

Évaluation de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance IFADEM dans trois contextes spécifiques

Evaluation of the effectiveness of an IFADEM distance training device in three specific contexts

Mélama Coulibaly, Sondess Ben Abid-Zarrouk

LISEC (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication) Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France.

Résumé

En mettant en place un dispositif de formation IFADEM tente de dynamiser les enseignements notamment dans les zones périurbaines des États francophones du sud. Cet article interroge l'apport du dispositif dans l'amélioration des compétences des enseignants en formation continue et à distance. En effet, partie d'un questionnaire test élaboré par des experts internationaux travaillant sur des expertises locales, l'étude retrace les particularités des formations reçues à distance par les stagiaires de trois pays dont la République de Côte d'Ivoire, le Niger et la République Démocratique du Congo-Katanga. De ces formations, on retiendra principalement les livrets IFADEM et les ressources numériques mis à la disposition des stagiaires qui bénéficient par ailleurs de tuteurs pour les accompagner dans leurs apprentissages. A la suite de ces apprentissages, de nouveaux tests à partir du même questionnaire sont passés par les enseignants-stagiaires. Les résultats indiquent une évolution nette des compétences dans les trois pays montrant ainsi l'efficacité du dispositif IFADEM quel que soit l'environnement ou le public concerné.

Mots clés : apprentissage collaboratif, évaluation, formation continue, apprentissage à distance, dispositif de formation.

Abstract

By setting up a training program, IFADEM attempts to revitalize teaching practices, especially in peri-urban areas of southern francophone states. This article questions the contribution of this training program in improving the skills of teachers in a continuous and distance mode, showing the manner with which different publics and environments manage to acquire new knowledge from a single program. Relying on a test questionnaire developed by international and local experts, the study subsequently traces the peculiarities of the distance-training program in three countries: the Republic of Ivory Coast, Niger and the Democratic Republic of Congo-Katanga. It mainly focuses on IFADEM booklets and digital resources made available to the teacher-trainees who also benefit from the help of tutors. After the traineeship, they take new tests based on the same questionnaire. The results indicate a clear development of skills in the three countries, hence showing the effectiveness of the IFADEM program whatever the environment or the involved public.

Keywords: collaborative learning, assessment, continuous learning, distance learning, learning system.

I. Contexte

La formation des formateurs s'impose à l'ensemble des systèmes d'enseignement avec pour objectif évident d'améliorer les apprentissages et faire émerger ainsi une éducation de qualité. Pour ce faire, l'enseignement à distance (EAD) en appui sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) constitue une modalité appropriée qui a de nombreux avantages notamment dans les zones rurales africaines où les moyens de transport sont rares et coûteux. Cette difficulté factuelle a ainsi amené l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) à mettre en place l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) en vue d'offrir des formations continues aux enseignants sans que les distances qui les séparent ne soient un obstacle. Elles permettent ainsi aux enseignants de ne pas quitter leurs postes tout en suivant des programmes de perfectionnement. Évaluer un tel système devient de ce fait une nécessité qui doit concourir à son amélioration car nous ne pouvons plus nous contenter de « former pour former » (Gérard, 2003). Gangloff et *al.* (2009) soutiennent dans cette même vision que « la mise en place d'une évaluation des enseignements et des formations est une obligation maintes fois affirmée par les textes relatifs aux universités même si les finalités ont pu évoluer dans le temps » (p.3). Pour l'IFADEM, l'enjeu est une généralisation de ces formations à tout l'espace francophone du sud en passant par des phases d'amélioration du dispositif.

Dans les pays couverts par l'initiative, des besoins de formation des enseignants dans plusieurs domaines ont été répertoriés en partenariat avec les autorités éducatives des pays concernés et servent de base pour un travail constant de mise à niveau. L'expertise de l'IFADEM consiste alors, en partie, à trouver une adaptation pédagogique à ces besoins en collaboration avec des experts locaux. L'avantage de cette démarche exploratoire et concertée est de reconnaître à chaque pays la validité de ses politiques éducatives et d'inscrire l'IFADEM dans un rôle d'accompagnement. Concrètement, les formations s'étalent sur 9 mois et dispensent entre 200 et 300 heures qui se déroulent à distance et en autoformation. Toutefois, des regroupements ont lieu 2 à 3 fois en fonction des nécessités pour des bilans à mi-parcours et aussi en fin de parcours ; ils se déroulent sur 2 ou 3 jours pendant les vacances scolaires.

Cet article revient sur un module de formation de l'IFADEM visant à améliorer les compétences professionnelles des enseignants sur plusieurs aspects de leur travail quotidien dont notamment leurs attitudes en classe face aux élèves. Expérimentées dans trois pays africains avec des spécificités propres (diplômes, genre, ancienneté, âge...), ces séances de formation ont été assurées principalement grâce à des livrets éducatifs préparés par des experts nationaux et internationaux en fonction des besoins exprimés par les conseillers pédagogiques. Dans certaines situations précises, il est fait appel à la technologie notamment par le biais de téléphones portables, de CD éducatifs mais aussi de formations sous forme d'émissions de radio. Les résultats obtenus à la suite de ce module de formation vont nous permettre d'évaluer la plus-value apportée par ce dispositif de formation à distance. Il s'agit en effet ici de comparer ces résultats dans trois pays différents (Côte d'Ivoire, Niger, RDC-Katanga) avec des contextes locaux très différents mais à partir du même dispositif. Au final, l'objectif est de déterminer, s'il existe, un effet IFADEM lié à ce dispositif de formation.

II. L'efficacité d'un dispositif FAD et son évaluation

« L'efficacité d'un dispositif pédagogique peut être définie comme l'atteinte des objectifs, d'un ensemble de moyens organisés ou d'outils qui ont pour but de résoudre un problème, en lien avec l'éducation, urgent et récurrent » (Ben-Abid Zarrouk, 2015). Avec la notion de dispositif ou ingénierie pédagogique (Gangloff & *al.*, 2009), on se trouve bien dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin (Peeters & Charlier, 1999). Par-là, il devient difficile d'établir un mode universel d'évaluation de l'efficacité d'un dispositif sans en définir de prime abord ses finalités mais surtout l'entité pour laquelle cette action est menée. En effet, l'analyse de l'efficacité d'un dispositif peut s'apprécier en fonction de la perspective selon laquelle cette action est menée. En se plaçant du côté de l'institution commanditaire ou de l'individu bénéficiaire, on sera amené à évaluer soit une efficacité institutionnelle (pour l'institution) ou soit une efficacité individuelle (pour l'utilisateur) (Ben-Abid Zarrouk et Weisser, 2013). En pratique, une institution attend du système qu'elle a mis en place

des résultats basés sur ses propres objectifs qui eux répondent le plus souvent à des impératifs de visibilité. L'évaluation institutionnelle de l'efficacité qu'elle en fait alors n'est pas influencée par l'utilisateur bien qu'il soit partie prenante du système en se l'appropriant (Poteaux, 2007). Dans le cadre de cette estimation, cinq indicateurs sont généralement traités (Ben-Abid Zarrouk & al., 2013) : l'efficacité interne, l'efficacité externe, l'efficacité, l'équité et la qualité. Chacun de ces indicateurs répondant à des objectifs plus spécifiques.

Parallèlement, les objectifs préétablis par les concepteurs des dispositifs peuvent être remis en cause par les usagers qui en adoptant le système parviennent à en développer d'autres qui soient propres à leurs stratégies, leurs capacités et aussi aux potentialités qu'ils accordent au dispositif lui-même. On passe ainsi des dispositifs objectifs aux dispositifs subjectifs. C'est dans cette phase qu'ils expérimentent différents niveaux de genèse instrumentale (Marquet, 2004) et arrivent à développer l'instrumentalisation des artefacts mis à leur disposition pour des interactions qui n'avaient pas été définies préalablement (Rabardel, 1995). Ce sont alors les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'étudiant qui seront les plus déterminantes dans l'atteinte de ses objectifs en raison de la mobilisation de plusieurs schèmes psychologiques (Pirot et De Ketele, 2000). En effet, la motivation, la mobilisation conative (quantité d'énergie psychique et physique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage), la mobilisation cognitive (travail intellectuel mis en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage) et la mobilisation métacognitive (stratégies par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage) (Ben-Abid Zarrouk, 2013) interagissent simultanément. Et ce sont les actions de l'utilisateur sur l'atteinte de ses objectifs qui détermineront l'efficacité individuelle du dispositif. Aussi avec les TIC, cette maniabilité des dispositifs est-elle plus grande (Linard, 2002). Toutefois, la différenciation d'utilisation de ces dispositifs TIC selon les apprenants (Ben-Abid Zarrouk et al., 2013), contribue à les rendre efficaces ou non, ce qui signifie que certains atteindront leurs objectifs et d'autres pas.

Au final, quelle que soit l'entité (institution ou individu) et les objectifs qu'il aura prédéterminés, la démarche d'évaluation devra s'entendre comme un processus inhérent à la validation des choix opérés ayant donné corps au dispositif. Comme le soutient Barbier (1985) l'évaluation doit être vue tel « un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur » (Barbier 1985 : 91). L'une des faiblesses dans les formations à distance et qui tend à le rendre moins efficace par rapport aux formations en présentiel est le taux d'abandon (Audran & al., 2008). Alors pour une comparaison plus juste avec les taux de réussite en présentiel, on avait tendance à ne considérer que ceux qui avaient effectivement suivi les formations et qui au final avaient effectivement passé les examens de fin d'année. Dans le cas d'IFADEM en revanche, les taux d'abandon sont très bas (8 % en moyenne) et ne peuvent par conséquent pas être considérés comme une source d'inefficacité. Pour Beker cité par Clark (2009) l'évaluation est un procédé par lequel nous jugeons l'utilité d'une chose dans le but de prendre des décisions et c'est justement l'objectif d'IFADEM dans le but de généraliser la pratique à plusieurs autres pays francophones du sud.

Bien que le caractère hybride de ce dispositif peut être contesté, il n'en demeure pas moins composé d'une formation à distance et de séances de regroupements présentiels pendant lesquels des synthèses sur les formations ont lieu. IFADEM est structurée autour d'une formation à distance dans sa substance et ses finalités et est soutenue par des ressources aussi bien physiques que numériques.

III. Des supports documentaires au cœur de l'ingénierie

Les livrets conçus par IFADEM avec l'aide d'experts internationaux et acteurs éducatifs nationaux sont uniques selon les pays et les thématiques ; et ils représentent des contenus contextuels et discutés sur la base de besoins clairs et de politiques éducatives locales. Toutefois, les modules sont amenés à emprunter des sections les uns aux autres indépendamment des pays vu l'ancrage dans des problématiques transversales qui peuvent avoir de fortes ressemblances (compétences orales et/ou écrites etc.). Au demeurant, des règles et modalités d'emprunt existent et permettent d'éviter des incohérences et des « collages » dans les documents produits. Ces livrets traitent de questions spécifiques sur les difficultés le plus souvent rencontrées par les instituteurs en situation d'enseignement. En effet, des missions d'observations dans certains établissements forcent des « constats » qui donnent un aperçu général des pratiques enseignantes dans les salles de classe. Les

principales difficultés étant repérées, elles font l'objet de thèmes de renforcement de capacités dans des styles proches des publics visés. Cependant, des travaux distincts mobilisant différents experts sont nécessaires pour souligner les particularités des situations.

Pour les trois pays qui nous intéressent ici et où le dispositif est déployé, les livrets diffèrent non seulement par leurs contenus mais aussi par le nombre mis à la disposition des stagiaires. Si on en dénombre six en RCI et en RDC-K, le Niger lui en compte cinq. Les compétences à développer sont directement liées aux contenus des différents livrets où une grande part est faite aux contextes linguistiques particulièrement marqués par les langues locales. Pour rappel, les enseignants sélectionnés pour participer à ces programmes de formation étant issus de zones rurales ou périurbaines, il était inéluctable de devoir composer avec des personnes évoluant dans des environnements où le français n'est pas systématiquement la langue d'usage. Voici quelques-uns des livrets qui le rappellent :

- Mieux apprendre et enseigner le/en français en milieu multilingue (livret 1 Niger),
- Mieux enseigner les mathématiques en milieu multilingue (livret 4 Niger),
- Tenir compte des variations linguistiques et culturelles. Repérer les erreurs phonétiques, grammaticales, savoir y remédier (livret 1 RDC-K).

De ce fait, les contenus pédagogiques ont privilégié les concepts et aspects structurants des disciplines comme la linguistique contrastive, la phonologie, la phonétique et la didactique du français langue étrangère. L'objectif étant de promouvoir une approche intégrée qui permette une parfaite coordination des langues en présence.

D'autres contenus sont développés par les livrets comme les pratiques expérimentales dans les sciences qui pourraient aider les enseignants à restituer plus facilement leurs connaissances face aux élèves. En effet dans l'un des livrets (livret 6 RCI), le constat était que les enseignants ne parvenaient pas (ou ne le faisaient pas) à expliquer des termes comme « vaporisation » en les liant à des scènes de la vie courante que les élèves avaient pour la plupart connues.

IV. Problématique

Le dispositif IFADEM répond au double impératif de besoin de formation des formateurs et de restrictions budgétaires dans plusieurs pays francophones du sud. Ainsi, l'évaluation de son efficacité dans l'acquisition et la consolidation des compétences des enseignants indépendamment de leur environnement ou contexte professionnel permettra de le positionner durablement comme axe principal de réflexion dans la volonté de sa généralisation, bien entendu dans une perspective d'amélioration continue. Tout au long de ce texte, nous traitons l'efficacité institutionnelle (Ben Abid-Zarrouk, 2013) dans sa composante interne du dispositif. En effet, « l'évaluation de l'efficacité interne prend en compte les produits ou effets internes au système, en son sein, c'est-à-dire ses performances sans prise en compte de leur mise en application ou de leurs conséquences hors du système » (Sall et De Ketele, 1997 : 11). Elle convient dans ce cas à la mesure des compétences et des acquis des enseignants après les formations qu'ils ont reçues, en d'autres termes, elle évalue l'efficacité pédagogique du dispositif (Gérard, 2003). Notre étude traite ainsi les évolutions des compétences des enseignants au cours d'une période donnée en vue d'analyser l'apport du dispositif mis en place par IFADEM. De ce fait, les particularités des enseignants ou encore des variables clés (genre, niveau d'étude, âge, ancienneté...) pourraient être mises en parallèle avec les évolutions constatées.

Aussi, nous apparaît-il indiqué de faire un rappel de la critique de Clark (2009) qui interpelle sur la distinction à observer entre les méthodes d'enseignement (M.E) et le mode de diffusion de l'information (M.D.I) dans l'évaluation de l'efficacité d'un dispositif à distance. Dans le contexte IFADEM, on a le M.D.I qui est composé de livrets et de ressources numériques, et la M.E qui est structurée autour d'une autoformation appuyée par l'action des tuteurs. Cependant, les tests de connaissance soumis aux apprenants (enseignants) n'ont pas opéré de distinction entre les compétences apportées ou amplifiées par la M.E ou par le M.D.I. Conséquemment, notre évaluation ne distinguera pas l'impact des deux méthodes dans le système. De plus, il importe également de

montrer ici que l'interaction entre les deux méthodes semble inextricable principalement du fait que l'une implique l'autre en entretenant ainsi leur efficacité et Clark (*ibid.*) le soutient lorsqu'il affirme que « dans les programmes d'enseignement à distance efficaces, le M.D.I (média) et la M.E doivent interagir ». L'efficacité du dispositif sera ainsi évaluée avec une approche systémique qui le considérera comme un ensemble homogène dont les différents éléments interagissent étroitement sans que l'on puisse attribuer un effet donné à telle ou telle partie du système.

V. Méthodologie

Les enseignants sélectionnés pour les formations sont indifféremment des femmes et des hommes vivant et travaillant principalement dans des zones rurales ou périurbaines parce que les concepteurs du projet estiment qu'ils ont plus besoin d'être formés comparés à leurs homologues dans les grandes villes. Avant la participation à la formation de l'IFADEM, un test diagnostique de vingt-cinq questions a été administré aux enseignants pour mesurer leurs compétences dans des thématiques bien précises couvrant leurs pratiques enseignantes en classe. Le questionnaire d'évaluation qui a servi comme test a d'abord fait l'objet d'un travail d'experts internationaux IFADEM et des concepteurs de livrets burundais et malgaches. Ensuite dans le but de le rendre plus accessible aux enseignants et aux apprenants, un nouvel examen du coordinateur du groupe d'experts accompagné des chefs de projets IFADEM a été nécessaire. Ce questionnaire est dénommé « sondages des pratiques professionnelles ». A la suite de la formation qui a duré neuf mois, ponctuée par des regroupements, ce même test a été soumis afin d'apprécier la plus-value apportée par le dispositif. A partir de tri à plat, les proportions de « bonnes », de « mauvaises » et de « non-réponses » ont été analysées à l'entrée et à la sortie de la formation. Les « non-réponses » sont systématiquement comptabilisées comme des « mauvaises » réponses bien qu'elles puissent être vues comme un défaut de compréhension.

Les données étant exclusivement quantitatives, nous les analysons avec des outils statistiques. Il s'agit d'appréhender les questions ou thématiques pour lesquelles le dispositif aura eu le plus d'effets en améliorant significativement le taux de bonnes réponses entre les deux tests. Une comparaison entre les trois pays de notre étude permettra ensuite de montrer la stabilité du dispositif même en étant soumis à des particularismes et des acteurs différents qui auront au préalable travaillé sur des ressources différentes. C'est la mise en évidence de cet effet-dispositif que nous recherchons. Le premier constat que nous faisons tient à la différence entre les effectifs RDC et ceux des deux autres pays. En effet avec 129 enseignants dans l'échantillon, la population RDC permet a priori une précision plus fine de ses résultats comparés à ceux de la RCI et du Niger qui ont respectivement 45 et 46 enseignants. Cet écart, plus ou moins important entre les effectifs, qui peut être appréhendé comme une des limites de notre étude ne constitue pas un réel problème du fait que les enseignants de RCI et du Niger avec leurs caractéristiques très proches pourraient être vus comme un groupe homogène.

Des profils bien particuliers

Neuf mois s'étant écoulé entre le début et la fin de la formation, l'une des inquiétudes était la stabilité des publics étudiés. En effet, ces populations sont restées pratiquement les mêmes sur toute la durée de l'étude, ce qui garantit une bonne comparabilité des scores obtenus. A l'exception de l'effectif de la RDC qui est passé de 145 stagiaires au début à 129 à la fin ; mais pour lequel les principales caractéristiques dont l'ancienneté, les diplômes ou encore le genre sont demeurées globalement stables. En RCI, l'effectif est de 45 stagiaires et 46 pour le Niger. Au niveau des diplômes, les systèmes éducatifs sont sensiblement les mêmes en RCI et au Niger avec le BEPC qui est détenu par la majorité des stagiaires soit des taux de 74 % en RCI et 84 % au Niger ; on a aussi le BAC qui est détenu par 6 à 7 % des stagiaires dans les deux pays. En RDC, le système des diplômes est complètement différent avec comme base de référence le nombre d'années d'études post-primaire. Ainsi, les enseignants katangais (RDC) qui ont participé aux stages IFADEM ont majoritairement un D6 (65 %) et aussi un D4 (17 %) et enseignent dans des collèges. Aussi, avec une moyenne d'âge de 43 ans et une ancienneté de 19 ans, ils représentent un public plutôt mature qui est très différent de ceux de la RCI et du Niger. En effet, les stagiaires de ces deux pays ont une ancienneté moyenne de 7 ans en RCI et 6 au Niger avec un âge moyen respectivement de 34 et de 33 ans. Ils sont par ailleurs

tous enseignants du primaire. Ces deux publics (en regroupant les stagiaires RCI et Niger en un seul public) que beaucoup de points semblent opposer ont cependant en commun d'avoir été formés par le même dispositif IFADEM.

Les attitudes efficaces pour enseigner le français.

Les premières questions sur les compétences des enseignants ont porté sur leurs attitudes en classe pour l'enseignement du français. Lors du test diagnostique, la majorité des stagiaires avaient déjà des attitudes dites « correctes » face à leurs élèves. Pour les deux publics, le dispositif de formation a fait noter une amélioration de certaines attitudes sans que les différences ne soient significatives. Pour d'autres attitudes en revanche on a remarqué une baisse des réponses positives notamment pour les stagiaires katangais qui auraient des difficultés pour accompagner un élève ayant un accent marqué ou encore un élève qui fait usage d'expressions locales en français. Les proportions de bonnes réponses sont ainsi passées de 37,7 % à 20,9 % et de 25,3 % à 19,4 % pour ces deux questions précises.

Les perceptions sur le travail en groupe.

Concernant le travail en groupe des élèves, les enseignants avaient donné dès le départ des réponses satisfaisantes quant au regard qu'ils portent sur la collaboration et l'entraide dans une salle de classe. Une quasi-unanimité se dégageait déjà dans leurs réponses. L'effet « IFADEM » a encore amélioré leurs perceptions avec de meilleurs scores qui passent au Niger par exemple de 70 à 90% de « bonnes » réponses et pour certaines questions on a atteint des taux de 100 % de réponses positives à la fin de la formation. En RDC, c'est surtout les « non réponses » qui ont baissé entre le début et la fin de la formation. La question 6b qui interroge le travail en groupe pour l'enseignement/apprentissage des langues est celle pour laquelle l'effet du dispositif s'est fait le plus ressentir en RCI et au Niger où les taux de bonnes réponses ont augmenté respectivement de 25 et de 23 points. Les enseignants ont ainsi mieux intégré le fait que le travail de groupe n'était pas seulement efficace pour l'enseignement des sciences mais qu'il pouvait l'être également pour les langues.

De l'apprentissage d'une langue par l'oral.

Le dispositif IFADEM a amélioré les connaissances des stagiaires sur les différentes étapes conduisant à une meilleure utilisation des ressources orales. En effet dans les trois pays, les scores en fin de formation ont augmenté dans les thématiques telles que la compréhension orale ou la correction des erreurs phonétiques. Si les stagiaires du Niger et de la RDC ont connu des scores supérieurs en fin de formation pour tous les thèmes abordés, cela n'a pas été le cas pour la RCI où la place de l'écoute et de l'intérêt de l'expression orale ont enregistré une stagnation de réponses positives. Ces stagiaires semblent ne pas saisir l'intérêt d'un approfondissement des séances orales dans leurs programmes d'enseignement. Cela peut s'expliquer dans ce pays par le peu d'heures de cours accordées jusque-là à ces activités qui peuvent par ailleurs être chronophages.

La remédiation à l'écrit et à l'oral.

Les connaissances des stagiaires sur la remédiation à l'écrit étaient déjà à un niveau très élevé avec plus de 87 % en RCI et au Niger en début de formation même si ces proportions ont connu dans l'ensemble une baisse non significative en fin de formation. Pour les stagiaires katangais en revanche, ils étaient à peine 23 % à avoir donné une bonne réponse au début de la formation. Pour ces derniers, le dispositif a permis d'améliorer leurs scores en passant à 31 % mais ce chiffre reste largement en deçà de ceux des enseignants du primaire. En effet, nous pouvons affirmer ici que les remédiations à l'écrit étant surtout des activités menées dans les petites classes, les enseignants du primaire connaissent mieux les procédures à suivre d'où leurs scores nettement supérieurs à ceux du secondaire.

A l'oral, les connaissances sur les bonnes pratiques de remédiations sont mitigées. Au début de la formation ils avaient des attitudes très souvent meilleures qu'à la fin avec même des baisses significatives de 20 points pour certaines questions (16b) notamment en RCI. Une stagnation est constatée au Niger avec une hausse significative à la question 16a de 18 points. En RDC, le dispositif

a bien fonctionné puisqu'il a permis sur ces questions de constater des améliorations de scores entre le début et la fin de la formation en passant parfois du simple au double.

Evaluations et supports pédagogiques.

L'effet global du dispositif sur cette thématique est assez éloquent. Avant la formation, moins de la moitié savait identifier les modes d'évaluation (diagnostique, formative, évaluative) et les utiliser dans leurs programmes. En fin de formation, on a connu une hausse significative des connaissances et de l'utilisation de ces modes d'évaluation avec plus de 80 % en moyenne. Les évolutions sont également dans le même ordre dans les trois pays sans distinction non plus entre enseignants du primaire et ceux du secondaire.

Les supports pédagogiques (images, objets, textes, etc.) mis à la disposition des enseignants ne sont pas toujours utilisés par ces derniers. Si en RCI la proportion des utilisateurs de supports variés dans les enseignements est nettement élevée au début comme à la fin de la formation (89 % et 95 %), le dispositif IFADEM a été nécessaire pour améliorer celles du Niger et de la RDC. Dans ces deux pays, les enseignants ont bien intégré l'avantage d'une diversification des ressources et supports pédagogiques dans leurs pratiques quotidiennes après les formations reçues.

Rapports avec parents d'élèves, collègues et élèves hors classe.

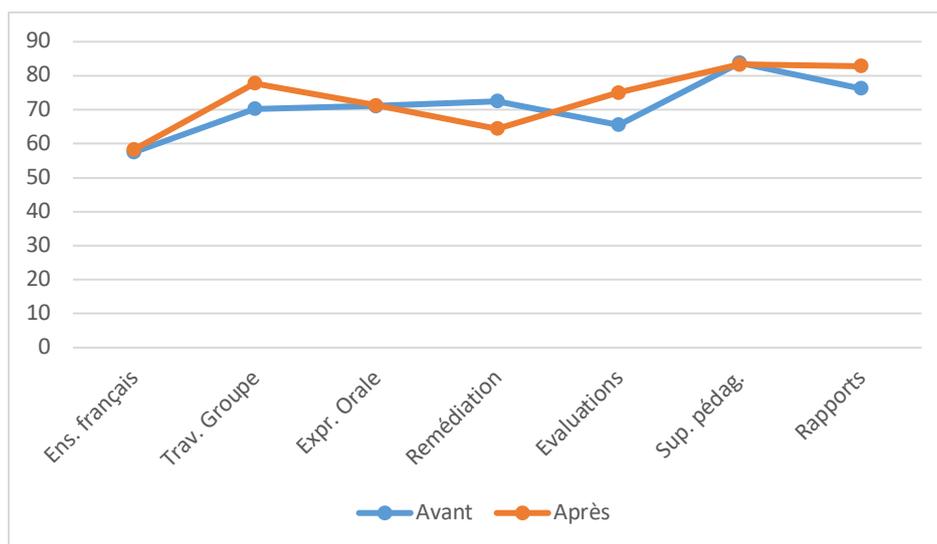
Des évolutions d'attitudes sont constatées pour l'ensemble des pays avec des taux allant jusqu'à 96 % de bonnes réponses. Le dispositif a aidé à améliorer les attitudes des enseignants face aux parents d'élèves, aux collègues et aussi aux élèves même en dehors de l'environnement habituel. Ils sont ainsi beaucoup plus nombreux à déclarer se référer à leur conseiller pédagogique en cas de conflit avec les parents d'élèves ou encore à solliciter davantage leurs collègues en cas de difficultés particulières. Ici également, on peut ressentir l'effet IFADEM sur l'accroissement des « bonnes » réponses dans les attitudes que les enseignants sont prêts à adopter.

VI. Réponses détaillées des enseignants

Les récapitulatifs par thématiques décrits plus haut ont tenté de donner un aperçu général des « bonnes » réponses données par les enseignants stagiaires en revenant sur certaines questions qui avaient été marquantes. Les tableaux placés en annexe sont plus détaillés et permettent d'apprécier pour chacun des pays, les évolutions pour chacune des questions qui ont été posées aux stagiaires avant et après la formation. Ils retracent point par point les rubriques abordées avec les effectifs et les pourcentages des réponses.

A. Cas de la RCI

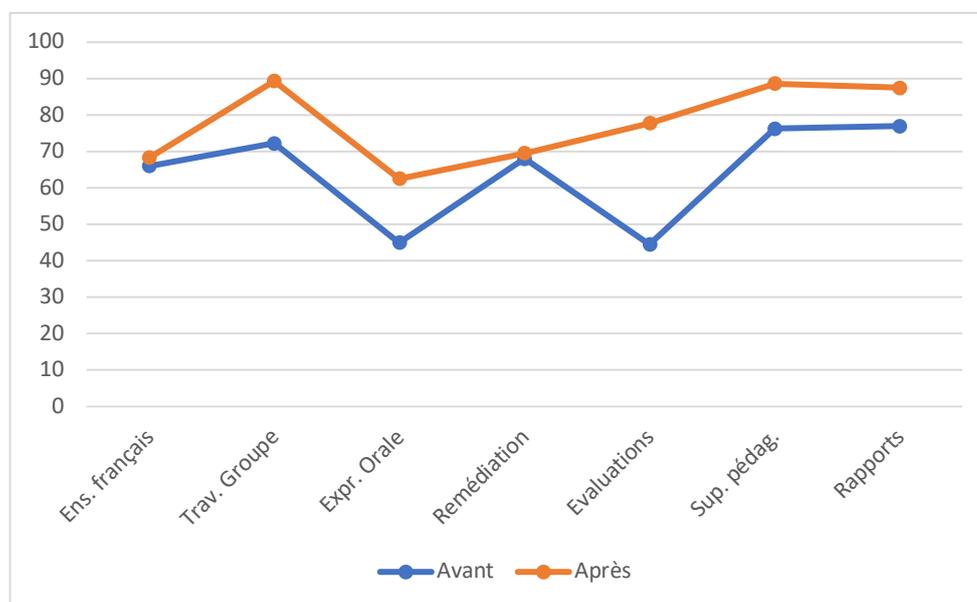
Le *tableau 1* (en annexe) montre les différences détaillées entre le début et la fin de la formation pour toutes les questions qui ont été posées aux stagiaires avec d'une part des reculs très nets comme à la question 14e (-51,4%) où il était demandé aux stagiaires de se prononcer sur leur tolérance à l'usage de la langue maternelle pour l'apprentissage du français. D'autre part, des évolutions positives ont été constatées après la formation des stagiaires notamment pour la question 16b où les stagiaires ivoiriens ont pleinement adopté le travail de groupe dans l'apprentissage des sciences.

Figure 1. Évolution des réponses positives par thématiques en RCI

A partir de cette représentation générale on constate que les réponses positives ont stagné sur deux thèmes (Enseignement du français et l'utilisation des supports pédagogiques), ont ensuite baissé sur la remédiation et ont connu des évolutions positives sur les autres thèmes.

B. Cas du Niger

Les stagiaires nigériens ont connu des évolutions plus nettes que celles de leurs homologues ivoiriens bien que les tendances générales soient très peu éloignées. En effet sur les questions 7 (Q7a à Q7d) relatives au rôle du travail en petit groupe, tous les enseignants ont répondu correctement aux questions alors qu'ils étaient en moyenne 70 % à l'avoir fait lors de la phase préparatoire (Voir *Tableau II* en annexe). Des évolutions très appréciables également aux questions Q6b (travail en groupe) ou encore Q17a (mode d'évaluation) où les taux ont largement dépassé les 100 % de croissance entre le début et la fin de la formation avec respectivement +117,5 % et +106,5 %. On constate cependant des baisses entre les deux phases notamment en Q13 (-14 %) sur la remédiation à l'écrit et en Q4 (-10,6 %) sur l'usage d'expressions locales, mais elles restent marginales.

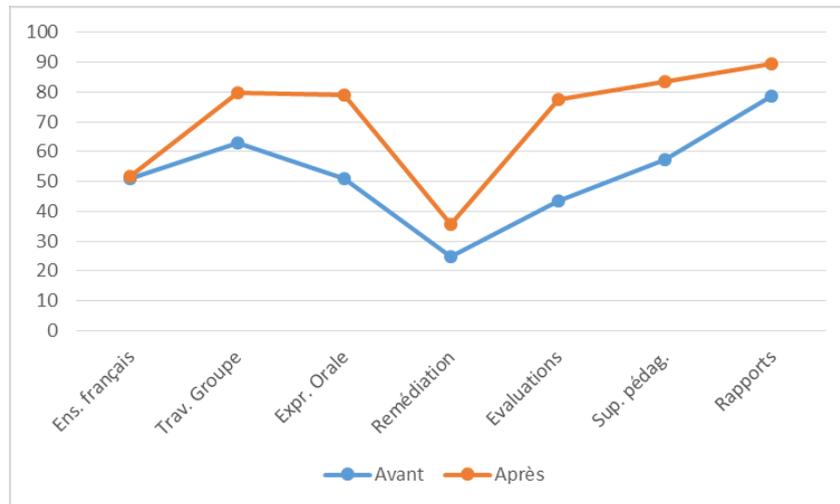
Figure 2. Évolution des réponses positives par thématiques au Niger

Hormis le thème de la remédiation, on constate que la courbe après la formation (orange) est toujours au-dessus de celle d'avant formation. Ici l'effet IFADEM est en général plus marqué.

C. Cas de la RDC-Katanga

Entre le début et la fin de la formation, les stagiaires katangais auront nettement acquis de nouvelles compétences dans leurs activités d'enseignement au vu des scores qu'ils ont enregistrés à l'issue de la formation reçue. A l'exception de quelques questions dont particulièrement la Q16 (b (-35 %), d (-77 %), e (-17 %)) sur la remédiation à l'écrit et à l'oral, toutes les autres ont connu des croissances positives (voir *tableau III* en annexe).

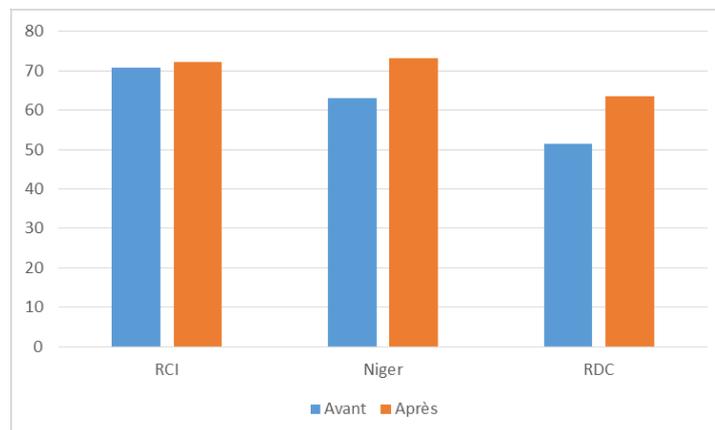
Figure 3. Évolution des réponses positives par thématiques en RDC



La courbe d'après formation largement au-dessus de la courbe d'avant formation pour la plupart des thématiques. On a certes des stagnations au niveau de l'enseignement du français mais l'effet de la formation IFADEM est largement mis en avant dans ce graphique.

En somme, le dispositif IFADEM a permis de faire évoluer les pratiques enseignantes de dizaines de stagiaires à travers les formations dispensées. L'objectif qui était de former le maximum d'enseignants avec un support à coût modéré semble atteint et qui plus est avec un dispositif qui n'a pas besoin d'être réadapté à chaque groupe en fonction de caractéristiques particulières. On avait ici deux publics que nombre de points semblaient opposer mais au final le dispositif aura été aussi efficace pour l'un que pour l'autre.

Figure 4. Aperçu général de l'évolution des taux de réponses positives



Cette figure qui retrace les variations des réponses positives entre le début et la fin de la formation donne une vue d'ensemble des résultats dans chacun des trois pays. On y note avant le début des formations, des taux relativement élevés en RCI où les enseignants avaient déjà, semble-t-il de

meilleures dispositions pour les questions liées à l'enseignement et aux attitudes à adopter que dans les autres pays. Ils ont en effet bénéficié de l'effet du dispositif puisque les réponses positives à la fin de la formation sont plus importantes. Il convient toutefois de revenir sur les items pour lesquels les taux de réponses positives ont baissé. Cette situation peut s'expliquer par une incompréhension de la question posée ou même de confusions dans les enseignements qui au lieu de renforcer les acquis des stagiaires engendreraient plutôt des reculs. Cependant, le cas spécifique des enseignants de la RDC est notable puisqu'ils avaient à peine franchi la barre des 50 % de réponses positives au début de la formation. Pour ces derniers, la formation aura eu un effet plus fort dans la mesure où ils enregistrent le plus fort taux de croissance de « bonnes » réponses entre le début et la fin de la formation avec 26,41 % de taux de croissance général. La formation aura également fait progresser les stagiaires du Niger qui connaissent un taux d'amélioration des « bonnes » réponses de l'ordre de plus de 24 %.

VII. Discussion

Ce dispositif IFADEM mis en place dans le cadre du perfectionnement des enseignants a permis de montrer des évolutions parfois notables entre le début et la fin de la formation des stagiaires. Des questions subsistent toutefois sur son apport en tant qu'un élément dans une multitude de variables que l'on pourrait prendre en compte comme par exemple le fait d'avoir une meilleure réussite à un test lorsqu'on le passe pour la seconde fois. De plus, on a aussi constaté des baisses de bonnes réponses pour certaines questions des fois dans un seul pays (Q16b) et d'autres fois dans deux voire les trois pays (Q11). Cette situation interpelle sur l'influence d'autres variables non prises en compte dans notre analyse. Sur un tout autre aspect, on a la question de l'équité pédagogique (Bressoux, 1993) du dispositif qui est aussi importante à cerner pour savoir quelle est sa capacité à réduire les écarts entre les stagiaires ayant de meilleurs taux de « bonnes » réponses et ceux qui ont un faible taux au début de la formation. Certes, les résultats s'améliorent dans l'ensemble mais ils peuvent cacher des disparités marquées. En effet, on a pu constater des niveaux initiaux très différents et parfois inégaux avec des stagiaires qui possèdent un BAC + 2 et d'autres ayant un BEPC (4 années d'études post-primaires). Le dispositif à généraliser devra alors tenir compte de cette donnée et s'adapter à tous les niveaux présents dans les formations en les faisant évoluer ensemble.

VIII. Conclusion

L'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les pays francophones en développement par la mise en place du dispositif IFADEM vise avant tout à dynamiser les pratiques enseignantes. Dans la configuration que nous avons vue, il s'agissait de montrer son impact positif sur l'acquisition de compétences par les enseignants bien qu'ils aient des profils particuliers et qu'ils soient issus d'environnements différents. En l'occurrence ici, d'un côté des enseignants du secondaire de la RDC en moyenne âgés de 43 ans avec des expériences professionnelles de 19 ans et de l'autre, des enseignants du primaire de la RCI et du Niger dont l'âge moyen est de 34 ans avec une expérience de 7 ans. Les résultats ont montré que le dispositif IFADEM pouvait être efficace pour l'amélioration des compétences des enseignants quel que soit leur profil. De plus, à l'exception de quelques questions, les résultats des tests semblent aller dans le même sens confirmant un effet IFADEM avec des changements bien marqués dans les perceptions et attitudes des stagiaires à la fin de la formation. Les différents éléments constitutifs du dispositif semblent fonctionner quel que soit l'environnement dans lequel il évolue. Bien entendu, certains points ont moins bien fonctionné notamment avec les reculs constatés pour certaines questions pour lesquelles des analyses plus poussées sont nécessaires.

Par ailleurs, la place prépondérante du dispositif dans l'acquisition et la consolidation des compétences des enseignants peut être analysée également sous l'angle de ses effets dans la posture réflexive de ces derniers. En effet, le maintien des stagiaires dans leurs environnements professionnels durant la formation contribue fortement à développer ces compétences que sont la vision, la motivation, le savoir et les pratiques entretenus par cette posture réflexive qui en coordonne l'ensemble pour en faire un tout homogène porteur d'améliorations. Cette posture, nommée « efficacité réflexive » est selon Frisch (2015) une approche émergente qui doit être prise en compte dans l'espace éducation-formation. De plus, le partage avec les collègues ou les conseillers pédagogiques tuteurs ou non contribue à soutenir le stagiaire dans sa double tâche d'apprentissage et

d'enseignement. L'efficacité interne du dispositif IFADEM est ainsi assurée par la conjonction de ces situations. Au-delà de cette efficacité interne, il y a aussi l'efficacité différentielle (Bressoux, 1993), qui elle tient compte de l'équité pédagogique du dispositif, qui devra être mise en avant, voire recherchée pour une meilleure généralisation du dispositif IFADEM.

Référence

- Audran, J., Coulibaly, B., & Papi, C. (2008). Les incitateurs et les épreuves, traces de vie sur les forums en ligne. *Distances*, 10(1).
- Barbier, J.-M. (1985). L'évaluation en formation. *Revue française de pédagogie*, 77, 80-83.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2013). Une étude empirique de l'influence des échanges sur les forums dans la réussite en enseignement en ligne : le cas du DAEU en ligne. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 27.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (dir.) (2015). *Estimer l'efficacité en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Ben Abid-Zarrouk, S., et Weisser, M. (2013). Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés. *Recherche en éducation*, 16, 90-104.
- Bressoux, P. (1993). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 75-94.
- Clark, R. E. (2009). Évaluer l'enseignement à distance. Stratégies et avertissements. *Distances et savoirs*, 7(1) 93-112.
- Frisch, M. (2015). Émergence d'un nouveau concept pour la recherche et la formation : « efficacité réflexive ». Dans S. Ben Abid-Zarrouk (dir.), *Estimer l'efficacité en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Gangloff, C., Weisser, M., Bennaghmouch, S., et Abid-Zarrouk, S. B. (2009). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations : le point de vue des apprenants. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(12), 61-76.
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente*, 152, 143-156.
- Marquet, P. (2004). *Informatique et enseignement : progrès ou évolution ?* Sprimont : Éditions Mardaga.
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès CNRS éditions*, 25, 15-23.
- Pirot, L. et Ketele, D. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Poteaux, N. (2007). *L'innovation pédagogique entre recherche et terrain*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches soutenue en 2007 à l'université Louis Pasteur, Strasbourg, garante de candidature : Michèle Kirch.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Sall, H. N., et De Ketele, J.-M. (1997). Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.

Annexes

Tableau 1 : Évolution des taux de réponses positives avant et après la formation (RCI)

Questions	% réponses positives à l'entrée (en %)	% réponses positives à la sortie (en %)	Taux d'évolution (en %)
Q1	88,9	84,4	-5
Q2	80	80	0
Q3	25	33,3	+ 33,2
Q4	15,6	17,7	+ 13
Q5	77,8	75,6	-2,8
Q6a	88,9	86,1	-3,2
Q6b	37,8	62,2	+64,6
Q6c	80	82,2	+2,8
Q6d	84,4	84,4	0
Q6e	60	73,3	+22,2
Q7a	91,3	84,4	-7,6
Q7b	84,4	86,7	+2,7
Q7c	84,5	93,3	+10,4
Q7d	88,9	91,1	+2,5
Q7e	77,8	75,6	-2,8
Q8	66,6	77,8	+16,8
Q9	46,7	51,9	+11,1
Q10	75,6	73,3	-3
Q11	95,6	82,2	-14
Q12	33,3	33,1	-0,6
Q13	86,7	84,4	-2,7
Q14a	40	22,2	-44,5
Q14b	28,9	42,2	+46
Q14c	75,6	60	-20,6
Q14d	97,8	77,8	-20,5
Q14e	64,4	31,3	-51,4
Q15	68,9	66,7	-3,2
Q16a	51,1	48,9	-4,3
Q16b	57,8	37,8	-34,6
Q16c	95,6	82,2	-14
Q16d	88,9	86,7	-2,5
Q17a	68,9	80	+16
Q17b	68,9	75,6	+9
Q17c	64,4	66,7	+3,6
Q18	60	77,8	+30
Q19a	80	88,9	+11,1
Q19b	75,6	60	+20,6
Q19c	86,6	88,9	+2,7
Q19d	92,9	95,6	+2,9
Q20	31	46,7	+50,6
Q21	87	95,6	+9,9
Q22	96	93,3	-2,8
Q23	91	95,6	+5,1
Moyenne	70,72%	72,25%	03,4%

Tableau 2 : Évolution des taux de réponses positives avant et après la formation (Niger)

Questions	% réponses positives à l'entrée (en %)	% réponses positives à la sortie (en %)	Taux d'évolution (en %)
Q1	80	86,9	+8,6
Q2	82	93,5	+14
Q3	48	45,7	-4,8
Q4	34	30,4	-10,6
Q5	86	84,8	-1,4
Q6a	70	91,3	+30,4
Q6b	20	43,5	+117,5
Q6c	80	84,8	+6
Q6d	88	93,5	+6,3
Q6e	78	93,5	+19,9
Q7a	88	100	+13,6
Q7b	64	100	+56,3
Q7c	72	100	+38,9
Q7d	80	100	+25
Q7e	60	65,2	+8,7
Q8	40	56,5	+41,3
Q9	18	32,6	+81,1
Q10	74	84,8	+14,6
Q11	48	76,1	+58,5
Q12	28	17,4	-37,9
Q13	96	82,6	-14
Q14a	54	60,9	+12,8
Q14b	34	43,5	+27,9
Q14c	51	50	-2
Q14d	70	71,1	+1,6
Q14e	58	45,7	-21,2
Q15	52	47,8	-8,1
Q16a	54	71,1	+31,7
Q16b	74	69,6	-5,9
Q16c	80	78,3	-2,1
Q16d	80	80,4	+0,5
Q17a	40	82,6	+106,5
Q17b	52	82,6	+58,8
Q17c	42	76,1	+81,2
Q18	44	69,6	+58,2
Q19a	56,3	84,8	+50,6
Q19b	75,5	82,6	+9,4
Q19c	81,6	91,3	+11,9
Q19d	91,8	95,7	+4,2
Q20	46	58,7	+27,6
Q21	90	100	+11,1
Q22	80	97,8	+22,3
Q23	92	93,5	+1,6
Moyenne	63,12%	73.23%	+24.03%

Tableau 3 : Évolution des taux de réponses positives avant et après la formation (RDC)

Questions	% réponses positives à l'entrée (en %)	% réponses positives à la sortie (en %)	Taux d'évolution (en %)
Q1	37,7	20,9	-44
Q2	69,8	73,6	+5,3
Q3	84,9	97,7	+15
Q4	36,3	46,5	+28
Q5	25,3	19,4	-23
Q6	76	92,3	+21
Q7a	66,4	86,1	+29,6
Q7b	37,7	64,3	+70
Q7c	72,6	85,3	+17
Q7d	72,6	72,9	+0,4
Q7e	52,7	76,7	+45,5
Q8a	69,2	84,5	+22
Q8b	57,9	68,2	+18
Q8c	60,3	84,5	+40
Q8d	73,3	83,7	+14
Q8e	52,1	13,9	-73
Q9	11,6	27,9	+140
Q10	9,6	14	+45,8
Q11a	44,5	63,6	+43
Q11b	15,8	17,8	+13
Q11c	50	41,1	-18
Q12	80,8	82,2	+1,73
Q13	60,9	76	+25
Q14	31,5	39,5	+25
Q15	22,8	31	+36
Q16a	24,1	26,4	+9,5
Q16b	60,3	39,5	-35
Q16c	41,4	56,6	+36,7
Q16d	10,3	2,3	-77
Q16e	25,3	20,9	-17
Q17	57,9	72,1	+25
Q18a	37	79,1	+114
Q18b	45,2	86,8	+92
Q18c	60,9	69	+13,3
Q18d	60,9	81,4	+33,7
Q19a	40,4	79,1	+95,8
Q19b	46,6	80,6	+73
Q19c	41,1	81,4	+98
Q20	46,2	69,8	+51
Q21a	56,2	81,4	+44,8
Q21b	43,8	78,3	+78,8
Q21c	52,7	83,7	+58,8
Q21d	76,6	90,7	+18,4
Q22	68,5	79,1	+15,5
Q23	87	93,8	+7,8
Q24	82,2	93	+13
Q25	77,4	92,3	+19,3
Moyenne	51,36%	63,63%	26,41%