renforcement du personnel du Comité de coordination internationale en vue de permettre des dynamiques inter-pays. Il a également développé des plus-values scientifiques à travers la mise en place d'actions permettant d'élargir les cibles initiales et d'appuyer les pays dans la rénovation de leurs systèmes de FC des enseignants.

À la demande des commanditaires de cette évaluation, l'analyse s'est prioritairement intéressée aux performances jusque-là observées d'IFADEM et sur ses potentialités pour s'inscrire de manière manifeste ou implicite dans la détermination d'une politique nationale de FC des maîtres de l'école de base des pays dans lesquels elle s'est installée, s'assurant ainsi un ancrage national, évolutif et pérenne. Elle a prioritairement nourri son travail des informations issues des retours du terrain, informations collectées par le biais de quatre études de cas et par des enquêtes au niveau transversal. Ces informations ont été complétées par une étude documentaire fouillée, systématique et analytique accompagnée d'une série d'entretiens et d'échanges avec les principales parties prenantes (secrétaires exécutifs, chefs de projets AFD, etc.).

## 2. Le modèle IFADEM

IFADEM est surtout connue et reconnue pour son modèle hybride d'ingénierie, l'autoformation tutorée et ses effets évalués positivement par les enseignants, en matière d'enseignement du français et en français. Ce modèle s'inspire essentiellement de deux conceptions de la formation : d'une part, l'approche par



compétences, à travers l'utilisation de supports présentant des situations concrètes de complexité progressive et assorties de conseils pratiques étayés par des éléments théoriques ; d'autre part, un processus de médiation tutorielle qui s'appuie principalement sur des inspecteurs et des conseillers pédagogiques relayés dans certains cas au niveau des directeurs d'écoles. Placé sous la supervision des concepteurs de contenus, ce processus permet le maintien des enseignants dans les classes et repose sur une formation d'environ neuf mois (200 heures) incluant une initiation ou un recours aux TICE, et s'achevant par une validation (ou non validation) administrative (avancement dans la carrière ou autres gratifications).

IFADEM est davantage centrée sur les acteurs (concepteurs, tuteurs, enseignants) que sur les institutions de formation, mais dans certains pays, les IFE (notamment ENS au niveau central ou ENI au niveau local) sont associées à des degrés variables. Son souci de co-construction lui confère une forte capacité d'adaptation selon les contextes nationaux et locaux.

L'analyse effectuée ici à travers les évolutions induites ou accompagnées dans le cadre du partenariat avec l'AFD fait émerger des richesses et évolutions perceptibles tout au long de la période considérée, évolutions qui méritent d'être soulignées comme potentiellement transférables. Ainsi, des pays engagés dans un processus de titularisation des enseignants contractuels ont saisi l'opportunité de la présence d'IFADEM pour mettre la formation à profit dans ce processus de gestion des ressources humaines. Dans d'autres cas, les acquis de l'Initiative ont pu être utilisés pour faciliter la promotion de l'enseignement des mathématiques et/ou de la culture scientifique en langue française (Niger, RCI, Sénégal).

La gouvernance mise en place par IFADEM, aussi bien au niveau international que national, garantit la concertation entre les acteurs. Au niveau de chaque pays, c'est au Comité national qu'incombe la mise en cohérence des acquis d'IFADEM avec les autres initiatives en cours. Les expériences de déclinaison provinciale des instances de concertation et de pilotage ont donné de bons résultats. Une plus grande auto-

mie des ministères ou des secrétaires exécutifs dans la mise en œuvre a été progressivement instaurée et son approfondissement est apparu parfois souhaitable.

---

### 3. Les articulations entre l'expérimentation et l'échelle nationale

Comme toute expérimentation, IFADEM se déploie initialement sur une échelle réduite (environ 500 enseignants en moyenne), puis s'oriente vers une seconde phase dite de déploiement, vécue tour à tour comme un préalable à la généralisation (au Burundi ou en filigrane dans d'autres pays) ou devant déboucher sur un essaimage ou une inflexion des réflexions menées à l'échelle nationale pour la FC des enseignants. Cette épineuse question de la « troisième phase » d'IFADEM a fait l'objet d'un dialogue soutenu avec l'AFD, notamment sur les effets attendus pour l'ensemble de la population enseignante.

L'évaluation conclut que le déploiement numérique et géographique tel que conçu initialement ne permet pas actuellement un tel passage à l'échelle et qu'une généralisation ne semble pas la troisième phase naturelle du modèle IFADEM. Dans des pays qui ne disposaient pas de cadre préalable pour la FC, l'impact des nouvelles expertises commanditées après la fin de la phase de déploiement n'a pas été nettement perceptible : IFADEM n'apparaît pas comme un instrument visant à accompagner la conception et la rédaction des documents de politique sectorielle en matière de FC des enseignants.

L'évaluation conclut également que dans les « nouveaux pays », l'inclusion d'IFADEM dans une perspective nationale est incontestablement opérée et que l'insertion d'IFADEM dans ce cadre permet des innovations qui constituent autant d'éléments objectifs susceptibles de fonder ou d'influencer, dans un second temps, une action publique à plus grande échelle. L'enjeu est donc de donner corps à cette stratégie d'essaimage et de diffusion rapide, plus que de « transfert d'ingénierie », en maintenant au maximum la plus-value opérationnelle d'IFADEM qui lui permet de se déployer et d'impacter directement

les enseignants tout en restant relativement à l'abri des variations de politiques, des changements de responsables administratifs ou des instabilités conjoncturelles.

Cette stratégie d'essaimage prend son sens dans un rapprochement d'IFADEM avec les logiques institutionnelles nationales présidant à la FC des enseignants dans les pays, rapprochement que les évaluateurs appellent à considérer dans les documents de suivi d'IFADEM (cadre de mesure de la performance notamment) et dans les instruments utilisés (accords-cadres, co-construction).

Concernant la déclinaison « en cascade » du modèle IFADEM en RDC et le recours à des enseignants (responsables d'unités pédagogiques, RUP) pour exercer la fonction de tuteur, une évaluation précise des effets pédagogiques sur les enseignants ainsi que sur les conditions d'exercice du tutorat est requise, dans une perspective comparative avec, par exemple, l'expérience béninoise. Il a été loisible à la mission de constater que certains outils méthodologiques d'IFADEM ont contribué à alimenter la politique nationale (tutorat, livrets d'autoformation), moyennant certaines transformations et adaptations qui les éloignent cependant du modèle initial.

### 4. Les acquis de l'appui multi-pays

Au 31 décembre 2014, soit à l'issue de l'exécution de la tranche 2, le taux d'exécution de la convention multi-pays « CZZ 1588 » (ci-après désignée CZZ) est de 44 %. Le renforcement du CCI a été opéré avec succès et a permis d'accompagner plus fortement les évolutions précitées dans les pays.

La composante 2, liée au développement des TICE, a conduit à certains tests et à des expérimentations intéressantes (communauté d'acteurs notamment), mais dont les résultats ne seront réellement mesurables que dans une phase postérieure. La composante 3 a, pour sa part, considérablement amélioré ses taux d'exécution.

Des marges de progression semblent envisageables pour améliorer la coordination des volets TICE et recherche avec les opérations dans les pays, et un rééquilibrage devra être opéré dans la tranche 3 au profit d'activités menées directement dans les pays.

Il semble désormais important de tenir de manière plus systématique une réflexion approfondie sur les outils et les canaux de mutualisation des expériences, au-delà des seules pratiques d'évaluation nationale, et d'ancrer ces études dans les acquis du terrain par une mise en réseau des praticiens et des institutions. Un tel dialogue, amorcé sous l'égide des ministres et des SE, eux-mêmes relayés par les DFC et les IFE, doit se traduire par des échanges de praticiens plus encore qu'un réseau d'expertise. Ce dialogue aurait une valeur ajoutée très importante en l'état actuel de la concentration de l'aide dans ce secteur.

### 5. Regard évaluatif transversal sur l'initiative

La **pertinence** et la cohérence des objectifs de l'Initiative ont été analysées selon une perspective nationale. Telle que mise en œuvre dans les pays, IFADEM affiche une cohérence forte avec les priorités des politiques sectorielles et sa pertinence a eu tendance à se renforcer encore avec les évolutions du modèle et sa mise en place dans des pays disposant d'un cadre réglementaire pour la FC des enseignants. Cette adaptabilité s'est plutôt améliorée dans la durée et le niveau de cohérence avec les ambitions transcrites dans le CZZ s'en est trouvé augmenté.

Ce constat doit être nuancé par le fait que la réforme la plus consommatrice d'efforts et d'énergie dans de nombreux pays africains est actuellement l'augmentation de la durée de la scolarisation obligatoire, aussi appelée « mise en place de l'école fondamentale », et les problèmes les plus urgents en termes de FC ont tendance à se déplacer vers le premier cycle du secondaire.



L'**efficacité** pédagogique du modèle fait l'objet d'observations et d'évaluations régulières et nombreuses et la gestion locale et internationale est rigoureuse. L'Initiative a montré sa capacité à s'insérer efficacement dans une dynamique nationale quand les États en décident ainsi (Niger, Burundi à travers l'extension aux directeurs d'école) ou à l'influencer (RDC).

Le caractère fondamentalement transversal et partiel de la matière à évaluer telle que clarifiée en début de mission a rendu complexe le traitement exhaustif du critère d'**efficience**. Un des constats de la mission est cependant que l'expérimentation en RDC ne démontre pas d'économies substantielles en termes de coût par enseignant formé par rapport aux autres déclinaisons plus « classiques ». Globalement, la mission conclut que l'insuffisance des budgets alloués à la FC, dans les pays africains comme dans de nombreux pays de l'OCDE, ne doit pas constituer un frein à la réflexion qualitative sur les possibilités offertes pour améliorer la qualité de la formation au niveau national, ce que revendique IFADEM en tant qu'innovation.

L'évaluation recense plusieurs leviers de **pérennisation** qui ont eu tendance à se renforcer, qu'ils soient externes ou internes. Néanmoins, pour que cette pérennisation puisse être effective, les acteurs d'IFADEM doivent mieux penser l'articulation de leurs actions avec le contexte institutionnel global de la FC (ou accompagner de manière plus tangibles les ministères dans ces actions) et avec les autres dispositifs existants.

L'**impact** d'IFADEM au niveau national est apparu pour sa part difficile à mesurer du fait que le principal canal est un essaimage partiel, par définition difficilement quantifiable et identifiable. En outre, les modalités d'évaluation des apprentissages des enseignants sont parfois discutables méthodologiquement, ce qui pose un problème au niveau national mais plus encore dans une perspective de transfert et de partage avec d'autres pays. Plusieurs voies sont tracées pour améliorer cet impact, notamment un élargissement des publics concernés par la co-construction à des praticiens et leurs représentants et une inscription plus évidente dans l'organigramme ministériel.

## 6. Recommandations

### Sur le plan institutionnel et sur la dimension nationale

Les retours d'expérience des séminaires de co-construction les plus récents dans des pays dotés de cadres réglementaires pour la FC des enseignants ouvrent de nouvelles perspectives. La plupart d'entre eux, avec l'appui des PTF, abordent actuellement la question de l'opérationnalisation de cette stratégie nationale, dans laquelle IFADEM, « mode opératoire » désormais bien rôdé, devrait pouvoir trouver sa place ou proposer des solutions en termes d'accompagnement tutoriel. Ces approfondissements passent par :

- Une révision des objectifs, des enjeux et du contenu des **réunions de co-construction**, de ses objectifs globaux (qui doivent être élargis au-delà de la mise en place d'IFADEM à une réflexion plus globale sur la FC des enseignants) et son rattachement aux différentes institutions en charge de la FC (la position institutionnelle du SE et son parcours sont à ce égard déterminants) ;
- Les formations réalisées pour le personnel du ministère, notamment la formation à distance envisagée au cours de la tranche 3 du CZZ, ne peuvent rester isolées : il serait plutôt souhaitable de prévoir un accompagnement de **formation in situ** de toute l'équipe ;
- Apporter davantage d'éléments sur les modèles de formation des enseignants.

### Sur le modèle d'ingénierie pédagogique

Les principales recommandations sur ce point concernent les vecteurs permettant d'organiser l'essaimage voulu en phase 3 dès l'origine.

Par ailleurs, les études de terrain font remonter des demandes unanimes pour un approfondissement de la formation Internet des enseignants.

Enfin, les préconisations de la présente évaluation vont dans le sens d'une plus grande horizontalité, pour un modèle qui parviendrait davantage à ajouter aux bénéficiaires de la relation tuteur-enseignant ceux des échanges entre pairs, avec une modélisation du

rôle des directeurs d'école dans le processus. Une telle réflexion peut être de nature à favoriser un cadrage national des fonctions du « bon tuteur », quitte à fournir un appui scientifique à la détermination des conditions présidant à l'exercice efficace du tutorat par les directeurs, RUP ou enseignants expérimentés, permettant d'envisager la pratique du tutorat à l'échelle de l'ensemble de la population enseignante. L'idée peut être prolongée jusqu'à envisager une pratique du tutorat des enseignants entre eux.

### Sur la gouvernance

Les outils juridiques d'IFADEM (conventions, conditions d'entrée dans IFADEM, dispositifs de pilotage au niveau local...) gagneraient à être actualisés et approfondis au regard des observations et évolutions constatées, ce qui permettrait aux futurs pays adoptant IFADEM de mieux identifier ces bonnes pratiques. Le pilotage local, les conditions présidant à la désignation du SE ou le lien institutionnel à définir entre les concepteurs et les IFE sont à cet égard des pistes à creuser.

La mission recommande de faire de l'existence d'un cadre réglementaire pour la FC un préalable nécessaire à l'adoption d'IFADEM par les pays. Il apparaît également indispensable d'engager l'initiative sur la voie d'une **actualisation de son cadre de mesure des performances** et par là-même de ses outils de gestion, de suivi et de partage d'information. Cette actualisation sera l'occasion de penser la relance des activités IFADEM dans les pays où l'Initiative est arrivée à la fin de sa phase de déploiement sans perspectives claires pour l'avenir.

L'évaluation, qui demeure consubstantielle au succès de l'Initiative, doit être renforcée tout en étant menée en lien étroit et systématique avec les directions qui en ont la charge dans les ministères concernés, et en suivant l'approche pragmatique et axée sur les contextes locaux telle que plébiscitée par les SE.

Dans le futur, il semble essentiel que les actions menées dans le cadre d'IFADEM à l'échelle internationale relèvent exclusivement du CCI et de sa ges-

tion, voire d'envisager une présidence unique et tournante entre les deux instances qui composent son pilotage.

Pour finir, la communication interne et externe pourra être améliorée :

- Communication interne, notamment les initiatives portées par l'AUF ou par l'OIF dans d'autres cadres ayant recours aux mêmes institutions et décideurs dans les pays (ELAN, entre autres) ;
- Communication avec les partenaires financiers, au niveau international mais aussi dans les pays (participation au dialogue sectoriel, notamment au sein des groupes qualité) ;
- Communication avec les producteurs de ressources éducatives libres en Afrique (Apreli@, Tessa...).

## 7. Propositions pour un futur appui

### Pour l'exécution du CZZ

Il conviendra de mieux articuler les activités de recherche avec les actions de terrain. Plus précisément, les résultats d'OPERA et les outils d'appréhension des pratiques enseignantes issus de cette recherche en cours de production devraient être perçus à travers leur potentiel d'appropriation par des inspecteurs d'autre nationalité et qui possèdent déjà leur propre grille d'observation. Le volet recherche lié à IFADEM perdrait de son intérêt et de sa pertinence s'il n'était pas organiquement lié au processus d'IFADEM comme l'autorisera l'Observatoire évoqué dans la tranche 3 du CZZ. Des éléments potentiellement intéressants liés à la pratique du tutorat des RUP ne font pas à ce jour l'objet d'analyses directement exploitables et ne permettent donc pas de tirer les leçons de cette pratique de tutorat par des pairs expérimentés : il pourrait facilement être remédié à cette lacune.

La **composante TIC** du CZZ pourrait, pour sa part, se saisir de l'opportunité des nouveaux projets d'intégration des TICE dans la formation des enseignants pour apporter une dimension supplémentaire :



- La dimension régionale : les projets d'utilisation des tablettes (Niger et RCI) gagneraient à mieux connaître l'expérimentation IFADEM au Sénégal par exemple ou encore la production de livrets pédagogiques pour les enseignants dans les disciplines non linguistiques à Madagascar pourraient utiliser les retours d'expérience de la RCI dans le cadre d'IFADEM ;
- L'exemplarité dans la mise à disposition de contenus.

Il est recommandé de permettre, par le biais du CZZ, d'appuyer la dimension de gouvernance et d'intégration par la mise à disposition d'une expertise sur la gouvernance et l'insertion institutionnelle dans les pays, par exemple au sein du groupe d'experts. Des **actions de mise en réseau** des acteurs, DFC et IFE peuvent être amorcées d'ici à 2016 afin de préfigurer une évolution possible et souhaitable vers un apprentissage par les pairs dans la zone francophone.

## Les évolutions possibles du modèle

En lien avec toutes les possibilités d'évolution qui s'offrent à IFADEM, la perspective qui nous semble la plus porteuse est sans conteste une évolution vers le **second cycle de l'école de base**, dans le cadre des réformes en cours visant à installer l'école obligatoire de 6 à 16 ans, absorbant une partie des premières années du collège. Cette réintroduction de la polyvalence dans un corps jusqu'ici spécialisé va poser des questions complexes et sensibles aux gestionnaires de ressources humaines des ministères subsahariens. Le lien avec les enseignants du primaire est évident et l'évolution d'IFADEM comme outil de gestion des ressources humaines pourraient ainsi être mis à profit, par exemple en réservant les postes polyvalents du collège à des enseignants du primaire repérés pour leur qualité pédagogique et leur rôle d'animateur. L'ingénierie IFADEM semble adéquatement outillée pour accompagner les pays dans une dynamique qui pourrait s'amorcer prochainement au Burkina Faso, si les autorités en expriment la demande, en lien avec le choix opéré par ce pays de faire de la transition post-primaire universelle en 2025 un élément phare de sa politique sectorielle. ■

# 1. Introduction et rappel sur les contours de l'évaluation

## 1.1 La commande initiale et son évolution

### 1.1.1 La commande initiale

Les termes de référence de l'«évaluation externe de l'IFADEM dans le cadre de l'accord-cadre entre l'OIF, l'AUF et l'AFD et des financements de l'AFD en appui à l'Initiative» précise que quatre ans «après son engagement en appui à IFADEM, alors que son financement doit s'achever début 2016 et que la formation des enseignants fait partie des enjeux clés de son appui en faveur de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne francophone, l'AFD souhaite, avec ses partenaires, faire le point sur les réalisations de l'initiative en regard des besoins qui ont conduit à sa définition et des objectifs qui ont justifié la mise en œuvre de ses concours. Afin de capitaliser sur ce projet et de mieux apprécier comment ses réalisations répondent aux besoins des pays et permettent de développer des solutions pour améliorer la qualité des apprentissages des élèves du primaire, l'AFD, en accord avec l'OIF et l'AUF, a jugé nécessaire de procéder à l'évaluation externe de son appui à IFADEM»<sup>1</sup>.

Dès son origine, en effet, IFADEM se présente comme une réponse concertée apportée par l'OIF et l'AUF, opérateur direct de la Francophonie en matière d'enseignement supérieur et de recherche, saisies conjointement par les chefs d'États et de gouvernement ayant le français en partage. Face à la demande croissante des pays francophones dans le domaine de la qualité de l'éducation, confrontés à des besoins de recrutement d'enseignants massifs et des manques importants de formation chez les enseignants en poste, un modèle qui ne vide pas les classes de leur maître est alors appelé de ses vœux, à même de surmonter la distance et l'enclavement géographique. À la veille du

dixième anniversaire de la déclaration de Bucarest qui a vu sa création, l'initiative a vécu une extension géographique notable, de 4 à 12 pays, ce qui témoigne de l'intérêt porté par les pays africains.

Par l'importance des montants engagés en soutien à IFADEM, l'AFD est à ce jour son principal partenaire financier. L'appui de l'AFD a revêtu différentes formes et différentes échelles (trois appuis pays et un appui transversal) qui en font une matière riche et dense dont elle entend tirer des enseignements utiles dans le cadre de son engagement en faveur de la qualité. Les deux objectifs de cet appui multiforme sont synthétisés<sup>2</sup> comme suit :

- « **Contribuer à améliorer les compétences des instituteurs et de leurs pratiques d'enseignement** : aider les pays à expérimenter des dispositifs de FC plus efficaces en utilisant la formation à distance et rénover sur ces bases les dispositifs de formation préexistants,
- Accompagner les États africains dans la **renovation des politiques nationales de FC des maîtres** ».

Les termes de référence de cette évaluation définissent, un peu plus loin, les deux objectifs suivants qui élargissent de fait cette perspective :

- faire le bilan de la mise en œuvre de l'initiative IFADEM en Afrique au Sud du Sahara ;
- dégager les perspectives envisageables pour une poursuite de l'appui de l'AFD en faveur de l'amélioration des politiques nationales de FC des enseignants pour les années à venir.

Cette étude était initialement prévue sur six mois avec un crédit-temps total plafonné à quatre hommes/mois. En termes de calendrier, l'étude est menée avant la fin du CZZ pour permettre une réorientation des composantes dont les rythmes de mise en œuvre sont

<sup>1</sup> TdR, page 2.

<sup>2</sup> TdR, page 6.



jugés moins dynamiques. Son pilotage est confié à un comité tripartite regroupant le coordonnateur AUF et le coordonnateur OIF au titre du CCI d'une part et de l'AFD d'autre part<sup>3</sup>.

### 1.1.2 Les précisions apportées au démarrage

À l'occasion de la réunion de démarrage tenue le 11 février 2015 au siège de l'AFD, un consensus s'est dégagé sur la nécessité de préciser le sens des éléments et paramètres clés pour cette évaluation. Elle a permis d'annoncer qu'une évaluation globale d'IFADEM doit être lancée prochainement sur financement de l'OIF, ce qui a conduit à un recentrage de l'étude et une clarification de son contour présenté dans les TdR. Au terme de la note méthodologique, l'évaluation externe portera donc sur **l'impact des financements de l'AFD sur IFADEM, apprécié notamment à travers les objectifs de rapprochement du dispositif avec les politiques nationales de FC.**

La matière à évaluer se situe dans le cadre des principaux instruments de ce partenariat énumérés ci-après :

- Des conventions bilatérales d'appui contribuent au déploiement d'IFADEM dans trois pays (Burundi et Bénin, respectivement en novembre 2010 et juin 2011, RDC-Kinshasa en 2011). Ces trois appuis ont fait l'objet d'évaluations nationales externes ayant reçu la non objection de l'AFD ;
- Un accord de partenariat institutionnel tripartite signé le 8 septembre 2011 au plus haut niveau par l'OIF, l'AUF et l'AFD au terme duquel l'AFD soutient financièrement le « déploiement d'IFADEM dans une dizaine de pays africains ». Cette convention a été signée pour quatre ans renouvelable pour un an, c'est-à-dire jusqu'en septembre 2016 ;

- Une convention de financement multi-pays numéro CZZ 1588 signée le même jour entre l'AFD et l'AUF<sup>4</sup> qui définit les modalités opérationnelles et financières de ce concours, pour une durée de huit ans, la date limite pour le dernier versement ayant été fixée au 31 août 2017 et les activités prévues jusqu'à 2016. Le concours couvre explicitement onze pays africains, le cas d'Haïti restant ambigu<sup>5</sup> et le Liban demeurant explicitement extérieur. L'appui prévu est transversal et intervient principalement au niveau du CCI mais également dans les pays, en particulier à travers le financement d'activités de recherche, des séminaires de co-construction des nouveaux pays IFADEM<sup>6</sup> à partir de 2012 ou de certaines activités de mise en réseau. La présente évaluation intervient donc à mi-parcours de cet appui et les chiffres correspondants ont donc été observés tels qu'arrêtés au 31 décembre 2014<sup>7</sup>.

Le présent travail d'évaluation n'a donc pas pour objet d'évaluer le modèle IFADEM dans son ensemble mais de porter une attention particulière aux **actions appuyées par l'AFD et les évolutions voulues et/ou induites dans le cadre des financements de l'AFD à partir de 2011**. Il s'agit de concentrer l'analyse sur les deux directions appuyées par l'AFD, présentées comme le fruit d'une volonté commune de faire évoluer l'Initiative après l'achèvement déclaré satisfaisant de sa phase expérimentale. Parmi ces évolutions voulues, l'évaluation s'est prioritairement intéressée aux performances jusqu'à observées d'IFADEM et sur ses potentialités pour s'inscrire de manière manifeste ou implicite dans la détermination d'une politique nationale des pays dans lesquels elle s'est installée, s'assurant ainsi un ancrage national, évolutif et pérenne.

<sup>3</sup> Il a été rapporté aux évaluateurs lors d'échanges datés du 23 février 2015 que le GE « n'a pas été consulté formellement par le CC d'IFADEM sur l'évaluation AFD » en amont.

<sup>4</sup> S'il est bien précisé que la maîtrise d'ouvrage de l'IFADEM est conjointe entre l'OIF et l'AUF, les financements dans le cadre du CZZ, dans les faits, sont octroyés à l'AUF.

<sup>5</sup> Haïti n'est pas nommément désigné dans la liste des pays couverts mais apparaît dans le cadre logique du CZZ.

<sup>6</sup> Au moins RCI, Niger, Sénégal et Togo.

<sup>7</sup> Note méthodologique, page 6.

## 1.2 Méthodologie et approche

### 1.2.1 Les choix méthodologiques

Ainsi définie, la portée de l'évaluation souhaitée par les commanditaires a donc conduit à affiner des choix méthodologiques et à sélectionner des outils visant à appréhender efficacement les éléments de cette approche transversale voulue par l'AFD. Elle s'est nourrie à la fois d'éléments recueillis dans les pays d'intervention concernés, de rapports d'activités et de documents reflétant cette volonté de transversalité au sein de l'Initiative et enfin d'éléments émanant du CCI.

Chronologiquement, elle a comporté trois phases successives :

- Une **phase d'analyse** basée principalement sur une étude documentaire et visant à se nourrir à la fois des documents pays (politiques sectorielles et documents opérationnels qui en découlent en matière de FC mais aussi documents liés à la mise en œuvre et l'évaluation des différentes phases du dispositif IFADEM, témoignage d'autres PTF sur place, etc.) et transversaux (documentation technique et financière CZZ, autres documents du CCI...). Cette phase s'est également alimentée de plusieurs réunions et échanges formels et informels avec des membres du CCI, des experts ayant collaboré avec IFADEM ou contribué à ses évaluations, entre autres ;
- Une **phase de terrain** qui a couvert quatre pays IFADEM entre avril et juin 2015. Dans la mesure où il n'était pas prévu de visiter tous les pays ayant fait l'objet d'un appui de l'AFD (les TdR indiquaient trois études de cas), l'équipe a considéré qu'il pouvait être opérant de recueillir les effets du dispositif selon ses phases d'implantation / sa date de démarrage. Les évaluateurs ont en outre proposé d'ajouter une quatrième étude à leur initiative relative à un pays ayant tout juste signé un accord-cadre mais dont l'effort d'innovation semblait éclairant. Cette dernière étude, basée bien entendu sur une matière moins riche, a permis de confirmer certaines hypothèses relatives notamment aux évolutions de l'initiative en fonction des contextes nationaux.

- Une **phase de conclusions** suivant la réunion de restitution du 6 juillet 2015 ayant suivi la remise du rapport d'étape du 29 juin 2015 et approuvé par le Comité de pilotage, qui a permis de confirmer certaines des pistes proposées. Cette dernière phase a également été l'occasion d'étayer l'analyse par deux enquêtes, l'une transversale auprès des SE, l'autre interne à l'AFD, auprès des différents chefs de projet. Un premier document de travail synthétique a été remis le 29 juillet 2015.

### 1.2.2 Difficultés rencontrées et limites de l'exercice

Conformément aux instructions reçues des commanditaires et présentées dans la note méthodologique, l'équipe a centré son travail sur les effets de la mise en œuvre d'IFADEM dans les pays choisis en lien avec des processus inégalement formalisés et avancés de réflexion nationale sur la FC des enseignants. Les observations de terrain étaient à cet égard déterminantes et c'est ce qui a conduit l'équipe à élargir le nombre d'étude de cas à quatre. Ces études de cas, basées sur une immersion dans les pays d'une durée d'une semaine chacun en moyenne, ont donné lieu à des rencontres éclairantes et instructives avec de nombreux acteurs institutionnels et de terrain, mais la période (fin d'année scolaire) n'a pas toujours permis de tenir l'ensemble des rencontres souhaitées. En outre, certains SE ont apporté à la mission un appui constant et multiforme (cas du Niger notamment), mais l'intensité de l'accompagnement a pu être moindre dans d'autres pays.

Nous n'avons pas négligé les mécanismes globaux qui contribuent à rendre possibles ces dynamiques et leur accompagnement aussi bien politiques que financiers. À cet égard, le travail des évaluateurs avec les membres du CCI a été dense et suivi, mais tous les volets n'ont pas pu être explorés avec une égale intensité pour diverses raisons (départ récent de certains responsables pays au sein du CCI<sup>8</sup> et arrêts de travail temporaire pour certains agents financés avec l'appui du CZZ).

<sup>8</sup> En l'absence d'un responsable pays Kinshasa et Burundi, les informations sur ces pays ont été transmises par les équipes pays.



Des études de cas ont été conduites dans deux des trois pays ayant bénéficié d'un appui bilatéral de l'AFD dans le cadre d'une convention pays (Burundi et RDC-Kinshasa). L'étude documentaire et les échanges menés au CCI et à l'AFD ont permis en outre de disposer d'éléments sur le travail mené au Bénin lors du troisième appui pays AFD, ainsi qu'en RCI et dans une moindre mesure, au Togo. Concernant Madagascar, la mission s'est concentrée sur l'information disponible sur l'expérimentation IFADEM proprement dite, dont l'évaluation a été réalisée avec l'appui de l'AFD et sur le « dispositif de formation à distance des maîtres inspiré d'IFADEM »<sup>9</sup> mené entre août 2012 et avril 2013. Il va de soi que les informations traitées sur les géographies précitées sont plus parcellaires.

D'une manière générale, il nous a été loisible de constater que la mise en œuvre d'IFADEM, très centrée sur les acteurs, implique un nombre important d'instances locales, régionales et nationales. Les jeux d'institutions, les rapports de pouvoir, les prises de positions différenciées sont foisonnantes et des divergences interprétatives sont rendues possibles par l'absence d'un cadre de mesure de la performance IFADEM actualisé. Cette absence a été parfois génératrice d'écarts importants de compréhension et de communication entre les acteurs et au sein même du Comité de pilotage entre ce qui « est IFADEM » et ce qui « ne l'est pas ». De la même façon, les premiers rapports d'avancement du CZZ rendent compte conjointement d'actions financées sur budgets pays, sur le CZZ sur financement AFD ou sur financement propre AUF-OIF, ainsi que d'actions appuyées par d'autres PTF (test de positionnement en français au Burundi par exemple, sur financement FSP) : le « fléchage » des financements de l'AFD n'en est, à ce titre, pas rendu toujours aisé.

Si des efforts importants ont été fournis par l'équipe pour rendre compte de cette richesse, il est souligné ici que l'étude ne prétend pas à l'exhaustivité et a opéré des choix techniques pleinement assumés.

<sup>9</sup> Extrait du rapport d'évaluation de l'expérimentation, AUF-Orange Labs. qui ne porte pas le logo IFADEM et ne relève pas du pilotage bicéphale OIF-AUF du CCI.

### 1.3 Outils et mode de recueil des données

Pour mener à bien cette étude, l'équipe a fait appel aux techniques et outils généralement convoqués dans les études des sciences sociales et humaines. La majorité des contenus textuels et discursifs recueillis a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique en lien avec les objectifs fixés de cette évaluation, sur la base d'un apport qualitatif d'une grande richesse<sup>10</sup>.

#### 1.3.1 Les retours du terrain au cœur de l'étude

Les visites de terrain ont constitué une matière tout à fait centrale pour mener à bien le travail d'évaluation. Elles ont alterné observations sur site, rencontres au plus haut niveau et échanges avec les acteurs, visant à mieux comprendre le fonctionnement de l'Initiative et ses articulations avec les dispositifs nationaux de formation existants. Ces différents niveaux d'information ont permis de combiner des points de vue variés, y compris exprimés de manière plus informelle et exempts de ce que communément on appelle « langue de bois ».

Le choix s'est porté sur des pays ayant atteint différents niveaux de mise en œuvre d'IFADEM, présentés selon la date de signature de l'accord-cadre IFADEM. L'échantillon est composé par ailleurs de pays concernés par l'appui transversal de l'AFD dans le cadre du CZZ au titre de la composante 1<sup>11</sup> et/ou au titre de deux des trois appuis bilatéraux (Burundi, Kinshasa).

<sup>10</sup> Les évaluateurs soulignent que les statistiques et chiffres présentés, compte tenu de l'échelle de l'initiative, peuvent parfois être basés sur un effectif qui ne permet pas toujours une représentativité telle qu'on pourrait la construire dans un protocole de recherche, en isolant des variables dépendantes et indépendantes, en testant des hypothèses construites a priori et en procédant à des corrélations permettant de proposer des interprétations. Des précisions sont alors apportées au cas par cas.

<sup>11</sup> Séminaires de co-construction du Sénégal et du Niger, rapport d'expertise préparatoire au Niger. Deux actions de formation des cadres à la gestion de projet et à la gestion administrative et financière ont été organisées au Burundi et présentées dans les rapports d'exécution CZZ, mais leur prise en charge a été effectuée au titre des appuis pays ou prises en charge par les budgets AUF-OIF.

- **Burundi** (2009), pays ayant fait partie de l'expérimentation initiale et ayant été le terrain d'une phase de déploiement achevée à la date de la visite. Les experts ont donc pu se concentrer non seulement sur les acquis de l'Initiative cinq ans après son démarrage officiel mais également apprécier « ce qui reste » d'IFADEM après le départ des principaux acteurs burundais ou expatriés en charge du projet, et en quoi la pérennisation de certains éléments comme le tutorat, les outils d'autoformation dans les actions de FC a pu être favorisée;
- **RDC** (2011), pays ayant achevé son expérimentation sous deux formes différentes et où le volet ayant bénéficié d'un appui de l'AFD (Kinshasa) n'a pas statué sur l'éventualité d'un déploiement. À ce titre, la comparaison avec le dispositif en cours de déploiement au Katanga avec l'appui d'un autre PTF a pu éclairer certains paramètres;
- **Niger** (2013), pays en cours d'expérimentation;
- **Sénégal** (2014), où l'expérimentation vient de commencer.

Les études de cas correspondantes sont présentées en annexe.

### 1.3.2 Enquêtes et questionnaires

**Des questionnaires écrits adressés aux responsables pays de l'AFD et aux secrétaires exécutifs des pays IFADEM.** Ces questionnaires écrits ont été dépouillés et sont venus à l'appui ou orthogonalement de nos premières intuitions, permettant de les enrichir, de les nuancer, voire de les invalider (cf. annexe sur le dépouillement de ces questionnaires).

### 1.3.3 Une analyse documentaire fouillée

Il est à noter que les documents relevant d'IFADEM sont à la fois hétérogènes et nombreux (conventions, rapports d'évaluation, livrets et documents didactiques, questionnaires analysés, comptes rendus de réunions, rapports d'avancement, programmation, documents financiers, etc.). Nous n'avons négligé aucun document et, pour les plus importants et les plus significatifs, nous avons dressé une fiche de lecture qui permettait à la fois de procéder à une syn-

thèse du document et de dialoguer avec l'ensemble des experts engagés dans l'opération (cf. en annexe un exemple d'exploitation de document).

Une attention particulière a été apportée aux ambitions portées par la convention multi-pays CZZ 1588, document détaillant le financement pluri-pays par l'AFD des opérations d'IFADEM selon trois composantes dont l'une intéressait plus particulièrement cette évaluation, à savoir, la composante 1 :

« Les ministères améliorent leurs dispositifs de FC et disposent d'une politique de FC en gérant les systèmes de façon efficace ».

### 1.3.4 Des échanges et rencontres avec les principaux acteurs

Plusieurs rencontres formelles et informelles, dans et hors du cadre du CCI, ont permis de tester certaines hypothèses interprétatives formulées sur l'avenir d'IFADEM dans les pays subsahariens. Ces rencontres se sont réalisées préférentiellement en présentiel. Lorsque cela n'a pas été possible, nous avons mené ces entretiens par téléphone ou par des échanges de courriels :

- Réunions au siège de l'AFD avec les principaux responsables pays impliqués;
- Une réunion avec l'ancien coordonnateur AUF a également été organisée au démarrage de l'étude.

Des échanges ont été menés avec des membres du GE de manière informelle, en particulier le coordonnateur, dès le démarrage de l'étude. Les recommandations écrites produites par le GE lors des réunions annuelles ou extraordinaires ont par ailleurs fait l'objet d'une étude attentive.

Les commanditaires ont choisi d'associer le groupe des partenaires en aval de l'étude via un échange organisé à la remise des conclusions.



### 1.4 Structure du rapport

Pour répondre au mieux aux deux questions centrales des commanditaires, nous avons organisé le présent rapport final de la manière suivante :

- Une introduction qui cadre l'enjeu de cette évaluation ainsi que sa portée externe et inter-pays ;
- Une première partie qui revient sur les enjeux liés à la formation initiale et continue des maîtres et certains acquis de la recherche à même d'éclairer le présent travail d'évaluation, en particulier les éléments théoriques permettant de modéliser la FC à des fins de rapprochement entre les principes qui sous-tendent IFADEM et ceux ayant présidé aux stratégies nationales étudiées ;
- Une deuxième partie qui présente le dispositif IFADEM dans son évolution, sa gouvernance et sa gestion. Pour cela elle s'appuie sur les observations recueillies dans les quatre pays évoqués dans l'introduction, les moyens convoqués pour cette opération aussi bien en termes humains que financiers pour finir par une esquisse de typologie possible des pays concernés en extrapolant, à partir des documents disponibles, pour les pays non visités ;
- Une troisième partie qui porte sur l'évaluation proprement dite d'IFADEM sur les deux volets correspondant aux deux objectifs de financement de l'AFD, depuis le lancement de la convention de financement CZZ 1588, en matière de pertinence, d'efficacité, d'efficience d'impact et de viabilité, pour terminer par une synthèse de cet ensemble ;
- Enfin, une troisième partie sur les recommandations générales en termes pédagogiques, institutionnels et financiers ainsi que le positionnement d'IFADEM et sa stratégie d'inscription à l'échelle nationale voire internationale. Cette partie est complétée par des pistes prospectives concernant l'appui de l'AFD à l'IFADEM.

Suivent en complément des annexes numérotées et servant à appuyer certaines des affirmations ou des interprétations produites par les évaluateurs. ■

## 2. La formation initiale et continue des maîtres, une préoccupation mondiale

### 2.1 Les enseignants au cœur du « recentrage sur la qualité »

Les questions éducatives mobilisent la communauté internationale de manière officiellement concertée depuis l'adoption de la Déclaration mondiale de Jomtien en 1990 et formalisée dans le cadre d'action de Dakar visant à parvenir à l'Éducation pour tous d'ici à 2015. Le cadre ainsi orienté, les plus gros efforts déployés au niveau mondial ont porté sur la scolarisation et les dotations en matériel, avec des résultats teintés d'incertitudes sur le plan quantitatif, la persistance de problèmes d'équité et une dégradation notoire, accentuée par ces pressions quantitatives, de la qualité des enseignements. Plus que jamais, il existe aujourd'hui une prise de conscience qu'être à l'école n'est pas synonyme d'apprendre.

Parmi les leviers essentiels pour accroître la qualité, la formation des enseignants n'a pas toujours bénéficié de la confiance des institutions internationales. L'histoire de l'aide en éducation a été jalonnée par des études remettant en cause l'utilité même de la formation professionnelle initiale des enseignants, arguant que les enseignants sans FI faisaient autant progresser les élèves que les enseignants formés<sup>1</sup>. Ces analyses ont parfois pu justifier, en lien avec les politiques d'ajustement structurel visant à diminuer la masse salariale des fonctionnaires et en réponse aux enjeux de l'Éducation pour tous notamment dans les zones rurales, le recours massif à des enseignants contractuels dépourvus de formation initiale ou formés dans le cadre d'initiatives accélérées de faible qualité. Dans certains systèmes, le premier degré compte

jusqu'à 80 % de contractuels et implique, outre des problèmes de qualité, de grandes incertitudes dans la gestion des rentrées scolaires.

La Conférence de Bamako+5 (2009, ADEA, Banque mondiale) a pointé ce problème en insistant sur la priorité que constitue la formation et le développement professionnel continu et en appelant à la rénovation systémique des IFE. Cette rénovation est d'autant plus nécessaire que les mouvements récemment amorcés de réintégration des contractuels dans la fonction publique (appelés aussi « reversement » au Bénin) ont des conséquences administratives, logistiques et financières majeures pour les systèmes.

Le nouveau cadre d'action Éducation 2030 dont les contours ont été tracés à Incheon appelle à un « recentrage sur la qualité », qui sera clairement l'enjeu clé à l'horizon 2030. L'ODD 4 adopté à New York présente d'ailleurs une formulation sans équivoque : **Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie.** Parmi les sept cibles liées à cet objectif figure « un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité pour tous ». Enfin, parmi les trois moyens énumérés figure le « nombre d'enseignants qualifiés dans les pays en développement / PMA (d'ici à 2030) » : autant de signes qui permettent de penser que la formation initiale et continue des enseignants en Afrique demeurera une priorité dans les années à venir.

Ainsi posée comme un enjeu clé, la question de la qualité de l'éducation suscite avec acuité un débat lié à la question des leviers et de la mesure, qui ont donné lieu à de nombreux travaux, notamment dans le cadre de l'ISU autour des indicateurs thématiques proposés. La vraie mesure de la qualité de l'éducation reste bien souvent dans le secret des classes et impac-

<sup>1</sup> Voir sur ce sujet nos travaux dans F. Cros, *Les politiques de formation pour répondre aux besoins d'enseignants du post-primaire*, Unesco, Paris, 2012, 78 p.

ter efficacement les pratiques des enseignants généralement sans FI reste une gageure pour de nombreux systèmes. Mener une réflexion nationale sur la FC est donc une nécessité sur le continent africain comme dans de nombreux pays de l'OCDE : une enquête récente de la Commission européenne a montré qu'en Europe, la FC des enseignants continue d'être optionnelle dans plusieurs pays<sup>2</sup>. L'identification de pratiques efficaces de formation des enseignants demeure à ce jour un enjeu fondamental et la présente évaluation est l'occasion de se pencher sur les acquis d'IFADEM à ce titre.

### 2.2 Acquis de la recherche sur la professionnalisation des enseignants

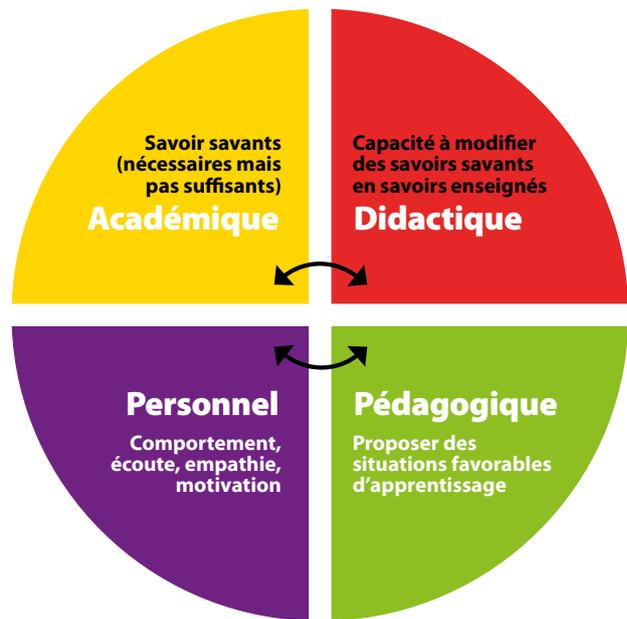
#### 2.2.1 Les quatre dimensions de la formation des enseignants

La recherche<sup>3</sup> a démontré à quel point ce « métier d'intervention sur autrui » est complexe et nécessite une formation très poussée, appréciée selon quatre dimensions, illustrée par le schéma ci-dessus.

Ainsi, une formation efficace prendrait en compte l'ensemble de ces quatre dimensions du métier, en soulignant que la dimension personnelle est la plus complexe à déceler, et *a fortiori* à renforcer.

Lorsque ces dimensions sont considérées de façon intégrée et que la pratique professionnelle en constitue le pivot, on peut alors parler de « professionnalisation des enseignants ».

Dans les pays à fort déficit d'enseignants, les exemples de prise en compte partielle du métier sont nombreux avec des conséquences désormais bien connues. La première dimension généralement retenue est celle du niveau académique, dimension facile à appréhen-



der et qui atteste que l'enseignant a fait des études. Cependant, il n'est pas rare que des pays déficitaires en enseignants dans le primaire recrutent des enseignants, souvent communautaires, sur d'autres critères, plus proches de la dernière dimension (personnelle), ce qui peut engendrer des situations dommageables aux apprentissages avec des cas recensés, certes extrêmes, d'enseignants ne sachant pas lire. Hormis dans ces cas particuliers, il est également acquis que la mise à disposition d'outils didactiques, manuels notamment, est à même d'impacter la qualité des enseignements dispensés, mais ces outils ne sont réellement exploités qu'à condition d'en faire l'objet d'une appropriation par les enseignants.

La formation initiale et continue (qui fait souvent office de formation première) des enseignants doit considérer au minimum les quatre dimensions susmentionnées, ensemble et non séparément, comme imbriquées entre elles. C'est d'ailleurs cette conception d'une formation directement effectuée sur le terrain en lien avec l'exercice du métier que propose IFADEM.

À ces quatre dimensions, il est important d'ajouter la dimension de « formation par la recherche ». Cette dernière ouvre une perspective d'innovation dans la mesure où les futurs enseignants étudient la pratique professionnelle sous forme de problématisation et de

<sup>2</sup> France, Bulgarie, Danemark, Irlande, Grèce, Pays-Bas, Suède, Islande, Norvège : voir « La Profession enseignante en Europe », Commission européenne, juin 2015

<sup>3</sup> Voir références bibliographiques en page 93, notamment Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008.

résolution de problèmes avec l'invitation à trouver des solutions nouvelles et plus pertinentes face à une réalité de plus en plus évolutive et changeante.

### 2.2.2 Enjeux pour les systèmes éducatifs africains

Cette formation requiert des formateurs de qualité, eux-mêmes formés car la seule expérience de terrain n'est bien souvent pas suffisante. Elle implique la préparation de tous les formateurs et encadrants, à tous les niveaux, qu'ils soient inspecteurs ou chefs d'établissement, et la mobilisation conjointe de ces acteurs dans la programmation d'une formation répondant à ces dimensions et organisée dans le temps.

Prenons l'exemple d'un pays connaissant une arrivée massive sur le marché du travail de jeunes étudiants titulaires de la licence : il est tout à fait envisageable que ce pays se dispense de la dimension académique ou disciplinaire dans la FI des enseignants et le recrutement, et envisage un accompagnement qui développe les dimensions pédagogique et didactique et qui puisse, par une enquête auprès des élèves, cerner le comportement et le niveau de motivation de ce nouvel enseignant. Cette vision intégrée de la dimension initiale et continue de la formation des enseignants entraîne, entre autres, un changement de rôle des institutions et de leurs formateurs.

On comprend dès lors comment la FI des enseignants ne peut plus être pensée indépendamment de la FC, *a fortiori* dans des pays où cette dernière a largement suppléé l'absence de FI.

La formation des enseignants ne doit cependant pas être le maillon faible du système éducatif. Il est en effet tentant, pour des responsables politiques, de la minimiser, voire de la supprimer, d'autant que bien souvent il n'existe pas d'études sérieuses montrant les conséquences de la formation sur les résultats des élèves. Autant il a été possible de montrer que certaines pédagogies facilitent les apprentissages des élèves plus que d'autres, autant aucune étude n'a permis de déterminer quelle formation des enseignants était la plus « performante ». Pour Cochran-Smith et Zeichner (2005, 3)<sup>4</sup>, les études sur l'impact de la FI

<sup>4</sup> Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). Studying Tea-

cher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education (pp. 816). Mahwah, NJ.

des enseignants « dépendent d'un enchaînement de preuves, de causes et de liens d'importance majeure : preuves empiriques démontrant le lien entre les programmes ou structures de formation initiale des enseignants et la formation des candidats à l'enseignement [...] preuves empiriques démontrant le lien entre la formation des candidats à l'enseignement et leurs pratiques en classe et preuves empiriques démontrant le lien entre les pratiques des diplômés de programmes de FI d'enseignants et ce que les élèves apprennent. Pris individuellement, chacun de ces liens est complexe et difficile à estimer. Pris dans leur globalité, les difficultés se multiplient ».

Cette approche de la FI professionnelle en quatre facettes apporte des éléments d'explication aux différentes approches présidant à la définition d'une formation dite continue dans les pays recrutant chaque année des enseignants contractuels sans FI, dans des proportions souvent très importantes.

## 2.3 Les modèles de formation continue

Le rapport d'évaluation de la phase 2 du Burundi en décembre 2014 propose quatre scénarios possibles de FC des enseignants :

- La formation en présentiel (unité de temps et de lieu) ;
- La formation intégrée (temps de formation en autonomie seuls ou en petits groupes) ;
- Un temps de formation à distance ;
- La FOAD (pas de limite dans le temps et de lieu, équipements techniques importants et groupes virtuels et forums d'échanges).

Nous proposons ci-après une typologie différente de la FC des enseignants à même, selon nous, de mieux éclairer et mettre en perspective le modèle IFADEM, tout en prenant en compte une logique de sens et de signification.

La FC est en effet la clé de voûte des pays développés et en voie de développement dans une société de la connaissance confrontée à la formation tout au long de la vie (*lifelong learning* parfois aussi appelée *widelong learning*). L'irruption de la notion de compétence a ainsi considérablement interrogé les modes de formation.

Nous suggérons donc ici trois modes en lien avec les travaux les plus récents sur la FC des enseignants : la formation par approche par compétences (APC), la formation à la demande et la formation par médiations tutorielles.

### 2.3.1 La formation selon l'approche par compétences

Cette formation s'inspire de l'approche par compétences ou par intégration qui est déjà bien implantée dans les programmes scolaires de certains pays africains. Elle consiste à construire un référentiel de compétences du métier (très utile pour la description et les frontières de tout métier), puis de le transformer en référentiel de compétences de formation (ce qu'il faut que le sujet sache ou ait en capacités pour pouvoir accomplir la compétence). Soulignons que la compétence est la mobilisation réussie de connaissances, de capacités et d'émotions lors d'une situation professionnelle réelle plus ou moins complexe. La compétence est une attribution sociale : on est compétent ou ne l'est pas.

Il y a un ordre, une hiérarchie et une progressivité dans l'acquisition de ces compétences. Il s'agit donc d'organiser des activités qui permettent d'acquérir ces savoirs et ces capacités de telle sorte qu'au bout d'un certain nombre et type de ces savoirs et compé-

tences liés, il est organisée une situation dite réelle ou complexe permettant à l'apprenant de montrer qu'il sait ou non mobiliser la compétence (faite de savoirs appris et de capacités acquises) et est donc déclaré compétent pour cette compétence. La progressivité conduit à développer des compétences les plus simples, élémentaires et immédiates à des compétences très complexes et continues. Le tableau ci-dessous en montre la progressivité.

En termes de mise en œuvre, l'APC se prête particulièrement à un modèle dit en cascade, c'est-à-dire conçu du sommet vers la base, avec une forte insistance sur la formation des formateurs à qui est confiée la formation des enseignants dans un second temps. Les études montrent qu'une telle approche de la formation ne donne des résultats qu'en présence de mesures de régulation importantes susceptibles de juguler les risques de déperditions de qualité entre la formation des formateurs et la formation réellement délivrée aux enseignants. Par ailleurs, les effets réels d'approches strictement hiérarchiques de la formation sur les pratiques des enseignants dans les classes sont parfois questionnés.

Cette formation est donc engagée dans une progressivité déterminée par les formateurs. Les livrets d'IFADEM, par exemple, empruntent cette idée de progressivité des acquisitions, découpant le réel – ou ce qui en est anticipé à partir de situations concrètes types majoritairement vécues par les enseignants – en autant de petites situations d'apprentissage avec quelques conseils pour surmonter les difficultés (gérer des grands groupes, gérer l'hétérogénéité de la classe, etc.).

Niveau	Démarche
Savoir-redire ou savoir-refaire	Restituer fidèlement des connaissances validées par la communauté scientifique
Savoir-faire de base (application scolaire)	Appliquer une démarche, une règle, un algorithme... (l'énoncé n'est pas « habillé » mais dit ce qu'il faut appliquer)
Savoir-faire de base (application habillée)	Appliquer une démarche, une règle, un algorithme... (l'énoncé est « habillé » mais dit ce qu'il faut appliquer)
Compétence « spécifique » (niveau de résolution de problème)	Résoudre une famille de situations problèmes (l'énoncé ne dit pas ce qu'il faut mobiliser)
Compétence « générique » (niveau du transfert)	Transférer des processus de résolution de plusieurs familles de situations problèmes

### 2.3.2 La formation à la demande

Les enseignants sont en place et il s'agit de répondre à leurs questions professionnelles en proximité soit par des pairs ayant plus d'expériences ou des directeurs d'écoles ou des conseillers pédagogiques. Ce contact peut être organisé en groupes ou individuellement.

La formation est basée sur l'idée que c'est seulement la personne à former qui sait ce dont elle a besoin pour bien exercer son métier. Cette faculté à savoir ce qu'est un « bon » enseignant relève donc de l'acteur lui-même et de sa lucidité par rapport à la complexité de l'exercice du métier.

Cette demande peut être de nature académique ; dans ce cas, il s'agit d'acquérir un diplôme ou de bénéficier d'une formation théorique dans des disciplines enseignées ou gravitant autour de la profession, comme la sociologie de l'enfant, la psychologie des apprentissages, etc.

Cette posture est très proche des travaux de M. Altet qui prône une formation « pratique-théorie-pratique » dans laquelle c'est la pratique qui fait émerger les questions de formation. La formation ne peut alors se baser sur des livrets mais sur des feuilles volantes contenant en désordre la plus grande diversité de questions liées à l'exercice professionnel. Pour reprendre l'exemple de la gestion des grands groupes d'élèves : la question émerge de l'enseignant qui relate sa situation propre et demande des échanges de pratiques sur ce thème voire quelques apports théoriques arrivant à point. Dans ce type de démarche, les chercheurs sont souvent sollicités et interviennent dans des recherches-actions ou recherches-formations pour suivre pas à pas les interrogations propres des enseignants ; cette démarche est souvent utilisée au Canada.

### 2.3.3 La formation par des médiations tutorielles

Dans cette démarche, il existe un programme de formation des enseignants. Ce dernier est décrit en termes génériques d'apprentissage comme : expression orale, expression écrite ou éducation à l'environnement, etc. Ce programme est décliné dans des supports à destination directe et/ou à distance aux enseignants et, en parallèle, on instruit les accompagnateurs appelés en la circonstance « tuteurs ». Le contenu des supports est édifié grâce à un adossement d'universitaires et de concepteurs. Les enseignants sont indirectement consommateurs non pas de recherche mais de résultats de recherche vulgarisés.

L'idée est qu'il existe des incontournables (aussi bien en termes de contenus que d'attitudes) dans l'exercice de la profession qui contiennent des parties théoriques mises à portée de tous les enseignants et des parties plus pédagogiques de propositions de situations de classe. Les tuteurs tentent par une modélisation apprise lors de leur formation d'accompagner l'enseignant dans sa propre résolution de problème moyennant des apports normatifs liés à ces contenus et attitudes préconstruits.

### 2.3.4 Synthèse et éléments d'appréciation

Dans le tableau suivant, nous tentons de mettre en parallèle ces conceptions en regard des domaines de la formation des enseignants. Ce ne sont que des tendances et chacun des modèles aborde bien sûr les quatre aspects mais ils ne sont pas tous forcément prioritaires.

Chacune de ces opérationnalisations de la FC possède des forces et des faiblesses et il n'existe pas de modèle idéal. Selon le profil des destinataires et le contexte, la performance de l'une par rapport à l'autre peut par contre prendre tout son sens.

Domaines de formation	Formation APC ou d'intégration	Formation à la demande	Formation tutorielle
Académique	oui	moins	moins
Pédagogique	moins	oui	oui
Personnelle	moins	oui	moins
Didactique	oui	moins	oui

La formation par APC est souvent réalisée dans une institution de formation où se rencontrent des situations simulées et construites pour l'appréciation de l'acquisition ou non de la dite compétence. Cette formation permet de repérer les lacunes en matière de connaissances et en matière pédagogique à condition que les situations simulées soient suffisamment complexes pour se rapprocher de situations variées et réelles.

La formation à la demande est une formation basée sur l'exercice même du métier et des perceptions de lacunes ou de défaillances de la part de l'enseignant pour surmonter ses difficultés. Une telle formation requiert une disponibilité de la part des encadrants rarement atteinte, *a fortiori* dans des systèmes soumis à de fortes pressions comme les pays IFADEM. De plus, la capacité à repérer soi-même pour l'enseignant ses propres lacunes relève d'une perspicacité rare qui nécessite de la motivation. Toutefois, si cette demande est organisée par le directeur d'école au sein de ses équipes pédagogiques, on peut aboutir à des formulations de questions professionnelles pertinentes, adaptées au contexte de telle ou telle école. Encore faut-il privilégier la formation des directeurs d'école.

La formation tutorielle semble recouvrir les deux modèles précédents, c'est-à-dire proposer des aides variées, accompagnées de la possibilité d'échanger avec des encadrants qui se forment en parallèle. Souvent vient se greffer à ce type de formation l'aide par les technologies qui permettent des liens à distance et des mises à disposition de supports pédagogiques. Cela n'interdit pas des regroupements entre enseignants. L'adossement des supports pédagogiques à des résultats de recherches universitaires donne plus de consistance à leurs contenus : à ce titre, le modèle IFADEM pourrait être de ceux-là.

Parmi les témoignages recueillis lors de notre enquête, IFADEM a pu être perçue comme un « dispositif hybride tutoré de longue durée centré sur l'enseignant en autoformation avec quelques regroupements en présentiel, et principalement axé sur le renforcement de l'enseignement du français et en français. La différence avec d'autres modalités de FC tient

à la fois à la centration sur l'enseignant appuyé par un tuteur et mis en situation d'autoformation et de retour itératif sur sa pratique et à la focalisation sur l'enseignement du et en français ».

### 2.4 La formation continue des enseignants à l'échelle nationale

#### 2.4.1 Les institutions impliquées

Traditionnellement, les institutions et acteurs mobilisés par les actions de formation des enseignants sont :

- **Les institutions chargées de la formation des enseignants (IFE) :** écoles normales d'instituteurs, écoles normales supérieures, universités ;
- **La hiérarchie pédagogique :** inspecteurs et inspecteurs généraux ;
- **Les services déconcentrés de l'éducation :** direction régionale ou départementale et circonscriptions ;
- Les **écoles** et unités pédagogiques.

Le mouvement de professionnalisation implique pour les institutions un certain nombre de changements de paradigmes et enjeux propres parmi lesquels on peut citer :

- **Pour les IFE :** repenser la formation dispensée et opérer une décentration pour entrer plus directement en contact avec le milieu professionnel et les enseignants en exercice. À cet égard, un contexte de faiblesse ou d'absence de FI peut paradoxalement être vu comme une opportunité ;
- **Pour les inspecteurs :** opérer sur le terrain et dans leurs pratiques une mutation que les sciences de l'éducation appellent de leurs vœux vers plus d'accompagnement et de conseil que de contrôle vertical et descendant. Ce contrôle « traditionnel » est souvent perçu comme « policier », « inquisiteur » ou « infantilisant » pour les enseignants. De ce point de vue, le nombre d'inspecteurs et le périmètre géographique qu'ils couvrent représentent bien entendu des paramètres importants pour pouvoir effectuer

ces mutations, la dimension d'accompagnement impliquant des contacts entre l'inspecteur et l'enseignant allant au-delà de la seule visite d'inspection ;

- **Pour les services déconcentrés** dont la montée en charge est notoire mais récente dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, il s'agit de se préparer à exercer effectivement des missions de gestion des ressources humaines (GRH) qui sont progressivement confiées, même si tous les services déconcentrés ne sont pas encore dotés en moyens humains et matériels suffisants pour mener à bien leur mission de proximité ;
- Les **écoles** et unités pédagogiques qui doivent devenir des lieux de promotion du travail en équipe et des échanges entre pairs, en contribuant à la responsabilisation des enseignants (on parle aussi d'enseignants et de praticiens réflexifs). Il faut évidemment tenir compte des conditions matérielles d'exercice du métier d'enseignant dans les pays d'Afrique subsaharienne avec des groupes classes qui peuvent atteindre jusqu'à plus d'une centaine d'élèves.

Compte tenu de la typologie proposée au paragraphe précédent, on constate que les modes de mobilisation des différentes institutions varient selon le modèle préconisé, et elles sont diversement impactées par les évolutions dans les représentations de la FC.

Le tableau suivant tente de repérer les sollicitations des institutions et acteurs précités selon le modèle de FC :

Institutions / Modèle de formation	APC	Demande	Tutorielle
ENI / ENS	X		
Universités	X		X
Corps d'inspection / inspection générale	X	X	X
Direction générale de la FC	X		X
Échelons déconcentrés	X	X	X
Écoles / unités pédagogiques		X	X

Ce ne sont que des dominantes. Il va de soi que l'APC ne peut faire totalement fi de l'unité « écoles » ou « circonscription » mais ce n'est pas inscrit prioritairement dans ses gènes.

À l'inverse, les institutions de formation des enseignants qui ne sont pas forcément impliquées et naturellement sollicitées dans le modèle tutoriel peuvent s'approprier les outils de professionnalisation développés dans le cadre d'un tel modèle. On pense ici à l'intérêt manifesté par les ENI du Niger pour les livrets IFADEM dans la FI des élèves-maîtres.

### 2.4.2 Les sollicitations nombreuses et parfois contradictoires

Dans un contexte où la formation des enseignants est perçue comme un enjeu déterminant pour la qualité, les PTF se mobilisent fortement autour de ces questions et s'adressent donc massivement aux institutions en charge de la FC, en cohérence ou non avec les récentes réformes curriculaires adoptées dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne francophone ces dernières années. Dans la mesure où les PTF ont majoritairement renouvelé leurs cadres de mesure des résultats de développement et accordent une importance à l'accompagnement de la collecte de données désagrégées, une plus grande disponibilité des informations relatives aux activités de formation menées sur le terrain devrait résulter, à terme, de cette mobilisation.

Toutefois certains problèmes de concertation apparaissent et les SE IFADEM ont tous noté les fortes sollicitations des directions de leurs ministères respectifs, sollicitations qui rendent complexe une harmonisation des politiques à mener dans des contextes institutionnels déjà fragiles et qui peuvent à terme révéler des problèmes importants de cohérence. Certains SE relatent également des doublons et des dispersions d'énergie « en dépit des professions d'intention ». Au cours de ses visites de terrain, la mission a pu noter d'importants problèmes de cohérence dans l'attribution de marchés de prestations intellectuelles passés dans le cadre d'appuis des PTF à la formation initiale et continue des maîtres. Il n'est pas rare, en effet, que l'expertise recrutée pour appuyer la réforme curriculaire défende une approche très orthodoxe de celle de l'APC, en dépit de la pertinence et des résultats mitigés par rapport aux contextes subsahariens<sup>5</sup>,

<sup>5</sup> Voir à ce sujet les actes du colloque de juin 2009, *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires : actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, 10-12 juin 2009*, CIEP,

alors même qu'en parallèle, une assistance technique est recrutée en appui aux programmes de FI des maîtres qui revendique une approche fortement imprégnée des pédagogies dites du socle commun. Si de telles différences dans l'approche pédagogique ne constituent pas en soi des incompatibilités insurmontables, les outils développés par ces différents prestataires demanderont un effort important de mise en cohérence des approches et des pratiques afin de ne pas délivrer aux enseignants et, *in fine*, aux élèves, un message teinté d'incohérence didactique et pédagogique, de découragement voire d'abandon.

Ces efforts de mobilisation et de concertation se manifestent aujourd'hui au sein des groupes « qualité » instaurés au titre des mécanismes de coordination des bailleurs dans les pays, et influent directement sur les institutions en charge de la FC. Il en résulte une organisation de plus en plus structurée des instances des différents ministères de l'Éducation, notamment dans la remontée des activités de formation et de leurs statistiques, organisation dans laquelle IFADEM sera conduite à prendre place en assurant sa complémentarité et sa spécificité. La phase 3 d'IFADEM pourrait trouver sa définition dans cette évolution.

### 2.4.3 Les pratiques de formation continue sur le terrain

Les différentes institutions décrites ci-dessus articulent leurs interventions en fonction des contextes nationaux et des capacités de coordination avec les PTF et les ONG qui conduisent leurs propres projets d'actions sur le terrain. Pour saisir cela, nous illustrons à partir du dispositif du Niger où la politique de formation initiale et continue des enseignants affirme que la FC est assurée à travers trois dispositifs :

- l'encadrement et le contrôle pédagogiques des enseignants (visites de classes et inspections) ;
- les cellules d'animation pédagogique (CAPED) pour l'autoformation des enseignants ;

Sèvres, 2010, travail auquel nous avons largement contribué. Disponible à l'adresse suivante : [http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi\\_educ/docs/actes-reformes-curriculaires\\_0.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires_0.pdf)

- les ateliers et stages de formation développante et diplômante pour le recyclage et le perfectionnement des enseignants.

L'encadrement pédagogique et le contrôle administratif des enseignants sont assurés par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Cet encadrement de proximité consiste à accompagner l'enseignant dans son développement professionnel continu. Il vise donc à rapprocher l'encadreur de l'enseignant dans son milieu de travail et ce, de façon régulière et permanente.

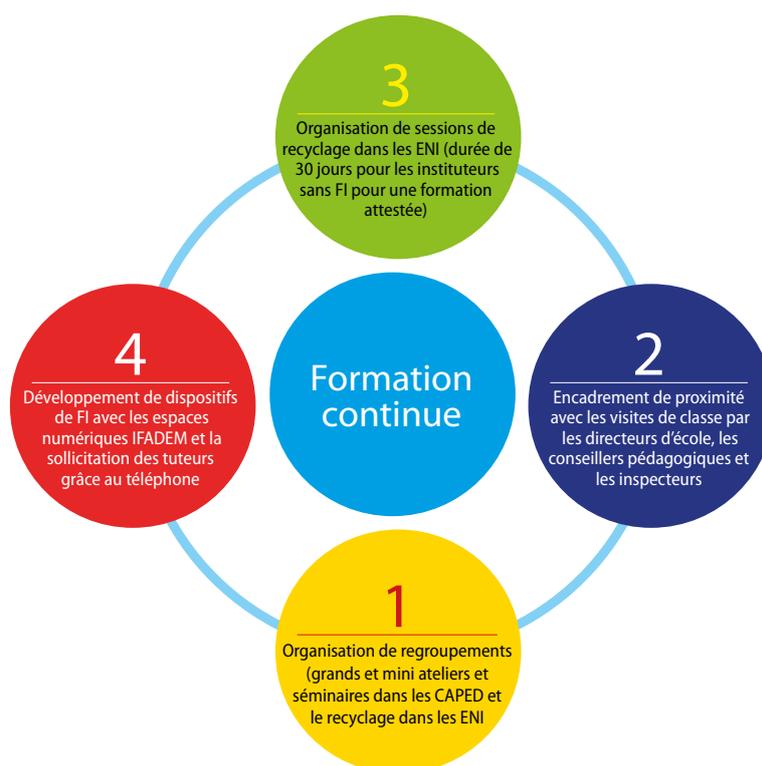
Les pratiques de FC notées sur le terrain sont présentées dans le schéma en page suivante à travers quatre modalités : les regroupements, les visites de classe, les émissions radiophoniques et la formation à distance avec l'utilisation des TIC comme cela est le cas avec IFADEM.

L'approche holistique et intégrée d'une action de FC signifie bien la prise en compte de l'ensemble des demandes (au plan numérique, géographique, politique...) dans le cadre d'une politique de formation articulée des enseignants (FI et FC) et avec un dispositif institutionnel cohérent respectant les attributions institutionnelles des différentes structures.

### 2.4.4 Les conditions pour un effet multiplicateur des TIC

C'est suite à une intervention du président de la République française, Jacques Chirac, et à la demande de pays africains francophones qu'est née l'idée de s'appuyer, dans le cadre de la Francophonie, sur une formation à distance et une autoformation selon des conditions à définir. Les TIC ont souvent été portées par les politiques qui y voyaient là un moyen de former les enseignants et de surmonter les obstacles liés à la distance et à l'enclavement de certaines régions africaines.

L'expérience et la pratique montrent cependant que l'équipement technique, s'il est une condition nécessaire, n'en est pas moins insuffisant s'il ne lui correspond pas un ensemble de contenus et de dispositifs de formation solides et adaptés aux situations locales des pays subsahariens. Les études menées en Afrique



par le J-PAL par exemple insistent sur la dimension qualitative de l'utilisation du numérique tout en alertant sur le faible rapport coût-efficacité de certains programmes d'équipement d'établissements scolaires. Ce constat n'est d'ailleurs pas seulement applicable aux pays africains, quoique les projets de recours massif aux équipements numériques sans y adjoindre de réelle réflexion sur le fonds et les usages pédagogiques sont légion sur le continent. L'OCDE a ainsi récemment publié un constat similaire :

« Le fait de garantir l'acquisition par chaque enfant d'un niveau de compétences de base en compréhension de l'écrit et en mathématiques semble bien plus utile pour améliorer l'égalité des chances dans notre monde numérique que l'élargissement ou la subvention de l'accès aux appareils et services de haute technologie »<sup>6</sup>.

Parmi les facteurs d'explication de ce constat mitigé figure « la possible surestimation des compétences numériques des enseignants comme des élèves, la naïveté de la conception et de la mise en œuvre des stratégies dans ce domaine, la mauvaise compréhension de la pédagogie, ou la piètre qualité globale des logiciels et didacticiels éducatifs »<sup>7</sup>.

À condition de prendre en compte cet impératif de qualité et d'adaptation aux contextes nationaux, le numérique peut être vu comme un puissant vecteur de rénovation des approches en matière de formation des enseignants. La question des TICE a d'ailleurs été intégrée aux approches IFADEM dès l'origine, avec des orientations spécifiques dans les pays qui demeurent cependant fortement corrélées au niveau de pénétration des TIC dans les pays. ■

<sup>6</sup> « Connectés pour apprendre? Les élèves et les nouvelles technologies », OCDE, juin 2015. Texte complet disponible sur [www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectespour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf](http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectespour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf)

<sup>7</sup> *Ibid.*

## 3. Le modèle IFADEM

L'Initiative est souvent associée à tort à son seul modèle pédagogique, dit « hybride », d'autoformation tutorée. Elle a pourtant connu de nombreux changements depuis la phase expérimentale, au-delà de son seul modèle, dont la partie ci-après tente de rendre compte.

### 3.1 Les caractéristiques du modèle pédagogique

#### 3.1.1 Résumé des principaux axes directeurs du modèle

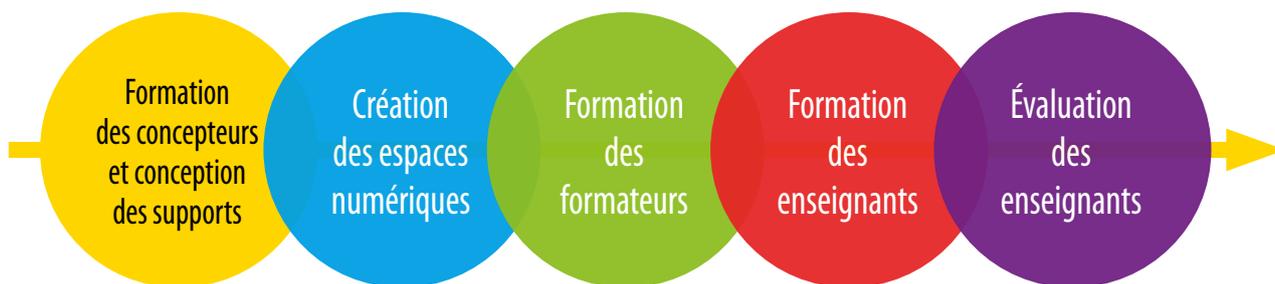
Le schéma ci-dessous résume les différents éléments du modèle de formation IFADEM et des principaux paramètres de sa conception initiale. Une appréciation plus fine est proposée plus loin.

La reconnaissance officielle – appelée aussi « validation administrative » – de cette FC à travers, soit l'octroi aux maîtres d'un avancement en carrière, soit la possibilité d'être titularisés à condition d'obtenir le CAP, est une dimension importante.

#### 3.1.2 Une formation basée sur des ressources éducatives libres produites localement

Il est désormais acté que la création et la diffusion d'outils et de REL constituent pour l'Afrique une opportunité essentielle, et que le caractère endogène de ces REL leur confère une valeur collaborative et interafricaine appelée de leurs vœux par les gouvernements africains. Le premier forum ministériel sur l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation (Tunis, décembre 2013, ADEA, OIF, Unesco, BAD) a réaffirmé l'importance de la disponibilité de ces REL endogènes.

Principes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoformation tutorée avec maintien des enseignants dans les classes</li> <li>• S'appuyant sur les espaces numériques et les centres de ressources régionaux</li> </ul>
Parcours visé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation sur neuf mois (année scolaire) pour un total de 200 heures environ et incluant une initiation aux TIC</li> <li>• Deux ou trois regroupements nationaux et régionaux</li> <li>• Dotation pédagogique (supports produits localement, dictionnaire, grammaire)</li> </ul>
Publics à former	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepteurs des supports / livrets</li> <li>• Tuteurs et formateurs (conseillers pédagogiques, inspecteurs, directeurs d'école, etc.)</li> <li>• Enseignants du primaire</li> </ul>
Gouvernance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'appuie sur un SE national (dimension locale)</li> <li>• Reconnaissance de la formation dans les carrières</li> </ul>
Dimensions transversales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'appuie sur les TICE et sur les infrastructures locales</li> <li>• S'appuie sur des recherches concernant le FLE</li> <li>• Dimension expérimentale et évolutive (innovation technico-pédagogique notamment)</li> </ul>



Les livrets IFADEM font partie de ces REL et ont contribué à ces mouvements essentiels, portés par de nombreux ministères africains et soutenus par des associations comme TESSA ou Apreli@. Les livrets IFADEM sont par ailleurs reconnus comme des REL dont la valeur ajoutée est double :

- Par leur contenu, reconnu par les enseignants comme majoritairement adapté à leurs besoins. Les retours des enseignants sont globalement positifs ;
- Par leur processus d'élaboration, qui permet de former un groupe de concepteurs qui restent disponibles pour le pays et les institutions de formation des enseignants.

Le processus de conception des supports, sous forme de REL avec un accompagnement effectué par des chercheurs internationaux, vise la production de livrets centrés sur l'apprentissage du français et en français. Ces livrets permettent à l'enseignant de s'autoformer et de s'autoévaluer par le biais d'outils qui vont du plus simple au plus complexe (illustrations, exemples de conduite de classe, etc.) et dont le développement est adossé aux travaux de recherche les plus récents en matière de linguistique et de didactique du français. Ces supports sont ensuite remis aux enseignants dans le cadre d'une dotation pédagogique qui inclut également un dictionnaire et d'autres éléments faisant appel au numérique, variables selon les pays (clés, MP3, livres voire tablettes au Sénégal ou téléphones mobiles à Madagascar).

Contrairement à l'idée souvent répandue qu'IFADEM ne s'occupe « que du français », on constate que tous les pays, RDC mise à part, ont développé des ressources visant à améliorer l'enseignement des mathématiques et / ou des disciplines scientifiques à l'école primaire, comme indiqué dans le tableau suivant.

Les autres ressources pédagogiques développées avec l'appui d'IFADEM mais avec une vocation transversale et inter-pays (mémento par exemple) ont en revanche rencontré un accueil plus mitigé et leur plus-value pédagogique réelle vis à vis des acteurs IFADEM n'a pas pu être attestée par les évaluateurs.

### 3.1.3 «L'autoformation tutorée»

Le modèle d'autoformation suit une logique commune à tous les pays IFADEM qui base l'expérimentation sur plusieurs moments clés et différents processus de formation successifs (concepteurs, formateurs, enseignants), représenté par le schéma ci-dessus.

Les tuteurs sont ensuite formés au tutorat à distance et forment par la suite les formateurs en accompagnement de proximité.

Les tuteurs sont le plus souvent des conseillers pédagogiques (Niger, Haïti) ou des inspecteurs provinciaux ou communaux (Burundi, Haïti). Il résulte de ces possibilités multiples, au niveau transversal en tous cas, une lisibilité du rôle des tuteurs et des modalités de leur suivi qui pourrait être améliorée, même si leur rôle au niveau national est toujours bien décrit dans les évaluations pays. Quelques documents préparés dans le cadre des activités de recherche financées par IFADEM ainsi que certains rapports d'évaluation pays ont cependant mis en évidence une évolution positive du rôle des tuteurs vers une meilleure prise en compte des difficultés du terrain et une modification de leur posture professionnelle. Le processus de formation est appuyé par des outils d'évaluation développés par le groupe d'experts internationaux et placé sous la supervision des concepteurs.

Pays	Concepteurs	Titres des livrets produits
<b>Bénin</b>	Inspecteurs, linguistes, enseignants	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introduction. Enseigner et apprendre en milieu multilingue</li> <li>2. Repérer les erreurs phonétiques. Savoir y remédier</li> <li>3. Améliorer l'accueil des élèves francophones et non francophones. Favoriser l'apprentissage du français oral</li> <li>4. Renforcer la compétence de lecture-écriture en français</li> <li>5. Renforcer l'appropriation du français par et pour les mathématiques</li> <li>6. Se former à l'évaluation pour mieux gérer la progression dans les apprentissages. Progresser dans les apprentissages en grands groupes</li> </ol>
<b>Burundi</b>	Cadres du BEPEP et du BEPES, professeurs à l'ENS, autres personnes ressources	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques</li> <li>2. Renforcer les compétences à l'écrit</li> <li>3. Renforcer les compétences à l'oral</li> <li>4. Les séquences pédagogiques</li> <li>5. Renforcer l'enseignement / apprentissage du français par et pour les mathématiques</li> <li>6. Renforcer l'enseignement / apprentissage du français par et pour l'étude du milieu</li> <li>7. L'évaluation à l'École Primaire au Burundi</li> </ol>
<b>Niger</b>	Conseillers pédagogiques, enseignants, chercheurs, cadres de la DFIC + 50 inspecteurs	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pour mieux apprendre et enseigner le et en français en milieu multilingue au Niger</li> <li>2. Développer la compréhension et l'expression orales</li> <li>3. Développer la compréhension et l'expression écrites</li> <li>4. Mieux enseigner les mathématiques en milieu multilingue au Niger</li> <li>5. Évaluation et gestion des grands groupes</li> </ol>
<b>RCI</b>	13 concepteurs (enseignants chercheurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs CAFOP)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Améliorer la mise en œuvre des activités de lecture : de la compréhension du texte à la lecture expressive</li> <li>2. Bien enseigner l'expression écrite à l'école primaire</li> <li>3. L'évaluation de l'écrit en français à l'école primaire : de la conception des sujets à la remédiation des erreurs ;</li> <li>4. Bien utiliser le français pour mieux enseigner les mathématiques</li> <li>5. Améliorer l'enseignement / apprentissage de la géométrie à l'école</li> <li>6. Les sciences et technologies à l'école primaire : résoudre les difficultés linguistiques liées à l'acquisition des concepts – conduire une démarche expérimentale</li> </ol>
<b>RDC-Kinshasa</b>	Cadres, inspecteurs généraux, chercheurs, formateurs d'enseignants...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tenir compte des interférences linguistiques et culturelles : repérer les erreurs phonétiques et grammaticales, et y remédier</li> <li>2. Développer les compétences de compréhension et production orales</li> <li>3. Développer les compétences de compréhension et production écrites : vocabulaire, grammaire, texte</li> <li>4. Le nouveau programme national de l'enseignement primaire</li> </ol>
<b>Sénégal</b>	13 concepteurs (inspecteurs essentiellement)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bien maîtriser les outils de la langue française pour mieux enseigner en français</li> <li>2. Développer la compréhension et la production orales en français</li> <li>3. Développer la compréhension et la production écrites en français</li> <li>4. Bien utiliser le français et le matériel didactique pour mieux enseigner les mathématiques</li> <li>5. Utiliser les concepts adéquats et conduire une démarche scientifique pour une initiation scientifique et technologique réussie</li> <li>6. Éduquer au développement durable pour installer un comportement responsable</li> </ol>

Les enseignants travaillent ensuite en autoformation avec un suivi de leur tuteur, le plus souvent dans le cadre de mini-regroupements, par exemple mensuels, d'un nombre limité d'enseignants. Progressivement, le rôle du directeur d'école en tant que relais et acteur de ce processus s'est imposé.

Les espaces numériques francophones servent de centres de ressources, mais les différentes évaluations, ainsi que des études de cas, ont fait valoir les problèmes d'accessibilité et de pérennisation de la prise en charge de ces espaces. Il en est résulté un glissement progressif vers des dotations en équipement à des instituts locaux et d'autres solutions numériques moins onéreuses et plus faciles à gérer par le ministère et supportables en termes financiers (tablettes, espaces numériques allégés). Au Niger, et malgré la motivation des apprenants pour l'utilisation des TICE, des problèmes d'accessibilité géographique se posent toujours pour des enseignants servant dans des localités éloignées.

### 3.1.4 Les regroupements d'enseignants utiles mais coûteux

À l'origine, le modèle prévoyait trois regroupements permettant des échanges entre « ifadémiens » et des actions de formation en présentiel sur certains aspects clés. Ces regroupements marquent un certain nombre d'étapes essentielles de la formation IFADEM (dotation pédagogique, formation 3i...). En revanche, ils engendrent des coûts importants et peu soutenables pour les systèmes éducatifs en termes de déplacement, de frais de séjour et d'équipement / entretien des lieux de formation (dans les CNF au départ, puis dans les IFE dans un second temps). La mise en place d'IFADEM en RDC a donc amorcé une réflexion sur ce coût, en portant le nombre de regroupements à deux. Les évaluateurs soulignent, en revanche, que ces regroupements sont une occasion unique de générer des échanges entre pairs, et de créer et maintenir une dynamique d'ensemble des ifadémiens à l'échelle d'un pays.

Un élément important pour la mission et qui implique un minimum de présentiel dans tout processus de formation est la formation Internet et la

sensibilisation à l'informatique des enseignants. Dans les géographies concernées, de nombreux enseignants ne sont pas familiers avec l'usage d'un service de messagerie ou des outils usuels de bureautique et d'Internet. Une formation d'un jour et demi semble à cet égard insuffisante pour développer une aisance avec les outils de formation à distance, l'utilisation des REL et, plus généralement, le recours aux TICE.

Au Niger, il a été rapporté à la mission que cette formation n'a duré qu'un jour et pour une durée de deux heures pour l'initiation à l'informatique et une heure pour l'Internet et la messagerie. 72 % des enseignants n'avaient pas utilisé un ordinateur avant la formation informatique. De plus, près de 70 % d'entre eux ne sont pas allés dans un cybercafé ou un autre centre d'accès à Internet en plus des séances dans l'espace numérique (EN) ; enfin, 82,7 % des formés n'ont pas fréquenté l'espace IFADEM à Maradi ou Niamey en dehors des périodes de formation. Ce manque de formation en informatique, s'il est signalé dans la plupart des pays, apparaît ici comme crucial.

L'atelier de Rabat sur la formation à distance devrait apporter des éléments supplémentaires sur cette question, mais la mission n'a pas eu connaissance de nouveaux éléments de réflexion.

## 3.2 IFADEM et son évolution

### 3.2.1 La commande initiale et « l'esprit de Bucarest »

La genèse d'IFADEM s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise d'ouvrage conjointe et concertée entre l'OIF et l'AUF. Lors du XI<sup>e</sup> Sommet de la Francophonie de Bucarest en 2006, les chefs d'États et de gouvernements ont demandé à l'AUF et à l'OIF de mettre en commun les moyens dont elles disposent pour soutenir les politiques nationales de modernisation des systèmes éducatifs dans les pays membres. La commande était ainsi formulée :

« L'OIF et l'AUF, sur la base de leurs expériences et de leurs acquis, proposeront aux instances de la Francophonie une initiative commune destinée à **accroître l'offre des programmes et contenus de formation axés sur les technologies éducatives** ».

La phase expérimentale menée entre 2008 et 2010 s'étant avérée concluante, les chefs d'États ont réitéré leur soutien pour une extension de l'Initiative à de nouveaux pays, rendant nécessaire l'introduction de nouvelles ressources financières. D'une expérimentation menée conjointement par l'AUF et l'OIF, IFADEM est progressivement devenue un programme reconnu qui lui a valu l'appui de plusieurs partenaires financiers.

La solution du tout *e-Learning* (formation par Internet) a été écartée assez rapidement par les opérateurs compte tenu du contexte des pays ciblés (zones rurales peu électrifiées, peu ou pas d'accès à l'informatique et à Internet). De même, l'usage pédagogique généralisé et intensif des TIC, qui implique un équipement des écoles, voire des maîtres, a été jugé impossible étant donné le contexte.

L'OIF et l'AUF ont alors opté pour la FOAD avec un usage des TIC par les formateurs. Les objectifs ont été formulés de la manière suivante :

- améliorer les compétences professionnelles des enseignants du primaire en donnant priorité à la qualité de l'enseignement du (et en) français
- développer l'usage des TIC dans l'éducation et former par de nouvelles méthodes.

### 3.2.2 Une nature par essence expérimentale et centrée sur les acteurs

Ces objectifs ont ensuite été déclinés dans les pays : adopter une innovation c'est inévitablement l'adapter. Cette déclinaison a été facilitée par la généralisation des séminaires dits de « co-construction », permettant d'organiser une concertation relativement large autour des contours de l'Initiative et son adaptation aux problématiques internes du pays. Le dernier séminaire tenu pendant la phase de travail de l'étude, au Sénégal, est d'ailleurs marqué par un diagnostic effectué pour la première fois sans apport d'expertise extérieure, ce qui

semble un gage important d'implication des acteurs institutionnels. Ces adaptations locales ont donné lieu à de nombreux rapports d'évaluation interne et externe par pays et par phase IFADEM<sup>1</sup>.

C'est également ce retour direct des acteurs qui a permis de corriger rapidement le dispositif initial, pensé au Burundi sans intégration progressive des directeurs d'école. Le rôle essentiel du directeur d'école, postulé par les acquis de la recherche (voir ci-dessus § 2.2 et 2.3), apporte une plus-value essentielle en tant que relais du tutorat IFADEM au quotidien, de « facilitateur » selon les termes du SE béninois qui recommande en outre l'implication des directeurs d'école très en amont dans le dispositif. Il est donc vite apparu essentiel d'amorcer une réflexion autour de la dimension collective de la formation et la professionnalisation des enseignants du premier degré, qui est d'autre part bien présente dans l'idée de compagnonnage observée en RDC. De telles formations ont eu lieu au Bénin de manière numériquement significative (1 500 directeurs formés aux livrets et à l'ingénierie IFADEM), évitant ainsi que « les directeurs ne se surprennent en flagrant délit d'ignorance sur les idées novatrices qu'IFADEM apporte pour l'amélioration de l'apprentissage du et en français » comme a pu l'exprimer un bénéficiaire béninois.

Le caractère profondément expérimental est donc intrinsèque à IFADEM, qui répond à une demande directe des États bénéficiaires et s'y adapte au cas par cas. Il est un élément essentiel de sa bonne appropriation dans les pays membres et un gage du respect des politiques de FC (lorsqu'elles existent) et des dispositifs installés dans les pays en fonction des contextes nationaux et locaux. Il fait naître des besoins particuliers liés à la mise en réseau de ces acteurs en recherche de retours d'expérience : ainsi les responsables IFADEM de RCI ont-ils fait appel à l'expertise du chef de projet Burundi pour les appuyer dans leur mise en place. De même, les concepteurs malgaches se sont inspirés des livrets burundais et les concepteurs burundais avaient pour leur part reçu la visite d'un homologue béninois. Ce type d'échanges hori-

<sup>1</sup> Nous avons consulté l'ensemble de ces rapports et avons rédigé une fiche écrite de synthèse pour chacun comportant les éléments utiles et significatifs pour cette évaluation.

zontaux entre praticiens semble une piste de réflexion importante sur laquelle nous reviendrons au titre de nos recommandations.

Mais c'est également cette dimension plutôt centrée sur les acteurs que sur les institutions qui a pu compliquer le dialogue engagé entre le CCI et l'AFD autour de la notion de « passage à l'échelle » nationale, question soulevée par l'AFD dès les prémises de son appui. Si le dispositif envisageait une « extension finale » dès l'origine, on note cependant que ce protocole de déploiement semble, de ce fait, moins porter sur l'aspect scientifique que ce n'était le cas pour l'expérimentation qui relevait d'un CMP très précis et fouillé. La question du déploiement comme une étape avant la généralisation et son rôle dans la promotion d'un dispositif recouvrant l'ensemble du territoire national reste ainsi posée, sans préjudice des autres signes d'appropriation de l'Initiative par les bénéficiaires.

### 3.2.3 Un exemple d'institutionnalisation réussie en matière de ressources humaines

Au moins deux des pays IFADEM étudiés présentent une approche innovante et inventive de l'expérimentation IFADEM en lien avec la problématique RH, participant d'une vision de la FC en tant qu'outil de gestion des ressources :

- au **Niger**, le public cible concerne les enseignants contractuels avec trois ans d'ancienneté au moins intervenant à partir de la 4<sup>e</sup> année. La formation IFADEM permettra à certains d'entre eux d'accéder plus facilement au statut de fonctionnaire, considéré comme « salubre » selon les mots du SE. Cette utilisation du dispositif IFADEM est ainsi mise en cohérence avec la politique sectorielle nationale et sert directement son objectif d'une extinction de la contractualisation à l'horizon 2020 ;
- au **Sénégal**, l'accord-cadre du 24 novembre 2014 évoque le souci de « rendre plus attractive la formation continue en contribuant, entre autres, à promouvoir les instituteurs adjoints au grade d'instituteurs ordinaires » : là encore, IFADEM contribue à faire progresser des instituteurs n'ayant que le grade d'adjoint au grade d'instituteur titulaire. Une telle

décision ne peut être prise que dans le cadre d'une politique nationale de FC très liée à une gestion des carrières.

IFADEM participe donc, dans ces deux cas, à la gestion des carrières des personnels éducatifs par la formation aussi bien sur le plan de la titularisation que de l'avancement. Ces évolutions ont pu générer, dans le cas du Niger, des attentes vis à vis des livrets qui vont au-delà du renforcement des compétences dans l'enseignement du et en français. Les évaluateurs ont en effet perçu, dans ce pays, des attentes plus importantes sur le contenu des livrets, dont les apprenants attendaient qu'ils prennent en compte l'ensemble des compétences attendues d'un enseignant (déontologie, morale professionnelle, psychologie de l'enfant...). Cette configuration spécifique où semble être oubliée l'idée que le propre d'une FC est de compléter ou de suppléer la FI, permet cependant de confirmer l'intérêt de cette utilisation de la formation IFADEM pour ramener ces enseignants vers le cœur du métier qu'ils exercent.

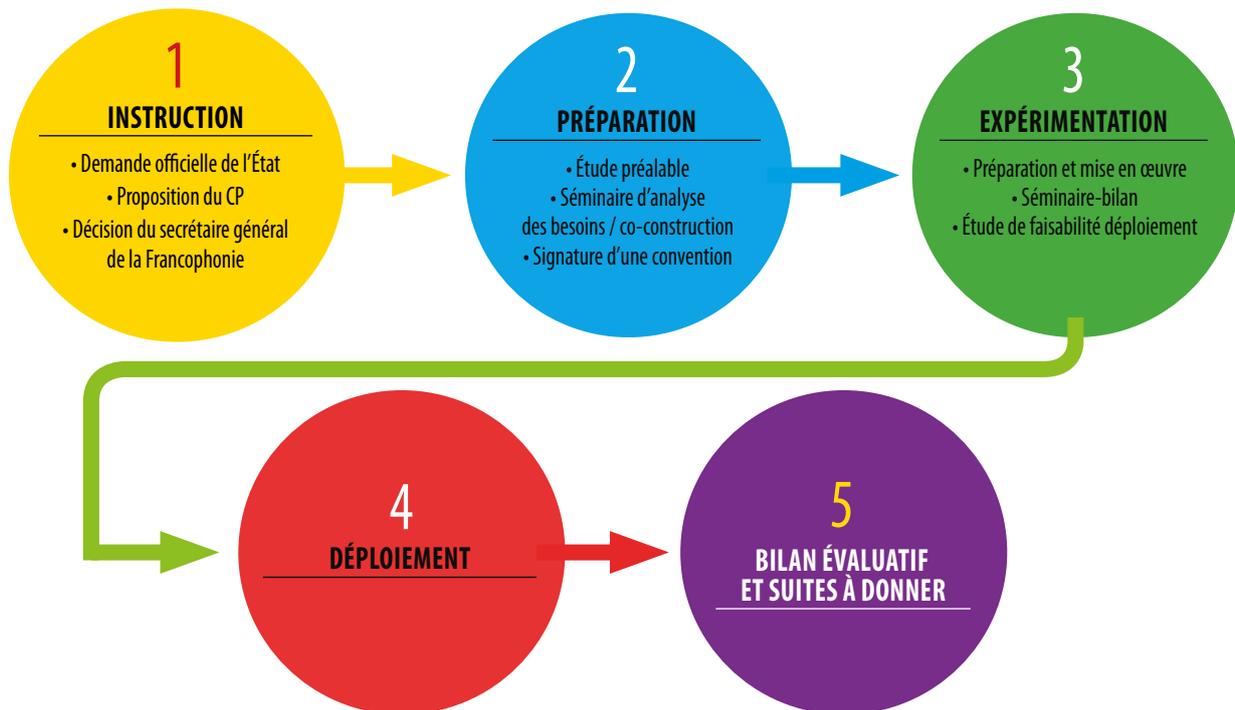
## 3.3 Le processus de mise en place dans les pays

### 3.3.1 Les cinq étapes du processus d'installation

Le processus d'installation est, ci-contre, résumé en un ensemble d'activités successives présentées en cinq blocs dont la durée varie d'un pays à l'autre.

**L'instruction** contient des démarches plutôt officielles, à savoir une volonté manifestée au plus haut niveau, celui du chef de l'État, d'implanter IFADEM après acceptation du secrétaire général de la Francophonie. À cette occasion est mis en place un Comité national de pilotage de ce dispositif. L'instruction demeure une démarche bilatérale entre les institutions de la Francophonie et les autorités du pays<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Si le CZZ prévoit la transmission de copies des requêtes des pays sollicitant la mise en œuvre du dispositif IFADEM et ou des conventions entre les pays au titre des conditions suspensives au premier versement, il ne semble pas que la transmission de ces documents, quand elle a eu lieu, ait occasionné des échanges particuliers entre le CCI et l'AFD.



Vient ensuite **la 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'expertise extérieure, parfois financée par l'AFD (cas du Niger), mais certains pays comme le Sénégal ont fait réaliser ces diagnostics en interne. La préparation débouche sur la formulation de recommandations à destination des responsables de l'implantation d'IFADEM, suivies d'un séminaire d'analyse des besoins réunissant les directions concernées du ministère, des formateurs, des inspecteurs permettant de définir le cadre de mise en œuvre d'IFADEM. C'est ce séminaire qui a progressivement été désigné sous le terme de co-construction. Ce deuxième bloc d'activités 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. Si l'AFD intervient en tant que partenaire financier dans le cadre des séminaires de co-construction menés après 2012, il semble que la déclinaison d'IFADEM dans les pays n'ait donné lieu à des échanges entre l'AUF-OIF et l'AFD que dans le cas de Kinshasa.

Cette préparation achevée, l'implantation locale peut démarrer à titre expérimental pour des enseignants

ciblés dans certaines régions déterminées comme prioritaires, avec des conditions de niveau, de diplômes ou d'absence de diplômes et des offres d'avancement dans la carrière à l'issue de l'évaluation de cette formation (avancement d'échelon au Burundi ou bonus pour l'examen du CAP au Bénin). Cette expérimentation qui dure environ deux à deux ans et demi organise un séminaire de bilan à la fin et une évaluation externe. L'extension du dispositif sous forme de déploiement demeure une décision politique bien que précédée par des recommandations d'évaluateurs.

Concernant ce **déploiement**, seuls trois pays l'ont mis en œuvre : le Bénin et le Burundi avec l'appui de l'AFD et le Katanga ensuite avec l'appui de l'APEFE. Cette phase suit le même procédé que pour la phase d'expérimentation (instruction, préparation, mise en œuvre opérationnelle, évaluation) ; elle dure également deux voire deux ans et demi et doit être préparatoire à une implantation d'IFADEM dans une politique nationale de FC au primaire du moins au terme des deux conventions de déploiement financées par l'AFD. Cette « troisième phase » n'a pas à ce jour fait l'objet d'une « modélisation » ou de recommandations précises, mais des réflexions sont en cours dans les deux pays.

### Témoignage sur les besoins en financement du déploiement numérique et géographique du Burundi

« Dans les phases d'expérimentation et de déploiement, IFADEM avait ciblé des enseignants de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années (niveau d'enseignement de toutes les disciplines en français), mais à partir de 2015, une extension du dispositif aux enseignants des petites classes a été envisagée; d'où la nécessité de conception des outils didactiques, de formation des acteurs (animateurs de regroupement tuteurs...), d'installation d'autres points d'accès à Internet et d'explorer d'autres voies d'intégration des TICE (utilisation du téléphone portable, par exemple, dont le taux de pénétration est relativement élevé – une étude a été réalisée dans le cadre IFADEM –). Le déploiement de la fibre optique est une opportunité à saisir pour intégrer ce volet dans la planification non pris en compte dans le plan opérationnel précédent. »

M<sup>me</sup> Concilie Mbuyiba, Burundi

Le **bilan évaluatif** s'effectue tout au long du processus, avec des outils de mesure des compétences professionnelles des enseignants conçus en 2012 (sondage sur les pratiques professionnelles, grille d'observation) et testés au Bénin et en RDC. Le Centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs (CUFEF) de Mulhouse a été chargé de l'analyse de ces résultats en vue d'une systématisation des outils dans l'ensemble des pays IFADEM.

### 3.3.2 La question du déploiement et de sa valeur ajoutée numérique et qualitative

Les acceptations du concept de déploiement ont varié selon les ambitions et les besoins des pays et les leçons apprises dans la mise en œuvre pour le passage de la phase 1 à la phase 2 en définissant les contours de la seconde phase dans une démarche de co-construction :

- i) Déploiement numérique : il s'agit d'augmenter de manière substantielle le nombre d'enseignants touchés (jusqu'à six fois plus);
- ii) Déploiement géographique en touchant d'autres zones;
- iii) Déploiement technique en élargissant les champs d'intervention par la prise en compte de nouveaux besoins tels que les langues locales, les autres compétences techniques prévues dans le référentiel de métier d'enseignant...;

- iv) Déploiement politique par l'intégration plus poussée d'IFADEM dans les politiques publiques notamment dans la politique de formation initiale et continue des personnels de l'éducation.

La question de la phase 3 se pose alors, en particulier dans la forme qu'elle peut prendre. Les pays ayant achevé la phase 2 comme le Bénin ou le Burundi se trouvent actuellement au pied du mur de décisions majeures dans la poursuite des activités d'IFADEM et dans leur identification à l'échelle du pays.

### 3.3.3 Vers une phase 3 de transfert d'ingénierie?

L'Initiative n'a pas été explicitement pensée au départ comme une manière de mener à bien l'ensemble de la FC des instituteurs à l'échelle d'un pays. Comme l'a judicieusement noté le GE<sup>3</sup>, « le choix du terme *Initiative* pour baptiser le fruit de la collaboration entre l'OIF et l'AUF *Initiative pour la formation à distance des maîtres*, reflète à la fois un choix d'ingénierie, un choix de mode de gouvernance et un choix d'incrémentation au sein des institutions nationales ».

Les évaluateurs ont cependant noté que la nature de cette phase 3 a soulevé de nombreux questionnements, aussi bien au sein du CCI que dans les pays. À titre d'exemple, la convention IFADEM portant sur le déploiement de l'Initiative au Burundi mentionne expressément, dans son préambule, « le souhait du gouvernement du Burundi de déployer IFA-

<sup>3</sup> Document de travail, séminaire du 17 juin 2014, entre expérimentation, variation, généralisation.



DEM sur la totalité du territoire national» et a été envisagée comme telle dans ce pays, ce qui explique les déceptions générées par l'arrêt des opérations. Il incombait d'ailleurs aux autorités burundaises de « définir une politique de formation continue des enseignants qui s'appuie notamment sur les contenus et méthodologies mises en œuvre dans IFADEM » (Article 7.1 de la convention de déploiement). En RDC, c'est au Comité national qu'il incombe de veiller « à la concordance d'IFADEM avec les stratégies de réforme du MEPSP [ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel] et à la prise en compte des contenus méthodologiques de formation développés par IFADEM dans les stratégies de formation continue des enseignants définies par le MEPSP » (Article 4 de l'accord-cadre IFADEM-RDC).

Quoi qu'il en soit, la nature de la troisième phase de « transfert d'ingénierie pour l'appropriation par les pays des outils et méthodes de l'Initiative » a fait l'objet d'une amorce de réflexion et les évaluateurs retiennent trois vecteurs principaux :

- Des expertises, comme elles ont pu être menées par exemple au Burundi en 2012 et au Bénin en 2014, pour tenter de mieux penser cette intégration. La pratique a montré cependant que l'appétence des ministères pour ces expertises n'était pas toujours au rendez-vous. Par ailleurs, d'autres sollicitations de PTF sur le même sujet ont été recensées dans les pays et le gros de l'effort semblait davantage orienté vers le recensement et la mise en cohérence des actions de FC existantes plutôt que vers la formulation de stratégies ;
- Une réorientation des TDR des évaluations externes de fin d'expérimentation (et non plus en fin de déploiement), visant à dégager de manière plus systématique les éléments du modèle IFADEM qui peuvent contribuer à l'effort national ;
- La mise en réseau des pays ifadémiens, qui a notamment donné lieu à une première réunion des SE en décembre 2014 et a abordé la question de l'ancrage institutionnel, certains SE ayant insisté sur ce passage d'une vision de « projet » à une vision de « programme ». Cet axe semble particulièrement porteur et des recommandations sont formulées à cet égard en dernière partie de la présente évaluation.

Ces nouveaux éléments accompagnent d'ailleurs plus naturellement les expérimentations menées à partir de 2012 et les évaluateurs ont pu constater qu'IFADEM s'appuie davantage sur le dispositif institutionnel au Sénégal (dans les Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation) et au Niger (voir encadré ci-dessous). Dans les deux cas, le dispositif s'est appuyé sur les institutions chargées de la FC et leurs structures déconcentrées.

## 3.4 La gouvernance

### 3.4.1 Vue d'ensemble

La gouvernance mise en place par IFADEM cherche à garantir la concertation entre les acteurs, la prise en compte des spécificités de chaque pays et l'intégration de l'Initiative aux programmes nationaux de FC des instituteurs. Elle se caractérise par un double pilotage politique et opérationnel :

- **Pilotage international** : l'orientation stratégique est donnée au plus haut niveau par un Comité de pilotage composé des ministres francophones placé sous la co-présidence de l'administrateur de l'OIF et du recteur de l'AUF, et la gestion des opérations est assurée par un Comité de coordination internationale placé sous la direction conjointe de deux coordinateurs (un nommé par l'administrateur de l'OIF et un nommé par le recteur de l'AUF). S'y ajoutent deux instances transversales : le groupe d'experts (GE) et le groupe des partenaires (GP). Le GE se réunit une ou deux fois par an au titre de la supervision scientifique de l'Initiative et ses membres sont régulièrement mobilisés au cas par cas pour des missions et expertises de terrain. Le GP s'est réuni de manière moins fréquente, les contacts avec les partenaires semblant plus personnalisés.
- **Pilotage local** : l'orientation stratégique est donnée par un Comité national et il désigne en son sein un Secrétariat exécutif (SE)<sup>4</sup> placé sous la direction

<sup>4</sup> À l'exception de la Convention IFADEM Burundi, où le terme de « SE » désigne un secrétariat conjoint AUF-OIF placé sous

### IFADEM s'est appuyé sur les dispositifs existants de formation continue

Après le coordonnateur du projet, la DFIC se positionne comme acteur central en tant que coordinateur des concepteurs de contenus, membre à part entière du Comité national IFADEM et de son SE, supervision des ateliers de formation des tuteurs et des tutorés...

Au niveau déconcentré, les directeurs régionaux sont impliqués dans le processus de sélection des tuteurs et des tutorés, avec un répondant régional IFADEM qui a une responsabilité en tant qu'interface entre le projet et les tuteurs ayant particulièrement en charge la transmission des rapports après centralisation. Les inspecteurs ont également été formés pour un bon suivi des tuteurs. Les mini-regroupements mensuels peuvent être assimilés aux CAPED classiques qui font partie intégrante du dispositif de FC.

Dans le cadre d'IFADEM, le rôle de premier plan est incontestablement dévolu aux conseillers pédagogiques, encadreurs traditionnels à qui IFADEM a assuré une formation en utilisation des livrets et en techniques de tutorat et livré des outils et supports pour un encadrement plus efficace.

La Direction de l'évaluation, du suivi des acquis scolaires et de l'Orientation (DE/SAS/O) a pris en charge les trois évaluations. Elle a pris part à l'analyse comparative des programmes des écoles normales et des contenus des livrets IFADEM, l'objectif étant de donner aux enseignants IFADEM le niveau des sortants des écoles normales. Si les ressources financières sont obtenues, la DE/SAS/O mènera aussi une étude comparative des performances des élèves d'enseignants « ifadémiens » et non « ifadémiens », afin d'en tirer les leçons pour plus d'efficacité.

d'un secrétaire nommé par le Ministre de l'éducation pour coordonner la mise en place d'IFADEM dans le pays. Ce dernier rend des comptes aux instances nationales et internationales et supervise la réalisation de l'Initiative. Les évaluateurs ont effectué une analyse détaillée des parcours des SE dont il ressort une corrélation<sup>5</sup> : plus le SE a joué un rôle institutionnel et/ou politique dans le développement de la formation des enseignants dans le pays, plus les actions d'IFADEM sont mises en cohérence avec les politiques menées au niveau national.

Au terme des conventions IFADEM, c'est au Comité national qu'incombe la mise en cohérence des actions développées par IFADEM avec les stratégies nationales (notamment le curriculum) et les dyna-

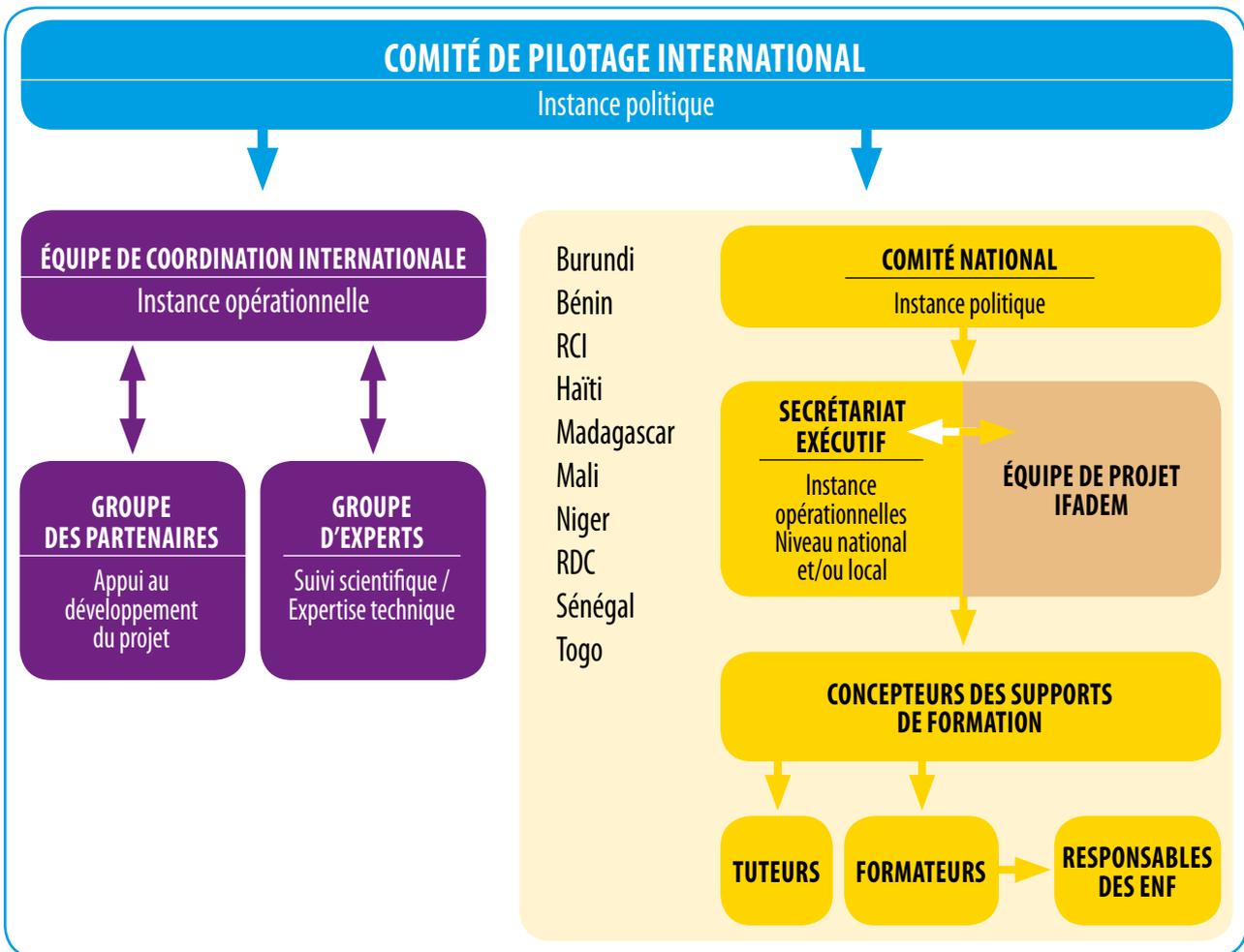
miques de coopération éducative existantes. Cette gouvernance est ainsi schématisée par le CCI en page suivante.

### 3.4.2 Le pilotage local et la question du transfert de la maîtrise d'ouvrage

Sur le plan local, la question du **pilotage régional** s'est posée avec l'implémentation d'IFADEM au Katanga. Dans un pays fortement décentralisé comme la RDC, un Comité provincial a été ajouté à ce dispositif, ouvrant la possibilité pour le pilotage de l'Initiative de s'insérer dans une dynamique de territoire, proche des acteurs et se prêtant particulièrement à l'approche horizontale et collaborative voulue par IFADEM. Au Niger, un répondant régional IFADEM est désigné et joue un rôle d'interface entre le projet et les tuteurs ayant particulièrement en charge la transmission des rapports. L'accord-cadre du Sénégal a également prévu le développement d'un pilotage local, avec la mise en place d'un Comité académique au niveau de chaque académie concernée par

la coordination de la direction de l'innovation pédagogique de l'AUF. Dans les autres pays, les membres du SE sont listés dans l'accord cadre et cela implique généralement un représentant de l'OIF et un représentant de l'AUF.

<sup>5</sup> Cette corrélation a été réalisée lors de l'enquête menée auprès des SE auxquels il a été demandé de décrire leur parcours professionnel respectif et leur positionnement institutionnel actuel.



l'Initiative. Cet ancrage plus proche du terrain semble un fait porteur qu'il conviendra d'observer lors de la mise en œuvre.

Si une certaine dynamique du pilotage local semble constatée, il n'y a pas à proprement parler d'autonomie financière dans la conduite des activités IFADEM. La maîtrise d'ouvrage pour le pilotage des opérations est principalement extérieure au ministère concerné, confiée aux représentants de l'AUF quand il en existe dans le pays, ou à des agents recrutés spécifiquement à ces fins en l'absence de représentation de l'AUF sur place. Le recrutement de ces agents a pu être perçu par les acteurs comme un facteur de déresponsabilisation.

*A fortiori* dans un contexte où on insiste sur la question de l'institutionnalisation et de l'inclusion de l'Initiative au niveau national, le fait que l'Initiative,

ses financements et ses procédures soient majoritairement gérés de manière externe au ministère peut sembler contradictoire. L'OIF et l'AUF sont à la fois opérateurs pour le compte du ministère et en appui à celui-ci pour améliorer le dispositif de FC. Ce double positionnement semble de nature à créer des problèmes de compréhension voire de distorsion qui ne vont pas forcément dans le sens d'une pérennisation d'IFADEM.

Certaines actions précises ont certes pu être prises en charge directement par les ministères bénéficiaires moyennant la transmission par le CCI d'un ANO sur chaque opération à financer. Certains secrétaires exécutifs ont pu souligner la forte implication de leur ministère, y compris dans la prise en charge de certaines dépenses : le ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique (MENET) de RCI a ainsi financé deux des six ateliers résidentiels de

conception des livrets. La question d'une augmentation de la proportion de ces activités, et partant d'une plus grande autonomie des ministères ou des secrétaires exécutifs dans la mise en œuvre, est en tous cas une option explicitement recommandée par l'AFD.

### 3.5 Typologie IFADEM au 31 juillet 2015

À la demande des commanditaires, le tableau<sup>6</sup> ci-après offre une vision comparative des différents choix opérés dans l'installation d'IFADEM dans les pays ayant signé un accord-cadre IFADEM au 31 décembre 2014, à l'exception du Liban et d'Haïti, non couverts par la présente évaluation. La liste ne prend pas en compte le cas du Mali, financé dans le cadre de l'appui UE mais mentionné dans le CZZ, qui a tenu son séminaire de co-construction en juillet 2015 avec un accord-cadre prévu pour signature en octobre.

14 facteurs de distinction ou de rapprochement sont ici présentés à cette fin comparative et nous reprendrons dans notre commentaire du tableau les principaux critères.

#### 3.5.1 Typologie comparative des déclinaisons locales d'IFADEM

La typologie décrite dans le tableau de la page suivante appelle plusieurs constats et interrogations :

- **Les séminaires ou ateliers de co-construction.** Il en existe deux types : d'une part **ceux précédant la phase 1 d'expérimentation** qui ont pour objectif essentiel de déterminer le public cible d'IFADEM aussi bien élèves qu'enseignants, ainsi que les régions pouvant être concernées. Le choix des régions est orienté par le classement de la région aux examens nationaux, la représentation du public cible visé, la localisation géographique (zone rurale, mais pas en situation de crise humanitaire ou de sécurité), les actions éventuelles d'autres partenaires, l'accessibilité des réseaux de fourniture

<sup>6</sup> Nous remercions ici le CCI qui a rassemblé l'ensemble de la documentation nécessaire à la construction de ce tableau synthétique.

énergétique ou de solutions alternatives. D'autre part, des séminaires de co-construction en fin de phase 1, visant à définir le profil de la phase 2, celle du déploiement en s'adossant aux expériences recueillies lors de la phase 1. Ces séminaires aboutissent sur des modalités différentes mais avec un fond qui reste stable d'un pays à l'autre dans sa mise en œuvre et dans sa durée, avec certaines innovations pédagogiques et institutionnelles déjà citées.

- **La phase d'expérimentation ou phase 1** se déroule invariablement sur deux ans, qui semble être le temps nécessaire à la mise en place des préalables (Comité national, conception des livrets et formation des concepteurs, formation des tuteurs...) au cours de la première année, puis une année scolaire complète pour le parcours d'autoformation.
- **Le public cible des élèves :** les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire semblent privilégiées par le fait même que l'enseignement en français commence souvent à ces niveaux, mais ce n'est pas toujours le cas. IFADEM se trouve ainsi entre ces deux logiques : d'une part, contribuer au développement du français dans le pays par l'intermédiaire des enseignements en français et, d'autre part, développer la FC des enseignants du primaire en général. Les observations effectuées permettent de conclure que le modèle se prête à une telle pluralité d'objectifs.
- **Le public cible des enseignants** est variable d'un pays à l'autre et se module en fonction du plan de carrière établi par la direction des ressources humaines du ministère. Il faut souligner que, face à l'effort de formation proposé par IFADEM, les ministères ont choisi de motiver les enseignants à cette formation en leur facilitant soit la promotion, soit la titularisation, IFADEM n'ayant pas vocation à intervenir sur les diplômés. Un élément est à signaler cependant dans le cas de la RCI où le nombre de postes ouverts au concours ne permet pas d'ouvrir à l'ensemble des personnels formés les possibilités de titularisation, et donc de tenir les promesses initiales du dispositif. La question de la répartition des enseignants ifadémiens au sein des écoles dans les régions bénéficiant d'IFADEM ne semble pas avoir été tranchée, ainsi au Burundi (enseignants de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) et au Bénin (enseignants ayant le CEAP), les enseignants ifadé-

PAYS	BURUNDI	BENIN	MADAGASCAR	RDC-KATANGA	RDC-KINSHASA	NIGER	RCI	SÉNÉGAL
Co-construction				4-5/3/2014 (phase 2)		4/2012	3/2013	11/2014
Accord-cadre IFADEM	2/4/2009	23/6/2009	18/2/2011	7/7/2011	7/7/2011	31/5/2013	31/5/2013	24/11/2014
Expérimentation	2008-2010	2008-2010	2010-2013	2012-2013	11/2012-12/2013	2013-2015	2013-2015	2014-2016
Déploiement	2010-2013	2011-2014	Pas encore décidé	2014-2016	-	Préparé	En discussion	
Public cible élèves	5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Niveau primaire		5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année	1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> années	Niveau primaire	Enseignement primaire	5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années
Public-cible enseignants	2 360	4 557 instituteurs ayant le CEAP préparant le CAP	436	1 200 (sur la phase de déploiement)	1 872	500 enseignants contractuels sans FI	596 instituteurs adjoints (10 ans d'ancienneté)	500 titulaires du CEAP – candidats au CAP
Durée de la formation	9 mois	9 mois	9 mois	9 mois	12 semaines	9 mois	8 mois	9 mois
Profil et fonction du SE	Responsable de la direction du bureau pédagogique	Coordination du PDDSE	Directeur INFP	Conseiller du Ministre sur l'international	Conseiller du Ministre sur l'international	EX-DGFC, Conseiller du Ministre sur la FC	Inspecteur général (mathématiques)	DFC
Concepteurs	12	8		17	17	8 concepteurs		15
Tuteurs	42	186 tuteurs dans la phase de déploiement (CP, inspecteurs)	39 CP	48 tuteurs sur la phase de déploiement (inspecteurs)	85	25 tuteurs (CP)	26 CP	25, profil pas encore arrêté
Régions	Cankuzo, Cibitoke, Kayanza, Mwaro et Rutana	Dogbo, Porto-Novo, Abomey, Kandi, Alada	Amoroni Mania	Likasi & Kolwezi (première cohorte), Kamina & Kalémie (2 <sup>e</sup> cohorte)	Kimbanseke, Kenge 1 et Kasangulu	Maradi et Tillabery	Abengourou et Gagnoa	Fatick et Kaolack
Apport TIC	Construction de 7 EN	6 espaces numériques dont 2 ont été entièrement construits	Expérimentation Orange téléphonie mobile et ENF	Équipement des tuteurs en PC portables et plateforme pour leur mise en réseau construction de 2 EN équipement prévu 2 EN	Construction de 2 EN	2 espaces numériques dans 2 ENI + plateforme (contenus numériques)	Équipement numérique CAFOP	Dotation tablettes enseignants et tuteurs) Plateforme de formation à distance et contenus numériques
Adoption PSE*	PSDEF en 2012	PDDSE en 2006	PIE 2013-2015 en 2012	DSDEPSP, mars 2010 et PIE, juin 2012	DSDEPSP, mars 2010 et PIE, juin 2012	PSDEF en 10/2009	PNDEF en 1999 / PAMT en 2011	PAQUET, 2013 PDEF, 2003
Cadre réglementaire FC	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

\* Source : Planipolis

miens étaient peu nombreux par école, ce qui a pu conduire à un éclatement des effectifs formés sur un même territoire.

- **La durée de la formation** est stable pour presque tous les pays car elle est calibrée, à quelques semaines près, sur la durée d'une année scolaire. Autrement dit, la co-construction n'a pas agi sur la modulation possible de cette durée. Les retours des enseignants vont plutôt vers un approfondissement et, en tous cas, cette durée semble adaptée aux besoins.
- **Le profil du secrétaire exécutif (SE)** IFADEM du pays : il apparaît que le rôle du SE, éminemment important, joue sur la dynamique d'installation d'IFADEM au niveau de la politique nationale de la FC. En effet, la nomination comme SE du directeur de la FC des enseignants, comme au Sénégal, est significative d'une préoccupation d'ancrer IFADEM au niveau central et national dans l'administration. La nomination d'un inspecteur ou d'un membre de cabinet ministériel à ce poste peut être considérée comme un autre signe donné au dispositif et à sa valeur ajoutée, pédagogique ou politique, attendue à l'échelle d'un pays. Dans le cas du Niger, le profil du SE cumule les trois aspects (conseiller ministériel, ancien directeur général de la FC et inspecteur).
- Tous les pays figurant dans le tableau ont adopté une politique sectorielle et, par conséquent, ont des lignes directrices écrites pour l'éducation et la formation dans la configuration sociétale du pays.
- Enfin, nous assistons à une montée en puissance de la présence d'un **cadre réglementaire** pour la FC, ce qui est un bon présage pour l'élaboration concertée et planifiée d'une FC des personnels de l'éducation et de la formation.

Ce tableau illustre à la fois la ressemblance et les disparités entre pays. Notons toutefois que les ressemblances l'emportent et soulignent que le choix même des instituteurs aussi bien le niveau scolaire que les qualités (d'ancienneté, de diplôme minimal ou/et de niveau de langue française) limite en nombre les enseignants et, de ce fait, les élèves touchés par cette initiative.

### 3.5.2 Typologie de l'intégration d'IFADEM dans un cadre de réflexion national

En termes d'intégration du dispositif IFADEM dans un cadre de réflexion d'ordre national autour de la FC des enseignants, les évaluateurs distinguent trois formes, même si le « modèle » d'implantation d'IFADEM paraît identique à l'échelle macroscopique :

- Un premier type qu'on pourrait appeler « **orthodoxe** » dans la mesure où il respecte à la lettre<sup>7</sup> les principes d'IFADEM, les processus d'installation et les outils pédagogiques afférents. Les concepteurs sont au rendez-vous et sont formés par des experts internationaux, les formateurs s'appuient sur un tutorat de proximité, la production des livrets papier se développe et des supports à distance sont malheureusement encore peu exploités. Les cibles sont des enseignants dont le niveau en français est suffisant, enseignant en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années (Burundi dans notre observation). Ce cas nécessiterait pour participer pleinement à la politique nationale de FC une stratégie de pilotage national d'IFADEM au sein même des instances décisionnelles ministérielles des plans et de la structuration des activités de formation, notamment pour ce cas, de l'inspection générale.
- Un deuxième type qu'on pourrait appeler « **intégrateur** » dans la mesure où il s'inspire des règles d'IFADEM mais en y intégrant les autres actions de formation accomplies par d'autres bailleurs (Katanga dans notre observation)<sup>8</sup>. Ce cas prend en compte les autres activités de formation pour localement enrichir IFADEM, il n'y a toutefois pas de véritable dialogue avec les instances décisionnelles de détermination de la politique nationale de FC.
- Un troisième type qu'on pourrait appeler « **emprunteur** » dans la mesure où il s'installe dans les principes d'IFADEM, les transforme en fonction de la configuration centralisée ou décentralisée de son pays. Cet emprunt est plus ou moins fidèle,

<sup>7</sup> Respecter 'à la lettre' signifie que l'implantation d'IFADEM suit le processus de son installation tel qu'il a été défini comme une véritable « expérimentation » qui aurait son propre protocole.

<sup>8</sup> Intégrer signifie qu'il n'y a pas de séparation nette entre les activités d'IFADEM et d'autres activités comme l'éducation à la santé ou le développement local.

selon les axes déterminés par la politique nationale de FC avec laquelle il faut négocier le développement d'IFADEM, à tel point que, parfois, les termes identificatoires d'IFADEM comme « tutorat » ou « livrets » sont appelés « accompagnement » ou « classeur compagnon » de l'enseignant. Autrement dit, quand IFADEM s'implante dans de nouveaux pays, ces derniers ont maintenant développé une politique nationale de FC et ils ont également progressé dans les installations techniques des TIC et entraînent IFADEM à s'inscrire dans cette politique et dans les choix technologiques réalisés.

### 3.6 Analyse SWOT du modèle

L'analyse SWOT est définie par les services de la Commission européenne comme un outil d'analyse stratégique qui combine l'étude des forces et des faiblesses d'un projet avec celle des opportunités et des menaces de son environnement, afin d'aider à la définition d'une stratégie de développement.

À ce titre, l'analyse SWOT fait partie des outils qui contribuent à l'étude de la pertinence et de la cohérence d'une action future (qu'il s'agisse d'une action ponctuelle ou d'une stratégie d'ensemble), visant à éclairer l'évaluation, en l'occurrence intermédiaire, par des facteurs internes et externes.

#### 3.6.1 Forces

L'analyse du modèle et l'enquête menée auprès des acteurs dans les pays permet de dégager certaines forces du modèle qui concourent à son attractivité, illustrée d'ailleurs par le nombre important de sollicitations de nouveaux pays pour intégrer le dispositif. Cette analyse ne prétend pas à l'exhaustivité et a vocation à proposer des éléments généraux de compréhension comme il a été indiqué en première partie.

Parmi ces forces recensées, on peut citer :

- La **qualité reconnue des livrets**, généralement bien centrés sur les pratiques de classe et répondant à un besoin réel, ce qui représente une gageure

dans de nombreux pays. Seuls quelques retours admettent parfois des difficultés, cependant mineures et souvent jugulées en cours de production, notamment en raison d'un niveau de langage trop ambitieux. Dans le cas d'une expérimentation sur les enseignants peu formés (cas du Niger), il était particulièrement important de viser un niveau de langue à la portée de certains enseignants dont l'expression française laisse encore à désirer. La majorité des enseignants a le niveau BEPC et présente de grandes lacunes dans la maîtrise de la langue française. Il était donc primordial pour les livrets d'utiliser un langage adapté pour faire passer des informations dont le contenu est souvent difficile à comprendre (vocabulaire spécialisé). 91 % des enseignants contractuels interrogés estiment que les livrets sont accessibles sur le plan linguistique. On constate qu'un renforcement des capacités de maîtrise du français permet une locution plus aisée : ainsi, 67 % des enseignants encadrés font davantage cours en français qu'avant IFADEM ;

- La formation d'un **pool de concepteurs** qui restent disponibles pour d'autres actions dans le pays, ouvrant la possibilité d'un lien avec les IFE qui gagnerait peut être à être mieux pensé en amont ;
- Le **lien étroit avec les bénéficiaires directs, les enseignants**, mis en contact lors des regroupements. Ce lien direct, entretenu à travers la pratique du tutorat, se distingue ainsi de certaines actions menées dans le cadre de dispositifs dits « en cascade » qui se concentrent souvent exclusivement sur les formateurs et les encadrants et n'atteignent pas toujours les enseignants de manière directe et perceptible. Ce lien direct permet de teinter la mise en œuvre de pragmatisme, et en tout état de cause de prémunir IFADEM des dangers liés à une vision techniciste qui serait centrée sur les outils et les vecteurs d'apprentissage plutôt que sur les effets réels de leur utilisation par les praticiens ;
- L'introduction d'une **réflexion autour des pratiques tutorielles** adossée à des outils bien construits ;
- Des potentialités pour rapprocher la question de la formation des enseignants ruraux et celle de l'utilisation des TICE, comme on a pu récemment le

constater au Sénégal avec la production de livrets numériques en plus des livrets papier. Pour l'instant, il s'agit d'une innovation qui reste liée au contexte national, en pointe<sup>9</sup> sur l'utilisation des TICE dans la formation des enseignants.

En plus de ces retours du terrain, les évaluateurs ajoutent deux éléments plus transversaux et fortement corrélés :

- La mise en place d'IFADEM **centre la réflexion sur les zones reculées, accueillant traditionnellement des élèves plus fragiles**. Or un problème commun et largement identifié pour les systèmes scolaires de nombreux pays, en Afrique et ailleurs, est une concentration des moyens (enseignants formés, équipements) et, souvent, des pratiques pédagogiques (y compris programmes scolaires trop rigides) vers les meilleurs élèves et dans les centres urbains. À un moment où l'impératif d'équité devient une préoccupation majeure de la communauté internationale, il est incontestable que ce modèle réussit à atteindre les écoles et les enseignants éloignés et donc potentiellement moins favorisés ;
- Si la réussite d'IFADEM repose en grande partie sur sa forte appropriation par les acteurs, cette caractéristique lui permet de s'adapter, de créer des dynamiques et de délivrer des résultats tangibles y

<sup>9</sup> Le Sénégal a très tôt misé sur les infrastructures de télécommunications, avec d'importants investissements consentis en termes de capacité et de modernisation. Le Sénégal occupe la 1<sup>re</sup> place en Afrique de l'ouest en termes de croissance de pénétration et de qualité de services (*Source : l'Union internationale des Télécommunications – UIT*).

- Réseau 100 % numérisé à haut débit sur l'ensemble du territoire offrant une gamme de produits variés (ADSL, Frame Relay, RNIS, VSAT, etc.)
- Bande passante internationale disponible de 4,2 Gb/s (2010)
- Centre de télécommunications par satellite pointant sur le satellite 355,5° d'Intelsat
- Hub offrant des services VSAT pointant sur le satellite 328,5° d'Intelsat
- Réseau de télécommunications numérisé à 100 % avec une boucle de 3 000 kilomètres de fibre optique à travers le pays
- Réseau national IP et liaisons spécialisées de 64 Kb/s à 2 Mb/s
- Généralisation des systèmes à 2,5 Gb/s sur l'ensemble des liaisons depuis 2007
- Haut débit dans toutes les capitales départementales (ADSL) depuis 2008
- 100 % de couverture par le GSM et le CDMA

compris dans des contextes de grande **fragilité institutionnelle** et d'impermanence des cadres au sein des ministères et des structures de formation. Ce type de réflexion intéresse hautement la communauté internationale et de nombreux réseaux sont aujourd'hui centrés sur ces questions.

### 3.6.2 Faiblesses

La principale faiblesse recensée est indissociable de la nature expérimentale d'IFADEM, qui limite sa portée numérique et géographique : elle réside dans une **proportion d'enseignants formés** qui ne dépasse pas un seuil critique d'irréversibilité numérique ; une clarification de l'essai attendu et ses impacts sur la population enseignante à l'échelle d'un pays sont de ce fait indispensables.

À la date de rédaction du présent rapport, IFADEM a permis de former 14 000 enseignants, majoritairement ruraux, suivant un parcours dont la qualité est largement reconnue. Si cette qualité de formation ne semble pas avoir d'égal actuellement dans les zones reculées concernées, de récentes projections de l'ISU estiment les besoins en recrutement (attrition et nouveaux postes) pour réaliser l'enseignement primaire universel à 2,9 millions d'enseignants d'ici 2020. La contribution d'IFADEM à cet objectif ambitieux est importante en termes qualitatifs, mais elle reste limitée sur le plan quantitatif.

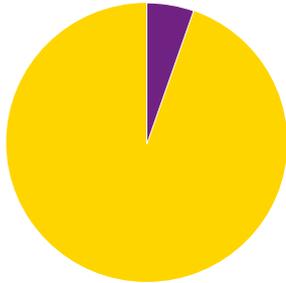
À titre d'exemple, les graphiques ci-contre présente la couverture actuelle d'IFADEM en chiffres en nous basant sur l'exemple du Burundi – un des pays les plus anciens dans l'adoption d'IFADEM –, à l'issue de la phase de déploiement : au total, ce sont **5,03 % des enseignants** (2 360 enseignants sur un total de 46 887) et **11,3 % des élèves** (241 280 en tout sur un total de 2 117 397) qui ont été concernés<sup>10</sup>.

Les services statistiques des pays bénéficiaires ne permettent pas de rapporter la proportion d'ifadémiens aux seuls enseignants de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, ce qui d'ailleurs ne fait pas sens pour tous les pays ayant adopté IFADEM dont certains ne ciblent pas un niveau particulier (clases multi-niveaux). Il ressort cependant de

<sup>10</sup> Ces données sont, d'une part, fournies par le Service des statistiques du ministère du Burundi et, d'autre part, celles affichées sur le site international d'IFADEM.

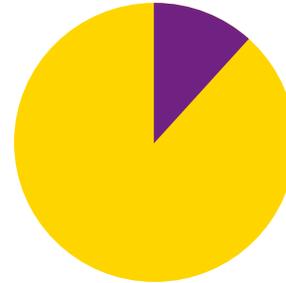
## Enseignants

■ IFADÉMIENS  
■ NON-IFADÉMIENS



## Élèves

■ IFADÉMIENS  
■ NON-IFADÉMIENS



ces chiffres que le critère numérique n'est pas à éluder. En effet, la question des acquis d'IFADEM à l'échelle d'un pays se pose davantage en termes de qualité que de quantité.

Ainsi, la plupart des pays observés lors de cette évaluation ont bien mis en place IFADEM mais dans une proportion actuelle qui ne permet pas d'avoir dépassé un seuil critique d'irréversibilité numérique. Si les personnes engagées dans ce processus ont incontestablement acquis de nouvelles compétences, le pays dans son entier est loin d'y être engagé et la question ne peut être esquivée, même au niveau d'une expérimentation présentée comme telle. Quelle que soit la grande qualité des livrets, des compétences des tuteurs et des encadrants, et de la FD, IFADEM a jusque-là les caractéristiques d'une innovation.

Cette problématique du nombre se reporte par ailleurs au niveau de la population des tuteurs. Hors Kinshasa, les populations privilégiées pour exercer en tant que tuteurs sont les conseillers pédagogiques et les inspecteurs, sous la supervision des concepteurs. Les directeurs d'école ont été impliqués, mais en tant que relais de la formation, et non en tant que tuteurs à part entière. Or, comme indiqué ci-dessus, le vivier des inspecteurs et conseillers pédagogiques dans les pays ne permet pas de généraliser une formation de type tutorielle en raison des ratios très élevés (jusqu'à un inspecteur pour 250/300 enseignants, voir ci-dessus), et appelle donc, si une telle décision était prise, d'envisager des solutions visant à étendre la fonction de tuteur aux inspecteurs voire à des enseignants expérimentés. Si des tentatives d'implication des RUP

au Bénin et en RDC ont été recensées, leur impact n'a pas fait à ce jour l'objet d'une analyse poussée et suffisamment éclairante.

## 3.6.3 Opportunités

Les études<sup>11</sup> menées sur l'avenir des innovations constatent trois possibilités : soit la disparition de l'innovation au cours des années, soit son enkystement sur un terrain qui devient isolé et routinier, soit son institutionnalisation. Le partenariat avec l'AFD a accompagné le choix des fondateurs d'IFADEM pour une **institutionnalisation progressive**. Les études montrent par ailleurs que ce choix implique de fortes évolutions du modèle initialement porté.

L'institutionnalisation d'IFADEM est rendue complexe, notamment, par le calendrier de sa mise en place (durée « fixe » de deux ans minimum) qui n'est pas toujours compatible avec le rythme inscrit dans les plans sectoriels, et appelle donc une adaptation des éléments perçus comme les « points forts » à identifier au cours des séminaires de co-construction. Les évaluateurs ont pu constater, au Niger et au Sénégal, **qu'une telle dynamique est en cours** là où elle n'est pas concrètement perceptible au Burundi. Une influence tangible de la politique nationale a pu être observée en RDC, où la mise en place du « classeur compagnon » semble avoir été partiellement alimentée par IFADEM.

<sup>11</sup> Consulter la note de synthèse « L'innovation en éducation et en formation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, 1997, pp. 120-165.

Face à ces évolutions en cours, la préservation du caractère systémique du modèle passe cependant par une augmentation du nombre de bénéficiaires et cela par un double mouvement :

- Élargir l'assiette des bénéficiaires (critères plus souples sur le niveau du français, par exemple) ;
- Renforcer les territoires en faisant bénéficier la totalité d'une région d'IFADEM et non quelques écoles, l'idée d'une diffusion « tranquille » par influence sociale de la part des personnes ayant vécu cette formation, aussi bien enseignant que tuteur ou encadrant, reste fragile.

À ce titre, on assiste à une accélération du processus de généralisation dès l'installation d'IFADEM dans les nouveaux pays. Par exemple, déjà dans un pays comme le Niger, il est envisagé dans la phase 2 de passer de 500 instituteurs formés à 3 000. La convention de financement transversale signée avec l'UE dans le cadre du groupe ACP semble d'ailleurs prévoir une expérimentation sur un plus grand nombre d'enseignants.

### 3.6.4 Menaces

Il n'a pas été possible pour la mission d'étudier en détail la composante de mise en place d'une communauté d'acteurs, ni d'en percevoir des résultats tangibles sur le terrain. Mais il semble intéressant d'engager une réflexion sur un modèle de formation où l'enseignant demeure exclusivement élève et pas toujours acteur de sa formation en dépit des potentialités offertes aujourd'hui par le numérique pour la mise en réseau, l'horizontalité et la reconnaissance de l'importance capitale de la confrontation entre pairs. Même lors des mini-regroupements, les échanges semblent très souvent verticaux, entre les enseignants et leurs tuteurs, sans que les échanges horizontaux soient promus et encore moins généralisés.

La mise en réseau sous-régionale demeure par ailleurs erratique et n'a pas permis, à ce jour, d'échange et de dialogue inter-pays autour des modèles de FC et des expertises mises à leur disposition sur financements de leurs PTF autrement qu'à travers un rassemblement en présentiel des SE et plusieurs réunions à l'oc-

casion du Comité de pilotage de Dakar. Les TICE sont pourtant à cet égard un vecteur précieux de mise en réseau. La persistance d'une maîtrise d'ouvrage extérieure aux ministères bénéficiaires ne favorise sans doute pas une réflexion placée à l'échelle internationale/régionale.

Ce mode de circulation de l'information peut à terme contribuer à centrer l'effort et la réflexion sur les apports intellectuels extérieurs, les expertises et les évaluations en faisant ainsi peser le risque d'une prégnance de la dimension qu'un des SE consultés a qualifiée de « techniciste ». L'accessibilité de certaines productions transversales pour des enseignants peu formés a ainsi pu être questionnée ; elle est apparue comme en décalage avec un niveau d'appropriation fort et le pragmatisme constaté au niveau des pays. ■

## 4. Le partenariat AFD-IFADEM et son évolution

### 4.1 Chronologie et grandes étapes du partenariat

L'appui de l'AFD à IFADEM se caractérise, comme indiqué en introduction, par une variété d'outils juridiques et financiers. Le premier instrument mobilisé a été le financement pays, à travers la réaffectation d'engagements octroyés dans le cadre de fonds communs qui avaient rencontré des difficultés de décaissement. Dans le cadre de ces deux premières conventions nationales, cette participation financière a été liée à **une opportunité** pour l'AFD qui apportait une solution à un problème de sous-exécution sur la composante qualité de deux projets sectoriels, celui du Burundi et celui du Bénin, financés à travers un fonds commun au fonctionnement difficile.

À la suite de la signature de ces deux conventions nationales, un document de partenariat a été signé le 8 septembre 2011 au plus haut niveau entre l'AFD, l'OIF et l'AUF. L'accord désigne l'AFD comme partenaire financier de l'IFADEM et, tout en insistant sur le caractère conjoint de la maîtrise d'ouvrage AUF-OIF de l'Initiative, il prévoit que le financement sera octroyé à l'AUF. Au terme de cet accord, l'AFD soutient financièrement le « déploiement d'IFADEM dans une dizaine de pays africains selon ses modalités financières habituelles ». Cette convention a été signée pour quatre ans renouvelable pour un an ; elle court donc jusqu'en septembre 2016.

L'analyse de la convention de financement multi-pays (CZZ) signée le même jour avec l'AUF, et plus particulièrement sa mise en œuvre, montrent que l'Agence devient en fait un véritable partenaire scientifique pleinement impliqué dans la définition et le choix des actions finançables au cas par cas. En effet, les interventions définies postérieurement à la signature de l'accord tripartite ont été marquées par une volonté

commune de l'AFD et de l'AUF de faire évoluer le modèle IFADEM élargissant la cible initiale des expérimentations. L'objectif spécifique du CZZ est en effet d'« aider les pays à expérimenter des dispositifs de formation des enseignants plus efficaces en utilisant la formation à distance et à réformer sur ces bases leurs dispositifs de formation préexistants »<sup>1</sup>. Cette évolution est voulue à plusieurs niveaux : enrichissement de l'équipe CCI, recherche et innovation, évaluation, communication...

Décidé dans un aide-mémoire d'avril 2011, le recours au modèle IFAEM en RDC-Kinshasa pour la formation des maîtres prévue au titre du projet APEP (appui à l'éducation primaire) s'inscrit donc dans la logique ci-dessus rappelée du CZZ. Il s'est accompagné d'une étude, menée en 2012, permettant de modifier l'approche et la durée de la formation IFADEM en expérimentant une nouvelle modalité voulue plus proche de la dynamique nationale amorcée dans ce pays au moment de la signature.

Les montants cumulés engagés par l'AFD en appui à l'IFADEM s'élèvent à un total de 9,17 M€ avec un taux de réalisation très satisfaisant :

Convention	Engagement	Décaissement	%
Burundi	1 400 000	1 376 277	98 %
Bénin	2 491 000	2 322 248	93 %
RDC	1 275 892	1 244 010	98 %
CZZ	4 000 000	En cours	-

Le chronogramme en page suivante replace les différentes décisions dans le temps, que le CIS 2013-2015 désigne par un positionnement de l'AFD « en appui d'initiatives régionales innovantes visant à développer la qualité des apprentissages ».

<sup>1</sup> Source : Cadre logique annexé à la convention.





plantation d'IFADEM dans trois provinces soumises à IFADEM par le classement des élèves au concours général de fin de 6<sup>e</sup> année, résultats déjà bien illustrés dans l'évaluation externe. L'inspecteur pédagogique de la province de Cibitoké a rapporté à la mission que, grâce au renforcement des capacités des enseignants de 5<sup>e</sup> année, la province a quitté la 14<sup>e</sup> place en 2013 dans le concours national pour se hisser à la 7<sup>e</sup> en 2014. Sans préjuger des résultats futurs d'expertises éventuelles sur les effets induits sur les résultats des élèves, cette perception par la hiérarchie pédagogique est intéressante à noter.

Le niveau en français des enseignants ifadémiens a été nettement amélioré et ce progrès est perceptible lors des visites de classes des inspecteurs. Ajoutons que l'exercice de la fonction d'inspecteur a été impacté au profit d'un accompagnement pédagogique des enseignants plutôt qu'un seul contrôle administratif et hiérarchique. La dotation pédagogique a suscité un grand enthousiasme.

Un des acquis d'IFADEM, très apprécié par tous les partenaires, est d'avoir initié des actions structurantes comme la création et les missions du Comité national de pilotage de la FC opérationnel depuis mars 2014. Ce Comité regroupe tous les partenaires – structures nationales, PTF et ministère de l'enseignement supérieur (pour une meilleure articulation de la FI et de la FC) – et contribue à la formation des ressources humaines pour la pérennisation des acquis.

D'autres publics ont également été visés par les actions de formation : des cadres du ministère ont été formés en gestion administrative et financière, les responsables des ENF ont été formés à la maintenance technique et informatique et l'université de Rouen a produit des modules d'ingénierie de la formation, de la FOAD et de la gestion de projet.

Nous avons pu cependant constater que pour la majorité de nos interlocuteurs, IFADEM au Burundi a pris fin avec le départ de la chargée de projet financée par l'AUF. Le service en charge de capitaliser les activités déclarées comme FC des enseignants désigne ainsi plusieurs actions mises en œuvre en 2015, notamment sur fonds FSP, comme « pouvant relever d'IFADEM ». Par exemple, des journées pédagogiques sont

organisées, non plus au sein des écoles mais au niveau de la commune avec les enseignants Ifadémiens et des non-Ifadémiens, de telle sorte que les premiers peuvent apporter leur expertise aux seconds, et il arrive qu'on utilise les outils d'IFADEM, particulièrement les livrets. Mais IFADEM n'est actuellement pas assez installée en réseaux pour pouvoir diffuser ses bonnes pratiques plus largement.

En parallèle, l'implantation d'une politique nationale de FC n'est pas encore traitée en profondeur dans le PSDEF 2012-2020, qui affiche une nette priorité pour la mise en place de l'école fondamentale et ses conséquences pour le système. Pourtant, au Burundi, les textes officiels sont là et le statut de la fonction publique, précisé dans la Loi cadre n° 1/28 du 23 août 2006 au chapitre 8, définit les principes d'un « droit au perfectionnement professionnel ». La question d'une intégration du dispositif IFADEM dans cet effort national pouvait donc se traiter autour de la capacité de l'Initiative à appuyer et impulser une dynamique nationale. Si l'identité d'IFADEM est forte et perceptible au niveau du terrain et des écoles, et qu'une mise en réseau de ces écoles est potentiellement porteuse de retombées importantes sur les acteurs par « tâche d'huile », la mission est plus réservée sur les effets engendrés par l'Initiative et sa phase de déploiement sur la création d'une stratégie à venir définie par des objectifs clairs, une logique de plan et l'explicitation des finalités des actions qui la composent avec, bien sûr, une prévision budgétaire pluriannuelle, dans une logique de « top-down ». En dépit des expertises, notamment celles mobilisées avec l'appui d'IFADEM (élaboration d'une stratégie nationale de FC des enseignants de l'école fondamentale adoptée en 2012, élaboration d'un plan triennal et sa déclinaison en un plan opérationnel qui intègre le dispositif IFADEM, évaluation du SIGE...), les impacts réellement structurant de l'Initiative sur la FC des enseignants du premier degré à l'échelle nationale ne peuvent pas être attestés avec certitude. Le suivi des actions du Conseil national, créé en mars 2014, semble pour l'instant orienté vers la réalisation d'un inventaire des actions de formation en cours sur le territoire avec l'appui des PTF.

### 4.2.3 Enseignements tirés pour la phase de déploiement

Une des conditions identifiées comme clé du succès de la phase de déploiement était une implication plus importante des ministères concernés avant d'opérer un choix d'extension géographique, thématique ou pédagogique : dans un contexte politique souvent instable, il n'est pas envisageable de passer d'un niveau local à un niveau général sans avoir assuré des assises intermédiaires fortes. Le déploiement tel qu'observé au Burundi ne semble pas apporter pour l'instant de plus-value autre que géographique et numérique, et les évaluateurs n'ont pas constaté sur le terrain une progressivité de l'appropriation des principes IFADEM. Le modèle de maîtrise d'ouvrage semble avoir contribué à freiner cette appropriation.

Le déploiement prévu au Katanga présage pour sa part la consécration d'une approche plus décentralisée d'IFADEM, pas obligatoirement reliée au cadre de la politique nationale mais participant de la même logique : les autorités nationales sont impliquées dans la gestion d'IFADEM Katanga et les opérations restent fortement pilotées au niveau local. Dans ce cas, le déploiement vise la consolidation du processus dans les provinces initiales (300 enseignants seront formés en plus de 600 formés au cours de la phase d'expérimentation et les directeurs d'écoles comme les inspecteurs seront plus systématiquement visés) et une nouvelle expérimentation dans deux provinces supplémentaires (600 enseignants, 300 directeurs). Ce double choix numérique et géographique fera l'objet d'une évaluation externe.

Il conviendra cependant d'observer de près le déploiement prévu au Niger dont l'ancrage institutionnel semble plus fort avec des choix de pilotage plus intégrés et un cadre réglementaire préexistant pour la FC. Après la phase d'expérimentation et dans l'état actuel des réflexions engagées à propos du déploiement d'IFADEM au Niger, les simulations faites vont dans le sens suivant :

- **D'un déploiement numérique** en passant de 500 instituteurs à 3 000 enseignants, 150 tuteurs, 204 inspecteurs et 160 personnels encadrant au niveau des ENI des huit provinces;
- **D'un déploiement géographique** en passant de deux à huit régions et en conservant celles de l'expérimentation (Maradi et Tillabéry) et en intégrant les nouvelles régions de Diffa, Tawa, Dosso, Zinder, Agadez et Niamey;
- **D'un déploiement technique** allant dans le sens de l'augmentation des thèmes de formation par la prise en compte de modules complémentaires portant sur la psychologie de l'enfant, la morale professionnelle...
- **D'un déploiement politique** par l'intégration dans la politique nationale de formation des enseignants en cours de finalisation qui pourra s'inspirer et utiliser les acquis d'IFADEM tels que la démarche d'accompagnement des enseignants, la formation diplômante grâce à l'arrêté d'assimilation signé par le gouvernement, les livrets produits, l'utilisation des TIC dans la formation... et cela dans le cadre de la mise en œuvre d'un Plan de formation initiale et continue des enseignants que la DFIC devra finaliser.

Dans le cadre de l'actualisation de la politique sectorielle nigérienne pour le premier degré (PSEF), un budget de 11 M€ a été alloué à la formation initiale et continue, et les activités IFADEM ont été intégrées à l'effort. La phase de déploiement, à ce titre, permet un progrès significatif dans l'intégration des acquis d'IFADEM dans la pratique et l'effort déployé au niveau national.

## 4.3 L'expérimentation RDC/Kinshasa

### 4.3.1 Un contexte propice

La convention de mise en place du dispositif IFADEM dans le cadre du projet APEP de l'AFD a été signée dans un contexte politique congolais fortement orienté vers deux **réformes structurelles**. L'une, commencée il y a trois ans pour **fonder l'école fondamentale sur neuf ans**, fortement consommatrice de ressources comme l'avait anticipé le Rapport d'État sur le système éducatif national (RESEN) de 2012. En termes de ressources humaines, cette



réforme entraîne, comme dans d'autres pays africains, l'absorption de certains enseignants de collège dans le primaire où ces derniers délivrent un enseignement polyvalent<sup>2</sup> pour lequel ils ne sont pas bien préparés. Les enjeux en termes de formation sont donc très importants.

La deuxième réforme porte sur la **mise en place volontariste d'une politique nationale de FC des enseignants du primaire** dans un contexte, malheureusement répandu sur le continent Africain, d'effectifs insuffisants dans le corps des **inspecteurs provinciaux adjoints et des inspecteurs itinérants** pour accompagner l'ensemble des enseignants, même si ces derniers sont regroupés en *pools*, tout comme les conseillers pédagogiques. Du fait des grandes distances et du peu d'infrastructures routières et ferroviaires, un inspecteur est parfois contraint de se déplacer à pied ou à vélo ou en moto achetée le plus souvent par une ONG. Il n'est pas rare de voir un inspecteur en charge de 250/300 enseignants.

Le document officiel « Politique nationale de FC des enseignants du primaire », rédigé avec l'appui des PTF et endossé au niveau national, insiste à la fois sur les contenus prioritaires (comme le développement de la lecture et de l'écriture) et sur les langues, leur rôle et leur ordre dans les apprentissages. Cette politique fait suite à une réforme curriculaire posant un découpage des contenus et des priorités de la politique dont les modules de FC devront rendre compte. La politique de FC se pourvoit d'une structure organisationnelle hiérarchique qui semble contraignante mais qui laisse cependant une marge aux provinces pour innover, ajouter des compléments, c'est-à-dire « contextualiser ».

Cette politique nationale de **FC des enseignants** de l'école primaire, en cours d'opérationnalisation, est installée dans un service appelé SERNAFOR (Service national de formation), adossé à une cellule d'appui technique (CATED) forte et soutenue par tout ce qui est production de matériel pédagogique et didactique par la DIPROMAD (Direction de la production de

matériel pédagogique). Ces institutions centralisent des documents de formation produits par différents projets, parmi lesquels figure IFADEM. Un Comité de concertation entre tous les bailleurs engagés dans la FC des enseignants permettra de contribuer à l'alimentation des 10 modules de formation prévus pour la rentrée 2015 dans deux provinces où n'est pas implantée IFADEM : Équateur et Kasai. Un référentiel de compétences des enseignants du primaire a été élaboré à l'occasion de la publication du plan national de FC.

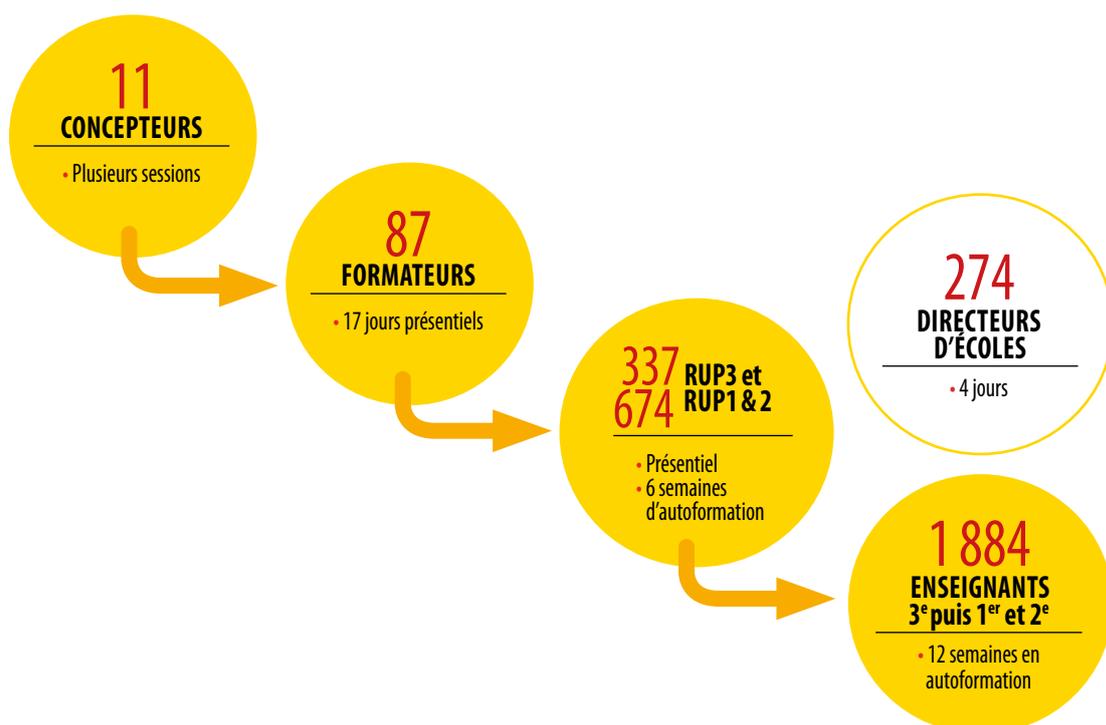
### 4.3.2 Le modèle IFADEM à Kinshasa

La mise en place d'IFADEM à Kinshasa intervient donc dans un contexte politiquement orienté vers la formulation d'une politique au niveau national avec un cadre institutionnel défini, et faisant l'objet d'un appui massif des PTF. Des ressources, livrets notamment, ont déjà été élaborées par l'équipe des concepteurs pour l'expérimentation au Katanga dont il est possible de s'inspirer pour Kinshasa (cas de trois livrets sur quatre). Mais si la mise en place de l'Initiative au Katanga, dans un contexte fortement décentralisé, est marquée par une implication personnelle et importante des autorités académiques (inspecteur provincial), les interlocuteurs IFADEM rencontrés à Kinshasa semblaient en mal de pilote après le départ du chef de projet APEP de l'AFD. Ceci semble indiquer une appropriation moindre dans le cas de Kinshasa par rapport au Katanga.

En réponse à ce contexte différent et sous l'effet, sans doute, de la proximité géographique avec les pouvoirs centraux, un dispositif de formation plus centralisé a été testé, de type cascade en partant, certes, des concepteurs de livrets (11 personnes), mais en y associant plus fermement et rapidement les encadrants pour *in fine* former les enseignants :

Le choix de la formation en cascade dans l'expérimentation Kinshasa, aussi appelée « scénario intégrateur », est lié à 2 enjeux : l'opportunité du financement dédié à la formation des enseignants et non utilisé mais à exécuter dans un délai très court ne permettant pas une expérimentation selon le modèle IFADEM (qui prend au minimum deux ans) ; et le souci de tou-

<sup>2</sup> Deux enseignants seront en charge d'un groupe pédagogique ou d'une classe : l'un s'occupera du domaine scientifique et des mathématiques et l'autre du domaine des lettres et humanités.



cher le dispositif local d'appui professionnel (RUP, directeurs) pour intégrer les contenus et les modalités d'autoformation d'IFADEM au fonctionnement régulier de ce dispositif. Le temps court d'exécution du financement des bailleurs, notamment de l'AFD, a poussé à mettre l'accent sur les niveaux intermédiaires plus que sur les enseignants : il s'agissait donc de gérer des contraintes tout en expérimentant une logique plus articulée au dispositif local de renforcement professionnel des enseignants. Aucun regroupement des enseignants n'est prévu, ce qui lui permet d'être moins coûteux.

Le dispositif est donc différent de celui implanté au Katanga, qui ne se base pas sur des RUP mais sur un rapport tuteur / enseignant plus direct, accompagnés pendant les regroupements par des « animateurs » (en fait, professeurs de français dans les institutions provinciales de FI).

Les résultats de l'évaluation externe du dispositif mis en place à Kinshasa présentés dans l'évaluation ne sont pas clairs mais le SE lui-même les a présentés comme « mitigés »<sup>3</sup>. En particulier, le rôle d'animation dévolu aux RUP n'a pas fait l'unanimité, les RUP n'étant pas systématiquement plus expérimentés

que leurs pairs et suffisamment bien formés pour pouvoir assumer pleinement ce rôle de relais dans le dispositif de tutorat.

### 4.3.3 Analyse comparative de l'effort national et sa prise en compte des acquis d'IFADEM

Une analyse détaillée des documents officiels développés en vue d'une politique nationale permet de retrouver plusieurs caractéristiques types du modèle IFADEM : une autoformation à travers un guide du maître, une utilisation des TIC, un encadrement hiérarchique d'accompagnement et l'accent mis sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à travers un « environnement lettré ». Mais les nuances apparaissent dans les accents placés sur ces ingrédients : les TIC semblent être plus centralisées avec l'idée d'un serveur central situé au ministère puis des serveurs relais au niveau de chaque province et des relais vers les sous-divisions. De même, le livret « accompagnateur du maître » semble moins riche, sur le plan scientifique et didactique, que les livrets d'IFADEM, notamment en lecture et écriture.

<sup>3</sup> Compte-rendu de la réunion des SE du 10 décembre 2014.



Toutefois, sept domaines semblent différencier les orientations d'IFADEM d'avec celles données dans le document de politique nationale de FC de la RDC :

- **La structure** : les principes de base d'IFADEM reposent sur les acteurs locaux, les enseignants, et c'est à partir d'eux que se définissent les fonctions des encadrants comme tuteurs, les supports d'autoformation et les techniques informatiques. IFADEM s'appuie également sur une idée de tâche d'huile progressive avec un déploiement de proximité dans un esprit de *Bottom up*. Le ministère semble plus soucieux d'un processus pyramidal descendant jusque dans les écoles en accordant aux directeurs d'écoles du pouvoir et de la détermination dans les activités de FC.
- Les **niveaux scolaires** : IFADEM se positionne sur les niveaux où le français est introduit à l'école, c'est-à-dire préférentiellement en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années alors que le plan national de FC prévoit de commencer dès la première année de scolarité obligatoire.
- Les **langues** : IFADEM est centré sur le français comme discipline et comme support d'apprentissage. La question du rôle et des enjeux des langues locales tient peu de place dans la mesure où elle fait l'objet d'une autre initiative soutenue par l'OIF. Or la politique insiste pour que les quatre langues soient celles qui seront utilisées au début des apprentissages avec un abandon progressif au profit du français et cela serait à penser dès la 1<sup>re</sup> année.
- Les **livrets** : la politique nationale de FC conçoit la présence de 15 manuels pour les élèves avec, pour chacun, un livre du maître. Les inspecteurs principaux du SERNAFOR suggèrent une possibilité d'avoir un seul guide du maître dans lequel beaucoup de choses extraites des livrets IFADEM seraient à insérer et exploiter, notamment tout ce qui concerne l'autoévaluation et les concepts de base.
- La **carrière des enseignants** : le problème récurrent pour toute FC des enseignants est celui de la motivation. IFADEM avait installé, avec l'accord du ministère, une possibilité d'obtention d'un échelon supplémentaire à ceux qui avaient suivi avec succès la formation. Cette possibilité semble exclue dans la politique nationale car trop coûteuse (bien que reconnue utile par l'inspecteur général) : la formation aux 10 modules deviendra obligatoire pour tous et sans contrepartie.
- Les **centres de ressources** : dans la politique nationale ils seront dotés de relais du serveur central ministériel, c'est-à-dire d'une homogénéité forte des contenus à consulter, alors que dans l'Initiative IFADEM, ils n'étaient pas prioritairement des relais mais des endroits de consultation et de production des ressources pédagogiques. Il semble cependant que peuvent se développer des points de recoupements entre les deux.
- Le **recours aux TIC** : dans le cadre de la politique nationale, un cabinet spécialisé a été sollicité sur les possibilités techniques d'implantation de l'informatique y compris jusque dans les réseaux d'école voire à travers des cartables dotés de panneaux solaires, par exemple.
- Les **modalités de FC** : dans la politique nationale, la FC devient obligatoire pour tous les enseignants du primaire avec les 10 modules de base en utilisant les heures SERNAFOR (deux heures hebdomadaires correspondant à une heure d'enseignement, plus une plage prise sur le temps des vacances scolaires). IFADEM a implanté son initiative sur des groupes ciblés d'enseignants, ce qui fait que dans une même école, il peut y avoir des ifadémiens et d'autres non.
- Le **projet** : le plan national est sur trois ans. IFADEM est bâti sur trois périodes dont deux sont jusqu'ici plus ou moins assurées sur deux ans : expérimentation, déploiement et extension dont les formes seraient à définir.
- L'**accompagnement** : le plan prévoit un encadrement de la formation selon la structure hiérarchique jusque chez les enseignants où la formation mutuelle se fait sous l'égide d'un enseignant désigné par le chef d'établissement. Le fait que le mot même de « tutorat » ait disparu des textes officiels de la politique nationale constitue un indice d'une approche plus institutionnelle.

Le tableau ci-dessus propose des éléments de comparaisons entre l'approche développée au niveau national et des éléments définitoires d'IFADEM au Katanga et à Kinshasa.

Domaines	La politique nationale de FC	IFADEM
Structure	Cascade hiérarchique	Partir des acteurs locaux
Niveaux scolaires	Tous niveaux	À partir des 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années
Langues	1 <sup>re</sup> année en français	5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années
Livrets	Guide du maître unique avec un livret sur le programme national	Des livrets thématiques transversaux
Motivation	<i>Des per diem</i>	Des échelons dans la carrière
Centre de ressources	Un serveur central et des serveurs déconcentrés	Des centres de ressources localisés et des ENF
Informatique	Serveur central en cours de développement	CNF et une multiplicité de supports audiovisuels adaptés localement
Modalités FC	Obligation pour tous	Sélection d'enseignants et d'écoles
Projet	Planification pluriannuelle	Initiative, expérimentation, projet
Accompagnement	Encadreurs en cascade, RUP et UP	Tutorat : CP et inspecteurs

Alors que le projet APEP est arrivé à échéance au 31 décembre 2014 et que l'expérimentation entre dans sa deuxième phase au Katanga, on comprend dès lors qu'IFADEM a inspiré la dynamique nationale et permet une réflexion autour de l'accompagnement et le développement d'outils spécifiques. Contrairement au cas du Burundi et du Bénin, cette dynamique nationale s'est développée pendant la période de mise en œuvre des actions IFADEM, et l'implantation à Kinshasa est même directement liée à ce processus. L'ancien responsable de l'EN francophone de la capitale chargé de mettre en place les activités de FC des enseignants sur le plan national sous les conseils de la CATE affirme ainsi qu'IFADEM est « omniprésente dans l'idée de livrets de formation à distance » avec une animation plus forte des RUP.

À l'aube de l'opérationnalisation de cette politique très ambitieuse, il semble donc que l'influence d'IFADEM ait été importante dans le transfert de son modèle pédagogique mais qu'il n'ait pas retransmis certains éléments qui font le cœur de sa richesse, notamment la pratique tutorale. Les actions de tutorat exercées par les RUP, notamment en ce qui concerne l'expérimentation, ne semblent pas avoir engendré de questionnement spécifique. Il faudra donc davantage d'analyse pour envisager des suites éventuelles à IFADEM Kinshasa, par exemple dans le cadre d'une extension.

## 4.4 L'appui multi-pays (CZZ 1588)

### 4.4.1 Mécanismes de dialogue mis en place entre l'AFD et le CCI

Outil transversal consacrant la collaboration AFD-IFADEM à un niveau stratégique, l'exécution de la convention CZZ 1588 a permis d'instaurer un dialogue poussé sur les contenus et les orientations dans une logique d'élargissement des cibles par rapport aux publics spécifiques des expérimentations IFADEM. Mobilisant des financements de l'AFD, l'AUF et l'OIE, il propose trois composantes principales :

- **Composante 1** : Appui à la rénovation des politiques de FC, dont l'objectif est d'accompagner les ministères pour l'amélioration de leurs stratégies, de leurs dispositifs ou de leurs politiques par des études, des actions de renforcement de capacités des acteurs en charge du pilotage, des expertises en tirant parti, entre autres, des enseignements des expérimentations d'IFADEM.
- **Composante 2** : Développer des capacités d'innovation, soit par les technologies (espaces numériques, TICE), soit en faisant évoluer les contenus de formation, les métiers de la FC ou les pratiques d'accompagnement professionnel.
- **Composante 3** : Développer la connaissance par des projets de recherche, des capacités d'évaluation, d'analyse des effets voire des impacts.

Dans le but d'appuyer ces mutations, la sous-composante 1.3 prévoit le recrutement de nouveaux personnels comme suit : trois chargés de projet sur deux ans



(M<sup>me</sup> Julie Collombier, M. Philippe Timmermans et M<sup>me</sup> Francine Quéméner), un gestionnaire sur quatre ans (M<sup>me</sup> Esin Dur) et couvre également le fonctionnement du GE. S'y ajoute une personne en charge de la sous-composante 2.2, M<sup>me</sup> Émeline Giguet.

Dans le cadre de ce CZZ, le dialogue entre l'AFD et le Comité de coordination internationale est orienté par la convention à travers trois voies principales d'échanges :

- Les participations aux réunions du **Comité de pilotage IFADEM**, soit deux réunions (Abidjan 2013 et Dakar 2015) ;
- **L'approbation des documents clés** (article 2.3b) qui conditionne les versements de l'AFD :
- « Les versions définitives des documents listés en annexe 4 / Conditions suspensives<sup>4</sup> dont les projets auraient été préalablement communiqués à l'agence et acceptés par cette dernière ne devront pas révéler de différence par rapport aux dits projets de nature à porter atteinte à l'équilibre ou à une caractéristique essentielle du projet.
- Les documents non visés au paragraphe ci-dessus devront être jugés satisfaisants par l'agence **tant sur le fond que sur la forme**<sup>5</sup> ».
- **L'émission d'avis de non objection** sur les procédures de passation de marché par lesquels l'AFD « contrôle, en subsidiarité, que l'ensemble du processus d'attribution s'est déroulé dans les conditions de transparence, d'équité et d'efficacité requises ».

Le CZZ IFADEM comportant peu de marchés, il a été décidé très tôt de ne pas procéder à l'élaboration de plans annuels de passation de marchés mais d'intégrer les passations envisagées à la programmation technique globale (programmes d'activités, accompagnés de documents spécifiques sur lesdites activités). Les principaux ANO pour les décaissements portent donc de fait sur les rapports d'exécution technique et financière et sur les documents de program-

mation, ainsi que sur toutes activités, notamment de type prestation intellectuelle (études, projets de recherche).

Nous avons noté que les approbations sont globalement l'occasion d'un dialogue très poussé, qui entre dans le détail des décisions prises et des activités proposées, et elles sont la manifestation d'un pilotage particulièrement impliqué de la part de l'AFD, avec des ANO très détaillés et argumentés et des allers-retours fréquents et nombreux entre les parties.

### 4.4.2 Exécution au 31 décembre 2014

Le décaissement des crédits de l'AFD affectés au CZZ a été ralenti par divers facteurs parmi lesquels les changements intervenus dans le personnel AUF affecté à la coordination internationale, ce qui a généré certains retards dans l'exécution de la convention, et en particulier un doublement de la durée initialement prévue pour la tranche 1 (deux ans au lieu d'un an, soit de novembre 2011 à septembre 2013).

À l'issue de l'exécution de la tranche 1, le total consommé est donc de 23 % et les actions suivantes sont identifiées comme étant en sous-consommation et appellent une réaction à l'issue de la deuxième tranche :

- 1.2 : accompagner la réflexion des ministères sur la rénovation des systèmes de FC ;
- 1.5 : renforcer les capacités nationales d'encadrement pédagogique, administratif et financier ;
- 3.1 : analyser les déterminants de la qualité ;
- 3.2 : assurer le suivi-qualité et étudier l'impact d'IFADEM.

Suite à l'exécution de la tranche 2, soit à fin décembre 2014, le décaissement est porté à 1 766 903 € soit 44 % du total. Les activités 1.2 et 1.5 sont toujours en forte sous-consommation et ne semblent pas rencontrer l'appétence des ministères. Concernant l'activité 1.2, la mission a cependant noté, dans les pays visités, une forte concentration des interventions des bailleurs de fonds qui engendrait, au niveau des ministères, un besoin davantage tourné vers la coordination et le recensement des actions existantes que vers la demande de nouvelles expertises. En revanche, l'ac-

<sup>4</sup> Copie des nouvelles conventions signées avec les pays entrants ; rapports d'exécution technique et financière détaillés justifiant les dépenses correspondant au rapport précédent et plan d'activités / budget programme correspondant à l'avance demandée.

<sup>5</sup> Documents de passation de marchés notamment.

tivité 3.1 affiche un taux de décaissement redressé de 59 %. Les taux d'exécution par composante des engagements de l'AFD sont les suivants<sup>6</sup> :

- Composante 1 (rénovation des dispositifs de FC) : décaissements de 41 % des fonds AFD ;
- Composante 2 (développer l'innovation) : décaissement de 47 % des fonds AFD ;
- Composante 3 (qualité et communication) : décaissement de 47 % des fonds AFD.

Un déséquilibre persiste dans la répartition des financements utilisés (prégnance des frais de personnel du CCI), qui se traduit au niveau de l'échelle d'intervention des engagements :

	CCI et transversal	Pays
Gouvernance internationale	935 602	
Communication et partenariats	209 107	
Appels RETHE-RESA		222 046
Co-construction		47 459
Autres expertises*		85 283
OPERA		175 280
Mise en réseau		110 376
<b>TOTAL**</b>	<b>1 144 709</b>	<b>640 444</b>
	<b>64 %</b>	<b>36 %</b>

\* Expertises sur le test de solutions technologiques (étude sur les espaces numériques, expérimentation Mobile Learning, test sur les tablettes numériques et étude sur les énergies propres) et expertise Niger sur la formation continue.

\*\* La légère différence qui apparaît entre le total mentionné dans le rapport d'exécution et le total résultant de l'analyse comptable effectuée par les évaluateurs, d'environ 18 000 €, est sans doute liée à des délais d'encodage des dépenses mais n'est pas de nature à marquer des différences significatives au niveau des conclusions formulées.

Ces constats ont fait l'objet de réactivité de la part du CCI qui a proposé de réorienter une partie des activités prévues pour la troisième tranche vers des activités mieux ancrées dans les pays.

<sup>6</sup> Une modification dans l'affectation des engagements de l'AFD a été opérée, visant notamment à réaffecter des fonds de la composante 2 au bénéfice de la composante 3 et à permettre le financement des séminaires de co-construction sur fonds AFD au titre de la composante 1.

## 4.4.3 Analyse des actions menées par composante

Le suivi général était envisagé à la lumière des indicateurs suivants :

Indicateur	Éléments au 31 décembre 2014
Nombre de pays ayant expérimenté les dispositifs de formation IFADEM	Intérêt croissant et renouvelé des pays Africains : trois pays prévus (Togo, Cameroun, Mali) + quatre nouveaux sur financement UE (Mali, Tchad, Comores, Burkina)
Nombre de pays ayant réalisé un audit de leur système de FC	Un audit de ce type a été réalisé au Burundi et en RDC, mais pas sur financement AFD
Nombre de pays (IFADEM) ayant défini un schéma directeur de la FC incluant les modalités de la formation à distance	RDC, Sénégal, Niger à ce jour Formation à distance des cadres au Burundi et au Bénin (hors CZZ)
Étude de l'efficacité des dispositifs expérimentés	Nombreuses évaluations internes et externes des différentes activités. Nouveaux instruments en cours de développement

Si l'étude s'intéresse plus spécifiquement aux enseignements de la composante 1, qui entend selon les mots de l'AFD « tirer parti des enseignements des expérimentations d'IFADEM ou du dispositif tel que développé dans d'autres pays pour accompagner une amélioration globale de leurs dispositifs nationaux et de leur pilotage de la formation continue », les deux autres composantes méritent qu'on s'y attarde car elles participent de cette volonté de l'AFD de développer de l'expertise, des outils et un potentiel de savoir en lien avec la recherche qui soit effectivement capitalisable. La composante 2, liée au développement des TICE, a conduit à certains tests et à des expérimentations intéressantes (communauté d'acteurs notamment), mais dont les résultats ne sont pas encore mesurables. Par ailleurs, les évaluateurs ont constaté qu'une des expérimentations menées à ce titre, autour de la téléphonie mobile à Madagascar, avait été relayée par un nouveau financement dans le cadre d'un partenariat tripartite Orange-AFD-AUF en dehors du cadre d'IFADEM. Par ailleurs, plusieurs innovations significatives remontant du terrain en matière de TICE (Sénégal notamment) n'ont pas été portées ou financées dans le cadre du CZZ.



La composante recherche, qualité et communication se compose pour sa part de deux volets principaux, auxquels s'ajoutent des actions plus localisées :

- Deux appels à projets, RETHE (financement de projets thématiques pour des projets pilotés par un laboratoire d'une durée de 18 mois et d'un montant de 75 000 € maximum) et RESA (recherches permettant l'analyse d'une activité IFADEM visant le financement d'activités à hauteur de 7 500 € maximum sur six mois) sur la base d'appels à projets réguliers. Depuis 2012, quatre projets RETHE et trois projets RESA ont été financés. Une réflexion est en cours pour améliorer l'attractivité des appels dans le futur.
- OPERA, programme de recherche de trois ans qui est actuellement à mi-parcours. Un premier rapport de recensement des pratiques a été rendu et une restitution intermédiaire des résultats de recherche a eu lieu en mars 2015. L'enjeu pour la seconde phase est de transformer ces observations en outils pratiques pour les enseignants.
- Une bourse d'études pour le financement d'une thèse autour de l'acclimatation du projet IFADEM au Bénin.

À mi-parcours, des marges de progression semblent envisageables pour améliorer la coordination des volets TICE et recherche avec les opérations dans les pays. Si les choix ayant conduit à expérimenter OPERA au Burkina, donc dans un pays non inclus dans IFADEM au moment de la signature du CZZ, ont été expliqués et bien compris par les évaluateurs (présence d'universités), ce choix a favorisé la déconnection déjà problématique des activités de recherche avec la formation. Il semble donc souhaitable de mieux connecter les pratiques de recherche aux opérations de terrain et faire de la recherche un vecteur de progrès dans la réflexion sur les évolutions pédagogiques et institutionnelles à promouvoir en matière de FC.

#### 4.4.4 Perspectives ouvertes par la programmation de la tranche 3 du CZZ

La programmation de la tranche 3 ayant obtenu la non objection de l'AFD en mai 2015, de nouvelles perspectives ont été tracées qui tentent d'apporter

des solutions aux écarts constatés en cours de mise en œuvre, notamment dans les sous-composantes jugées « stratégiques » demeurant en sous-consommation, et dans la mesure où le financement doit prendre fin courant 2016.

Ces nouvelles activités concernent plus directement les activités en sous-consommation et un effort particulier est réalisé pour la composante 1 concernant son activité 1.2 (accompagner la réflexion des ministères sur la rénovation des politiques de FC) et 1.5 (renforcer les capacités nationales d'encadrement pédagogique, administratif et financier).

Au titre de la composante 3.2 (assurer le suivi-qualité et étudier l'impact d'IFADEM), un observatoire a été proposé en vue de renforcer, professionnaliser et diversifier les activités d'évaluation au sein d'IFADEM, et notamment de multiplier les évaluations d'impact auprès des enseignants et des élèves. Un des objectifs de cet observatoire est de permettre de recenser les solutions produites concernant la formation professionnelle des enseignants en établissant une comparabilité entre les pays.

En revanche, et compte tenu des délais, il semble urgent de mener une réflexion plus approfondie sur les outils et les canaux de mutualisation des expériences, au-delà des seules pratiques d'évaluation, et d'ancrer ces études dans les acquis du terrain par une mise en réseau des praticiens, non limités aux experts. Si le séminaire de décembre 2014 regroupant l'ensemble des SE a permis d'amorcer une dynamique, complétée depuis à l'occasion de la deuxième réunion du Comité de pilotage de Dakar, le CCI ne dispose pas actuellement d'outils spécifiques et de personnel assigné à la création et l'animation d'un forum sous-régional autour des politiques de formation des enseignants. Un tel dialogue, amorcé sous l'égide des Ministres et des SE mais relayés par les DFC et les IFE, soit un échange de praticiens plus qu'un réseau d'expertise, aurait une valeur ajoutée très importante en l'état actuel de la concentration de l'aide dans ce secteur. ■

## 5. Regard transversal sur l'Initiative

Cette partie propose une première orientation pour le travail d'évaluation approfondi qui sera prochainement instruit par l'OIF. Pour chaque critère, un angle particulier est choisi en lien avec les orientations générales données par le Comité de pilotage.

### 5.1 Pertinence

Vérifier la **pertinence** et la **cohérence** des objectifs de départ consiste ici à repérer des caractéristiques du dispositif IFADEM répondant aux attentes de tout ou partie des acteurs concernés et dont les moyens sont adéquats aux objectifs et entre eux.

Trois niveaux de pertinence d'IFADEM peuvent être considérés dans les pays visités : l'ancrage dans les politiques publiques reflétant la vision gouvernementale (pertinence de l'implantation), la réponse aux besoins en formation des enseignants (pertinence pédagogique), la prise en compte des leçons du passé et des initiatives existantes et l'intégration de l'intervention dans une vision plus élargie de la formation initiale et continue articulée et systémique des enseignants (pertinence institutionnelle).

#### 5.1.1 Pertinence par rapport aux priorités affichées dans les politiques sectorielles

Un premier niveau de pertinence est à rechercher dans l'ancrage d'IFADEM dans les priorités des pays en termes de politiques publiques.

Toutes les politiques sectorielles étudiées dans les pays visités incluent, de manière certes inégalement prioritaire, un volet stratégique de renforcement du système de formation initiale et continue des ensei-

gnants qui, s'il ne constitue pas en soi un gage d'opérationnalisation, traduit pour le moins un intérêt croissant des États :

- Au **Burundi**, le renforcement du système de formation initiale et continue des enseignants est un chapitre du volet relatif aux services sociaux du Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté II. Par ailleurs, le PSDEF préconise une réorientation de la formation initiale et continue des maîtres.
- Au **Sénégal**, le nouveau Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence dans l'éducation et dans la formation (PAQUET-EF) 2012-2025 a retenu de réviser le dispositif de formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement / supervision à tous les niveaux.
- En **RDC**, le Plan intérimaire d'éducation (PIE) 2012-2014 a retenu que « la réforme de la formation professionnelle continue des enseignants et encadreurs pédagogiques se fera à travers l'organisation d'un dispositif qui s'implantera dans chaque école, la création et le fonctionnement de cellules pédagogiques ainsi que le renforcement de l'encadrement pédagogique ».

Au-delà de cette adéquation préalable avec les priorités des pays, les évaluateurs ont constaté que l'initiative avait pu opérer des évolutions lui permettant d'entrer en cohérence avec les problématiques situées au cœur des systèmes. Cette adaptabilité s'est plutôt améliorée sur la durée et le niveau de cohérence avec les ambitions transcrites dans le CZZ s'en est trouvé augmenté. Dans le cadre de ces réflexions, IFADEM apporte des outils concrets, directement mis en œuvre sur le terrain au bénéfice des enseignants, et répondant à des impératifs de politiques souvent en cours de formalisation et d'opérationnalisation en lien avec les efforts des gouvernements et des PTF.



En RDC, cet apport a fait écho à une volonté du pays de s'appuyer sur un tutorat de proximité (RUP), et il aurait été souhaitable que les doutes générés par le tutorat des RUP dans le cadre d'IFADEM à Kinshasa permettent d'ouvrir une réflexion sur le tutorat au niveau de la politique nationale.

On nuancera simplement ce constat par le fait que la réforme la plus consommatrice d'efforts et d'énergie dans de nombreux pays africains, et pas seulement ceux visités lors des études de cas, est actuellement l'augmentation de la durée de la scolarisation obligatoire, aussi appelée « mise en place de l'école fondamentale ». Ainsi, si le premier degré continue à être une priorité en termes quantitatifs et qualitatifs dans les systèmes et dans les textes internationaux, l'enjeu essentiel dans les pays africains qui vivent actuellement ce type de réforme a tendance à se déplacer au niveau du secondaire premier cycle, où les pratiques et les outils de formation sont entièrement à renouveler. Parmi ces besoins, de nouvelles demandes apparaissent en matière de FC des enseignants du premier degré du secondaire, notamment dans le cadre de la polyvalence des maîtres, à laquelle IFADEM n'apporte pour l'instant pas de contribution. Une initiative placée dans un cadre expérimental et revendiquée comme une innovation aurait pourtant tout crédit pour développer des solutions à ce niveau, qui constitue une difficulté majeure pour la plupart des administrations africaines.

### 5.1.2 Pertinence pédagogique du choix de l'enseignement du et en français

Un second niveau de pertinence, celui du choix d'IFADEM de renforcer les compétences des instituteurs en vue d'améliorer l'enseignement du et en français, peut s'apprécier sous deux aspects : d'une part, celui des enjeux et priorités de la zone francophone et, d'autre part, celui des pays IFADEM.

Sur le premier aspect, des projections récentes ont pu parier sur le français comme première langue au monde à l'horizon 2050, avec 750 à 770 millions de locuteurs, soit 8 à 10 % de la population mondiale et 85 % de ces locuteurs résidant sur le continent africain. À ce titre, et en réponse à ce défi démo-

graphique, le dernier sommet de la francophonie (Dakar, 2014) a reconnu que « l'éducation doit rester au cœur de la politique intégrée de promotion de la langue française adoptée au Sommet de Kinshasa et des pactes linguistiques », tout en demeurant respectueux de la diversité culturelle et linguistique des pays africains.

Sur le second aspect de réflexion, la question de la formation des enseignants en didactique du français n'a pas constitué une priorité pour tous les pays IFADEM, comme le montre la liste des livrets IFADEM proposée au paragraphe 3.2.2 (cas de la RCI). Elle n'a pas non plus constitué un secteur de concentration unique d'offre pédagogique dans le cadre d'IFADEM. Pour de nombreux systèmes africains, en effet, la priorité en termes de pédagogie et de flux d'élèves est actuellement le déficit de vocations scientifiques. D'après une récente étude du forum économique mondial, le continent africain ne produit qu'1,1 % du savoir scientifique global et l'Unesco<sup>1</sup> ne compte que 79 scientifiques pour chaque million d'Africains alors qu'ils sont 4 500 pour chaque million de nord-américains. Des diagnostics menés dans plusieurs pays du continent africain confirment le manque d'attractivité des filières scientifiques en raison notamment d'une image négative des enseignements et de la culture scientifiques. Par exemple au Mali, on comptait en 2013 un lycée en série scientifique contre deux en série littéraire. Des efforts sont donc à fournir (et des réformes ont été décidées et conduites en ce sens) pour renouveler l'image de l'enseignement des sciences et il est acquis que ces vocations trouvent leurs sources dans la familiarisation des élèves avec les matières scientifiques et leur démystification dès le premier degré. Sans préjuger de l'importance de l'enseignement en langues nationales, on peut donc considérer que les efforts accompagnés par IFADEM dans le cadre de l'enseignement des mathématiques en langue française au primaire participent de ces stratégies visant à combler les déficits d'élèves dans les filières scientifiques au secondaire, qui se

<sup>1</sup> Rapport de l'Unesco sur la science, Unesco, 2010 (l'édition 2015 à venir devrait affiner ces constats).

répercutent bien sûr au niveau supérieur et à terme sur le marché du travail où les profils scientifiques font actuellement défaut.

D'autres constats de pertinence pédagogique permettent de confirmer que l'adéquation de l'offre pédagogique a été garantie dans les pays IFADEM par plusieurs études préalables. Au **Burundi**, le choix d'IFADEM de renforcer les compétences des instituteurs en vue d'améliorer l'enseignement du français repose sur l'étude sur la maîtrise de la langue nationale et d'enseignement chez les élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire et sur les capacités linguistiques des enseignants du primaire en langue française. Cette étude diagnostique opérée lors de la planification de l'intervention avait révélé que les enseignants dépasseraient le niveau « minimal ou élémentaire » de A1 mais n'atteindraient pas le niveau « intermédiaire » de B2 où l'enseignant passe du niveau de connaissances limitées à un niveau de connaissances variées en français. Il faut noter sur ce point que ce niveau A2, qui n'est dépassé que par une minorité des instituteurs testés, correspond en fait au niveau attendu pour les élèves eux-mêmes à la fin de l'enseignement de base. L'étude concluait en disant que « l'élévation du niveau de maîtrise de la langue par les instituteurs est donc une condition absolue à l'amélioration de la qualité des enseignements de (et en) français et donc à une élévation du niveau scolaire des élèves tant en langue française que dans les disciplines non linguistiques enseignées en français ». Ainsi le ministère a décidé de renforcer la FC pour élever rapidement et sensiblement le niveau de français des instituteurs avec l'appui de ses partenaires, notamment IFADEM.

C'est également le cas en RDC, en lien avec la réforme curriculaire selon l'APC qui a pu impacter la réforme de la formation des enseignants à travers une approche par situations particulièrement compatible avec le modèle IFADEM.

### 5.1.3 Pertinence institutionnelle

Un **troisième niveau de pertinence** se trouve dans l'adossement systématique de la co-construction sur des analyses diagnostiques de la situation du pays,

menées soit en externe par des consultants, soit directement par les cadres du ministère bénéficiaire comme on a pu le voir au Sénégal.

Au **Burundi**, les études avaient dressé un état des lieux de la FC d'un point de vue institutionnel, pédagogique et financier, études qui confirmaient la nécessité de développer une ingénierie de formation intégrant l'analyse des besoins, la gouvernance, la déconcentration, les TIC...

Au **Niger**, le rapport diagnostic élaboré en 2014 avait démontré que « les formations ne sont pas règlementées dans leur conception, mise en œuvre et suivi-évaluation (techniques d'identification / analyse des besoins de formation, outils et méthode de suivi-évaluation, etc.) ou toute autre modalité de formation (ateliers, séminaires, animations pédagogiques) qui souffre d'un réel manque d'harmonisation des techniques pédagogiques, de fréquence et de suivi sur le terrain par les encadreurs ».

Au **Sénégal**, une étude diagnostique a été menée dans le cadre du projet CapEFA-Sénégal appuyé par l'Unesco pour procéder à un état des lieux des systèmes de formation des enseignants de l'éducation de base jusque-là en vigueur dans le pays pour analyser :

- les capacités organisationnelles, matérielles, techniques des structures de formation ;
- le cadre institutionnel et réglementaire qui les régit ;
- les dispositifs de formation (offres de formation, modalités de livraison, disponibilité du matériel pédagogique, profil des alphabétiseurs, mécanisme de suivi, etc.).

À l'issue de cette étude diagnostique, un dispositif opérationnel de mise en œuvre d'un système de formation des personnels de l'éducation de base intégrant l'AENF dans les CRFPE et les autres structures de formation a été mis en place avec la mise à disposition de trois documents :

- i) un cadre institutionnel et réglementaire de la formation des enseignants pour l'Éducation de base des jeunes et des adultes (EBJA) dans les CRFPE et les autres structures de formation des personnels de l'éducation ;



- ii) un dispositif organisationnel en termes de capacités institutionnelles, managériales, humaines, matérielles et techniques pour les CRFPE et les autres structures de formation de personnels de l'éducation ;
- iii) un manuel de formation qui comprend les référentiels de compétences et de formation, les guides pédagogiques et les plans de formation.

À cet égard, le modèle IFADEM, très centré sur les acteurs, est particulièrement adapté aux pays dits fragiles car il se construit par agrégation, en tant que « mode opératoire » selon la terminologie de la convention CTB-AUF pour Kinshasa. Il est ainsi adaptable à des contextes institutionnels et des organigrammes très différents et parvient à s'insérer dans les plus mouvants et instables d'entre eux.

## 5.2 Efficacité

### 5.2.1 L'efficacité pédagogique

La contribution d'IFADEM à l'amélioration des résultats des élèves dans les régions où elle est implantée n'est certes pas mesurable en l'état actuel de l'information disponible ; de plus, des doutes persistent au sein des équipes en charge sur l'intérêt d'une telle mesure. Ces questions requerraient la disponibilité d'études quantitatives sur échantillons aléatoires sur le niveau des élèves avant et après IFADEM, voire une comparaison avec des élèves ayant vécu IFADEM et d'autres élèves ne l'ayant pas vécu, toutes choses égales par ailleurs. Pour l'instant, ce genre d'enquêtes n'existe pas. Les évaluations du PASEC ne permettent pas encore de saisir les effets véritables d'IFADEM mais il n'est pas exclu que dans les années à venir un lien fort soit établi entre ces deux dispositifs ; à cet effet, des rencontres ont déjà été organisées dans le cadre de la troisième tranche du CZZ.

De fait, les principales appréciations de l'évolution des pratiques enseignantes reposent sur le ressenti des encadrants et sur leur propre échelle de critères. Toutefois unanimement, ils reconnaissent une évolution dans le bon sens.

Faute donc d'avoir pu se lancer dans une telle analyse, la mission a été interloquée par le classement des régions burundaises au concours national de fin de 6<sup>e</sup> année de 2012 à 2014 dont les résultats sont présentés ci-après :

Régions	2012	2013	2014
Bujumbura	7	12	12
Cibitoké	14	15	7
Kayanza	5	3	3
Mwaro	13	7	11
Rutana	15	17	17

Nous constatons que si la région de Cibitoké a fait un bond prodigieux, ce n'est pas le cas d'autres régions. Notons qu'à Rutana, qui est une des provinces les plus en difficultés, l'efficacité d'IFADEM ne se révèle pas dans ce test. Néanmoins, en comparaison des autres provinces, on sent un frémissement et le lecteur se référera à l'étude de cas correspondante pour une analyse plus poussée.

En outre, le modèle a cherché à améliorer son efficacité pédagogique en intégrant un nombre important de tests et d'évaluations ainsi qu'une multitude d'outils. L'efficacité des ENF a pu elle aussi être questionnée en termes de renouvellement des équipements, de financement des charges récurrentes ou de sécurisation des locaux. Par rapport à ces critiques, les évaluateurs ont constaté une réactivité de la part des acteurs d'IFADEM et une évolution progressive mais notable vers des solutions plus légères. La question de la formation Internet (3i) offre elle aussi des pistes de progression vers une plus grande efficacité pédagogique, en en allongeant la durée et en en diversifiant les outils.

### 5.2.2 L'efficacité à l'échelle nationale

À une échelle plus macroscopique IFADEM ne semble pas évoluer naturellement vers un outil d'aide à la décision nationale en matière de FC, même si l'initiative a montré sa capacité à s'insérer efficacement dans une dynamique nationale quand les États en décident ainsi (Niger, Burundi à travers l'extension aux directeurs d'école) ou à l'influencer (RDC).

Cette efficacité de la formation à une échelle localisée est ainsi résumée par le CCI comme centrée sur les acteurs :

« En améliorant les enseignements, IFADEM permet donc de renforcer les conditions d'une éducation de qualité dans les zones où elle intervient. L'Initiative agit également à l'échelle du système en mettant l'accent sur le renforcement des capacités des acteurs nationaux impliqués à tous les niveaux dans la formation continue des enseignants du primaire »<sup>2</sup>.

Pour revenir à la métaphore du sucre, on peut donc penser que cette efficacité très orientée vers le terrain et les acteurs est de nature à illustrer efficacement les débats entre les ministères et les PTF au sein des groupes qualité dans les pays, et plus globalement qu'elle doit entretenir ce lien avec les acteurs, y compris dans les pays où la formation est terminée, pour entretenir une dynamique de groupe des ifadémiens.

On peut regretter par ailleurs que la simultanéité d'installation d'IFADEM dans certains pays n'ait pas été davantage exploitée en termes de mutualisation des processus : si des évaluations sont menées régulièrement aussi bien à l'interne des pays que de manière externe, il n'y a pas de cahier des charges de prises en compte systématiques des recommandations jugées pertinentes.

### 5.2.3 L'efficacité de la gestion des activités IFADEM

La gestion des activités IFADEM, tant au niveau local dans les pays que par le CCI, a fait montre d'une efficacité traduite par des taux de décaissement élevés au titre des conventions nationales et une rigueur de gestion par l'OIF-AUF qui n'a pas soulevé de remarques ou de rejets lors des audits.

De plus, on peut noter l'impact intéressant de l'entrée en vigueur du CZZ sur les outils de gestion financière propres au CCI. Un saut qualitatif incontestable a été noté dans la précision du suivi effectué, qui passe de trois rubriques simples (missions / formation / regroupements) à un outil affiné et beaucoup plus lisible.

<sup>2</sup> Source : présentation IFADEM, juin 2015.

En l'absence d'un CMP à jour, il est intéressant de noter que ce suivi financier se cale sur les grandes composantes et activités du CZZ et traduit donc cette diversification importante des activités d'IFADEM.

En termes de pilotage cependant, on consigne des liens organiques parfois flous entre le CCI d'une part et la direction de l'innovation pédagogique de l'AUF d'autre part, qui sont tour à tour l'interlocuteur de l'AFD pour les actions du CZZ et certaines actions pays. En particulier, plus de 80 % de l'activité 2.1 (infrastructures / tester des solutions technologiques) et près de la moitié des actions de l'activité 3.1 (déterminants de la qualité) en volume relèvent d'un pilotage extérieur au CCI. Dans ce deuxième cas, il s'agit du programme OPERA. Ce fractionnement entre des activités qui répondent du CCI et d'autres qui ne lui rendent pas compte directement est de nature à nuire à l'efficacité du pilotage de l'Initiative ainsi qu'à la cohérence de son image. Il semble ici utile de rappeler que l'équilibre des contributions entre l'OIF et l'AUF et la complémentarité de leur pilotage ont été soulignés à plusieurs reprises depuis 2010, et qu'il convient donc d'éviter toute action qui tendrait à ne s'appuyer que sur un de ces acteurs :

« Cette complémentarité de compétences et d'expériences a certainement été l'un des facteurs de succès de l'initiative : du côté OIF, une légitimité politique forte et la capacité à négocier avec les acteurs politiques et institutionnels locaux ; du côté AUF, l'existence de relais locaux (campus numériques francophones) et la capacité à mobiliser des expertises scientifiques et technologiques » (rapport ATEMA, juin 2010).

## 5.3 Considérations sur l'efficience et le coût unitaire

Le caractère fondamentalement transversal et partiel de la matière à évaluer telle que clarifiée en début de mission rend complexe le traitement exhaustif du critère d'efficience dans l'évaluation : par nature, nous



	Madagascar	Bénin	Burundi	Haïti
1. Définir le cadre d'IFADEM	9 500	NC	NC	64 100
2. Organiser la gouvernance et gestion	48 800	36 800	50 100	17 500
3. Concevoir les contenus didactiques	34 800	51 000	31 500	80 600
4. Renforcer les capacités nationales d'encadrement	18 100	49 800	18 300	88 200
5. Organiser la formation IFADEM	109 300	196 600	158 400	209 900
6. Aménager les infrastructures (ENF)	53 600 (1)	102 500 (1)	95 900 (1)	132 900 (2)
7. Assurer le suivi-qualité et étudier l'impact d'IFADEM	7 700	NC	NC	11 400
8. Assurer la promotion internationale	6 400	38 300	43 900	19 200
<i>Mobile learning</i>	<b>49 950</b>	-	-	-
<b>Total</b>	<b>338 350</b>	<b>475 000</b>	<b>398 100</b>	<b>623 800</b>
<b>Total corrigé</b>	<b>321 150</b>	<b>475 000</b>	<b>398 100</b>	<b>548 300</b>
<b>Nombre d'instituteurs bénéficiaires</b>	<b>446</b>	<b>557</b>	<b>627</b>	<b>420</b>
<b>Coût unitaire total en euros</b>	<b>720</b>	<b>853</b>	<b>635</b>	<b>1 305</b>
<b>Coût unitaire total en % du PIB/t</b>	<b>234</b>	<b>173</b>	<b>492</b>	<b>272</b>

ne considérons qu'une partie des activités d'IFADEM depuis 2011, celles qui ont fait l'objet d'un financement de l'AFD.

### 5.3.1 Éléments sur les coûts unitaires IFADEM

Les coûts unitaires IFADEM ont été abondamment étudiés et analysés. Les évaluateurs notent que cette analyse et l'appréciation qui en découle diffèrent selon qu'IFADEM est pensée comme une étape avant la généralisation ou comme une innovation qui diffuse dans le système, et justifie par là-même des coûts qui ne sont pas forcément soutenables à l'échelle d'une population enseignante totale.

Des analyses d'efficacité ont été effectuées pour chaque mise en œuvre nationale d'IFADEM dans le cadre des évaluations externes. Le rapport d'évaluation sur Madagascar<sup>3</sup> comprend à cet égard une analyse poussée ayant permis de dégager des coûts comparatifs pour les quatre expérimentations les plus anciennes, en opérant des corrections et en raisonnant en pourcentage du PIB par habitant (voir tableau ci-dessus).

<sup>3</sup> Source : évaluation externe – Programme de formation continue à distance des maîtres (IFADEM) à Madagascar.

Avec toutes les réserves liées à la comparabilité entre un budget effectivement décaissé et un budget prévisionnel, on peut noter que les coûts les plus importants observés à ce jour hors Haïti sont ceux présentés dans le budget Sénégal (1 076 €/enseignant), qui comprend un dispositif très ambitieux d'équipement technologique.

Enfin, à titre de comparaison, le budget décaissé pour l'expérimentation à Kinshasa est de 1 244 010 € pour 1 884 enseignants formés, ce qui ramène le coût unitaire par enseignant à environ 660 €, soit dans la moyenne des prix du dispositif IFADEM « classique » indiqués dans le tableau ci-dessus. La cascade et l'absence de regroupements ne semblent donc pas avoir tenu la promesse d'un coût moindre par enseignant formé.

### 5.3.2 Du déploiement à l'échelle nationale

Concernant les coûts spécifiques liés au dispositif IFADEM et les économies réalisables d'une étape à l'autre, la question a été abordée par le groupe d'experts en ces termes :

« L'initiative est consciente que les coûts unitaires des périodes d'expérimentation / généralisation peuvent être réduits si la formation touche un plus grand nombre d'enseignants. Le déploiement technologique peut être redéfini, la produc-

tion des livrets réduite à une simple actualisation et duplication, la durée de la formation elle-même modulée. En effet, on peut penser que les livrets n'ont plus besoin que d'une réactualisation légère, l'appui de la formation peut mettre l'accent sur la formation entre pairs ifadémiens et non-ifadémiens au sein d'une même école et au sein d'une même circonscription pour les conseillers pédagogiques et les tuteurs. Des formules peuvent ainsi être mises en œuvre selon les opportunités locales».

Globalement, on peut considérer que l'analyse d'efficacité appliquée au dispositif IFADEM comporte une problématique de coût unitaire intrinsèque au développement de toute activité de FC des enseignants, formation qui continue d'ailleurs d'être seulement optionnelle dans de nombreux pays européens<sup>4</sup>. Les budgets des ministères de l'Éducation sont consacrés pour leur écrasante majorité à la rémunération des personnels et ne disposent que de faibles marges de manœuvres pour l'investissement, qu'il soit en formation ou sur d'autres sujets. Dans de nombreux pays en développement, ces budgets d'investissement sont dès lors très dépendants des ressources affectées par les PTF.

Pour prendre l'exemple du Niger, les échanges effectués lors de l'analyse diagnostique menée en 2014 mettent en évidence **l'insuffisance de financement des activités de formation**. Les directions dans l'ensemble comptent beaucoup sur les ressources de l'État et les rares régions privilégiées dans ce domaine bénéficient de l'appui des PTF évoluant dans les différentes zones d'intervention (Dosso et Maradi). En ce qui concerne la DFIC, on constate d'importantes difficultés sur le plan des moyens matériels (meuble vétuste et peu adapté, exigüité des locaux, sous-équipement technique)<sup>5</sup>. À titre illustratif, la mission a analysé les crédits votés en appui aux CAPED, soit

pour la formation continue de proximité, sans avoir obtenu de données chiffrées sur les crédits réellement dépensés :

*Crédits votés et engagés sur la ligne appui aux CAPED (en FCFA)*

Loi de finances	Crédits votés selon la DAGE	Crédits engagés selon la DAGE	Données fournies par la DFIC
2012	802 720 000	600 510 000	600 510 000
2013	600 000 000	509 736 515	625 000 000
2014	650 000 000	517 087 830	650 000 000
2015	585 000 000	-	675 000 000

De tels budgets ne sont pas pensés pour supporter le coût d'une formation telle que celle d'IFADEM, dont le coût unitaire dans la phase de déploiement est estimé à 464,741 € pour l'ensemble de la population cible des instituteurs adjoint sans diplôme professionnel (estimée à 28 875 individus), portant le coût prévisionnel à plus de 8 milliards de FCFA. Le rapport d'évaluation de la phase 2 estime ce coût total à un peu plus de la moitié, soit 260 € hors infrastructures liées aux espaces numériques, qui ne permet pas non plus de résoudre le problème des crédits affectés par les budgets nationaux.

À l'inverse, l'insuffisance des budgets alloués à la formation continue dans les pays africains et dans de nombreux pays de l'OCDE ne doit pas constituer un frein à la réflexion qualitative sur les possibilités offertes pour améliorer la qualité de la formation au niveau national, ce que revendique IFADEM en tant qu'innovation. Une expertise spécifique a été programmée en cours de tranche 3 pour évaluer plus spécifiquement les coûts liés à la généralisation au Niger et en RCI. Nous n'entendons donc pas préjuger des résultats de cette expertise spécialisée qui devrait apporter des réponses plus pertinentes que les seuls coûts unitaires des phases expérimentales et de déploiement ne l'autorisent.

<sup>4</sup> Dont la France, la Bulgarie, le Danemark, l'Irlande, la Grèce, les Pays-Bas, la Suède et l'Islande. Elle est en revanche obligatoire dans 29 pays, et prise en compte dans l'évaluation et la promotion des enseignants dans trois pays (Pologne, Portugal, Espagne). Voir à ce sujet le rapport « La profession enseignante en Europe », Commission européenne, juin 2015

<sup>5</sup> Dispositif de formation initiale et continue des enseignants du Niger, page 6.



## 5.4 Durabilité en lien avec les nouveaux défis des systèmes

Cette qualité correspond aux modes d'intervention, au positionnement, au renforcement des capacités, à la rénovation des politiques nationales de FC et à l'autonomie financière.

Une des hypothèses d'IFADEM est que la démonstration de son efficacité permettrait son intégration dans les dispositifs existants de FC. En d'autres termes, la stratégie de pérennisation s'est appuyée sur les leviers suivants : l'appropriation nationale avec la co-construction, l'internalisation des compétences en matière de FC dans des structures officielles du ministère, l'internalisation du financement du plan d'action et le renforcement des capacités des différents acteurs nationaux.

À l'origine de toute démarche IFADEM dans les pays membres de l'initiative, la co-construction s'adosse sur l'idée majeure que la mise en place d'IFADEM intervient en réponse à une demande nationale. Ainsi, les autorités ont été impliquées, avec l'appui des experts, pour définir les contours de l'intervention en cohérence avec le contexte national.

Les leviers de pérennisation d'IFADEM sont de 2 types :

- D'une part, **les leviers externes** comme :
  - L'existence dans le pays ou l'élaboration en cours d'une politique nationale de formation initiale et continue des personnels de l'éducation dans laquelle peut s'insérer IFADEM ;
  - Une tradition de FC des enseignants, notamment à travers les cellules d'animation pédagogique ;
  - La déconcentration effective de la gestion de l'éducation avec un des services locaux ;
  - La présence de plans de formation des enseignants et des différents référentiels ;
  - L'intérêt et l'accompagnement des PTF tels que l'AFD, la Banque mondiale, l'ACDI, l'Unesco, la BAD... qui pourraient continuer à intervenir dans la formation des enseignants ;
  - L'existence de budgets destinés à la formation même s'ils restent en deçà des besoins ;

- Dans certains pays comme le Bénin et le Sénégal, le niveau de pénétration des NTIC dans le pays<sup>6</sup> ;
- La priorité accordée à l'éducation avec des budgets assez convenables.
- D'autre part, **les leviers internes** tels :
  - Les acquis irréversibles d'IFADEM comme la certification de la formation au Burundi ;
  - La gamme de livrets ;
  - L'existence à terme d'un dispositif de formation à distance avec l'utilisation des TICE (espaces numériques dédiés à la formation, site web et plateforme de formation à distance...);
  - Les outils de suivi et d'encadrement pédagogiques mis à disposition parmi lesquels on peut citer le carnet de bord du tuteur, la liste de vérification (*check list*) des tâches qu'un tuteur doit accomplir, la fiche de renseignements des stagiaires, la fiche de liste des questions fréquemment posées (FQP), le formulaire d'évaluation du tuteur par les stagiaires ;
  - Les efforts de continuation des initiatives comme cela est le cas au Niger avec le projet Usage des technologies de l'information pour la formation des enseignants au Niger (UTIFEN).

Pour que cette pérennisation puisse être effective, les acteurs d'IFADEM doivent cependant mieux penser l'articulation de leurs actions avec le contexte institutionnel global de la FC (ou accompagner de manière plus tangible les ministères dans ces actions) et avec les autres dispositifs existants. L'expertise scientifique est saisie de cette difficulté et cherche à y remédier avec un handicap de taille : la FC ne fonctionne qu'avec les bailleurs à qui il faut rendre des comptes notamment en nombre de réunions, d'effectifs de personnes touchées, etc.

<sup>6</sup> Le Sénégal se positionne comme un leader en Afrique, en matière de TIC. Au cours de la période 2006-2010, le pays a pu réduire progressivement la fracture numérique, grâce à un réseau numérisé à 100 %, une bonne pénétration de la téléphonie mobile (56,7 % en 2009 et 59,48 % en 2010), une extension de la couverture du territoire par les différents réseaux de télécommunication et une baisse régulière du ticket d'entrée accompagnée de campagnes de promotions régulières des différents opérateurs.

### 5.5 Impact sur les dispositifs de formation nationaux

Trois grandes questions relèvent de ce critère :

- Quel est l'impact de l'appui technique d'IFADEM en termes de renforcement de capacité des équipes nationales, d'évolution des dispositifs de formation nationaux, de leurs contenus, de leur pilotage ?
- Le modèle est-il reproductible à grande échelle pour les pays partenaires et à quelles conditions ?
- Quelles sont les opportunités de partenariats ou de synergies saisies dans l'Initiative ?

Il s'agit de savoir si IFADEM est capable de doter le secteur de ressources humaines compétentes à tous les niveaux de la chaîne de conception, de la mise en œuvre et du suivi-évaluation de la FC. Ces ressources humaines ont concerné :

- Le niveau stratégique avec les membres du Comité national et des opérations de formation des cadres au Bénin et au Burundi, appelées à être étendues au cours de la troisième tranche ;
- Le niveau opérationnel avec (i) les concepteurs conseillers pédagogiques chargés d'élaborer des modules de FC des enseignants et de participer à leur formation, (ii) les tuteurs inspecteurs et conseillers pédagogiques dont le mandat officiel est d'encadrer les enseignants et (iii) les spécialistes en informatique chargés d'initier les instituteurs en informatique ;
- Le potentiel en matière de gestion que constituent les cadres des ministères et les experts pays mobilisés.

IFADEM est un modèle de FC qui a su puiser des éléments à forte valeur ajoutée dans les différents modèles possibles et qui s'efforce de s'adapter aux configurations même des pays. La question reste celle de sa généralisation voire de sa prise en compte à l'occasion de la mise en route de la politique nationale de formation continue des enseignants.

L'impact d'IFADEM est apparu souvent difficile à mesurer en termes concrets : si les ministères de l'Éducation ont incontestablement développé leurs services de statistiques, de repérage des actions de FC,

de gestion des ressources humaines, IFADEM y apparaît de manière ténue. Si nous prenons l'exemple de la RDC, nous constatons que le ministère possède de fortes infrastructures d'aide à la mise en place d'une politique de formation continue mais qui ne sont pas forcément acquises au bienfait d'IFADEM. Le modèle d'IFADEM se trouve par conséquent éclaté, parcellisé (cf. § 4.3.3, le tableau comparatif entre la FC vue par le ministère et celle d'IFADEM) selon les conceptions d'une mise en œuvre de la formation des personnes comme la cellule d'aide technique comportant des experts de différents bailleurs avec des enjeux propres. Une des possibilités pour un embrayage efficace entre la politique nationale de FC et IFADEM serait de non seulement former les cadres du ministère au management de projet mais aussi et surtout à ce qu'est IFADEM, ses principes et ses orientations. Ils seraient ainsi à même d'avoir une vue plus clairvoyante dans les choix opérés pour la FC des enseignants de l'école de base.

Lors de nos visites dans les pays ayant adopté IFADEM, nous avons demandé aux personnes rencontrées quelles seraient pour elles les conditions d'éligibilité pour un pays postulant pour adopter IFADEM. Majoritairement, les conditions ont été les suivantes :

- Avoir un équipement informatique minimal ;
- Avoir un appui solide de bailleurs ;
- Sensibiliser les enseignants, les directeurs et inspecteurs pour obtenir leur adhésion ;
- Avoir l'adhésion des syndicats ;
- L'inscrire dans l'organigramme de la fonction publique ;
- Avoir des équipes disponibles pour remplir le rôle de concepteurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques). Un pays qui n'aurait pas ces fonctionnaires intermédiaires pourrait difficilement mettre en place IFADEM.

Ces conditions mettent en évidence des vides dans l'implantation d'IFADEM, notamment l'avis et la sensibilisation des syndicats, l'adhésion des enseignants avant l'implantation et l'inscription préalable dans l'organigramme ministériel. Ces éléments font craindre que la valorisation interne d'IFADEM reste faible et repliée sur les régions déjà sensibilisées. ■

## 6. Recommandations et propositions



Les activités qualifiées d'IFADEM sont et seront développées par l'Initiative au niveau local ; en outre, celle-ci est ouverte au dialogue avec les bailleurs pour des mises en œuvre de dissémination, démultiplication ou d'essaimage, sous réserve que les conditions locales réunies avec l'appui des ministères et des structures locales des bailleurs partenaires soient acquises.

Au cours du séminaire mené par les instances de coordination internationales d'IFADEM, le 17 juin 2014, plusieurs propositions ont été avancées pour densifier la contribution d'IFADEM à l'amélioration de la FC des maîtres. Quelques pistes évoquées à cette occasion sont confirmées par la présente évaluation et détaillées ci-après, parmi elles :

- Créer un réseau de pays ifadémiens pour démultiplier la stratégie IFADEM dans d'autres pays, échanger les pratiques l'OIF et l'AUF conservant leur rôle d'appui technique ;
- Adapter les livrets pour la FI de tous les enseignants du pays.

Nous proposons également une approche légèrement différente de certaines pistes :

- « Penser IFADEM en matière de formation initiale dans les institutions de formation et pour cela aider le pays à construire sa politique de formation des enseignants (FI et FC) de manière articulée, cohérente et en accord avec les principes d'IFADEM » : notre approche vise davantage à penser IFADEM, en tant qu'outil, comme un élément devant s'intégrer dans la politique nationale en tant que stratégie selon des modalités pensées en amont.
- « Orienter le dispositif de formation continue au profit des encadreurs pédagogiques (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'établissement scolaires, formateurs des écoles normales en

fonction des contextes nationaux) » : ce point nous semble essentiel, mais il semble également important, là où les pays souhaitent s'appuyer sur d'autres formes de tutorat (RUP par exemple), d'appuyer la réflexion sur ces dispositifs de tutorat plus horizontal et évaluer les conditions de leur faisabilité.

Nous revenons ci-après sur nos recommandations regroupées en trois volets : institutionnel, pédagogique et de gouvernance.

### 6.1 Recommandations sur le plan institutionnel et la dimension nationale

Les retours d'expériences des séminaires de co-construction les plus récents (Sénégal, Togo, Mali) apportent des éléments liés notamment au fait que certains pays se sont récemment dotés d'une stratégie nationale de FC des enseignants. La plupart d'entre eux, avec l'appui des PTF, abordent actuellement la question de l'opérationnalisation de cette stratégie nationale, dans laquelle IFADEM, « mode opératoire » désormais bien rôdé, devrait pouvoir trouver sa place ou proposer des solutions en termes d'accompagnement tutoriel.

Les éléments ci-après nous semblent de nature à améliorer le fonctionnement et orienter l'évolution du modèle vers la prise en compte de la dimension nationale.

#### 6.1.1 Approfondir la co-construction

L'intégration progressive d'IFADEM dans les dispositifs nationaux de FC est, on l'a vu, une tendance qui se renforce dans les nouveaux pays. Ce mouvement

est à valoriser à la lumière des expériences des pays déjà très avancés dans l'adoption d'IFADEM car il pourrait offrir une opportunité de repenser **les séminaires de co-construction**.

En effet, l'analyse des comptes rendus de réunions de co-construction a permis de repérer une recherche de consensus sur les éléments phare d'IFADEM, mais ne porte pas encore de traces tangibles et systématiques d'une réflexion plus nationale sur le contexte de la FC. Si les représentants du ministère sont présents à cette réunion, ils n'en pensent pas toujours l'issue comme une décision ministérielle qui aura plus tard un impact sur le dispositif national de FC des maîtres. Ce séminaire peut parfois être perçu comme un exercice de réponse aux prérequis d'IFADEM comme le choix d'un niveau d'enseignement où s'enseigne et s'utilise le français, avec des enseignants ayant un niveau minimal de compétences en français, le choix de la province (rurale, répondant aux objectifs d'équité...).

L'envergure et la portée réflexive de ce moment politique capital dans la mise en place d'IFADEM aurait sans doute été accrues par la présence des syndicats, des représentants d'enseignants, de conseillers pédagogiques et de directeurs d'écoles, personnes qui auront à mettre en œuvre le modèle. En d'autres termes, il serait utile de repenser les séminaires de co-construction, certes en lien avec les besoins supposés du pays, mais aussi de définir un **cahier des charges de l'implication des directions ministérielles et des acteurs** représentés dans une perspective plus nationale.

Il semble donc que ces phases 1 et 2 de co-construction, qui conditionnent l'ensemble du dispositif, doivent poursuivre l'évolution qu'elles ont entamée vers davantage d'institutionnalisation et d'inclusion dans les efforts nationaux. Une telle évolution passe nécessairement par une **conception du dispositif qui soit de plus en plus portée par les services mêmes de l'État en minimisant les apports en expertise extérieure au profit d'avis des pairs** (mise en réseau).

En relation avec l'évolution des conventions préconisées ci-dessus, il semble que trois éléments essentiels soient à prendre en compte dans cet exercice de modélisation et d'enrichissement de la co-construction :

- Le **choix du SE**, qui doit être fonctionnel (directeur de la FC) plutôt que personnel mais qui doit tout de même porter une attention particulière au parcours de la personnalité désignée, dont il a été constaté qu'il influe sur le pilotage local ;
- Le rattachement systématique des **concepteurs** aux institutions de formation des maîtres<sup>1</sup> ou au moins une réflexion et des échanges autour de l'usage des livrets au sein des IFE. Il s'agit ici de mettre en place les conditions permettant d'intégrer les meilleurs pratiques au sein des livrets nationaux en s'appuyant sur une lecture critique du matériel pédagogique utilisé ;
- **La mobilisation systématique de la hiérarchie pédagogique** (corps d'inspections de terrain et Inspection générale) que les observations de terrain ont pu voir peu associés à diverses occasions.

L'observation d'un pays d'entrée récente comme le Sénégal a permis de mieux évaluer le poids de la co-construction et les critères présidant aux décisions en matière de développement de la FC. Ces critères sont en effet peu mis en lien les uns avec les autres et suivent des impératifs qui pourraient être interrogés. Par exemple, le fait d'installer IFADEM dans des années de scolarité précises implique l'absence non seulement d'une étude en amont sur les enseignants de l'année précédente et sur leurs compétences mais d'un examen des effets d'IFADEM sur la totalité des enseignants de l'école portant partiellement IFADEM.

Les travaux de l'atelier de co-construction qui s'est tenu les 12 et 13 novembre 2014 « ont permis de faire un état des lieux précis du système éducatif sénégalais et plus précisément de bien cerner les besoins et les attentes en matière d'appui à la formation continue des enseignants. Les discussions ont notamment porté sur l'utilisation des nouvelles technologies (utilisation de tablettes numériques), l'introduction des TICE et l'implication des acteurs du niveau décon-

<sup>1</sup> Le CCI précise que les recommandations faites aux ministères sont d'impliquer des formateurs ENI de plusieurs régions. Les évaluateurs recommandent un partenariat qui aille au-delà des seuls individus impliqués dans le processus.



centré (académies). Un certain nombre de questions ont été traitées afin de parvenir à la définition du dispositif spécifique à IFADEM Sénégal»<sup>2</sup>.

Parler de co-construction veut bien dire qu'il s'agit d'élaborer ensemble des choix et des plans de mise en œuvre d'une action. La co-construction peut pourtant, en plus de déterminer une stratégie politique, acter le co-engagement des personnels qui auront à mettre en œuvre l'initiative.

### 6.1.2 Élargir l'offre de formation dans une perspective intégrée

Les évaluateurs accueillent très favorablement l'évolution d'IFADEM vers une formation plus systématique des cadres, y compris les corps d'inspection, mais nous recommandons que cette évolution s'opère dans un contexte intégré et fortement contextualisé.

Les **formations accordées à différents membres du ministère** dans le but de permettre une gestion nationale de la FC des maîtres ne peuvent être conduites en apesanteur et de manière isolée car, une fois de retour dans son ministère, l'encadreur formé ne peut pleinement exploiter ses nouvelles compétences face à des collègues non formés et des modèles organisationnels inappropriés. Les formations à distance gagneraient ainsi à prendre la forme d'un accompagnement *in situ* de la totalité de l'équipe ministérielle et effectué avec une évaluation dans les six mois suivant cette intervention. Nous ne minimisons nullement la performance d'une formation à distance; tout simplement nous posons la question de sa retombée au sein des équipes ministérielles en dehors du doublement des acquis à distance par un accompagnement de proximité.

### 6.1.3 Offrir des éléments de comparaison autour des modèles possibles de formation continue

L'avantage d'IFADEM par **sa gouvernance internationale** pourrait être mieux exploité en proposant des évaluations qui ne soient plus uniquement centrées sur le développement d'IFADEM mais sur ses

performances comparées à d'autres programmes de FC des maîtres, plus ou moins éloignés des principes d'IFADEM. Une telle décision entraînerait IFADEM à dialoguer avec les autres créateurs de dispositifs de FC et à jauger leur compatibilité ou incompatibilité pour renforcer la pertinence d'IFADEM en lien avec les ressources et les besoins des pays. Ce type d'approche permettrait notamment de questionner certains points restés en suspens comme l'idée d'engager tous les enseignants d'une école plutôt que de répartir dans les écoles d'une région des ifadémiens selon leur profil. Un dosage entre les deux extrêmes pourrait être envisagé et on pourrait penser à un seuil critique en dessous duquel il ne peut pas avoir de diffusion d'IFADEM dans l'école (des conditions comme le pourcentage d'enseignants engagés dans IFADEM par rapport aux autres enseignants, comme une formation poussée du directeur à IFADEM, la totalité des conseillers pédagogiques et des inspecteurs de cette école seraient tuteurs, etc.).

L'occasion de la création de l'observatoire prévu pour la tranche 3 du CZZ peut servir cet objectif, en plaçant son cœur de cible au-delà des seuls acquis d'IFADEM.

## 6.2 Recommandations sur le modèle d'ingénierie pédagogique

### 6.2.1 Repenser l'enchaînement des phases

À l'issue de l'expérimentation au Bénin et au Burundi, le choix a été fait d'élargir et de déployer IFADEM avec une volonté de progressivité. Il convient à ce stade d'interroger cet enchaînement, dans la mesure où il était pensé comme une condition pour favoriser l'implication des ministères concernés, condition qui ne s'est pas forcément vérifiée sur le terrain.

Les **phases qu'IFADEM** semble adopter – une phase 1 d'expérimentation sur un terrain circonscrit d'une durée de deux ans voire deux ans et demi, puis une phase 2 de déploiement d'une durée de deux ans environ et, enfin, une potentielle phase 3 qui serait celle de sa prise en compte dans la construction de la

<sup>2</sup> Rapport de Julie COLLOMBIER - Mission du 11 au 17 novembre 2014 Co-construction, page 3

politique nationale de FC – sont linéaires. Ce mécanisme peut être interrogé car nous ne sommes pas sûrs que, par exemple, le passage de la phase 2 à la phase 3 déterminé par les deux années soit totalement productif et applicable de manière généralisée. En effet, la formation des enseignants travaille sur les représentations des acteurs, c'est-à-dire sur une modification des attitudes et des comportements. Or ce processus est lent et doit être renforcé : ce n'est pas parce qu'on a suivi des activités de formation qu'on est formé. Il serait naïf de croire qu'en une activité brève de formation, l'enseignant va automatiquement changer ses pratiques durablement et cela d'autant moins qu'il est en contact permanent dans son école avec des collègues qui n'ont pas suivi cette formation. Sans doute le passage de la phase 2 à la phase 3 demanderait une phase de consolidation et une phase d'appropriation qui rendraient difficilement réversibles les nouveaux acquis. Une telle recommandation suppose de la part des acteurs d'IFADEM une volonté de travailler aux principes présidant à une phase 3, en lien avec les premiers séminaires de réflexion organisés avec le GE et avec les efforts, s'ils se concrétisent, d'actualisation du CMP. Il s'agit simplement de clarifier les objectifs de l'expérimentation, d'assigner un cap en présentant une idée claire de ce à quoi l'on veut aboutir.

### 6.2.2 Approfondir et valoriser la formation Internet

L'intégration efficace des applications technologiques dépend du degré de familiarité des éducateurs et des éducatrices, et de l'utilisation que ceux ou celles-ci font des nouvelles ressources. Les expérimentations menées par exemple à l'UCAD ou à l'UVA font valoir l'importance de cette formation et se basent sur une formation d'environ deux mois et qui inclut du présentiel.

L'ensemble des rapports d'évaluation menés jusque-là pointent la nécessité d'approfondir et de valoriser la **formation Internet des enseignants** (initiation informatique et Internet, 3i). Une partie de cette formation peut s'imaginer en simulation et une autre en confrontation réelle avec les outils, ce qui permettrait de ne pas augmenter son coût. Il est évident que l'équipement technique de certaines provinces rend

difficile une telle formation pourtant porteuse d'avenir et que le cadre de mise en œuvre d'IFADEM interdit une durée de deux mois.

Sans préjuger de la disponibilité des fonds pour l'extension de la durée de la formation lors des regroupements, cette question pourrait être posée au cours du séminaire de co-construction en vue de penser les alternatives à IFADEM pour obtenir une formation Internet suffisante pour les enseignants, avec l'appui ou non des PTF. Dans les pays où ce type de formation est inexistant, la mise en réseau des acteurs pourrait jouer un rôle, en s'appuyant notamment sur l'expérience sénégalaise et les ressources déjà présentes.

### 6.2.3 Valoriser la dimension collective

Nous avons pu souligner au cours de ce rapport l'importance de la dimension collective de la formation et la professionnalisation des enseignants du premier degré, qui fait d'ailleurs écho à plusieurs observations et pratiques identifiées dans les pays étudiés. La participation désormais systématique des **directeurs d'école** s'entend par exemple en lien avec les modifications induites de leur rôle : il est différent dans la mesure où leur école contient des enseignants ifadémiens et non-ifadémiens qui se côtoient quotidiennement. En lien avec ces enjeux essentiels d'animation et d'accompagnement en termes de ressources humaines, une modélisation de leur participation serait souhaitable.

Face à la diversité des profils jusqu'ici mobilisés pour exercer le rôle de tuteurs et aux évaluations globalement positives de l'utilisation des carnets de bord, *check list* et autres outils de suivi et d'accompagnement pédagogique, il semble que la fonction gagnerait à avoir son contour clarifié ainsi qu'une définition de la fonction dans le cadre de recommandations à vocation nationale. On peut viser ici à valoriser le rôle du tutorat dans la FC, quitte à impulser un cadrage national autour des questions de tutorat de proximité et de la diversité des possibilités en la matière, tout en permettant une précision des missions du « bon tuteur » en lien avec les corps d'inspection et l'inspecteur général (fonction de médiation, de transmission, d'accompagnement et d'évaluation, posant les bases



d'une activité réflexive sur les pratiques de classe). L'expérience développée au sein d'IFADEM permet incontestablement de dégager des lignes directrices pour d'éventuelles lettres de mission pour les tuteurs à plus grande échelle voire la constitution d'un référentiel de compétences professionnelles.

Une autre piste cherche à promouvoir davantage d'horizontalité et à rendre l'enseignant moins « élève » tout au long du processus : il serait intéressant d'instaurer une véritable **communauté apprenante** qui ferait que les enseignants formés s'organiseraient entre eux pour mutualiser leurs savoirs pratiques, inventer des modalités nouvelles ou « bricoler » des outils d'évaluation des apprentissages des élèves. L'avantage de cette communauté apprenante est de donner l'occasion à chaque acteur d'être auteur de son apprentissage et de le diffuser auprès des autres. On peut imaginer cette communauté au niveau d'une école, d'une circonscription, d'une province, d'un pays voire entre pays ifadémiens. La fonction tutorale en tant que dispositif de formation porteur d'avenir pourrait être même valorisée et élargie, moyennant des expertises supplémentaires, au tutorat exercé par des enseignants expérimentés (dont la seule expérience semble être celle de RDC qui ne permet pas, en soi, de dégager des enseignements sur l'intérêt du tutorat par les pairs dans IFADEM).

Pour l'instant, les expérimentations effectuées peinent encore à remplir ce rôle car :

- Les regroupements et mini-regroupements sont courts (2-3 jours) ;
- Les RUP en RDC (expérience de tutorat par les pairs) n'ont pas été une expérience probante de tutorat ;
- L'expérimentation téléphonie mobile à Madagascar, dont l'un des objectifs était cette mise en réseau, présente des résultats intéressants mais contrastés sur ce point. Si l'utilisation du mobile pour le parcours d'autoformation obtient des résultats particulièrement intéressants et plébiscités par au moins  $\frac{2}{3}$  des apprenants, un quart seulement des participants a tiré pleinement profit du mobile en communiquant avec les enseignants et tuteurs de la formation et en participant assidument à la campagne

QCM mise en place. A l'inverse, un tiers a très peu utilisé le mobile pour communiquer ou répondre aux QCM<sup>3</sup>. De nombreuses communications d'enseignant à enseignant sont donc répertoriées, mais elles demeurent l'apanage du « noyau dur de la formation » sans créer de mouvement massif parmi des ifadémiens.

## 6.3 Recommandations sur la gouvernance

### 6.3.1 Actualiser les outils juridiques

Les **outils juridiques propres d'IFADEM** sont aussi diversifiés que l'est la mise en œuvre sur le terrain et ses multiples déclinaisons en fonction des contextes nationaux. Ils résultent en quelques sortes de la co-construction et sont l'expression empirique d'un échange entre les parties prenantes.

Il convient d'acter certaines évolutions essentielles notées dans le présent rapport et d'en institutionnaliser le rôle à travers une évolution des textes juridiques, au premier rang desquels les conventions IFADEM. Trois éléments essentiels nous semblent à souligner :

- Le **pilotage local** et l'organisation de relais effectifs auprès des directions déconcentrées de l'éducation s'avèrent très opérants dans les pays qui les ont adoptés ;
- La **désignation du SE** et *a minima* un échange d'information et de recommandations sur le parcours souhaité (pourquoi pas la transmission d'une note biographique qui serait archivée par le CCI) et le positionnement institutionnel<sup>4</sup> ;

<sup>3</sup> Source : Retour d'expérience de l'utilisation du mobile dans le dispositif de formation continue des enseignants du primaire à Madagascar, AUF-Orange, décembre 2013.

<sup>4</sup> Le CCI précise que dans les nouveaux pays IFADEM, il a cherché à avoir comme SE le directeur de la DFC du ministère. Les évaluateurs recommandent d'acter les liens et l'appartenance institutionnelle dans le texte des conventions. Cependant, à ce jour, il n'existe pas de compilation des profils des différents SE.

- Le **positionnement des concepteurs de livrets** : on a pu constater, cependant, que ces concepteurs ne sont pas toujours liés aux institutions de formation initiale et continue des maîtres. Si l'appartenance statutaire ne peut ni ne doit devenir une condition pour ces concepteurs, une articulation au moins formelle avec les IFE semble souhaitable dans le cadre de la dynamique de professionnalisation décrite dans le corps du présent rapport.

### 6.3.2 Formaliser l'obligation d'un cadre réglementaire préexistant pour la formation continue

Avant toute installation d'IFADEM dans un nouveau pays, il semble indispensable de remettre à jour la conditionnalité d'un **cadre réglementaire pour la FC**. Cette condition avait déjà été évoquée dans le rapport d'évaluation de la phase expérimentale d'IFADEM et les développements constatés sur le terrain démontrent l'importance déterminante d'un cadre national pour connecter efficacement la mise en place de l'Initiative à des ambitions d'ampleur nationale. En effet, la plupart des pays d'Afrique subsaharienne sont engagés dans la construction d'une politique nationale de FC dont le contenu est parfois déroutant et orthogonal aux principes originels d'IFADEM. Il serait donc nécessaire de créer un dialogue sur les orientations prises par cette politique de manière à jauger de quelle façon IFADEM pourrait utilement développer les compétences en matière d'ingénierie de formation et s'intégrer en tant que composante d'un modèle à vocation nationale.

L'hypothèse selon laquelle IFADEM permet à des pays où un tel cadre est absent d'amorcer une réflexion ne semble pas vérifiée ; en tant que mode opératoire, IFADEM est plutôt pensé comme une manière d'atteindre des acteurs plutôt que de modifier ces systèmes.

Une mention explicite de ce cadre réglementaire ainsi que des orientations prévues pour la formation des maîtres dans la politique sectorielle et/ou la lettre de politique éducative gagnerait à être systématiquement rappelées dans les conventions et rattachée à la mise en œuvre de la formation IFADEM.

### 6.3.3 Actualiser le cadre de mesure des performances (CMP)

Bien que les processus de mise en œuvre et les objectifs d'IFADEM aient été formalisés dès le lancement de l'expérimentation en 2008, les adaptations successives constatées sur le terrain depuis la première évaluation de 2010 n'ont pas donné lieu à une actualisation formelle du CMP global. Même si cette absence d'actualisation n'a pas empêché le développement d'un système précis de suivi et de gestion des activités, il semble essentiel de revoir ce cadre pour mieux préciser les attendus au-delà de la seule expérimentation, pour définir davantage :

- **L'insertion de l'expérimentation dans le cadre national**, accompagnée le cas échéant d'une réflexion sur la politique tutorale, impliquant des éléments sur son pilotage au niveau déconcentré et local ;
- Le besoin, ou non, de passer par une phase de **déploiement**. La question du déploiement comme une étape nécessaire voire indispensable avant la généralisation et son rôle dans la promotion d'un dispositif recouvrant l'ensemble du territoire national reste posée, sans préjudice des autres signes d'appropriation de l'initiative par les bénéficiaires, comme son apport en termes qualitatifs et pas seulement numérique. Une telle suggestion offrirait ainsi la possibilité de réfléchir à une **phase de consolidation des acquis**. Cette remarque est d'autant plus importante à prendre en compte que les futurs pays IFADEM où l'expérimentation sera menée en appui avec l'UE connaîtront des effectifs plus importants dès le démarrage.
- Des éléments liés à la **durabilité notamment après le déploiement** : les deux pays qui ont été les premiers à adopter IFADEM, le Bénin et le Burundi, se trouvent à la croisée des chemins et il semble indispensable de relancer l'enthousiasme de départ et pour ne pas laisser l'initiative se déliter face à des interlocuteurs ministériels particulièrement démunis.
- La **phase expérimentale** elle-même devra elle aussi être mieux décrite et son dispositif de suivi-évaluation mieux précisé, de manière, notamment pour

les responsables pays, à suivre et accompagner la co-construction et les choix institutionnels opérés en amont.

L'arrivée de l'UE en tant que nouveau partenaire financier de l'Initiative à hauteur de montants importants va en effet induire de nouvelles demandes auprès de l'Initiative, peut-être de nouvelles inflexions. Quoi qu'il en soit, il est primordial d'avoir redéfini les contours techniques au préalable. Un tel exercice serait par ailleurs l'occasion d'unifier les outils de suivi technique des activités utilisés par les responsables au sein du CCI pour les pays dont ils ont la charge.

### 6.3.4 Connecter l'évaluation aux systèmes nationaux

L'évaluation est consubstantielle à la réussite d'un tel dispositif et les évaluateurs ont constaté les renforcements successifs dont la fonction a fait preuve. Elle doit être renforcée, tout en s'assurant une connexion systématique aux directions qui en ont la charge dans les ministères concernés (généralement, les directions des études et des statistiques mais aussi les services déconcentrés qui collectent les données). En lien avec les craintes liées à une vision trop « techniciste », une telle connexion permettrait, à terme, d'asseoir une approche pragmatique et axée sur les contextes locaux. En tout cas, il serait souhaitable que l'observatoire proposé suive ce chemin.

### 6.3.5 Clarifier la gestion des actions IFADEM

L'évaluation a révélé un **fractionnement de l'Initiative** à travers un certain nombre d'activités, notamment celles liées à la recherche, qui ne rendent pas toujours compte au CCI dans son ensemble. Tout fractionnement de la gestion de l'initiative ou toute interférence, dans un contexte institutionnel déjà dense, semble à éviter pour l'avenir comme le serait une contribution déséquilibrée des parties prenantes au sein du CCI (AUF/OIF). Nous entendons par fractionnement la mise sur pieds d'activités qui ont à voir avec IFADEM mais sans avoir une réelle inscription systémique et explicite dans le dispositif RH

officiellement chargé de sa gestion du sein du Comité de coordination. À l'aube du démarrage de nouvelles actions dans le cadre de l'appel à projets AUF-AFD sur les TICE en Afrique subsaharienne, prévoyant la mobilisation des institutions en charge de la formation des enseignants dans quatre pays<sup>5</sup>, il est en effet indispensable de clarifier ce qui relève d'IFADEM et ce qui relève d'autres actions menées par l'AUF dans le cadre de partenariats différents pour permettre aux pays bénéficiaires d'en avoir une vision claire.

Dans un contexte de diversification géographique sans précédent de l'initiative, il semble utile de rappeler ici que l'évaluation de l'expérimentation évoquait la piste d'une direction unique de l'Initiative et respectueuse de ce caractère bicéphale. Avec la montée en charge et en personnel au sein du CCI, une direction bicéphale est de fait difficile à maintenir pour une consistance forte et rapide des décisions. Il semble donc utile de remettre à l'ordre du jour la question d'une direction unique et tournante selon une périodicité choisie avec pertinence.

Au niveau de la gouvernance locale, le mouvement de transfert progressif de certaines opérations vers les ministères bénéficiaires est amorcé qu'il convient d'approfondir.

### 6.3.6 Améliorer les synergies

Dans la mesure où il est acté qu'IFADEM n'a pas vocation à encadrer l'ensemble de la FC à l'échelle d'un pays, il devient évident que sa pérennisation est étroitement liée à l'usage des acquis d'IFADEM par les institutions nationales et à la connaissance de ses acquis par les PTF du secteur. Les évaluateurs ont noté certains progrès significatifs dans la communication externe d'IFADEM, mais aussi certains défauts de communication et d'information entre différentes parties prenantes qui peuvent faire réfléchir à une inflexion de la stratégie de communication externe de l'initiative, notamment dans trois directions :

<sup>5</sup> RCI, Madagascar, Mali et Niger.

### Communication avec les autres initiatives des parties prenantes

L'OIF comme l'AUF sont porteuses, on l'a vu, de projets et de programmes aux enjeux profondément liés à l'avenir d'IFADEM. On a évoqué ELAN de l'OIF ou l'appel à projets TICE de l'AUF et l'AFD. L'AUF et l'OIF viennent également de lancer un portail sur les ressources numériques des universités et ont présidé à la création d'un institut francophone de l'éducation de base à Dakar le 5 octobre 2015. Il conviendra de s'assurer qu'IFADEM s'inscrit dans une logique de continuité et de complémentarité de manière à éviter que les directions de la formation continue ou, plus généralement, les responsables des ministères soient sollicités par différents membres d'une même organisation d'une manière qui ne serait pas concertée.

### Communication avec le bailleur de fonds et/ou la communauté des PTF

Au niveau international, il a pu apparaître utile d'améliorer la communication et les liens avec les partenaires : une telle coordination passe par des liens informels mais réguliers et une information plus complète au bailleur, en dehors des seuls cadres contraints des rapports périodiques ou des réunions du groupe des partenaires. Cette dernière instance, d'ailleurs, ne semble pas constituer un cadre réellement propice au dialogue. Dans la perspective d'une nouvelle collaboration avec l'UE notamment, un dialogue renforcé pourrait être envisagé avec les bénéficiaires du programme *Global Public Goods and Challenges*, géré par la direction DEVCO et qui attribue des financements sur deux lignes d'intérêt pour IFADEM :

- Équipe spéciale internationale sur les enseignants de l'Unesco ;
- Le réseau INEE sur l'éducation dans les pays fragiles ;
- L'ADEA.

Dans le cadre du dialogue stratégique mené par l'UE sur ces sujets phares, l'expérience d'IFADEM apporte une réflexion et un modèle par agrégation à même d'alimenter la réflexion et un tel rapprochement est en phase avec l'engagement de l'UE de contribuer à réduire la fragmentation de l'aide.

Au niveau des pays où l'initiative est mise en œuvre, il est souhaitable que le secrétaire exécutif ou les représentants de l'AUF sur place soient incités à participer aux revues sectorielles et fassent notamment entendre leur voix au sein des groupes qualité.

### Communication avec les principaux producteurs de REL (ressources éducatives libres) en Afrique

IFADEM a contribué de manière importante à l'essor des REL endogènes africaines, dont le développement est unanimement perçu comme souhaitable. Un rapprochement plus systématique avec les principaux acteurs et **producteurs de REL** en Afrique (Apreli@, TESSA, RESAFAD, etc.) semble à ce titre particulièrement souhaitable.

## 6.4 Orientations proposées pour un futur appui

### 6.4.1 Pour l'exécution du CZZ

Le **rôle de la recherche en relation avec les actions de terrain** n'est pas toujours clair. Liés directement ou indirectement à IFADEM, deux types de recherche se développent ; un premier type (RETHER et RESA) dont l'objectif est de permettre une meilleure compréhension de ce que produit IFADEM et des potentialités de son développement ; il a lieu sur le terrain même du déploiement d'IFADEM et a une préention locale avec un financement modeste ; et un deuxième de plus grande ampleur comme la recherche OPERA qui s'est déroulée dans un pays candidat à IFADEM et qui a pour objectif d'avancer sur une appréhension plus rigoureuse des pratiques enseignantes au-delà d'IFADEM en développant des outils sur ces bases. Cette recherche repose sur un *a priori*, celui que toute recherche en sciences sociales peut se décontextualiser par ses outils et s'appliquer ensuite avec des outils d'observation construits ailleurs à d'autres terrains pour une même question. Or il n'est pas sûr qu'une fois produits, les outils d'appréhension des pratiques enseignantes issus de cette recherche puissent être utilisés par exemple par l'inspecteur



d'un autre pays qui, lui, possède déjà sa propre grille d'observation. Nous pensons que l'aspect recherche lié à IFADEM a tout intérêt à être pesé et lié au processus d'IFADEM comme l'autoriserait l'Observatoire évoqué dans la tranche 3 du CZZ.

Enfin, des éléments potentiellement intéressants liés à la pratique du tutorat des RUP ne font pas à ce jour l'objet d'analyses directement exploitables pour envisager les conditions de l'exercice du tutorat par des pairs expérimentés ou des RUP. Certains éléments de l'évaluation de l'expérimentation en RDC rapportent en effet que le mode de désignation de ces RUP peut avoir joué un rôle. En relation avec les recommandations du § 6.2.3 ci-dessus, une analyse plus fine du rôle des RUP et les conditions de l'élargissement de l'exercice de la fonction tutorale pourrait être menée en RDC dans le cadre d'une nouvelle évaluation. Cette évaluation devrait adopter une perspective comparative (Bénin par exemple).

La **composante TIC** du CZZ pourrait pour sa part se saisir de l'opportunité des nouveaux projets dans les quatre pays précités pour apporter une dimension supplémentaire et non présente en l'état actuel dans le cadre de l'appel AUF-AFD et proposer une mise en cohérence au bénéfice des pays membres d'IFADEM :

- La dimension régionale : les projets d'utilisation des tablettes (Niger et RCI) gagneraient à mieux connaître l'expérimentation IFADEM au Sénégal par exemple, ou la production de livrets pédagogiques pour les enseignants dans les disciplines non linguistiques à Madagascar pourrait utiliser les retours d'expérience de la RCI dans le cadre d'IFADEM ;
- L'exemplarité dans la mise à disposition de contenus, permettant d'éviter des chevauchements défavorables aux deux parties.

Enfin, la **dimension de gouvernance et d'intégration**, évoquée plus haut, doit prendre une ampleur croissante dans la mise en place future d'IFADEM dans le but de favoriser une parfaite synergie de l'initiative avec les efforts déployés au niveau national pour la formation de tous les enseignants. En consé-

quence, il est recommandé de permettre, à travers le CZZ, d'appuyer cette dimension par la mise à disposition d'une expertise sur la gouvernance et l'insertion institutionnelle dans les pays, pourquoi pas au sein du groupe d'experts. La composante liée au suivi et à l'évaluation de l'initiative du CZZ, à ce jour en sous-consommation, pourrait permettre de préfigurer une telle reconsidération à travers l'amorce d'un nouveau CMP plus orienté vers cette mise en cohérence. Par ailleurs, des **actions de mise en réseau** des acteurs, DFC et IFE peuvent être amorcées d'ici à 2016 afin de préfigurer une évolution possible et souhaitable vers un apprentissage par les pairs dans la zone francophone

#### 6.4.2 Sur les évolutions possibles du modèle

Le modèle IFADEM a prouvé son efficacité pédagogique et en termes de motivation il a « fait ses preuves ». Toutefois, il va continuer à subir des sollicitations et des pressions pour évoluer vers d'autres types de formation continue (pays anglophones, langues nationales, personnels de santé, TICE, etc.). Il est recommandé que ces évolutions soient cadrées et ancrées dans une recherche appliquée et directement reliée au terrain et que, par ailleurs, le modèle IFADEM se centre sur ce qui a fait son succès : une formation efficace et motivante capable de toucher les enseignants exerçant dans les territoires les plus reculés.

**À ce titre, nous avons souligné ci-dessus la nécessaire synergie avec ELAN.** Une des caractéristiques des pays subsaharien étant le multilinguisme, IFADEM ne peut ignorer cette dimension. Sans doute le souci de développer la langue française n'oblige pas à envisager des enseignements dans d'autres langues. En effet, il s'agit de savoir si IFADEM s'identifie prioritairement et de manière frontale à la propagation de la langue française ou si le modèle IFADEM peut emprunter des voies hors la langue française (notamment le multilinguisme). Pour avoir travaillé avec un des acteurs centraux d'ELAN dans un des pays visités,

nous avons constaté que le projet ELAN adoptait le même processus d'installation qu'IFADEM avec deux phases :

- une phase 1 d'expérimentation ;
- une phase 2 de déploiement, sur des régions autres que celles où s'est installée IFADEM.

Or nous pensons qu'une mise en synergie des deux projets serait une plus-value à la fois pour le pays et pour les deux projets. En effet, le multilinguisme est un thème sur lequel de nombreux chercheurs se sont penchés et qui a produit beaucoup de joutes scientifiques, notamment sur la manière d'utiliser les langues pour faciliter le processus d'apprentissage des élèves dès les premières années.

En lien avec toutes les possibilités d'évolution qui s'offrent à IFADEM, la perspective qui nous semble la plus porteuse est sans conteste une évolution vers le **second cycle de l'école de base**, dans le cadre des réformes en cours visant à installer l'école obligatoire de 6 à 16 ans, absorbant une partie des premières années du collège. Ainsi qu'abondamment rappelé dans la présente évaluation, la vision systémique de l'éducation traduite dans la formulation de **l'ODD 4 considère un cycle d'école de base qui va au-delà des seules années de primaire**. De plus en plus, les PTF orientent leurs financements vers le secondaire et IFADEM aura à répondre à ces nouvelles données, notamment à l'épineuse question de la polyvalence des maîtres du second cycle de l'école de base. À titre d'exemple, le nombre de nouveaux concours visant

le déploiement du secondaire est un des trois indicateurs stratégiques 2015 retenus par le CIS éducation-formation-emploi de l'AFD.

Cette réintroduction de la polyvalence dans un corps jusqu'ici spécialisé va poser des questions complexes et sensibles aux gestionnaires de RH des ministères subsahariens. Il est tout à fait envisageable que, dans certains pays, le corps des enseignants du premier degré soit sollicité pour intervenir au moins sur les premières années du deuxième cycle du fondamental, et nécessite à ce titre des formations spécifiques pour lesquelles le dispositif IFADEM est particulièrement adapté. Le Sénégal a évoqué cette possibilité : il faut s'y préparer pour offrir des pistes pour la formation des maîtres polyvalents du secondaire premier cycle par rapport à une offre qui est inexistante en France notamment. On peut penser que le nouveau type de formation dans lequel serait impliquée IFADEM pourrait être testé à l'occasion de son installation au **Burkina Faso**, pays dans lequel sont définis quatre blocs de spécialité pour le collège, dont le bloc « **français-anglais-langues nationales** ».

Une telle évolution n'est possible que si IFADEM adopte résolument une **approche nationale et systémique dans sa mise en œuvre** et elle serait grandement facilitée par la mise en réseau des acteurs, que nous proposons comme piste pour un futur appui. Le lien avec l'objectif d'améliorer la qualité du primaire est évident comme le serait celui d'une mise à profit d'IFADEM comme outil de gestion des res-

### Le Burkina Faso vers la transition post-primaire universelle à l'horizon 2025

L'objectif d'une mise en place d'un continuum de l'éducation de base, acté en 2007, est entré dans une phase opérationnelle et les autorités burkinabès font actuellement face à de nombreux défis. Concernant l'augmentation du taux de réussite au certificat d'études primaires en 2014, les flux d'élèves de sixième ont dépassé les capacités d'accueil. Les besoins induits au niveau du post-primaire sont colossaux sur les plans du bâti, de la gestion (transferts des enseignants du secondaire vers le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, débuté en 2012 et devant s'achever en 2016) et de la pédagogie (nouveau curriculum pour le post-primaire, introduction d'une relative polyvalence par blocs disciplinaires).

Sur ce volet pédagogique, IFADEM pourrait, si les autorités burkinabès en décidaient ainsi, expérimenter un livret enseignant sur l'un des blocs disciplinaires et former un nombre d'enseignants qui, compte tenu des possibilités ouvertes par les financements UE, pourrait être significatif.



sources humaines et de motivation des enseignants. Les postes polyvalents du post-primaire pourraient ainsi être « réservés » à des enseignants du primaire, repérés pour leur qualité pédagogique et leur rôle d'animateur.

En lien avec la problématique ci-dessus posée, il conviendrait d'amorcer une réflexion autour des éléments clés du modèle IFADEM pour son adaptation au second degré. Si la conception des livrets adaptés au second degré appelle des remarques liées au manque d'expérience dans la conception de programmes pluri- ou interdisciplinaires, se posera également la question du tutorat, qui répond à des impératifs différents dans le second degré. Les directeurs d'établissements devront bien sûr être considérés comme des acteurs incontournables dans le dispositif à mettre en place, et associés à la réflexion autour du tutorat qui pourra être un réel outil de pilotage, au niveau de l'établissement, de la mise en œuvre d'une réforme qui ne s'annonce pas simple.

### 6.4.3 Pour l'avenir de la relation IFADEM-AFD

À travers leur analyse, les évaluateurs conçoivent IFADEM comme une initiative phare appelée à occuper une place très importante dans la réflexion autour de la formation des enseignants à l'horizon 2030, notamment dans les pays dits fragiles. L'évaluation a permis de dégager des éléments de pertinence, d'efficacité et d'impact importants, et il a été loisible de constater qu'IFADEM a significativement évolué pour se rapprocher des politiques nationales de FC, elles-mêmes majoritairement en état de gestation. Le modèle a montré une indéniable capacité à innover et apporter des solutions de formation y compris pour des publics non titulaires non ciblés dans les premiers pays IFADEM.

Compte tenu de ce qui précède, les évaluateurs recommandent la poursuite d'un appui de l'aide bilatérale française à l'IFADEM, appui conforme à l'esprit de l'accord interinstitutionnel tripartite de 2011 qu'il conviendra de prolonger au-delà de 2016.

Ce nouvel appui permettra à l'aide bilatérale française d'accompagner l'évolution d'IFADEM en insistant sur deux orientations porteuses d'avenir pour le développement d'IFADEM après 2016 :

- La **pérennisation des acquis de l'institutionnalisation**, qui permet on l'a vu de viser un public plus large avec un effet de levier au niveau national. Il s'agira notamment de poursuivre cette institutionnalisation jusqu'ici souvent empirique en en formalisant les acquis. On pense notamment au pilotage local, à la gestion des RH, au renforcement des outils de l'initiative (CMP, conventions, conditions d'entrée, enchaînement entre les phases) et en s'assurant que les acquis d'IFADEM opèrent de manière systématique et systémique un **double essaimage horizontal** (sur le terrain, entre enseignants et tuteurs) et **vertical** (auprès de la hiérarchie pédagogique et des institutions). La question de la maîtrise d'ouvrage pourra faire l'objet de propositions spécifiques.
- La meilleure **prise en compte de la dimension régionale**, qui reste à ce jour imparfaitement traitée malgré une demande importante de la part des acteurs d'IFADEM. Il s'agira de créer entre les principaux acteurs (concepteurs, tuteurs, enseignants ifadémiens) et les institutions (IFE, DFC, corps d'inspection) une réelle dynamique régionale.

La conférence de Bamako+5 (2009, ADEA, Banque mondiale) avait déjà insisté sur la priorité que constitue la formation et le développement professionnel continu des enseignants. Au rang de ses préconisations, la rénovation systémique des IFE à l'aide des TIC avait une place particulière, ainsi que leur mise en réseau en vue de partager, échanger, mutualiser, coproduire des ressources numériques d'enseignement-apprentissage, aux niveaux nationaux, sous régionaux, régionaux et interafricains.

Cette mise en réseau, animée par une personne dédiée qui pourrait être celle qui supervisera l'observatoire prévu pour la tranche 3, pourrait se fonder sur une lettre d'information périodique permettant aux SE de connaître les principaux éléments de la déclinaison nationale (pays, effectifs, événements mais aussi experts invités, demandes des PTF, etc.) et donner

aux SE l'habitude de communiquer périodiquement à l'extérieur du pays et entre eux. Elle permettrait également, à une échelle autre qu'IFADEM, de penser l'intérêt et l'importance de la mise en réseau des IFE, qui constituent un élément essentiel de réponse qualitative à la question de la professionnalisation des enseignants africains.

Cette dimension pourra être valorisée notamment à travers les grands axes d'évolution proposés dans le présent rapport, à la faveur de groupes de travail régionaux autour des grands enjeux rappelés ci-après (liste non exhaustive) :

- Le rôle essentiel du secondaire premier cycle et de la création de supports de formation interdisciplinaires permettant de proposer des solutions aux pays qui mettent en place l'école fondamentale;
- La stimulation de l'enseignement des sciences et la stimulation des vocations scientifiques dès le primaire, en réponse à l'importance des demandes auxquelles IFADEM a réussi à apporter des réponses concrètes et appréciées;
- L'évolution possible vers un tutorat « horizontal » plus compatible avec un déploiement national, qui pourrait être pris en charge par des enseignants expérimentés dont les modalités de sélection et de formation sont à définir.

La mise en réseau permettrait par ailleurs d'apporter des éléments tangibles sur le positionnement des IFE dans le dispositif IFADEM en liant le travail des concepteurs avec les autres initiatives en cours dans les pays pour la production de REL endogènes et supports de formation des enseignants basés sur le numérique, permettant ainsi de fédérer ces initiatives. En tant que précurseur dans la production de ce type de supports, IFADEM est particulièrement légitime pour effectuer ce travail et progresser ainsi vers la création d'une école normale numérique régionale. ■

# Conclusion

IFADEM est sans conteste un modèle de formation de grande qualité qui tient compte des paramètres liés à toute intervention réelle et efficace en FC, souvent se substituant à une FI inexistante. Il considère à la fois des apports théoriques aussi bien en matière de formation des adultes qu'en matière de didactique des disciplines et des apports expérimentiels en matière de formation professionnelle. Il s'adosse aux derniers résultats de recherche en ce qui concerne les transformations des pratiques professionnelles enseignantes, c'est-à-dire un étayage social continu aussi bien sur le plan strictement instrumental des objets pédagogiques mais aussi (et peut-être surtout) d'un accompagnement relationnel entre une personne ou des personnes et un tuteur. De plus, ce modèle implique directement ceux qui sont sur le terrain et semble impacter les formes d'apprentissage des élèves.

À cet aspect de performance qualitative incontestable s'ajoute la question de son extension ou de sa propagation, et le partenariat avec l'AFD a permis d'ancrer dans ses gènes une réflexion sur l'avenir et le choix à opérer : continuer à former (à « bien » former) par tâche d'huile un nombre relativement restreint d'enseignants en peaufinant les contenus des outils dont les livrets, ou bien adopter en troisième phase une vision plus institutionnalisée qui s'intègre dans un projet d'envergure nationale et puisse l'appuyer efficacement.

La présente évaluation se situe à cette croisée et son objet comparatif entre plusieurs pays ayant adopté IFADEM à des périodes différentes permet de tenter de comprendre et d'anticiper ces futurs possibles. Des contraintes de calendrier ayant reporté la finalisation du présent rapport postérieurement à la tenue du deuxième Comité de pilotage qui s'est tenu à Dakar le 5 octobre 2015, les évaluateurs ont pu avoir accès aux conclusions de cette rencontre qui confirment pour nombre d'entre elles certaines pistes de réflexions identifiées. Parmi elles :

- La mise en réseau des acteurs en charge d'IFADEM, SE bien sûr mais aussi concepteurs, sans aller jusqu'aux IFE mais en valorisant cette nécessité d'une coopération sud-sud sur ces enjeux ;
- La cohérence des équipes locales et l'implication des directeurs d'école au cœur de la notion de tutorat de proximité ;
- La cohérence et la synergie d'IFADEM avec « les autres projets et programmes touchant son périmètre d'intervention » ;
- La valorisation des efforts fournis et des progrès réalisés pour pérenniser les acquis de la formation, suite à une réflexion collective des SE ;
- La possibilité pour IFADEM de se constituer comme un pôle de ressources pour les pays dans le cadre de l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire à 10 années, et qui induit des réformes en profondeur, sur les plans quantitatif et qualitatif, pour le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le Comité de pilotage a salué les évolutions importantes, également soulignées par nous-mêmes, au cours de leur travail, évolutions pour lesquelles le partenariat avec l'AFD a sans aucun doute possible fortement contribué.

L'entrée de ces nouveaux pays d'adoption d'IFADEM devra permettre à l'Initiative de formaliser ces évolutions, qui restent empiriques et doivent maintenant être mieux précisées au sein d'un cadre global dont l'amorce a été présentée à Dakar. Dans la nébuleuse, appelée à se densifier encore, des interventions internationales en FC, IFADEM peut se positionner comme un fin connaisseur des dynamiques institutionnelles et opérationnelles et proposer un appui très efficace dans le cadre de stratégies nationales massivement appuyées dans leur formulation, mais pas toujours mises en œuvre. La carte de la mise en réseau régionale demeure à ce jour une piste hautement crédible pour réussir ce saut qualitatif. ■

## Références bibliographiques

---

- Altet, M.** et Britten, D., *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Octarès, Toulouse, 2011.
- Barth, B.-M.**, *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Montréal / Paris, Chenelière éducation / Retz , 2013.
- Bucheton, D.**, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès, Toulouse, 2009
- De Ketele, J.-M.**, « L'évaluation de la formation des enseignants conjugée en paradigmes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, 1993, pp. 59-80.
- Jorro, A.**, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck, Bruxelles, 2014
- Karsenti, T.**, Peraya, D. et Viens, J., « Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXVIII, n° 2, 2002, pp. 459-470.
- Montandon, C.**, *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive*, L'Harmattan, Paris, 2015
- Paquay, L., et al.**, *Former des enseignants professionnels*, De Boeck, Bruxelles, 2012
- Paquay, L.**, Perrenoud, P., et al., *Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?*, De Boeck, Bruxelles, 2014.
- Perrenoud, P.**, *Formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- Robin, J.-Y.**, Vinatier, I., et al., *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris, 2011.
- Vinatier, I.** et Altet, M., *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008.





Initiative francophone

pour la formation à distance

des maîtres

**ifadem**

[www.ifadem.org](http://www.ifadem.org)

