

**Journée d'étude Technologies et éducation en Afrique**  
**pour les 20 ans du Réseau africain de formation à distance (RESAFAD)**

**15 juin 2018**



**Session 3 : initiatives pour former les enseignants**

***Claude Lishou (UCAD Dakar)***

Nous allons reprendre nos travaux. J'invite Béatrice Savarieau, Christian Depover, François Villemonteix et Bernard Dumont. Sur cette troisième session, concernant les initiatives pour former les enseignants, Mme Savarieau nous présentera la formation à distance des cadres avec les ministères de l'éducation nationale pour IFADEM. Nous entendrons ensuite une présentation sur le master à distance francophone sur les TICE, puis sur les projets TICE à Madagascar et en Côte-d'Ivoire par M. Villemonteix. Nous terminerons par « Lecture pour tous, les TIC en appui à la réforme de l'apprentissage de la lecture au Sénégal » par M. Dumont.



## FAD des cadres des MEN pour IFADEM

### ***Béatrice Savarieau (Université de Rouen) Repère vidéo 2min08***

Bonjour à tous. Je vais essayer de synthétiser mon propos en dix minutes. C'est un beau challenge. Je voudrais surtout faire un partage d'expériences de ce que nous avons vécu dans le cadre de l'initiative IFADEM avec les cadres d'un certain nombre de ministères. L'Université de Rouen avait, entre autres, pour mission de former les cadres, notamment les inspecteurs.

Je vais m'inscrire dans ce qui s'est dit ce matin pour essayer de voir ce qu'il y a de neuf sous le soleil — puisque j'ai entendu qu'il n'y avait pas grand-chose de neuf. Il semblerait que nous fassions la même chose qu'il y a vingt ans. Je m'appuie sur une recherche en cours dans le cadre du laboratoire CIRNEF. C'est vrai que l'on regarde souvent la question des ressources et on pense à une logique de contenu. En fait, si on prend une entrée par les capacités (théorie de Sen) avec le développement du pouvoir d'agir, on voit qu'il y a peut-être d'autres choses à examiner. C'est ce que nous avons fait en interrogeant l'usage réel des ressources. C'est proche de la problématique des usages et du non-usage.

Nous avons essayé de comprendre pourquoi certaines choses étaient vraiment utilisées par les inspecteurs et d'autres choses, pas du tout. Qu'est-ce qui faisait que des ressources que nous avons mises à disposition ne fonctionnaient pas ou, en tout cas, n'étaient pas du tout utilisées ?

Vous voyez sur cette diapositive les représentants des pays qui ont participé à cette recherche (Côte-d'Ivoire, Haïti, Niger, Sénégal, Togo). Nous avons commencé par la diffusion d'un questionnaire avec LimeSurvey que nous avons complété par des entretiens avec un certain nombre de représentants de ces pays.

Officiellement, nous devons donc former les inspecteurs. Mais le graphique de droite montre qu'il y a d'autres professions que des inspecteurs. Il y avait aussi beaucoup de conseillers pédagogiques, un certain nombre d'enseignants, des informaticiens, des documentalistes, etc. Je n'ai pas le temps de développer ce point, mais il n'y avait pas que des inspecteurs.

Sur cette diapositive, j'ai essayé de synthétiser le dispositif que nous avons mis en place dans le cadre de cette formation. Il s'agit d'une plateforme avec cinq cours. Il ne s'agit pas forcément d'une logique d'approche par les contenus. Ce qui nous semblait être innovant dans cette logique du transfert de compétences liées à l'usage des technologies et de la formation à distance, c'était un accompagnement de projet. L'idée était que les pays soient réunis autour de l'élaboration de vrais projets de développement de formation à distance en lien avec leur réalité de terrain.

Nous avons constitué des groupes et nous les avons entraînés au travail collaboratif. D'où ma remarque de ce matin quand j'ai posé la question de la nouveauté par la collaboration. C'est une réalité que nous avons pu largement observer, c'est-à-dire que, pour l'instant, la collaboration, y compris chez les enseignants, n'est pas quelque chose de naturel. En général,

il s'agit plutôt d'un travail solitaire, y compris dans les écoles normales — je tiens à le souligner.

La première révélation pour eux a été : « On peut travailler ensemble. On est appelés à collaborer. » L'une des difficultés du point de vue pédagogique, d'ailleurs, a été que, dans ces groupes, le ministère ait envoyé à la fois ce que l'on appelle dans le jargon des ressources humaines, des N et des N + 1. Collaborer avec son supérieur hiérarchique, ce fut une grande première et une grande révolution née de la formation à distance. J'aurais beaucoup à vous dire sur ce sujet, mais ce n'est pas la seule chose que j'ai à vous présenter.

Il y a eu évidemment énormément de difficultés de connexion. Nous avons tout essayé. À la base, nous avons prévu des visioconférences. Selon les pays, cela fonctionne ou non. À défaut, nous avons fait des classes virtuelles. Cela fonctionne ou non. En réalité, nous avons beaucoup utilisé le téléphone. Selon les pays, les difficultés de connexion sont réelles. Nous avons mis énormément de choses à disposition. Étant donné les circonstances qui sont les leurs (difficultés de connexion, problèmes d'électricité, etc.), quels seront les cours qui seront travaillés ? Nous avons des cours médiatisés, avec des quizz, des exercices à trous. Il y a plein de choses mais, sans connexion, comment vont-ils faire pour travailler ?

Nous avons donc compris qu'il fallait interroger leur contexte de vie globalement. En plus, avec les cadres, une autre problématique se pose. Un cadre est précisément quelqu'un de mobile. Ce n'est pas quelqu'un qui est dans son bureau tous les jours. Un inspecteur va aller sur le terrain, dans les écoles normales. Il ne va pas forcément dans sa structure de rattachement. La problématique de la mobilité ne va pas trop bien avec la synchronie.

Les regroupements synchrones, c'est très bien, c'est fait pour qu'ils rencontrent leurs pairs, pour qu'ils puissent entrer en collaboration. Mais, en fait, une fois sur deux, le travail étudiant empêché était à l'initiative du commanditaire. Autrement dit, c'est le ministère lui-même qui avait envoyé les personnes en formation qui, pour des raisons de service ou autre, empêchait l'apprenant de suivre sa formation. On voit qu'il y a là quelque chose à repenser. Cela ne fonctionne pas très bien. On a l'impression que suivre une formation à distance, comme c'est virtuel, peut se faire sans réorganiser le temps de travail de celui que l'on va envoyer en formation. Le message que l'on transmet est qu'il faut aménager les emplois du temps de ceux que l'on va envoyer en formation. Il faut libérer une charge de travail pour que les personnes puissent prendre en charge une nouvelle charge de travail qui est celle de se former.

Le questionnement est le suivant. La formation à distance est un moyen de réduire les dépenses de formation où les environnements numériques peuvent en effet devenir capacitants en rendant le travail plus formateur. Dans notre pédagogie d'accompagnement par projet, on est vraiment partis de leur situation de travail réelle et de leur problématique réelle.

Les projets en question étaient sous forme d'études de cas. C'était à leur initiative. On n'a pas imposé de sujets. Il fallait que les sujets viennent du terrain, comme vous l'avez compris. Nous avons retrouvé régulièrement la problématique de la formation des directeurs d'école, mais nous avons aussi vu apparaître une grande diversité des sujets et, notamment, une problématique nouvelle qui est l'usage du téléphone. Il y a aussi la problématique de la mobilité. À un moment, nous avons dû faire des visioconférences. Nous avons pu échanger via LinkedIn, par exemple. Quand on discutait avec eux de façon informelle, beaucoup de pays utilisent WhatsApp. Nous avons pensé qu'il y avait des choses à construire à partir des réseaux sociaux.

Comme je le disais tout à l'heure, notre problématique rejoint la question des usages et du non-usage des ressources en ligne. Mais, dans les dispositifs de formation auxquels on associe

bien souvent des fantasmes, il nous semble qu'il faut voir la réalité de la personne en formation pour comprendre que certaines choses sont en fait totalement inconcevables.

De quelles ressources de formation proposées par le dispositif se saisissent les apprenants ? Si ces ressources ne sont pas utilisées, pour quelles raisons ? Comment les utilisent-ils ? Et quels transformations/apprentissages sont constatés par ces usages ? Notre réflexion sera basée sur les résultats de notre recherche que je voudrais partager avec vous dans les grandes lignes.

J'appellerai cela les apprentissages incidents. Par rapport à ce que l'équipe pédagogique a prévu en termes de résultats et d'objectifs d'apprentissage, il y a énormément de choses qui apparaissent quand on interroge réellement les apprenants sur ce qu'ils ont appris. Ce n'était pas ce que nous avons prévu. Je vous en donne quelques illustrations en termes de résultats pour que vous compreniez bien. Par exemple, ils viennent peut-être apprendre, pour un certain nombre d'entre eux, l'usage des technologies. Mais, en réalité, ils vont apprendre un certain nombre de choses concernant la pédagogie. Ils sont essentiellement dans des pays où la formation se fait par la transmission et par le par-cœur. Notre approche a été complètement révolutionnaire pour beaucoup d'entre eux puisque nous avons utilisé une pédagogie active. Certains découvraient la pédagogie active : « Vous vous adressez à nous comme à des adultes. Quel changement... » Ce fut notre premier étonnement.

Il y a une autre dimension. Souvent, à partir d'une logique de contenu, on a fait beaucoup de travail sur une logique d'accompagnement. Ce rapport à l'apprenant qui est lié à l'accompagnement a été aussi chez eux une grande transformation des pratiques. Y compris ceux qui avaient en charge les écoles normales nous ont dit que cela allait complètement changer leur rapport à l'apprenant : « On ne va plus du tout être dans la même posture que jusqu'à présent. On va essayer nous aussi de nous mettre dans cette relation qui s'apparente à de l'accompagnement comme avez fait pour nous. » Vous voyez qu'il y a vraiment des transformations qui n'étaient pas celles que nous visions. Mais ce sont celles qui nous ont été remontées.

La collaboration va être poursuivie bien au-delà de ce que nous avons mis en place. On se rend compte que c'est en effet un besoin chez eux, même si c'est une difficulté au départ. Il y a une vraie transformation des pratiques que de se retrouver d'égal à égal avec son supérieur hiérarchique. Nous avons beaucoup insisté sur ce point de l'importance du chef. Nous avons annoncé la couleur en disant : « Attention, ici, il n'y a plus de chef. Vous oubliez vos chefs. On rentre dans le travail collaboratif. Vous êtes tous égaux. » Quelle transformation des pratiques ? Dans la réalité, il y a quand même eu de beaux projets où il y a eu une transformation des relations.

Nous avons complètement minimisé l'importance des réseaux sociaux. Que peut-on mettre en place dans l'éducation nationale de ces pays en le basant sur les réseaux sociaux ? Vous avez peut-être tous eu connaissance qu'à une certaine époque, on faisait passer les cours sur papier par les bus ou les taxis-brousse. Il y a peut-être aujourd'hui des choses de ce type à faire passer par les réseaux sociaux. Il faut donc noter l'importance des réseaux sociaux et, évidemment, du téléphone.

Certes, on pense beaucoup au formel, mais on doit beaucoup s'intéresser à l'informel. Il y a des résultats à évaluer sur les transformations des pratiques qui ne touchent pas seulement à l'usage des technologies.

***Claude Lishou (UCAD Dakar)***

Merci. Nous allons passer maintenant la parole à Christian Depover.



## Masters à distance francophone sur les TICE

### ***Christian Depover (Université de Mons) Repère vidéo 14min45***

Sur le programme, il est indiqué « master en technologie éducative ». En fait, je vais vous présenter différentes versions du master ACREDITÉ. Nous verrons cela tout à l'heure dans la chronologie.

Il s'agit d'un master en technologies éducatives ou en technologies en éducation, que nous avons organisé conjointement, Alain Jaillet de l'Université de Strasbourg puis de Cergy-Pontoise, Daniel Peraya de l'Université de Genève et moi-même de l'Université de Mons. C'est à ce titre que j'assure la présentation, Alain Jaillet étant appelé à d'autres activités.

C'est déjà une histoire ancienne. Elle date de la fin du siècle dernier. L'AUF avait la volonté de déployer un réseau de formations à distance au bénéfice et avec l'aide des pays du Sud afin de former des spécialistes capables de monter et d'encadrer des dispositifs de formation à distance. Dans le cadre de cette volonté, de manière très judicieuse, l'AUF s'est rapidement rendu compte qu'elle avait besoin de mobiliser des experts sur place. Le master a été monté en vue de préparer et de former ces experts. C'est une activité conjointe des universités de Strasbourg au départ, de Genève et de Mons. Dans ce cadre, nous avons constitué un consortium pour prendre en charge, en fait, la formation, sachant que le diplôme est délivré par l'Université de Strasbourg et, actuellement, par l'Université de Cergy-Pontoise. On avait toujours l'espoir d'aller vers une co-diplomation, mais cet espoir ne s'est pas concrétisé.

L'un des outputs importants de cette formation est évidemment les diplômés. Nous comptons actuellement environ 600 diplômés qui se répartissent essentiellement à travers l'Afrique. Vous disposez ici d'un tableau un peu ancien, avec un peu moins de 500 diplômés à l'époque. Mais la répartition est à peu de choses près à peu près la même actuellement. Une majorité d'étudiants sont issus des pays du Maghreb. Il y a aussi un nombre important d'étudiants d'Afrique subsaharienne, notamment du Cameroun, du Sénégal, du Burkina, de Madagascar, du Niger, ainsi que d'autres pays.

L'objectif était de former en priorité des cadres issus des pays du Sud. Mais la formation était ouverte à des étudiants des pays du Nord. Il y a quatre ans, 41 d'entre eux étaient français, ce qui est loin d'être négligeable. Dans l'organisation de la formation, il y avait cette volonté de mixité, hommes-femmes évidemment, mais aussi Nord-Sud. J'y reviendrai par la suite, la base de notre pédagogie est le travail en groupe, le travail collaboratif. Notre volonté était de faire collaborer des gens du Sud et du Nord dans le cadre de projets communs.

Le recrutement est une partie importante de notre stratégie. Dans les premières années de notre recrutement était ciblé sur des candidats issus de l'enseignement supérieur. Dans une promotion, il y avait 70 à 80 % de professeurs d'université. Progressivement, notre recrutement s'est diversifié et s'est élargi notamment vers des enseignants du secondaire. C'est d'ailleurs dans cette perspective — j'y reviendrai — que l'on a ajouté à notre master 2 une année de master 1 de manière à élargir notre public. Les enseignants du secondaire

n'étaient pas nécessairement prêts à rentrer directement en master 2. C'est la raison pour laquelle on a créé un master 1 qui servait, en quelque sorte, de passerelle pour les personnes qui n'avaient pas les prérequis.

Le recrutement était très sélectif au départ, il l'a été un peu moins par la suite. Notamment, la sélection a été guidée par le nombre de bourses que nous donnait l'AUF (selon les années, entre 30 et 50). Nous retenions entre 30 et 50 candidats du Sud pour bénéficier d'une bourse. Quelques candidats du Sud ont suivi la formation sans bourse, mais étant donné le montant assez élevé de l'inscription (environ 3 500 euros par an), ce nombre est très limité. La très grande majorité des étudiants qui ont fréquenté le master et qui étaient issus du Sud bénéficiaient d'une bourse de l'AUF. Pour 30 à 50 bourses, nous avons régulièrement entre 200 et 300 candidats.

J'ai déjà dit un mot sur l'approche pédagogique. Notre approche est centrée sur des études de cas et la résolution de problèmes. Nous choisissons les problèmes pour qu'ils soient proches du contexte professionnel des étudiants. Ce sont de vraies situations à traiter, relativement proches de l'emploi actuel des étudiants, de leur situation professionnelle et de la situation professionnelle vers laquelle ils souhaitent évoluer.

Il s'agit de privilégier les activités collectives. Rappelez-vous les années 2000. On parlait beaucoup de travail collaboratif. C'était un peu une nouveauté en formation à distance. À l'époque, nous avons structuré notre apprentissage autour de cette idée d'activité collaborative. La plateforme que nous utilisions à l'époque a évolué depuis. C'est une plateforme développée par l'Université de Strasbourg. Cette plateforme était étudiée pour le travail collaboratif à distance.

Une autre particularité est l'accent mis sur le suivi individualisé, notamment sur le travail des tuteurs. Les tuteurs étaient formés pour encadrer les étudiants. Progressivement, ces tuteurs ont été choisis parmi les anciens étudiants ACREDITÉ qui étaient déjà eux-mêmes professeurs d'université, qui avaient donc déjà une pratique professionnelle significative, à laquelle on a progressivement ajouté une pratique en matière de suivi de tutorat à distance.

Je passe rapidement sur l'organisation de l'année. Cette organisation est assez particulière en ce sens que chaque étudiant a deux cours à suivre en parallèle, mais il s'agit de cours relativement courts, d'une durée de deux à trois semaines. Durant ces deux ou trois semaines, chaque étudiant est inséré dans un groupe de 3 à 5 étudiants et chaque groupe bénéficie d'une relation avec son tuteur, en général trois fois pendant les deux à trois semaines. Il s'agit donc d'un tutorat vraiment très précis, de proximité — si on peut dire — et centré sur la relation synchrone.

Comme on fait habituellement en formation à distance, nous avons utilisé le forum. Mais l'essentiel du tutorat est basé sur des rendez-vous synchrones. On discute du projet en faisant un bilan de l'état d'avancement. On fait une évaluation du projet. Il s'agit vraiment d'une relation très proche des étudiants. Deux ans après la formation, j'ai rencontré deux anciens étudiants qui venaient juste de terminer la formation. Ils étaient déjà professeurs d'université. Ils m'ont dit que la vision que nous leur avons donnée de la formation à distance était très différente de celle qu'ils avaient. Ils m'ont dit qu'ils estimaient n'avoir pas été suivis dans leurs études aussi bien et de manière aussi proche que dans cette formation à distance, alors qu'ils avaient un cursus d'enseignement universitaire de doctorat, etc. Cela nous a encouragés à poursuivre dans la même idée.

Pour l'essentiel, il s'agit d'une évaluation continue basée sur les études de cas réalisées qui sont notées. Il y a des projets à réaliser, des QCM autocorrectifs. À cela s'ajoute une épreuve sur table dans un local le plus proche possible du domicile. Il peut s'agir de campus

numériques ou de l'ambassade France, par exemple. Pour clôturer la formation, les étudiants doivent présenter un mémoire et le soutenir en visioconférence. Finalement, au niveau du vécu des étudiants, le dispositif n'était pas si éloigné d'une formation classique.

Quelques résultats. Un résultat dont nous sommes particulièrement fiers est le taux de certification de l'ordre de 80 %. C'est significatif pour des formations à distance. Les raisons sont le tutorat de proximité, le suivi au quotidien des étudiants et les procédures de sélection.

Nous sommes également très satisfaits que beaucoup de nos étudiants se soient vu confier des postes de responsabilité dans leur pays et, notamment, dans le cadre des actions menées par l'AUF. J'avais d'autres choses à dire, mais le temps est écoulé. Je vous remercie.

***Claude Lishou (UCAD Dakar)***

Merci, Christian, pour cette communication synthétique et très claire. Nous allons passer la parole à M. Villemonteix sur les projets TICE à Madagascar et en Côte-d'Ivoire.



## Projets TICE à Madagascar et en Côte-d'Ivoire

### ***François Villemonteix (Université de Lille-3) Repère vidéo 25min45***

Mon propos s'inscrit dans la continuité de ce qui a été dit ce matin pour traduire la subsistance de projets qui sont en cours. Ce sont des projets de formation d'enseignants avec les technologies. Je m'arrêterai sur deux des quatre pays qui sont actuellement en train de développer des projets de formation à distance des enseignants avec des technologies. Ces quatre projets ont lieu au Mali, au Niger, à Madagascar et en Côte-d'Ivoire sur un financement de l'AFD avec un accompagnement et une supervision de l'AUF. Ces projets sont tous inscrits dans le cadre d'un partenariat local avec des partenaires techniques et financiers, ainsi que les instances gouvernementales.

Pour chacun de ces projets, des équipes sont constituées. Toutes ces équipes sont aidées et accompagnées, en particulier par une expertise externe, par l'AUF tout au long de leur conception et de leur mise en œuvre.

Au départ de ces quatre projets, il y a l'idée d'une éventuelle extension. Potentiellement, ces projets sont extensibles.

Tous ces projets sont donc soumis à une évaluation externe — c'est à ce titre que je parle ici — qui a aussi une fonction d'accompagnement. En effet, l'accompagnement et cette évaluation démarrent au moment de l'élaboration de l'aide et des cadres logiques. Il y a une évaluation à mi-parcours et à la fin du parcours pour chacun de ces projets. Cette évaluation est centrée sur les critères-cadres de l'OCDE (pertinence, efficacité, efficience, viabilité et impact) et prévoit aussi d'aborder, de manière transversale à ces quatre projets, un certain nombre de conditions de pérennisation et de soutenabilité, économique en particulier, politique évidemment, structurelle selon différents plans : le pilotage, l'ingénierie et la coordination, le dispositif techno-pédagogique. La démarche d'analyse que l'on effectue se focalise sur différents points : la ou les structures (la technostructure, les structures intermédiaires), les acteurs (les personnes concernées), les systèmes, la stratégie et, également, la culture. Pour mettre en place cette évaluation, on s'appuie sur un protocole commun et sur des matrices d'évaluation élaborées en contexte, c'est-à-dire en prenant en compte un certain nombre de données locales. Les données prélevées sont institutionnelles, quantitatives (traces d'activité, résultats d'évaluations au fur et à mesure des processus) et qualitatives prises sur le terrain (observations en situation, entretiens focalisés, entretiens individuels avec l'ensemble des acteurs aux différents niveaux).

Je me centre sur deux projets, probablement les plus avancés. Nous partons en effet demain faire l'évaluation finale de l'un de ces projets. Il y a le projet FADEP (formation à distance des enseignants du primaire) à Madagascar et le projet M-learning en Côte-d'Ivoire qui s'intéresse à la formation des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degrés.

Je vais me centrer sur les dispositifs technico-pédagogiques avec prudence, étant donné que l'évaluation n'est pas terminée. L'évaluation est assurée par l'entreprise SOFRECO. Je



m'intéresserai aux caractéristiques et, surtout, aux similarités des deux projets et aux contrastes entre ces deux projets.

Par rapport à la commande qui m'a été faite, il s'agit de relier l'instrumentation mise en œuvre, les technologies mises en œuvre et leurs caractéristiques, aux activités qui sont prévues et effectivement réalisées. En particulier, au cœur de l'innovation technopédagogique dans les deux cas, il y a la tablette. Dans un cas, il s'agit d'une tablette qui permet de consulter des documents et des ressources, ainsi que de communiquer avec des tuteurs. Dans l'autre cas, il y a ces deux activités, de consultation et de communication, mais aussi une activité de production.

Il faut remettre les choses dans le contexte. Dans un premier cas, la perspective à Madagascar est quand même d'intégrer un grand nombre d'enseignants dans la fonction publique. Il y a donc un enjeu de soutenabilité très important. Il s'agit de faire entrer des agents dans les positions de fonctionnaires. En effet, la population est actuellement très diversifiée parmi les enseignants en poste dans les classes primaires (enseignants communautaires, etc.). En Côte-d'Ivoire, il s'agit aussi d'un enjeu de recrutement par rapport à la massification d'un nombre important d'enseignants (3 000 enseignants depuis 2012 en trois années). Les deux pays ont été bousculés par l'actualité institutionnelle (crise en Côte-d'Ivoire et à Madagascar).

Un focus sur quatre activités : le pilotage, toujours en m'intéressant aux dispositifs technopédagogiques et en comparant les deux ; la production de contenus de formation ; le tutorat ; et l'appropriation par les enseignants.

Sur le pilotage, les deux dispositifs comprennent un niveau national décisionnaire de pilotage et un niveau opérationnel exécutant. Ce niveau opérationnel exécutant se déconcentre en régions pour la dissémination du matériel, l'aide de proximité, le soutien et l'activité tutorale hybride entre des tuteurs et, évidemment, les apprenants que sont les enseignants. Pour que cela fonctionne, parmi les conditions que l'on identifie comme étant nominales — car le système fonctionne ainsi —, il y a un dispositif technologique centralisateur opérant (de type LMS ou CMS). Ces conditions permettent aussi de répondre aux exigences technologiques des modèles de tutorat et d'évaluations mis en place. Ce sont des conditions que l'on peut estimer comme étant nominales pour que cela fonctionne.

Dans un des cas, à Madagascar, nous avons des relais locaux qui sont les instances de formation initiale des enseignants, avec des tuteurs, des formateurs de formation initiale qui deviennent tuteurs de formation à distance. Dans l'autre cas, ce sont les superviseurs de l'action éducative, que sont les conseillers pédagogiques (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés), qui deviennent tuteurs. Ce sont deux types d'acteurs dans deux endroits différents. Cela pose évidemment des problèmes de réadaptation d'identité professionnelle.

Concernant les modalités techniques, à Madagascar, il n'y a pas d'instrumentation dédiée à l'activité sur le plan national. Une plateforme a été prévue mais n'a pas été mise en place. Il n'y a pas non plus de dispositif de sollicitations au fil de l'eau des apprenants par un système d'envois de SMS. C'était prévu, mais cela n'a pas été véritablement opérationnel.

Dans l'autre cas, en Côte-d'Ivoire, il y a un dispositif d'information national, un site compagnon qui permet d'accéder aussi à des contenus, aux outils d'évaluation et aux notes de l'ensemble des enseignants, région par région.

Une autre activité est la production de contenus. Il s'agit de produire des contenus cohérents par rapport aux enjeux linguistiques, culturels ou locaux. En termes de conditions, il faut une adaptation et une pertinence par rapport à l'objectif de formation et aussi par rapport aux conditions linguistiques et culturelles locales. Il faut aussi que des critères

ergonomiques soient respectés (lisibilité des contenus, cohérence intradocumentaire, utilisabilité, utilité, etc.).

Dans l'un des cas, à Madagascar, il n'y a pas véritablement d'ingénierie de production adaptée à la production numérique de ressources. Il y a plutôt un effet de compilation de ressources existantes mises en place sur la tablette. Il faut savoir qu'à Madagascar, les enseignants acquièrent des livrets qu'ils complètent avec des exercices et des tâches à exécuter à l'aide de ressources disponibles sur une tablette de 7 pouces. Il n'y a pas d'enjeux d'ingénierie de production *stricto sensu* sur le plan national.

En revanche, en Côte-d'Ivoire, une ingénierie est mise en place, c'est-à-dire une réalisation, avec une chaîne éditoriale de l'ensemble des contenus, de modules permettant d'accéder à une évaluation par module à l'issue de chacun d'entre eux.

Concernant l'activité tutorale, dans les deux cas, les modèles sont à peu près similaires, c'est-à-dire un tutorat de proximité, hybride, avec un accompagnement à distance, avec de la communication, de l'envoi de documents, mais aussi du présentiel, voire des mini-regroupements beaucoup plus localisés pour des raisons évidentes de grandes difficultés de déplacements, de grandes difficultés de circulation sur les territoires, en particulier à Madagascar. Pour cela, parmi les conditions nominales, il faut une qualité de réseau suffisante, l'existence d'un numéro téléphonique de flotte pour pouvoir rapidement communiquer avec son tuteur sans coût induit pour les utilisateurs, des volumes data adaptés et l'appropriation d'éléments d'ingénierie tutorale à distance de la part des tuteurs.

Il y a deux types d'utilisation des modalités techniques. À Madagascar, les tuteurs et les enseignants communiquent avec leurs tablettes, reçoivent des SMS, téléphonent avec leur tablette. C'est d'ailleurs devenu un outil usuel pour ces enseignants.

En revanche, en Côte-d'Ivoire, cette tablette fait tout. C'est l'outil unique pour communiquer et pour produire. Pour les tuteurs, elle permet d'envoyer des messages afin d'évaluer et, pour les enseignants, elle permet de produire des documents. Cela pose toute une série de problèmes d'appropriation des outils, d'adaptation des ressources pour pouvoir produire. C'est ce que l'on repère en Côte-d'Ivoire. Ce n'est pas le cas à Madagascar. Je m'arrête là sur les considérations techniques.

Ce dont on se rend compte dans ces modèles similaires mais très contrastés sur le plan des utilisations et des modes d'appropriation de ces outils, c'est que la formation à distance dans ces deux pays est possible. Mais il y a évidemment des conditions nominales à respecter pour que cela puisse avoir lieu de manière pérenne. Hormis les problématiques de réseau, les problèmes posés pour une formation d'enseignants avec des TICE, si les choix technologiques correspondent bien aux enjeux et aux objectifs de formation, c'est alors possible.

Mais il y a quand même énormément de difficultés sur lesquelles je ne reviens pas puisque l'évaluation n'est pas du tout terminée — on en est plutôt au début. On constate néanmoins quelques effets à ce stade. Il y a un effet de structure, avec une montée en compétence des équipes projet, en particulier les équipes de conception. On repère la constitution de réseaux, comme des petits réseaux d'enseignants locaux, des réseaux disciplinaires à Madagascar, c'est-à-dire que la conception s'est faite de manière décentralisée avec des relais locaux et une mise en relation entre le pilotage national et des réseaux de tuteurs qui ont contribué à l'élaboration des contenus. Derrière tous ces effets, de nombreuses questions apparaissent et pourraient donner lieu à des travaux sans doute plus approfondis sur le plan de la recherche, de mon point de vue, relatifs précisément aux transformations des pratiques tutorales et de conception de contenus et, de manière un peu subreptice, aux transformations — infinitésimales — des pratiques enseignantes. C'est pourtant le but, mais il est difficile de

spéculer sur des transformations des pratiques enseignantes en jouant à tous les niveaux sans véritablement examiner les choses de manière approfondie sur le terrain.



## Lecture pour tous - Les TIC en appui à la réforme de l'apprentissage de la lecture au Sénégal

### ***Bernard Dumont (consultant) Repère vidéo 39min17***

Bonjour à tous. J'ai le plaisir de retrouver certains de mes anciens collègues et certains de mes étudiants-enseignants. Ce matin, il y a eu quelques hommages. Avant de parler du présent, je voudrais associer quelqu'un à l'hommage qui a été fait. On a rendu hommage à beaucoup de gens, hélas, décédés. Je voudrais rendre hommage à une femme vivante et spécialiste des langues africaines, Régine Thomas. Elle n'est pas présente parce qu'elle est très malade. Elle regrette de ne pas pouvoir être parmi nous aujourd'hui. Jusqu'au dernier moment, elle a gardé l'espoir de pouvoir être présente. Je voulais lui rendre hommage et l'associer à ce travail.

Parlons du présent. Nous avons discuté avec Jacques pour savoir de quoi je pourrais parler. Je vais donner un exemple de changement d'échelle. Il s'agit non pas d'un projet, mais d'une réforme de tout un pays. Il s'agit de la réforme de l'apprentissage de la lecture. Nos cousins de l'autre côté de l'Océan, les Américains, ont décidé de financer un appui à cette réforme.

Au moment où le programme a été lancé il y a deux ou trois ans, les statistiques disponibles au niveau de l'apprentissage de la lecture montraient qu'en 3<sup>e</sup> année du primaire, 13 % des élèves avaient le niveau attendu en 2<sup>e</sup> année. Ils ont donc eu envie de changer quelque chose. Je ne suis pas linguiste. Ceux qui me connaissent savent que je suis un matheux de formation. Ne me posez donc pas de questions pour savoir si c'est fondé, utile ou efficace. Je n'y répondrai pas.

Il est donc question de changer la première rencontre que fait l'enfant avec l'écrit. Il s'agit pour cela de passer par une de trois langues retenues par le ministère (wolof, pular, sérère). L'objectif, à la fin des cinq ans, est que tous les enseignants de 1<sup>ère</sup>, de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> années soient capables d'initier les enfants à la lecture dans l'une de ces trois langues. C'est l'objectif au niveau quantitatif. Au niveau qualitatif, il s'agirait de faire en sorte que 70 % des élèves de 2<sup>nd</sup>e année sachent lire.

Je passe aux spécificités du dispositif. Ce n'est pas un projet, c'est un programme du ministère de l'Éducation nationale que l'USAID a décidé de soutenir. Dans ce cadre, je travaille pour une société américaine en tant que consultant principal pour les TIC. Je suis là pour les aider à concevoir cela. Dans le consortium, il y a un certain nombre d'entreprises américaines, mais il y a aussi Orange Sonatel et Orange Labs (pour ceux qui connaissent Erwan Le Quentrec).

Il y a principalement des sessions en présentiel et du coaching. Le coaching est-il du tutorat ? Par rapport à l'action d'IFADEM notamment, pour le coaching, le directeur d'école où a lieu la formation est le coach de ses enseignants. Il ne s'agit pas d'un tutorat avec une vingtaine d'enseignants. C'est leur choix. Les inspecteurs assurent une supervision.

Les technologies sont prioritairement pour l'enseignant, pour le coach (directeur), pour l'encadrement (inspection, conseillers pédagogiques) et pour les personnes responsables du programme « Lecture pour tous », dans lequel il y a une dimension de genre. Les Américains ont beaucoup insisté sur cette dimension qui pose problème. Par exemple, dans le cadre de la supervision, il n'y avait pas d'inspectrice. Certes, il y a bien des inspectrices, mais elles se trouvent toutes au ministère. À l'exception d'une ou deux, elles ne sont pas sur le terrain. Il faut donc travailler aussi avec cet élément.

Nous sommes évidemment en appui du ministère. C'est le ministère qui gère tout. C'est lui qui doit en tirer des bénéfices pour les cinq ans à venir.

Mais nous voulons aussi associer les familles et les communautés. Dans un premier temps, nous le faisons par le biais des associations de parents d'élèves. Il y a une montée en puissance. Il ne s'agit pas s'attaquer à toutes les écoles dès la première année. Mais dès qu'une école entre dans le dispositif, le président de l'association des parents d'élèves est impliqué.

Les technologies sont adaptées à la réalité du terrain. On utilise ainsi les téléphones des enseignants. On ne parle pas de smartphones, même si certains ont un smartphone. Je lisais récemment qu'en Afrique, il y a 40 % de smartphones. Mais, en l'occurrence, ce n'est pas le cas. On ne leur donne pas de téléphones. On donne seulement un smartphone aux directeurs d'école. Nous avons en effet besoin qu'ils montrent des choses et qu'ils fassent remonter des statistiques, etc.

Les technologies sont adaptées aux pratiques des utilisateurs. S'ils n'ont pas de smartphone, on ne va pas monter quelque chose avec Internet. On ne va pas leur demander d'utiliser quelque chose qu'ils ne connaissent pas puisque, de toute façon, il n'y a pas Internet. Nous visons la totalité du Sénégal. Si nous décidions de ne nous intéresser qu'aux zones où il y a un accès à Internet raisonnable, nous ne pourrions pas mettre cette réforme en place. J'ai déjà parlé des matériels disponibles.

Les technologies sont aussi adaptées aux plateformes du ministère. C'est un point important parce que le ministère a une politique d'informatisation, en particulier du suivi de ce qui se passe dans les écoles. Ils sont en train de mettre en place des plateformes leur permettant de savoir ce que fait chaque enseignant à tel moment de la journée, le nombre d'élèves absents, etc. Il faut que les outils que nous mettons en place au niveau technologique rentrent dans ce cadre. Toutes les informations que nous allons collecter doivent rentrer dans les bases de données du ministère. Par exemple, il ne faut pas que les directeurs d'école aient à faire deux fois le travail.

Nous voulons faciliter la communication entre enseignants et entre enseignants, coaches et encadrement, entre les équipes, entre les parents et les communautés.

Il ne faut pas que les enseignants se sentent isolés. C'est quelque chose de très nouveau. Ils n'ont enseigné la lecture que par le français. En l'occurrence, on leur demande d'utiliser une langue qu'ils n'ont pas forcément apprise de manière scolaire et d'enseigner comment on apprend à lire avec cette langue, même s'ils n'ont jamais connu cela dans leur enfance.

Il faut éviter les blocages. Par exemple, il peut y avoir des problèmes avec les syndicats. Quand on décide que, dans tel endroit, ce sera le wolof, il se trouve qu'il y a des enseignants qui ne parlent pas wolof. Que font-ils dans ce cas ? Il y a de nombreux problèmes similaires qui sont intéressants.

Nous voulons aussi soutenir l'approche par genre et maintenir la motivation.

Nous allons donc recueillir en temps réel les avis des enseignants puisque nous voulons connaître les problèmes qu'ils rencontrent notamment sur le matériel que nous leur fournissons. On peut leur apporter des aides sur les difficultés par leurs élèves.

Nous voulons repérer des incompréhensions ou des lacunes chez les enseignants. C'est quelque chose de nouveau. Ils ne maîtrisent pas forcément l'écriture dans les langues nationales.

Il y a une autre dimension intéressante que l'on ne rencontre pas forcément dans d'autres projets. Il s'agit de mesurer l'évolution des compétences linguistiques des élèves. Les Américains ont quand même mis sur la table 75 millions de dollars, ce qui n'est pas négligeable — et Trump en a coupé une partie. Ils voulaient donc savoir si les élèves montaient en compétence. Il y a donc trois grandes évaluations de compétences qui sont réalisées au début, au milieu et à la fin du projet. On va ainsi mesurer les compétences linguistiques de milliers d'élèves à partir d'un protocole très précis, surnommé EGRA par les Anglais. Ce sera mené à grande échelle. Cela se faisait avant avec du papier. Ce sera fait désormais avec des technologies informatiques permettant de faire remonter les informations.

Qu'utilisons-nous ? François en parlé. On me dit que la signature avec Orange Sonatel est imminente. Quel que soit leur opérateur, les enseignants auront tous la possibilité de s'appeler entre eux et d'appeler tous les responsables, leur coach, les collègues. Avec les SMS « *push* », on envoie des messages pour maintenir la motivation, pour annoncer l'arrivée d'un nouveau document ou une réunion.

Il n'y a pas d'utilisation d'Internet. Ils auront aussi un certain nombre de ressources mises à disposition du coach. Ils pourront les consulter. En même temps, la télévision diffusera un certain nombre d'émissions pour motiver les parents de façon à ce qu'ils puissent se sentir impliqués.

Je vous ai parlé d'EGRA. Nous allons nous appuyer sur ce système à partir d'une base très scientifiquement précise. Il y aura des tests de langues. L'évaluateur utilise une tablette. Je vous montrerai une petite vidéo qui vous montre comment cela fonctionne. En fait, la personne qui fait passer le test est guidée par le test. Il y a des questions de durée. On ne peut pas laisser la personne en attente plus d'un certain temps. Tout cela est géré par la tablette. Toutes les données sont recueillies. Dès que l'évaluateur se trouve dans un endroit où il peut avoir un accès à Internet, les données sont immédiatement recueillies, puis stockées et analysées sans problème.

Le protocole est très précis. Il y a une centralisation des données. Cela va permettre au ministère d'avoir une vision très précise de l'évolution et de la montée des compétences, pour éventuellement repérer qu'il se passe quelque chose dans telle école.

Ce genre de test n'est pas réalisé pour savoir si tel élève a tel niveau de compétence. Il s'agit d'évaluer un niveau de compétence pour une population donnée. Mais une déclinaison est faite pour que ces outils d'évaluation puissent être utilisés individuellement dans un cadre de formation et non dans un cadre d'évaluation générale d'un niveau de compétence.

Je vous remercie. Si vous me laissez 40 secondes, je peux vous montrer une vidéo.

[Projection d'une vidéo : repère vidéo 52min10](#)



## Discussion

### ***Claude Lishou (UCAD Dakar) Repère vidéo 53min30***

Merci. Nous avons fait le tour des interventions. La parole est à la salle.

### ***Intervenant, Jean-François Maynier, ancien consultant IFADEM***

J'interviens en tant qu'ancien coordonnateur de l'IFADEM pour apporter un témoignage sur l'expérience très intéressante de l'Université de Rouen et sur la dimension collaborative. J'avais trouvé intéressant aussi que, dans la mesure où nous avons lancé le dispositif dans quatre pays en même temps, il y ait aussi une collaboration inter-pays. J'avais beaucoup de retours sur l'intérêt pour eux de découvrir les différences entre leur système éducatif. C'était fortement enrichissant. Étant donné la dimension que l'initiative avait prise, l'une des dimensions intéressantes d'IFADEM était de favoriser les échanges de cadres entre les différents pays.

### ***Béatrice Savarieau (Université de Rouen) Repère vidéo 54min18***

C'est très difficile à gérer pédagogiquement étant donné les différences de niveaux de connexion selon les pays. Par exemple, un pays arrivait facilement à se connecter, mais un autre n'y arrivait pas. Ils avaient beaucoup d'attentes. Mais il a été très compliqué de satisfaire cette attente pour des raisons souvent techniques.

### ***Intervenante***

J'ai une question pour Bernard. Je voulais lui demander si, dans le cadre non pas du Sénégal mais d'autres pays, comme la Guinée, où les ethnies ont des rapports politiques compliqués, le choix d'étudier en peul, en soussou ou une autre langue dont j'ai oublié le nom dans la région de Kankan, ne va pas renforcer les différences déjà très fortes qui gênent très largement le développement de la Guinée.

### ***Bernard Dumont (consultant)***

Vous voyez comment étaient mes étudiantes... Je leur ai dit de ne pas me poser de questions à ce sujet. Et la première chose qui m'est demandée...

### ***Intervenante***

Ce n'est pas linguistique

### ***Bernard Dumont (consultant)***

En effet, ce n'est pas linguistique, c'est politique. Je vais donc répondre politique en essayant d'être correct. Comment dire les choses ? Ils donnent des pouvoirs locaux assez importants pour prendre des décisions. Tout ne se fait pas comme ici, à Paris, par exemple. Il

Il y a aussi des décisions qui se prennent dans les territoires. Certains endroits sont relativement homogènes. Ils n'ont pas dit qu'ils allaient travailler sur les onze principales langues, mais sur trois. C'est un choix politique. Ensuite, c'est régionalement, voire localement au niveau des inspections, des IEF, de l'inspection de la formation, que se décide que, globalement, telle école est majoritairement ceci ou cela.

Je leur ai demandé comment ils géraient cette question. Ils m'ont expliqué qu'ils avaient un moyen simple. Il suffit d'aller dans la cour de l'école et d'écouter ce que les enfants parlent entre eux. Ils ne parlent pas les onze langues entre eux. Au bout d'un moment, une langue ressort principalement.

Certes, il y a des problèmes entre wolof, etc. Mais ce que j'ai vu comme étant le plus difficile à gérer d'un point de vue politique, c'est la question des enseignants. Les enfants sont relativement souples. Ils vont apprendre une langue autre que le français. De toute façon, c'est celle qu'ils peuvent entendre dans la cour. Ce n'est pas une langue totalement étrangère, ou c'est une langue moins étrangère que le français. Mais prenons un enseignant nommé dans une école pour enseigner la lecture en français. Du jour au lendemain, on peut lui dire qu'il est dans une école qui va passer au wolof alors qu'il ne sait ni parler ni lire ni écrire le wolof. Cela donne lieu à des discussions avec les syndicats. Nous sommes d'accord, il ne s'agit pas d'un problème linguistique, mais d'un problème politique. Mais je ne peux pas remettre en cause les choix. La réponse la plus simple consiste à aller dans la cour d'école. Les enfants ne parlent ni trois ni onze langues. Ceux qui sont minoritaires parlent quand même avec leurs copains.

### ***Intervenante Repère vidéo 58min48***

J'ai une question pour Béatrice concernant IFADEM. Vous avez parlé des transformations qui n'étaient pas pensées au début et que vous avez découvertes au cours de votre recherche. Serait-il important de prévoir ces transformations comme objectifs pour une autre version d'IFADEM ailleurs dans le monde ? Je ne sais pas si ma question est claire. Ce qui a surgi et qui ne faisait pas partie des objectifs principaux peut être intéressant pour faire partie des objectifs principaux une fois qu'IFADEM se répétera ailleurs.

### ***Béatrice Savarieau (Université de Rouen)***

D'une certaine façon, c'est un très bon moyen d'anticiper les besoins. Comment est-ce ressenti ? C'est en effet du ressenti. Ils nous disent comment ils l'ont vécu et ce qu'ils en retiennent. Bien sûr, ils nous ont beaucoup parlé des cours. Je rassure tout le monde : nous menons notre travail d'enseignants-chercheurs. Mais, en dehors des cours, il y a énormément de choses que nous n'avions pas anticipées. Il y a de grandes chances que l'on rencontre ces mêmes besoins dans d'autres pays ou dans d'autres dispositifs. Cela nous permet effectivement d'adapter notamment la pédagogie. Si on sait que le point sensible, par exemple dans le cas que je vous ai cité, est la difficulté à introduire une collaboration réelle, on va passer davantage de temps à définir la collaboration en donnant des exemples, en expliquant les enjeux, etc. Nous le savions un peu à l'avance. Nous savions que nous nous trouvions dans un contexte où cela ne constituait pas toujours une habitude. Nous faisons alors des focus sur des éléments que l'on qualifie de stratégies d'un point de vue pédagogique.

Il y a effectivement beaucoup à apprendre de ces apprentissages incidents, c'est-à-dire qui se font sur le tas, par erreur. Ils ont beaucoup parlé d'apprentissage par essais et erreurs. Mais il ne s'agit pas de quizz que l'on remplit et dont on attend la réponse. Il s'agit des tests qu'ils



ont faits par eux-mêmes. C'est le moment où ils mettent vraiment la main sur le dispositif, où ils deviennent vraiment libres. Dans la théorie des capacités, la liberté est une dimension importante. C'est cette part de liberté qui reste à l'apprenant qui va aussi impliquer les choix de travailler telle ressource ou non, d'être en collaboration ou non, de venir à la visioconférence ou non. Qu'est-ce qui va faire que, finalement, il va davantage s'engager dans sa formation ? Cela pose la question suivante : « Comment je me retrouve dans cette formation ? » Un certain nombre d'eux n'avaient pas choisi non plus de suivre cette formation. Cela posait donc la question de la motivation initiale et de l'engagement. Ils sont contraints d'être là et ils n'ont pas forcément fait le choix d'être volontaires pour suivre cette formation. Comment vont-ils s'y retrouver ? Un apprenant peut s'y retrouver parce qu'il dit : « J'ai appris des choses qui m'ont vraiment fait du bien, qui ont développé mon pouvoir d'agir », pour reprendre les termes de la théorie des capacités. C'est ainsi qu'il pourra transférer ces choses dans d'autres situations professionnelles que l'introduction des nouvelles technologies dans la pratique d'inspecteur ou dans ce qu'il transmet aux enseignants. Je trouve que c'est véritablement intéressant. Pour l'instant, dans les travaux sur les technologies, c'est un élément peu travaillé, mais il y a vraiment des choses à découvrir à cet égard.

### ***Intervenante Repère vidéo 1min02***

J'ai une question pour François et Bernard sur l'évaluation. Vous avez dit que vous commenciez l'évaluation. Avez-vous des données sur les ressources construites et élaborées ? Cela fonctionne-t-il bien ? [...] Cela se passe en Côte-d'Ivoire ?

### ***François Villemonteix (Université de Lille 3)***

Côte-d'Ivoire et Madagascar. Je dis que l'évaluation commence. En fait, elle se termine à Madagascar puisque nous partons demain faire la partie terminale de l'évaluation. En Côte-d'Ivoire, nous en sommes à mi-parcours. Il nous reste la dernière phase à faire. Pour le Niger et le Mali, nous démarrons en automne. Nous avons les premières interlocutions officiellement pour l'évaluation à partir de juillet. C'est étalé dans le temps pour des raisons de calendrier dont on peut se douter des origines, à la fois politiques et structurelles.

Pour répondre à la question sur les éléments, nous avons en effet beaucoup de données d'activités. Il s'agit de données qualitatives. Nous avons aussi les modes de construction des différentes ressources.

Si la question porte sur l'utilisation de ces ressources sur la tablette, les ressources posent deux types de problèmes. Il y a la question de leur utilisabilité sur un instrument comme la tablette et de la réponse qu'elles apportent à des besoins et à des capacités d'interprétation, notamment sur le plan linguistique. En particulier à Madagascar, les problématiques linguistiques sont très évidentes et la compréhension des modules proposés localement n'est absolument pas homogène. Elle dépend véritablement des littéracies des personnes concernées par la formation, d'autant qu'il y a des instituteurs qui ont un niveau BEPC, d'autres qui ont le baccalauréat, d'autres un peu plus, d'autres sont des instituteurs communautaires. Il y a donc un premier problème linguistique.

De plus, à Madagascar, des cahiers sont donnés, ainsi que des ressources accumulées sur une tablette. Cela pose un deuxième problème de lisibilité, un problème ergonomique. Comment lire un très long contenu linéaire en PDF sur une petite tablette ? Cela pose le problème de l'accommodation à des ressources numériques non structurées pour un enseignement à distance.

Dans l'autre cas, cette analyse a été faite au début. Comment produire des contenus les plus lisibles possible pour des gens qui sont en démarrage de littéracie numérique ? En Côte-d'Ivoire, ils ont des habitudes que les Malgaches n'ont pas nécessairement sur le plan de l'utilisation des technologies. D'où l'utilisation d'une chaîne éditoriale en Côte-d'Ivoire. C'est le cas aussi ailleurs. Il y a des documents structurés, beaucoup plus didactiques, c'est-à-dire beaucoup plus centrés sur les pratiques de classe. On note parfois que, pour le 2<sup>nd</sup> degré en particulier, certaines sont insuffisantes par rapport aux attentes des enseignants qui savent déjà beaucoup de choses. De nombreux enseignants sont diplômés bien après le baccalauréat en Côte-d'Ivoire et pour lesquels cela ne répond pas nécessairement aux attentes.

Mais, de fait, il y a encore probablement du chemin à faire, même si — c'est le paradoxe des deux opérations — l'une est fortement portée par le ministère à Madagascar (malgré les temps incertains, les élections arrivant bientôt et des reconfigurations étant possibles) avec une équipe importante et un pilotage solide. À l'inverse, en Côte-d'Ivoire, il y a un pilotage du projet mais, sur le plan institutionnel, on peut se poser des questions sur la pérennisation alors qu'ils ont développé une compétence locale sur la production de contenus, se sont fait aider, ont accumulé des connaissances. Cela produit finalement une appropriation fluide par les enseignants.

### ***Intervenante***

Bernard, as-tu des résultats sur l'apprentissage de la lecture ?

### ***Bernard Dumont (consultant) Repère vidéo 1h06min45***

Non. Cela vient de démarrer. Il n'y a pas encore de retours.

Je réponds à la première question. Il n'y a pas de production. Les enseignants ne produisent pas. On va donner des exemples d'observations de classes, de comportements d'enseignants et on proposera à un inspecteur, à un coach ou à un directeur d'école, chacun disposant d'une tablette, s'il veut saisir une action dans une des classes, de pouvoir le faire. Mais ils ne produisent pas. Il me semble que, dans le milieu de l'année prochaine, nous allons faire l'évaluation médiane pour toutes les classes.

### ***Jacques Wallet (Université de Rouen) Repère vidéo 1h07min52***

Béatrice, peux-tu nous en dire davantage sur les réseaux sociaux ?

Je pose la question aux trois autres intervenants. Dans le modèle ACREDITÉ, dans cette collaboration obligée, est-il envisagé quelque chose autour des réseaux sociaux professionnels ? Vous avez quand même formé 600 personnes. Il y a peut-être là des pistes.

Il en est de même pour le projet TICE dans les pays que tu citais.

Bernard, par rapport à un projet qui a quatre ans, la question des pratiques dans les réseaux sociaux se pose-t-elle ?

En tant que chercheur et praticien, j'ai beaucoup de mal avec les réseaux sociaux, mais je pense qu'il est très difficile d'y échapper.

### ***Béatrice Savarieau (Université de Rouen)***

Pour l'anecdote, en général, on commençait la formation par une introduction où on se déplaçait dans les pays. On rencontrait les inspecteurs pour lancer la formation. La première fois que j'ai lancé le dispositif IFADEM, j'ai été vraiment choquée. Cela va rappeler des choses à ceux qui vivent la même chose chez nous. Ils étaient tout le temps, connectés à Facebook. C'est un premier constat. Quand j'ai découvert qu'ils passaient leur temps sur Facebook, je

me suis dit qu'il y avait là quelque chose à saisir. On va parler des études de cas et de ce qu'ils font sur Facebook. D'où l'importance de se déplacer dans le pays et de ne pas être tout le temps dans le distantiel. Si je n'étais pas allée là-bas, je n'aurais pas su qu'ils utilisent beaucoup Facebook.

Du coup, nous avons commencé un jour un débat sur ce qu'ils faisaient sur Facebook. Autre surprise. J'ai découvert que Facebook concernait leur vie privée, exactement comme nos étudiants. Il n'y a rien de neuf sous le soleil. Mais, en tant qu'inspecteurs, ils n'auraient jamais eu l'idée d'utiliser Facebook dans le cadre de leur travail. Nous en avons parlé. Puisqu'ils étaient connectés avec leur téléphone et qu'ils utilisaient beaucoup les réseaux sociaux, pourquoi ne pas penser à un projet, à une étude de cas autour de la formation des enseignants, directeurs d'école, etc., à partir des réseaux sociaux ? Nous sommes d'accord sur le fait que l'on ne peut pas former uniquement à partir des réseaux sociaux. Mais, puisque la question concerne la communication, l'accompagnement, l'interaction, on peut utiliser les réseaux sociaux.

Il y a eu beaucoup de projets de réflexion autour des réseaux sociaux. Un constat a pu se faire après l'initiative du terrain. Au Togo, par exemple, dans de nombreuses écoles normales, catégorie par catégorie, ils ont monté des groupes WhatsApp. Il n'y a pas que Facebook. Il y a WhatsApp, Twitter... J'avais fait un *speech* sur Twitter en disant que l'on pouvait échanger des tweets, communiquer ensemble *via* Twitter. Ils m'ont évidemment rattrapée sur LinkedIn. Et nous avons eu ensuite de nombreux échanges sur LinkedIn. Tous les réseaux sont donc concernés.

J'ai été très intéressée par le passage à partir de ce que l'on estime comme privé. Il s'est agi de pouvoir échanger et de constituer des groupes privés. Ils ne savaient pas trop au départ comment monter un groupe et rendre privé quelque chose qui est officiellement public. C'est possible notamment avec WhatsApp.

C'est donc un champ énorme qui pose la question de l'équipement des téléphones. J'ai entendu tout à l'heure que beaucoup n'étaient pas encore équipés de smartphone. Mais, en l'occurrence, les inspecteurs avaient tous un smartphone.

### **François Villemonteix (Université de Lille-3) Repère vidéo 1h11min50**

Je ne vais pas te répondre. Je vais d'abord faire une petite publicité sur un ouvrage qui va bientôt sortir, *Le Numérique à l'école primaire, pratiques de classe et supervision pédagogique dans les pays francophones* (éditions du Septentrion) que nous avons co-encadré avec Sandra Nogry, qui est ici, et Laetitia Boulc'h du laboratoire EDA. Cet ouvrage comporte un ensemble d'articles précisément sur la supervision pédagogique et les transformations des pratiques de supervision à la lumière des technologies aussi bien de communication que de supervision des pratiques instrumentées et de leur auto-supervision de leurs propres pratiques.

Pour répondre à la question, dans les entretiens focalisés que nous avons eus avec plutôt les enseignants du 2<sup>nd</sup> degré en Côte-d'Ivoire, et même du 1<sup>er</sup> degré, il y a des utilisations évidemment parallèles aux utilisations prescrites des instruments. De petits réseaux se constituent. Il y a des échanges. Ce n'est évidemment pas traçable. Mais la collaboration ou la coopération n'est pas prescrite dans les deux dispositifs. C'est multipolaire, mais ce n'est pas prescrit. Il y a un tuteur avec un ensemble de tutorés. Il y a une communication dans les deux sens. Il peut y avoir des échanges qui se font par téléphone et par envoi de SMS entre les tutorés. Mais ce n'est pas prescrit. Il n'y a pas d'accompagnement de cette coopération.

Le réseau social existe en effet. C'est un jouet. Quand on leur pose la question, ils sont quasiment tous sur Facebook en Côte-d'Ivoire. Ils échantonnent sur Facebook. C'est très informel

mais c'est aussi professionnel. En France, Facebook est devenu une technologie de vieux. Les jeunes l'utilisent beaucoup moins que d'autres technologies.

### ***Christian Depover (Université de Mons) Repère vidéo 1h13min42***

Dans la formation ACREDITÉ telle que je vous l'ai présentée, on utilise une plateforme assez enveloppante. C'est la technologie classique d'une plateforme de formation à distance. Tout se trouve dans la plateforme. L'usage de Facebook n'est donc pas intégré au dispositif d'apprentissage. En revanche, il y a plusieurs groupes Facebook qui servent à entretenir une communauté. Je ne vous en ai pas parlé, mais il y a une communauté importante d'anciens d'ACREDITÉ. Ils sont environ 600 actuellement. Cette communauté a organisé par exemple plusieurs colloques scientifiques. Ses membres échangent régulièrement entre eux, s'échangent des possibilités d'emplois, etc. Mais c'est quelque chose que les étudiants ont mis en place spontanément.

Il y a quelque chose que je n'ai pas eu le temps d'évoquer. Nous avons développé des MOOC associés à la formation ACREDITÉ. Dans les MOOC, l'usage de Facebook est totalement intégré à l'apprentissage. D'après les études que nous avons menées sur les MOOC que l'on a proposés aux étudiants, les messages se partagent de manière équitable entre les forums intégrés à la plateforme DX, utilisée pour les MOOC, et Facebook. Nous essayons de distinguer un peu les choses, mais on voit que les étudiants partagent leurs messages d'une manière assez équitable entre Facebook et forums. Certains vont plus sur le forum, d'autres sur Facebook. C'est vraiment une forme de complémentarité qui s'installe entre les deux.

### ***Georges-Louis Baron Repère vidéo 1h15min31***

Les formations mises en place très tôt et qui se traduisent par des diplômes ont été très importantes. On a parlé de plusieurs d'entre elles. Je note que, jusqu'à présent, je n'ai pas entendu parler du dispositif FORSE. J'imagine qu'il s'agit d'un oubli du fait qu'il s'agit de quelque chose de trop évident. Mais peut-on aborder la question de ce que cela a apporté ? On est dans un système où chacun apporte des choses. Il est intéressant de voir comment ces différentes solutions et ces différentes propositions se sont articulées.

### ***Claude Lishou (UCAD Dakar) Repère vidéo 1h16min19***

Je voulais ajouter un retour par rapport à la question de Jacques sur la problématique des réseaux sociaux. Nous sortons d'une expérience aussi avec un des programmes doctoraux de l'AUF Maths-info. Nous avons voulu déconnecter les étudiants de tout ce qui est vie privée en mettant en place un réseau social scientifique, avec solution Elgg. C'est un flop total. On se rend compte qu'il faut revenir carrément vers Facebook. La conclusion, c'est qu'il faut retrouver les étudiants sur la plateforme de base. Sinon, ils doivent se connecter deux fois. On ne leur demande pas d'aller sur leur page Facebook, mais aller sur le réseau social scientifique est une corvée. Les uns et les autres se retrouvent donc directement sur Facebook au lieu d'être sur un réseau social dédié.

En revanche, les groupes WhatsApp fonctionnent vraiment à merveille pour coordonner et pour qu'encadreurs, étudiants, doctorants collaborent.

### ***Bernard Dumont (consultant)***

Pour répondre, il n'y a pas Facebook, il n'y a pas WhatsApp. Il n'y a rien. Le problème est réglé. C'est une façon de répondre.

Qu'est-ce que l'on a envie de faire ? On a envie d'utiliser le fait que tous les enseignants savent se servir d'un téléphone et ont accès au téléphone. C'est une réalité. Étant donné que l'on ne vise pas seulement les inspecteurs, pas seulement les gens qui vivent dans les villes où il y a une connexion, où il y a de la 2 G ou de la 3 G, il faut que tous les enseignants, quel que soit l'endroit où ils se trouvent au Sénégal, se sentent à l'intérieur d'une communauté. Je parlais du problème de la langue. Ils n'ont pas le problème de parler avec leur tuteur puisque ce n'est pas un tuteur mais un coach. Or le coach est le directeur. Ils le voient quand même assez souvent. Il n'est pas très loin.

En revanche, on veut leur donner la possibilité d'appeler le collègue qu'ils connaissent ou le copain qui travaille dans la même langue qu'eux, qui a d'autres problèmes, etc., pour créer une communauté de professionnels pour arriver à dépasser un certain nombre de difficultés. L'autre objectif concerne la dimension des parents et de la communauté. On demande aux enfants de découvrir la lecture d'une certaine langue, mais on demande aussi aux parents de s'impliquer. Il faut donc que l'on ait un moyen de savoir comment les familles réagissent. Nous avons évoqué qu'il peut y avoir des tensions parce que l'enfant apprend à parler une langue qui représente quelque chose de négatif dans la famille d'origine de l'enfant. C'est aussi un problème. Nous voulons associer les parents. On ne peut pas donner un accès à la flotte à toutes les familles du Sénégal. Ce serait financièrement impossible. Orange ne fait pas un cadeau pour tout cela. C'est une contribution.

Au niveau de la prise de parole, de l'échange d'informations, des appels téléphoniques, etc., ce serait le représentant des parents d'élèves au sein de l'école qui serait associé, qui recevrait les messages, qui pourrait appeler les enseignants et d'autres parents, etc. C'est l'idée. C'est ainsi que nous essayons de créer une communauté alors que les outils Facebook et autres ne sont pas utilisables.

***Claude Lishou (UCAD Dakar)***

Chers collègues, nous allons nous arrêter pour ce panel. Je remercie tout le monde.