



Rapport Final

RAPPORT D'EVALUATION FINALE DE L'IFADEM AU KATANGA, PHASE 2 (2014-2016)



**Ministère de
l'Enseignement
Primaire,
Secondaire et
Initiation à la
Nouvelle
Citoyenneté**

Date de soumission : vendredi 30 décembre 2016

Auteurs

Françoise CROS, Narcisse KALENGA NUMBI, Lorène PRIGENT

LISTE DES SIGLES et ABREVIATIONS

ACCELERE	ACCES, LECTURE, RETENTION ET REDEVABILITE (Projet conjoint financé par l'USAID et DFID pour améliorer l'accès, la qualité et la gouvernance scolaire. Projet exécuté essentiellement par Cambridge Education et Chemonics)
APC	Approche par Compétences
APEFE	Association pour la Promotion de l'Education et la Formation à l'Etranger
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
APEP	Appui à l'Enseignement primaire (1 et 2)
CAT	Cellule d'Appui Technique
CB	Cellule de Base (une école)
CCI	Comité de coordination internationale
CNF	Campus numérique francophone
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie
COGES	Conseil de Gestion scolaire
COPA	Comité de parents d'élèves
CP	Comité de Pilotage
CR	Centre de ressources
CRESD	Centre de ressources éducatives des sous-divisions
CTB	Coopération Technique Belge
DGDI	Direction Générale du Développement international à Bruxelles
DIPROMAD	Direction des Programmes scolaires et matériel didactique
EGRA	Evaluation des habiletés précoces en lecture-écriture
ELAN	Ecole et langues nationales en Afrique
ENF	Education non formelle
EPSP	Enseignement primaire, secondaire et professionnel
EPT	Enseignement professionnel et Technique
ESU	Enseignement Supérieur et Universitaire
FCE	Formation continue des enseignants
FLE	Français Langue Etrangère
FOAD	Formation ouverte à distance
IFADEM	Initiative pour la Formation à Distance des Maîtres
IPP	Inspecteur principal provincial
IPPAF	Inspecteur Principal Provincial chargé de la Formation
ISP	Institut supérieur pédagogique
MEPS-INC	Ministère de l'enseignement primaire et secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté (nouvelle appellation du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique)
ODD	Objectifs de Développement Durable
OPEQ	Opportunités pour un accès plus Equitable à une Education de base de Qualité (appui de l'USAID)
PTF	Partenaire Technique et Financier
PROVED	Province Educationnelle (Responsable)
RDC	République Démocratique du Congo

REP	Réseau d'Écoles de Proximité
RUP	Responsable d'Unité Pédagogique
SE	Secrétaire Exécutif
SERNAFOR	Service National de la Formation
SGE	Secrétariat général exécutif
SPACE	Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'Éducation (Ex CATED)
TENAFEP	Test National de Fin d'Études Primaires
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UP	Unité Pédagogique

Cette évaluation a été commanditée et financée par l'APEFE/ Wallonie Bruxelles International. Elle a été réalisée par CAYAMBE dont les experts étaient respectivement :

Françoise CROS, professeur des Universités, Centre de recherche sur la formation, Conservatoire national des arts et métiers, Paris

Narcisse KALENGA NUMBI, professeur en sciences de l'information et de la communication, Université de Lubumbashi

Lorène PRIGENT, responsable du secteur Education à CAYAMBE.

La présente évaluation est une présentation synthétique du bilan et des constats relatifs aux effets des actions de l'initiative francophone de formation à distance des maîtres (IFADEM) au Katanga (RDC)¹. Elle n'engage que ses auteurs.

Les évaluateurs remercient les élèves des classes du cycle final primaire, ainsi que leurs enseignants, les tuteurs, les autres personnels d'encadrement et les responsables institutionnels, pour leur accueil, leur assistance et leur disponibilité lors de la mission de terrain. Ils remercient également chaleureusement l'IPP coordonnateur IFADEM, Monsieur Nicolas Nyange pour la qualité de son accueil et des informations qu'il a transmises, et l'assistant technique APEFE Monsieur Clément Tshibangu pour la qualité et l'efficacité de son accompagnement tout au long de cette mission.

¹ Province du Katanga divisée le 16 juillet 2015 en 4 provinces : Haut Katanga, Haut Lomami, Lualaba et Tanganyika

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ EXÉCUTIF	7
INTRODUCTION.....	9
Objectifs de cette évaluation.....	9
Méthodologie employée.....	10
Portée et limites de cette évaluation	10
Structure du rapport	11
PARTIE I : IFADEM AU KATANGA.....	11
2.1 Les origines d'IFADEM.....	11
2.2 Bref rappel sur le « modèle IFADEM »	12
2.3 Sa gouvernance et sa gestion.....	14
2.3.1 Au niveau international et national	14
2.3.2 Au niveau provincial	15
2.4 L'appui de l'APEFE à IFADEM	18
2.5 Analyse descriptive du déroulement de la phase 2 au Katanga.....	20
2.5.1 Procédé méthodologique pour mener à bien cette analyse	20
2.5.2 Le contexte et son évolution.....	20
2.5.3 Le cadre logique du projet.....	21
2.5.4 Résumé analytique du déroulement du projet depuis son identification jusqu'à la date de l'évaluation	22
2.6 IFADEM dans le contexte de l'opérationnalisation de la politique nationale de formation continue des enseignants	24
2.6.1 Le cadre institutionnel national de la FCEP.....	24
2.6.2 Le contenu de la formation à travers les 10 modules et IFADEM.....	26
2.6.3 Comment rapprocher IFADEM du cadre institutionnel et de contenu de la FCE ?...	28
2.7 Un zoom évaluatif à propos des CRESD.....	29
2.7.1 Les constats	29
2.7.2 Perspectives	32
2.7.3 En conclusion.....	35
PARTIE II : EVALUATION DE LA PERFORMANCE DU PROJET	36
3.1 Critères prioritaires.....	36
3.1.1 Pertinence	36
3.1.2 Efficacité.....	37
3.1.3 Efficience.....	40
3.1.4 Durabilité.....	42
3.1.5 Impact économique et social.....	44

3.2	Application de la Déclaration de Paris	45
3.2.1	Appropriation	45
3.2.2	Alignement.....	46
3.2.3	Harmonisation.....	47
3.2.4	Gestion axée sur les résultats	48
3.2.5	Responsabilité mutuelle et prévisible.....	50
3.3	Thèmes et critères transversaux	50
3.3.1	Prise en compte du genre	50
3.3.2	Economie sociale.....	51
3.3.3	Préservation de l'environnement	52
PARTIE III : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....		53
4.1	Recommandations sur le plan institutionnel et la dimension nationale de la formation continue	53
4.2	Recommandations sur le modèle pédagogique	54
4.3	Recommandations à propos de la gouvernance de l'initiative.....	54
4.4	Recommandations pour le bailleur	56
ANNEXES.....		58
Annexe 1 : Liste des documents consultés.....		58
Dossiers administratifs généraux		58
Ouvrage de référence		58
Documents RDC		58
Publications concernant IFADEM au Katanga.....		59
Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées individuellement et liste des écoles.....		60
Annexe 3 : Calendrier de la mission.....		63
Annexe 4 : Liste des critères employés pour l'observation des leçons IFADEM et appréciations		65

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

La République Démocratique du Congo est un des partenaires les plus importants de la coopération belge au développement, notamment dans l'appui mis en œuvre par l'APEFE au Katanga dans l'un des trois secteurs de concentration de l'aide bilatérale. Cet appui revêt une importance particulière, *a fortiori* dans le contexte de la réforme de la coopération dont les lignes directrices ont été approuvées en avril 2016.

Dans ce contexte, une équipe d'évaluateurs, mandatée par le cabinet CAYAMBE Education a été sélectionnée en novembre pour évaluer l'appui de l'APEFE au déploiement de l'IFADEM au Katanga et une mission de terrain a été organisée début décembre. Cette dernière a permis d'organiser des rencontres riches et nombreuses, de mener des ateliers avec les acteurs de l'éducation dans les 4 provinces concernées par IFADEM et de conduire des visites de classe permettant d'observer les effets de la formation suivie dans le rapport des enseignants avec les élèves et les pratiques de classe.

La phase II de l'IFADEM au Katanga a adopté une double stratégie de déploiement : d'une part dans les provinces initiales de l'expérimentation à de nouveaux enseignants, et, d'autre part, d'extension géographique à deux autres sous-provinces. Le programme a donc concerné les 4 provinces éducationnelles du Katanga. S'y ajoute une dimension d'approfondissement par rapport à la phase initiale dans la mesure où 396 directeurs d'école ont également été formés dans les 4 provinces, en reconnaissance de leur rôle essentiel dans l'accompagnement des processus de formation continue des enseignants du primaire. L'avenir du programme se place en outre dans le contexte décisif de l'opérationnalisation de la politique nationale de formation continue des enseignants de 2013, qui a commencé pendant le déploiement et a pu être renforcée par les acquis d'IFADEM. Le rapport propose une analyse détaillée de la philosophie et des outils de cette politique nationale et propose des pistes pour intégrer IFADEM dans cette dynamique. Les espaces numériques locaux d'IFADEM seront à terme intégrés dans les Centres de ressources éducatives des sous-divisiones. Si leur équipement est conforme aux engagements en termes de matériels, leur fonctionnement reste à perfectionner.

Les visites des évaluateurs ont permis de constater la pertinence et l'impact décisif d'IFADEM sur les enseignants bénéficiaires et au-delà, et d'attester de la qualité du programme de formation et de ses effets sur les pratiques enseignantes. L'efficacité de la mise en œuvre est également attestée, la plupart des cibles initialement fixées étant atteinte. Toutefois, une faiblesse apparaît dans l'usage des TIC aussi bien de la part des tuteurs que des enseignants.

L'un des éléments les plus notables semble être l'appropriation très nette des objectifs du projet par les autorités bénéficiaires et en particulier l'IPP désigné comme coordonnateur au terme de la convention tripartite. A l'initiative des autorités katangaises, le projet a pu avoir des impacts sur les pratiques de classes y compris auprès d'enseignants n'ayant pas bénéficié des formations, dans la mesure où l'ensemble des inspecteurs de la sous-province a reçu une formation IFADEM, et que certaines recommandations issues des travaux IFADEM se retrouvent dans l'opérationnalisation de la politique nationale sectorielle en cours, notamment dans les modalités et les contenus des formations (augmentation de la durée de séquences, disposition des classes en U, etc.)

L'analyse de la mise en œuvre d'IFADEM au regard de la déclaration de Paris laisse apparaître que le choix de l'alignement sur les procédures nationales n'a pas été fait, la gestion financière étant demeurée extérieure aux structures chargées de la gestion et de la mise en œuvre de la politique nationale dans la province. Si ce choix s'entend du point de vue des exigences de redevabilité et de transparence dans la gestion des fonds auxquelles doit répondre l'APEFE, il n'en demeure pas moins qu'un renforcement de capacités permettant à ces structures d'assumer cette nouvelle responsabilité semble nécessaire. Des problèmes importants d'harmonisation entre les bailleurs intervenant au bénéfice des enseignants de la province perdurent.

Les recommandations formulées préconisent une prise en compte d'IFADEM dans l'opérationnalisation de la politique nationale de la FCE. Il semble notamment souhaitable de pouvoir ancrer les apports futurs d'IFADEM dans un plan régional pluriannuel de formation qui constituerait la déclinaison locale de cette politique nationale qui reste incontestablement le cadre dans lequel doit se situer l'ensemble des politiques régionales de FCE. Les évaluateurs recommandent également de prévoir des dispositifs visant à assurer une meilleure continuité dans la prise de décision de la part de la contrepartie nationale. Il est enfin souhaitable que le projet puisse contribuer à une amélioration de la mémoire institutionnelle des structures en charge de l'éducation et de la formation dans la province, notamment à travers un meilleur archivage assurant ainsi une certaine continuité du service de l'Etat en cas de mobilités des personnels responsables.

Sur le plan pédagogique, il est recommandé de faire un lien plus clair entre formation initiale et formation continue des enseignants. Par ailleurs, l'expérience de consolidation semble avoir plus fortement impacté les pratiques enseignantes, ce qui tendrait à conseiller une formation sur deux ans dans une même province. Par ailleurs, il semble intéressant d'articuler l'approche IFADEM aux premiers niveaux de l'enseignement primaire.

En termes de gouvernance, les évaluateurs ont constaté la prévalence d'approches différentes de la pédagogie qui gagneraient à être formalisées, au niveau central, par la toute nouvelle direction de la formation dont le rôle décisionnel serait renforcé, qui adosserait les choix pédagogiques sur les acquis de la recherche et qui harmoniserait l'ensemble des pratiques.

Sur le plan de la coordination des bailleurs, des améliorations sont à apporter dans l'harmonisation des interventions, par exemple au sein d'un cadre provincial de coordination. Le rôle du CCI gagnerait en outre à être formalisé dans une nouvelle convention tripartite. Enfin, une attention plus soutenue sur les questions de genre et d'intégration des TIC semble également nécessaire.

INTRODUCTION

OBJECTIFS DE CETTE EVALUATION

La République Démocratique du Congo (RDC) a adopté l'Initiative de formation à distance des maîtres (IFADEM) par la signature de l'accord-cadre du 7 juillet 2011, entre le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel, l'OIF et l'AUF. Dès l'origine, l'APEFE a apporté un soutien technique et financier à l'initiative formalisé dans la signature d'un avenant à la convention tripartite signé le même jour.

Le Katanga a donc adopté IFADEM dès après la signature de l'accord-cadre de juillet 2011, c'est-à-dire l'année scolaire 2012-2013 dans deux provinces éducationnelles : Katanga 1 (à Likasi) et Katanga 4 (à Kolwezi). Kipushi (Katanga 1) a été très peu de temps après impliquée par sa proximité avec Lubumbashi et son campus numérique francophone (CNF). Puis en 2014, après une évaluation externe indiquant qu'IFADEM pouvait être à la fois étendue en verticalité et en horizontalité², il s'est agi de procéder à une deuxième phase comportant deux volets : d'une part consolider les deux provinces éducationnelles citées ci-dessus et, d'autre part et en parallèle, déployer géographiquement l'installation d'IFADEM dans deux autres provinces éducationnelles: Haut Lomami (Kamina) et Tanganyika (Kalemie).

Cette évaluation se situe à cette étape dont l'intérêt porte sur un processus de consolidation d'un dispositif IFADEM installé (Likasi, Kambove et Kipushi, Lubudi, Kolwezi, Mutshatsha et de Kasaji) et sur un processus de déploiement géographique d'IFADEM qui consiste en une expérimentation nouvelle sur deux terrains vierges (Kalémie et Kamina). Ce double processus constitue la phase 2 d'IFADEM au Katanga.

Même si le second processus de la phase 2 est récent, il permet de renseigner la problématique d'insertion d'IFADEM dans une stratégie et une politique nationale de formation continue en pleine opérationnalisation aussi bien sur le plan organisationnel que sur le plan du contenu. Il apparaît donc nécessaire de faire le point et d'évaluer comment IFADEM peut s'inscrire dans le processus national de formation continue des enseignants du primaire, qu'elle en soit à une étape d'expérimentation et/ou de consolidation. En effet, l'antériorité de l'installation d'IFADEM en RDC a permis de tester la pertinence et l'adaptabilité de ses méthodes pédagogiques et de formation continue des enseignants du primaire sur le terrain même de la RDC. L'arrivée récente d'un cadre institutionnel de politique nationale de formation continue des enseignants en RDC permet ainsi à IFADEM de contribuer à son enrichissement et d'apporter au service de cette politique, les avancées produites aussi bien sur le plan théorique (didactique des apprentissages des élèves, formation des adultes, utilisation des TIC dans les processus d'appropriation de nouvelles compétences professionnelles des enseignants, auto et co-formation, etc.) que sur le plan de la mise en œuvre.

Trois objectifs principaux sont poursuivis dans cette évaluation :

- Une évaluation **rétrospective** consistant à passer en revue la mise en œuvre d'IFADEM lors de cette phase 2 selon les critères de l'OCDE (pertinence, efficacité, efficience, impact et durabilité), puis selon les principes de la déclaration de Paris et enfin selon des critères transversaux ;

² Evaluation de l'expérimentation d'IFADEM-RDC/Katanga, Rita Gonzalez Delgado et Eustache Banza Nsomwe-A_NFunkwa, novembre 2013, 51p.

- Une analyse du **degré d'implication** des divers services et structures concernés en RDC, en termes d'appropriation de l'Initiative, de ses modalités et de ses méthodes ;
- Une réflexion **prospective** permettant au Ministère et aux PTF de s'appuyer sur l'analyse de la phase 2 afin d'envisager une éventuelle intégration du tout ou de parties d'IFADEM dans les stratégies et politiques nationales de formation continue des enseignants du primaire.

En d'autres termes, il s'agira de structurer les données recueillies sur le processus lui-même de développement des compétences professionnelles des enseignants, face à un intérêt évident de comparaison entre un lieu où IFADEM, après une période d'expérimentation, se consolide (Kolwezi, Kipushi et Likasi) et un lieu adoptant IFADEM pour la première fois et s'installant dans une phase d'expérimentation (Kalémie et Kamina) appelée aussi de déploiement.

METHODOLOGIE EMPLOYEE

Face à la multiplicité des paramètres à appréhender et à leur conjugaison, nous avons opté pour une méthode mixte faisant parfois appel à des chiffres et d'autres fois à des données qualitatives. Il va de soi que, faute de pouvoir appréhender l'impact d'IFADEM sur les résultats effectifs des élèves, nous nous attacherons à mettre en lumière les représentations des acteurs que nous confronterons aux observations méticuleuses de leçons dans les écoles primaires menées sous l'égide d'IFADEM. Car il y a souvent loin du discours déclaratif à l'activité proprement dite.

Nous avons donc sollicité les outils méthodologiques suivants :

- Les statistiques officielles ainsi que les ventilations budgétaires ;
- Les comptes rendus écrits de visites d'inspecteurs ;
- Des questionnaires écrits auprès d'enseignants, d'inspecteurs et directeurs d'école (tuteurs) sur 3 thèmes (innovations pédagogiques provoquées par IFADEM, l'utilisation des supports ; l'appui ou l'accompagnement ; et enfin, les suggestions d'amélioration pour l'avenir d'IFADEM) ;
- Les comptes rendus écrits des mini-regroupements dans les réseaux d'écoles de proximité (REP) ;
- Les entretiens individuels (essentiellement menés avec des responsables institutionnels) ;
- Les focus groupes (notamment les regroupements entre tuteurs, animateurs et enseignants « tutorés ») ;
- Une grille constituée de critères d'observation du déroulement d'une leçon donnée par un enseignant participant au programme IFADEM prenant en compte les spécificités même de la démarche pédagogique IFADEM en variant les écoles, le genre de l'enseignant et les disciplines (Cf Annexe 4 pour ces critères) ;
- Sans oublier l'analyse initiale des documents remis auxquels se sont ajoutées de nouvelles lectures (Cf Annexe 2)

PORTEE ET LIMITES DE CETTE EVALUATION

L'équipe d'experts que nous constituons est complémentaire aussi bien sur le plan des compétences (pédagogie et formation des adultes, formation à distance, gouvernance et aide sectorielle en éducation) que sur le plan de la connaissance du pays, et a permis de couvrir l'entièreté du champ de l'évaluation.

Toutefois, la durée de la mission sur le terrain n'a pas toujours permis de rester plusieurs jours sur un même lieu, les déplacements prenant du temps (avion et voiture) (Cf. Annexe 3 pour le calendrier de la mission de terrain).

Enfin, soulignons le foisonnement des documents produits par le MEPSP-INC selon des temporalités parfois mal maîtrisées³ (par exemple le décalage entre la production du document de la stratégie nationale de formation continue dans l'enseignement primaire, écrite un peu avant IFADEM (2013) et sa publication en plein IFADEM (2016)), générant pour le programme une problématique nouvelle d'alignement avec la réglementation nationale. Soulignons également la difficulté d'envisager la visite d'une classe de manière « naturelle ». Toute visite étant préparée, assortie des autorisations et sous l'égide des responsables directs de l'éducation et de l'école. Dans ces conditions, les biais sont toujours possibles sur les faits observés, et sur les conclusions tirées. Il était cependant difficile d'y échapper. Nous avons alors pris la précaution de ne retenir de nos observations que les convergences des points de vue des deux experts de terrain.

STRUCTURE DU RAPPORT

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

- Une introduction résume l'enjeu de cette évaluation et son utilité.
- Une première partie présente le dispositif IFADEM dans ses évolutions, sa gouvernance et sa gestion. Ce dispositif est examiné à la lumière de ce qui se passe dans les provinces administratives du Haut Katanga (Kipushi, Lubumbashi et Kipushi), Haut-Lomami (Kamina), le Lualaba (Kolwezi) et le Tanganyika (Kalémie).
- Une deuxième partie porte sur l'évaluation proprement dite du dispositif IFADEM dans l'ex Katanga selon l'ensemble des critères (internationaux) repris dans le cahier spécial des charges.
- Enfin, une troisième partie sur les recommandations et propositions générales ainsi que sur le positionnement du programme et sa stratégie d'inscription dans des orientations politiques nationales de formation continue des enseignants.

PARTIE I : IFADEM AU KATANGA

2.1 LES ORIGINES D'IFADEM

Il nous semble utile de rappeler brièvement d'où émane IFADEM et que ses principes ne relèvent pas de l'introduction d'une méthodologie toute ficelée importée d'ailleurs sans réel ancrage avec les besoins du pays et les aspirations de ses habitants.

La commande politique originelle d'IFADEM émane de la déclaration du XI^{ème} Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement ayant le français comme langue officielle en partage (Bucarest, 2006). La commande était formulée ainsi : « *L'OIF et l'AUF, sur la base de leurs expériences et de leurs acquis, proposeront aux instances de la Francophonie, une initiative commune destinée à **accroître l'offre des programmes et contenus de formation axés sur les technologies éducatives*** »

La solution du tout e-Learning (formation par Internet) a été écartée assez rapidement par les opérateurs, compte tenu du contexte des pays ciblés (zones rurales peu électrifiées, peu ou pas

³ Temps d'impression et temps de diffusion

d'accès à l'informatique et à Internet, environnement social peu stimulant), même si cet état de fait n'exclut pas un renforcement de la dimension numérique dans plusieurs pays (on pense par exemple à l'utilisation de tablettes au Sénégal). De même, l'usage intensif des TIC qui implique un équipement des écoles voire des maîtres n'a pas été généralisé dans tous les pays compte tenu des problèmes logistiques et de couverture informatique et de réseau. De même, dans la mise en œuvre de l'initiative, le rapport distancié à l'écrit des communautés locales de l'ex Katanga concernées par l'initiative sera négligé.

L'OIF et l'AUF ont opté pour un modèle basé sur la formation ouverte à distance (FOAD) avec un usage des TIC par les formateurs et une sensibilisation à cette utilisation pour les enseignants en début de parcours. Les objectifs ont été formulés de la manière suivante :

- Améliorer les compétences professionnelles des enseignant(e)s du primaire en donnant priorité à la qualité de l'enseignement du (ou en) français ;
- Développer l'usage des TIC dans l'éducation et former par de nouvelles méthodes.

Ces deux objectifs généraux ont reçu une interprétation locale propre selon les réalités du terrain, notamment dans le rapport aux langues pratiquées et l'arrivée du français dans l'enseignement scolaire, dans un pays où le nombre de langues parlées dépasse les 250.

2.2 BREF RAPPEL SUR LE « MODELE IFADEM »

IFADEM ou, comme on la nomme parfois le « modèle » IFADEM, est caractérisé par les éléments suivants :

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

Schéma 3 Les caractéristiques initiales du modèle IFADEM (source : CAYAMBE)

On peut en outre le décliner en deux grandes facettes.

- D'une part, son **processus d'installation** dans le tissu de l'organisation scolaire, schématisé comme suit :

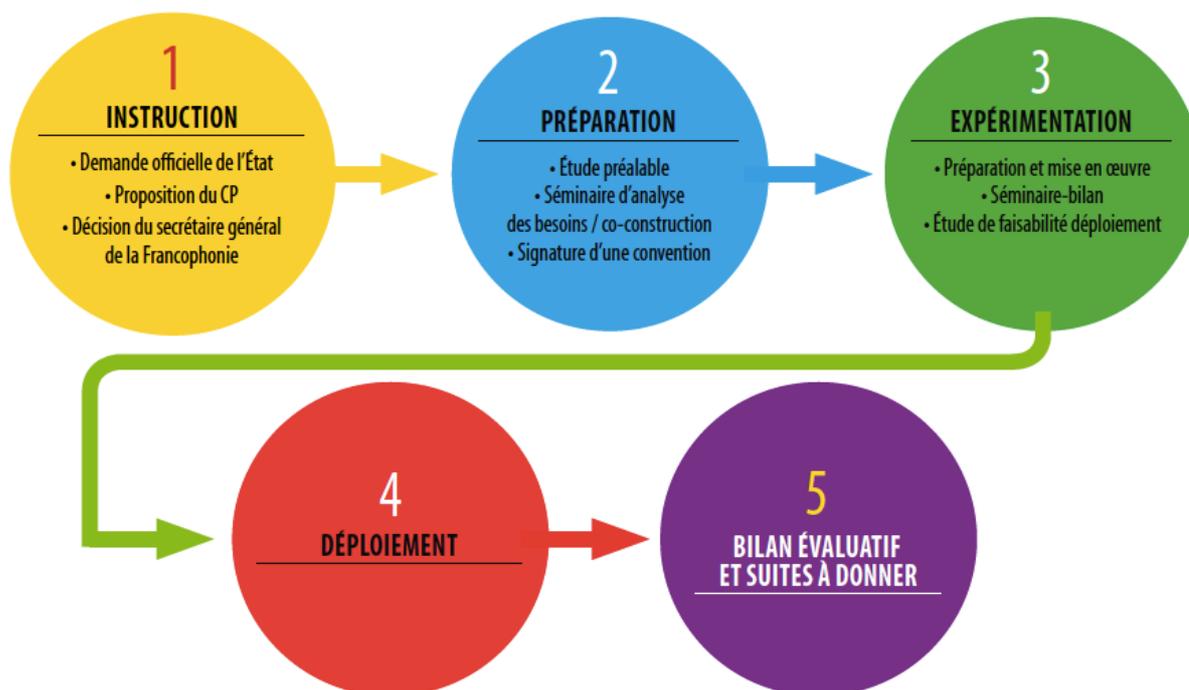
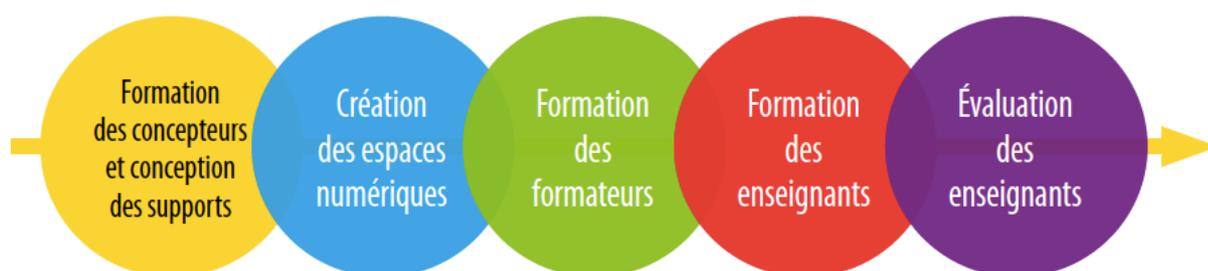


Schéma 1 : Processus d'installation d'IFADEM (Source : CAYAMBE⁴)

Tous les pays ayant mis en place une expérimentation IFADEM, n'ont pas forcément vocation à aborder une phase de déploiement. On note également qu'à ce jour, aucun pays IFADEM n'a formalisé l'entrée dans une phase 3 de « transfert d'ingénierie »⁵.

- D'autre part, son contenu en termes de **mise en œuvre de la formation** et de ses effets réels sur les pratiques pédagogiques des enseignants, de la construction et utilisation des outils (livrets, « exercisier » ou grammaire opérationnelle, dictionnaire, etc.) et de l'articulation entre le tutorat et la formation à distance, les évaluations internes et externes, les outils de positionnement de l'enseignant, etc. Ce processus s'articule par rapport aux grandes étapes suivantes :



- Schéma 2 : Le contenu de la mise en œuvre de la formation (source : CAYAMBE⁶)

Il convient de souligner que si, à Kinshasa, APEP 1 a choisi de former en cascades les personnels engagés dans IFADEM, c'est-à-dire de commencer par les encadreurs qui ensuite forment leurs

⁴ Cros, F., Prigent, L. et Diagne, A., Evaluation externe de l'Appui de l'AFD à l'IFADEM dans le cadre de l'accord-cadre entre l'OIF, l'AUF et l'AFD et des financements de l'AFD en appui à l'initiative », CAYAMBE, juin 2015. Sur l'implantation d'IFADEM en RDC, voir également <https://ifadem.org/fr/pays/rdc/katanga>, <http://ifademrdc.universitevirtuelledukatanga.org> et <https://www.facebook.com/EspaceNumeriqueIfademKolwezi>

⁵ Voir à ce sujet Cros, F., Prigent, L. et Diagne, A., rapport cité, CAYAMBE, juin 2015.

⁶ Ibid

sujets ; au Katanga, la formule s'est avérée originale en ce que la formation a débuté en parallèle avec les concepteurs, les animateurs, les formateurs et les enseignants. Cette démarche a sans doute influencé partiellement les conclusions que nous tirerons de l'installation d'IFADEM au Katanga.

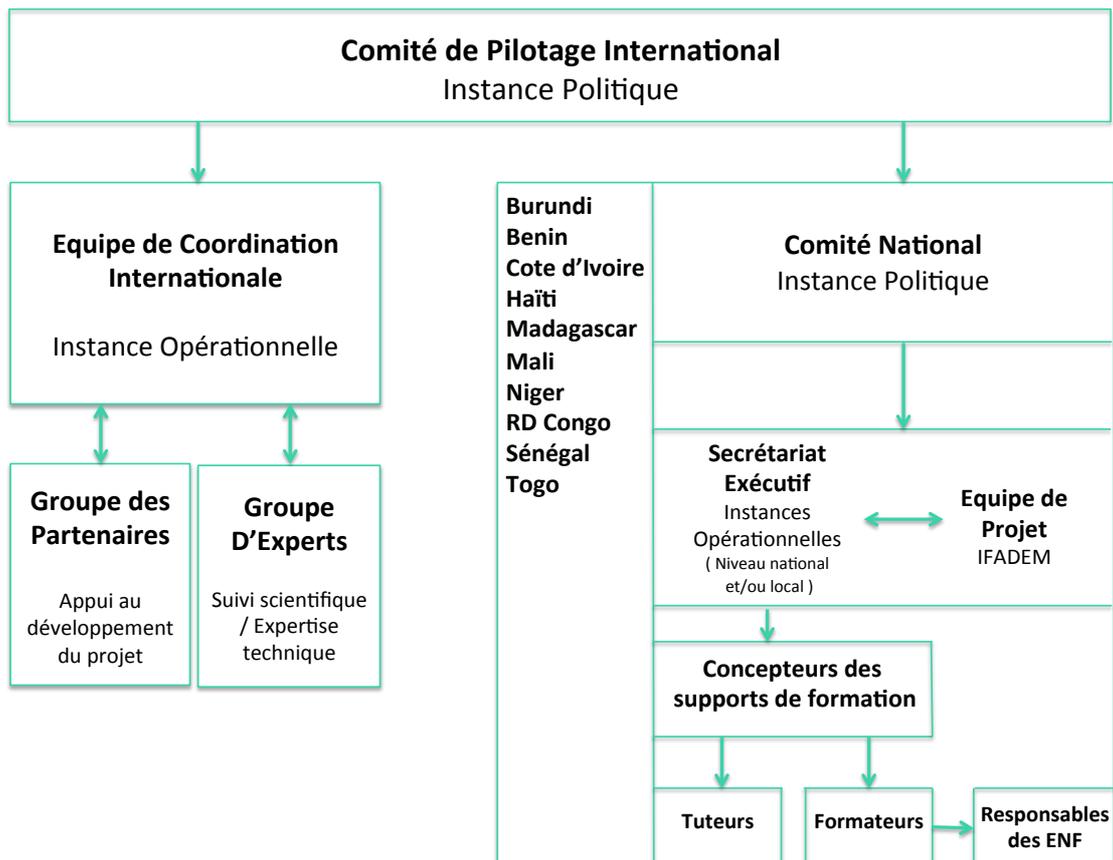
Les principes d'IFADEM se basent donc sur l'autoformation et nous verrons que la compréhension de ce processus est loin d'être identique pour les différentes parties engagées. Certains pensent que l'autoformation se fait sous la conduite du tuteur lors de rassemblements alors qu'il s'agit souvent d'une co-formation. D'autres conçoivent l'autoformation comme la seule lecture des livrets alors que ce qui semble sous-entendu est le va et vient entre la lecture des livrets et les expérimentations pédagogiques lancées dans la classe à partir de cette lecture, par essais, erreurs et ajustements mis ensuite en commun dans le groupe. Enfin d'autres pensent l'autoformation comme une capacité de réflexivité de l'enseignant sur sa propre pratique professionnelle : le recours aux TIC, pourtant essentiel dans le profil IFADEM, est peu évoqué⁷. Nous verrons plus loin les raisons explicatives possibles. Pour autant, l'autoformation est un point fort du modèle car elle s'adosse principalement sur les TIC et permet une économie d'échelle. Sans doute ce principe d'autoformation est-il apparu évident de la part des concepteurs pour ne pas s'arrêter de manière précise et opérationnelle sur sa définition.

2.3 SA GOUVERNANCE ET SA GESTION

2.3.1 Au niveau international et national

IFADEM, née de deux organismes internationaux, a l'avantage d'avoir une double tutelle et, surtout, un pilotage national (gouvernance pays) et international. Elle se résume selon le schéma suivant :

⁷ Nous reviendrons de manière approfondie sur les raisons d'un tel silence.



Au Katanga, la gestion est réalisée par un Comité Provincial qui regroupe les acteurs clés au niveau de la province. Cette organisation régionalisée est originale au sein du dispositif IFADDEM. La convention APEFE a mis en place ses propres structures de pilotage, mais a respecté le cadre IFADDEM initial et dûment tenu informé l'OIF et la représentation de l'AUF à Lubumbashi.

L'intégration d'IFADDEM dans les décisions nationales est une plus-value. C'est de cette façon que l'arrivée tardive des réseaux des écoles de proximité (REP) qui est un choix national, s'est fait sur le modèle des mini-regroupements apportés par la formation IFADDEM ; de même le passage des cours de 30 minutes à 45 minutes a permis à la démarche méthodologique IFADDEM de développer ses étapes. Nous reprendrons tout cela de manière détaillée plus loin : l'éloignement des décisions nationales peut parfois être un atout.

2.3.2 Au niveau provincial

L'organisation provinciale liée au niveau central par le Ministère et ses services, se présente selon le schéma suivant :

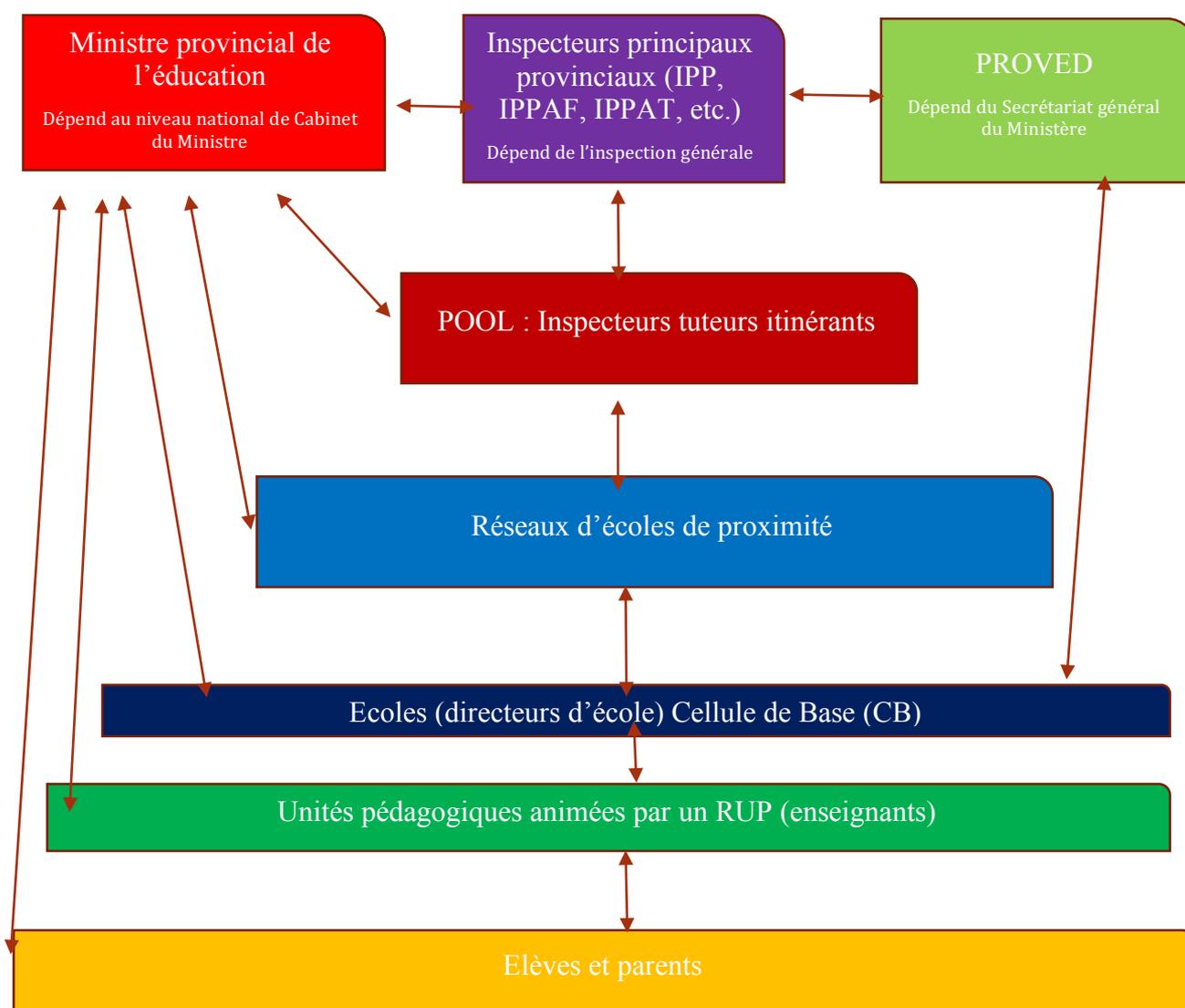


Schéma 4 : Organisation du système au niveau provincial

- Le **Ministre provincial** est le bras droit des décisions politiques du Ministère en ce qui concerne l'éducation et la formation. Il est étroitement dépendant à la fois des directives politiques nationales et de leurs complexités au niveau local.
- Le **PROVED** est le représentant provincial du Ministre national en charge de l'éducation et du Secrétariat général du Ministère : il est le responsable de la gestion administrative de la province éducationnelle en ce qui concerne la formation.
- **L'Inspecteur Principal Provincial** est le représentant de l'Inspection Générale, organe technique du Ministère, chargé du contrôle, de la formation et des évaluations. Il est secondé par des inspecteurs principaux de domaines comme la formation, l'enseignement technique et professionnel, etc.
- Le **pool des inspecteurs** est le regroupement de l'ensemble des inspecteurs tuteurs et inspecteurs itinérants. Ajoutons ce que l'on appelle le « **point focal** » (souvent un inspecteur) qui joue de rôle de référent au niveau de la province éducationnelle et se charge de l'animation globale du réseau local IFADEM.

- Les **réseaux d'écoles de proximité (REP)** sont constitués des écoles ne se situant pas à plus de 5 km les unes des autres. Les REP permettent les mini-regroupements entre enseignants des écoles. Ces mini-regroupements se font le plus souvent par niveaux.
- Les **directeurs d'écoles et leur école (cellule de base, CB)**, impliqués dans IFADEM plus tardivement et qui peuvent jouer le rôle de tuteurs. Ils ont une double casquette ; de gestion administrative et financière de l'école et de formation des enseignants.
- Les **Unités pédagogiques (UP)** sont le regroupement de l'ensemble des enseignants d'un même niveau dans une école (on verra que, dans certaines écoles, cela permet un brassage des enseignants IFADEM et des enseignants non-IFADEM permettant un certain transfert de compétences professionnelles).
- Les **élèves et les parents** (pour IFADEM, uniquement ceux concernés par les niveaux de 5^{ème} et 6^{ème} année du primaire). Les parents sont regroupés en COPA (Comités des parents) dont la force de contrepropositions est parfois décisive. Sans oublier les syndicats dont la forme et les orientations ne nous sont pas apparues de manière évidente.

Nous constatons que la structure et les fonctions au niveau provincial sont calquées sur la structure du niveau national. Cette structure montrerait, dans le cas de la RDC, le jeu de décentralisation (d'autonomies possibles laissées aux provinces) et de la déconcentration (les responsables éducationnels dépendent du pouvoir central qui les nomme et fixe les normes sectorielles). Toutefois, la RDC possède une organisation de son système éducatif particulière.

En effet, il est nécessaire de rappeler que la définition de l'école comme bien public relevant exclusivement de l'Etat est étrangère à la construction politique de la Belgique et donc à l'héritage congolais. En effet, la Belgique comme société nationale ne s'est pas élaborée sur le principe d'un Etat centralisé. Elle compte parmi les démocraties que Liphart (1977)⁸ appelle « consociatives », c'est-à-dire reposant sur un « *accord fondamental entre deux communautés (catholique et anticléricale) qui n'ont accepté de vivre ensemble qu'à la condition de se voir accorder un certain nombre de libertés (logique de compromis qui assemble des idées et des positions parfois très opposées)* ». Cela a pour conséquence le libre choix de l'école par les parents dans un contexte où l'Etat est dans l'incapacité actuelle de poursuivre la rémunération des enseignants même pour ceux qui sont mécanisés⁹.

En 1992, suite à une grève illimitée des enseignants non payés, la Conférence épiscopale du Zaïre¹⁰ et l'Association nationale des parents d'élèves (ANAPE) entérinent la prise en charge des enseignants par les parents dans le réseau catholique sous forme d'une « prime de motivation¹¹ ». La forme s'est institutionnalisée et la régulation du système scolaire de la RDC se révèle actuellement polycentrique, négociée, opaque et instable. De ce fait, les ménages investissent d'avantage que l'Etat dans les services d'éducation et donc dans les écoles primaires que nous évaluons. Chaque gouverneur provincial fixe le montant des frais scolaires négociés ensuite au sein des COGES (d'où leur force institutionnelle).

Le taux d'abandon scolaire des enfants en est affecté car il n'est pas rare d'observer des stratégies de la part des directeurs d'école pour récupérer l'argent en renvoyant des élèves chez eux si les parents n'ont pas payé. Ce système de financement par les usagers perdure actuellement et a pu

⁸ Liphart, A ; 1977, *Democracy in plural Societies : a comparative Exploration*, New Haven, York University Press.

⁹ Poncelet, M ; André, G. ; De Herdt, T, « La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience », *Presse des Sciences politiques*, 2010/2, n°54.

¹⁰ Nom de l'ancienne république démocratique du Congo

¹¹ Frais d'Intervention ponctuelle (FIP)

d'ailleurs indirectement bénéficier au projet en permettant de dégager des primes pour les gestionnaires de centres de ressources. Même si des déclarations vont formellement dans le sens de la gratuité (arrêté provincial n°2007/0096 Katanga du 16/8/2007, article 6 : *la 1^{ère} année primaire est gratuite pour les écoles publiques* »)¹², elles sont peu suivies face à la protestation des enseignants de ces écoles ne recevant plus la « prime de motivation » (qui peut aller jusqu'à multiplier le salaire de l'enseignant par 5 !) Un nouvel arrêté a étendu la gratuité à la deuxième année, sans véritablement d'écho¹³. Autrement dit, nous sommes face à un Etat « concessionnaire » de grands domaines de gestion de la population dont l'éducation¹⁴. Ceci ne sera pas sans incidence sur les propositions que nous ferons face aux PTF dans les processus de greffage sur la formation continue de l'ensemble de leurs programmes.

Enfin, le récent découpage territorial et administratif a multiplié leur nombre dans le but de rapprocher les citoyens des décisions centrales et de pouvoir mieux faire remonter les propositions et les revendications.¹⁵

2.4 L'APPUI DE L'APEFE A IFADEM

L'association pour la Promotion de l'Education et la Formation à l'Etranger (APEFE¹⁶), association sans but lucratif, se déploie depuis environ 40 ans dans des secteurs prioritaires comme l'éducation de base, la formation professionnelle et la souveraineté alimentaire. En tant qu'opérateur et centre d'expertise de la coopération bilatérale du Royaume de Belgique, l'APEFE est concerné par le processus de réforme en cours visant à transformer la coopération technique en une Agence de Développement chargée d'exécuter la politique belge en matière de développement dans le cadre de l'agenda 2030 pour le développement durable. Elle intervient dans 15 pays avec 21 programmes de développement¹⁷.

L'APEFE contribue au développement d'IFADEM au Katanga depuis l'origine à concurrence d'un total de 1 522 143 euros et cela en deux étapes :

- Un premier apport financier pour la phase 1, à hauteur de 498 000 euros en 2011 pour les provinces éducationnelles de Katanga 1 et 4 (apport complété par l'OIF et l'OIF à concurrence de 276 000 euros).
- Un deuxième apport financier pour la phase 2, à hauteur de 748 143 euros en 2014 du 1/01/2014 au 31/12/2016 pour une extension d'IFADEM aux provinces de Katanga 2 et 3, complété par l'AUF-OIF à concurrence de 177 000 euros¹⁸.

L'appui de l'APEFE à la phase de déploiement se situe dans la continuité de l'expérimentation dont les contours sont définis dans l'avenant 1 à la convention tripartite signée entre le MEPSP,

¹² La loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national, publiée au JO de la RDC du 19 février 2014 précise dans son article 72 que « l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit ».

¹³ La table ronde 2016 organisée par le Ministère rappelle pourtant la volonté du gouvernement de rendre gratuites les écoles primaires publiques. Précisons que chaque Gouverneur de Province fixe le montant des frais scolaires sur la base de propositions de la Commission provinciale de l'Education. Tous les autres frais sont négociés avec le Comité des Parents d'Elèves lors de l'Assemblée générale des Parents.

¹⁴ Il faut toutefois ajouter que la tenue d'une table ronde en 2016, intitulée Rapport Général synthétique de la table ronde "Gratuité et qualité de l'éducation : bilan et perspectives pour une école performante" aborde ce sujet et invite les autorités à insister sur une gratuité totale au niveau de l'école primaire

¹⁵ Cf carte géographique du nouveau Katanga page 24

¹⁶ <https://www.apefe.org/> : consulté le 11 décembre 2016

¹⁷ Rapport d'activités de l'APEFE de 2015

¹⁸ Les évaluateurs n'ont pas eu accès à la convention tripartite MEPSP-AUF-OIF détaillant la part du financement de la phase II relevant de la responsabilité de l'AUF-OIF, ni à un document contractuel établissant un lien juridique entre l'OIF, l'AUF et l'APEFE au titre de la phase de déploiement.

l'OIF et l'AUF, et qui a déjà fait l'objet d'une évaluation externe. Dans le cadre du déploiement, les évaluateurs n'ont pas eu connaissance d'une nouvelle convention tripartite et ont donc considéré exclusivement l'appui bilatéral de l'APEFE.

Ce soutien se donne pour objectif spécifique de « Contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base au Katanga par l'utilisation, l'amélioration et l'extension d'un dispositif de formation à distance semi présentiel. ».

Le cadre d'intervention APEFE-MEPSP pour le déploiement d'IFADEM a été complété par des apports de l'AUF-OIF, avec des engagements s'élevant à 177 000 euros. Cette contribution couvre les frais suivants :

- L'acquisition et l'acheminement jusqu'à Lubumbashi de la dotation pédagogique. L'APEFE s'est chargée de la distribution directe aux enseignants.
- L'ensemble des frais de tutorat pour 48 tuteurs (ordinateurs portables pour les tuteurs, indemnité de tutorat à hauteur de 50 euros par mois de formation soit 10 mois en tout).
- La création de contenus pour la formation des directeurs d'école.

Les chiffres ci-dessus ne concernent que les engagements, la partie décaissement n'étant pas couverte par la présente évaluation.

A la fin octobre 2016, le taux de décaissement de l'appui de l'APEFE est supérieur à 90%, avec un total de 673 715 euros dépensés. Cet appui, complémentaire de celui de l'AUF et l'OIF, se répartit selon cinq postes principaux :

Investissements (opérationnel)	1	21%
Fonctionnement (opérationnel)	2	66%
Ressources Humaines	3	8%
Missions Internationales	4	0%
Evaluations	5	5%

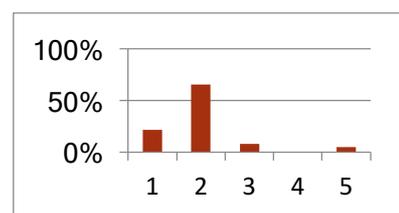


Tableau 1 : Répartition du Budget 2014-2016

Cet apport financier est strictement suivi par les services locaux de l'APEFE sous la responsabilité de l'Assistant technique national APEFE en charge du programme IFADEM. Cet Assistant soutient et accompagne les activités liées à ce programme (formations en présentiel, fourniture de matériel informatique et autre, etc.) selon un cahier des charges rigoureux et négocié, après accord des services centraux de l'APEFE, avec l'IPP et l'ensemble des parties engagées.

2.5.1 Procédé méthodologique pour mener à bien cette analyse

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, la phase 2 se décompose en deux états : d'une part, la consolidation des lieux où IFADEM est déjà installée et, d'autre part, la mise en œuvre première d'IFADEM dans de nouvelles provinces.

Nous avons organisé nos visites de telle sorte à procéder à un examen des premières régions, puis, ensuite, à un examen des deuxièmes régions permettant ainsi un rapport entre les 2 phases, à la fois pour en voir la différence mais surtout pour tenter de dégager les liens et possibilités d'investissement dans les nouvelles régions de la part des écoles en phase de consolidation.

A cela nous avons ajouté des observations de classe dont les critères étaient basés sur ceux définissant le « modèle » pédagogique IFADEM (Cf Annexe 4). Nous avons ainsi observé 14 classes indifféremment animées par des hommes et des femmes dans les 2 secteurs (consolidation et déploiement) de telle sorte que nous avons pu comparer selon les critères liés au modèle IFADEM et en lien avec les remarques sur ces leçons de la part des tuteurs.

Ces leçons étaient suivies d'un focus groupe rassemblant des tuteurs (inspecteurs, directeurs d'écoles, conseillers d'enseignement) et des enseignants engagés dans IFADEM. Nous avons organisé un débriefing autour de chaque leçon permettant à chacun, selon son rôle, de fournir ses remarques en termes de critique positive et de propositions. Ces échanges verbaux ont été recueillis et constituent une partie qualitative importante de notre évaluation. Un questionnaire leur a ensuite été distribué afin de recueillir leurs avis et suggestions.

2.5.2 Le contexte et son évolution

Cette phase 2 a quelque peu été ralentie par deux phénomènes : celui du changement de gouvernement provoquant le renouvellement partiel des cadres politiques et administratifs, et celui du redécoupage géographique et administratif de la province.

Il convient toutefois d'ajouter que la base, c'est-à-dire le pool des inspecteurs ainsi que les enseignants et les directeurs d'école, est restée stable, assurant une continuité de l'opération aussi bien dans les sous-divisions en consolidation que dans celles en déploiement.

La présence forte et compétente de l'IPP, s'inscrivant dans une stratégie à plus long terme, a conduit à une mise en commun des expériences acquises par les enseignants entrés en IFADEM dès 2012 et ceux qui y entraient nouvellement. Le fait de former les directeurs d'école a été une très bonne décision, évitant ainsi l'ignorance de ces derniers en matière d'IFADEM voire, parfois, la captation des supports pédagogiques par incompréhension. Par ailleurs la formation de tous les inspecteurs de l'enseignement primaire a facilité la communication entre les enseignants formés par IFADEM et les autres, curieux de découvrir cette innovation.

L'arrivée tardive du programme national curriculaire envoyé aux pools d'inspection n'a pas encore permis un examen et une appropriation par les enseignants, faute d'une distribution large. Ce qui se fera sans doute dans les mois à venir.

2.5.3 Le cadre logique du projet

Les Termes de référence fournissent explicitement l'évaluation de l'atteinte de 4 résultats qui sont les suivants :

R1 : Les contenus de formation sont révisés ;

R2 : Les compétences des tuteurs et animateurs des regroupements des provinces éducationnelles de Kolwezi, Likasi, Kamina et Kalemie, nécessaires à la prise en formation des enseignants du dernier cycle du primaire sont acquises ;

R3 : Les compétences des enseignants du primaire des provinces éducationnelles de Kolwezi, Likasi, Kamina et Kalemie nécessaires à la prise en formation des élèves du dernier degré de l'enseignement primaire sont acquises ;

R4 : Un espace numérique par province éducationnelle est opérationnel.

Ressources	Produits indirects	Résultats attendus	Impacts
Apports techniques et financiers de l'OIF/AUF et APEFE	Mobilisation des ressources locales	Contenus de formation révisés	Progression dans les apprentissages des élèves concernés (TENAFEP et autres distinctions)
Activités de formation soutenues par les bailleurs et les corps d'inspection	Transfert des compétences acquises de la formation envers les tuteurs non touchés par IFADEM	Compétences des tuteurs des 4 provinces acquises	Acquisition de techniques d'accompagnement des tuteurs et contamination auprès des non concernés
Activités de formation soutenues par les bailleurs et les corps d'inspection	Transfert des compétences acquises de la formation envers les enseignants non touchés par IFADEM	Compétences des enseignants des 4 provinces acquises	Développement de compétences professionnelles susceptibles d'être revalorisées dans la carrière
Apports financiers conjugués des bailleurs, et du gouvernement provincial	Utilisation de l'espace numérique par d'autres enseignants, chercheurs et formateurs	Un espace numérique par province	Présence d'un centre de ressources pour l'ensemble des habitants du lieu

S'ajoutent à ces résultats une collaboration avec l'AUF et l'OIF, notamment pour l'acheminement des dictionnaires pour la dotation pédagogique, entre autres.

2.5.4 Résumé analytique du déroulement du projet depuis son identification jusqu'à la date de l'évaluation

Principaux événements

Depuis 2013, date de la première évaluation externe d'IFADEM au Katanga, les deux phases suivantes ont bien eu lieu : d'une part la consolidation pour Kolwezi et Likasi telle que prévue et, d'autre part, le déploiement à Kalémie et Kamina. Revenons de manière plus précise sur les événements de ces deux phases :

Phase 2 : CONSOLIDATION

La présence de 6 livrets a permis de couvrir le champ d'interrogation des enseignants, notamment dans le domaine des sciences, de la gestion des écoles pour les directeurs (créé en 2014/2015 lors de l'implication des directeurs qui ont bénéficié d'une formation) plus fortement impliqués dans le processus IFADEM. Non seulement la possession mais également l'utilisation pertinente par tous les enseignants engagés de tous les livrets, du dictionnaire et de la grammaire, sont attestées par de nombreux exemples de cas d'emploi de ces outils dans et hors de la classe¹⁹.

Les enseignants IFADEM sont bien restés majoritairement à leur poste depuis le début. Cependant, ils avaient un espoir de bénéficier d'un apport supplémentaire d'échelon tel que cela était originellement annoncé. Pour l'instant, ils n'ont que le certificat papier.

Le dynamisme des tuteurs rencontrés atteste de la grande qualité de l'accompagnement. Lors de la première phase, 900 enseignants avaient été formés auxquels se sont ajoutés 898 autres dans la période de déploiement. L'ensemble des inspecteurs est désormais impliqué, ce qui entraîne *de facto* des échanges lors de leurs inspections auprès des enseignants non encore engagés dans IFADEM. Quatre centres de ressources sont opérationnels (Likasi, Kolwezi, Kipushi, Lubumbashi (CNF de Lubumbashi)). Le gouvernement provincial s'est impliqué pour l'édification et le maintien des bâtiments, dans la mesure de ses possibilités. Les équipements informatiques ont été directement fournis par la coopération. Les taux de fréquentation de ces lieux sont encore faibles : à Kolwezi, le gestionnaire (qui fait un récapitulatif sommaire sur papier) donne le nombre de 80 personnes environ par semaine (ce qui n'indique ni le profil de l'utilisateur ni la durée de sa présence)²⁰

Concernant l'appréciation portée par les enseignants sur leur formation, à titre d'exemple, dans la province de Kolwezi (Lualaba), 152 enseignants ont bénéficié de la formation et 112 ont reçu une évaluation positive (74%) en 2015.

Phase 2 : DEPLOIEMENT

Dans les deux provinces de Kalémie (Tanganyika) et de Kamina (Lomani), a eu lieu un premier regroupement de 300 enseignants en août 2014. Ces nouveaux enseignants volontaires ont tout de suite bénéficié d'une formation selon les étapes d'installation d'IFADEM et ont disposé des 6 livrets. Les tuteurs, au nombre de 107, ont pris leur rôle en mains et les directeurs d'écoles se sont très vite approprié la démarche d'IFADEM²¹. L'expertise extérieure internationale n'a plus semblé nécessaire tant les formateurs et concepteurs de livrets de la phase 1 ont mis à disposition leurs

¹⁹ Lors des focus group avec les tuteurs et les enseignants, nous avons tenu à demander à chaque fois de citer une situation précise au cours de laquelle ces supports ont été employés et fort utilement.

²⁰ Une comptabilisation informatique structurée devrait être établie de manière à saisir *a minima* le nombre de personnes, la durée et le profil avec la date. Une grille commune informatisée d'inscription des abonnés devrait être mise sur pieds.

²¹ Soulignons la décision de l'inspecteur principal provincial de Lubumbashi de mettre à profit l'installation d'IFADEM pour former **TOUS** les inspecteurs du primaire à l'approche IFADEM.

propres compétences. Outre le fait qu'elle permet des économies d'échelle, une telle démarche est représentative du niveau important d'appropriation de la phase I qui se répercute ainsi de manière positive sur la phase de déploiement.

Les deux centres de ressources sont en cours d'opérationnalisation mais les conditions de leur fonctionnement aussi bien en termes de bâtiment, de protection et de personnel ne sont pas toutes réunies. Les ordinateurs et autre matériel ont été livrés mais ils ne peuvent être mis à disposition d'ores et déjà.

Difficultés rencontrées

L'évaluation des enseignants au Katanga, à la suite de la formation, devait aboutir, pour ceux qui l'avaient réussie, à une avancée dans la carrière. L'attestation écrite de réussite a été donnée sans pour autant en voir la concrétisation financière, c'est-à-dire une avancée d'un échelon équivalant à 10% du salaire de base. En contrepartie, il a été admis que les enseignants IFADEM seraient assurés, dans la mesure du possible, d'une certaine stabilité dans leur poste, ce qui a été globalement respecté.

Outre le fait que les enseignants IFADEM n'ont pu bénéficier d'une avancée concrète dans leur carrière, réduisant quelque peu leur motivation première, nous avons pu nous heurter à trois types de difficultés aussi bien dans les provinces de consolidation que dans celles de déploiement :

- D'une part aux conséquences du changement de gouvernement provoquant un changement de Ministres provinciaux et d'inspecteurs provinciaux principaux (les « points focaux »), ces derniers ne connaissant pas IFADEM et découvrant en même temps que nous les rencontrions, son contenu et ses objectifs²². Nous constatons également une absence d'archivage des documents IFADEM et de stratégie de passation de pouvoir entre le Ministre provincial actuel et le précédent.
- D'autre part, au fait que certains personnels des Centres de ressources (gestionnaires) ne recevaient aucun salaire. En effet, la rémunération de ce personnel est à la charge du gouvernement provincial, plus exactement sur les deniers de l'inspection (il s'agit pour le gestionnaire d'une contribution du gouvernement provincial mais, avec le nouveau découpage administratif, le traitement de cette question est retardé). C'est donc un problème d'organisation financière interne qui a été partiellement résolu dans certains centres de ressources (mise à disposition d'une personne du service informatique de l'inspection). A cela s'ajoute la question de la maintenance du matériel prévue par un appel au privé sans que sa budgétisation ne soit vraiment opérationnelle et la question de la protection des vols et des dégradations, prévue. Bref, si l'équipement des Centres de ressources est présent, tout ce qui l'accompagne reste encore à améliorer dans les provinces du déploiement.
- Enfin, la nouvelle organisation territoriale votée en février 2009 et mise en place en juillet 2015 augmente le nombre de responsables et donc de personnes béotiennes en matière de démarche IFADEM. La carte suivante permet de visualiser ce découpage :

²² Soulignons que ces mutations, si elles sont accomplies dans le sens de l'intérêt du service, le sont souvent sans consultation de l'intéressé.

La structure de ce cadre institutionnel a trois niveaux : central, provincial et local. Au niveau central, les directions du Ministère sont essentiellement concernées, plus le SERNAFOR (créé en 1984) et l'IG. Au niveau provincial (comme le Katanga) il existe trois instances : un comité provincial de validation des modules contextualisés (et c'est là qu'IFADEM pourrait trouver sa place par le pilotage de ce comité présidé par l'IPP), un organe technique en la personne de l'PPAF et un organe de collaboration, le PROVED (au niveau de la facilitation administrative de mise en œuvre). Au niveau local, nous retrouvons une structure semblable (sous-proved, inspection de pool, etc). Au niveau de l'école, ce qui existe aussi pour IFADEM, les CB, les UP et les REP.

L'intéressant réside dans la prise en mains au niveau national par la cellule d'appui technique (CATED) du secteur de l'Education, débaptisée et actuellement dénommée Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'Education (SPACE). C'est une structure interministérielle chargée du suivi et de la mise en œuvre de la Stratégie sectorielle de l'Education et de la Formation élaborée par les quatre Ministères en charge de l'Education (Ministère de l'EPS-INC, Ministère de l'ESU, Ministère de l'EPT et le Ministère des Affaires Sociales chargé de l'Education non formelle). Elle a entre autres missions, la charge de la conception des modules de formation continue ; elle est composée d'experts nationaux et internationaux. Et c'est sans doute dans cette composition qu'on trouvera l'explication de la configuration des 10 modules offerts aux formateurs pour la FCE. Leur lecture montre la forte contribution d'organismes comme UNICEF, USAID, EDC, PAQUED, WOB (Association flamande), etc.

En effet, la note circulaire N°MINEPS-INC/SG/80/3184/2016 a pour objet la « *mise en place de la cellule technique du cadre institutionnel de la formation continue des enseignants du primaire au niveau central* » : elle complète l'arrêté N°MINEPS-INC/CABMIN/0240/2015 du 29/09/2015 portant sur la mise en place du cadre institutionnel de la FCE du primaire. Il est donc prévu légalement la création d'une Cellule technique, appelée désormais SPACE, dont la mission est d'apporter une assistance technique dans l'élaboration des contenus de formation des enseignants du primaire, ainsi que dans la mise en œuvre du dispositif technologique dédié à cette fin.

Cette Cellule technique est constituée de deux unités : d'une part, une « unité de conception de modules de formation continue des enseignants » et, d'autre part, une « unité d'appui technologique ».

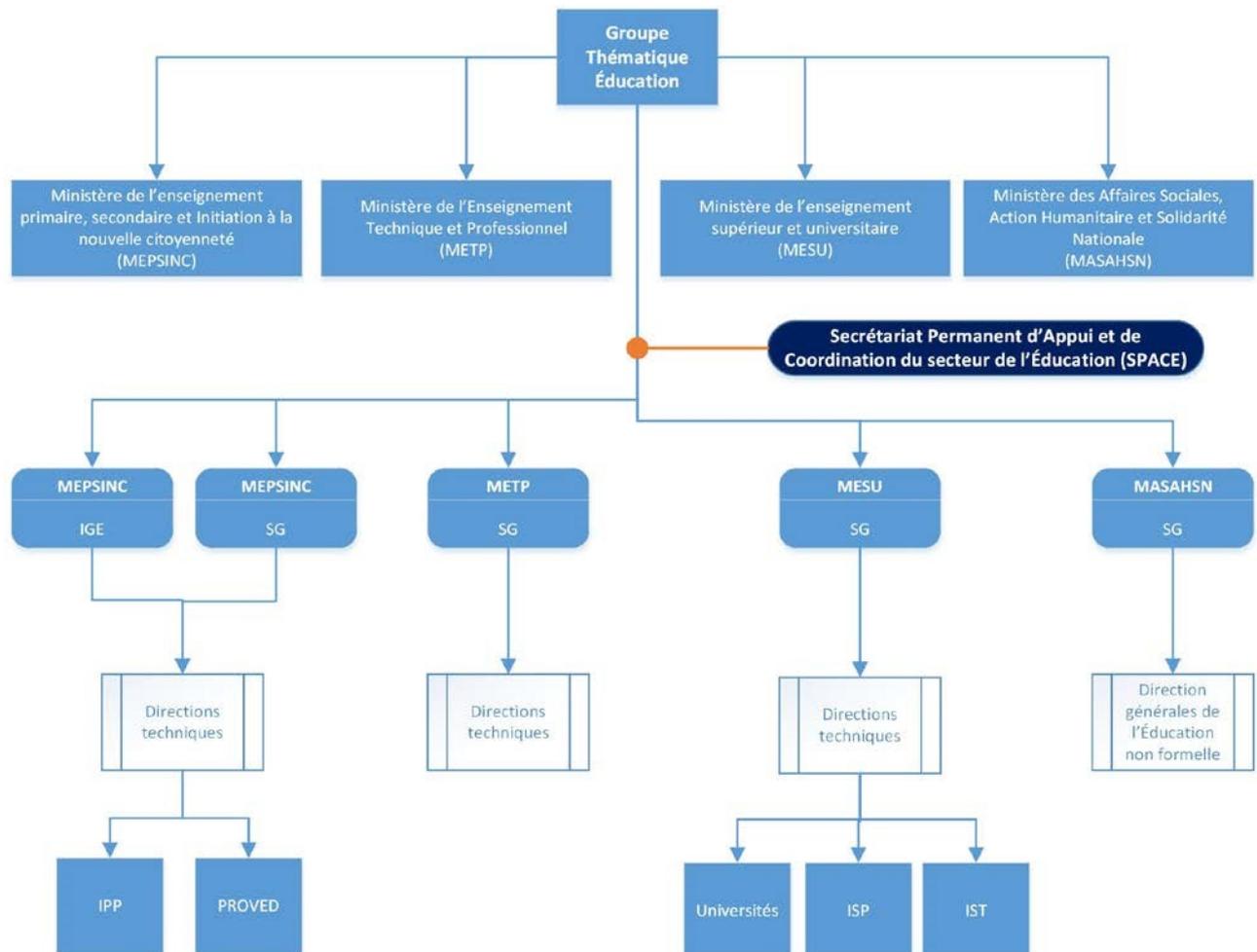
On dit souvent que c'est dans le détail que se niche le loup. Ici, c'est dans les modalités de construction et d'offres des modules de FCE que nous allons pouvoir analyser les liens et les oppositions entre l'offre de formation émanant du Ministère et celle émanant d'IFADEM.

L'unité d'appui technique (UAT) supervise le fonctionnement des CRESD, de la numérisation des modules de FC, de leur mise en ligne et du fonctionnement général opérationnel de cette FCE. Elle est composée de techniciens, de représentants du SERNAFOR lié désormais au SPACE, de la DIPROMAD. Nous constatons que les TIC seront sollicitées pour cette formation, ce qui est le cas aussi d'IFADEM. Il est donc probable que les centres de ressources ou espaces numériques proprement IFADEM fusionneront à terme avec les CRESD du Ministère.

L'unité de conception des modules de formation continue (cellule pédagogique) est, elle, chargée de la conception et de l'élaboration des modules de FCE en actant et autorisant la contextualisation des modules de formation par le Comité provincial (qui rejoindrait celui formé par IFADEM dans le cas du Katanga). Cette unité comporte des personnes du SERNAFOR (du SPACE) et de la DIPROMAD mais aussi et surtout un appui très marqué des bailleurs dont les

experts sont envoyés pour leur rédaction. Les modules construits sont soumis à validation du Comité de validation des modules (dont nous comprenons mal le rôle exact).

Ci-dessous le nouveau schéma de répartition des responsabilités de gestion du secteur éducatif tel qu'il est présenté dans le document de stratégie sectorielle 2016-2025 :



2.6.2 Le contenu de la formation à travers les 10 modules et IFADEM

Cette instance technique composée essentiellement d'experts internationaux, comme nous l'avons souligné plus haut, a conçu 10 modules de FCE. Il est dit, dans l'introduction de ces modules, que « *C'est dans ce cadre multidimensionnel que le Service National de la Formation, SERNAFOR en sigle, vient de mettre à la disposition de nos enseignant(e)s du primaire et cela, conformément aux recommandations du Plan Intérimaire de l'Éducation (PIE), des modules de formation destinés **aux formateurs des formateurs** (c'est nous qui soulignons) dont les thèmes embrassent divers aspects visant la pratique de classe. Il s'agit notamment de :*

- *Forum d'échanges pédagogiques ;*
- *Méthodes actives et participatives ;*
- *Gestion pédagogique dans la pratique de classe ;*
- *Fabrication et utilisation de matériel didactique à l'école primaire ;*

- *Gestion d'une école par le chef d'établissement*
- *Lecture/écriture à l'école primaire*
- *Interprétation et utilisation du PNEP (programme national pour l'enseignement primaire) et des manuels scolaires*
- *Education pour la paix*
- *le genre et l'équité à l'école*
- *Initiation et familiarisation à l'outil informatique*

Quant aux opérateurs pédagogiques, principaux acteurs et utilisateurs attirés des notions et informations des thèmes riches et variés, développés dans ces modules, je les exhorte à une assimilation fidèle, une pratique assidue et quotidienne en vue d'une amélioration progressive de la qualité de l'enseignement.

C'est dans ce cadre multidimensionnel que le Service National de la Formation, SERNAFOR en sigle, vient de mettre à la disposition de nos enseignant(e)s du primaire et cela, conformément aux recommandations du Plan Intérimaire de l'Education (PIE), des modules de formation destinés aux formateurs des formateurs dont les thèmes embrassent divers aspects visant la pratique de classe ».²³

Cette liste de thèmes ne semble apparemment pas incompatible avec les thèmes des livrets IFADEM et nous serions enclins à y voir une grande proximité. Mais en les feuilletant, nous avons trouvé une plus grande proximité encore avec les modules de formation initiale accélérée (FIA) que nous avons élaborés pour les enseignants haïtiens, il y a 3 ans. C'est-à-dire des approches internationales dont on a du mal à voir où se situeraient les spécificités de la RDC. Autrement dit, des modules qui tiennent peu compte des contextes locaux (si ce n'est les prénoms des personnages) et de l'initiative des enseignants eux-mêmes.

Ces modules présentent l'objectif terminal d'intégration (terminologie tirée de l'APC) et les compétences de base à atteindre puis une série de journées de formation dont le déroulement est donné avec une précision de métronome (parfois sur 5 journées mais le plus souvent 7 voire pour le module « écriture et lecture », 10 jours) avec ce qu'il convient de faire de la part du formateur comme modalités pédagogiques. Bref, nous sommes en face de programmes de formation avec leurs modalités de mise en œuvre. Ces modules s'adressent donc préférentiellement aux formateurs dont la majorité relève de l'inspection. Ce ne sont pas des modules individuels comme le sont les livrets IFADEM où chaque enseignant peut écrire, répondre personnellement à des tests et posttests. Nous sommes encore sur du collectif et du frontal bien qu'un des modules défende, paradoxalement, des activités pédagogiques actives et participatives !

Dans certains modules est évoquée l'autoformation mais sans que nous sachions bien comment elle doit se faire si ce n'est de lire ces modules lorsqu'ils seront en ligne avec toujours la confusion entre une formation personnalisée et une formation collective. Les apports théoriques sont aussi dans les modules comme le fait le mémento d'IFADEM. Il sera sans doute loisible pour les enseignants de les consulter une fois tout cela mis en ligne et accessible. Dans aucun des modules il n'est fait allusion à IFADEM.

²³ Cette introduction est signée par Michel DJAMBA KAOMBE, chef de corps de l'inspection générale au Ministère.

La grosse différence avec IFADEM est dans le processus même de formation en continu, avec un tutorat adapté et individualisé en fonction des besoins décelés chez l'enseignant par le tuteur et puis des exercices d'autoévaluation variés tout au long des acquisitions de la part de l'enseignant. Les formes d'appropriation de la formation continue de la part des enseignants semblent bien différentes : d'un côté par une approche très normée nationalement ; de l'autre une approche individualisée et collant aux besoins de chaque enseignant.

Enfin, il s'agit d'une formation massée et plutôt résidentielle (ce qui coûte en per diem et autres frais) dans 10 modules alors que la formation offerte par IFADEM est perlée, locale, selon les besoins de l'enseignant qui procède par essais et erreurs dans sa classe, tout au long de son parcours (autoformation) et peut solliciter son tuteur à l'occasion d'une difficulté particulière rencontrée. Quant à l'usage des TIC, nous croyons que les deux approches en sont au même point.

2.6.3 Comment rapprocher IFADEM du cadre institutionnel et de contenu de la FCE ?

Tout d'abord, nous trouvons des choses communes :

- Les **centres de ressources** appelés « espaces numériques » et qui ont été débaptisés au Katanga au profit de centres de ressources et dans la politique nationale appelés CRES (centre de ressources éducatives dans les sous-provinces). Ils seront sans doute plus nombreux et plus proches des lieux d'exercice des enseignants. Restera le problème de leur accès dans les zones rurales et reculées, celles pour lesquelles travaille IFADEM.
- **L'approche pédagogique** pour les élèves qui relève d'une approche active et participative, inspirée de l'éducation nouvelle.
- Les **mini regroupements** des enseignants animés par un inspecteur qui permettent des échanges et une mutualisation des pratiques.
- Des **modules** avec un contenu et une démarche de formation.

Des choses plus différentes et non des moindres :

- Une **présentation du contenu** de formation dans sa démarche d'abord tournée vers le formateur pour le national et tournée vers l'enseignant pour IFADEM.
- La **conception des modules** par uniquement des locaux (concepteurs) pour IFADEM alors que pour la politique nationale cette conception est largement teintée par des experts internationaux.
- Un **tutorat** personnalisé et adapté à la demande dans IFADEM et un tutorat dont le nom n'est pas cité qui se résume à une inspection bienveillante tournée vers la formation avec toutefois une évaluation.
- Un accent mis sur **l'apprentissage progressif du français** pour IFADEM. Alors que dans les modules d'écriture et de lecture, cette articulation consubstantielle entre les 250 langues congolaises et le français semble plus problématique.
- Une **pluridisciplinarité** dans le contenu des cours centrée sur le « bon » parler de l'élève et de l'enseignant à IFADEM qui n'hésite pas à interrompre le cours des acquisitions dans une discipline pour exploiter une difficulté, soit de prononciation soit d'écriture, dans un cours de maths par exemple. Dans la politique nationale nous sommes plus centrés sur des thèmes qui définissent les priorités politiques du pays.

Si nous tentons d'esquisser un scénario d'intégration d'IFADEM dans la politique nationale de formation continue des enseignants du primaire, nous ne devons pas oublier deux caractéristiques en RDC : d'une part, la culture concessionnelle de la gestion des affaires humaines et, d'autre part, le financement même de la formation continue qui se fera encore pour un bon nombre d'années, majoritairement par des bailleurs extérieurs.

Si nous reprenons chacune de ces caractéristiques :

- **La culture « concessionnelle »**, héritée du système belge, conduit souvent les décideurs à passer une convention avec l'étranger pour sous-traiter des aspects entiers de gestion des Ressources Humaines (santé et éducation, par exemple à la manière de la gestion des Mines). Si nous considérons que la FC est une des possibilités, nous voyons alors se dessiner une désappropriation partielle de la FC de la part des autorités démunies. C'est dans cette optique que nous conseillons, au titre de nos recommandations, l'opérationnalisation efficace en matière de formation des enseignants de la toute nouvelle Direction de la Formation au Ministère de l'EPS-INC qui est soutenue par le Projet d'Appui à la Qualité de l'Education (PAQUE) financé par la Partenariat Mondial pour l'Education (PME) dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie sectorielle. Cette nouvelle direction agirait, à l'image des écoles conventionnées qui ont l'obligation de rentrer dans un cadre national de programmes et de diplômes. Ne seraient alors prises en charge politiquement et financièrement que les actions de formation, agréées par cette Direction.
- **Le financement en majorité par les PTF** tient le pays dans l'obligation de s'adapter aux cadres et règles de ces différents bailleurs dont les apports, peu négociés, ne sont pas toujours harmonisés. Cette situation devrait au fur et à mesure des années, disparaître au profit de deux actions : d'une part, une vive négociation sur les choix nationaux en termes de politique de FC et, d'autre part, réorganiser le financement actuel, certes très faible, accordé par l'Etat à la FC.

IFADEM entre tout à fait dans le cadre de ces deux caractéristiques par le fait même qu'il s'agit d'une appropriation du début (conception des modules de formation) à la fin (tutorat et mini regroupements) et d'évaluations internes périodiques organisées par l'inspection.

En conclusion, nous ne voyons pas d'incompatibilité irréductible entre les deux offres de FCE. Tout dépendra du mode d'appropriation de la part des acteurs, de leur degré d'intégration dans « l'esprit IFADEM » qui manifestement n'a pas aveuglé les concepteurs des modules nationaux. Un espoir peut être mis dans le processus de décentralisation laissant à chaque province une marge de liberté dans le choix de ses modalités de FCE. Le Katanga nous paraît à ce titre exemplaire dans l'appropriation forte par l'IPP de l'approche IFADEM et dans le fait que cette approche apparaît aux acteurs comme le produit de leur propre construction et non comme un apport venu soit d'en haut soit/ ou/et de l'étranger du pays.

2.7 UN ZOOM EVALUATIF A PROPOS DES CRESO

2.7.1 Les constats

2.7.1.1 L'équipement

Chaque centre a initialement reçu une dotation de 25 ordinateurs avec un ordinateur supplémentaire remis à l'inspection principale. Les experts ont visité les 5 centres concernant la

phase de consolidation et celle de déploiement. L'équipement recensé par les évaluateurs, outre 2 rétroprojecteurs, un écran TV et quelques ramettes de papier pour une imprimante, est présenté ci-après :

Kolwezi	Likasi	Kipushi	Kalemie & Kamina
<ul style="list-style-type: none"> •24 Ordinateurs •1 TBI •Possibilité de Connexion internet 	<ul style="list-style-type: none"> •23 ordinateurs dont 2 ne sont pas fonctionnels •1 TBI •Possibilité de connexion internet 	<ul style="list-style-type: none"> •25 ordinateurs •Connexion fragile 	<ul style="list-style-type: none"> •25 ordinateurs •Connexion internet non effective

A ces 5 centres, s'ajoutent les 7 centres de ressources pour enseignants, y compris dans le Kivu, aménagés et équipés par l'opération OPEQ (USAID).

Le Katanga dispose de deux fournisseurs d'accès à Internet : Endis Group et Vodacom. Nous constatons que les CRE de Kolwezi et Likasi sont abonnés à Endis (location d'une bande partagée de 256/1024 bytes (entrée et sortie) pour un coût de 619 USD par mois). A Kipushi, le fournisseur est Vodacom pour un prix de 500 usd par mois (1 megabyte/1 mégabyte, entrée/sortie)). Les deux fournisseurs sont sollicités sans concertation, et donc sans économies d'échelle. Des marges d'économie existent également concernant les dépenses d'électricité, où des forfaits ont pu être établis sans lien avec le niveau de consommation, à tel point que des points lumineux restent en fonctionnement toute la journée, même en plein soleil.

Ajoutons à cela l'instabilité de l'énergie électrique, qui pourrait être mieux jugulée en plaçant dans les centres un stabilisateur de grande capacité (Likasi, Kolwezi). La présence d'une équipe technique a manqué et cela sans compter le fait qu'en 2012, des vols ont été à déplorer à Kolwezi (7 ordinateurs) et Likasi (1 ordinateur), partiellement renouvelés dans le cas de Kolwezi. Une vigilance accrue doit être déployée avec un système de sécurité à toute épreuve.

La question de la sécurité, la gestion et la maintenance des équipements se pose avec acuité. Sur un total de 150 ordinateurs comptant ceux livrés aux CRE et ceux donnés aux tuteurs et aux responsables de l'Education, nous constatons des machines en panne pour les tuteurs, sans aide technique pour les réparer, en particulier à Kalemie et Kamina en l'absence d'un centre fonctionnel. Cette question a été abordée de manière très différente entre les deux phases d'IFADEM au Katanga :

- **Phase 1** : Au début de l'installation d'IFADEM en 2012, les parcs et le matériel informatiques de Likasi et de Kolwezi ont été gérés par le Responsable Technique Régional (RTR) du Bureau de l'AUF basé à Yaoundé, puis délégués au Responsable Technique Local (RTL) du CNF de Lubumbashi. De ce fait, les achats des matériels (informatiques) ont respecté les procédures de validation entre Yaoundé (AUF) et Lubumbashi sur base des spécifications techniques prélevées à l'avance (Cahier des charges de l'AUF). Le CNF a élaboré un Règlement intérieur au sein des CRESD en vue de contrôler l'usage des espaces et du matériel mis à disposition. Le choix a été fait de mettre l'accent sur l'usage des logiciels libres, et spécifiquement d'Ubuntu, auquel tous les utilisateurs n'ont pas forcément été familiarisés. En raison de problème de compatibilité, notamment avec les imprimantes fournies dans le cadre de la convention APEFE, des installations non

officielles de Windows ont pu être opérées sans toujours disposer d'un budget pour acquérir des licences officielles (Likasi).

- Dès le début de la **seconde phase** et en l'absence d'une politique de maintenance concertée entre l'APEFE, AUF, OIF et le Ministère de l'éducation, les problèmes ont pu s'amplifier ainsi que le rejet des logiciels libres initialement préconisés. Certains tuteurs ont pris l'initiative de désinstaller Ubuntu pour le remplacer par Windows avec tous les dangers relatifs aux virus. L'objectif initial de l'AUF de sensibiliser les utilisateurs à l'usage de logiciels libres semble ne pas avoir porté ses fruits, et le manque de formation informatique des utilisateurs a sans doute pesé. Il en résulte un besoin de questionner l'adaptation des logiciels libres à la population des utilisateurs. D'une manière plus générale, il apparaît nécessaire d'engager une opération d'envergure visant un minimum d'engagement et de prise de conscience du respect du matériel et des consignes données, voire, pourquoi pas, un investissement financier, certes mineur, qui constitue un geste de prise de conscience et qui peut être modulé en fonction de la situation de l'utilisateur. La « culture de la gratuité », en effet, peut parfois impacter l'usage responsable et respectueux du matériel. D'une manière générale, le manque de personnes susceptibles temporairement d'assurer suivi et surveillance informatiques a pu être dommageable.

2.7.1.2 Les utilisateurs

Sur le plan de l'utilisation des machines et des espaces, les usagers ne sont pas authentifiés et s'adonnent parfois aux téléchargements de documents qui remplissent la mémoire cache de l'ordinateur et ralentissent son fonctionnement. Sans aucun contrôle, les usagers installent aussi des programmes de tout genre. Il est à l'heure actuelle impossible d'identifier ces utilisateurs en termes de statut, de durée de consultation, de recherche exacte de contenu, etc. Aucune liste d'utilisateurs potentiels n'est dressée (par exemple, au Liban, le CRE possède la liste de tous les enseignants engagés dans IFADEM du secteur ainsi que les utilisateurs potentiels autres répertoriés comme des formateurs ou des enseignants du second degré, voire des universitaires).

2.7.1.3 L'implantation des CRESD

L'implantation des CRESD se fait dans des locaux disponibles, et plus ou moins bien restaurés. Ils sont le plus souvent intégrés à une école d'application organisant les Humanités pédagogiques (FI).

Cette localisation reflète ce qui est fait en général dans les pays ayant adopté IFADEM : par exemple, au Burundi, les espaces numériques sont installés dans les lycées portant des sections d'Humanités Pédagogiques, au Liban dans les centres de ressources pédagogiques consacrés à la formation initiale (un réseau d'écoles normales répandues dans le pays) et à la formation continue. Dans la plupart des pays ayant adopté IFADEM, les CRESD ou leur équivalent sont donc amarrés à des institutions de formation initiale et, comme nous le préconisons, il reste à savoir comment cette articulation se construit, y compris pour le matériel pédagogique et de formation²⁴. Il semble que des groupes de travail composites y réfléchissent au Katanga. Cette articulation nous paraît très importante car elle assure les bases mêmes des compétences professionnelles du métier tout en s'inscrivant dans un processus de formation tout au long de la vie.

²⁴ Les CRESD de Likasi est situé dans l'Institut Masaada ; celui de Kolwezi dans l'Institut Msingi ; celui de Kipushi dans celui de Kipushi ; celui de Kalémie dans celui du Lac et, enfin, celui de Kamina, dans celui du Lubimbi.

2.7.2 Perspectives

La dimension fondamentale de la distance et la prise en compte des TIC dans l'autoformation des enseignants est actuellement encadrée par le Cahier des charges des espaces numériques (appelés désormais centres de ressources éducatives des sous-divisions, CRESD) intitulé « *Cahier des charges infrastructures techniques type numérique à vocation pédagogique et scientifique* » produit en 2008 par l'AUF.

Ce Cahier, très explicite comporte 9 pages. Il fournit un descriptif des locaux nécessaires au bon fonctionnement du matériel, établit un plan type avec l'emplacement des meubles et de la fonctionnalité des différentes parties puis un dispositif du plateau technique (matériel informatique type, les sources d'énergie électrique, notamment les panneaux solaires quand l'énergie hydraulique n'existe pas, distribution et câblage électrique et informatique jusqu'à la forme et surface des sanitaires, une description précise du mobilier). Bref tout est dit dans ce document pour un bon fonctionnement technique d'un CRESD, à condition de suivre l'utilisation de logiciels préconisés et de connexions recommandées. C'est ce qu'a suivi le CNF de Lubumbashi au début de l'implantation d'IFADEM.

La RDC, avec l'appui de ses PTF, a récemment commandité deux études importantes pour approfondir sa réflexion en l'étendant à d'autres provinces :

- Le « *Schéma de mise en place et de fonctionnement du dispositif technologique appuyant la formation à distance des enseignants. Spécifications techniques de l'outil à acquérir* » du 6 avril 2015.
- Le document « *Renforcement des capacités nationales pour la formation continue des enseignants en RDC* » porté par UNESCO/Chine, 2016, instruisant un projet prévu sur 18 mois.

L'issue donnée à ces réflexions par les autorités congolaises dans le futur aura bien entendu une incidence sur les développements futurs d'IFADEM dans le cadre d'une phase III.

2.7.3.1 Le schéma de mise en place de 2015

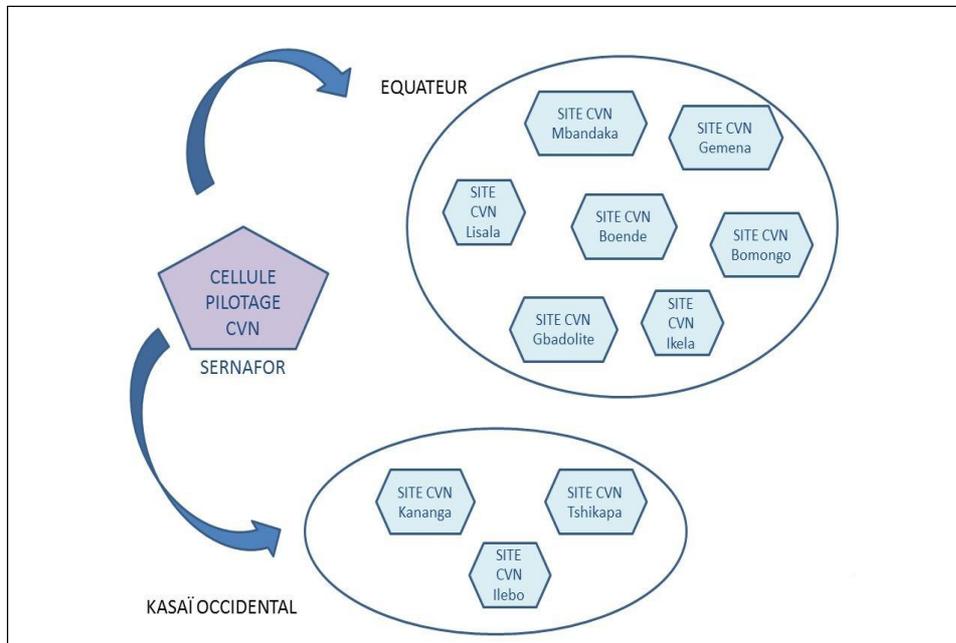
A la suite d'une visite approfondie de 10 sites (7 dans la province de l'Equateur et 3 dans la province du Kasaï occidental) et un sondage sur les demandes de la part des PROSED et leur accord pour « *trouver des locaux et mettre des sentinelles pour les protéger* », une enquête a été menée sur la familiarité des personnes à l'informatique. L'équipe d'enquête en tire la conclusion que « *très peu ont une expérience informatique et ceux formés n'ont rien retenu, faute de pratiques régulières* ».

De là découlent des propositions : initier à l'informatique l'ensemble des enseignants et inspecteurs et conseillers d'enseignement à l'occasion des réunions REP ; veiller, ce qui est tout à fait possible, à installer des panneaux solaires sauf pour ceux qui ont l'énergie hydraulique ; comme le dit le Cahier des charges de l'AUF ; privilégier les logiciels Open Source comme Ubuntu ou Moodle ; un CRESD pour 100 REP (seuls les CRESD auraient accès à Internet. Il y a 2300 REP dans les deux provinces visitées soit 2 ou 3 CRESD. Un REP correspond de 6 à 10 CB, à entre 70 et 110 enseignants et 10 directeurs d'écoles environ) ; monter un autofinancement par abonnement modique et modulé ; une ouverture durant des périodes extrascolaires et à un public plus large voire à la population locale dans son ensemble.

Ces recommandations techniques sont quasi identiques à celles du Cahier des charges de l'AUF. L'utilisation, pour les inspecteurs, de tablettes est conseillée comme ce qui se pratique

actuellement au Sénégal. La téléphonie mobile est également évoquée car pratiquement tous les enseignants et inspecteurs possèdent un téléphone portable. Cela exige, bien sûr, que toutes les ressources (et donc les livrets IFADEM) soient numérisées.

Voici la structure générale proposée avec un lien entre le SERNAFOR, centralisateur, à travers le serveur CFIT de l'UNESCO :



CVN signifie : Congo Village Numérique

Il est préconisé un chef de projet (appelé « gestionnaire ») et 2 informaticiens par CRESO. Ce gestionnaire pourrait être choisi parmi les inspecteurs, sur proposition de l'IPP, ayant une bonne connaissance en informatique ; quant aux informaticiens, polyvalents, ils seraient recrutés. A cela le document ajoute 2 animateurs, à temps partiel, travaillant à tour de rôle pour maintenir le CRESO ouvert le maximum de temps et aider les utilisateurs dans leur recherche. Quant aux REP, un animateur serait le bienvenu.

L'autofinancement à terme est évoqué par la location de la salle pour des formations, même extrascolaires, des abonnements modulés, des coûts de formation assurés par les animateurs ou techniciens du CRESO, etc. La population dans son ensemble doit être informée et associée à ce projet.

2.7.3.3 Le document UNESCO/Chine

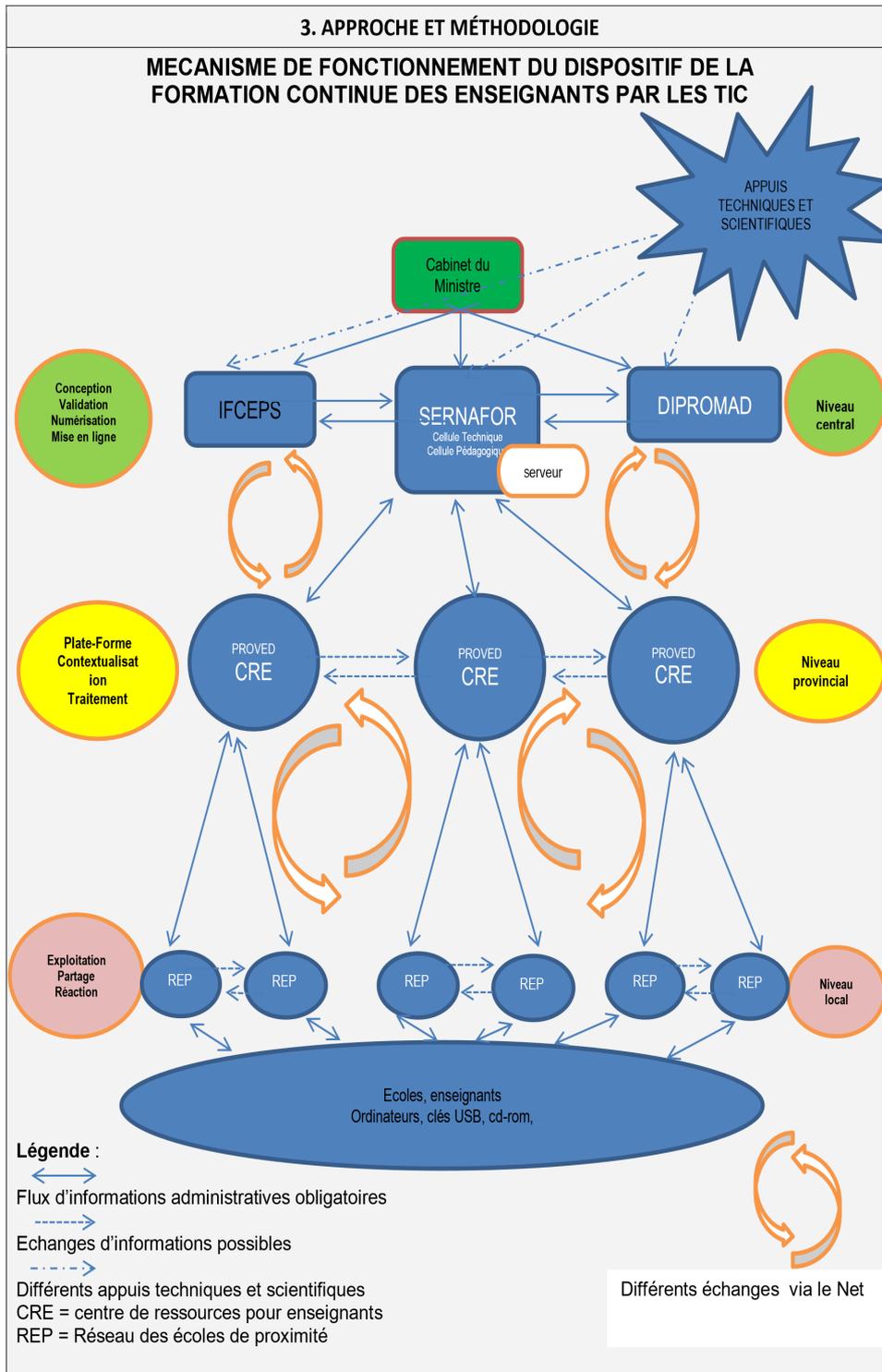
Ce document de 27 pages est plus ambitieux. Il rassemble toutes les structures concernées de près ou de loin par la formation à distance des enseignants : Cabinet du Ministre, SERNAFOR, Institut de formation des cadres de l'enseignement primaire et secondaire (IFCEPS), Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire (ESURS), Direction générale de l'éducation non-formelle (DGENF), sans oublier d'associer les syndicats, les associations de parents d'élèves (APE), les PTF et le gouvernement chinois.

Les trois niveaux sont identifiés :

- Niveau central : une plateforme d'apprentissage installée sur le site du Ministère en relation avec les plateformes des CRESO ;

- Niveau provincial : les CRESD comme plateformes et plaques tournantes de réception et de diffusion des besoins des REP ;
- Niveau local : les REP via le Net ou le présentiel par DVD, CD-Rom, clés USB, etc.

Ci-dessous le schéma des structures tel qu'il est proposé :



Au niveau du Cabinet du Ministre serait installée une Unité de gestion du projet et un secrétariat interministériel.

L'intérêt de ce projet est qu'il implique plus de responsables ministériels avec des chances de financements plus grandes. Sont alors concernés : le Ministère de la fonction publique ; le Ministère du Budget ; le Ministère des NTIC ; le Ministère des finances en plus des Ministères orientés sur la formation et l'éducation.

2.7.3 En conclusion

Rappelons que lors la phase d'expérimentation, les CRESO de Likasi et Kolwezi étaient au départ dirigés par un comité composé :

- d'un responsable du CRESO (à l'époque, ce furent 2 volontaires francophones),
- d'un point focal (représentant l'IPP provincial),
- d'un sous-divisionnaire (à Likasi) ou de l'IPP (à Kolwezi),
- du préfet de l'école pédagogique d'application,
- d'un représentant de l'association des enseignants du cours d'informatique,
- d'un représentant des usagers du CRESO.

Ce comité devait être renforcé par un informaticien du Ministère de l'éducation, et avait un rôle important à jouer pour la maintenance. Au besoin, il pourrait être associé à la politique d'acquisition du matériel, des équipements (informatiques) et pour les abonnements à Internet. Ce mode de gestion devrait être proposé pour les CRESO de Kipushi, de Kalemie et de Kamina. L'arrivée du cadre institutionnel national de la FCE conduit à terme à absorber les anciens Espaces numériques IFADEM dans les CRESO. Ces centres fonctionnels, bien que pour certains engendrant encore des questions, constituent un test d'essai d'implantation de matériels pédagogiques informatiques en vue d'une formation à distance des enseignants voire une autoformation.

Si les deux projets cités ci-dessus ne s'emparent pas des provinces touchées par IFADEM, c'est sans doute pour tenter d'essayer plus vite un nombre important de CRESO dans des provinces qui ont aussi besoin d'un soutien (Equateur et Kasai sont des provinces rurales). Si l'APEFE continue à financer ces CRESO, ce ne serait pas inutile de prendre contact avec le projet de l'UNESCO de manière à voir comment des activités communes peuvent être dégagées.

Par exemple, au Burundi, les CRESO sont installés dans un local attenant au lycée ayant une option « Humanités pédagogiques » permettant ainsi l'articulation FI et FC, avec l'avantage que l'animateur et le gestionnaire sont des enseignants du domaine scientifique connaissant à la fois l'informatique et la pédagogie. Ils sont déchargés d'horaires d'enseignement au lycée. Un étudiant en université vient les remplacer dans les plages horaires extrascolaires.

Il conviendrait aussi d'établir un Règlement intérieur de ces CRESO, règlement commun à tous inspiré de l'existant en l'approfondissant.

Enfin, nous recommandons la mise en place au sein du Ministère, sans doute à travers cette Unité de gestion évoquée par le projet UNESCO, d'une politique de maintenance des espaces numériques. Comme pour la gestion des finances, l'APEFE pourrait s'employer à développer un transfert de compétences techniques en maintenance vers le Ministère.

PARTIE II : EVALUATION DE LA PERFORMANCE DU PROJET

3.1 CRITERES PRIORITAIRES

3.1.1 Pertinence

3.1.1.1 Questions

La conception du programme IFADEM est-elle en accord avec les politiques et stratégies nationales ?

La stratégie développée est-elle toujours en adéquation avec le contexte problématique initialement identifié ?

Le programme IFADEM s'adapte-t-il aux crises politiques locales et nationales ?

3.1.1.2 Réponses

Il convient tout d'abord de souligner la pertinence de l'appui bilatéral belge à l'IFADEM au regard des engagements de la coopération belge comme de la RDC dans le cadre de l'agenda 2030 pour le développement durable et son objectif 4, « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », et en particulier :

- La cible 4.1 « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité qui débouche sur un apprentissage véritablement utile ».
- Le moyen 4.C « D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement (...) ».

Concernant la pertinence au regard des stratégies nationales, et au regard des deux objectifs qui fondent IFADEM, à savoir :

- Améliorer les compétences professionnelles des enseignant(e)s du primaire en donnant priorité à la qualité de l'enseignement du (ou en) français ;
- Développer l'usage des TIC dans l'éducation et former par de nouvelles méthodes,

nous ne pouvons que répondre affirmativement. En effet, la stratégie nationale de formation continue des enseignants au niveau du Ministère de l'éducation rappelle ces objectifs centraux qui font écho aux objectifs ci-dessus : « Développer les compétences professionnelles des enseignants notamment par le renforcement de leurs capacités dans la maîtrise des contenus-matières à enseigner et le développement des habiletés dans leurs pratiques de classe. Et cela avec deux modalités : des formations en présentiel, et des formations à distance basées sur un dispositif technologique approprié ». Toutefois, si IFADEM met plus fortement l'accent sur l'apprentissage du français, au niveau ministériel, cela reste implicite.

Par ailleurs, le programme IFADEM répond parfaitement aux objectifs prônés dans le document de Stratégie sectorielle 2016-2025 de la RDC. Ce dernier souligne dans l'Axe 2 « la création des conditions d'un système éducatif de qualité » dans lequel vient en bonne place la formation continue des enseignants, notamment par la promotion « de méthodes pédagogiques innovantes » et « d'amélioration de la lecture » (page 61). Ce document insiste également sur les conditions efficaces d'une formation continue des enseignants dont la « co-formation » est soulignée avec

une formation soutenue des enseignants à l'usage des TIC. Il est également mentionné la nécessité de « *renforcer l'encadrement de proximité des enseignants* » (page 77).

En d'autres termes, la stratégie d'IFADEM est elle-même incluse dans le processus d'installation de la politique nationale de la formation continue. Trois exemples permettent de l'affirmer :

- L'arrivée officielle de la nouvelle durée officielle des cours passant de 30 minutes à 45 minutes, facilitant amplement la mise en œuvre dans la classe du parcours méthodologique d'IFADEM.
- L'invitation à des mini-regroupements de REP qui déjà étaient là pour IFADEM afin de faciliter la mutualisation des expériences pédagogiques et des savoirs sous l'animation d'un inspecteur ou d'un conseiller d'enseignement (tuteurs).
- La mise en place d'une heure 30 de disponible par semaine (sur le temps de travail de l'enseignant) pour des activités de formation y compris les mini-regroupements au nombre actuel²⁵ de 5 par an.

L'ensemble des décisions ministérielles concernant la FCE reprend fortement les orientations d'IFADEM et il semble que la seule approche de FCE s'adossant fortement aux TIC soit celle d'IFADEM reprise de manière un peu différente dans la mise en place d'un serveur central national dans lequel figureraient des modules de formation (10 au total, tels qu'évoqués au chapitre 2.6.2 de ce rapport), des ressources pédagogiques et des possibles forums de discussion²⁶. Ce serveur central serait relayé par des serveurs provinciaux mis à disposition dans des centres de ressources. Dans les autres provinces non touchées par IFADEM, se développent des Centres de ressources très proches de ceux d'IFADEM appelés Centres de ressources éducatives (CRESD), implantés dans les sous-divisions. En d'autres termes, les initiatives ministérielles et celles d'IFADEM semblent se rapprocher et aboutiront à terme à une politique nationale de FCE avec ses outils de mise en œuvre et d'évaluation.

Il est évident que, maintenant, c'est au niveau local qu'il faut regarder la mise en œuvre de cette stratégie ambitieuse de FCE ; et les changements réguliers des Ministres provinciaux de l'éducation et des IPP ne permettent pas toujours de consolider les acquis. Il faut souligner que, malgré les changements intervenus au niveau des provinces, leurs effets négatifs ont été amoindris par la solidité et la forte compétence de l'IPP du Katanga. Il conviendra notamment d'être attentif aux moyens accordés pour la mise en œuvre de la politique nationale dans la province et leur mode de gestion, dans la mesure où la gestion des budgets liés aux activités de formation continue IFADEM ne relève pas des autorités nationales. Il sera donc essentiel de s'assurer qu'aucune interférence négative n'interviendra.

En conclusion, l'approche IFADEM est pertinente et nous dirions même qu'elle a influencé considérablement les choix de la politique nationale de formation continue des enseignants à tel point qu'elle s'y identifie avec des nuances qui se résorberont au fil du temps.

3.1.2 Efficacité

3.1.2.1 Questions

Dans quelle mesure l'objectif spécifique est-il atteint, se référant aux indicateurs ?

²⁵ Soulignons à ce sujet que la majorité des enseignants sondés réclame une fréquence plus élevée des mini-regroupements.

²⁶ Se référer à l'arrêté ministériel N°MINEPS-INC/CABMIN/024/2015 du 26/09/2015 portant sur la mise en place du cadre institutionnel de la formation continue des enseignants du primaire.

Dans quelle mesure les résultats sont-ils atteints, se référant aux indicateurs ?

L'atteinte de l'OS et des résultats est-elle due au programme ou a-t-elle été influencée par des facteurs externes ?

Comment les hypothèses ont-elles été prises en compte au cours du programme ?

Comment les conditions préalables ont-elles été levées avant le démarrage du programme ?

Dans quelle mesure la réalisation du programme répond-elle aux problèmes, besoins et priorités de l'intervenant local renforcé et des bénéficiaires ?

Dans quelle mesure l'intervenant renforcé et les bénéficiaires sont-ils satisfaits des résultats atteints dans le cadre du programme ?

3.1.2.2 Réponses

Au terme de la convention de partenariat entre l'APEFE et le MEPSP, le projet s'est fixé 4 résultats à atteindre assorti des cibles suivantes :

- Les contenus de formation sont révisés (12 au total) et distribués : à la fin octobre, le projet a permis la distribution de 9450 livrets et 3000 dictionnaires et grammaires. La partie spécifiquement consacrée à la révision des contenus n'a pas été jugée nécessaire, et les livrets de l'expérimentation ont ainsi été acheminés sans modification majeure. Des livrets supplémentaires ont en revanche été conçus, avec l'appui financier de l'AUF et l'OIF, pour la formation des directeurs d'école.
- Les compétences des tuteurs et des animateurs sont acquises (100 tuteurs et animateurs ciblés) : le projet a permis de former 53 tuteurs auxquels s'ajoutent 49 animateurs sur les 4 provinces.
- Les compétences des enseignants du primaire sont acquises (prévision de 1 200 enseignants) : à la fin octobre, le nombre total d'enseignants formés est de 898 dans 395 écoles réparties sur les 4 provinces, auxquels s'ajoutent 396 directeurs d'école, soit un total de 1293 acteurs de l'éducation formés.
- Un espace numérique par province éducationnelle est présent : 3 espaces numériques sont totalement opérationnels (Kipushi, Likasi, Kolwezi). En revanche, des problèmes de connexion Internet persistent concernant l'espace numérique de Kamina, et celui de Kalemie n'est pas encore fonctionnel.

On constate donc que, dans l'ensemble, les cibles ont été atteintes ou dépassées, et que le nombre d'enseignants formés, finalement inférieur aux cibles initiales, est adéquatement compensé par l'ajout des directeurs d'école dont le rôle est reconnu comme décisif pour le succès des processus IFADEM, car leur association au programme IFADEM et leur sensibilisation à son contenu sont importantes. L'efficacité de la mise en œuvre est donc indéniable.

La question de l'opérationnalisation de l'espace numérique, problématique pour les deux nouvelles provinces, est à mettre en relation avec des problèmes similaires survenus dans d'autres pays IFADEM relativement à l'utilisation des espaces numériques, et qui a pu générer des inflexions d'IFADEM vers des solutions numériques plus souples et adaptables que des espaces numériques (équipement de petits centres de formation, tablettes numériques).

La qualité du programme de formation des formateurs et des domaines faisant l'objet d'un renforcement de capacités des enseignants, est attestée par nos observations méticuleuses de pratiques de classe et par les échanges qui s'en sont suivis avec les tuteurs. Chaque formateur

a adapté son intervention en fonction des manques repérés par l'enseignant avec toujours une recherche d'auto-évaluation. Le degré de satisfaction des personnels est important.

La méthodologie IFADEM apportée dans les livrets est scrupuleusement suivie avec une adaptation au contexte de chaque classe. La formation continue est présente en permanence à travers l'attitude d'autocritique, d'auto-évaluation et d'autoformation des enseignants.

Les hypothèses sur lesquelles se base l'approche IFADEM sont intégrées et produisent des effets positifs sur les élèves car le cloisonnement disciplinaire est plus distendu et, dans la mesure du possible²⁷, l'enseignant tend vers une pédagogie permettant l'activité réelle des élèves et les échanges entre eux. Les résultats au TENAFEP des élèves « IFADEM » sont supérieurs aux résultats des élèves non-IFADEM²⁸.

Les tuteurs sont investis d'un rôle qu'ils remplissent parfaitement et ils sont attentifs au renouvellement de leurs méthodes d'accompagnement. Le responsable de pool des inspecteurs provoque des réunions régulières de manière à développer la mutualisation des savoirs et des pratiques professionnelles. L'analyse des rapports d'inspection fait état de la variété des sujets traités et du suivi des inspecteurs.

Toutefois, une faiblesse apparaît dans l'usage des TIC aussi bien de la part des tuteurs que des enseignants. Si 25 ordinateurs sont à disposition dans chaque centre de ressources, peu sont utilisés dans le cadre de la formation continue des enseignants et cela pour de multiples raisons dont la plus importante semble être celle de l'éloignement, du manque de disponibilité des enseignants en dehors de la classe ou de l'oubli du peu de compétences d'utilisation informatique développées lors de la formation jugée trop rapide. Si les tuteurs eux-mêmes n'utilisent pas vraiment les ordinateurs qui leur ont été attribués, comment peut-on envisager une formation complémentaire aux TIC envers les enseignants, formation qui serait assurée par ces mêmes tuteurs ?

Ils n'ont pas eux-mêmes d'adresse mail et souvent l'ordinateur est resté dans un placard, faute d'utilisation par le tuteur qui ressent une solitude face à ce nouvel outil, dans un contexte social peu stimulant. L'un d'entre eux ne nous a-t-il pas dit : « *vous nous avez donné une clé USB : mais où faut-il la mettre ?* ». A noter que l'utilisation des campus numériques francophones a posé certains problèmes dans d'autres pays IFADEM, et que leur installation a finalement souvent été remplacée par l'équipement de centres de formation régionaux ou la mise à disposition de tablettes numériques pour les enseignants (Sénégal, Niger).

Le problème se pose ici en termes de réalisation effective des tâches prévues et du respect de calendriers par chaque acteur impliqué dans l'initiative, surtout au niveau de la gouvernance locale. Rappelons ici les acteurs directement concernés : enseignants, directeurs d'école, tuteurs, inspecteurs, animateurs et les partenaires (APEFE, AUF et OIF). En effet, dans la première phase, l'initiative s'est vite rendue compte des difficultés des enseignants dans leur rapport avec leurs directeurs respectifs et a trouvé préférable d'associer ces derniers dans la formation de leurs propres enseignants. Cependant, le rôle des directeurs, malgré leur formation, reste ambiguë et il peut exister une confusion de rôle entre la direction d'un établissement et celui de tuteur.

²⁷ En effet, le matériel scolaire formé de tables de bois, lourdes, soudées à leurs bancs n'est pas propice à un véritable travail de groupes des élèves exigeant mobilité des tables et des chaises. Rappelons qu'en Finlande, les tables scolaires sont toutes circulaires permettant un échange plus facile entre élèves.

²⁸ Témoignage du point focal de Kolwezi

Les suivis et les mini-regroupements placés sous la responsabilité de tuteurs ne sont pas encore réalisés sur une base de règles strictes et il est difficile d'envisager la mesure du taux de réalisation des activités prévues. D'un endroit à l'autre, 2 à 5 rencontres sont organisées par mois. Les rapports rédigés à l'issue de ces rencontres ne connaissent pas une exploitation optimale au niveau de la coordination provinciale. L'IFADEM, au niveau de la coordination provinciale (IPP), consommatrice des rapports des mini-regroupements, n'exploite pas les rapports provenant des « points focaux ». L'absence de retours sur ces rapports crée une certaine démotivation au niveau des enseignants. De ce fait, la qualité des activités et des rapports est vraiment aléatoire.

Sur le plan de l'exécution du budget du projet, ce dernier est géré en grande partie par les partenaires, l'AUF-OIF (par exemple les paiements des tuteurs) et l'APEFE (gestion des centres et organisation des activités de formations ou des regroupements). Le porteur du projet (Ministère EPSP) ne participe pas directement à l'exécution du budget, sinon à titre d'information. Comme nous l'avons dit plus haut, la motivation de certains acteurs de l'initiative fait défaut. Les responsables des centres de ressources ne sont pas payés et reçoivent sporadiquement des primes dérisoires ne permettant pas de faire face aux besoins primaires. Certains acteurs donnent l'impression de ne pas comprendre leurs tâches, comme celles des enseignants et des tuteurs.

Certains centres de ressources font face à l'insécurité²⁹ (Likasi, Kolwezi et Kalemie). Ce qui n'est pas le cas à Kamina et à Kipushi.

3.1.3 Efficience

3.1.3.1 Questions

- Les entrants (finances, ressources humaines, équipements) sont-ils mis en application suivant la planification ?
- Le budget est-il géré correctement ? Qu'est-ce qui pourrait être mieux fait, à moindre coût et/ou plus rapidement ?
- Pouvait-on avoir plus et mieux avec les ressources dégagées au regard du contexte et des autres approches mises en œuvre dans la province ?
- Le dispositif organisationnel de la coordination de l'initiative a-t-il permis d'optimiser les délais de mise en œuvre et de minimiser les charges supplémentaires ?

3.1.3.2 Réponses

La question de l'efficience peut être abordée sous deux aspects principaux :

- Selon le coût global de la formation par rapport au nombre d'enseignants formés. Un tel calcul élaboré sur la phase de déploiement a ainsi une double valeur comparative : par rapport à la phase initiale d'expérimentation, qui inclut des coûts de préparation de livrets qui n'ont plus cours lors du déploiement, et par rapport à d'autres pays IFADEM. On doit ici prendre en compte le budget total du déploiement, soit 925 143³⁰ euros ;
- Par rapport à la seule contribution de l'APEFE (de 748 143 euros engagés et 673 715 euros décaissés fin octobre 2016) et à la répartition entre les différents postes de dépense par rapport aux résultats obtenus.

²⁹ On entend par insécurité non seulement les vols et déprédations commis mais également l'emploi du matériel informatique ne respectant pas les consignes techniques et provoquant fréquemment des pannes.

³⁰ Il s'agit là d'engagements (ceux de l'APEFE et ceux de l'AUF-OIF), mais comme indiqué ci-dessus, le taux de décaissement de la contribution APEFE est supérieur à 90%. Les évaluateurs sont dans l'attente des chiffres réels du décaissement de la contribution AUF-OIF.

Concernant le premier aspect, on note que « *cette analyse et l'appréciation qui en découle diffèrent selon qu'IFADEM est pensée comme une étape avant la généralisation ou si elle est vue comme une innovation qui diffuse dans le système, et justifie par là-même des coûts qui ne sont pas forcément soutenables à l'échelle d'une population enseignante totale.* »³¹

Le rapport d'évaluation sur IFADEM à Madagascar³² comprend à cet égard une analyse ayant permis de dégager des coûts comparatifs pour les quatre expérimentations les plus anciennes. Elle estime ce coût unitaire par enseignant formé entre 720 euros pour Madagascar et 1305 euros pour Haïti. A titre de comparaison, le budget décaissé pour l'expérimentation à Kinshasa est de 1 244 010 euros pour 1884 enseignants formés, ce qui ramène le coût unitaire par enseignant à environ 660 euros malgré l'absence de regroupements.

Avec toutes les réserves liées à la comparabilité entre des phases expérimentales et de déploiement, on peut noter ici que le budget total du déploiement au Katanga est de 925 143 euros pour un total de 898³³ enseignants formés soit un coût par enseignant de 1030 euros environ engagés si l'on se rapporte exclusivement aux enseignants. Ce montant unitaire baisse légèrement si l'on considère les budgets décaissés (à un peu moins de 950 euros par enseignant), et est en moyenne inférieur d'environ un tiers par rapport au coût par enseignant formé en phase 1. Si on ajoute les directeurs à la population formée, le coût baisse à 715 euros environ engagés, et 657 euros environ décaissés. Ces estimations grossières sont à affiner en fonction des dépenses réellement effectuées au titre de la contribution de l'AUF-OIF et n'ont que vocation à donner un ordre d'idées.

Concernant le deuxième aspect et les équilibres généraux au sein de la contribution de l'APEFE à ce déploiement, on constate que l'implication forte des ressources locales dans le pilotage provincial de l'initiative a permis de limiter les dépenses liées aux Ressources Humaines et à l'expertise internationale sans impacter l'efficacité de gestion soulignée ci-dessus. En effet, les dépenses de Ressources Humaines se sont cantonnées à environ 8% du total du projet, ce qui implique que plus de 90% du budget a été utilisé pour les activités au bénéfice des acteurs de l'éducation dans la province. Cet équilibre favorable au pilotage par les instances provinciales mérite d'être souligné. Il n'a toutefois pas été choisi en concertation avec les responsables locaux.

Pour le reste, le projet a généré des coûts de fonctionnement à hauteur de 66%, pour un total de 21% d'investissement (en fait, d'acquisitions de matériel). Des efforts permanents ont été notés pour une bonne maîtrise des coûts. A Lubumbashi, l'impression des livrets a été commandée à une imprimerie locale. Concernant le matériel pédagogique, le coût de la dotation pédagogique demeure élevé (achat de la grammaire et du dictionnaire en France, envoi par fret à Lubumbashi puis coûts de distribution sur le terrain), mais des solutions alternatives semblent actuellement difficiles à envisager.

L'analyse plus détaillée des coûts fait apparaître des postes sur lesquels des gains d'efficacités peuvent être envisagés, comme par exemple les frais de restauration des tutorés, au prix de 10 USD par repas alors que des régions agricoles comme Kalemie ou Kamina offrent des possibilités plus avantageuses. La sélection du traiteur par appel d'offres a conduit à une uniformisation du

³¹ Source : Cros, F., Prigent, L. et Diagne A., Evaluation externe de l'appui de l'AFD à l'IFADEM dans le cadre de l'accord-cadre entre l'OIF, l'AUF et l'AFD et des financements de l'APF en appui à l'Initiative, CAYAMBE Education, 2015.

³² Source : Jarousse, J.-P., Evaluation externe - Programme de formation continue à distance des maîtres (IFADEM) à Madagascar.

³³ Répartis, selon les chiffres de l'APEFE corroborés par les PROVED, entre les 4 provinces éducationnelles (137 dans le Haut Katanga, 136 dans le Lualaba, 340 dans le Haut Lomami et 285 dans le Tanganyika).

coût des repas alors que les différences de niveaux de vie, par exemple entre Kalemie et Likasi, devraient permettre des variations de prix.

Pour certains regroupements, des stratégies ont été adoptées pour limiter les coûts, comme par exemple le fait de convoquer les enseignants de la zone périphérique uniquement pour certains événements. On se souviendra de l'expérience vécue dans la phase 1 de l'Initiative à Likasi et Kolwezi où le facteur distance avait pesé significativement sur le regroupement des instituteurs. Sur ce point particulier cependant, les évaluateurs attirent l'attention des équipes sur le fait que la vocation première du projet étant de toucher les enseignants des zones rurales reculées, et compte tenu de l'importance des regroupements unanimement reconnue par les enseignants, le critère d'efficacité appliqué aux frais de déplacement ne peut pas être le seul à prendre en compte, sauf à recentrer l'initiative autour des centres urbains.

3.1.4 Durabilité

3.1.4.1 Questions

- Dans quelle mesure le programme a-t-il contribué / contribue-t-il à la durabilité sur le plan social, culturel, politique, technique, économique, environnemental, institutionnel et/ou organisationnel ?
- Dans quelle mesure les intervenants locaux sont-ils capables et prêts à conserver les moyens de fonctionnement et à assurer la continuation des activités ?
- Le programme prévoit-il suffisamment de renforcement des capacités (« capacity building »), afin d'augmenter ou d'assurer sa durabilité ?
- Dans quelle mesure les solutions proposées et les approches acceptées sont-elles maîtrisées par l'intervenant local renforcé ?
- Le financement ou l'autofinancement du processus initié et/ou appuyé par le programme est-il garanti à terme ? Quelles dispositions ont été envisagées pour le favoriser (mécanismes de couverture des coûts récurrents) ? Qui financera le fonctionnement des nouvelles dynamiques engendrées suite au programme ? Quel est le degré de dépendance des fonds extérieurs pour la couverture du financement autonome à terme ?
- Les coopérants et experts internationaux représentent-ils (encore ou toujours) une réelle plus-value pour le programme ? Peuvent-ils être remplacés par des compétences locales ? Si ce n'est pas le cas, que faudrait-il prendre comme dispositions pour adapter le programme ?
- Les outils techniques et méthodologiques utilisés dans le cadre du programme sont-ils adaptés aux réalités locales ? Aux capacités techniques locales ? Aux capacités de maintenance locales ? Aux capacités de financement de leur fonctionnement ?

3.1.4.2 Réponses

La durabilité d'IFADEM peut se décliner en trois domaines :

- **Le processus d'implantation d'IFADEM** ne contient pas en lui-même dès son démarrage une stratégie déterminée de durabilité et de généralisation du modèle, à la manière d'une Réforme. IFADEM est un programme de développement des capacités et des compétences des enseignants à travers un dispositif multivarié de formation hybride (TIC et présentiel).

Nous pourrions donc dire que ce n'est pas la préoccupation centrale du programme et, pourtant, c'est ce qui en fait une inscription durable dans le tissu éducatif du Katanga (et sans doute ailleurs).

En effet, le processus IFADEM prend en compte avec souplesse et malléabilité la totalité de ce tissu éducatif : les enseignants, les directeurs d'école, les inspecteurs et les conseillers d'enseignement dans un maillage astucieux de rencontres collectives locales (REP), de rencontres individuelles dans l'école (inspections, tutorats), de constitutions d'équipes pédagogiques de niveaux (UP) animées par un responsable (REP). Et cela de telle sorte que c'est le terrain lui-même qui se prend en charge, tout cela soutenu par des « points focaux » et un IPP investis. Il y a donc une habitude de travail et de formation mêlées qui se sont installées dans l'entraide et le perfectionnement. Les compétences locales se développent dans ces échanges et les apports des supports des livrets et autres documents directement accessibles. Les compétences à l'interne sont suffisantes pour une démultiplication de l'approche méthodologique et pédagogique.

On peut indiquer ici que la durabilité des interventions IFADEM a pu adéquatement être renforcée en prévoyant un transfert progressif de responsabilité financière aux autorités locales sur certaines activités, qu'il pourrait être utile de considérer au Katanga.

- **Les centres de ressources**, eux, sont plus fragiles face à cette durabilité et cela pour plusieurs raisons :
 - La formation en informatique accordée aux enseignants au départ, si elle a été bien faite, ne paraît pas suffisante. Il y faudrait une piqûre de rappel et un suivi régulier. Les tuteurs munis d'un ordinateur l'ont peu utilisé pour des raisons diverses mais qui semblent toutes converger vers la non stimulation externe de son emploi. L'installation d'une culture TIC pour la formation reste encore largement à soutenir et si rien n'est fait dans les années à venir, la durabilité de cette partie originale de la formation sera questionnée, même si le service national de la formation continue (SERNAFOR), remplacé par le SPACE, tend à s'appuyer sur une formation à distance.
 - Après avoir dégagé un bâtiment propice à l'accueil du matériel informatique, l'équipement des centres est satisfaisant en matière d'ordinateurs et de leur connexion, ainsi qu'un TBI et un ou deux rétroprojecteurs, un écran de TV, plus des ramettes de papier utilisables sur une imprimante. Pour pérenniser ces centres, les conditions ci-dessus doivent être remplies avec la difficulté de la distance encore à surmonter pour des enseignants éloignés.
 - En matière de fonctionnement, l'abonnement à Internet reste à la charge de la province, tout comme le salaire du gestionnaire ainsi qu'un budget prévisionnel pour la maintenance du matériel et son remplacement. Du fait de l'installation du dispositif national de FCE par le Ministère, notamment par l'implantation financée de CRESO, les centres de ressources IFADEM figureront à terme dans cette nouvelle infrastructure.
- **La dimension socio-culturelle** permet cette durabilité dans la mesure où les leçons sont adossées aux pratiques sociales des élèves, où les exemples didactiques sont contextualisés et où les personnels dans leur ensemble sont soucieux de répondre aux aspirations et représentations des élèves et des parents.

Toutefois, cette durabilité, nettement dans la perspective d'un déploiement géographique plus important d'IFADEM au Katanga, a encore besoin du **soutien de PTF**. Nous l'avons observé dans

la comparaison entre les provinces où la consolidation d'IFADEM se déployait et celles de la nouvelle expérimentation. L'autonomie technique et financière n'est pas totalement acquise et même si les anciens IFADEM tentent de donner de l'élan au processus, le souffle y manque encore et des formations devront encore être programmées pour les provinces non encore concernées par IFADEM.

Il existe un comité provincial de l'IFADEM composé du personnel de l'EPSP, des partenaires et du ministère de tutelle. Les enseignants, les tuteurs et les animateurs sont désignés par l'IPP du Katanga I chargé de coordonner le projet ; il gère le projet avec l'appui de quelques collaborateurs. Les précautions et les craintes exprimées sont évidentes eu égard à la capacité de l'Etat dans la gestion des montants mis à sa disposition dans le cadre de la coopération. Mais avec l'opérationnalisation de la politique nationale de formation continue, qui entraînera des activités de gestion administrative et financière, on peut penser qu'une inflexion de ce mode de gestion très concentré vers davantage de responsabilisation administrative et financière, serait de nature à accompagner la dynamique nationale et à préparer plus efficacement les personnes en charge. En l'espèce, l'absence de politique de formation pour la capacitation du porteur de projet dans la gestion et la pérennisation de celui-ci peut être regrettée. Même si dans la phase 1, une formation sur l'initiative a été organisée à l'intention du personnel de l'inspection et de la direction provinciales de l'EPSP.

En conclusion, IFADEM est bien placée pour s'inscrire dans une durabilité forte de développement de la stratégie nationale de la FCE de la RDC.

3.1.5 Impact économique et social

3.1.5.1 Questions

- Quels sont les effets ou impacts que les bénéficiaires, institutions partenaires et groupes non ciblés retirent du programme ?
- Y-a-t-il des progrès en matière d'emploi ? D'allègement de la pauvreté ?
- Quelle est la nature de ces changements : positive, négative, directe, indirecte, intentionnelle, non intentionnelle ?
- Y a-t-il une relation de cause à effet entre les changements et la présence du programme ?
- Toutes les parties prenantes ressentent-elles les changements introduits par le programme de la même façon ?
- Les changements contribuent-ils à l'atteinte des objectifs généraux ?

3.1.5.2 Réponses

Pour les enseignants, suivre la formation IFADEM est un privilège et suscite de la jalousie de la part des enseignants des écoles non couvertes par l'Initiative. Par moment, les discussions sur les interférences linguistiques entre les « ifademiens » et les « non ifademiens » se terminent par des échanges vigoureux. A Likasi, les écoles non couvertes par l'Initiative, ont même commandé au « point focal » des formations sur l'approche IFADEM moyennant paiement. Lors de regroupements, quelques postes temporaires de chargés de regroupement ont permis de recruter quelques personnes sans aucune prétention d'absorber le nombre important de chômeurs dans les zones couvertes par le projet.

Des efforts sont à noter pour s'inscrire dans le tissu économique local. Toutefois, à Kamina, les bénéfices tirés par la sous-traitance dans la fourniture des repas a permis au propriétaire d'achever une aile de trois chambres de son hôtel. A Likasi, la commande des meubles du centre a été faite à une école de la place.

A ce stade, il est prématuré de mesurer l'impact du projet sur le plan social et économique. Ses effets sont plus attendus dans le calcul du nombre d'enfants bien formés, leur capacité à créer et à prendre activement leur destin en main. Toutefois, dans les écoles couvertes, on note une prise de conscience sur la nécessité d'améliorer la qualité des compétences des enseignants. Faut-il pour cela dire que le changement observé dans le temps d'une leçon (45 minutes), l'existence du RUP sur le modèle du mini-regroupement et la disposition de la classe en forme de U sont les effets de l'Initiative ou de la nécessité de l'amélioration de la qualité de l'enseignement ? C'est pourquoi nous avons cherché, sans y parvenir, à vérifier les pratiques des enseignements dans les écoles privées modernes non couvertes par l'IFADEM³⁴.

3.2 APPLICATION DE LA DECLARATION DE PARIS

3.2.1 Appropriation

3.2.1.1 Questions

- Le programme est-il géré et mis en action par une cellule parallèle de gestion de programme ou s'inscrit-il au sein des structures de gestion préexistantes en les renforçant ?
- Les capacités de l'intervenant local renforcé à gérer le programme sont-elles réelles ?
- L'intervenant local renforcé exerce-t-il le leadership dans la gestion du programme ?
- L'intervenant local renforcé coordonne-t-il les programmes d'aide en accord avec les différents opérateurs/bailleurs, la société civile et/ou le secteur privé ?
- Le programme renforce-t-il les capacités de leadership de l'intervenant local renforcé concernant ces tâches de coordination ?

3.2.1.2 Réponses

Le choix de l'APEFE a été celui d'une gestion confiée intégralement à sa représentation au Katanga, et ne reposant donc pas sur les structures de gestion nationales. En ce sens, les capacités de gestion des institutions statutairement en charge de la formation continue ne sont pas concernées sur le plan financier et budgétaire.

Les instances de pilotage du programme ont permis aux parties prenantes de se concerter efficacement. Le pilotage stratégique de l'Initiative, en revanche, fait l'objet d'une appropriation forte par les autorités provinciales, notamment l'IPP qui exerce incontestablement un leadership important. La décision de l'IPP de Lubumbashi de faire bénéficier l'ensemble des inspecteurs du primaire de la formation IFADEM, déjà remarquée ci-dessus, atteste de cette appropriation et cette mise à profit de la présence du projet au service d'un nombre élargi de bénéficiaires. Au niveau plus local, le leadership exercé par les autorités est plus variable, et dépendant de la volatilité des personnes et des postes, mais globalement, les évaluateurs ont observé une prise en

³⁴ Nous avons tenté de visiter une école privée dont le niveau parental était plus que satisfaisant afin de vérifier notre hypothèse, mais faute d'autorisation officielle, nous avons été déboutés.

mains tout à fait significative par les équipes locales, qui est souvent désignée comme exemplaire parmi les pays IFADEM.

L'appropriation d'un projet est le socle de sa pérennisation, les évaluateurs souhaitent donc souligner quelques leviers importants pour l'ancrage du projet dans l'humus de l'EPSP. Au niveau des acteurs principaux (instituteurs, tuteurs et directeurs d'école), l'IFADEM est parfois diversement comprise. L'autoformation, les supports et l'accompagnement ne sont pas vus de la même manière par tous. Pour aller au-delà de l'enthousiasme des enseignants qui éprouvent du plaisir dans les innovations apportées par l'IFADEM parce que mettant fin à leurs pratiques routinières, le projet aurait intérêt à travailler sur deux axes : l'archivage hybride de toutes les activités menées et la promotion de la recherche locale sur les thématiques qui font ombrage ou qui en favorisent l'appropriation. En effet, depuis le lancement du projet, les archives produites par les activités des deux côtés (APEFE et EPSP) n'ont pas fait l'objet de l'attention qu'elles méritent. Lors de changement ou des permutations des principaux acteurs (IPP, IPAF IPAP, point focal), il est difficile pour le remplaçant de se retrouver et de s'approprier facilement les actions du projet et de les poursuivre, faute de référence et de mémoire. D'une part, pour le bien du projet de l'EPSP, il serait souhaitable que les gestionnaires du projet soient formés à l'archivage hybride (papier et électronique). D'autre part, étant donné la diversité de représentations du projet et compte tenu des réalités locales de chaque expérience de l'IFADEM, il est souhaitable de promouvoir la recherche-actions dont les résultats alimenteront les solutions que tente d'apporter le projet aux multiples problèmes, notamment celui de l'appropriation de l'initiative à différents niveaux (responsables éducationnels, enseignants, parents et communautés). Concrètement, on peut citer à titre d'exemple quelques problèmes qui freinent l'appropriation de l'initiative à la base :

- L'absence d'éducation des acteurs locaux concernés au besoin d'information et à l'autonomie pour un projet qui nécessite technicité et créativité ;
- Le rapport difficile des apprenants avec les contenus proposés dans les livrets, pour les enseignants dont l'oralité domine sur l'écrit ;
- Le cadre de travail contraignant des apprenants (enseignants), cadre dépourvu des moyens et de supports techniques d'autoformation.

Il faut rappeler ici qu'à l'origine et dans sa vocation, le centre numérique de l'IFADEM comprend toujours deux parties : une aile réservée aux ordinateurs avec accès à l'internet et une aile réservée au fonds documentaire pour permettre aux apprenants d'avoir accès aux supports pédagogiques. Dans la phase 1, les ouvrages envoyés de Paris pour alimenter les centres numériques n'arriveront jamais à destination. Les frais de douanes maintiennent ces ouvrages, à ce jour, dans les entrepôts de la Direction générale des Douanes de Lubumbashi. A ce jour, tous les centres sont limités aux services informatiques. A Kolwezi, l'aile réservée à la documentation sera carrément occupée par l'administration de l'inspection provinciale. Les centres ouverts ultérieurement ne prennent plus en compte le fait de disposer de la documentation comme prévue à l'origine de l'Initiative. D'où la nécessité de recherches dont les résultats permettront au projet de revenir à cette idée première.

3.2.2 Alignement

3.2.2.1 Questions

- Le programme s'aligne-t-il sur les systèmes et procédures nationales en matière de gestion des finances publiques, de comptabilité, de passation de marchés, d'audit, de

rapportage, de monitoring et d'évaluation ?

- Le programme renforce-t-il les capacités de gestion (management) en matière de monitoring (suivi) et d'évaluation, de rapportage, de passation de marchés, de comptabilité, de gestion des ressources humaines, des finances, du développement des entreprises...? (afin de favoriser la durabilité institutionnelle) ?
- Les politiques locales sont-elles renforcées ? Le personnel local est-il plus compétent au terme du programme ?
- Y-a-t-il dans le programme, des activités qui nuisent aux efforts d'alignement ?

3.2.2.2 Réponses

L'entrée en vigueur et l'opérationnalisation de la politique nationale de formation continue constituent pour IFADEM Katanga une nouvelle donne qui devra orienter sa mise en œuvre et ses actions. Si IFADEM s'est développée jusqu'ici sur la base d'un « vide réglementaire » en matière de formation continue, il existe désormais une approche, un dispositif de pilotage et une volonté d'harmonisation au niveau national qu'il conviendra de respecter. Le corps du rapport contient à cet égard une analyse complète du cadre national et des liens qui restent à créer pour une mise en œuvre future d'IFADEM alignée sur la stratégie nationale.

La question de la valorisation de la formation IFADEM dans les carrières des enseignants, prévue au terme de la convention de financement mais reportée dans les faits, peut par exemple être observée sous cet angle particulier, et sur la volonté des autorités congolaises de ne pas créer de distorsions majeures entre la formation IFADEM et la formation au titre de la politique nationale.

Les évaluateurs ont eu tout le loisir de constater que les éléments constitutifs d'IFADEM (supports, formations, attitudes, pédagogie) sont compatibles avec le cadre national de FCE. Cependant, le mode de gestion choisi par le bailleur, à savoir celui d'une gestion directe à travers son bureau local, ne permet pas de se prononcer sur la viabilité de cette approche dans le cadre de la mise en œuvre de la politique nationale et des ressources financières qui s'y rapporteront au regard du critère d'alignement.

3.2.3 Harmonisation

3.2.3.1 Questions

- Le programme prend-il en compte les avantages comparatifs des autres opérateurs de coopération et/ou bailleurs de fonds présents dans la région ?
- Le programme encourage-t-il sa direction et son personnel à travailler dans un esprit d'harmonisation ?
- Y-a-t-il des contradictions entre l'approche opérationnelle des programmes APEFE et les programmes d'autres opérateurs/bailleurs dans la région ?
- Y-a-t-il des synergies et des complémentarités entre l'approche opérationnelle des programmes APEFE et les programmes d'autres bailleurs dans la région ?
- Les stratégies et approches d'autres bailleurs de fonds et/ou partenaires techniques et financiers sont-elles cohérentes avec les stratégies et approches de l'APEFE ?
- Les stratégies et approches de l'APEFE sont-elles cohérentes avec des programmes

de la même zone d'intervention ?

- Y-a-t-il des contradictions entre les programmes dans la même zone d'intervention, indépendamment des objectifs ?
- Y-a-t-il des synergies ou des complémentarités à promouvoir entre les projets ou programmes dans la même zone d'intervention ou ayant les mêmes objectifs ?

3.2.3.2 Réponses

Une convergence de vue sur la politique des appuis des partenaires au secteur de l'éducation s'est construite autour du Ministre provincial du gouvernement précédent. Des réunions ont été organisées autour de ce Ministre provincial avec, comme préoccupations, l'échange des informations sur les actions menées, pour éviter des chevauchements et au besoin mutualiser les efforts entre partenaires. L'UNICEF a été l'un des partenaires actifs dans cette politique de rapprochement. L'APEFE a participé à ces discussions. Sur le terrain, les intérêts des partenaires priment sur l'urgence à disposer d'une politique commune dans les traitements des bénéficiaires des actions menées. En tout cas, les divergences dans le montant des frais à payer aux bénéficiaires sont perceptibles même si au même moment l'APEFE et l'OPEQ ont mutualisé leur contribution dans le projet de construction du centre de ressources de Kolwezi. Sauf erreur de notre part, il n'existe pas d'accords entre l'APEFE et les autres partenaires sur la mise en œuvre du projet IFADEM.

Au sein de l'équipe et de l'IPP, on note, à ce jour, un besoin d'appui au suivi et à la coordination des différentes actions mis en œuvre par les PTF présents dans la province. Un effort supplémentaire est donc nécessaire de la part des PTF dans l'harmonisation de leurs interventions, qui pourrait se faire dans le cadre d'une lettre d'entente, ainsi que de la part de l'IPP dans la mise au point d'outils et d'instruments de suivi des différentes interventions. Cela pourrait être accompagné, le cas échéant, d'un cadre réglementaire pour les niveaux de rémunération des activités en atelier ou les dédommagements des frais de transport, comme cela peut exister dans certains pays. (Sénégal notamment).

Malgré la bonne volonté des organismes centraux et les efforts déployés ces dernières années, **les activités des PTF** en matière d'intervention sur la qualité de l'école restent encore en forme de feuilletage juxtapositif sans réelle organisation de liens et une mise en synergie qui permettraient non seulement d'éviter les doublons mais que les enseignants et leurs responsables dialoguent entre eux. A voir la quantité de PTF intervenant de manière désordonnée à l'école primaire, conduit à supposer un gâchis (qui fait quoi exactement et comment appuyer collectivement des actions proches pouvant mettre en commun leurs forces ?). Sans doute peut-on imputer cet état des choses à une absence de politique extérieure offensive évitant le passage successif d'activités dont on pourrait dresser la liste depuis plus de 20 ans et dont les effets ne sont pas aussi évidents. Souhaitons que la mise en place récente (fin 2015) du cadre institutionnel national de la FCE du primaire mette fin à cela et pose des conditions de participation des PTF délivrant ces derniers de choix parfois cornéliens.

3.2.4 Gestion axée sur les résultats

3.2.4.1 Questions

- Le programme base-t-il sa programmation sur les résultats (et non les réalisations) et les cadres d'évaluation des performances du pays partenaire ?
- Le système de monitoring (suivi) et d'évaluation du programme est-il basé sur des

exigences nationales, des indicateurs basés sur les politiques nationales, des plans orientés vers les résultats du pays partenaire, le cadre de monitoring (suivi) du pays partenaire ?

- Le système de rapportage du programme est-il basé sur le rapportage axé sur les résultats, sur des formats communs périodiques ?
- L'intervenant local renforcé coordonne-t-il les efforts de monitoring (suivi) et d'évaluation des différents opérateurs de coopération et/ou bailleurs de fonds ?
- Le programme encourage-t-il les efforts communs de la direction et du personnel du programme en faveur d'une gestion axée sur des résultats ?
- Les partenaires se focalisent-ils sur les résultats pendant toutes les phases du programme : planning (planification), mise en œuvre, monitoring (suivi), évaluation et rapportage ? Le dialogue est-il focalisé sur l'obtention des résultats pendant toutes les phases du programme ?
- Le système de monitoring (suivi) et d'évaluation du programme est-il orienté vers l'obtention de résultats ; en considérant la chaîne des résultats, est-il accessible à tous les intéressés ; est-il en accord avec les systèmes des autres opérateurs de coopération et/ou bailleurs de fonds (par exemple des formats communs pour le rapportage périodique) ?
- La programmation, le monitoring (suivi) et l'évaluation sont-ils orientés résultats ? Les outils permettant d'identifier les résultats sont-ils utilisés afin de montrer comment les inputs (intrants) contribueront aux résultats du pays en matière de développement ?
- L'évaluation des résultats et le rapportage sont-ils simples, peu coûteux et conviviaux en ce qui concerne les plans et stratégies de formation en matière de monitoring (suivi) et d'évaluation, de passation de marchés, d'audit et de gestion des risques, de comptabilité et de gestion financière ?

3.2.4.2 réponses

Les outils de gestion utilisés par le bureau local de l'APEFE, et qui ont été mis à disposition des évaluateurs, font apparaître une gestion de l'intervention axée sur les résultats attendus, et un suivi basé sur des indicateurs SMART (spécifiques, mesurables, acceptables, réalistes et temporellement définis) du cadre logique initial. L'analyse de la planification globale traduit clairement pour chaque objectif spécifique du projet le calendrier de réalisation des activités à entreprendre pour produire les résultats attendus aux différentes étapes de sa mise en œuvre. Cette planification sert de référence à tous les partenaires et acteurs concernés par le projet en ce qui concerne la réalisation et le suivi des actions prévues et l'évaluation des résultats et des objectifs. Le taux de décaissement constaté atteste également de l'efficacité de la gestion.

On constate en revanche que ces excellents outils de gestion ne sont pas pleinement partagés avec l'IPP, limitant de facto la capacité des institutions du système à s'approprier une technique de gestion de projet axée sur les résultats. Un tel partage serait pourtant de nature à favoriser les efforts d'harmonisation entre PTF (DFID, USAID, plusieurs ONG) qui doivent être fournis par l'IPP, comme indiqué ci-dessus. Au cours de la mission, l'IPP a insisté sur la nécessité d'une telle harmonisation rendue encore plus urgente par l'opérationnalisation de la politique de formation

continue ; et la conformité des interventions des PTF avec ses principes devra faire l'objet d'un suivi.

Concernant le suivi de la qualité de la formation enfin, la mesure de l'amélioration de la qualité des enseignements sur base de fiches traduit un saut qualitatif indéniable dans les pratiques de classe. Les résultats obtenus en matière d'amélioration des compétences informatiques (manipulation d'un ordinateur, son usage régulier et familier dans le cadre de pratiques d'enseignements, la recherche sur internet, etc.) sont, eux, plus aléatoires. Dans la majorité des cas, l'échantillon des enseignants rencontrés ignore l'usage d'un ordinateur dans la vie professionnelle. De même, les tuteurs qui ont pourtant reçu un ordinateur chacun, ont des difficultés à en faire usage. Toujours sur l'usage de l'ordinateur et de l'internet, de nombreux tuteurs se plaignent des pannes récurrentes sur leur ordinateur. Certains en sont arrivés à désinstaller le système d'exploitation Ubuntu et à installer Windows avec comme conséquence l'infection des machines conduisant au blocage et à la méconnaissance de l'utilité des antivirus (payants pour la plupart). Le modem remis aux tuteurs n'a pas connu un usage optimal. Comme dans d'autres pays IFADEM, il semble important de repenser le volet informatique de la formation de manière plus systématique et réaliste.

3.2.5 Responsabilité mutuelle et prévisible

3.2.5.1 Questions

- Le programme communique-t-il dans les délais des informations transparentes et compréhensibles sur les dépenses financières, la comptabilité, les revenus, les dépenses ainsi que sur les progrès du programme par rapport aux activités, aux résultats, aux objectifs, aux rapports d'évaluation, le statut des dossiers d'achats de biens et de services, les rapports d'audit ?
- L'intervenant local renforcé rapporte-t-il les réalisations et résultats du programme aux autorités nationales, aux autorités locales et aux bénéficiaires ?
- La convention de partenariat qui unit les partenaires est-elle prise en compte et respectée ? Les partenaires respectent-ils leurs engagements ?

3.2.5.2 Réponses

Comme nous l'avons dit, la gestion des fonds destinés aux bénéficiaires est faite par l'APEFE qui communique avec l'IPP et le Proved sur les dépenses engagées ou à engager. Les réunions au niveau du comité provincial sont prévues une fois par mois.

Une telle gestion n'a pas empêché la tenue régulière d'ateliers de réflexion participative permettant de partager, avec les bénéficiaires responsables, les questions portant sur la programmation et le pilotage, favorisant ainsi l'émergence d'une responsabilité mutuelle.

3.3 THEMES ET CRITERES TRANSVERSAUX

3.3.1 Prise en compte du genre

3.3.1.1 Questions

- Les hommes et les femmes bénéficient-ils de la même manière du programme (formation, renforcement des capacités, ...) ?
- Certains changements se sont-ils produits dans les modèles traditionnels (valeurs, standards, ...) depuis le début du programme ?

- Le programme a-t-il réduit le fossé préexistant entre les genres (revenus, accès à l'éducation de base, soins, participation au marché du travail, participation sociale, représentation politique, ...) ?
- Le programme est-il en mesure de suivre les résultats sous l'angle spécifique du genre (différencier les statistiques, données, ...) ?

3.3.1.2 Réponses

Il est évident que l'égalité des genres est loin d'être optimale et que si nous nous basons sur les statistiques, nous constatons que seulement environ 25% des femmes sont enseignantes dans le primaire en RDC³⁵. Les statistiques des écoles fournies au niveau provincial prenaient toujours en compte les pourcentages genrés.

De même, chez les inspecteurs, la proportion est encore plus faible. Toutefois, une invitation qualitative adressée aux femmes pour prendre plus de pouvoir est permanente dans le processus d'IFADEM et nous avons assisté à des leçons IFADEM menées par des enseignantes dont la qualité pédagogique était remarquable. Il nous semble que cette question doit être traitée lors du recrutement initial des enseignants, et des facilités devraient être laissées aux jeunes femmes pour mener à bien leur double vie de mère et d'enseignante. Cela requiert sans doute des infrastructures sociales nouvelles.

Lors des leçons observées dans les écoles, nous avons pu constater que l'enseignant, homme ou femme, était vigilant dans la mise en valeur égale des garçons et des filles et que, lors de travaux de groupes entre élèves, les enseignants prenaient soin d'équilibrer leur composition en lien avec le genre.

3.3.2 Economie sociale

3.3.2.1 Questions

- Quelle est la finalité des services et résultats délivrés (directement ou indirectement) par le programme ?
- Sont-ils plutôt sociaux ou économiques ?
- Comment ces bénéfices sont-ils redistribués parmi les bénéficiaires ?
- Quelles sont les caractéristiques des bénéficiaires ? Le programme est-il destiné aux plus pauvres ?
- Dans quelle mesure le programme facilite-t-il la participation de la société civile ? Le programme respecte-t-il un processus démocratique de prise de décision ?

3.3.2.2 Réponses

IFADEM a choisi délibérément de s'implanter dans les zones rurales particulièrement démunies pour permettre à tous les enfants de cette zone de bénéficier d'une école de qualité. Il ne s'agit pas d'une pédagogie au rabais mais d'une ambition de vouloir associer les parents d'élèves dans les pratiques d'apprentissage de leurs enfants. IFADEM concerne les écoles qu'elles soient publiques ou conventionnées.

³⁵ Rapport UNESCO, avril 2014, « Améliorer la formation des enseignants pour combler le fossé sur la qualité de l'enseignement en Afrique. Etat des lieux en RDC ».

IFADEM est, à notre connaissance, un des seuls programmes à y parvenir, et ce sont justement ces populations les plus éloignées des centres urbains et démunies qui ont été délaissées lors de la mise en place des objectifs du millénaire pour le développement.

3.3.3 Préservation de l'environnement

3.3.3.1 Questions

- L'utilisation de services, technologies, produits ou méthodes sont-ils respectueux de l'environnement ?
- Le respect des mesures de sécurité pendant les activités est-il assuré ?

3.3.3.2 Réponses

L'installation des Centres de ressources est tout à fait respectueuse de l'environnement dans la mesure où toutes les consignes de sécurité liées à cet environnement sont respectées par le gouvernement provincial qui en a la charge.

PARTIE III : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

4.1 RECOMMANDATIONS SUR LE PLAN INSTITUTIONNEL ET LA DIMENSION NATIONALE DE LA FORMATION CONTINUE

L'opérationnalisation de la politique nationale de formation continue est un moment clé pour le pays, et il sera important de placer la réflexion autour du programme IFADEM dans le cadre voulu par les autorités congolaises. Dans ce cadre, un **effort d'harmonisation** devra être réalisé par les différents PTF pour ne plus interférer dans les choix pédagogiques opérés au niveau national.

En ce qui concerne la dimension nationale de la formation continue, trois recommandations peuvent être données :

- Une **liaison formation initiale et formation continue** est indispensable, notamment dans les formations des formateurs des Humanités pédagogiques, une approche IFADEM est souhaitable de manière à ne pas entraîner la situation actuelle où des enseignants IFADEM reçoivent des stagiaires qui n'ont aucune connaissance de ce qu'est le programme IFADEM et passent de classes de stage en classes de stage selon des pratiques différentes voire opposées. Les formateurs des Humanités pédagogiques³⁶, par ailleurs auraient tout intérêt à se former à la didactique des disciplines en harmonie avec les apports théoriques récents d'IFADEM.
- Un lien indispensable avec **la recherche en éducation** des universités locales dans à la fois le renouvellement même des contenus des livrets (qui ne seraient plus seulement confiés aux concepteurs mais à des équipes de recherche faisant profiter des avancées en matière de recherche en apprentissage, notamment dans les TIC³⁷). De même impliquer les enseignants dans des recherches-formation dans leur processus de formation continue serait bénéfique pour tous.
- Permettre l'élaboration de **plans pluriannuels régionaux de formation continue** prenant plus en compte les particularités de chacune des régions, de même leur culture, leurs langues et leurs modes d'approche de la réalité, selon un canevas commun incluant un dispositif d'évaluation, non dans un but d'émiettement de la FCE mais dans le but de rendre plus efficace cette formation. Ce plan régional de FCE serait bien évidemment contenu dans le plan national pluriannuel et en constituerait la véritable colonne vertébrale.

Dans ce cadre également, les évaluateurs soulignent le besoin d'appui au suivi et à la **coordination des différentes actions mises en œuvre par les PTF** présents dans la province. Un effort supplémentaire est donc nécessaire de la part des PTF dans l'harmonisation de leurs interventions. Pourquoi ne serait-ce pas dans le cadre d'une lettre d'entente qui pourrait être initiée par l'APEFE, ainsi que de la part de l'IPP dans la mise au point d'outils et d'instruments de suivi des différentes interventions, pouvant s'accompagner, le cas échéant, d'un cadre

³⁶ Il y a 120 sections des Humanités pédagogiques formant les futurs enseignants.

³⁷ Il est à rappeler que les enseignants IFADEM ont été consultés pour une révision des contenus des livrets existants, qu'ils ont fait remonter l'information mais sans résultats tangibles de reprise du contenu même des livrets (Cf DIPROMAD). Un des concepteurs des livrets a noté que la composition même des groupes de concepteurs posait l'éternel problème du travail en commun universitaires-pédagogues, ces derniers ayant tendance à apporter des explications aux phénomènes avant d'avoir mené un diagnostic complet.

réglementaire pour les niveaux de rémunération des activités en atelier ou les dédommagements des frais de transport, comme cela peut exister dans certains pays ?

4.2 RECOMMANDATIONS SUR LE MODELE PEDAGOGIQUE

Les observations de classe selon les critères définissant l'approche IFADEM ont conduit à repérer les points positifs et négatifs des pratiques de ces enseignants et à proposer des améliorations dans le contenu de la formation. En effet, le programme IFADEM propose, étroitement imbriquées, une approche didactique liée à l'apprentissage du et par le français dans un souci de progressivité et une méthode pédagogique se déroulant selon des étapes qui empruntent largement aux méthodes de l'éducation nouvelle, à savoir le canevas de démarche méthodologique suivant :

Etapes	Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
1- Prérequis	Ce que devrait faire l'enseignant est méticuleusement noté	Ce que seront amenés à faire les élèves
2- Motivation		
3- Compréhension globale du support		
4- Compréhension détaillée		
5- Production des réponses aux consignes		
6- Synthèse		
7- Evaluation		

Tout cela encadré par un souci de permettre des échanges entre élèves, un temps de travail de l'élève supérieur à celui de l'enseignant, un travail de mini-groupes d'élèves, une égalité dans les modes d'intervention garçons et filles. Ajoutons les apports pluridisciplinaires toujours axés sur l'apprentissage de la langue, qui font que si un élève prononce mal un mot en français, il est automatiquement repris par le maître ; de même en ce qui concerne la syntaxe et la sémantique de termes moins connus des élèves.

A travers les observations de leçons données par les enseignants de la consolidation et ceux du déploiement, une différence est apparue : ceux de la consolidation maîtrisaient plus facilement cet ensemble de paramètres, tandis que les nouveaux, ceux du déploiement, laissaient encore passer des actions de pédagogie antérieure (le maître travaille plus que l'élève, il mobilise un temps de parole supérieur à celui des élèves, des temps très longs d'écriture au tableau, etc.). Nous recommandons, pour un ancrage plus fort de cette nouvelle approche pédagogique, d'attendre plus de 2 ans avant de véritablement en voir les fruits. Rien n'est jamais définitivement acquis : un entretien continu doit être mis en place et la reprise dans le cadre national institutionnel de la FCE, une place est réservée au tutorat et à des activités d'accompagnement.

4.3 RECOMMANDATIONS A PROPOS DE LA GOUVERNANCE DE L'INITIATIVE

La structure de soutien provinciale, calquée sur celle du Ministère de l'éducation, est divisée en **deux fonctions** : la fonction administrative remplie par le PROVED, qui dépend directement du Secrétariat général et de la politique du Cabinet, et la fonction pédagogique remplie par l'IPP qui dépend hiérarchiquement de l'inspection générale. Or si ces deux fonctions sont indispensables et complémentaires, elles ne sont pas toujours en harmonie, chacune œuvrant dans son coin. Les dissensions ou, du moins, les différences parfois d'intérêts devraient relever d'une instance locale de négociation, invitant les deux parties à conjuguer leurs efforts.

Jusqu'à présent l'animation au niveau national de la formation des enseignants se fait à travers le SERNAFOR aidé par la CATED (maintenant le SPACE). Or il semble que la formation des enseignants, notamment de ceux du primaire, soit la clé de voûte du développement d'un système éducatif performant. Il serait donc temps de donner toute sa place à la formation initiale et continue des enseignants au sein du MESP-INC à travers la toute nouvelle **Direction de la formation des enseignants**, absorbant le SERNAFOR et regroupant à la fois les gestionnaires, les inspecteurs généraux chargés de la formation, les services techniques et administratifs de gestion des activités de formation, etc. Cette Direction deviendrait la plaque tournante de toute formation des enseignants et mettrait ainsi en synergie toutes les instances nationales et internationales intervenant dans la formation des enseignants de la RDC. La table ronde de 2016, organisée par le Ministère recommande « *d'élaborer une planification de la formation continue et de suivi à tous les niveaux, ainsi que de réorienter les frais perçus pour la formation continue à toutes les provinces* » et le texte officiel de décembre 2015, « *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation, 2016-2025* » (203 p.) confirme amplement cette orientation.

Une certaine stabilité des responsables provinciaux est souhaitée tout en évitant ce qu'on appelle l'incarnation totale de la personne à sa fonction. Mais il est évident que si le Katanga n'avait pas bénéficié de la présence forte et constante d'un inspecteur principal provincial aussi solide et compétent, IFADEM aurait pu rencontrer des difficultés. Nous proposons alors de dresser un profil des postes et des fonctions de telle sorte à ce que tout nouvel arrivant ne soit pas démuné en matière d'informations sur ce qu'il doit faire, sur le partage des tâches avec ses collaborateurs et sur ce qui a déjà été engagé (ce qu'on appelle **la continuité de l'Etat**). Sur le même plan, il semble qu'aucune capitalisation des travaux produits par IFADEM ne soit systématiquement engrangée selon un processus d'archivage internationalement normé.

En RDC, on parle plus de 250 langues et la difficulté vient de ce qu'il n'y a pas de **politique nationale des langues** définissant dans l'enseignement comment il est possible de tenir compte de cette diversité dans le passage soit par les 4 langues nationales, soit directement à la langue officielle, le français. Si nous regardons les recherches en linguistique et d'apprentissage des langues au niveau international, nous découvrons que les avis sont partagés et la RDC est le lieu d'expression des tensions de ces différentes options théoriques, notamment à travers les interventions internationales (ONG, organismes internationaux, associations, etc.). Ce n'est alors plus le rôle des chercheurs que d'imposer leur loi mais au Ministère congolais de donner des directives claires à son corps enseignant.

Nous pourrions dire la même chose en ce qui concerne les pédagogies. La lecture du programme national curriculaire de l'enseignement primaire indique que « *ce programme réécrit selon l'approche par objectifs, se trouve enrichi de situations* » et rappelle l'approche par compétences sur laquelle se base l'approche par situations. Nous avons là l'exemple d'une pédagogie mêlant les diverses approches dont les fondements ne sont pas tout à fait les mêmes. Si nous regardons l'approche par compétences, il s'agit de déterminer un ensemble de capacités que l'élève acquiert et mobilise dans une compétence. Or l'approche IFADEM n'est pas tout à fait dans la même mouvance : s'il y a bien des objectifs, ils ne sont pas réglés entre eux de manière aussi hiérarchique et s'adosent sur l'expérience cognitive et sociale de l'enfant. Autrement dit, l'approche pédagogique officielle en RDC fait feu de tout bois et laisse l'enseignant puiser selon les opportunités qui se présentent. Ce comportement est sans doute favorisé par l'organisation générale, « consociative » du système scolaire congolais (voir chapitre 2.3.2 du présent rapport).

Une mise en perspective nationale de ces différentes approches pédagogiques serait souhaitable.

Pour la majorité des interlocuteurs, IFADEM devrait **s'installer dès le premier degré de l'école** primaire. En effet, l'approche pédagogique d'IFADEM (travail en petits groupes, activité forte de l'élève, illustration des leçons à partir de son vécu, etc.) constitue une rupture par rapport à la pédagogie habituelle (enseignement frontal, activité importante de l'enseignant au détriment du travail de l'élève, etc.) et, commencer cette pédagogie quand les élèves ont déjà vécu 4 années de pédagogie différente, est handicapant pour l'élève qui se sent perdu. Par ailleurs, dès le premier degré, l'élève aborde la phonétique des lettres de l'alphabet et donc la prononciation des phonèmes. Dès cette première année, les interférences entre les langues peuvent être travaillées et faciliter ainsi l'apprentissage progressif du français³⁸.

4.4 RECOMMANDATIONS POUR LE BAILLEUR

La multiplicité des bailleurs et des organismes associatifs intervenant au niveau de l'école primaire est impressionnante. Nous avons pu constater lors de nos rencontres que le programme ACCELERE (ACC=Accès; LE=Lecture; RE= Rétention & Redevabilité), au sein duquel DFID a le lead sur la gouvernance, et USAID a le lead sur la question qualité de l'éducation, a un fort ancrage dans le Katanga et un angle d'attaque langues nationales. Ils reprennent les manuels (et les experts nationaux) d'ELAN, qu'ils ont approfondis et développés. Ce programme intervient fortement dans la formation des enseignants au niveau des 4 années du primaire. Lors de nos rencontres, les inspecteurs et les directeurs d'école étaient mobilisés dans une formation ACCELERE³⁹ et ne pouvaient être dans deux lieux à la fois. Cette multiplicité serait sans doute une plus-value pour l'école katangaise si cela était coordonné aussi bien sur le plan organisationnel que sur le plan du contenu. On a l'impression d'une juxtaposition d'interventions comme sur un marché de la pédagogie et de l'aide. Si au niveau national une telle coordination est difficile, il n'est pas interdit de penser à **une coordination régionale réalisée par l'inspecteur principal provincial chargé de la formation (IPPAF)** évitant ainsi le télescopage des formations. Les réunions au niveau national des bailleurs en seraient facilitées.

En ce qui concerne le financement IFADEM, nous encourageons vivement à continuer le soutien dans les directions suivantes :

- Renforcer les centres de ressources (et les fusionner avec les CRESO ?) aussi bien sur le plan des équipements que du fonctionnement ;
- Consolider les nouvelles provinces engagées dans IFADEM (renforcement des capacités des directeurs d'écoles, des inspecteurs et des tuteurs) ;
- Augmenter le nombre d'enseignants formés à IFADEM dans les provinces de la consolidation ;
- Développer la formation aux TIC qui est apparue comme insuffisante (création de MOOC et utilisation de la téléphonie et autres moyens de communication) ;

³⁸ Le Programme national de l'enseignement primaire RDC. Ministère de l'EPS-INC, Secrétariat général, Direction des programmes scolaires et matériel didactique, Edition revue, Avril 2016, 175 p, indique : « *Au degré élémentaire, 1ère et 2ème année, la langue maternelle ou du milieu est à la fois langue de l'enseignement et discipline enseignée. Le français est, à ce niveau de discipline, enseigné. Son apprentissage est limité à l'oral* » (p.19). La suite indique que dans la 3ème et 4ème année le « *Français demeure discipline enseignée. Mais l'écrit s'ajoute à l'oral* ». Et au degré terminal les deux sont sollicités.

³⁹ La formation ACCELERE portait sur l'apprentissage et les langues, notamment en matière de pédagogie (la fameuse discussion sur le fait de commencer à apprendre dans sa langue ou commencer en parallèle la langue officielle). Un matériel didactique est distribué. Cela ne concerne que les 4 premières années du primaire.

- Favoriser l'accès à l'école de toutes les filles et aider l'accès aux femmes du métier d'enseignants et de responsables pédagogiques.

Le cadre de collaboration entre l'APEFE et l'AUF-OIF ne semble pas avoir fait l'objet d'une actualisation depuis la phase expérimentale. Il semble souhaitable de formaliser les liens entre le CCI IFADEM et l'APEFE, en particulier dans la perspective d'une éventuelle phase III. En effet, une phase III IFADEM est un événement à ce jour inédit qui gagnerait à faire l'objet d'une réflexion du groupe d'experts et/ou des équipes du CCI venant appuyer la mise en œuvre au Katanga.

Concernant enfin le mode de gestion choisi par l'APEFE, les évaluateurs soulignent que l'appropriation d'IFADEM par les acteurs locaux est un élément essentiel de la réussite du programme. Si nous sommes bien conscients que le versement direct des sommes attribuées par le bailleur aux services financiers du Katanga, selon une approche décentralisatrice (APEFE ne soutenant que la province du Katanga), est encore difficile, même sous des conditions de contrôle des dépenses, il est pourtant recommandé de donner aux acteurs locaux, à tous les niveaux, davantage de pouvoir de décision et de négociation des dépenses afférentes (construction des espaces, équipements ou activités de regroupement, par exemple). Le bureau APEFE aurait alors pour mission d'accompagner cette forme d'appropriation dans le but de permettre aux acteurs de s'impliquer et de se sentir plus autonomes. Cette approche a déjà été testée par IFADEM dans d'autres pays pour certaines actions, et l'expérience montre qu'elle répond à un besoin réel dans une perspective de durabilité qu'offre moins directement un pilotage budgétaire et financier totalement extérieur aux instances officiellement en charge de suivre l'éducation au niveau provincial.

Le soutien, jusque-là très efficace, de l'APEFE dans sa continuation serait un atout considérable pour la consolidation de tous les acquis produits permettant une installation rapide et pérenne et un ancrage irréversible : en quelque sorte avoir une phase III d'IFADEM, ce que nous recommandons vivement, en mettant sans doute un accent plus appuyé sur l'utilisation des TIC par les acteurs et le souci de l'égalité des genres.

ANNEXES

ANNEXE 1 : LISTE DES DOCUMENTS CONSULTÉS

Dossiers administratifs généraux

- Avenant à l'accord cadre du 7 juillet 2011 portant sur l'expérimentation dans la province du Katanga
- Convention de partenariat RDC et APEFE indiquant le début à janvier 2014 et la fin au 31 décembre 2016
- CR du Comité de pilotage national à Kinshasa (11/03/2016) et CR Comité de pilotage provincial (14/07/2015)
- Programme pluriannuel 2014-2016 et un rapport d'avancement 2015-2016
- Rapports d'exécution et programmation

Ouvrage de référence

- C. Depover ; Papa Youga Dieng ; Gasse, S ; Maynier, J.F ; Wallet, J ; *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie- L'initiative IFADEM*, 2016, Editions des Archives contemporaines

Documents RDC

- 18. Accord cadre AUF OIF MEPSP 7 juillet 2011
- 19. Avenant 1 Accord cadre OIF AUF MCIR MEPSP RDC APEFEE
- 20. AUF CTN Kinshasa accord de sous-traitance
- Note d'intention CTB AUF formation
- CR du SE 02/07/2013
- CR du SE 02/07/2013 avec des remarques
- ODJ de la réunion SE du 02/07/2013
- CR de la réunion du Comité de pilotage 05/09/2013
- CR Mission Kenge sept.2013
- CR réunion APEP EPSP AFD IFADEM 25/09/2013
- CR visooconf 10/10/2013
- Rapport financier IFADEM janvier 2013
- Commentaires sur le rapport d'activité
- CR du 13/02/2013
- Note d'intention CTB AUF
- Rapport 2^{ème} trimestre 2013
- Rapport d'activités juillet 2013
- Rapport annuel 2011-2012, Inspection principale provinciale de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel Katanga 1
- RDC Rapport formation au tutorat de Martin Makumbu Nsaka, août 2013
- RDC IFADEM
- Evaluation de l'expérimentation d'IFADEM-RDC/KATANGA, Rita Gonzalez Delgado et Eustache Banza Nsomme-A-Nfunkua, novembre 2013, 51p.
- RDC Guide de formation pour les tuteurs
- RDC Module de formation des acteurs IFADEM
- RDC Chronogramme des formations 2013-2014
- RDC Compléments audiovisuels des livrets

- Rapport d'étude sur la définition d'un dispositif pilote de formation continue des enseignants du primaire en République Démocratique du Congo, Jean René Bourrel et Danièle Houpert-Merly, juin 2012, 74p.
- IFADEM-RDC-Katanga. Résultats de l'enquête : la vision des enseignants, Sandoss Ben Abid-Zarrouk, date inconnue, 51 p.
- Rapport de Mission Kinshasa, Annick Englebert, 26-30/08/2013, 11 p.
- Annexe 2 rapport d'activité RDC ?
- TDRs évaluation RDC 30/08/2013, 31 p.
- Rapport de mission IFADEM RDC, Mathilde Landier, 2013, 11 p.

Publications concernant IFADEM au Katanga

- Kalenga, N. N. et Ngoy, F. B. B. (2012). La formation des formateurs à distance : mise en œuvre du projet IFADEM en République démocratique du Congo. Dans T. Karsenti (dir.), La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance, p. 232-239. Repéré à http://rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_4.pdf.
- Kalenga, Narcisse – GALEKWA, Jean-René (2014), Regards croisés sur le processus d'autoformation des instituteurs du Katanga par le dispositif Ifadem dans Kasernti, Thierry (dir.), La francophonie en question. Montréal : Rifeff, 76-87, http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_5.pdf
- Kalenga Numbi, Narcisse (2016), « Le numérique éducatif dans l'EPSP : enquête sur l'usage des supports de formation par les apprenants dans l'Ifadem Katanga » dans Kasernti, Thierry (dir.), Mieux former les enseignants dans francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs. Montréal, QC : AUF, 56-63

LISTE DES PERSONNES RENCONTREES INDIVIDUELLEMENT

	Nom et prénom	Fonction	Téléphone	Mail
1	KABANGE MALAMBA Etienne-Pierre	Ministre d'éducation de la province du Katanga	243851105264	mdiyambokonge@gmail.com
2	NYANGE KAYEMBE BIZY Nicolas	Inspecteur principal provincial Lubumbashi	243997028890	Nyange1957@gmail.com
3	MUNYABARENZI NZIRABASEBYA Emmanuel	Inspecteur principal provincial Lualaba (Kolwezi)	243997294931 243822317159	
4	KONAPUNGU PERO Delphin	PROVED Lualaba	243821127311	konapero@gmail.com
5	MONGA-WA- NGOIE Léontine	Directrice de l'école primaire 1 Musingi	243814231438	
6	MEDY KATEMBE Marie-Jeanne	Enseignante Ecole primaire kolwezi	243813722836	
7	ISAL Pétronille	Inspectrice Kolwezi		
8	TADHEE Tshibamba Kasonga	Inspecteur point focal Likasi	24381407281 243971009673	
9	MULONGO François	Chef de sous- division de l'enseignement de Kipushi	243812048640	
10	MOKO Mathias		243971009671	
11	NSANGU ZAMBOTE Maguy	Enseignante EP MUKULUBWE		
12	KAVUNGI Olive	Gestionnaire du Centre de ressources Kipushi		

13	LUSSOLO ILUMBI Ferdinand	IPP Tanganyika	243815096198 243971509545	ipptanganyika@gmail.com
14	KIKOMESHA KABEMBA Prudent	Ministre provincial de l'éducation Tanganyika		
15	BOROTO MASAWA Marie Salomé	PROVED Tanganyika	243997090449 243823881231	borotomarie@gmail.com
16	BALISUNGO Medhi	Enseignant école Maendengo		
17	NZABA KABUMBA Sylvain	Chargé de l'éducation UNICEF Lubumbashi	243817157701 243994272169	snazaba@unicef.org
	ISSA MULOLO	Program Officer UNICEF		
18	KABENGELE Jenny	Responsable du CNF de Lubumbashi	2195272	Jenny.kabengele@auf.org
19	MULUMBWA MUTAMBWA Georges	Professeur de linguistique à l'Université de Lubumbashi	243992784683	mulumbwamutambwa@yahoo.fr
20	Vital LUMBALA KADIATA	Point Focal sortant, IPAF, Affecté à Kalemie et remplacé par l'IPAF en provenance de Kolwezi (M. Lupanda)	0812920478 – 0971009670	
21	KOKUMBO Jean- Pierre	IPP Haut Lomami, Coordonnateur	0818123514 0993239580	
22	Mme ILUNGA MPANGA MIKOMBE	Enseignante de 6 ^{ième} A, EP Nkenda Bantu, de l'Eglise Méthodiste Unie	0825858168	La première à être visitée. Elle a enseigné la leçon sur la fraction en Math Numération, le 05 décembre 2016, de 8h00-8h50. Une classe de 37 élèves (23 garçons et 14 filles)
23	MBUYA NGOY BUTOMBE	Directeur de l'Ecole, EP Nkenda Bantu, de l'Eglise	0810220812 – 0991222356	Formé à l'initiative sur la gestion d'une école.

		Méthodiste Unie		
24	TWITE KALUME	Enseignant de 6 ^{ième} A, EP 3 KASELE, 36 ^{ième} CCCA ⁴⁰	0812104668	Le 2 ^{ème} enseignant à être visité. La leçon a porté sur la lecture silencieuse, avec comme texte lu « La mort du Boa » tiré du livre n° ISBN 978-2-7499-2194-5 à la page 20, le 05 décembre 2016, de 9h30-10h20. Une classe de 51 élèves (26 garçons et 25 filles)
25	Mathilde MALOBA KABANGO	Directrice de l'EP 3 Kazele	0994542064	
26	FATUMA BINTI ASANI	Enseignante de 6 ^{ième} A, EP 3 Hodari, Ecole catholique	0820027446	La 3 ^{ème} enseignante à être visitée. La leçon a porté sur la « division des nombres entiers » en Math Opération, le 05 décembre 2016, de 11h10-12h05. Une classe de 27 élèves
27	Joseph ISAZU TSHIMI KUBELUA	Directeur de l'Ecole EP 3 Hodari (ex St Bavon)		On dit de l'école qu'elle aurait accueillie comme élève, dans le temps, le président angolais actuel (Eduardos Santos)

⁴⁰ CCCA : 36^{ième} Communauté Centrale du Christ en Afrique Centrale

ANNEXE 3 : CALENDRIER DE LA MISSION

Date	Activités	Observation
Le 22 nov. (Mardi)	Arrivée de Françoise CROS à Lubumbashi, Installation à l'Hôtel, Briefing avec le Comité de coordination Audiences : - Chef de division EPS-INC, - Ministre provincial de l'Education du Haut-Katanga	Au bureau de l'IPP
Le 23 nov. (Mercredi)	A KOLWEZI : Séances de travail avec les Tuteurs et Enseignants des écoles ciblées (focus groupe et visites des classes)	Par route (véhicule)
Le 24 nov. (Jeudi)	A KOLWEZI Séances de travail avec les Tuteurs et Enseignants des écoles ciblées (focus groupe et visites des classes)	Retour à Likasi
Le 25 nov. (Vendredi)	A LIKASI : Séances de travail avec les Tuteurs et Enseignants des écoles ciblées (focus groupe et visites des classes)	Retour à Lubumbashi
le 26 nov. (Samedi)	A KIPUSHI Séance de travail avec les Tuteurs (focus groupe)	Départ par avion.
le 27 nov. (Dimanche)	Départ pour KALEMIE	
le 28 nov. (Lundi)	A KALEMIE : Séances de travail avec les Enseignants des écoles ciblées (focus groupe et visites des classes)	

Le 29 nov. (Mardi)	Retour à Lubumbashi	
le 30 nov. (Mercredi)	A KIPUSHI : Séances de travail avec les Enseignants des écoles ciblées (focus groupe et visites des classes)	
le 1er déc. (jeudi)	Rencontre CNF et concepteur de Lubumbashi	
le 02 déc. (vendredi)	Retour de Françoise CROS à Paris	
Le 03 déc. (samedi)	Départ à KAMINA Séance de travail avec les Tuteurs (focus groupe)	Départ par avion,
le 05 déc. (lundi)	A KAMINA, Séances de travail avec les Enseignants des écoles ciblées (focus groupe et visites des classes)	
Le 06 déc. (mardi)	Retour à Lubumbashi	

ANNEXE 4 : LISTE DES CRITERES EMPLOYES POUR L'OBSERVATION DES LEÇONS IFADEM ET APPRECIATIONS

Après avoir consulté les livrets IFADEM concernant les conseils sur la méthodologie et les points de didactique sur lesquels les enseignants devraient être attentifs, nous avons extrait un ensemble de critères conduisant à centrer l'observation d'une leçon et à l'apprécier au regard de ces critères.

Observation de classe d'enseignants appartenant au programme IFADEM, Phases 1 et 2

CRITERES	CE QUI EST REUSSI	CE QUI EST PROBLEMATIQUE	REMARQUES
Rapport travail de l'élève / travail de l'enseignant	Tente d'obtenir plus de réponses de la part des élèves	L'enseignant continue à trop travailler	Evolution par rapport à la pédagogie antérieure
Spontanéité de parole de l'élève	Implication de tous les élèves dans les questions du maître	C'est trop normé. Peu d'interaction entre élève	Salle trop compacte. Effectif d'élèves élevé
Illustration / début de cours	Est très présente sans être écrit au tableau noir	Ne vient jamais de l'élève. Toujours apportée par le maître	Peu de matériel
Bien parler français	L'enseignant est très positif dans les matières quelles que la matière	Le maitre parfois lui-même ne parle pas bien.	Augmentation de la vigilance du maitre
Travail en mini groupe	mise systématique en groupe, surtout pour l'évaluation	Groupes très importants, souvent sans distribution des rôles	Effectifs importants des élèves par classe. Manque de formation sur le travail en groupe et la gestion du monitorat.
Objectifs identifiables	Frontale, de façon claire au tableau	Confusion entre les parties de la leçon et les objectifs opérationnels pour les élèves	PPO ?
Auto évaluation des élèves	Parfois demande à l'élève son erreur	Peu de situation offerte à l'élève de s'auto évaluer	Absence d'approche de métaréflexion et de Co réflexion dans la pédagogie (sorte de retour sur son apprentissage et son parcours)
Autoévaluation du maitre	Reconnaissance spontanée des fautes et erreurs lors d'une leçon.	Manque de compétence à s'autoévaluer	

	Correction immédiate ou collective		
Démarche IFADEM	Fiche de préparation suivant la démarche IFADEM	Pas de répartition de temps entre les différentes phases d'une leçon	C'est un des éléments fort de l'innovation IFADEM
Gestion de la classe	Autorité de l'enseignant ressentie	Le maître reste collé au tableau et sa table, en négligeant les élèves se trouvant derrière	La disposition des élèves en classe connaît quelques améliorations
Usage des manuels dans les apprentissages	Présence des manuels scolaires en classes	Parfois non utilisés au profit du tableau. Problème d'habitude des maîtres. Les élèves recourent peu à l'écrit des manuels	Ces manuels sont souvent des dons. Ils sont rarement achetés.
Gestion du temps entre les étapes de la leçon	Les étapes sont articulées dans un juste temps	Les étapes sont inégales et il ne reste plus de temps pour les autres prévues	Le temps des scansion des activités de la leçon est important et permet à l'élève d'apprendre sans saturation
Prise en compte du genre	Les enseignants font attention à mobiliser garçons et filles dans une même proportion		
Gestion du déplacement du maître dans la classe		Le maître se déplace très peu dans la classe et reste toujours collé au tableau noir	L'absence de matériel ou de manuels d'exercices contraint l'enseignant à rester toujours à proximité du tableau