



RAPPORT D'ÉVALUATION EXTERNE
Programme de formation continue à distance des
maitres (IFADEM) à MADAGASCAR

Ghyslaine Lethuillier

Alain Jaillet

Jean-Pierre Jarousse

Évaluation externe commandée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Agence Française de Développement (AFD)

Mars 2014

Table des matières

Liste des acronymes et abréviations.....	3
Résumé	4
Remerciements	5
Partie I : Description de la mise en place du projet.....	6
I.1 Le contexte malgache	6
I.2 le système éducatif malgache	7
I.3 Le déroulement du projet.....	11
1.3.1 Coordination entre les différentes parties prenantes et gouvernance du projet	12
1.3.2 Pilotage du dispositif et fonctionnement administratif.....	13
1.3.3 Identification des acteurs, constitution et animation des équipes.....	14
1.3.4 Adaptation/conception des contenus de formation.....	15
1.3.5 Installation des infrastructures techniques	18
1.3.6 Organisation/suivi de la formation/évaluation des enseignants	21
1.3.7 Communication interne/communication externe	26
1.3.8 Analyse des coûts liés au projet.....	27
Partie II : Les résultats à la lumière des cinq critères d'évaluation définis dans le cadre des TDR	30
II.1 Pertinence.....	30
II.2 Efficacité	31
II.3 Efficience	35
II.4 Impact.....	38
II.5 Viabilité.....	40
Partie III : Perspectives	41
III.1 Améliorer l'efficience du dispositif	41
III.1.1 Améliorer l'efficience de la formation des formateurs	41
III.1.2 Simplifier et adapter des livrets sur les termes et les contenus	42
III.1.3 Revoir certains aspects techniques.....	43
III.2 Scénarios de déploiement.....	43

Liste des acronymes et abréviations

AFD : Agence Française de Développement
AUF : Agence universitaire de la Francophonie
BOI : Bureau Océan indien
CCI : Comité de Coordination International
CISCO : Circonscription Scolaire
CNF : Campus numérique francophone
CNFp : Campus numérique francophone partenaire
CNS : Comité National de Suivi
CP : Conseiller Pédagogique
CRINFP : Centre Régional de l'Institut National de Formation Pédagogique
DGEFA : Direction Générale de l'Education Fondamentale et de l'Alphabétisation
DREN : Direction Régionale de l'Education Nationale
EN : Espace Numérique
ENS : Ecole Normale Supérieure
FAD : Formation à Distance
FOAD : Formation Ouverte et à Distance
FRAM: Fikambanan'ny Ray Amandrenin'ny Mpianatra (Association des Parents d'Elèves)
IFADEM : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maitres
INFP : Institut National de Formation Pédagogique
MEN : Ministère de l'Education Nationale
OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
OMERT : Office Malgache d'Etude et de Régulation des Télécommunications
PENDAH : Plan d'enseignement numérique a distance pour Haiti
PTF : Partenaire Technique et Financier
QCM : Questions à Choix Multiples
SCAC : Service de Coopération et d'Action Culturelle
TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour L'Education
ZAP : Zone Administrative et Pédagogique

Résumé

Le projet analysé dans ce rapport porte sur la mise en œuvre de l'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) à Madagascar. Cette initiative qui concerne aujourd'hui sept pays devrait à terme en toucher plus d'une douzaine.

Pour favoriser la prise en compte des spécificités nationales ou régionales, IFADEM a choisi de privilégier une gouvernance locale reposant sur les institutions nationales et sur la mise en place d'un comité national dont les membres sont désignés par le Ministère compétent. La mise en œuvre d'IFADEM à Madagascar s'inscrivait parfaitement dans ces principes lors de son démarrage. Cependant la crise politique qui sévit depuis 2009 a obligé à réduire cette phase expérimentale et l'a ralenti. L'organisation internationale de la Francophonie (OIF) a suspendu son appui à Madagascar. Pour ne pas pénaliser le projet, l'AUF, sans objection de la part de l'OIF, a fini par financer seule la formation des enseignants avec l'Institut National de Formation pédagogique (INFP) comme opérateur exécutif et non le Ministère de l'éducation nationale (MEN).

- la durée de cette phase s'est étendue sur une période de près de trois ans ; la première réunion des concepteurs de livrets s'est tenue en juin 2010 et l'évaluation pratique a eu lieu jusqu'à fin mai 2013. La formation des tuteurs et des maîtres s'est étalée sur les neuf mois prévus.

- sur le plan des coûts le projet malgache apparaît relativement peu coûteux en comparaison de projets du même type conduits dans d'autres pays, et cela même en intégrant le coût de l'expérimentation « mobiles ». Le projet a été géré au plus près et les rares dépassements du budget initial concernent la préparation du projet d'avant crise (prévu avec 7 sites). Des économies sont possibles pour un déploiement futur mais celles-ci portent plus sur des changements d'organisation (réduction du nombre de regroupements, abandon éventuel des centres numériques,...) que sur des modalités de gestion proprement dites.

- sur le plan de la gouvernance, nous avons pu constater que le comité national de suivi (CNS) ne s'est réuni que 3 fois (avril et mai 2010 et août 2012) et qu'en raison de la situation particulière, il n'a pas pu assurer pleinement son rôle de coordination de la phase expérimentale. Il ne nous a pas été possible de rencontrer le CNS.

Pour tenter d'améliorer l'efficacité du dispositif à Madagascar, le rapport propose plusieurs pistes :

- Revoir le public cible des formations à savoir plutôt orienter le choix des bénéficiaires vers les enseignants non fonctionnaires (FRAM).

- Améliorer les outils d'auto-apprentissage tutoré par la simplification des livrets pour certains publics et l'offre de documents (voire de séances filmées) permettant aux enseignants de s'approprier les notions pédagogiques de base qui parfois leur font défaut.

- Sélectionner les meilleurs tuteurs et les former à développer la capacité des maîtres à apprendre en autonomie.

- Améliorer la visibilité du projet par les différentes instances du Ministère, mais aussi auprès des enseignants en général.

Sans exclure la possibilité d'un IFADEM spécifique qui pourrait être destiné aux Conseillers pédagogiques et aux chefs ZAP, le rapport propose pour les enseignants des stratégies de déploiement qui s'inscrivent dans le cadre de deux scénarios : l'un pour la formation d'une nouvelle cohorte de 450 enseignants non fonctionnaires et dans les mêmes lieux de la province d'Ambositra et un second faisant bénéficier environ 900 enseignants de profils variés (les 450 de la province d'Ambositra ainsi qu'une autre vague dans une province différente à déterminer).

Remerciements

Les membres de la mission Ghyslaine Lethuillier, Alain Jaillet et Jean-Pierre Jarousse ont été touchés tout particulièrement par l'accueil chaleureux, la disponibilité et le professionnalisme de Tojonirina Razafindrakoto chef de projet IFADEM pour l'AUF à Antananarivo qu'ils remercient vivement ainsi que François Maka coordonnateur INFP qui les a accompagné durant toute la durée de leurs travaux à Madagascar en Novembre 2013.

Ils remercient également l'ensemble des acteurs du projet qui ont contribué, par leur soutien ou leur participation aux différents travaux, au bon déroulement des démarches qu'ils ont entreprises pour mieux connaître l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres telle qu'elle a été mise en place dans le cadre de sa phase expérimentale à Madagascar.

Partie I : Description de la mise en place du projet

L'initiative francophone pour la formation des maîtres (IFADEM) est un projet multi-pays de formation des instituteurs qui participe aux efforts internationaux en faveur d'une éducation de base de qualité. Elle est co-pilotée par deux instances de la Francophonie, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et est engagée aujourd'hui sous un mode partenarial dans sept pays (le Bénin, le Burundi, la Côte d'Ivoire, Haïti, le Niger, la RDC et Madagascar) qui, chacun, conçoivent et organisent un dispositif de formation des maîtres, en partie à distance, basé sur l'autoformation tutorée et adapté aux besoins de leurs systèmes éducatifs.

Sur le plan des principes de fonctionnement, IFADEM privilégie généralement une gouvernance locale, représentative des institutions nationales intervenant dans la formation, le suivi et l'évaluation des enseignants. Un Comité National est nommé par le Ministère en charge de l'éducation de base, ce comité est responsable des volets opérationnel, administratif et pédagogique de l'Initiative. IFADEM accompagne la conception nationale d'un dispositif de formation continue des instituteurs basé sur un parcours d'auto-formation tutorée intégrant une initiation à l'informatique et à l'usage d'Internet.

L'initiative repose sur le renforcement des capacités des acteurs qui assurent l'encadrement de la formation (concepteurs de contenus, tuteurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, cadres des directions techniques du Ministère). IFADEM s'efforce de favoriser la reconnaissance de la formation par les autorités nationales ; elle offre l'expertise internationale nécessaire au renforcement de l'expertise locale et met à la disposition des enseignants bénéficiaires des ressources pédagogiques (livrets, dictionnaires, grammaires, ressources audio...) et informatiques (espace numérique IFADEM).

En raison de la crise politique de 2009, Madagascar a été suspendu de la Francophonie et donc de fait de l'initiative IFADEM telle qu'elle a été définie conjointement par l'OIF et l'AUF. Cependant, l'Agence universitaire de la Francophonie, qui n'est pas une agence intergouvernementale mais une association d'universités, compte tenu de l'avancement de l'identification du projet à cette date et des innovations qu'elle intégrait (usage du mobile dans l'organisation pédagogique et administrative de l'initiative), a choisi de continuer à travailler sur la formation des maîtres à Madagascar en y assurant seule à partir de 2012 le financement et la coordination d'IFADEM¹.

I.1 Le contexte malgache

Parfois présentée comme le 8ème continent, l'Ile de Madagascar, (la 5ème du Monde par la superficie), compte aujourd'hui environ 22 millions d'habitants. L'île de Madagascar se caractérise par une grande diversité géographique et climatique. La population y est encore très majoritairement rurale (70 %). Avec un PIB par habitant de l'ordre de 400/450 \$ US (1000 \$ PPa), Madagascar figure parmi les pays les plus pauvres du Monde. On estime aujourd'hui à environ 90 % la proportion de la population qui y vit avec moins de 2 \$ par jour. Cette situation économique difficile a été aggravée par la crise politique qui touche le pays depuis les événements de 2009 et l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement de transition. Sur la période 2000-2011 la croissance annuelle du PIB en termes réels a été de + 2,7 % mais avec d'importantes variations liées aux deux crises politiques survenues sur la période : la croissance réelle du PIB a été de 0,03 % par an entre 2001 et 2004, avec l'arrivée au pouvoir de M. Ravalomana, de 6,1 % par an entre 2004 et 2008 et enfin de -0,01% par an depuis cette dernière date et l'ouverture de la nouvelle crise politique.

¹ Les évaluateurs ont choisi de continuer à nommer ce projet malgache par l'acronyme IFADEM en conformité avec la pratique de l'ensemble des acteurs et partenaires rencontrés sur le terrain.

Madagascar se classe au 135^{ème} rang sur 169 pour l'Indicateur de Développement Humain (IDH)². La proportion d'adultes analphabètes (15 ans et plus) atteint encore aujourd'hui 71,4 % et, si l'accès à l'enseignement primaire n'est plus une difficulté en 2012, alors que la rétention demeure très problématique (en 2012 moins de 45 % des enfants entrés au primaire achèvent ce premier cycle de l'enseignement fondamental). L'élan incontestable de l'Education Pour Tous du début des années 2000 a été brutalement freiné par la récente crise politique. Les données d'enquêtes « ménages », plus que les indicateurs de scolarisation nationaux négativement affectés par la faible fiabilité des données démographiques, font apparaître une baisse spectaculaire de 10 points du taux net de scolarisation dans le primaire entre 2005 et 2010 (le TNS est passé sur la période de 83,3% à 73,3%)³.

Le renversement du gouvernement Ravolomana en 2009 et l'instauration d'un gouvernement de transition ont installé une période de forte incertitude qui s'est traduite par une crise économique sévère (une baisse sensible de la croissance économique) et un retrait de la plupart des partenaires techniques et financiers, causant ainsi l'arrêt de nombreux projets. La baisse de la scolarisation constatée entre 2005 et 2010 est en partie imputable à cette situation économique. Certains commentateurs y voient également la conséquence d'une crise de crédibilité de l'école malgache notamment auprès des populations les plus pauvres.

I.2 le système éducatif malgache

L'enseignement général malgache présente la structure classique des systèmes éducatifs francophones avec une organisation en quatre cycles (préscolaire, primaire, secondaire et supérieur). Une loi de juillet 2008 a instauré un important changement de structure en mettant en place un enseignement fondamental de 7 années suivi de 5 années de secondaire (3 pour le premier cycle et 2 pour le second cycle) mais cette réforme, compte tenu des événements de 2009, ne fonctionne qu'à titre expérimental et dans seulement 20 circonscriptions scolaires (CISCO) sur les 111 que compte le pays.

L'enseignement primaire conserve donc majoritairement dans le pays une structure en 5 années. Il est en théorie obligatoire, ce qui aujourd'hui pourrait être considéré comme une réalité avec la généralisation de l'accès à ce niveau d'études et si l'on ne tenait pas compte des très nombreux abandons qui s'observent tout au long du cycle.

Le malgache est la langue d'enseignement des deux premières années d'études, le français étant enseigné comme langue étrangère dès la première année alors que le calcul, la géographie et les connaissances usuelles sont enseignées en français à partir de la 3^{ème} année. L'instauration, partielle, de l'enseignement fondamental en 2008 modifie sensiblement ce schéma en étendant à cinq années la période d'enseignement en malgache, le français, qui demeure enseigné pendant cette période comme discipline particulière, devenant en 6^{ème} et 7^{ème} année seulement la langue d'enseignement des mathématiques et des sciences.

Cette diversité organisationnelle coïncide partiellement avec une diversité pédagogique, produit par plusieurs réformes des approches pédagogiques, des programmes, des guides et manuels d'enseignement (de la « pédagogie par objectifs » à l'« approche par les situations » en passant par l'« approche par les compétences »). Si programmes et approches pédagogiques se séparent principalement entre les 20 CISCO réformées et les autres, il subsiste encore parmi ces dernières une réelle variété des supports pédagogiques utilisés et plus encore des pratiques.

² Human Development Report 2008 : Fighting Climate Change : Human Solidarity in a Divided World, PNUD

³ EPM 2005 et EPM 2010 de l'institut des statistiques malgaches INSTAT

Le temps d'études prescrit au primaire est de 960 heures pour un régime à temps plein. Cependant, le nombre élevé des classes multigrades et leur mode de gestion pédagogique peu performant, la pratique fréquente de la double vacation pour gérer un nombre souvent insuffisant de salles de classe dans les écoles, l'absentéisme des enseignants (perception de la solde notamment), conduisent de très nombreux enfants malgaches à ne fréquenter l'enseignement primaire qu'à temps partiel

Depuis le Forum de Dakar en 2000, Madagascar a inscrit sa politique éducative dans la perspective de l'Education Pour Tous par la mise en œuvre de plusieurs plans sectoriels : le Plan de Réforme et de Développement du Système Educatif de 2003, le Plan Education Pour Tous de 2005 et le Madagascar Action Plan de 2008, dont l'application a été mise en sommeil depuis 2009. Outre la généralisation de la gratuité et la distribution de manuels et kits scolaires, la mesure la plus emblématique de ces différents plans visant la scolarisation primaire universelle a concerné le recrutement massif d'enseignements communautaires, subventionnés par l'Etat et certains bailleurs de fonds, en complément des premiers enseignants directement recrutés et payés par les parents d'élèves à la fin des années 90.

Aujourd'hui, ces maîtres communautaires (maîtres FRAM en regard du sigle en malgache) sont largement majoritaires dans l'enseignement primaire (72,6 % des enseignants en 2012). Les deux tiers d'entre eux perçoivent une subvention (67 % en 2012). Le nombre d'enseignants fonctionnaires est en baisse constante du fait de départs en retraite qui seront de plus en plus nombreux et de l'absence de nouveaux recrutements entre 2006 et 2012. A cette dernière date un nouveau contingent de 3900 élèves-maîtres est entré en formation sans que l'on sache précisément aujourd'hui, alors que leurs copies sont en cours de correction, combien d'entre eux obtiendront l'examen de sortie et parmi les reçus combien bénéficieront effectivement d'une affectation⁴. Un nouveau recrutement n'est pas anticipé à ce jour alors que le Plan Intérimaire pour l'Education 2013-2015 (PIE) prévoit à minima le remplacement des nombreux enseignants fonctionnaires partant en retraite dans un futur proche.

Tableau 1 : Les enseignants de l'enseignement primaire selon leur statut de 2008 à 2012

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Nb. d'enseignants EPP	64 961	69 483	73 497	80 221	79 062
Fonctionnaires	28 946	28 611	28 219	26 235	21 610
Non fonctionnaires	36 225	40 872	45 278	53 986	57 452
% Non fonctionnaires	55,8 %	58,9 %	66,9 %	66,4 %	72,6 %
Dont non fonctionnaires subventionnés		29 450	34 324	37 481	38 623
% Non fonctionnaires subventionnés		72 %	75 %	69 %	67 %

Source : d'après Patrick Bouveau (2013), Elaboration d'une politique de développement de carrière des enseignants non fonctionnaires (maîtres FRAM), Note intermédiaire, FED Madagascar.

⁴ A ce jour, le retard de paiement des bourses des élèves maîtres étaient d'environ 6 mois

La formation initiale et continue des enseignants fonctionnaires (comme celle des personnels d'encadrement et d'inspection pédagogique) est de la responsabilité de l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP) et de ses 25 centres régionaux (CRINFP). L'INFP a également la responsabilité de la recherche pédagogique et de la production du matériel pédagogique.

La formation initiale des enseignants fonctionnaires est basée aujourd'hui sur un « **référentiel métier de l'enseignant du primaire** » qui comprend cinq composantes : enseignement, communication, éducation, analyse et régulation, gestion et administration scolaire.

Le volume de la formation est de 889 heures et comporte, outre la formation en présentiel dans les CRINFP, trois stages (immersion, stages sous-tutelle et en responsabilité).

Si peu d'enseignants disposent d'une formation professionnelle initiale solide, particulièrement les maîtres FRAM recrutés et affectés sans aucune formation pédagogique, la formation continue reste encore peu développée⁵. La diffusion d'une formation pédagogique de base pour tous les enseignants qui n'en ont pas bénéficié constitue un défi important en matière de formation continue des enseignants. Elle profiterait assurément à la qualité des apprentissages mais pourrait également prendre part à la nécessaire professionnalisation du corps enseignant qui passe par l'offre de réelles perspectives professionnelles (formation continue, certification, carrière).

Les différentes réformes des années 2000, et notamment le recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires, auront permis d'augmenter la scolarisation primaire à Madagascar, malgré une croissance très soutenue des naissances (+3,0 % par an), et tout en réduisant sur la période le ratio élèves-maîtres de 51,6 en 2002 à 42,7 en 2011. Alors qu'on comptait 2,2 millions d'élèves en 2000, ils étaient près de 4,4 millions à fréquenter ce même niveau d'enseignement en 2009 (4,3 millions aujourd'hui).

Dans le même temps, les redoublements ont été réduits de près du tiers et la parité a été atteinte au plan des effectifs. Si la médiocre qualité des données démographiques globales tend à réduire la pertinence des indicateurs de scolarisation qui les prennent en compte (le taux brut d'accès en primaire est estimé en 2011 à 189 % !) le recours aux enquêtes « ménages » permet une vue plus claire de la situation. L'exploitation des données de l'enquête EPM 2010 (INSTAT) montre que l'accès à l'enseignement primaire est aujourd'hui pratiquement universel (le maximum du taux net d'accès au primaire par tranche d'âge est de 90 % pour les 9 ans).

La rétention, en revanche, s'avère extrêmement faible. En 2010, sur 100 enfants entrés au primaire, seul 45 parviennent à la cinquième année du cycle (et seulement 33,0% parviennent en 1^{ère} année de l'enseignement secondaire). Les données suivantes montrent que la rétention est restée à un niveau bas au cours des années 2000 malgré l'important développement de l'accès à l'école.

⁵ Elle a surtout concerné par le passé la popularisation des nouvelles approches pédagogiques (APC notamment) et la gestion des classes multigrades.

Tableau 2 : pourcentage d'une génération d'enfants parvenant en dernière année de l'enseignement primaire (TAP) et nombre d'abandons en cours de cycle

	Taux d'achèvement du primaire	Nombre d'abandons
2002	62,6	191200
2003	72,3	211990
2004	50,1	555600
2005	44,5	623600
2006	50,3	539300
2007	50,9	543600
2008	57,4	469000
2009	47,9	65660z0
2010	44,5	723600

Source Rohen d'Aiglepierre UNICEF 2013

L'exploitation des deux EPM de 2005 et de 2010 révèle que la crise de 2009 a eu un réel impact négatif sur l'expansion de la scolarisation puisqu'on a enregistré entre les deux dates une baisse du taux net de scolarisation de 83,3 % à 73,4 %. En 2010, en calculant le TNS par province, on observe en outre une forte dispersion autour de cette valeur moyenne de 73,4 %. On observe ainsi aussi bien des valeurs proches de 50 %, à Melaky, Atsimo Andrefana, Anosy, androy, Atismo Atsinanana, que des valeurs supérieures à 80 % comme à Analamanga, Vakinankaratra, Itasy, Vatovavy Fitovinany, Atsinanana, Analanjirofo et Alaotra Mangoro⁶.

Ce niveau relativement élevé des abandons dans l'enseignement primaire à Madagascar, et son augmentation récente, s'expliquent en grande partie par la pauvreté des familles et l'apport financier que constituent dans ce contexte les activités économiques des enfants. Pour certains, cette situation renvoie également à la perception par les familles de la faible qualité de l'école sur laquelle nous reviendrons dans les paragraphes suivants.

Ces abandons ont également un caractère structurel qui tient au fait qu'une part importante des écoles malgaches offrent encore une structure incomplète, ce qui, compte tenu des distances d'une école à l'autre, constitue un frein important à la poursuite d'une scolarité jusqu'à son terme normal⁷. La fréquence des redoublements, même si elle a baissé dans les dernières années, demeure également un puissant facteur d'abandon.

⁶ Rohen d'Aiglepierre (2012), Madagascar : les effets de la crise sur les choix éducatifs des ménages, document de travail, Banque Mondiale, Région Afrique.

⁷ Cf sur ce plan : Banque mondiale (2001), Education et formation à Madagascar : vers une politique nouvelle pour la croissance économique et la réduction de la pauvreté ; Rohen d'Aiglepierre, (2012) Exclusion scolaire et moyen d'inclusion ay cycle primaire à Madagascar, UNICEF

Cependant, lorsque l'on examine les raisons invoquées par les familles pour justifier l'abandon de la scolarité par leur enfant dans l'EPM 2010, les dimensions économiques sont de loin celles qui viennent en premier (travail de l'enfant 10%, problèmes financiers de la famille 26%,...) et sont nettement plus fréquentes que les considérations sur la qualité de l'enseignement (enseignant non compétent 2,3 %) ou celles invoquant les difficultés scolaires de l'enfant (redoublement 7 %, renvoi 0,4 %)⁸.

La relativement faible qualité de l'école se mesure aux résultats moyens obtenus par les élèves dans le cadre des évaluations internationales comparatives. Le tableau suivant qui synthétise les résultats de trois enquêtes d'évaluation (type PASEC) successives montrent surtout une inquiétante dégradation dans le temps des performances des élèves en français, en calcul mais également en malgache.

Tableau 3 : scores (% de bonnes réponses) aux tests PASEC 5^{ème} année du primaire dans trois disciplines

	PASEC 1997	PASEC 2005	MEN 2012
Malgache	nd	50,0	43,5
Français	42,6	31,4	26,8
Mathématiques	59,1	51,3	40,0

Au-delà des conséquences prévisibles sur la moyenne des scores de l'accès à l'école d'enfants qui en étaient traditionnellement éloignés lorsque l'école était réservée à un petit nombre d'urbains, ces mauvais résultats (en niveau et en tendance) s'expliquent sans doute en partie par le fait déjà mentionné que la durée effective d'enseignement à Madagascar est réduite par de nombreux facteurs (enseignement multigrade prenant successivement en charge les enfants des différents niveaux ; absentéisme des enseignants, ...).

Sur ce même plan et en lien direct avec notre préoccupation, on note que le recours à des enseignants non fonctionnaires ne semble pas une cause prépondérante de cette faible qualité des apprentissages. Une exploitation récente des données du MEN/PASEC 2012 confirme en effet que le statut de l'enseignant n'a pas d'impact significatif sur les résultats des élèves (toutes choses égales par ailleurs), alors qu'une mesure plus directe de l'impact de l'enseignement par un maître FRAM (plutôt que toute autre catégorie d'enseignants) fait ressortir un faible effet négatif sur les apprentissages mais seulement pour les élèves de 5^{ème} année (pas d'effet en 2^{ème} année) et plutôt en français⁹.

I.3 Le déroulement du projet

La crise politique qui a touché Madagascar en 2009 et la réprobation internationale qui l'a suivie ont eu un impact direct sur le projet IFADEM.

⁸ Rohen d'Aiglepierre, Unicef op.cit.

⁹ MEN Madagascar (2013), Evolution des résultats sur les acquis des élèves de la 5^{ème} du Primaire 1998-2005-2012.

La suspension de Madagascar de l'Organisation Internationale de la Francophonie, l'un des deux promoteurs de l'initiative, a considérablement réduit l'envergure de l'expérimentation : on est ainsi passé d'un projet devant se dérouler sur 7 sites (ce qui en aurait fait la plus importante implantation nationale d'IFADEM)¹⁰ à un projet limité à 1 seul site.

Plus fondamentalement, cette situation a eu un impact sur l'inscription du projet dans les instances nationales malgaches, en désignant l'INFP, et non plus le MEN comme cela est le cas dans la plupart des pays où se déroule l'initiative IFADEM, comme partenaire direct de l'AUF.

L'accord de partenariat qui engage généralement le Ministère chargé de l'éducation nationale et les hauts responsables de l'AUF et de l'OIF, a été signé à Madagascar entre l'INFP et le Bureau Océan Indien de l'AUF après la création par arrêté ministériel d'un Comité National et la reconnaissance officielle de la formation (également par arrêté). Le site d'expérimentation unique choisi a été celui d'Ambositra. Dans les 4 circonscriptions scolaires (CISCO) de cette région 458 enseignants ont été sélectionnés en regard de leur fonction (directeur d'école, chef ZAP¹¹, enseignant) et de leur statut (fonctionnaires).

Ils ont été encadrés par 22 tuteurs, qui sont les conseillers pédagogiques en activité de la Direction Régionale de l'Education Nationale d'Ambositra. Un espace numérique a été implanté au sein du centre régional de l'INFP (le CRINFP d'Ambositra) qui a également accueilli les regroupements présentiels.

L'expérimentation a été l'occasion d'une innovation importante en matière de communication. Une expérience d'apprentissage aidé par le téléphone (Mobile learning) a été conduite (supports audio disponibles sur les téléphones portables) tout en facilitant la communication entre tous les acteurs et en permettant le paiement des déplacements et frais d'hébergements des stagiaires (Mobile money).

I.3.1. Coordination entre les différentes parties prenantes et gouvernance du projet

Conformément à ce qui se passe dans tous les pays recevant l'initiative IFADEM, le Comité National de Suivi de l'initiative, officiellement nommé en février 2010, réunit les principaux responsables des directions du MEN impliquées dans la formation des enseignants.

- Directeur de l'éducation fondamentale (Président)
- Directeur des affaires Administratives et financières
- Directeur des technologies de l'Information et de la Communication
- Directeur de la Planification de l'Education

Il comprend également les responsables de l'Institut National de la Formation Pédagogique

- Directeur de l'INFP
- Coordonnateur de la formation à distance de l'INFP

¹⁰ Lors de l'instruction du projet en 2008, il était prévu que Madagascar accueille en 2010 le XIII^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement francophones. C'est avec ce Sommet de 2010 en perspective que 7 sites avaient été initialement retenus. En raison de la crise de 2009, le Sommet a finalement été organisé à Montreux (Suisse).

¹¹ Les ZAP, Zone Administrative et Pédagogique sont des antennes locales des CISCO en charge de certaines activités administratives (notamment statistique et relation avec le personnel) et de l'appui pédagogique de proximité. Elles sont gérées par d'anciens enseignants déchargés de cours (chefs ZAP) dont certains ont été intégrés à la formation de manière à les maintenir dans leur capacité d'encadrement des enseignants.

- Le Chef du CRINFP d'Ambositra

Font également parti du CN

- La coordinatrice de l'équipe de conception de contenus
- Le directeur régional du bureau Océan Indien de l'AUF
- Le coordonnateur IFADEM pour l'AUF

Si le CNS, au moins dans sa composition, répond formellement aux attentes généralement exprimées par les promoteurs d'IFADEM, les circonstances particulières qui ont prévalu pendant cette phase expérimentale à Madagascar ne lui ont pas permis de jouer le rôle qu'on attend généralement de lui. Ce CNS ne s'est pratiquement pas réuni (3 réunions en 3 années) et la coordination du projet a été en quasi-totalité exercée par le coordonnateur IFADEM de l'AUF. Au sein même de l'AUF, le bureau Océan Indien a hébergé le projet, qui par son champ n'entre pas dans ses activités traditionnelles davantage tournées vers l'enseignement supérieur. Sa direction effective a été davantage exercée depuis le siège parisien de l'Agence.

Le coordonnateur IFADEM de l'INFP, responsable du département de l'enseignement à distance, a été l'interlocuteur privilégié de l'AUF dans la mise en œuvre effective de l'expérimentation, avec l'aide sur le terrain du chef du CRINFP d'Ambositra.

De fait, le projet, contraint par les circonstances de se dérouler hors du cadre ministériel, n'a pas bénéficié d'un portage politique officiel en direction de l'administration centrale du MEN. La coupure du projet avec les responsables de la politique de formation du MEN semble avoir été d'autant plus importante que l'ancrage INFP du projet, séduisant sur le papier du fait de la mission de cet institut d'opérationnaliser la politique de formation des enseignants, l'en a peut-être encore un peu plus éloigné. L'INFP s'avère en réalité beaucoup plus autonome que l'organigramme du ministère semble l'indiquer, autonomie d'autant plus grande qu'il gère directement la plupart des projets de formation des cadres de l'éducation financés de l'extérieur. De fait, l'INFP, par la gestion directe de ces projets, exerce la responsabilité effective d'une politique enseignante qui n'est ni totalement définie ni réellement coordonnée au niveau de l'administration centrale, même si cette volonté de coordination et de mutualisation aura été exprimée directement en fin de mission par le SG du MEN pour lequel l'élaboration d'une politique enseignante (recrutement, formation initiale et continue) constitue une priorité d'après crise.

I.3.2. Pilotage du dispositif et fonctionnement administratif

La coordination locale de l'initiative paraît avoir pleinement joué son rôle assurant un déroulement de l'expérimentation conforme au planning standard (9 mois de formation) tout en facilitant la réalisation des activités innovantes intégrées dans le dispositif (évaluation des acquis des enseignants, gestion de l'expérience de Mobile learning,...). Aucune des personnes rencontrées n'a émis de plainte ni même seulement de critique concernant le pilotage du projet. Tout au plus peut-on noter que les conceptrices de contenus ont vu leur temps de travail dépasser très nettement ce qui était initialement prévu (près de deux années et demi de travail contre 30 semaines annoncées) du fait de la présentation à la validation de nombreuses versions successives des livrets de formation. Assurément la mise à disposition d'un véritable cahier des charges encadrant la production de ces livrets et le financement de visites préalables de classes plus nombreuses aurait permis de réduire cet écart entre le temps estimé (et payé) et celui effectivement consacré à cette production.

I.3.3. Identification des acteurs, constitution et animation des équipes

L'équipe de conception des contenus est composé de huit femmes expérimentées dans la domaine de la fabrication de documents pédagogiques et pour plusieurs d'entre elles déjà impliquées précédemment dans le projet de « Malette » pédagogique destinée à la formation de contingents d'enseignants FRAM (projet conduit par l'Agence Française de Développement -AFD-). Elles ont travaillé en équipe, avec un grand enthousiasme, après avoir pris l'initiative d'observations de classe destinées à identifier les « besoins des enseignants » en l'absence d'un cahier des charges précis des activités à entreprendre. Elles ont travaillé sur la base d'une planification relativement précise des activités de chacune gérée par la coordonnatrice du groupe et ponctuée par l'organisation de rencontres communes régulières. La validation de leur travail s'est effectué à distance occasionnant la production de nombreuses versions des différents livrets.

La désignation des enseignants bénéficiaires fait en partie l'objet de la convention IFADEM passée entre le gouvernement et les promoteurs de l'initiative. Généralement la cible est une catégorie intermédiaire entre les enseignants les mieux formés pédagogiquement et ceux ne disposant d'aucune formation professionnelle initiale. A Madagascar, le choix s'est porté sur les enseignants fonctionnaires qui constituent à présent une minorité et une population en déclin du fait du tarissement des recrutements depuis 2006. Ce choix correspondait à une demande des autorités et au fait que d'autres projets étaient plus directement centrés sur les enseignants non fonctionnaires.

Ce choix exclusif n'est pas sans inconvénient car il conduit à intégrer à la formation IFADEM des enseignants plutôt âgés (la moyenne d'âge des bénéficiaires est d'environ 51 ans et 80% d'entre eux sont situés dans la classe d'âge des 50-59 ans). Parmi ces enseignants fonctionnaires ont compte un grand nombre de directeurs : ils sont 151 sur 446 bénéficiaires ce qui, en prenant en compte les 76 chefs ZAP considérés dans l'échantillon, réduit à 219 (49 %) le nombre des enseignants « de base » parmi les bénéficiaires d'IFADEM à Madagascar. Une autre critique qui peut être adressée au choix de ce public cible est de tourner le dos à la politique du pays en matière de recrutement enseignant, presque exclusivement caractérisée ces dernières années par l'embauche d'enseignants non fonctionnaires (ces maîtres représentent aujourd'hui 80 % du corps enseignant). **Pour ne pas avoir intégré ces enseignants non fonctionnaires dans l'échantillon (au moins pour une partie) on ne peut pas dire aujourd'hui si l'initiative, ses outils, ses procédures, sont ou non adéquates pour cette proportion importante des enseignants du pays.** Ceci constitue certainement une difficulté en matière de déploiement ultérieur de l'initiative, cela d'autant plus que les opinions sur les qualités pédagogiques de ces enseignants et leur proximité à celles des fonctionnaires sont tout à fait contradictoires. Ce qui est certain c'est que cette population des maîtres non fonctionnaires est très hétérogène et comprend, à minima, une opposition entre les enseignants recrutés par les communautés rurales (dont le niveau de formation académique initial et le niveau de français sont faibles) et les enseignants recrutés pour les zones urbaines, plutôt plus diplômés et de fait plus à l'aise en français que certains fonctionnaires.

Concernant le choix des tuteurs, celui-ci s'est porté sur les conseillers pédagogiques de la DREN de la région Amoron'i Mania. Les échanges que la mission a pu avoir avec certains des tuteurs ont immédiatement révélé que plusieurs d'entre eux ne maîtrisaient pas véritablement le français, introduisant un sérieux doute sur leur compréhension fine des livrets et surtout sur leur capacité à conduire en français l'encadrement des enseignants lors des mini-regroupements. Cette situation tient sans doute au fait que dans cette expérimentation sur un lieu unique on a pris comme tuteurs et sans sélection particulière l'ensemble des conseillers pédagogiques de la région pour pouvoir atteindre un nombre de bénéficiaire total somme toute assez proche de ceux observés dans d'autres pays dans des projets multi-sites.

A l'évidence, il ne s'agit pas d'une très bonne solution, d'autant qu'existait localement la possibilité de recourir à quelques-uns des formateurs du CRINFP d'Ambositra en charge de la formation initiale des enseignants. C'est un principe d'IFADEM que de s'intégrer dans les structures administratives des systèmes éducatifs concernés, de ne pas chercher à les modifier et de ne pas avoir un corps d'encadrement spécifiquement « IFADEM ». C'est pourquoi un profil professionnel est toujours choisi. Au Burundi par exemple ce sont tous les inspecteurs qui ont été désignés pour remplir ce rôle de tuteur. Tous les CP à Madagascar (comme en Haïti) après discussion avec le MEN et l'INFP. Rentrer dans une perspective de choix est une source de tensions potentielles importantes entre acteurs locaux. Lorsque le dispositif ne fonctionne qu'une année, il est difficile de sélectionner de premiers tuteurs pour la première année et en profiter pour former les autres en même temps, afin de les affecter en seconde année par exemple. Dans le cas d'un déploiement, on peut penser à ce genre de solution.

I.3.4 Adaptation/conception des contenus de formation

L'équipe d'élaboration des livrets est composée de 8 conceptrices, recrutées par appel d'offre en Mai 2010.

- 2 formatrices INFP : Razafitsiarovana Chantal et David Ramy Marcelle ;
- 1 conseillère pédagogique 1er degré : Rasoarindrindra Claire Raymonde ;
- 3 professeures de français au niveau secondaire : Rasoanaivo Vola Harinjatovo, Rajerison-Rabary Voahangy, Hantavololona Cynthia ;
- 2 enseignantes-chercheuses: Tiana Razafindratsimba Dominique, Rakotovao Lolona (coordinatrice du groupe).

Quatre d'entre elles font également partie d'un autre dispositif de formation des maîtres : la mallette « *enseigner en français* », elles ont ainsi déjà une expérience dans ce type de conception. Cette expérience au niveau de la production des contenus et de l'organisation des regroupements d'enseignants a bénéficié au projet IFADEM.

Elles forment un groupe très dynamique et travaillent depuis le début de l'action dans une ambiance amicale et joyeuse.

L'atelier de lancement s'est déroulé en juin 2010 ; le cahier des charges a été fixé par IFADEM et la conception de 5 livrets ainsi qu'un memento a commencé. Trois expertes techniques ont encadré cet atelier : Sophie Babault (AT au SCAC d'Antananarivo puis université Lille 3), experte pour Madagascar, et pour bénéficier des expériences antérieures d'IFADEM, Margaret Bento (université Paris Descartes), experte pour le Burundi et Valérie Spaëth (université de Franche Comté à l'époque, maintenant Paris Descartes), experte pour le Bénin.

Au départ de l'action, les locaux n'étaient pas adaptés car trop exigus. Après 6 mois, l'équipe a pu s'installer au sein des locaux de l'AUF.

Elles ont rencontré aussi une autre difficulté : le matériel informatique vétuste et peu performant et 4 ordinateurs seulement pour les 8 conceptrices. En conséquence, le travail s'est rapidement organisé en 2 groupes de quatre qui se sont relayés : d'une part, les mardis et jeudis après-midi pour le premier groupe et les mercredis – vendredi après-midi pour le second groupe. Elles ont toutes travaillé sur la totalité des livrets. Durant toute la période de conception, elles se sont donc rencontrées au moins 2 fois par semaine pour environ 4 heures de travail à chacune des séances qui se poursuivait individuellement chez elles également dans les périodes d'« urgence ».

Elles ont pu consulter les livrets du projet IFADEM au Burundi.

Cependant, 50 enseignants sur les 458 maîtres participants ont passé les tests du TCF avant de commencer la formation. Ils ont composé l'échantillon du test initial du projet à Madagascar. Le score global a montré qu'environ 67% des candidats ont obtenu le niveau moyen de A2 (CECRL).

Le programme de Madagascar se décline en 5 livrets d'autoformation:

- Le livret 1 – **Le déblocage linguistique des élèves** – comprend 2 séquences : "Encourager les élèves à parler", aborde les problèmes d'ordre psychologique et la deuxième, "Créer un environnement francophone", les problèmes d'ordre linguistique.
- Le livret 2 – **Travailler la prononciation** – Les élèves ont des difficultés à prononcer le français. Il contient 3 séquences pour aider les élèves : à bien prononcer les sons du français, à travailler l'intonation et le rythme pour bien s'exprimer, à travailler la relation oral-écrit.
- Le livret 3 – **Travailler les outils de la langue** – comporte 2 séquences sur la nécessité d'enseigner les outils de la langue (vocabulaire et grammaire).
- Le livret 4 – **Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer** – est composé 3 séquences : la compréhension orale, la compréhension écrite et la lecture expressive.
- Le livret 5 – **L'expression écrite** – est constitué de 2 séquences : préparer la production écrite et la production proprement dite.
-

Chaque séquence du livret comprend les 9 sections suivantes :

1	Constat	état des lieux des pratiques, identification des problèmes liés à la compétence ciblée, et leurs conséquences
2	Objectifs	acquisition des connaissances et compétences permettant de surmonter les difficultés vues dans le constat
3	diagnostic	<ul style="list-style-type: none"> • Faites le point avec vos connaissances : autotests, • À propos du diagnostic : résultats aux autotests et recommandations
4	Mémento	des connaissances théoriques
5	Démarche méthodologique	conseils méthodologiques pour la conduite des activités
6	S'exercer à concevoir des activités pour les élèves	modèles d'activités
7	Autres exemples d'activités pour les élèves	activités destinées aux élèves que l'enseignant peut appliquer directement en classe.
8	Corrigés	des corrigés des tests du diagnostic et des activités
9	Bilan	questionnaire, bilan de l'apprentissage de la séquence et autoévaluation des compétences acquises

L'équipe a bénéficié de l'appui de Sophie Babault, spécialiste de didactique du français langue étrangère ETI en poste à Antananarivo, qui a assuré le double rôle de formateur pour la conception et celui de correcteur de chaque livret également en charge de les valider. Nous n'avons pas eu l'occasion de la rencontrer mais un échange téléphonique avec elle a permis de préciser son rôle dans l'élaboration des livrets. Elle a apporté un appui théorique nécessaire aux conceptrices afin de leur permettre de réaliser les 5 livrets d'autoformation. Puis elle a encadré leur travail en assurant une relecture constante des productions de l'équipe. Elle a ainsi été amenée à encourager de nombreuses simplifications.

Les corrections a parfois été fastidieuse notamment pour le « livret 1 » qui a connu 12 versions durant 17 mois avant sa validation. Cela a entraîné un allongement considérable du délai global de production (2 ans et demi) par rapport à ce qui était initialement prévu (6 semaines par livret), un délai évidemment aggravé par les discussions entre les promoteurs initiaux du projet sur l'opportunité de poursuivre celui-ci. Pour le moins ce temps de production laisse supposer un manque de clarté dans les consignes au départ. Cependant, le projet à Madagascar étant mis en « veilleuse » en raison du contexte politique, cet allongement n'a pas eu de conséquences réelles sur la conduite globale du projet.

D'ailleurs, la production des livrets dans tous les pays a toujours pris plus de temps que prévu initialement. Dans aucun pays, les livrets n'ont tous été disponibles au démarrage du parcours de formation. C'est l'appropriation des aspects méthodologiques par les concepteurs locaux qui prend du temps. A Madagascar comme dans les autres pays, il y aurait une phase de révision des livrets entre la phase d'expérimentation et la phase d'extension.

La même équipe a aussi produit différents outils complémentaires (questionnaires- quizz – épreuves d'évaluation théorique de fin de formation...)

Le protocole du dispositif IFADEM ne prévoit pas, ce qui est regrettable, d'expérimentation des livrets afin de vérifier leur adéquation par rapport aux besoins du terrain. Cependant, l'équipe a de sa propre initiative réalisé en amont quelques observations de classes dans des établissements d'Antananarivo qui ont servi de base d'appui pour l'adaptation des contenus des livrets au contexte.

A la question : *pensez-vous que les livrets sont utilisables par les enseignants ?*

La réponse de l'équipe est immédiate. Les conceptrices pensent que les outils sont en phase avec le terrain. Cependant, si on approfondit la discussion, elles admettent que pour certains tuteurs (au moins 5 sur 22), ces documents sont difficiles à comprendre tout d'abord et à utiliser. On peut donc supposer que ces tuteurs ont eu des difficultés à les présenter aux enseignants pendant les regroupements. Cela a été vérifié lors des entretiens sur le terrain pour environ 25% d'entre eux. Ainsi les difficultés varient selon les zones. Il est certain qu'elles sont plus fréquentes dans les zones enclavées. D'ailleurs le rapport de formation des tuteurs du 23 au 28 juillet 2012 à Ambositra signale leur réelle difficulté: « ...*Toutefois, les participants auraient souhaité disposer davantage de temps pour mieux s'approprier les contenus des livrets, les analyser afin de pouvoir poser par la suite des questions...* » Il apparaît donc que certains tuteurs ne se sentaient pas à l'aise face au contenu et ont donc certainement eu du mal à en transmettre le sens.

Selon les conceptrices de contenu, le niveau pédagogique des enseignants observés à Antananarivo, est jugé assez bon. Pour rappel, ces enseignants ciblés sont des fonctionnaires qui ont une expérience professionnelle de plusieurs années et ont reçu une formation pédagogique initiale. Ils bénéficient d'un environnement francophone relativement riche dans la capitale.

La réalité des enseignants fonctionnaires en « brousse », que nous avons rencontrés, est bien différente : ils sont issus du dispositif « fofi », c'est-à-dire qu'ils ont reçu à l'origine une formation initiale de 3 mois au maximum. Cette formation date des années 80 et n'a pas été actualisée depuis. Le bain linguistique en français dans lequel ils vivent est très faible voire inexistant, la formation continue également.

Ce défaut d'identification de la variété des personnels et des contextes n'a donc pas permis le calibrage du contenu par rapport aux besoins réels.

Il faut rappeler également que différentes approches pédagogiques cohabitent plus au moins officiellement dans le cycle primaire à Madagascar : l'approche par objectif pédagogique, par compétence et par situation. La coexistence de ces approches, pour certaines mal intégrées par les enseignants et les conseillers pédagogiques, ici les tuteurs, a un effet néfaste sur les pratiques de classe et sur la formation. Certains peinent à s'approprier les concepts clés et les pratiques qui en résultent.

I.3.5 Installation des infrastructures techniques

Les espaces numériques

L'une des composantes du projet concerne l'implantation d'espaces numériques. Il faut noter que l'implantation des espaces numériques n'est pas stricto sensu parmi les objectifs de l'accord fondateur du projet IFADEM à Madagascar (Accord de partenariat 18/2/2011). Par contre au chapitre 3 de cet accord, article 10 (Engagements de l'AUF), alinéa 2 (Au titre de l'assistance matérielle et technique), il s'agit « *d'aider l'INFP à se doter des installations mobilières et technologiques (Espace numérique IFADEM) exigées par l'utilisation des réseaux Internet et des différents outils qui lui sont liés dans le centre de l'Institut National de Formation Pédagogique (CRINFP) d'Ambositra, retenu comme site d'expérimentation* ». Dans l'article 10, il est précisé que l'INFP doit assurer le fonctionnement de l'espace et en garantir prioritairement les usages pour IFADEM. *(Par ailleurs, un contrat de prestation de services (01/12/AUF/INFP) entre l'INFP et l'AUF prend appui sur le projet IFADEM, pour installer 4 espaces numériques supplémentaires à Antsirabe, Moramanga, Sambava, Toliary. Cette prestation de service est financée par l'Agence Française de Développement dans le cadre de la convention de financement CMG 3002 Education pour Tous à Madagascar du 14 avril 2006 pour un montant de 276 861 Euros).*

Sur le plan factuel, les espaces numériques sont donc installés dans des centres régionaux INFP. Seul un était destiné à IFADEM. Les 4 autres ont fait l'objet d'un contrat de prestation de service avec l'INFP sur financement AFD mais n'étaient pas destinés à IFADEM. Des deux centres visités, un seul espace numérique a été accessible à la mission. L'Espace Numérique d'Ambositra, le seul réellement associé à IFADEM, est situé dans un bâtiment autonome de bonne facture. Il est très bien équipé. 23 ordinateurs portables avec un écran LCD additionnel, reliés à un serveur d'impression, connectés à Internet sont tous fonctionnels et en très bon état. En tout, ce sont 28 ordinateurs qui ont été mis à disposition, dont certains sont dédiés à l'administration au responsable de l'espace, la réserve, les formateurs. La salle est complètement dédiée aux utilisations de l'informatique. Un vidéo projecteur permet de faire des formations aux usages. Le serveur est dans une petite pièce attenante sécurisée. L'alimentation serveur est sécurisée. Comme il s'agit d'ordinateurs portables les batteries permettent l'alimentation tampon en cas de problème électrique. L'espace numérique est relié à Internet via une ligne spécialisée radio mise en place par Orange. Sur le plan de l'installation et de la conformation au cahier des charges, il s'agit d'un dispositif de grande qualité, entretenu et respecté.

Pour ce qui concerne les usages, le responsable de la salle mise en place par l'INFP explique que l'équipement est en libre-service pendant les périodes de formation de 12h à 14h, alors que la salle est utilisée dans le courant des formations dispensées par l'INFP pour une petite cinquantaine d'étudiants, ils y suivent une formation aux TICE de 28 H. Le centre est fréquenté par 82 utilisateurs inscrits, principalement pour rédiger des mémoires, effectuer des recherches sur Internet et imprimer des documents. L'espace numérique est également utilisé par d'autres projets, comme celui porté par l'ambassade de France à propos de l'élaboration de rubriques Wikipédia concernant Madagascar, support à la formation d'enseignants pour le français.

Pour ce qui concerne l'usage par IFADEM, l'ensemble des stagiaires a suivi une initiation à l'espace numérique, 13 ont suivi un approfondissement pendant 3 samedis.

Sur le plan analytique, peu de problèmes liés à la conception des espaces numériques sont à noter. Le plus handicapant semble être celui d'Ubuntu comme système d'exploitation. Les usagers non familiers de cet environnement se trouvent en difficulté, alors que dans le même temps certains logiciels qu'ils voudraient pouvoir utiliser ne peuvent pas l'être.

Par rapport à l'implantation des espaces numériques, par contre, l'installation dans le centre régional INFP d'Ambositra est un handicap majeur à la multiplication des usages. Il est très éloigné du centre, avec des conditions d'accès très difficiles. En conséquence, l'espace numérique est sous utilisé. Par ailleurs, le différentiel entre le niveau de manipulation des technologies numériques par les bénéficiaires d'IFADEM et ce que permettent les espaces numériques est vraiment très important. L'initiation ne peut s'assimiler qu'à guère plus qu'une visite des technologies sans vraiment de possibles appropriations. Encore une fois l'implantation de l'espace, rend quasi impossible sa fréquentation pour que les bénéficiaires d'IFADEM puissent s'impliquer dans une approche plus soutenue. Peu des stagiaires ont d'ailleurs cherché à profiter de davantage de formation à l'accès à ces technologies.

Enfin la question se pose du fonctionnement à moyen terme de ce type de dispositif. Par définition la concentration d'ordinateurs entraîne des consommations électriques qu'il faut financer, tout comme les consommables, et les connexions Internet (compte tenu de la topologie, des lignes spécialisées Radio). Une politique d'abonnement à l'espace numérique et paiement des impressions (40ar photocopie, 80 impression, 130 impression couleur) est supposée aider le centre à assurer la charge financière de l'Espace Numérique. Il n'est pas certain que dans le court ou moyen terme, le centre aura les moyens de financer l'électricité, et plus encore la ligne spécialisée radio pour les connexions Internet. Si l'Etat ne peut garantir les paiements des factures, il est fort possible que l'Espace Numérique soit inutilisable.

En l'état, pour mener à bien IFADEM au sens de dispositif de formation continue des maîtres, la partie technologique sous la forme d'une infrastructure technique avec des ordinateurs connectés à internet, n'est pas utile. Le coordonateur du projet à Paris a signalé que dans les évaluations externes du Bénin et du Burundi, cela avait été également souligné. De fait, c'est une source d'économies importantes pour le dispositif. Cependant on peut comprendre que les décideurs locaux souhaitent voir les connexions à Internet se multiplier. Mais il est à craindre que cela soit un leurre. Si l'idée de la connexion entre les acteurs est importante, on voit bien que le téléphone mobile y répond avec des coûts et des conditions d'usages bien meilleurs que les classiques centres numériques.

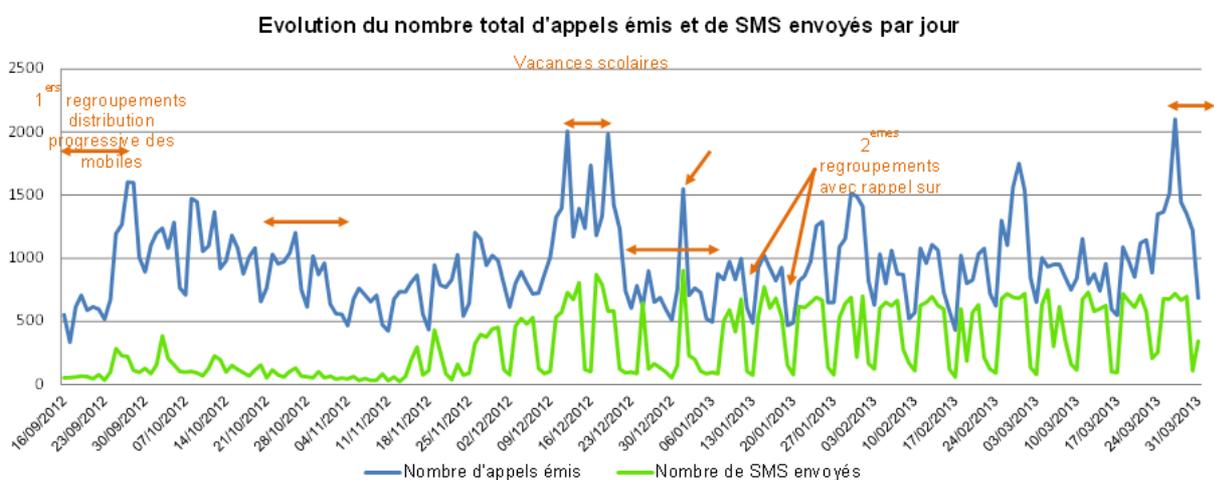
Si les centres INFP redeviennent des centres de formation initiale dans le futur, ces équipements seront peut-être intéressants. Mais cela n'est pas le cas aujourd'hui. Il est peut être judicieux de dissocier les opérations en direction des centres de formation initiale et les opérations sur le terrain qui répondent à des enjeux, objectifs et contextes complètement différents.

Le dispositif d'apprentissage par les mobiles

Les Espaces numériques se révèlent être un dispositif parfaitement marginal dans le projet IFADEM Madagascar tel qu'on peut l'observer. Par contre, le dispositif de connexion de l'ensemble des personnes impliquées par téléphonie mobile en est la vraie colonne vertébrale.

Tous les participants au projet, les responsables pédagogiques, les instituteurs, directeurs d'école bénéficiaires, ont été dotés de deux types de téléphones. Un tiers d'entre-eux étaient des smartphones. Le dispositif d'ensemble mis en place pour le projet IFADEM par ORANGE sur des besoins identifiés par l'AUF a consisté, à partir d'un abonnement « flotte », à permettre à tous les participants de pouvoir échanger entre eux gratuitement et sans limitation aussi bien en SMS qu'en vocal. Par ailleurs, l'utilisation des possibilités de paiement par téléphone, a permis aux stagiaires de toucher des perdiems via leur téléphone.

L'une des innovations spécifiques du projet réside également dans la mise à disposition des « fichiers audio » en rapport avec la formation sur les téléphones, et l'utilisation d'une plateforme qui permet de poser des questions par SMS aux instituteurs toujours en rapport avec le cours. En termes d'usage des portables et des communications téléphoniques, les statistiques montrent que la mise en connexion de la communauté est une réussite.

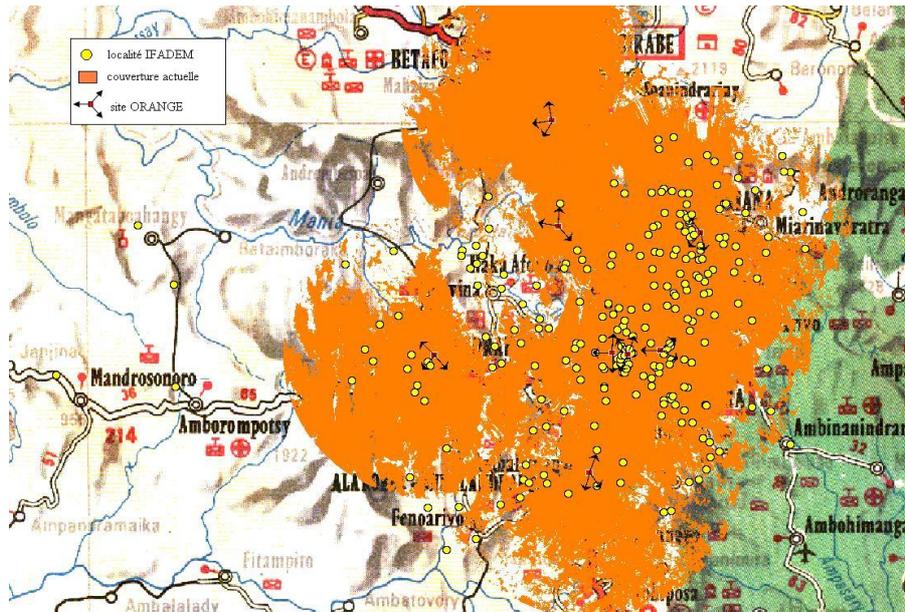


(Source : Rapport Orange/AUF, 2014)

On peut observer l'augmentation des usages des SMS surtout après le second regroupement.

L'étude conduite par Orange montre que le panel des usages est assez diversifié. Ce que l'on peut en retenir c'est que pour plus des $\frac{3}{4}$ des usagers, instituteurs ou formateurs, le téléphone a été un instrument dynamisant la formation en activant un réseau de pairs concrets.

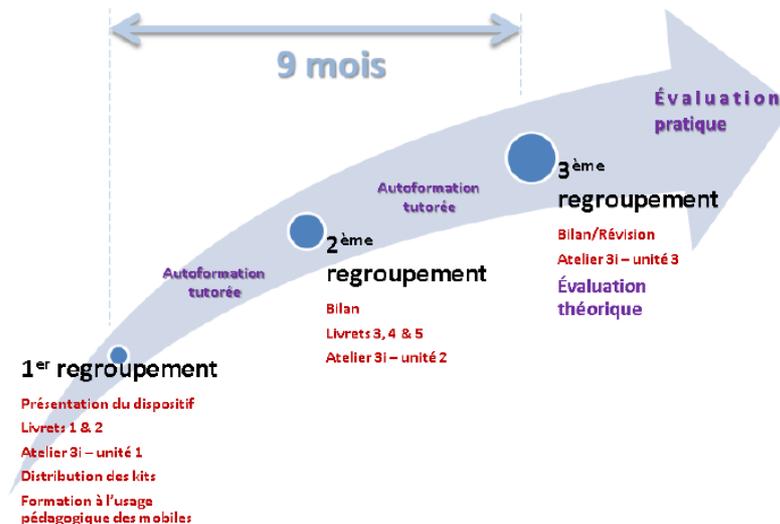
Sur le plan technique, quelques zones n'étaient pas couvertes par l'opérateur révélera un des rares points faibles de cette dimension du projet.



Couverture GSM sur la zone d'expérimentation (Source Rapport Orange/AUF, 2014)

I.3.6 Organisation/suivi de la formation/évaluation des enseignants

L'organisation de la formation s'est déroulée selon le schéma IFADEM, aujourd'hui classique d'un parcours de formation s'étalant sur une durée de 9 mois et ponctué de 3 différents regroupements qui se sont tenus entre août 2012 et avril 2013.



Les regroupements

Lors de chaque regroupement (présentiel), les participants ont été subdivisés en trois vagues d'environ 160 personnes correspondant à la capacité d'accueil du CRINFP d'Ambositra.

Au 1^{er} regroupement, les participants ont reçu une information sur le dispositif IFADEM, ont été formés sur les deux premiers livrets d'autoformation et sur l'Unité 1 de l'Atelier 3i.

Ils ont reçu un "kit pédagogique" composé d'un téléphone portable avec des ressources audio déjà intégrées dans le téléphone, d'un dictionnaire de français, d'un précis de grammaire, d'un cahier et d'un stylo ainsi que les livrets correspondant à la formation. Ils ont également suivi une formation à l'utilisation du téléphone qui leur a été remis.

Pendant le second regroupement, les participants ont été formés sur les livrets d'autoformation IFADEM 3 à 5 et à l'Unité 2 de l'Atelier 3i. La plupart souffraient de déficience visuelle. Aussi une opération spéciale a été montée au moment du 2^{ème} regroupement pour organiser une consultation ophtalmologique (avec l'aide de Lions club d'Antananarivo) qui a permis de doter les instituteurs de lunettes, avec une unité de fabrication amenée sur place. Un total de 511 paires de lunettes (certains enseignants ayant besoin à la fois de lunettes avec vision de loin et de près) ont ainsi été distribuées.

Pour le 3^{ème} regroupement, les participants ont fait la révision des 5 livrets remis, ont été formés sur l'Unité 3 de l'Atelier 3i et ont subi les tests d'évaluation théorique de fin de parcours de formation.

Les mini-regroupements

Chaque mois et pendant une journée, pour compléter le dispositif de formation en présentiel, des mini-regroupements ont été organisés dans des bassins à proximité des lieux d'affectation des participants. C'est ainsi l'occasion pour les participants d'échanger sur leurs pratiques. Les tuteurs assurent l'encadrement et l'animation de ces réunions (15 à 30 enseignants). Ils inventorient les difficultés exprimées par les enseignants. Le groupe d'enseignants recherche et partage les solutions quand c'est possible ou le tuteur remédie directement en clarifiant des notions qui n'ont pas été comprises. Si les solutions ne sont pas trouvées localement, les questions « remontent » vers les conceptrices et l'équipe centrale. Souvent le regroupement est l'occasion d'une lecture collective des livrets d'auto formation. En effet, pour certains enseignants, les contenus des livrets représentent des difficultés tant sur le plan des notions générales abordées que sur le plan lexical. Certains ont beaucoup de mal à comprendre et à s'exprimer en français.

Les téléphones mobiles

Le téléphone portable semble parfaitement adapté au contexte local. C'est un outil avec lequel les enseignants sont assez familiarisés (environ 70% des enseignants en possèdent déjà, ou en ont possédé un). Pour les autres, l'apprentissage s'est effectué assez rapidement dès le 1^{er} regroupement et le perfectionnement a continué au second regroupement. Certains ont essayé de surmonter leurs difficultés auprès des tuteurs, de la famille, des collègues, des employés des boutiques Orange, etc. Ils manipulaient encore difficilement au moment de l'entretien. Cependant, ces personnes ont déclaré qu'elles appréciaient leur participation au projet ainsi que leur téléphone et l'utilisation qui en était demandée.

Chaque enseignant dispose donc d'un téléphone mobile (ou Smartphone) qui contient des documents sonores. La « flotte » leur permet de communiquer gratuitement, entre eux, avec les tuteurs, avec les concepteurs.

La communication fonctionne bien entre les enseignants et les tuteurs qui reçoivent en moyenne 5 à 6 appels des stagiaires par jour. La durée totale mensuelle de ces appels est d'environ 1h à 1h20.

Dans ce cadre, le dispositif IFADEM Madagascar comprend l'envoi régulier, d'un « quizz » à tous les apprenants ; l'équipe de conception de contenus a été chargée de la conception et de la mise en place de ces quizz à raison de 28 questions par livret. Ces envois journaliers, servent à maintenir la motivation régulière des enseignants qui répondent directement avec leur téléphone. La correction est instantanée.

Certains problèmes se sont néanmoins présentés :

Il s'agit essentiellement de problèmes liés à l'absence de réseau, plaçant les enseignants dans l'impossibilité de profiter de la flotte, de répondre convenablement aux quizz...

Par ailleurs, certains accessoires fournis dans le kit ont présenté des défaillances notamment, certaines cartes SIM, des chargeurs solaires et des batteries. Il a fallu soit les échanger ou trouver une solution locale. Certains tuteurs ont donc enregistré les quizz quotidiens pour les proposer aux enseignants à l'occasion des mini-regroupements. Cette initiative ingénieuse a permis à tous d'accéder, parfois en différé, à ces questionnaires. Les enseignants dans leur ensemble les ont beaucoup appréciés. Ils estiment que cela les a aidés à utiliser les livrets.

Le processus de recherche autour des usages du mobile témoigne de cette richesse d'utilisation¹².

Le questionnaire « enseignants »

Il a été proposé aux enseignants. C'est un ensemble de 60 questions. L'avis des stagiaires est recueilli sous forme de QCM dans les domaines suivants :

- les regroupements
- le tutorat et le suivi à distance
- les livrets, les contenus et pratiques de classe
- la formation Internet et le téléphone portable

L'analyse des réponses a été réalisée par le Centre Universitaire de Formation des enseignants et des formateurs de l'Université de Haute-Alsace.

Ainsi les enseignants déclarent dans la quasi-unanimité qu'ils ont parfaitement compris les objectifs de la formation, que les livrets ont été clairement présentés lors des regroupements. Les outils mis à leur disposition ont été régulièrement utilisés. Les tuteurs les ont aidés à surmonter leurs difficultés face aux livrets, et au téléphone mobile. Que cet outil est rapidement devenu un complément aux regroupements, qui leur a permis d'échanger entre eux et avec leurs tuteurs

Ils déclarent à plus de 90% que les livrets les ont aidés à progresser pour leurs cours en français, et qu'ils essaient de pratiquer les méthodes « IFADEM » dans leur classe.

Par contre, la formation à l'informatique et à internet n'a pas été suffisante et ils demandent tous à prolonger cette formation pour qu'elle leur soit utile.

La quasi-totalité des enseignants a trouvé l'utilisation du téléphone mobile, facile. 70% d'entre eux en possédait déjà un avant la formation.

La dernière partie de l'enquête de satisfaction (facultative) est un champ-libre où on leur demande de s'exprimer sur le dispositif IFADEM et dans la langue de leur choix. Le champ libre du questionnaire a été analysé par Lolona Rakotovo (ENS Antananarivo), les résultats cette analyse sont cohérents par rapport aux résultats de l'entretien oral qualitatif effectuée en malagasy par Ratompomalala Harinosy et Rakotonanahary Mamy Lalao.

¹² Référence études Orange Lab /AUF

Ces deux chercheurs observent qu'une grande partie des enseignants est satisfaite, mais a toutefois émis le souhait d'une continuation de la formation, que plus de 72% des stagiaires l'ont trouvée trop courte; 9 mois leur semblant insuffisants pour assimiler, mettre en application la formation dispensée (qui n'est même pas acquise selon bon nombre de stagiaires). Certains ont dit que la formation a pris la forme de « *cours accéléré* ». Aussi souhaiteraient-ils que la formation ainsi que la durée des regroupements soient prolongées.

Le questionnaire « tuteurs »

Dans son analyse de ce questionnaire, Christian Depover (université de Mons, Belgique) ne signale que quelques difficultés rencontrées par les tuteurs pour maîtriser le contenu de chacun des cinq livrets : « *Globalement, aucun livret ne semble poser de difficultés en grand nombre. Un seul tuteur indique avoir rencontré beaucoup de difficultés tout au long du livret 1 et deux tuteurs font mention de difficultés importantes par rapport à certains points pour le livret 2 (prononciation). Pour trois livrets 3 et 4, soixante-dix pourcents des enseignants indiquent qu'ils n'ont rencontré aucune difficulté particulière... 95 % des enseignants déclarent que le français utilisé dans les livrets est adapté à leur niveau.* »

Notre rencontre avec 6 tuteurs sur les 9 de la Cisco d'Ambositra fait apparaître une autre réalité : 1 seul tuteur s'exprime très bien, 3 s'expriment difficilement et semblent avoir des difficultés avec le contenu des livrets, et 2 sont en incapacité de comprendre et donc de participer à l'entretien.

Le questionnaire porte aussi sur l'analyse des difficultés observées par les tuteurs en ce qui concerne l'usage des livrets par les enseignants :

« *Pour les livrets 1, 2 et 5, environ 20 % des tuteurs déclarent avoir rencontré de nombreuses difficultés lors de leur utilisation avec les enseignants. Le livret 2 consacré à la prononciation semble celui qui a engendré le plus de difficultés puisque seulement 9 % des tuteurs le juge parfaitement adapté. Les livrets 3 et 4 semblent être les plus adaptés au niveau des enseignants. 50% des tuteurs les considèrent comme parfaitement adaptés.* »

En ce qui concerne les enseignants que nous avons observés en classe, notre vision générale est sensiblement différente : les difficultés de compréhension sont plus nombreuses que ce que les tuteurs semblent retenir.

Le processus de validation/ bonification

La validation de la formation a été assurée par la passation de 2 épreuves à l'aide de 3 outils élaborés par l'équipe de conception des contenus:

- 1) L'une théorique, sous forme d'un QCM, pour vérifier l'appropriation des contenus des livrets. Elle a eu lieu lors du 3^{ème} regroupement. Ces tests sont élaborés par l'équipe de conception de contenus et validés par le Conseil National Scientifique.
- 2) L'autre pratique pour observer en classe les activités pédagogiques des enseignants. Les évaluations pratiques sont organisées par bassin dans des écoles choisies pour leur proximité et leur accessibilité pour les évalués et les évaluateurs. Les conseillers pédagogiques sont choisis comme évaluateurs et utilisent une grille d'observation commune, créée par les conceptrices de contenus. Une rotation entre les conseillers pédagogiques a été organisée afin qu'ils ne puissent pas évaluer les personnes dont ils avaient la charge tutorale. Tous les enseignants n'ont pas bénéficié des mêmes conditions. Certains stagiaires n'ont pas pu être évalués dans leur classe en raison d'une trop grande distance à parcourir. Leur épreuve pratique s'est déroulée dans une école moins enclavée.

Deux régimes d'évaluation ont été appliqués :

- Pour les enseignants et les directeurs d'école : tenue d'une leçon modèle de français de 30 minutes;
- Pour les Chefs ZAP (16%) : observation d'une leçon modèle effectuée par un enseignant et évaluation de la prestation sous l'observation du conseiller pédagogique.

Chaque épreuve était notée sur 50 : Les scores de l'épreuve théorique ont varié entre 12,75 et 44,75 points. Pour les évaluations pratiques les notes se sont échelonnées entre 17 et 49.

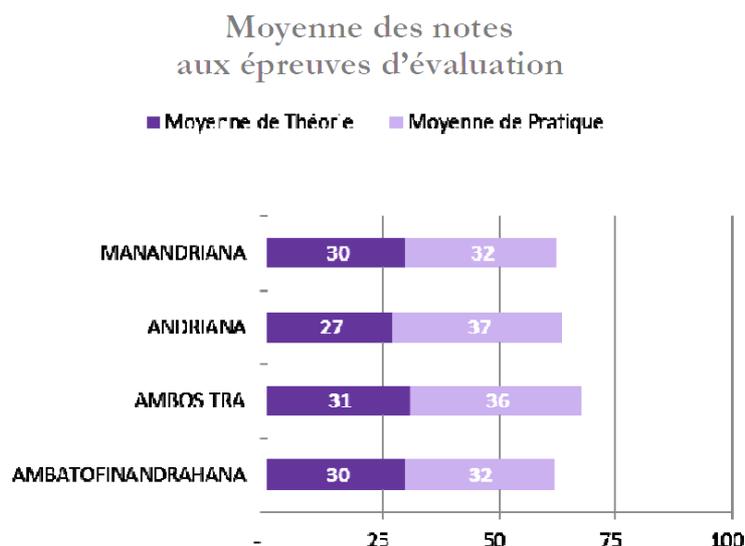
Le taux de réussite global, est de 91%. Ce taux est calculé sur le nombre de stagiaires ayant effectivement passé les deux épreuves. Quatre absences ont été recensées entre les évaluations écrites et pratiques.

A l'issue de la formation, les stagiaires ayant satisfait à l'évaluation bénéficieront d'une bonification indiciaire.

D'après le Chef CRINFP qui a été présent dans au moins 4 mini-regroupements, la motivation essentielle des enseignants stagiaires serait la progression de leur carrière, favorisée par la réussite à l'évaluation finale. Cette évaluation leur semble importante et ils craignaient d'échouer. Ainsi, certains mini – regroupements ont été l'occasion de « préparer » cette évaluation théorique avec le tuteur.

Les résultats des épreuves finales (plutôt positifs mais qu'il convient de nuancer notamment pour l'épreuve pratique dont les modalités d'organisation n'ont pas été totalement ce qui est attendu pour ce genre d'épreuve (en même temps le format du projet a imposé en partie la solution retenue).

Les notes aux épreuves pratiques sont sensiblement supérieures à celles des évaluations théoriques. Cela peut s'expliquer par le fait que les notes sont attribuées par des conseillers pédagogiques (et non des inspecteurs) pour lesquels il est délicat d'évaluer de manière trop sévère des collègues qu'ils côtoient régulièrement. D'autre part, confier l'évaluation des chefs ZAP aux conseillers pédagogiques a été aussi un peu maladroit car cela bouleverse quelque peu la hiérarchie locale. Il était néanmoins possible de faire pratiquer ces évaluations par les formateurs CRINFP)



(Rapport final d'activité AUF)

On peut regretter que le dispositif ne prévoyait pas de tester les enseignants tant en français que dans leurs pratiques pédagogiques. Ainsi il sera difficile de mesurer les progrès réalisés par chacun au cours de la formation

1.3.7. Communication interne/communication externe

Le projet IFADEM Madagascar se caractérise par les différents temps politiques liés à la situation locale et des décisions de l'OIF. En effet, l'OIF a décidé en 2009 de ne plus porter le projet sur Madagascar compte tenu de la situation politique locale. Par conséquent, l'AUF a dû reprendre l'ensemble de la conduite du projet avec un certain nombre de limitations qui lui ont été faites, précisément sur le volet communication.

Pour ce qui concerne la communication interne. Compte tenu de la difficulté de mise en œuvre politique du projet, le comité de pilotage ne s'est pas réuni. Nous n'avons pas rencontré malgré nos demandes l'ensemble des interlocuteurs. Néanmoins, le secrétaire général du ministère a montré qu'il était relativement au fait du projet, de son calendrier, de ses spécificités et particularités. Il a, à l'occasion de la rencontre, énoncé un projet clair pour la formation professionnelle des enseignants. Compte tenu de la situation politique précédemment évoquée, il semble que le comité de suivi, instance de régulation, d'action et de communication du projet, a été mis en situation de faible activité. C'est donc l'antenne malgache de l'AUF qui a porté les dimensions communications internes au projet. Sur ce registre, on ne peut que constater l'efficacité du travail réalisé dans ces conditions difficiles. Ce travail de jonction de l'AUF avec l'INFP, les CISCO, les différents partenaires impliqués semble avoir été la clé de réussite du projet dans le sens où tout ce qui a été prévu a été effectué. L'essentiel des problèmes et des difficultés ont pu être dépassés. Cela étant, le fait que la communication interne soit plutôt de la responsabilité du bureau AUF pose un problème par rapport au transfert de l'opération confié aux opérateurs locaux. Si l'INFP a joué son rôle de partenaire, compte tenu des difficultés institutionnelles et des positionnements entre l'INFP et des services du ministère, en l'état, il n'est pas certain que l'INFP aurait la capacité de conduire un projet de ce type.

Pour ce qui concerne la communication externe, la rencontre de l'ensemble des intervenants politiques dans le domaine de l'éducation de base, montre que la situation expliquée en préambule de ce paragraphe, n'a pas été bénéfique au projet. Il se trouve que dans le contexte politique, bon nombre des bailleurs internationaux se sont retirés après la crise de 2009, pour finalement revenir assez rapidement. Beaucoup de projets se concentrent sur l'éducation de base et donc adresse potentiellement le projet IFADEM également. Si pour certains des interlocuteurs institutionnels internationaux (UNICEF, UNESCO), le projet IFADEM était connu au niveau des opérationnels, il n'est pas certain que cela soit le cas pour les niveaux politiques. Les bailleurs de fonds ont créé un groupe d'information informel pour échanger des informations. A ce titre le chargé de projet IFADEM était invité, mais sans véritable statut politique. De fait, il semble que le bureau AUF de Madagascar n'était pas armé pour supporter la communication externe du projet et ne la pas beaucoup fait. En effet, le bureau a des interlocuteurs qui relèvent de l'enseignement supérieur et pas de l'enseignement de base. Il y a une sorte de flou, vraisemblablement dû à l'absence de l'OIF dans l'opération. Cela n'est pas sans conséquences, même si elles sont mineures.

Une sorte d'explosion de projets en direction de l'enseignement de base semble en préparation, alors que les enseignements de l'opération IFADEM n'ont pas été pris en considération. Ainsi, sur la base de gros financements, sont annoncés en préparation des plans massifs de formation des enseignants sur des sujets proches de ce que traitait IFADEM. L'expérimentation IFADEM a permis d'identifier assez exactement ce qui pouvait fonctionner, et ce qui avait toutes les chances d'échouer. Bon nombre de projets en préparation sont en risques ou en recherche d'outils et de modalités concrètes d'intervention.

I.3.8. Analyse des coûts liés au projet

Les dépenses consacrées à IFADEM à Madagascar s'élevaient fin août 2013 à 288 381 euros, montant auquel il convient d'ajouter à la même date 49 950 euros dépensés dans le cadre de l'activité « Mobile learning ». Au total, et en négligeant les dépenses engagées depuis cette date et en particulier les frais de la mission d'évaluation dont est issu ce rapport, la première phase d'IFADEM aura coûté environ 338 000 soit 759 euros par bénéficiaire. Cette somme est assez proche de celle qui avait été anticipée pour couvrir l'ensemble de la phase expérimentale (326 000 euros) et inscrite au budget prévisionnel établi en 2010. On se basera sur ce montant global de 338 000 euros pour examiner la structure des dépenses enregistrées selon la nomenclature en 8 postes qui s'est progressivement imposée pour rendre compte de la situation financière des différentes initiatives IFADEM dans le Monde (Tableau 4).

Tableau 4 : Récapitulatif des dépenses engagées pour les activités IFADEM à Madagascar au 31 août 2013 (en euros)

1. Définir le cadre d'IFADEM	9 500
2. Organiser la gouvernance et la gestion	48 800
3. Concevoir les contenus didactiques	34 800
4. Renforcer les capacités nationales d'encadrement	18 100
5. Organiser la formation IFADEM	109 300
6. Aménager les infrastructures (Espaces numériques)	53 600
7. Assurer le suivi-qualité et étudier l'impact d'IFADEM	7 700
8. Assurer la promotion internationale	6400
Mobile learning	49 950
Total	338 350
Nb d'instituteurs bénéficiaires	446
Coût unitaire total en euros	759

Du récapitulatif des dépenses présenté ci-dessus on peut extraire 5 postes importants en matière de dépenses :

- en premier lieu le poste « organiser la formation IFADEM » qui avec 109 300 euros forme 32,3 % des dépenses,
- en second lieu le poste « infrastructures numériques et test de nouvelles solutions technologiques » pour un montant de 53 600 euros et près de 16 % (15,8) des dépenses totales.

- en troisième lieu le poste « Mobile learning » pour un montant de 49 950 euros (14,7 % des dépenses totales). Ce poste n'entre pas dans la normalisation comptable adoptée par IFADEM. Logiquement ces dépenses devraient intégrer pour une part (sans doute importante) le poste « organiser la formation IFADEM » et pour une autre part le poste « infrastructures numérique et test de solutions technologiques nouvelles » pour sa seconde composante.
- En quatrième lieu on trouve le poste « organiser la gouvernance et la gestion » dont les dépenses s'élèvent à 48 800 euros soit à nouveau près de 15 % du total des dépenses totales
- Enfin, en cinquième lieu, on trouve le poste « concevoir les contenus didactiques » pour 34 000 euros (et 10% des dépenses).

Les autres postes « Définir le cadre d'IFADEM », « Renforcer les capacités nationales d'encadrement », « Assurer le suivi qualité et étudier l'impact d'IFADEM » et « Assurer la promotion internationale » comptent à eux quatre pour 41 700 euros (12 % du total).

Le premier poste de dépenses « organiser la formation IFADEM » comprend tous les frais liés aux trois grands regroupements ainsi que ceux concernant les mini-regroupements et l'indemnisation des tuteurs. Le montant dépensé fin août 2013 est relativement proche du montant inscrit pour ces activités au budget prévisionnel (105 000 euros). Cependant, lorsque l'on rentre dans le détail des écritures, on peut constater qu'il existe pour ce poste des imputations dont le libellé est relativement imprécis et d'autres dont l'imputation mériterait éventuellement d'être reconsidérée, notamment des frais d'honoraires liés à la rédaction des modules ou des QCM qui devraient plutôt figurer dans le poste « concevoir les contenus didactiques ».

Le second poste du budget concerne la création d'un espace numérique dans le CRINFRP d'Ambositra. Le montant dépensé est à nouveau relativement proche du montant prévu en 2010 (53 600 contre 47 400 euros).

L'ensemble des dépenses de l'opération « Mobile learning » correspond à 49 950 euros. Cet élément ne constituait pas un poste spécifique dans le budget prévisionnel où la plupart des dépenses correspondantes avaient été inscrites dans les postes existants (les téléphones portables ainsi que les chargeurs solaires sont inscrits dans les dotations, les frais de réseaux et de communication apparaissent dans le fonctionnement,...). Des 49 500 euros émergent trois catégories de dépenses plus importantes que les autres qui comptent ensemble pour plus des deux tiers du total : l'achat des téléphones (9500 euros), la facturation VPN/flotte assurant la gratuité des échanges entre les bénéficiaires (formateurs, tuteurs et enseignants) pour 18700 euros et enfin la facturation concernant le numéro vert pour environ 6200 euros. On trouve à nouveau dans la comptabilité actuelle (provisoire) quelques imputations qui seront à corriger ultérieurement et notamment des honoraires payés pour la production de QCM, qui, même s'ils sont destinés à alimenter les échanges téléphoniques, relèvent davantage de la conception de contenus.

Le quatrième poste de dépenses concerne « l'organisation de la gouvernance et de la gestion » (48 000 euros). Le montant peut apparaître relativement élevé (dans un contexte où le CNS ne s'est pratiquement jamais réuni et en outre n'a reçu à ce titre aucune indemnité. L'analyse fine des sommes enregistrées sur ce poste suggère qu'une partie d'entre elles relèverait plutôt du premier poste « définir le cadre d'IFADEM » puisqu'elles concernent directement les activités de sélection des sites, antérieures à la crise politique et au redimensionnement du projet qui l'a suivie.

Le cinquième poste de dépenses concerne la production de contenu (34 000 euros). Cette activité aura finalement coûté nettement plus cher que ce qui avait été anticipé dans le budget prévisionnel (20 000 euros), alors que, comme nous le signalions précédemment, plusieurs éléments qui auraient dû figurer dans ce poste ont été imputé à d'autres (notamment « organiser la formation... », où l'on trouve des honoraires des rédactrices de contenus payés pour la production des livrets, des tests écrits, de QCM).

Dans l'analyse budgétaire, notamment lorsque celle-ci est conduite dans une visée prospective, on oppose traditionnellement les « dépenses d'investissement », consacrées à la constitution d'un capital physique ou humain relativement durable, aux « dépenses de fonctionnement » qu'il convient de renouveler chaque année.

Si l'on omet le premier chapitre du budget (définir le cadre d'IFADEM) dont le statut sur ce plan est discutable (bien qu'il relève en partie de l'investissement), on peut considérer que les dépenses d'investissement concernent les chapitres 3, 4 et 6, c'est-à-dire les contenus (34 800 euros), le renforcement de capacité (18 100) et l'espace numérique (53 600), soit un total de 106 500 euros (238 euros par stagiaires). Si l'opération Mobile learning constitue, par nature, un investissement technologique dont l'expérience servira à l'amélioration globale d'IFADEM (et plus généralement de la formation continue à distance) à Madagascar et ailleurs, la presque quasi-totalité des dépenses occasionnées par cette innovation à l'occasion de la phase expérimentale devront être complètement renouvelées dans une autre phase où un sur un autre site. On intégrera donc ces dépenses aux dépenses de fonctionnement avec celles des postes 2, 5, 7 et 8 qui correspondront alors à 222 250 euros (soit 498 euros par stagiaire).

Pour calculer la dépense par bénéficiaire (coût unitaire) pouvant servir à chiffrer un éventuel déploiement, on devrait en théorie tenir compte de la durée de vie des investissements pour annualiser les dépenses et ajouter ensuite les dépenses de fonctionnement (avant évidemment de diviser le tout par le nombre de stagiaires considéré). En réalité, dans cette dimension prospective la distinction n'a de sens qu'en fonction des hypothèses que nous formulerons ensuite en termes de déploiement. Si celui-ci a lieu dans des zones différentes de celles considérées dans cette phase exploratoire, cela veut dire que nombre d'investissements réalisés lors de cette première phase l'auront été à perte pour la suite du projet¹³. Il faudra, par exemple, former de nouveaux formateurs et de nouveaux tuteurs. De même, l'espace numérique créé dans la première phase ne sera peut-être plus utilisé par IFADEM dans la phase de déploiement. Le seul investissement durable pour le projet concerne assurément les livrets à condition qu'il ne soit pas jugé utile de trop les remanier. De fait, il n'est pas illégitime à ce stade de se référer pour l'avenir à la dépense moyenne par bénéficiaire observée pendant la phase d'exploration soit environ 800/850 euros par stagiaire (si l'on prend en compte les dépenses à couvrir pour le projet au-delà du 31 août 2013).

¹³ Ceci ne préjuge pas de leur utilité pour d'autres activités et d'autres bénéficiaires

Partie II : Les résultats à la lumière des cinq critères d'évaluation définis dans le cadre des TDR

II.1. Pertinence

L'accord de partenariat entre l'AUF et l'INFP pour le compte du ministère de l'enseignement de base, se fixe comme objectif principal l'augmentation des compétences professionnelles des enseignants du primaire à partir d'un dispositif de formation partiellement à distance. Pour ce faire, il était précisé que a) cela devait être au service d'un enseignement de base du cycle primaire sans distinction de genre, b) que cela devait se faire en mobilisant au mieux les technologies de l'information et de la communication, c) proposer un parcours de formation de 200 heures avec trois regroupements de trois jours, d) fournir des supports pédagogiques dictionnaires, e) favoriser un enseignement public de qualité, f) et organiser une expérimentation pour 500 bénéficiaires sur le site d'Ambositra. Il était par ailleurs précisé que les catégories visées seraient définies par le comité national de suivi.

A l'évidence, au vu du projet, l'objectif précisé en a) est complètement dans la cible. A la fois le travail didactique, l'encadrement pyramidale, concepteur-tuteur-instituteur, les retombées sur le terrain, tout est strictement orienté sur la cible. Les pratiques de terrain révèlent un enseignement qui ne différencie en aucune façon le genre des élèves.

Le point b) est vraisemblablement la partie la plus prometteuse du projet. C'est la première expérimentation à grande échelle sur une durée d'un an de mobilisation du GSM comme technologies de mise en réseau et de diffusion des savoirs. Les usages ne sont pas complètement transversaux, le programme est à parfaire, mais cela représente une solution tout à fait réaliste et opérationnelle à des coûts maîtrisables. Par contre les espaces numériques implantés dans les centres régionaux INFP sous cette forme ne paraissent pas du tout en phase avec les besoins, comme cela déjà été évoqué.

Le point c) est celui qui démontre la grande maîtrise de l'équipe projet qui a piloté IFADEM Madagascar. Malgré les difficultés, le programme tel qu'il a été conçu s'est montré en adéquation avec les besoins de terrain. La distribution des livrets, la formation à la pédagogie, l'activation du réseau des formateurs et des enseignants sont quasiment un cas d'école. Il est rare de voir l'achèvement d'un programme révéler que ce qui était prévu était en fait réaliste et bien pensé. Evidemment, il est à parfaire et à améliorer. Par exemple, pour ce qui concerne les trois regroupements, on peut se poser la question de savoir si une solution moins démonstrative que les trois regroupements pour de plus petits regroupements centrés sur la pédagogie avec des interventions plus courtes et plus fréquentes en appui de ce qu'ont fait les conseillers pédagogiques sur le terrain, n'aurait pas été préférable.

Le point d) qui concerne les supports pédagogiques et les grammaires et dictionnaires a été exécuté avec un étirement du temps consacré à la réalisation des livrets. C'était sans doute l'une des parties les plus ardues à conduire. L'équipe de conception malgache a réalisé un très gros travail de qualité. C'est le côté positif de ce volet. Mais la mise en place des livrets aurait pu gagner en pertinence si certaines étapes méthodologiques avaient été respectées. L'experte référente était loin et même si elle connaissait le terrain, les allers et retours avec l'équipe de conception ont été beaucoup trop longs, alors même qu'aucun test de quelques leçons n'a été fait pour vérifier la pertinence des livrets pédagogiques dans la zone (des tests préalables ont été réalisés dans la banlieue d'Antananarivo, or le public enseignant y est radicalement différent de celui des sites visités).

Il semble que le travail d'accompagnement par l'expertise ait cherché à faire revenir l'équipe de conception sur des ambitions plus mesurées, ce qui explique en partie les durées longues de réalisation, mais la non validation sur des écoles types, n'a pas permis d'atteindre vraiment la cible. C'est le côté plus en nuance de ce volet. Les concepteurs didactiques avant de généraliser leurs procédés et pratiques doivent effectuer des tests sur le terrain pour vérifier que les intentions didactiques de départ, sont accessibles au public. A l'évidence, une partie de ce qui a été conçu est d'un niveau trop haut et difficilement applicable par les enseignants au risque parfois du contre-sens. Même si le travail de relais a été fait par l'équipe de conception en direction des conseillers pédagogiques, qui étaient les tuteurs de l'opération, on peut dire que cette partie aurait mérité d'être d'une part plus rapide dans ses modes d'organisation et de pilotage et aurait absolument dû être testée. A ce titre, tout en saluant le travail de grande qualité ayant abouti à des livrets très bien conçus, bien que trop ambitieux, l'expertise à grande distance, paraît ne pas être la solution la plus adéquate. La distribution de dictionnaires ne peut dans le principe pas être néfaste. Mais, les visites de classes n'ont pas apporté la preuve que cela était vraiment nécessaire. Il serait préférable de distribuer des dictionnaires bilingues. On pourrait envisager également de petits guides de pédagogies générales. Pour certaines écoles, un kit de base, craies, règles, peintures pour tableaux noirs, etc. ne serait pas de trop.

Pour ce qui concerne le point e) favoriser un enseignement public de qualité, le choix qui a été fait de choisir l'enseignement public, laisse de côté 20 % des effectifs qui sont dans le privé. La focalisation sur des enseignants qui sont très majoritairement fonctionnaires et pour ¼ d'entre eux âgés de plus de 55ans, permet pour une part de simplifier la question du choix, mais d'autre part n'est pas complètement dans la cible des besoins du pays. En effet, le nombre extrêmement important des maîtres FRAM qui n'ont aucune formation semblent être le cœur de cible. De fait, il n'est pas impossible que ces publics posent d'autres problèmes que l'opération IFADEM n'a pas permis de travailler. En l'état, il n'est pas certain que l'opération pourrait se dupliquer telle quelle avec cet autre public. La dimension expérimentale de ce premier projet aurait dû permettre de contraster la mesure de ses bénéfices éventuels auprès des grandes catégories d'enseignants en poste dans l'enseignement primaire.

Pour ce qui concerne le point f), il est difficile de définir si un autre site eut été préférable. Ce que l'on relève des contraintes issues du choix de ce secteur concerne la difficulté de s'appuyer sur le centre régional INFP qui est extrêmement difficile d'accès (et sur la contrainte que fait peser le vivier limité de conseillers pédagogiques locaux). Par conséquent, comme abordé au point b), l'investissement coûteux d'un espace numérique sur le site pose question. Il n'a pas fait la démonstration de son usage pour le projet IFADEM. On peut formuler des inquiétudes sur son devenir en termes de fréquentation, d'utilisation, et tout simplement de fonctionnement. D'autant que l'intelligence pragmatique du projet a déplacé les centres d'animation du côté des CISCO. Pour ce qui concerne le choix de la cible bénéficiaire de la formation, ce point a été abordé précédemment.

II.2. Efficacité

Le dispositif IFADEM répond à cinq grands objectifs...

1. Former à distance avec un dispositif de formation s'intégrant au système éducatif local,
2. Renforcer les compétences pédagogiques des enseignants du primaire,
3. Améliorer la qualité de l'enseignement du français, des matières scientifiques enseignées en français et des méthodes pédagogiques des enseignants,

4. Développer des stratégies de formation continue reposant sur l'utilisation de la formation ouverte et à distance,

5. Développer l'usage des TICE et de la FOAD dans les institutions de formation des maîtres.

La formation continue à Madagascar représente un réel défi. En effet l'effectif global des enseignants du primaire dépasse les 80 000. La majorité d'entre eux n'a pas reçu de formation initiale ou très peu et il y a longtemps. C'est le cas des enseignants ciblés par le dispositif IFADEM.

Les objectifs 2 et 3 correspondent donc aux problématiques auxquelles les services du MEN sont confrontés.

Les objectifs 1 et 4 correspondent aux problèmes liés à l'enclavement des écoles, aux distances importantes, et aux faibles capacités de l'encadrement de proximité. Le développement de la formation à distance est en effet une stratégie à privilégier.

L'usage du téléphone mobile est une réponse relativement facile et permet aux enseignants d'être en contact quotidien avec les tuteurs ou d'autres enseignants.

Quant au développement de l'usage des TICE, il peut être réalisé grâce la multiplication des centres possédant du matériel informatique avec des connexions Internet.

Pour se rendre à l'Espace Numérique d'Ambositra, plus du tiers des enseignants a besoin d'une journée ou plus, Les deux autres tiers doivent voyager entre une heure et une demi-journée. Enfin, seulement 3% de stagiaires ont un temps de trajet inférieur à une heure.

Pour être régulièrement fréquenté, l'espace numérique doit être facilement accessible à une majorité d'enseignants, ce qui est loin d'être le cas à ce jour à Madagascar.

Compétences pédagogiques des tuteurs et des enseignants

Les compétences pédagogiques sont très variables selon les tuteurs.

Les résultats des observations effectuées par la mission ont montré également des disparités dans les domaines des techniques de prise en main de la classe chez les enseignants.

Les enseignants FRAM (« *non Ifadémiens* ») n'ont aucune notion de base en pédagogie. Les leçons observées par la mission ne sont pas structurées. Il n'y a pas de progression et les élèves n'ont aucune initiative et aucune autonomie. Le caractère répétitif des séquences observées et la pédagogie frontale ne favorisent pas l'expression spontanée des enfants. Il n'y a que de rares prises en compte des difficultés des élèves, pas de correction.

Les enseignants « *ifadémiens* » que nous avons observés ont en partie appliqué le cadre méthodologique décrit dans les livrets. Ils ont tous essayé de suivre les étapes d'une leçon mais parfois sans en maîtriser les objectifs. Ils ont fait l'effort d'utiliser du matériel didactique spécialement élaboré pour leur leçon (affiches et affichettes). Cette élaboration leur a d'ailleurs demandé un temps et une énergie vraiment très importante par rapport à l'utilisation qu'ils souhaitent en faire. On peut donc supposer que cet effort retombe rapidement si la notion d'utilisation du matériel didactique n'est pas renforcée.

Les contenus des livrets sont très intéressants et remarquablement complets mais ils ne s'adressent pas à la majorité des enseignants que nous avons rencontrés. Certains des tuteurs même ne sont pas en mesure de les comprendre dans leur intégralité et encore moins de s'en servir lors des regroupements. Lors d'une observation d'une séquence sur la compréhension d'un texte, nous avons aussi pu remarquer que l'enseignante a essayé de suivre les étapes indiquées dans le livret 4.

Elle a parfaitement préparé le texte même s'il était un peu long pour le niveau des élèves. Hélas, il y a eu des confusions dans la compréhension de ce qui était à réaliser en amont de la séquence par l'enseignant et ce que devait contenir la séquence en classe. Sa lecture expressive était soignée mais l'enseignante n'a pas respecté les étapes de l'évaluation de la compréhension du texte par les élèves.

En général, nos observations montrent que les compétences professionnelles commencent lentement à évoluer et c'est normal car les enseignants ont du mal à changer leurs méthodes. Ils montrent tous un réel enthousiasme par rapport au projet mais il y a un fort contraste avec les observations faites dans les classes. Les entretiens avec les enseignants et les tuteurs laissent apparaître qu'ils ne sont pas suffisamment familiarisés avec ces nouvelles méthodes. Ils ne connaissent souvent que les pratiques de pédagogie transmissive alors que les livrets leur font découvrir des méthodes innovantes, plus dynamiques et, davantage centrées sur l'élève. On a également pu remarquer que certains ont cruellement besoin de formation pédagogique de base pour tirer un meilleur bénéfice des pratiques pédagogiques contenues dans les 5 livrets. L'utilisation du matériel didactique, du tableau, l'importance des traces écrites, l'écoute des élèves, prise en compte de leurs erreurs, l'optimisation de la correction... sont des concepts à mettre en place.

Maîtrise du français

Il existe aussi une disparité importante du niveau de la maîtrise du français des enseignants et de certains tuteurs. Dans les comptes rendus des regroupements, on note que les interventions orales des tuteurs se font le plus souvent en malgache. Des activités écrites pratiquées également en formation ont permis à l'équipe de concepteurs de constater que même à l'écrit, la plupart ont des difficultés.

Un renforcement linguistique est à assurer pour qu'ils atteignent le niveau de maîtrise nécessaire (B2 du cadre européen commun de référence pour les langues, CECRL) pour assurer une formation avec des échanges de qualité.

En ce qui concerne les enseignants, comme cela a été mentionné précédemment, il n'est pas possible de mesurer leur progression en français étant donné que seulement 36 d'entre eux ont subi test (TCF) en amont de la formation.

On peut aussi noter que les enseignants ayant répondu au questionnaire de satisfaction l'ont fait en malgache en grande majorité ; dans la partie champ-libre de questionnaire, 393 sur 428 stagiaires se sont exprimés et parmi eux, 108 seulement se sont senti suffisamment à l'aise pour répondre en français.

Les grilles qui ont été élaborées pour l'évaluation pratique dans les classes, ne comportent pas vraiment d'items directement liés à la mesure de leur maîtrise du français.

Dans le cadre de la mission, nous avons assisté à des leçons dans différentes écoles, nous avons pu observer que les enseignantes disposaient d'un niveau de français généralement trop faible pour dispenser leur leçon. Elles ne sont pas toujours en mesure de corriger leurs élèves.

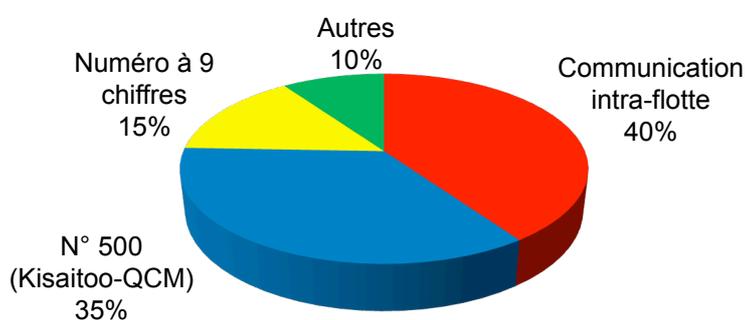
Le dispositif IFADEM à Madagascar s'est lancé un double défi : former des enseignants à la pratique du français dans le cadre de leur métier et les former en même temps à la pédagogie. Il se trouve que ces deux domaines en formation réclament beaucoup de temps. L'évolution des pratiques pédagogiques ne peut se faire en si peu de temps, d'autant plus que les enseignants ciblés sont relativement âgés.

Les technologies ont-elles joué leur rôle de mise en réseau et de dynamisation de la formation ?

Pour ce qui concerne l'espace numérique, en plus de l'initiation à l'informatique lors des regroupements, on sait que seules 13 personnes ont participé à un approfondissement. La réponse à propos des espaces numériques est donc clairement non. Comme cela a déjà été évoqué. S'il s'agit d'avoir des centres numériques pour la formation initiale, pourquoi pas, mais dans ce cas, c'est un autre projet qu'IFADEM.

Précisément parce que les usages du téléphone portable, l'observation des flux de communication permet de délivrer des éléments de réponse.

Graph 1: Répartition de l'ensemble des communications selon leur qualification (type de destinataire ou d'émetteur) à partir des comptes-rendus d'appels



Base : ensemble des communications entrantes et sortantes sur/depuis les cartes SIM des 458 enseignants et tuteurs ayant suivi la formation.

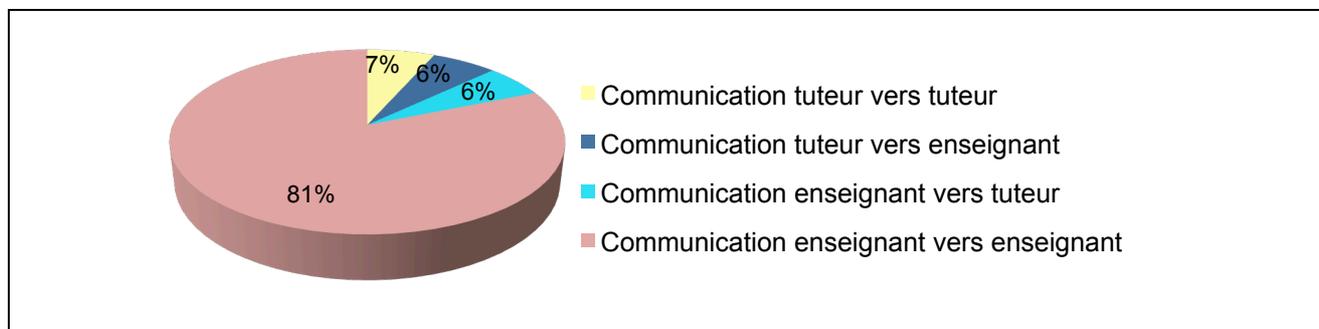
Clé de lecture : 35% de l'ensemble des communications sont liées au n° 500 (service Kisaitoo ou QCM).

Source : Informations obtenues à partir des comptes-rendus d'appels d'Orange Madagascar (du 16/09/2012 au 31/03/2013).

(Source : Rapport Orange/AUF 2014)

On peut constater que les usages des téléphones par les bénéficiaires sont ultra massivement consacrés au projet IFADEM, avec 75 % des utilisations.

Graph 2: Répartition des communications sortantes intra-flotte selon l'origine et la destination



Base : ensemble des communications intra-flotte sortantes depuis les cartes SIM des 458 enseignants et tuteurs ayant suivi la formation.

Clé de lecture : 81% des communications intra-flotte sortantes se font entre enseignants de la formation.

Source : Informations obtenues à partir des comptes-rendus d'appels d'Orange Madagascar (du 16/09/2012 au 31/03/2013).

Ce deuxième graphe permet de visualiser en se concentrant sur les 40 % de communication entre bénéficiaires d'IFADEM, que l'essentiel des échanges se déroule entre enseignants. Ce qui tend à accréditer l'idée selon laquelle les enseignants ont pu grâce au dispositif se constituer en réseau. Il faut en même temps préciser que 25 % des enseignants sont les auteurs de 68% des appels intra-flottes. C'est vraisemblablement le noyau dur de la formation.

Les communications tuteurs-enseignants, qui peuvent numériquement apparaître comme faibles (6%), révèlent à l'étude des inter-relations que le tuteur est bien au centre des échanges de sa communauté d'encadrement.

Autre résultat significatif, l'étude Orange / AUF / ENS Antananarivo permet de fixer que les enseignants non alphabétisés au téléphone portable ne participent quasiment pas aux campagnes d'animation de la formation par QCM.

Seul un quart des enseignants ont consulté seulement 30 % des fichiers sons disponibles sur les téléphones. Ce qui veut dire que les 70 % ont une pratique régulière d'accès aux fichiers sons selon des pratiques très hétérogènes.

Enfin, et c'est l'élément le plus significatif, le fait d'être dans une zone à bonne couverture réseau est l'élément qui explique la bonne participation aux échanges, QCM ou communication.

II.3. Efficience

Analyser l'efficience du projet revient à considérer les bénéfices obtenus par unité monétaire dépensée. Plus que dans d'autres pays dans lesquels on a expérimenté IFADEM, il y a eu à Madagascar de réels efforts de mesure des résultats obtenus, et notamment des évaluations des apprentissages des enseignants bénéficiaires aussi bien au plan théorique qu'à celui de la pratique pédagogique. Dans la mesure où ces résultats n'ont pas été produits par des activités différentes et n'ont pas été mesurés strictement de la même manière dans d'autres contextes, on manque de référence pour développer une véritable mesure de l'efficience des processus utilisés. Les différents éléments considérés dans la section précédente ont cependant montré qu'il était possible de travailler à des améliorations de l'efficacité du dispositif et donc, à coûts constants, d'améliorer son efficience.

Cependant, il est également possible de mener une comparaison globale de l'initiative telle qu'elle a été conduite dans les différents pays en faisant l'hypothèse que les enseignants qui se sont maintenus dans chacun des dispositifs jusqu'à leur terme constituent des « résultats » relativement comparables que l'on peut rapporter aux coûts des modalités nationales de leur production. Dans ce cas, la comparaison de la mesure de la dépense par stagiaire (coût unitaire) sur chacun des sites nationaux s'apparente à une analyse d'efficience. Outre le caractère évidemment discutable de l'hypothèse de base (tous les stagiaires formés par IFADEM sont comparables dans tous les pays d'implantation), cette comparaison se heurte aux différences propres aux pays dans lesquels le niveau de vie et les prix sont différents. Pour mener cette comparaison en tenant compte de ces deux derniers éléments on pourra exprimer la dépense par stagiaire non seulement en valeur monétaire (euros) mais aussi en niveau de richesse par habitant (PIB/h) et en niveau de richesse par habitant en parité de pouvoir d'achat¹⁴ (PIB ppa/h).

¹⁴ Ceci revient à estimer l'équivalent en monnaie commune de ce que permet d'acquérir le PIB par habitant compte tenu du niveau des prix de mêmes produits dans les différents pays.

On dispose aujourd'hui des éléments budgétaires permettant de comparer IFADEM Madagascar aux autres implantations d'IFADEM au Bénin, au Burundi et en Haïti. Le niveau de richesse par habitant est à peu près comparable au Bénin et en Haïti (environ 500 euros par habitant) où il est plus élevé qu'à Madagascar (308 euros/H) et surtout qu'au Burundi dont le niveau de richesse est le plus bas des quatre pays considérés (129 euros par habitant). La prise en compte du niveau des prix avec le calcul du PIB par habitant en parité de pouvoir d'achat affecte relativement peu la hiérarchie constatée précédemment. Il existe un écart plus important avec le Bénin, où le faible niveau des prix conduit à un niveau de richesse réel par habitant plus élevé ; de même, l'écart de la plupart des pays avec le Burundi se réduit un peu du fait de prix relativement plus faibles dans ce dernier pays.

Tableau 5 : Éléments de référence du niveau de richesse (PIB/habitant en euros et PIB/habitant en euros parité de pouvoir d'achat)

	PIB/T euros	PIB/Tppa en euros
Madagascar	308	770
Haïti	480	1000
Bénin	492	1310
Burundi	129	460

Source : CIA Factbook, 2012

Le tableau ci-dessous présente les budgets des opérations conduites à Madagascar et dans les trois autres pays (Bénin, Burundi et Haïti) en reprenant la classification fonctionnelle mise en place progressivement par les initiateurs du projet IFADEM pour faciliter l'analyse de sa comptabilité. On y constate dans un premier temps que les dépenses totales à Madagascar (338 350 euros) sont nettement plus faibles que celles engagées au Bénin (475 000 euros), au Burundi (398 100) et surtout en Haïti (623 800). Cette comparaison directe est cependant faussée par le fait que, dans nos sources, les informations sur deux pays de référence (Bénin, Burundi) ne comptabilisent pas les dépenses des points 1 et 7, plutôt externes, concernant respectivement la préparation et le suivi du projet. Les valeurs plus directement comparables ne prennent pas en compte ces éléments. Elles sont présentées en gras dans le tableau (Total corrigé) soit 321 150 euros pour Madagascar, 548 000 euros pour Haïti et respectivement 475 000 et 398 000 euros pour le Bénin et le Burundi.

Cette correction (mineure) étant effectuée et en considérant le nombre de stagiaires formés dans chacune de ces expérimentations, le coût unitaire s'établit à 720 euros à Madagascar légèrement plus élevé qu'au Burundi (625 euros) mais plus faible qu'au Bénin (853 euros) et surtout en Haïti (1305 euros). En exprimant cette dépense totale par stagiaire en termes de PIB/h on peut constater que c'est au Bénin que le coût unitaire est (relativement) le plus faible (173 % du PIB / h) devant Madagascar (234 %), Haïti (272 %) et le Burundi (492 %). La correction opérée en calculant la dépense par stagiaire en pourcentage du PIB par habitant en parité de pouvoir d'achat ne modifie pas fondamentalement ce classement qui met Madagascar (93 % du PIB ppa/h) en seconde position après le Bénin (65 %) et avant les deux autres pays considérés dans la comparaison (Haïti 130 % et Burundi 138 %).

Tableau 6: Budget des activités IFADEM par nature des dépenses (Madagascar, Bénin, Burundi et Haïti) en euros

	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 (Espaces numériques)	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	6400	38 300	43 900	19 200
Mobile learning	49 950			
Total	338 350	475 000	398 100	623 800
Total corrigé	321150	475 000	398 100	548 300
Nb d'instituteurs bénéficiaires	446	557	627	420
Coût unitaire total en euros	720	853	635	1305
Coût unitaire total en % du PIB/t	234	173	492	272
Coût unitaire total en % du PIB ppa/t	93	65	138	130

Lorsque l'on considère les différents postes budgétaires, on peut constater que le second (« organiser la gouvernance et la gestion ») est plus élevé à Madagascar (48 800 euros) où, comme nous l'avons indiqué précédemment, de nombreuses dépenses liées à l'organisation du cadre d'IFADEM dans la phase d'avant-crise ont été imputées à la gouvernance et la gestion.

La production des outils didactiques s'avère plutôt peu coûteuse à Madagascar (34 800 euros) avec celle du Burundi (31 500 euros) et derrière celle du Bénin (51 000); Haïti, qui a connu sur ce plan une histoire relativement douloureuse, se distinguant pour ce poste par des coûts spécialement élevés (80 600 euros).

Pour examiner finement le surcoût de l'opération « Mobile Learning » on pourrait comparer assez directement le montant global dépensé dans cette opération (en le débarrassant des imputations erronées) aux dépenses liées au recours à différents supports audio dans les autres expérimentations IFADEM (MP3, poste de radio, CD,..).

Ce serait cependant réduire cette innovation à sa seule fonction d'écoute des textes pré enregistrés en français et ne pas prendre en compte le très important apport en matière de communication entre tous les acteurs du recours aux téléphones portables (sans même parler des aspects liés au paiement des stagiaires) qui n'a pas eu d'équivalent dans les autres expérimentations. Le plus simple pour évaluer l'impact financier du recours au téléphone portable est alors d'intégrer totalement les dépenses liées à l'opération « Mobile learning » dans les dépenses d'organisation d'IFADEM et de comparer directement ce total à la somme comptabilisée pour l'organisation d'IFADEM dans les autres pays. Au total, l'organisation d'IFADEM, quelle que soit la technologie considérée aura alors coûté 159 250 euros à Madagascar (357 euros par stagiaire) contre 196 600 euros au Bénin (353 euros par stagiaire), 158400 euros au Burundi (252 euros par stagiaire) et 209 900 en Haïti (499 euro par stagiaire). L'expérience malgache intégrant le recours au téléphone portable, dont on a souligné les importants bénéfices précédemment dans cette évaluation, ne se présente donc pas globalement comme beaucoup plus coûteuse que les autres (et encore un peu moins si on exprime le coût unitaire d'organisation d'IFADEM en % du PIB par habitant (116 % à Madagascar contre 72 au Bénin, 195 au Burundi et 103 en Haïti).

La création des espaces numériques donne lieu à d'importantes, et a priori surprenantes, variations de coûts. L'espace numérique de Madagascar aura coûté 53 600 euros, soit un peu moins que ceux d'Haïti (66 450 euros chacun) et surtout du Burundi (95 900), et du Bénin (102 500). Dans la mesure où les solutions techniques retenues pour les ordinateurs ont été globalement les mêmes tous les espaces numériques (de 20 à 25 PC portables, avec un serveur et une imprimante), les écarts de coûts, qui mériteraient d'être étudiées en détail, proviennent des prix des liaisons internet, des dépenses d'aménagement des locaux (réparation d'un local existant ou construction nouvelle), des solutions retenues en matière d'énergie (installations solaires ou non, batteries,..) et des équipements des salles (climatisation, ventilation,..).

Au total, l'expérimentation malgache ne paraît pas avoir été exagérément coûteuse si l'on tient compte du fait qu'elle intégrait une importante composante innovation avec le recours au Mobile learning. Cette situation s'explique sans doute par le reformatage du projet sur les seuls fonds de l'AUF mais aussi par une gestion locale du projet très professionnelle, professionnalisme dont témoigne le rapport de déroulement du projet de grande qualité produit par le coordonnateur local de l'AUF pour IFADEM.

II.4 Impact

En termes d'impact, il faut distinguer ce qui relève du projet IFADEM en lui-même et ce qui relève du contexte de mise en œuvre.

Pour le projet IFADEM :

Les enseignants bénéficiaires du projet IFADEM ont-ils pu faire évoluer leurs pratiques ? Ont-ils des compétences supplémentaires à présent ? Les réponses à ces deux questions sont positives. Les visites de classe effectuées par la mission montrent qu'il y a bien eu appropriation pédagogique du dispositif IFADEM, que les enseignants ont utilisés les ressources, les fichiers-sons, qu'ils ont su mobiliser le potentiel que représentent les communications téléphoniques pour leur mise en réseau, la consultation de fichiers. Pour autant, les problèmes déjà évoqués à propos des livrets qui risquent d'être trop éloignés du niveau de compétences des enseignants, ne permettent pas de garantir que l'ensemble de la démarche pédagogique proposée sera stabilisée.

Sans avoir testé en phase amont, un certain nombre de leçons avec un échantillon représentatif des enseignants, les contenus des livrets peuvent laisser penser, à l'issue des visites, qu'ils sont beaucoup trop ambitieux. **A tout le moins, peut-être aurait-il fallu prévoir plusieurs niveaux d'entrée.**

Pour ce qui concerne, les tuteurs, on peut considérer que le projet IFADEM a eu un impact par rapport à leur professionnalité. Ils ont en effet été en première ligne sur le projet par l'accompagnement lors des regroupements mensuels avec les bénéficiaires. Cependant, l'accompagnement de ces tuteurs aurait pu être pensé de manière plus systématique. Une bonne relation de formation a eu lieu entre les concepteurs des manuels et les tuteurs qui effectuaient le relais sur le terrain, mais cela ne s'est pas fait sur un mode structuré. Par ailleurs, l'impact que cela a pu avoir entre le CRINFP et les conseillers pédagogiques n'est pas clair. On doit noter également qu'une petite marge des conseillers pédagogiques ont eux-mêmes des problèmes avec ce qu'ils étaient en charge d'encadrer. Du point de vue conception du projet IFADEM, on peut regretter qu'il n'ait pas été fait plus d'usage des remontées de la pratique des conseillers pédagogiques, de leur visite. Cela aurait permis d'aider à affiner les livrets par exemple.

Pour les élèves, compte tenu du moment des visites plutôt en début d'année, il est difficile d'assurer que le transfert aura complètement lieu. Cependant, en consultant les cahiers des élèves, on peut trouver traces tangibles des activités proposés par les livrets IFADEM. Impossible cependant de dire, si cela a un impact du point de vue des apprentissages réels.

Pour ce qui concerne les enquêtes par questionnaires supposées représenter une sorte d'évaluation de l'opération de la part des usagers, il y a deux cas de figures. Les données ont été interprétées par le partenaire ORANGE et permettent de tirer des enseignements importants notamment le fait d'avoir accès au réseau était un bon prédicteur de participation à la formation et d'être dans le groupe de ceux qui satisfont le mieux aux évaluations. P.J.L. : L'analyse Orange / AUF a aussi mis en évidence le lien entre répondre aux QCM et réussir l'évaluation théorique, la réussite aux tests étant favorisée par l'utilisation des QCM. Pour ce qui concerne l'exploitation quantitative des données issues des questionnaires d'évaluation finale, l'appréciation est plus nuancée. Dans ce rapport, les réponses paraissent quasiment toujours ultra positives sans possibilité de distinction heuristique. Les visites de terrain ne sont pas le reflet de ces résultats. L'étude qualitative conduite auprès de quelques enseignants permet d'avoir une vision intéressante de ce qui s'est déroulé. Le tout reste cependant plutôt en décalage par rapport aux observations de terrain.

Pour le contexte de mise en œuvre

Le choix de sélectionner essentiellement des enseignants titulaires ou assimilés est un problème en rapport avec l'impact du projet. Dans les 5 années qui viennent, une bonne proportion des enseignants IFADEM partiront en retraite. Sur le plan motivation et disponibilité, des enseignants ont cependant majoritairement saisi cette opportunité et la valeur expérimentale du projet est réduite du fait de la non intégration d'enseignants communautaires (Fram).

La situation institutionnelle des différents intervenants dans le projet n'est pas tout à fait claire. Le positionnement de l'INFP comme opérateur, mais qui en même temps n'est pas dans l'accompagnement de terrain pose un problème de transfert. La situation est certainement plus complexe qu'il n'est possible d'y avoir accès sans intrusion dans la complexité administrato-politique du pays. A la question de savoir si l'INFP serait en capacité seule de conduire le projet de façon plus large, on peut penser que cela devrait se faire avec une équipe projet à créer.

Le retrait de l'OIF a très clairement déstabilisé les assises du projet, notamment en regard des autres bailleurs de fonds.

En effet, même si l'AUF a tenté une communication minimum avec les limitations qui lui étaient faites, le projet, dans ses dimensions méthodologiques positives mais surtout dans ses limitations négatives, ne paraît pas pouvoir bénéficier à très court terme de l'explosion des financements de projets qui arrivent. Reste à conduire dans les semaines qui viennent, un travail d'explications et de communication profitable à ces différents projets.

Le projet tel qu'il a été déployé a surtout permis de mettre en place un dispositif projet. Celui-ci est en capacité de mener à bien l'opération pour un nombre d'utilisateurs importants 500 personnes. Cependant, compte tenu des effectifs d'enseignants du primaire à former, la question du passage à 5000, puis à 30 000 bénéficiaires posera des problèmes qu'IFADEM résout moins qu'il ne pose. En effet, l'une des clés du projet réside dans l'investissement des conseillers pédagogiques comme tuteurs. Passer à une économie d'échelle sous-tend leur capacité à absorber ces effectifs. Si le projet se résumait de fait à trop réduire l'encadrement tutoral par la seule distribution des livrets et quelques regroupements, l'impact prévisible serait aléatoire. Il ne faut pas méconnaître le fait que, même pour les meilleurs enseignants visités, le niveau pédagogique moyen est extrêmement faible.

II.5. Viabilité

La viabilité du projet tel qu'il est mené actuellement pose certaines interrogations. Le public ciblé à savoir les enseignants fonctionnaires, ne semble pas être prioritaire par rapport à la situation actuelle dans le système éducatif malgache. L'immense majorité des enseignants est composée d'enseignants « FRAM » c'est-à-dire que ces personnels, subventionnés ou non, sont en grande difficulté dans la pratique du métier d'enseignant.

Cependant, ce nécessaire reformatage du projet vers les FRAM devra faire l'objet d'un test afin que l'on sache précisément quel sera son fonctionnement avec ce public.

Il semble aussi important d'étudier un redimensionnement économique des actions de manière à toucher un plus grand nombre de bénéficiaires.

La perspective d'intégration dans un projet de masse, peut être envisagée en repensant (simplification) les contenus des documents d'accompagnement (livrets- documents sonores-vidéo...) qui pourraient être diffusés par les chefs ZAP, aux enseignants et à l'occasion des journées pédagogiques déjà institutionnalisées.

L'expansion d'IFADEM doit sans doute être assurée par ses promoteurs initiaux

On peut aussi regretter le peu d'implication de l'INFP ; cette institution gère en parallèle de nombreux projets et ne capitalise pas sur leur intégration.

Depuis plusieurs années, il existe aussi un problème d'absence d'une politique nationale en matière de recrutement/formation des enseignants, on a parfois l'impression que ce sont les projets qui tiennent lieu de politique éducative.

Cependant, Monsieur le Secrétaire Général Pascal Pierrot RABETAHINA, que nous avons rencontré, nous a exprimé sa volonté de regrouper au sein d'un même programme, les différentes instances qui proposent des formations dans les différents services (INFP, SCEE, DEF, Inspection...). Il a également rappelé que tous les projets soutenus par les partenaires financiers, doivent axer leurs efforts sur les 3 priorités suivantes : la rétention, l'amélioration de la qualité, et le renforcement institutionnel des services. Le développement du dispositif IFADEM a donc toute sa place dans cette perspective.

Partie III : Perspectives

III.1. Améliorer l'efficacité du dispositif

La phase d'expérimentation à Madagascar a connu des évolutions dues aux conséquences de la situation politique depuis 2009. Les sites initialement ciblés, ont été revus à la baisse et finalement seulement celui d'Ambositra a été retenu. Une éventuelle extension géographique vers les sites initialement écartés pourrait être envisagée lors de prochaines phases.

Une extension quantitative serait également une piste à étudier, mais plutôt comme nous l'avons suggéré, vers les enseignants FRAM de la même région. Ils pourraient bénéficier de la formation mais il semble essentiel de faire en amont un état des lieux des ressources du terrain.

Cette extension dans la même région aurait l'avantage de voir le dispositif reconduit avec des tuteurs déjà familiarisés avec les procédures.

La motivation des enseignants engagés dans le dispositif IFADEM apparaît évidente au regard de l'analyse des enquêtes de satisfaction. Les enseignants engagés dans le dispositif ont participé activement aux regroupements trimestriels ainsi qu'aux mini-regroupements mensuels. Cependant la motivation n'est pas suffisante pour assurer l'atteinte des objectifs dans un tel dispositif. Il nous semble évident que les bénéficiaires ont rencontré des difficultés face aux outils mis à leur disposition. Certains, dans l'incapacité de travailler seuls, ont « décroché », et ont attendu les regroupements pour étudier leur livret en compagnie des tuteurs.

Afin de mesurer de manière plus précise l'évolution des pratiques pédagogiques, l'évaluation des acquis théoriques et pratiques des enseignants bénéficiaires devrait être repensé et confiée à des formateurs extérieurs au dispositif (formateurs du CRINFP par exemple). Ceux-ci seraient sans doute plus autonomes et objectifs. Il n'existe pratiquement plus d'inspecteurs pédagogiques dans le système éducatif malgache.

III.1.1. Améliorer l'efficacité de la formation des formateurs

Concernant les tuteurs, il serait nécessaire pour certains d'entre eux de renforcer leurs compétences d'animation pédagogique et leur niveau en français pour assurer des prestations dynamiques et efficaces.

En ce qui concerne l'encadrement pédagogique de ce projet, il semble que pour l'instant, on ne puisse pas compter sur les chefs ZAP en raison de la lourde charge de travail administratif qui leur incombe. Cependant, le MEN est conscient des besoins dans ce domaine; il ne peut faire l'impasse sur les 1700 chefs ZAP en poste sur le terrain. Il s'oriente donc vers un nouveau profil de chefs ZAP et des formations continues pour renforcer les compétences de ceux déjà en poste. Ils seront désormais davantage sollicités pour l'encadrement pédagogique. On pourrait ainsi dans l'avenir repérer ceux qui pourraient venir renforcer le dispositif d'encadrement.

Pourquoi ne pas envisager un programme IFADEM consacré aux corps d'encadrement pédagogiques (2500 CP et chefs ZAP), afin de les former à la fois aux méthodes et aux contenus (livrets simplifiés) et en s'aidant du mobile. On pourrait ensuite imaginer se passer de regroupements (et d'espaces numériques) et leur demander de prendre en charge un dispositif basé sur des rencontres mensuelles avec livraison des livrets simplifiés au fur et à mesure des besoins et de l'avancement de la formation (et toujours le mobile pour ceux qui en sont équipés).

La mise en œuvre de cet IFADEM pour les enseignants de base, aurait au moins un regroupement de masse pour que chacun entende bien les cadrages et paliers de l'opération. Cela permettrait de démultiplier l'impact de l'opération en maîtrisant les coûts.

En prolongement, on pourrait aussi utiliser le mobile pour y installer l'application de l'UNESCO sur la remontée d'indicateurs à partir des écoles (nombre d'élèves...). Une étude du coût de cette proposition serait nécessaire.

III.1.2. Simplifier et adapter des livrets sur les termes et les contenus

Ces documents sont d'excellents ouvrages à destination des conseillers pédagogiques qui devraient être en mesure de les adapter à leur public sous forme de fiches simplifiées. Ce travail mériterait d'être mis en place lors de regroupements de tuteurs.

Les livrets pourraient être complétés avec des documents visuels directement inspirés de la pratique de classe. Les exemples de séquences pour la classe décrites dans les livrets mériteraient d'être « mises en scènes » pour servir de modèles aux enseignants lors des regroupements ou des mini-regroupements, sous forme de projection de ces petits films montrant des « séquences modèles ». Ces documents pourraient être projetés à l'ensemble des stagiaires lors des regroupements. Ils auraient l'avantage de permettre aux enseignants de voir et entendre des séquences correctement construites et en français qui serviraient ensuite de base à des débats. L'INFP dispose d'une équipe de tournage formée par le CIEP (La Réunion), de caméras et d'un studio qui permettent l'élaboration et la diffusion de tels documents. L'investissement dans de petits vidéo projecteurs portables avec des ordinateurs portables peu coûteux, permettraient aux conseillers pédagogiques de montrer des situations pédagogiques propices à la formation des stagiaires.

Dans le cas d'un éventuel déploiement, pour les enseignants fonctionnaires en difficulté, ou pour les maîtres FRAM, il faudrait envisager un manuel ou fichier de base, qui aide directement à la préparation des séquences du programme, une sorte de « kit de survie de l'enseignant » sous forme de fiches très simples à utiliser.

Les observations de classe et les entretiens ont montré que certains enseignants n'ont pas les gestes pédagogiques de base. Ils ont besoin d'appui sur :

- la prise en main d'une classe. (exemple : les 10 premières minutes, les 10 dernières minutes en classe)
- La préparation d'une séquence du programme dans différentes disciplines.
- La progression dans une séquence.
- Les traces écrites. (individuelles, en groupes, de toute la classe)
- L'utilisation du tableau, des ardoises.
- La correction. (orale, écrite, individuelle, en groupe)
- La participation des élèves. (échanges entre les élèves, avec l'enseignant)
-

Seuls des enseignants ayant des bases « solides » en pédagogie et surtout en français peuvent utiliser efficacement les 5 livrets dans leur version actuelle.

III.1.3. Revoir certains aspects techniques

Concernant l'aspect technique du projet à Madagascar, il semble discutable de donner des téléphones à des gens qui n'ont pas de réseau, (*même si certains vont régulièrement sur la colline la plus proche pour réceptionner ou envoyer des messages...*).

Il faudrait aussi veiller à améliorer l'assistance pour permettre par exemple la maintenance des documents sonores effacés à cause d'erreurs de manipulation.

En l'état, il y a une déconnexion entre le volet espace numérique et le volet téléphone portable.

Même s'ils sont bien pensés, les espaces numériques tels qu'ils sont déployés paraissent coûteux pour les services rendus. On peut imaginer leur bonne intégration dans les cursus de formation initiale, en imaginant une programmation qui tient compte du faible taux d'équipement des écoles primaires publiques. Mais dès lors se poserait le problème du financement de l'utilisation, électricité, réseau, maintenance car il faudrait doter en conséquence les centres régionaux de l'INFP. Dans le cadre du programme IFADEM, l'espace numérique a plus été perçu par les instituteurs qui ont pu les fréquenter lors de regroupement comme une curiosité qui ne leur sera pas vraiment accessible. C'est moins un problème technique que topologique. Installer un espace numérique dans un lieu très difficile d'accès n'est pas un bon investissement. Compte tenu des contraintes, pourquoi ne pas plutôt expérimenter des solutions « classes mobiles » avec des ultra-portables légers, beaucoup moins coûteux, moins gourmands en énergie et qui permettent une plus grande diversité d'usages. En cas de déploiement, un test circonscrit, soit avec tablettes ou ultra-portables et dispositifs de chargement solaires, pourrait être expérimenté.

Dans le même esprit, on peut imaginer de micros espaces numériques avec deux ou trois postes qui seraient installés dans les CISCO. Puisque le tutorat est assuré par les conseillers pédagogiques, équiper les CISCO de 3 ou 4 portables ultralégers à faible coût, leur permettrait de faire approcher l'informatique aux instituteurs de façon plus accessible. Ces ultra-portables permettraient également aux conseillers pédagogiques de se déplacer avec et de fournir ainsi des fichiers numériques aux enseignants pour alimenter leurs téléphones portables.

III.2 Scénarios de déploiement

Au terme de la phase d'expérimentation, plusieurs options sont envisageables en ce qui concerne la phase de déploiement. Celle-ci peut prendre la forme d'une expansion quantitative (nombre de bénéficiaires) et géographique (nombre de régions) du projet. Une expansion plus qualitative, prenant en considération une extension des contenus à des disciplines scientifiques enseignées en français, constitue une autre possibilité qui peut bien évidemment venir compléter la précédente.

Dans la majorité des expérimentations IFADEM la phase de déploiement a concerné une expansion géographique assortie d'une augmentation sensible du nombre de bénéficiaires. A Madagascar, il nous a semblé qu'il existait de sérieux arguments pour déroger à cette pratique devenue courante et au contraire proposer de consolider ce qui avait été réalisé dans la première phase.

1. L'espoir d'une amélioration de la situation politique, et d'un retour rapide à la normale nourri par le bon déroulement du premier tour de l'élection présidentielle, devraient faciliter la réintégration par Madagascar dans les instances de la Francophonie. Cette régularisation devrait à son tour assurer le retour des bailleurs initiaux d'IFADEM et permettre ainsi un fonctionnement plus classique du projet avec un Comité national de suivi opérationnel représentant les différentes directions du ministère. Ce CNS n'a jamais fonctionné dans la première phase et il faut donc prévoir une période d'apprentissage avec un CNS, éventuellement épaulé pendant cette période par un secrétariat exécutif en charge de la gestion courante, avant de procéder à une extension quantitative du nombre de bénéficiaires.

Dans le même temps il conviendra de tester la capacité de l'INFP et/ou des services compétents du ministère à prendre directement en charge la gestion opérationnelle de l'opération en remplacement du professionnel qui en a eu la charge dans la première phase.

2. Une expansion quantitative, et éventuellement géographique, limitée aux enseignants fonctionnaires visés par la première phase d'IFADEM aurait peu de sens en regard de la politique enseignante (recrutement, formation) de Madagascar. Depuis plusieurs années l'expansion du système a reposé sur un recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires qui forment aujourd'hui la très grande majorité des enseignants du primaire (plus de 75 %). Un projet limité aux enseignants fonctionnaires (qualifiés par un des tuteurs de « personnels en voie de disparition ») a ainsi peu de chance d'être perçu comme un projet d'avenir, intégré à la politique enseignante nationale qui, compte tenu des contraintes auxquelles fait face le pays, devra comporter un important volet de formation continue à distance.

Cela dit, comme les enseignants non fonctionnaires n'ont pas été intégrés, même partiellement, à la première phase, on ne sait rien aujourd'hui de la pertinence du dispositif (les livrets, la FOAD tutorée,...) à leur égard. Les opinions concernant les maîtres FRAM sont très contrastées et ne permettent pas réellement de cerner leur degré de proximité avec les enseignants plutôt âgés considérés dans la première phase. Si on les reconnaît peu formés au plan pédagogique, certains les voient plus motivés que leurs aînés. Une nette distinction est faite entre les non fonctionnaires « diplômés », recrutés avec le baccalauréat et possédant un assez bon niveau de français et les non fonctionnaires, peu diplômés, faibles francophones, directement recrutés par les communautés villageoises. De fait, la seconde phase pourrait fournir l'occasion d'un radical changement de cible et d'une extension du projet aux enseignants non fonctionnaires.

Les incertitudes concernant leur capacité à tirer profit de l'initiative militent pour une seconde phase relativement limitée au plan quantitatif, permettant néanmoins de mesurer le bénéfice de l'initiative auprès des différents types d'enseignants non fonctionnaires (notamment urbains et ruraux, bacheliers et brevetés subventionnés ou pris en charge par les familles,...).

3. Cette phase de consolidation, quantitativement limitée, gagnerait alors à demeurer dans la même région que celle considérée dans la première phase de manière à utiliser au mieux les investissements déjà réalisés qu'il s'agisse de l'espace numérique, des livrets, même si ceux-ci méritent quelques aménagements et simplifications, ou encore des tuteurs, même si, pour ces derniers, il serait utile de contrôler leur niveau de français et sans doute de compléter leur effectif en puisant parmi les formateurs du CRINFP étonnamment négligés lors de la première phase.

4. Cette phase de déploiement, davantage axée sur la prise en charge d'un plus large public que celui considéré dans la première phase, n'interdit évidemment pas le développement d'investissements nouveaux comme, par exemple, la production de livrets permettant d'améliorer l'enseignement en français des matières scientifiques. On rappellera cependant que la réforme, très partiellement mise en œuvre, repousse à la fin de l'enseignement fondamental (6^{ème} et 7^{ème} années) ce type de recours au français comme langue d'enseignement, alors que les enseignants ciblés par IFADEM dans la première phase, enseignent plutôt en début de cycle. Il y aurait donc un risque de mettre en place une formation qui entrerait en contradiction avec la réforme de l'enseignement fondamental en cours (depuis 2008) en produisant des livrets pour des enseignants de début de cycle prenant encore en charge, hors réforme, les matières scientifiques en français dès la 3^{ème} année du primaire ou d'avoir à traiter plusieurs niveaux d'enseignement dans le fondamental dans le cadre du projet.

5. En revanche, comme cela a été suggéré à plusieurs reprises dans ce rapport, on pourrait s'efforcer de produire un document pédagogique de base, type kit de survie pédagogique, permettant aux enseignants de mieux gérer leur classe mais aussi offrir plusieurs niveaux d'entrée aux livrets existants.

Compte tenu de ces différents éléments la mission propose de développer une seconde phase d'IFADEM à Madagascar dite « de consolidation », promouvant le fonctionnement normal de ses différentes instances nationales (CNS) et son insertion réelle dans la future politique enseignante du MEN. Pour des raisons budgétaires et parce qu'elle a une visée plus qualitative que quantitative, cette phase de consolidation pourrait prendre place sur les mêmes sites que ceux considérés dans la première phase, mais cette fois en assurant une large représentation des différents types d'enseignants, fonctionnaires et non fonctionnaires, présents en début de cycle dans les EPP. Des efforts seraient consacrés à mesurer le niveau de français des enseignants en début et en fin de période (tests utilisés par l'AFD pour l'opération « Malette ») tout en maintenant les évaluations IFADEM spécifiques de fin de formation (évaluations théorique et pratique). Le contrôle des résultats finaux par le niveau de français à l'entrée dans le dispositif permettrait ainsi de mieux comprendre la capacité de ce dernier à traiter les différentes catégories d'enseignants qui coexistent dans l'enseignement primaire malgache. A ce titre, l'extension de l'analyse à des enseignants de l'enseignement privé, qui compte aujourd'hui pour près de 20 % des effectifs du primaire, pourrait apporter une option comparative particulièrement riche.

Au plan de l'organisation on pourrait s'efforcer au cours de cette seconde phase de mobiliser les meilleurs tuteurs en reprenant ceux de la première phase dont le français est de bon niveau et en y adjoignant en complément des formateurs du CRINFP de même profil. Il serait également souhaitable, si la seconde phase se déroulait sur les mêmes sites, d'utiliser le plus possible les chefs ZAP de la première vague comme des encadrants et les enseignants ayant obtenu de bons résultats au cours de la première phase comme des correspondants IFADEM dans les écoles.

Les options en matière de coût de référence ne réclament pas à ce stade une extrême précision puisqu'il s'agit de broser les grandes lignes d'un projet qui devra ensuite être co-construit avec les responsables nationaux. On se contentera de considérer ici les postes sur lesquelles des économies sont possibles, en indiquant des ordres de grandeur de ces économies, sachant qu'un travail de révision de la comptabilité du projet (reprise des imputations) est nécessaire avant d'aller plus loin dans cette direction. Le tableau suivant revient à partir de ces grands postes de dépenses sur les options de coûts pouvant être considérées.

Tableau 7 : détermination des coûts unitaires de référence pour la seconde phase d'IFADEM à Madagascar

Options de dépenses	Existant	Option 1	Option 2
Définir le cadre	9 498	0	0
Gouvernance et gestion	48 765	20 000	20 000
Contenus didactiques	34 814	15 000	15 000
Capacités nationales d'encadrement	18 130	9 000	0
Organiser la formation IFADEM	109 301	109 000	69 000
Infrastructures et tester des solutions techno	53 566	0	0
Intégration des TICE	212	0	0
Suivi-qualité / impacts d'IFADEM	7 699	7 700	7 700
Promotion internationale	6 397	6 500	6 500
Mobile learning	50 000	45 000	45 000
Total	338 382	212 200	163 200
nb de bénéficiaires	446	446	446
Coût unitaire de référence	759	476	366

La première colonne de chiffres reprend les dépenses réelles. Elles s'élèvent à environ 338 000 euros si l'on considère les dépenses fin août et donc à environ 759 euros par bénéficiaire. C'est le coût par bénéficiaire qu'il serait nécessaire de considérer si l'on devait refaire l'opération dans sa totalité (livrets, formations des acteurs, évaluation,...).

La colonne suivante reprend les mêmes éléments en supprimant les dépenses qui n'auraient plus à être supportées en demeurant dans la seconde phase sur les mêmes sites que la première phase (« définir le cadre » et « infrastructure numérique ») et en proposant quelques réductions de dépenses pour d'autres postes :

- Gouvernance et gestion à 20 000 euros pour financer un secrétariat exécutif et le fonctionnement du CNS,
- Contenus didactiques réduit de moitié pour une adaptation des livrets existants et la production éventuelle d'un kit pédagogique de base.
- Capacités nationales d'encadrement réduites de moitié, les principaux acteurs ayant déjà été formés mais possibilité de former des conseillers du CRINFP pour seconder/remplacer les CP de la DREN et, à titre expérimental, de former certains chefs ZAP à l'accompagnement des bénéficiaires.
- baisse de 10 % des dépenses du Mobile learning, l'essentiel de ce budget devant être mobilisé à nouveau pour une deuxième phase, même sur le site de la première phase.

Les dépenses concernant la promotion internationale sont maintenues dans la mesure où il serait important de faire connaître largement les résultats de la première phase (du projet en général et de l'innovation « mobile learning » en particulier) aux autorités nationales et aux partenaires actifs à Madagascar. Pour les mêmes raisons, les dépenses liées au suivi et à l'évaluation du projet sont maintenues.

Au total le coût unitaire de cette première option est de 476 euros (67 % du CU initial).

La troisième et dernière colonne reprend pratiquement les mêmes éléments que la précédente mais elle se limite à un seul grand regroupement et assure l'essentiel des activités prévues dans les regroupements 2 et 3 dans des mini-regroupements supplémentaires. Le comptage des dépenses engagées permet de chiffrer l'économie réalisée à environ 20 000 euros par grand regroupement. Le coût unitaire est alors de 366 euros.

Tableau 8 : Budget de la seconde phase IFADEM Madagascar (euros)

	Scénario 1 : 450 stagiaires fonctionnaires et non fonctionnaires sur les lieux de la première phase	Scénario 2 : Idem (450) mais extension à une autre province (450 supplémentaires)
CU 1 (476euros)	214 200	484 900
CU 2 (366 euros)	164 700	396 700

Le premier scénario concerne la formation de 450 stagiaires (fonctionnaires et non fonctionnaires avec possibilité parmi ces derniers de considérer des personnes travaillant dans le public et le privé) sur les mêmes sites (CISCO et éventuellement écoles) que ceux considérés dans la première phase. Selon les deux hypothèses de coûts décrites précédemment il en coûterait au total entre 165 000 et 215 000 euros.

Le second scénario revient à adjoindre au précédent une cohorte de même taille provenant d'une seconde province. Dans ce cas, et pour la nouvelle province on prend en compte un coût de formation des cadres et tuteurs comparable à celui qu'il était dans le projet initial (18000 euros) ainsi que le coût de la mise à disposition d'un second campus numérique (à moins que l'on choisisse une province déjà dotée sur ce plan par le projet AFD. le coût total est de 484900 euros si l'on considère que les 900 bénéficiaires sont traités pour moitié à un coût unitaire de 602 euros du fait e de la prise en compte des deux éléments évoqués précédemment (formation des tuteurs et espace numérique) et pour l'autre moitié en référence aux premier coûts de référence (476 euros). En prenant pas en compte la création d'un nouvel espace numérique le coût total diminue de 50 000 euros à 434 900 soit (483 euros par bénéficiaire). Dans le cas où l'on organise un seul grand regroupement (base CU 2), le scénario 2 aurait un coût total de 396 700 euros, voire 346 700 sans création d'un nouvel espace numérique. Le renoncement à un regroupement final obligerait à minima à s'organiser de manière à permettre l'organisation des examens finaux et notamment de financer un déplacement court des bénéficiaires pour l'examen théorique.

Éléments de conclusion

Le projet IFADEM Madagascar a été fortement affecté dans son envergure par le retrait de l'OIF ce qui a conduit l'AUF à assumer seule le projet, avec comme conséquence un positionnement en regard des autorités publiques qui aurait pu être plus intégré. Compte tenu de la crise, des modifications des organigrammes administratifs et politiques, du positionnement difficile en regard de la position que l'OIF était institutionnellement obligée de prendre, l'implication des différents échelons administratifs et politiques malgaches n'a pas été le principal atout.

Cependant, son bénéfice ne serait-ce qu'en matière d'innovation des outils de la formation à distance justifie ce maintien sans parler du réel bonus qu'a pu constituer le projet lui-même pour les tuteurs et pour les enseignants bénéficiaires

La conception pédagogique a été extrêmement sérieuse, avec une équipe mobilisée et compétente. Les délais de réalisation ont été sans doute longs en partie du fait de la période initiale d'incertitude sur le maintien du projet. Le point faible de ce volet concerne cependant le décalage entre le public cible et le public testé avant le démarrage de l'opération. Les enseignants sur le terrain en zone rurale ont un niveau très faible, de fait le niveau des livrets pédagogiques est trop élevé.

Le projet en tant que projet expérimental particulier s'est bien déroulé, il a souffert d'un climat de crise qui a conduit à choisir l'INFP comme correspondant administratif et financier et les instances MEN déconcentrées comme partenaire dans l'action. En conséquence, il est difficile d'évaluer le transfert méthodologique potentiel. On ne peut non plus clairement évaluer l'impact que pourrait avoir le dispositif sur le public des enseignants non fonctionnaires, plus que majoritaires dans l'enseignement primaire, qui n'ont malheureusement pas été intégrés dans l'expérimentation. Dans cette perspective, plus encore que dans la première phase du projet, il paraît nécessaire de concevoir des instruments de formation plus accessible et aux niveaux d'entrée plus variés

Le coût de l'opération est raisonné et raisonnable. Les surcoûts sont essentiellement dus aux conditions initiales de montage avant la crise politique. L'investissement dans l'opération Mobile Learning est très raisonnable et d'un impact vérifiable.

Sur le plan technologique, les espaces numériques ne paraissent pas adaptés à un tel dispositif de formation continue des maîtres en poste.

Projet innovant le mobile learning apparaît comme la clé de l'innovation de ce projet, avec l'utilisation du téléphone portable comme mise en réseau de la formation et support de contenus. En dehors, de la bonne réalisation du projet par l'équipe, c'est le point fort, innovant et extrêmement prometteur d'IFADEM Madagascar qui a évidemment vocation à être étendu à la plupart des autres activités IFADEM conduites en Afrique

En l'état, la mission propose d'utiliser la période à venir pour approfondir le projet IFADEM initial en capitalisant sur les compétences et les savoirs faire. Les conditions peuvent être réunies pour que cela soit réalisé dans un cadre qui garantit la réussite de l'opération. Il s'agirait à minima de tester la capacité du dispositif IFADEM à former les maîtres FRAM qui seront prochainement au cœur des préoccupations des autorités et de tous les bailleurs. Cette seconde phase, relativement peu coûteuse pourrait fournir l'occasion de conduire d'autres explorations utiles dans le contexte malgache et notamment le recours à des formateurs CRINFP et la formation et la mobilisation de chefs ZAP (et/ou de réseaux d'enseignants) dans le dispositif, mais aussi l'offre de ressources de base pour la gestion de classe. Le dispositif IFADEM compléterait ainsi à un coût modéré son expérimentation destinée à fournir aux autorités comme aux bailleurs les outils et procédures nécessaires à une formation de masse à distance des personnels enseignants.

A minima, une opération de communication et de mise à disposition des résultats de la première phase comme des ambitions de la seconde devrait être rapidement mise en place en direction du gouvernement et des autres bailleurs de fond qui s'appêtent à financer de lourds programmes de formation.