



Rapport de Mission en République d'Haïti



Suivi-évaluation de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM)

Table des matières

Liste des acronymes et abréviations.....	3
Résumé.....	4
Remerciements.....	5
Partie I : Description de la mise en place du projet.....	6
I.1 Le contexte haïtien.....	6
I.2 L'organisation du système éducatif haïtien.....	7
I.3 Le déroulement du projet et son adaptation au contexte.....	10
I.4 Conclusion de la partie I.....	21
Partie II : Les résultats à la lumière des cinq critères d'évaluation définis dans le cadre des TDR.....	23
II.1 Pertinence.....	23
II.2 Efficacité.....	26
II.3 Efficience.....	29
II.4 Impact.....	32
II.5 Viabilité.....	33
Partie III : Perspectives.....	35
III.1 Améliorer l'efficacité du dispositif.....	35
III.2 Mesurer plus précisément les bénéficiaires du dispositif et les faire connaître davantage.....	39
III.3 Les questions en suspens.....	41
III.4 Scénarios de déploiement.....	42
III.5 Recommandations.....	48
Partie IV : Éléments de conclusion.....	50
Annexes.....	52

Liste des acronymes et abréviations

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BDS : Bureaux de district scolaire

BIZ : Bureaux d'inspection de zone

CFCE : Centre de formation des cadres de l'éducation

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CN : Comité National

CNES : Centre national d'études spatiales

DCQ : Direction du curriculum et de la qualité

DDE : Directions départementales d'éducation

DEF : Direction de l'enseignement fondamental

DES : Direction de l'enseignement secondaire

DFP : Direction de la formation et du perfectionnement

DG : Direction Générale

DGA : Direction générale adjointe

EFACAP : Ecole fondamentale d'application et centre d'appui pédagogique

ENI : Ecole normale d'instituteurs

FIA : Formation initiale accélérée de maîtres

FLA : Faculté de linguistique appliquée

FOAD : Formation ouverte et à distance

IFADEM : Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres

MENFP : Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle

OIF : Organisation internationale de la Francophonie

PTF : Partenaires Techniques et Financiers

UAG : Université Antilles-Guyane

VIF : Volontaire international de la francophonie

Résumé exécutif

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

Pour favoriser la prise en compte des spécificités nationales ou régionales, IFADEM a choisi de privilégier une gouvernance locale reposant sur les institutions nationales et sur la mise en place d'un comité national dont les membres sont désignés par le Ministère compétent. La mise en œuvre d'IFADEM en Haïti s'inscrit parfaitement dans ces principes même- si les particularités du contexte et le drame survenu en cours de projet ont amené les responsables du projet à réaliser certains ajustements par rapport à la feuille de route habituelle.

- la durée de la phase expérimentale s'est étendue sur une période de près de trois ans, si l'on prend en compte le temps qui sépare la première réunion des concepteurs de livrets et l'organisation du troisième regroupement réunissant les maîtres en formation. La formation des maîtres s'est étalée sur douze mois au lieu des neuf mois habituellement prévus.
- Sur le plan des coûts, la comparaison directe avec d'autres pays montre que le coût unitaire de formation des maîtres a été plus élevé à Haïti du fait des conséquences économiques du séisme de 2010, mais aussi des difficultés du terrain. Enfin, l'organisation de deux évaluations externes (le TCF de positionnement et le DELF de fin de formation) a engendré des coûts élevés qui ont alourdi la facture de la mise en œuvre d'IFADEM en Haïti. Toutefois, si on prend la peine de pondérer ces coûts en fonction du pouvoir d'achat on se rend compte que, cette supériorité des dépenses en Haïti n'apparaît pas si considérable.

Sur le plan de la gouvernance, nous avons pu constater que le comité national a été mis en place dès janvier 2010 et qu'il a assuré pleinement son rôle de coordination de la phase expérimentale. Toutefois, nous avons pu observer que la connaissance d'IFADEM par les fonctionnaires du MENFP était parfois limitée et que l'appropriation de l'initiative par les autorités nationales devait absolument être améliorée à l'occasion de la phase de déploiement.

Pour tenter d'améliorer l'efficacité du dispositif déployé en Haïti, le rapport propose plusieurs pistes :

- S'appuyer en priorité sur les EFACAP pour assurer le déploiement du dispositif de formation des maîtres. Aussi bien en matière de formation pédagogique que d'initiation à l'informatique.
- Améliorer le dispositif d'auto-apprentissage tutoré par la révision de certains aspects des livrets, une meilleure articulation entre les livrets et les activités de tutorat et le développement de la capacité des maîtres à apprendre en autonomie.
- Améliorer la visibilité du projet par les différentes instances du Ministère, mais aussi auprès des enseignants en général. La radio-télévision scolaire pourrait constituer un canal privilégié pour assurer cette promotion mais aussi pour animer une campagne d'information mise en œuvre à partir des EFACAP.

Le rapport propose des stratégies de déploiement qui s'inscrivent dans le cadre de quatre scénarios assurant une couverture plus ou moins grande des besoins en formation des maîtres. Selon le coût unitaire considéré, l'estimation financière de ces stratégies s'élève de 843.700 euros, pour la moins chère, à 5.343.000 euros, pour la plus coûteuse.

Remerciements

Les membres de la mission (Josette Gaboton, Christian Depover et Jean-Pierre Jarousse) tiennent à remercier l'ensemble des acteurs qui ont contribué, par leur soutien ou leur participation aux différents travaux, au bon déroulement des démarches qu'ils ont entreprises pour mieux connaître l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres telle qu'elle a été mise en place dans le cadre de sa phase expérimentale en Haïti.

Partie I : Description de la mise en place du projet

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

Sur le plan des principes de fonctionnement, IFADEM privilégie une gouvernance locale, représentative des institutions nationales intervenant dans la formation, le suivi et l'évaluation des enseignants. Un Comité national est nommé par le Ministère en charge de l'éducation, ce comité est responsable des volets opérationnel, administratif et pédagogique de l'Initiative. IFADEM accompagne la conception nationale d'un dispositif de formation continue des instituteurs basé sur un parcours d'auto-formation tutorée intégrant une initiation à l'informatique et à l'usage d'Internet. L'initiative repose sur le renforcement des capacités des acteurs qui assurent l'encadrement de la formation (concepteurs de contenus, tuteurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, cadres des directions techniques du Ministère). IFADEM s'efforce de favoriser la reconnaissance de la formation par les autorités nationales ; Elle offre l'expertise internationale nécessaire au renforcement de l'expertise locale et met à la disposition des enseignants des ressources pédagogiques (livrets, dictionnaire, grammaire, ressources audio...) et informatiques (espace numérique IFADEM).

I.1 Le contexte haïtien

Haïti est un pays des Grandes Antilles occupant le tiers occidental de l'île d'Hispaniola à laquelle s'ajoute un certain nombre d'autres îles et archipels (dont La Gonâve, l'Île de la Tortue, Les Cayemites et l'Île-à-vaches). Sa superficie totale est de 27 750 km². Le relief du pays est très escarpé ce qui rend les communications et longues et difficiles.

En 2012, la population d'Haïti était estimée à 10,1 millions d'habitants, dont 58 % vivaient en zone rurale. La capitale, Port-au-Prince, compte 2,3 millions d'habitants. Le pourcentage de la population de moins de 18 ans est estimé à 42,6 % alors que les moins de 5 ans représentent 12,3 % de la population. Les langues officielles sont le créole haïtien et le français. À l'école le bilinguisme est en principe la règle. Cependant, dans l'enseignement fondamental, si les manuels sont généralement en français, ils sont le plus souvent utilisés par des enseignants qui maîtrisent mal cette langue et font un large usage du créole dans leurs cours.

Le PIB par habitant¹ est de 725 dollars ce qui fait d'Haïti le plus pauvre des États américains. Le séisme qui a frappé le Pays en janvier 2010 a considérablement aggravé la situation économique et sociale du pays. Des besoins de reconstruction gigantesques ont dû être couverts par les nationaux et la communauté internationale : une grande majorité des déplacés (1,2 million) ont pu aujourd'hui quitter les camps et des programmes de reconstruction assurent la remise en état des habitations (11 millions de mètres cubes de gravats ont été évacués). De nombreuses écoles ont été reconstruites et un ambitieux programme de scolarisation massive et gratuite a été mis en place par le gouvernement avec le soutien des bailleurs.

¹ Source CIA factbook 2012 (Cf. tableau 5)

I.2 L'organisation du système éducatif haïtien

L'éducation générale formelle en Haïti s'organise en quatre niveaux : (i) l'éducation préscolaire; (ii) l'enseignement fondamental (iii) l'enseignement secondaire et (iv) l'enseignement supérieur. L'enseignement fondamental est en principe obligatoire, mais, en fait, une proportion importante des élèves abandonnent l'école avant de terminer le cycle primaire (le taux d'abandon moyen dans le primaire est de 12 %) ; il est composé de trois cycles, réunissant ce qui dans d'autres systèmes d'enseignement d'inspiration française correspond à l'enseignement primaire et au collège. L'âge normal d'accès au fondamental est de 6 ans, mais une proportion importante d'enfants y entrent tardivement ce qui, avec de nombreux redoublements, conduit à la présence d'enfants plus âgés que la normale dans chacune des classes. Les écoles de l'enseignement fondamental n'offrent pas toutes les trois cycles et certaines se contentent encore des deux premiers alors que le 3^{ème} cycle est généralement présent dans les établissements d'enseignement secondaire. C'est là le résultat de réformes éducatives qui se sont succédé sans pouvoir systématiquement être conduites à leur terme ce qui s'observe, nous le verrons, dans plusieurs autres dimensions du fonctionnement du système éducatif. La transition vers un système complet d'enseignement fondamental se caractérise également par le fait que coexistent encore un examen sanctionnant la fin des deux premiers cycles (ancien primaire) et un examen de fin d'enseignement fondamental.

Les données scolaires sont rares, de qualité discutable et, souvent, relativement anciennes. Le modèle de simulation utilisé pour le « Plan opérationnel de refondation du système éducatif (2011) présente des données de base référencées 2010 pour les projections physiques et financières à l'horizon 2015. Selon ce document, en 2010, les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental totalisaient ainsi 2 106 805 élèves dont seulement 390 618, dans le public (18,5 %). Les données classiques de scolarisation sont peu interprétables (taux brut de scolarisation de 139 % en primaire), en raison du nombre élevé de redoublants (13 % en moyenne sur les deux cycles) et de la qualité discutable des données démographiques. Les entrées tardives, nombreuses (« surâgés »), ôtent toute crédibilité au calcul d'un taux net de scolarisation. La faible efficacité interne du système ressort des indicateurs de carrière scolaire estimés par l'exploitation d'enquêtes réalisées auprès des ménages : le taux d'achèvement (taux d'accès d'une génération en dernière année de cycle) s'établirait à 68 % pour le primaire et 33 % pour le dernier cycle du fondamental (avec un taux de transition fondamental 1 vers fondamental 2 de 74,5 % et donc un taux d'accès en 7^{ème} année d'environ 51 %). Pour les raisons indiquées précédemment, il est difficile de juger du taux d'accès à l'enseignement fondamental. Celui-ci serait loin d'être universel si on en juge par l'évaluation selon laquelle 500 000 enfants seraient aujourd'hui encore en attente de scolarisation et par la mention fréquente d'insuffisances de l'offre scolaire, sans même évoquer sur ce plan les conséquences désastreuses du séisme de janvier 2010²: les écoles sont souvent implantées sans aucune analyse de la densité de la population scolarisable et de l'habitat ; en 2007³ plus d'une vingtaine de sections communales étaient dépourvues d'infrastructures scolaires et environ 145 n'avaient aucune infrastructure scolaire publique.

²Dans le département de l'Ouest qui regroupait environ 50 % des effectifs du système, près de 80 % du parc scolaire ont été détruits ou endommagés par le séisme. Au total, ce sont 4268 établissements scolaires sur environ 16 000 qui ont été touchés.

³MPCE (2007) Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté. Port-au-Prince : Service des statistiques.

Le nombre d'enseignants du fondamental était estimé à 60.000 en 2003. La formation professionnelle des enseignants est partiellement assurée par les Écoles normales d'instituteurs (publiques et privées) dont le nombre de sortants diplômés (normaliens) ou non-diplômés (« capistes⁴ ») est loin de couvrir la totalité des besoins. Il existe donc une large catégorie d'enseignants sans formation pédagogique, les « recrutés ». Ces enseignants sans qualification professionnelle ont parfois à peine le niveau de fin de l'enseignement fondamental où ils enseignent. Selon le recensement scolaire de 2002-2003, la proportion d'enseignants qualifiés dans le fondamental (cycles 1 et 2) était d'environ 16 %.

Jusqu'il y a peu en effet, l'essentiel de la formation initiale des maîtres de l'enseignement fondamental (3 cycles) se déroulait dans les ENI selon un programme en trois années après le BAC (2^e partie) ou le brevet de l'enseignement secondaire inférieur (ancienne formule). Le pays compte actuellement 51 ENI privées et 9 ENI publiques. Parmi les institutions privées, seule une dizaine est accréditée par le MENFP. À ces structures s'ajoutent deux Centres de formation pour l'école fondamentale (CFEF). Globalement, ces structures produisent environ 500 nouveaux maîtres chaque année.

Si l'on considère le plan opérationnel 2010-2015, le nombre de personnels à former pour les trois cycles du fondamental est de l'ordre de 18.700 (13.200 pour les deux premiers cycles) soit environ 3.740 unités par an. On voit donc que la production de ces structures est très largement insuffisante pour rencontrer les objectifs du plan qui vise un taux d'accès de 100 % et un taux d'achèvement de 90 % pour l'ensemble du cycle en 2015.

Pour faire face à ce déficit, une initiative de formation initiale accélérée (FIA) a été lancée en partenariat avec la Banque mondiale dans le cadre de l'EPT avec comme objectif la formation de 2.500 maîtres par an. Il s'agit d'une formation en une année au terme de laquelle les maîtres formés sont envoyés en stage durant une année puis recrutés par le MENFP dans les écoles fondamentales 1^{er} et 2^{ème} cycles. En outre, ces maîtres en formation feront l'objet d'un suivi durant leur année de stage et leurs premières années d'enseignement par les conseillers pédagogiques. Il est prévu que les élèves maîtres reçoivent un salaire dès leur période de stage. Ce projet préfigure sans doute une modification durable du système de formation des enseignants du fondamental et, dans ce cadre, un prochain rééquilibrage du dispositif entre formation initiale et continue.

En matière de formation continue des maîtres, l'opérateur désigné est l'EFACAP (École fondamentale d'application et centre d'appui pédagogique). Ces structures départementales combinent une école fondamentale comportant les trois cycles et un centre d'appui pédagogique pour la formation continue des enseignants qui sert de pôle de référence à un réseau d'écoles (écoles satellites). C'est aussi le lieu de rattachement des conseillers pédagogiques, responsables de la formation continue des enseignants du réseau.

Initialement, il était prévu un déploiement des EFACAP tel que l'ensemble du territoire serait couvert (environ 500 EFACAP prévus). Actuellement, seulement 36 EFACAP sont opérationnelles à travers le pays.

L'accès aux fonctions d'encadrement (directeur d'école ou inspecteur) se réalisait traditionnellement par un système de promotion mal défini qui faisait intervenir l'ancienneté, le mérite ou encore les relations personnelles. Depuis la création d'un corps de conseillers pédagogiques associé à l'EFACAP, les conseillers pédagogiques sont tenus de suivre un cycle de formation auprès du Centre de formation des cadres de l'éducation (CFCE) avant de pouvoir prétendre à exercer leur fonction.

⁴Le terme « capiste » désigne les sortants des ENI qui n'ont pas obtenu une note suffisante pour recevoir le diplôme officiel et qui reçoivent uniquement un certificat d'aptitude pédagogique (CAP).

Le Plan opérationnel de 2011 est très sévère avec le professionnalisme du corps enseignant puisqu'il dénonce, outre le manque de formation disciplinaire et pédagogique des enseignants à tous les niveaux du système, « *la faiblesse du système de supervision scolaire et d'encadrement des maîtres ; le peu de motivation des enseignants ; la sclérose des pratiques pédagogiques ; des méthodes d'évaluation orientées plutôt vers la restitution de connaissances ; l'absence ou l'insuffisance de ressources didactiques et leur inadéquation* ».

La constitution de 1987 et le Décret-loi de 1989, confèrent au Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) la charge d'organiser, de développer, de moderniser le système éducatif et de mettre en œuvre toutes les politiques de l'État en matière d'éducation, et de formation professionnelle, ce qui reste aujourd'hui assez théorique compte tenu du poids du secteur privé d'éducation dont une partie importante échappe à tout contrôle de la part de l'administration.

Pour accomplir ces missions, le MENFP s'appuie sur une Direction générale à laquelle sont rattachées des directions administratives et techniques chargées des différents aspects ou niveaux du système, notamment pour notre propos une Direction de l'enseignement fondamental (DEF), une Direction de la formation professionnelle (DFP) et une direction générale adjointe (DGA). Au niveau déconcentré, cette Direction générale adjointe (DGA/DDE) coordonne les Directions départementales d'éducation (DDE) dont la mission principale est d'assurer avec les bureaux de district scolaire (BDS) et les bureaux d'inspection de zone (BIZ) qu'elle coiffe, l'opérationnalisation des décisions prises au niveau central en ce qui concerne particulièrement les sous-secteurs préscolaire, fondamental et secondaire⁵. Les grandes orientations éducatives émanent de l'administration centrale du Ministère et en particulier du cabinet du ministre auquel est rattachée une cellule de pilotage qui fait le lien entre le MENFP et les partenaires techniques et financiers (PTF).

À un contexte relativement chaotique, qui donne à l'observateur l'impression d'un système éducatif très peu administré⁶, s'ajoute une difficulté majeure qui concerne les langues d'enseignement. À l'exception des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental où la loi d'orientation de l'éducation prévoit un enseignement dans les deux langues officielles (français et créole), la langue d'enseignement adoptée dans les autres niveaux du système formel est le français. Les élèves dont la langue maternelle est le créole à une très large majorité, ont d'autant plus de difficultés à maîtriser le français qu'il intervient tôt dans les apprentissages de base et qu'il est enseigné par des enseignants qui eux-mêmes le maîtrisent peu. L'enseignement du créole est lui-même d'autant plus difficile que tous les outils pédagogiques disponibles et notamment les manuels scolaires sont en français. Sans en constituer l'unique cause⁷, cette situation explique la faible qualité des apprentissages dénoncée par la communauté éducative et qui se traduit par des rendements relativement médiocres aux examens nationaux (70 % pour le fondamental, 30 % en terminal 1 et moins de 50 % en terminal 2).

⁵ Localement, la gestion des écoles de l'enseignement fondamental est assurée par des administrations municipales pour les écoles communales, des associations communautaires (écoles communautaires), des structures congréganistes ou laïques (pour les écoles protestantes et catholiques), des ONG et des structures étatiques relevant des DDE (pour les écoles publiques).

⁶ Les structures centrales et départementales chargées de la gestion du système ont peu d'influence sur le fonctionnement des écoles : plus de 70 % des écoles privées ne sont pas accréditées et fonctionnent sans l'autorisation du MENFP. À tous les niveaux, les rapports techniques et/ou financiers sur le fonctionnement du système ne sont pas produits à temps et le système d'information est quasiment inexistant.

⁷ Outre les défauts de la formation des enseignants et l'insuffisance du matériel didactique déjà évoqués, le système éducatif haïtien souffrirait d'une très faible durée d'enseignement (moins de 150 jours par an).

Le programme opérationnel de refondation du système éducatif et son constat sans concession de la situation marquent la volonté du gouvernement d'entreprendre de profondes réformes. Ce plan soutient notamment une politique de gratuité et d'obligation scolaires devant permettre à tous les enfants d'intégrer le système éducatif d'ici 2015 pour y recevoir une éducation de qualité et d'achever le cycle fondamental. Il vise également une forte augmentation de la part du public dans l'offre de scolarisation (atteindre 60 % des effectifs) et la formation professionnelle de tous les enseignants. Cependant, sur les 4,3 milliards de dollars que coûterait le Programme opérationnel, le gouvernement n'en mobiliserait que 0,8, au prix d'efforts accrus et seulement 0,4 milliard de dollars seraient d'ores et déjà mobilisés par les PTF. L'exercice risque dès lors de ne constituer qu'une référence inatteignable en l'absence de réel financement et surtout de priorités marquées dans les arbitrages inévitables qui devront être effectués entre les différents axes de développement du système.

I.3 Le déroulement du projet et son adaptation au contexte

Dans le contexte particulier du pays, le projet a connu un démarrage relativement difficile et a évidemment pâti du désastre de janvier 2010. L'accord du gouvernement à la mise en place d'une expérimentation IFADEM en Haïti, obtenu suite aux missions effectuées en 2007 et 2008, ne s'est concrétisé par la nomination d'un Comité national (CN) qu'en janvier 2009. Il faudra encore attendre mai 2010, après le démarrage effectif de nombreuses activités, pour la signature d'un accord-cadre entre le gouvernement et les deux agences de la francophonie. Des difficultés rencontrées dans la conception des modules, certaines propres au contexte, d'autres plus exogènes, repousseront à juillet 2011 les premières formations (formateurs et tuteurs) et à août de la même année le lancement officiel de la formation des enseignants qui ne s'achèvera par l'évaluation des enseignants qu'en décembre 2012. Le programme a été lancé sur deux sites, celui des Cayes dans le département du Sud et celui de Jacmel dans le département du Sud-est.

Les enseignants bénéficiaires devaient en principe appartenir à la catégorie des « capistes », ces normaliens non-diplômés classés au 3^{ème} échelon de la fonction publique. En réalité, des interventions locales ont semble-t-il dérogé à ces critères et conduit à ce que les bénéficiaires⁸ aient, en moyenne, un niveau supérieur à celui visé. L'enquête consacrée aux bénéficiaires révèle que 70 % des répondants (qui ne représentent cependant que 50 % des enquêtés) sont passés par l'ENI et donc qu'un tiers dispose d'un niveau de formation plus élevé. Au total, IFADEM aura permis la formation de 440 instituteurs, 419 du programme initial rejoints par 21 enseignants du programme Education pour tous.

Conformément aux éléments fixés dans les TDR, la mission a examiné le déroulement de la phase d'exploration du projet dans ses différentes dimensions. La méthodologie employée a été la suivante :

- Prise de connaissance et analyse critique de la documentation disponible (voir annexe 3)

⁸Ben Abid-Zarrok, S. 2012, Résultats de l'enquête « Vision des enseignants », Centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs, Université de Haute-Alsace.

- Séances de travail avec les instances officielles directement concernées par le projet
- Entretiens individuels avec les principaux responsables impliqués dans le projet (voir annexe 2)
- Visite de terrain et confrontation des informations recueillies avec les informations disponibles dans les documents officiels
- Rédaction d'une première version du rapport
- Présentation du rapport aux instances nationales
- Prise en compte des remarques et rédaction de la forme finale du rapport.

Les données financières ont été reconstituées à partir de la comptabilité collectée par les instances parisiennes d'IFADEM de même que celles correspondant aux pays considérés dans la comparaison des dépenses.

Coordination entre les différentes parties prenantes et gouvernance du projet

Comme dans toute expérimentation IFADEM le Comité national a la charge du pilotage opérationnel du projet et de la coordination entre les différentes parties impliquées. En Haïti, ce comité national nommé par décret compte 11 personnes. L'administration y a été logiquement représentée au niveau de la Direction générale (DG), de la Direction de l'enseignement fondamental (DEF), de la Direction de la formation professionnelle (DFP), de la Direction de la radio éducative, de la Direction du curriculum et de la qualité (DCQ). Les deux directeurs départementaux concernés (Sud et Sud-Est) en sont membres, comme la coordonnatrice des concepteurs de contenus (DFP). Il accueille les responsables locaux des deux agences de la francophonie ainsi qu'une responsable du projet à l'AUF.

Son président M. Jacques-Yvon Pierre, qui a représenté initialement la DFP puis la DG, a conservé cette position pendant toute la durée de l'expérimentation, bien qu'il ne soit plus clairement au niveau administratif dans une fonction qui le destine à occuper ce poste. Tout se passe comme si, face à une administration supportant moins nettement le projet, le CN s'était resserré autour de son président en une équipe restreinte assurant la marche du projet en limitant les interférences avec l'administration centrale. Certains de ses membres rencontrés par la mission n'ont pas semblé très informés de la marche du projet. Les directions départementales ont été clairement impliquées de même que les membres de l'OIF et l'AUF. De fait les contacts avec l'administration centrale, le nouveau DG, la direction du programme opérationnel, ont révélé à ce niveau une grande méconnaissance de l'initiative, de ses objectifs et de ses réalisations.

Pilotage du dispositif et fonctionnement administratif

Le CN semble avoir parfaitement joué son rôle de pilote du dispositif dont les limites perçues sont davantage dans un relatif manque de transparence contractuelle entre le projet, ses promoteurs et ses exécutants. Cela a été le cas comme nous le verrons plus loin pour les concepteurs de contenu, mais aussi pour les formateurs pour lesquels les engagements ont été jugés « flous » et les prises en charge à la fois tardives et insuffisantes. Sur le plan du

fonctionnement administratif, il apparaît que les directeurs de départements, sous les pressions locales, ont été en grande partie responsables de l'écart entre la population visée et celle ayant effectivement bénéficié de la formation. De l'avis de toutes les personnes rencontrées, les critères initiaux ont fait place au souci de s'adresser à des maîtres plutôt moins mauvais que la moyenne en français de manière à assurer le meilleur impact au projet. Il conviendra d'en tenir compte lors des hypothèses formulées pour un éventuel déploiement.

Au cours de notre mission, nous avons également pu apprécier le rôle crucial joué par les membres de l'équipe locale de l'AUF et de l'OIF. Ce rôle a porté tant sur la mise en œuvre logistique des opérations à travers le Bureau Caraïbe de l'AUF que sur le suivi budgétaire et opérationnel.

Identification des acteurs, constitution et animation des équipes

Nous ne reviendrons pas ici plus longuement sur les problèmes liés à l'identification des instituteurs bénéficiaires qui s'est, semble-t-il, affranchie des critères définis au départ du projet et dont nous avons parlé précédemment. La sélection d'enseignants dont le niveau de français était plutôt meilleur que celui attendu aura sans doute correspondu au désir des encadreurs du projet d'en garantir le succès. En revanche, on peut davantage regretter la sélection d'enseignants âgés, proches de la retraite, qui ne tireront qu'un bénéfice limité de la formation qu'ils ont reçue.

La constitution des autres équipes (formateurs et tuteurs) paraît avoir été judicieuse si l'on en juge par l'enthousiasme très convaincant des formateurs rencontrés à la fois à Meyer et aux Cayes, mais aussi par la satisfaction exprimée par les tuteurs lors de l'enquête les concernant. De la même manière, et cette fois de façon plus indirecte, on mesure la pertinence de la constitution des équipes à la satisfaction exprimée par les tuteurs à l'égard de leurs formateurs tout comme celle des instituteurs à l'égard de leurs tuteurs. Ces derniers semblent avoir bien tenu leur rôle au niveau des mini-regroupements, mais aussi à travers le suivi individuel dont ont bénéficié les stagiaires. Les problèmes de distance à parcourir par les stagiaires ont été évoqués comme un handicap limitant les possibilités de contact entre les instituteurs et leur tuteur, de façon directe (frais de transport et disponibilité des stagiaires), mais aussi de façon indirecte (frais d'accueil des stagiaires à la charge des tuteurs).

Adaptation/conception des contenus de formation

La conception des livrets de formation en Haïti aura constitué une longue et relativement douloureuse histoire. Elle prend place après l'administration d'un test de connaissance du français (TCF) par le CIEP⁹ à un échantillon de 367 instituteurs des deux sites présélectionnés pour l'expérimentation et qui a confirmé le faible niveau moyen de maîtrise du français par les enseignants du fondamental. Cette phase commence fin août 2009 par un premier séminaire animé par la coordinatrice nationale de la conception des contenus et un expert international qui vont encadrer en commun une équipe de 11 personnes désignées par le CN.

Étant donné les faiblesses constatées dans les résultats du TCF, les concepteurs élaborent un programme de formation en deux parties : un volet remédiation linguistique (livrets 1 à 3) et un volet formation didactique (livrets 4 à 6) :

Livret 1 : Renforcement linguistique, compréhension écrite

⁹ Cette référence à la passation du TCF doit être l'occasion de souligner la contribution importante au bon fonctionnement du projet de l'institut français d'Haïti et du réseau des alliances françaises sur le territoire qui ont permis la passation de cette épreuve ainsi que celle du DELF mesurant les acquis en français en fin de programme (cf. p. 16)

Livret 2 : Renforcement linguistique, compréhension orale

Livret 3 : Renforcement linguistique, expression écrite

Livret 4 : Didactique de la compréhension et de l'expression orale

Livret 5 : Didactique de la compréhension et de l'expression écrite

Livret 6 : Didactique de la convergence adaptée au milieu créolophone

Entre septembre et décembre 2009, les concepteurs de contenus se réunissent quatre fois à Port-au-Prince, une fois pour une formation à la FOAD, trois fois pour la rédaction des contenus. Les concepteurs de contenus (principalement des conseillers pédagogiques, pas de didacticiens) étant originaires de trois villes différentes (Port-au-Prince, Les Cayes et Jacmel), il leur est difficile de travailler en dehors des ateliers qui les réunissent à Port-au-Prince, ce qui explique une fréquence des ateliers plus importante que dans les autres pays. En janvier 2010, le 4^{ème} atelier est interrompu par le séisme du 12. Les destructions ne permettent plus ensuite l'organisation des ateliers à Port-au-Prince et les concepteurs de contenus sont rapidement absorbés par leurs fonctions habituelles puisque Jacmel et Les Cayes accueillent en très peu de temps dans leurs écoles une grande quantité d'enfants de Port-au-Prince dont l'école a été dévastée par le séisme. Dans ce contexte de crise, certains des membres de l'équipe se désengagent d'IFADEM.

Le Comité national du 23 mars 2010 prend alors la décision d'envoyer deux membres de l'équipe en Martinique pour terminer les trois premiers modules à l'Université Antilles-Guyane (UAG) et de renforcer l'équipe par deux doctorants de linguistique qui se voient confier les modules 4, 5 et 6 et qui seront, eux aussi, conviés à l'UAG. Quatre membres de l'équipe initiale retourneront à l'UAG en octobre pour une quinzaine de jours.

Les rapports entre l'expert international et l'équipe de rédaction s'étant dégradés, le travail avance peu et les modules ne sont toujours pas disponibles au terme de ces différentes missions en Martinique. Il est décidé de faciliter le travail des rédacteurs de l'équipe initiale et de confier directement à l'UAG la finalisation des modules 1 à 3 sur la base des éléments produits par l'équipe des concepteurs nationaux. En conséquence de cette délocalisation de la production des livrets, une triple validation est organisée pour chaque module (universitaires, concepteurs haïtiens et CN). Les cinq premiers livrets de l'enseignant sont tous unanimement validés et les contenus audio qui accompagnent les deux livrets consacrés à l'oral sont enregistrés par la radio éducative du MENFP. Le livret 6 sur la didactique convergente élaboré par les deux didacticiens de la FLA n'obtient pas la validation du Comité national qui estime le niveau beaucoup trop élevé pour les enseignants du primaire. Ce 6^{ème} livret est alors retiré du programme de formation de la phase exploratoire. La formation des formateurs aux premiers livrets débute fin juillet 2011.

Les difficultés rencontrées dans la production des modules, qui interrogent peut-être le choix des concepteurs nationaux, mais aussi les termes de référence de l'expert, ont finalement été surmontées grâce au volontarisme du CN et à la relative flexibilité du budget. Elles ne semblent pas avoir eu d'impact sur la qualité des documents, très largement reconnue, même si quelques voix s'élèvent pour souhaiter qu'on leur adjoigne plus d'exemples concrets et d'applications pédagogiques.

Installation des infrastructures techniques

Parmi les objectifs prioritaires d'IFADEM, le développement de l'usage des TIC joue un rôle stratégique, car il constitue à la fois une manière de favoriser l'innovation dans le système en facilitant une découverte des TIC par les enseignants et un facteur de motivation pour les enseignants qui s'engagent dans la formation IFADEM.

Plus particulièrement en ce qui concerne la République d'Haïti, l'introduction des TIC dès le 3^e cycle de l'enseignement fondamental constitue un objectif clairement affiché par le MENFP et une politique permettant de rendre cet enseignement opérationnel a commencé avec l'aide de divers programmes internationaux.

Conformément au modèle d'implantation déjà mis en œuvre dans d'autres pays, le comité national s'accorde sur l'idée d'implanter trois espaces numériques.

Ces espaces sont généralement créés dans des locaux existants réaménagés à cet effet. Trois espaces étaient initialement prévus, deux dans le département du Sud, à l'ENI des Cayes et à l'EFACAP de Carrefour-Joute à et un dans le département du Sud-Est, à l'EFACAP de Meyer (SE). L'allongement des délais et la hausse des coûts qui ont résulté du séisme ont conduit à se limiter à deux sites ; en compensation, on a décidé d'aménager une seconde salle à l'ENI des Cayes. Les responsables techniques locaux et régionaux et le coordonnateur au développement des espaces numériques durables de l'AUF se sont mobilisés pour l'aménagement des salles : ils se sont rendus plusieurs fois sur les chantiers avec les représentants du MENFP pour en coordonner les activités. Le directeur de l'EFACAP de Meyer et la directrice de l'ENI ont également suivi les travaux. Plusieurs prestataires locaux ont été associés pour l'installation solaire (aux Cayes), le câblage, la livraison des matériels informatiques, etc.

Le 28 septembre 2010, le Directeur général du MENFP inaugure l'Espace numérique des Cayes ; le 24 juin 2011, l'Espace numérique de l'EFACAP de Meyer est inauguré à son tour par une délégation officielle.

L'équipement des deux espaces numériques déployés respecte les préconisations du cahier des charges défini par l'AUF et l'OIF pour l'équipement des espaces numériques.

En ce qui concerne l'architecture logicielle, tous les équipements fonctionnent sous logiciels libres.

Pour ce qui est de l'architecture matérielle, les postes de travail (25 postes à l'EFACAP de Meyer et 35 postes à l'ENI des Cayes) sont constitués d'ordinateurs portables (pour minimiser la consommation électrique), d'un écran grand format ou d'un système de vidéo projection, une imprimante réseau est également fournie. L'accès à Internet est assuré par un routeur Wifi, un serveur et un modem/routeur. Les débits annoncés sont de 512 kb/s en montée et de 1024 kb/s en descente.

L'alimentation est sécurisée par un système de batteries ainsi que par des panneaux solaires.

Le coût total d'équipement d'un espace numérique dans la configuration décrite ci-avant est d'environ 40.000 euros.

Pour l'animation des espaces numériques, le programme Volontariat international de la Francophonie géré par l'OIF a mis à disposition deux jeunes volontaires pendant un an. Ils ont été chargés de l'organisation de séances d'initiation à l'informatique et à l'Internet pour les enseignants en formation initiale et continue, les enseignants proches des espaces numériques, les professeurs de l'ENI et de l'EFACAP, des étudiants en sciences de l'éducation. La période couverte grâce à l'intervention de ces volontaires n'a malheureusement pas complètement coïncidé avec la durée réelle du projet étant donné l'allongement de celui-ci.

Ces équipements semblent avoir été utilisés par les stagiaires d'IFADEM à l'occasion des trois séances d'initiation aux TIC comme c'était d'ailleurs prévu dans le cadre défini pour la phase expérimentale d'IFADEM. On peut toutefois regretter que, du fait des difficultés matérielles et financières rencontrées par les stagiaires pour se rendre sur chacun des deux sites en dehors des regroupements, les locaux soient restés sous-utilisés en raison notamment

de l'absence d'animateurs au-delà de la période de séjour des volontaires, notamment à l'ENI des Cayes où l'espace numérique est surtout utilisé par l'institution pour des cours offerts à ses propres stagiaires ainsi qu'aux maîtres engagés dans le programme de formation initiale accélérée des maîtres (FIA)¹⁰. L'espace numérique de l'EFACAP de Meyer, semble davantage accessible du fait de la présence d'une employée en assurant l'animation, mais la distance constitue toujours un handicap important à sa fréquentation par nombre d'enseignants IFADEM du département.

Organisation des formations de formateurs et cadres

Les tuteurs et les formateurs ont été désignés au cours d'une mission conjointe du MENFP et du CCI en 2011. Au cours de cette mission, des entretiens ont été conduits avec les tuteurs sélectionnés par les directions départementales au sein de leurs équipes de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs. Pour les formateurs, il a été décidé que les concepteurs de contenus assumeraient cette tâche et que le groupe serait enrichi d'enseignants des ENS et des Alliances françaises¹¹.

Au total, 20 tuteurs et 12 formateurs ont été sélectionnés. Ils ont assisté à des ateliers de formation au tutorat, d'initiation aux livrets, et ont été suivis tout au long du parcours de formation par l'équipe locale du projet qui a organisé des réunions mensuelles pour répondre à leurs questions et les aider à surmonter leurs difficultés.

Tableau 1 : Description des différents ateliers préparatoires organisés au cours de la phase d'exploration d'IFADEM en Haïti

Date	Bénéficiaires (nombre)	Formateur	Objet
24 – 30 août 2009	Concepteurs MENFP (11)	M. Lionel Martin (Expert internat.)	Didactique du français, choix du programme de formation
28 sept – 2 octobre 2009	Concepteurs MENFP (11)	M. Abdelkrim Jebbour (Expert internat.)	Initiation aux méthodologies FOAD
5 – 9 octobre	Concepteurs MENFP (11)	M. Lionel Martin (Expert internat.)	Atelier de rédaction des modules
5 – 9 octobre	Cadres du MENFP (20)	M. Abdelkrim Jebbour (Expert internat.)	Initiation à la méthodologie FOAD
1 au 10 novembre	Concepteurs MENFP (11)	M. Lionel Martin (Expert internat.)	Atelier de rédaction des modules
13 novembre 2009	Concepteurs MENFP (11)	CNF Port-au-Prince (expert nat.)	3i : messagerie, navigation, traitement de texte
4 au 11 décembre 2009	Concepteurs MENFP (11)	M. Lionel Martin (Expert internat.)	Atelier de rédaction des modules
8 au 15 janvier 2010	Concepteurs MENFP (11)	M. Lionel Martin (Expert internat.)	Atelier de rédaction des modules
1-30 juin 2010	Concepteurs FLA (2)	M. Lionel Martin (Expert internat.)	Atelier de rédaction des modules

¹⁰ Soulignons que l'utilisation du matériel par les normaliens entrain parfaitement dans les objectifs du projet IFADEM ("Développer l'usage des TICE et de la FOAD dans les institutions de formation des maîtres")

¹¹ Cf. Compte rendu des entretiens

1-15 juin 2010	Concepteurs MENFP (2)	M. Lionel Martin (Expert internat.)	Atelier de rédaction des modules
1-30 octobre 2010	Concepteurs FLA (2)	M. Lionel Martin (Expert internat.)	Atelier de rédaction des modules
1-15 octobre 2010	Concepteurs MENFP (4)	M. Lionel Martin (Expert internat.)	Atelier de rédaction des modules
25-29 juillet 2011	Formateurs (12)	M. Blaise Djihouessi (Expert internat.), Nathalie Massal et Audrey Palmis (UAG)	Formation aux livrets 1, 2
10-12 août 2011	Tuteurs (20)	M. Abdourrahmane Mbengue (expert international)	Tutorat à distance
15-19 août 2011	Tuteurs (20)	Les formateurs	Formation aux livrets 1, 2
15-19 août 2011 (formation complémentaire)	Conseillers pédagogiques de 6 départements (20)	Abdourrahmane Mbengue (expert international)	Formation à distance / Tutorat à distance
13-17 février 2012	Tuteurs et formateurs (32)	Myriam Lingungu (UAG)	Formation aux livrets 3 et 4
18-19 mai 2012	Tuteurs et formateurs (32)	Myriam Lingungu (UAG)	Formation au livret 5
Juin 2012 (3 jours)	Service d'appui pédagogique	Gina Luma, Jeannette Charles Pierre (conceptrices/formatrices)	Formation aux livrets
Juin 2012 (5 jours)	Futurs animateurs espaces numériques	AUF	Formation TRANSFER – LPI
	Inspecteurs (évaluateurs)	Gina Luma	Formation aux évaluations pratiques des enseignants

Organisation/suivi de la formation/évaluation des enseignants

Lors du premier regroupement, les enseignants regroupés à l'EFACAP de Meyer et à l'ENI des Cayes ont reçu les 5 livrets de formation de l'enseignant, un *Dictionnaire des pièges et difficultés du français* (Bordas), la nouvelle grammaire du français d'Yvonne Delatour, Dominique Jennepin, Maylis Léon-Dufour, Brigitte Teyssier (Hachette FLE), les ressources audio sur CD produits par la RTE¹² ainsi qu'un cahier, un stylo et une sacoche. Leurs écoles d'appartenance ont toutes été dotées d'un poste CD/radio.

Le parcours de formation s'est déroulé sur 12 mois (contre 9 en moyenne dans les autres pays où IFADEM a été implantée), entre l'été 2011 et l'été 2012. Trois regroupements sont organisés avec l'appui des institutions d'accueil et des Directions départementales en août 2011, février 2012 et août 2012. Les enseignants ont été convoqués par vague de 150 (6 groupes de 25), en août 2011 puis février 2012 pour deux jours de regroupement et en août 2012 pour trois jours. Lors de ces regroupements, les formateurs ont assuré une initiation aux livrets qui avait pour objectif de rendre autonomes les enseignants dans leur activité d'autoformation. À chaque regroupement les tuteurs ont accompagné le groupe des instituteurs qu'ils avaient en charge et secondé les formateurs dans leur activité d'initiation aux livrets. Durant les regroupements, les instituteurs qui exerçaient dans un lieu éloigné de l'espace numérique ont bénéficié des trois volets de l'initiation informatique et Internet¹³

¹² La radio télévision éducative (RTE) est également responsable des reportages réalisés sur le fonctionnement d'IFADEM et diffusé sur le site international de l'initiative

¹³Cf. <http://nouveau.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2012/10/30/ateliers-3i-initiation-a-linformatique-et-a-internet>

(environ 15 heures de formation au total). Ceux qui avaient la possibilité de se rendre facilement dans les espaces numériques ont reçu cette formation à l'EFACAP ou à l'ENI et ont pu théoriquement bénéficier en outre d'un accès plus libre aux salles informatiques.

Finalement, 256 enseignants du département du Sud (Les Cayes) et 150 enseignants du département du Sud-Est (Jacmel) ont participé au 3^e regroupement, soit 97,4 % de l'effectif initial.

Pour satisfaire l'exigence de reconnaissance de la formation par le gouvernement que promeut IFADEM, une commission « évaluation et certification » du MENFP mandatée par le comité national pour faire des recommandations sur les épreuves d'évaluation en fin de parcours a été réunie au premier trimestre 2012. Sur la base de ses conclusions, le comité national a décidé que l'évaluation finale des instituteurs bénéficiaires d'IFADEM comporterait deux épreuves :

- une épreuve de DELF niveau B1 pour évaluer le volet linguistique de la formation ;
- une épreuve pratique sous la forme d'une inspection en classe organisée par le MENFP.

De fait, les enseignants pourront recevoir deux certificats du MENFP, indépendants l'un de l'autre : i) un certificat d'aptitude en langue française, s'ils obtiennent le DELF B1, qui les dispenserait de l'épreuve de communication du diplôme de fin de l'École normale ; ii) un certificat d'aptitude à enseigner le français qui les dispenserait de l'épreuve de pédagogie du diplôme de fin d'École normale, s'ils réussissent leur épreuve pratique¹⁴.

L'Institut français d'Haïti a organisé les 16 et 17 octobre 2012 le DELF B1 pour 270 enseignants qui se sont présentés aux épreuves (sur les 312 que le MENFP avait inscrits). Le taux de réussite a été de 48,7 % à Jacmel (113 admis) et 45,86 % aux Cayes (72 admis).

L'épreuve pratique était composée de deux volets :

- i) La rédaction d'une fiche/leçon par les enseignants (entre le 26 novembre et le 2 décembre)
- ii) Une évaluation en classe sur la base d'une grille normalisée (le 2 et le 8 décembre). A cet effet 29 inspecteurs aux Cayes et 27 à Jacmel ont été mobilisés et formés pour cette épreuve.

Les résultats à cette épreuve nous ont été fournis sous la forme de deux notes sur dix : la première concernait les connaissances linguistiques et l'autre les pratiques de classe. Pour réussir l'épreuve, les candidats devaient obtenir une moyenne d'au moins 5 sur 10 à une note combinant les deux parties de l'épreuve. Sur cette base, 71,67 % des candidats ont réussi l'épreuve pratique.

Des différents entretiens conduits pendant la mission, notamment auprès des tuteurs, on a retiré l'impression que l'autoformation n'a pas été une réalité pour nombre d'instituteurs qui auraient surtout travaillé lors des séances organisées avec les tuteurs (isolément ou sous forme de mini-regroupements). Les leçons qu'il a été possible de suivre pendant la mission n'ont pas dissipé cette impression, même si elles ont révélé le très grand enthousiasme des instituteurs bénéficiaires, dans la mesure où, souvent identiques dans la forme, elles semblaient avoir été répétées de longue date

¹⁴À ce jour, la note conjointe de la DFP, de la DCQ et de la DES avalisant ces dispositions n'a toujours pas été rédigée.

En matière d'évaluation, si les épreuves linguistique et pédagogique organisées au bénéfice des instituteurs sont en accord avec l'esprit et le contenu de la formation IFADEM, on ne peut que regretter l'absence de mesures systématiques permettant d'établir les acquis réels des instituteurs ainsi que l'effet de ces acquis sur les apprentissages réalisés par les élèves (voir partie III).

Communication interne/communication externe

Si le « reporting » du projet paraît avoir été abondant à en juger par les nombreux rapports de mission disponibles aujourd'hui et le nombre des documents produits à l'intention des principaux partenaires du projet (OIF, AUF), la communication interne comme externe du projet semble avoir été en deçà de ce qui pouvait être attendu :

- En interne, en effet, plusieurs interlocuteurs de la mission (concepteurs de programme, formateurs, tuteurs) ont fait état d'un manque de transparence concernant à la fois ce qui était attendu d'eux et ce qui leur était dû (rémunération principalement). Les solutions contractuelles proposées (bourses par exemple) ne semblent pas toujours avoir été comprises par les bénéficiaires et ont parfois créé la confusion. L'équipe projet elle-même ainsi que la partie dirigeante du CN, ont regretté d'avoir eu à travailler sans toujours disposer d'une visibilité financière suffisante, sans connaître a priori le montant des engagements possibles pour les différentes activités, sans disposer de points de comparaison réels avec les budgets des autres sites dont il leur était seulement indiqué qu'ils étaient considérablement plus faibles que le leur. Ils ont eu ainsi l'impression de ne pas toujours gérer le projet dont ils avaient la charge et de se voir reprocher leurs « demandes excessives ».
- En externe, la communication semble avoir été plus modeste encore si l'on en juge par la faible connaissance du projet dans l'administration, y compris de la part de personnes récemment nommées au CN, mais également au niveau de projets nationaux et internationaux comme le projet FIA¹⁵ au sein desquels IFADEM pouvait avoir un rôle à jouer en tant que modèle pédagogique (enseignement à distance et en présentiel, formation aux nouvelles technologies...) ou en regard de son objet principal (l'enseignement du et en français). Cette faiblesse dans la communication s'explique en partie par un certain repli sur soi de l'équipe nationale et par le fait qu'on a négligé dans cette première phase la production de résultats externes. Cette absence de prise en compte de ces projets structurants qui sont totalement dans l'esprit d'IFADEM est particulièrement regrettable et constitue à n'en pas douter un des points qu'il conviendra de corriger dans une éventuelle seconde phase.

Analyse des coûts liés au projet

Les dépenses globales de la phase d'exploration d'IFADEM en Haïti s'élevaient fin 2012, juste avant la mission d'évaluation, à environ 624 000 euros. Cette somme est nettement plus élevée que les prévisions budgétaires qui s'établissaient au départ à environ 503 000 euros.

¹⁵Le projet FIA (formation initiale accélérée des maîtres) a été initié par la Banque mondiale dans le cadre de sa contribution au plan EPT. Il se veut une réponse au besoin pressant du pays en enseignants et propose une formation théorique d'une année en ENI auquel succède une période de stage d'une année.

Ce dépassement s'explique en partie par le séisme de janvier 2010 qui a eu pour conséquence un renchérissement du prix des activités et des biens, mais a entraîné aussi des pertes qu'il a fallu compenser, en rachetant ce qui avait été perdu ou en recommençant certaines activités réalisées auparavant. Il résulte également d'une insuffisante prise en compte de la complexité du terrain et des frais qu'ont occasionnés les différents ateliers de formation et de regroupement en hébergement et nourriture. La tenue de deux évaluations externes (le TCF de positionnement et le DELF de fin de formation) aura aussi lourdement pesé sur le budget puisqu'elles comptent ensemble pour 70 200 euros soit 11 % du budget total.

17 500 euros ont été consacrés à la gouvernance nationale du projet et en particulier aux réunions du CN et aux indemnités versées à ses membres. La conception des contenus, dont on a dit combien elle avait été difficile aura coûté 80 600 euros, dont 25 900 d'organisation d'ateliers à l'attention des concepteurs avant le séisme dont seul ensuite un petit nombre a continué/repris l'activité en Martinique. La multiplicité des intervenants, mais aussi l'allongement de la période de production aura aussi eu pour effet d'augmenter les droits d'auteurs.

Une somme relativement proche, 88 200 euros, a été consacrée à la formation des acteurs, en particulier les formateurs pour 14 000 euros (12) et les tuteurs pour 41 000 (20). L'écart de coût dans la formation des deux catégories d'encadrants est important (1170 euros par personne pour les formateurs contre plus de 2000 euros par tuteur) et s'explique par le fait qu'on a, dans le second cas, multiplié et centralisé les séminaires en alternant les deux départements et augmenté ainsi les frais d'hébergement/restauration. Les autres formations ont concerné les conseillers pédagogiques et les agents du ministère.

L'organisation de la formation proprement dite compte pour 209 900 euros soit un tiers du total. On y trouve trace du matériel mis à la disposition des instituteurs en formation, 150 postes de radio pour un coût moyen de 76 euros, des ouvrages généraux, dont une partie a été perdue et commandée à nouveau, pour un total de 50 euros par bénéficiaire, les livrets et CD pour 11,7 euros par bénéficiaire. Le poste le plus important de ce chapitre est celui dévolu au frais d'hébergement et de restauration des instituteurs (80 100 euros). Ces derniers ont reçu en moyenne 31,3 euros par personne par périodes de trois jours (regroupements) lorsqu'ils étaient en poste à proximité (243 enseignants) et 77,5 euros pour ceux qui résidaient plus loin (180 enseignants). La dépense moyenne à ce titre est de 51 euros par instituteur par période de trois jours ce qui conduit à une estimation d'environ 64 000 euros pour l'ensemble des trois regroupements (le solde serait lié à l'accueil des formateurs, des tuteurs et des accompagnateurs pendant les regroupements).

Tableau 2 : Relevé des dépenses engagées dans la phase d'exploration d'IFADEM (en euros)

1. Définir le cadre d'IFADEM	64 100
Mission exploratoire	22 300
TCF	39 400
Autre	2400
2. Organiser la gouvernance et gestion	17 500
Réunion CN	14 100

Autre	3400
3. Concevoir les contenus didactiques	80 600
Atelier conception livrets PAP	25 900
Droits d'auteur livrets	29 400
Mission PAP-FDF contenus	18 600
Correction / Conception graphique	6 700
4. Renforcer les capacités nationales d'encadrement	88 200
Formation formateurs livrets	14 000
Formation tuteurs livrets	41 100
Formation autre	33 100
5. Organiser la formation IFADEM	209 900
Postes audio	11 400
Indemnités / honoraires formateurs	6 800
Mission suivi tuteurs	10 700
Indemnités tutorat	23 600
Dotations pédagogiques (dont expédition)	21 000
Évaluation linguistique / DELF	30 800
Préparation / encadrement regroupement	17 300
Impression livrets et reproduction CD	4 900
Évaluation pratique / inspections	3 300
Indemnités instituteurs et restauration regroupements	80 100
6. Aménager les infrastructures (Espaces numériques)	132 900
Électricité/solaire	51 900
Missions techniques	24 400
Travaux et mobilier	15 900
Matériels informatiques (dont expédition)	32 300
Fonctionnement (Connexions internet, petit matériel, etc.)	8400
7. Assurer le suivi-qualité et étudier l'impact d'IFADEM	11 400
8. Assurer la promotion internationale	19 200
Total	623 900

L'aménagement des deux espaces numériques, autre poste très important, aura coûté 132 900 euros. Cette somme est à mettre en perspective avec le coût très élevé de la production d'énergie (notamment solaire) nécessaire au fonctionnement des centres (52 000 euros), mais aussi avec les 24 000 euros consacrés aux missions techniques nationales.

Traditionnellement, on oppose « dépenses d'investissement », consacrées à la constitution d'un capital physique ou humain relativement durable, aux « dépenses de fonctionnement » qu'il convient de renouveler chaque année.

Si l'on omet le premier chapitre de ce budget (définir le cadre d'IFADEM) dont le statut sur ce plan est discutable (bien qu'il relève plutôt de l'investissement), on peut considérer que les dépenses d'investissement concernent les chapitres 3, 4 et 6, c'est-à-dire les contenus (80 600 euros), le renforcement de capacité (88 200) et les espaces techniques (132 900), soit un total de 301 700 euros. Les dépenses de fonctionnement sont formées des chapitres 3,5, 7 et 8 soit 258 000 euros.

Pour calculer la dépense par bénéficiaire (coût unitaire), on devrait en théorie tenir compte de la durée de vie des investissements pour annualiser les dépenses et ajouter au numérateur les dépenses de fonctionnement. En réalité, la distinction n'a de sens qu'en fonction des hypothèses que nous formulerons ensuite en termes de déploiement. Si celui-ci a lieu dans des zones très différentes de celles considérées dans cette première phase d'exploration, cela veut dire que nombre d'investissements réalisés lors de cette première phase l'auront été à perte pour la suite du projet¹⁶. Il faudra, par exemple, former de nouveaux formateurs et de nouveaux tuteurs. De même, les espaces numériques créés dans la première phase ne seront peut-être pas utilisés dans la phase de déploiement. Le seul investissement durable pour le projet concerne assurément les livrets à condition qu'il ne soit pas jugé utile de trop les remanier. De fait, il n'est pas illégitime à ce stade d'estimer une dépense moyenne par bénéficiaire en considérant l'ensemble des dépenses engagées dans la phase d'exploration. Elle s'établit à 1485 euros par instituteur formé. Dans le tableau suivant, nous présentons quelques-uns des éléments constitutifs de ce coût unitaire qui seront utilisés par la suite pour chiffrer des scénarios de déploiement.

Tableau 3 : Coûts unitaires de référence

Activités	Coût unitaire
Concepteurs /module	400
Honoraires formateurs/ jour	56
Déplacement formateurs/jour	7,5
Mensualité tuteur	120
Déplacement tuteur	7,5
Formation livret tuteur/tuteur	1440
Instituteur hors site	

¹⁶ Ceci ne préjuge pas de leur utilité pour d'autres activités et d'autres bénéficiaires

Déplacement instituteur (1 par regroupement)	10
Repas	7,5
Perdiem	15
Total	32,5
Instituteur sur site	
Déplacement /jour	2,9
Repas	7,5
Perdiem	0
Total	10,4
Impression livret et CD/instituteur	11,6
Encadrement regroupement/jour/instit	2,4

I.4 Conclusion de la partie I

Un projet qui a évolué en regard des éléments de départ en s'adaptant pas à pas aux difficultés (parfois considérables si l'on se réfère au désastre de janvier 2010) rencontrées et grâce aux interventions d'une équipe projet réactive ainsi qu'à une gestion efficace du dispositif. Compte tenu de ce contexte, les écarts qui en résultent avec la feuille de route initiale peuvent être considérés comme acceptables s'agissant d'une phase d'exploration qui s'est déroulée dans des circonstances difficiles. Ces écarts sont toutefois plus dommageables sur le plan de l'inscription du projet dans la politique nationale si l'on se réfère au relatif repli de l'équipe du projet sur elle-même et à l'isolement perceptible de la partie la plus active du CN dans l'administration du MENFP. Ce repli, et l'isolement qui en découle, s'expliquent notamment par la grande mobilité des personnes aux différents postes de responsabilité du MENFP mais aussi par certaines réticences du CN à partager les bénéfices du projet avec l'ensemble de la communauté éducative.

Malgré ce contexte difficile, une phase d'expérimentation complète a été conduite et un certain nombre d'acquis intéressants ont été engrangés comme nous le détaillerons dans la section II consacrée à la présentation des principaux résultats du projet.

Parmi les acquis les plus significatifs, nous tenons à signaler dès à présent :

- Une équipe expérimentée ayant rodé ses principales procédures.
- Des outils, unanimement acceptés et validés, qu'il conviendrait d'ajuster et de compléter à la marge.
- Une bonne réputation auprès des enseignants qui sont très demandeurs d'un complément et d'une éventuelle extension à l'ensemble de leurs collègues.

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

Conformément aux termes de référence de la mission, l'appréciation des résultats de la phase d'exploration IFADEM en Haïti considérera successivement les cinq principaux critères de l'évaluation que sont la pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la viabilité. Ces différents éléments rétrospectifs sont essentiels à l'appréciation des conséquences du projet et surtout à la détermination de l'économie générale d'une éventuelle phase d'expansion qui doit corriger, dans la mesure du possible, les erreurs passées et s'efforcer d'amplifier les meilleurs résultats.

II.1 Pertinence

Le premier niveau de pertinence relève du caractère international du projet IFADEM. L'initiative IFADEM, en elle-même, constitue à ce niveau une réponse au souhait des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage d'améliorer la formation professionnelle des enseignants de l'enseignement fondamental. Haïti, à ce titre, en qualité de pays dont le français constitue une des deux langues officielles, était tout à fait désigné pour bénéficier de l'initiative qui a résulté de cette demande des responsables nationaux adressée aux deux agences de la francophonie (l'OIF et l'AUF).

Localement, l'attention portée par IFADEM au renforcement de la capacité des maîtres à enseigner le français (et en français) au niveau de l'enseignement fondamental est particulièrement pertinente si l'on considère, comme cela a été rappelé dans l'examen du contexte scolaire en Haïti, que c'est précisément l'enseignement du français qui constitue le premier problème du primaire dans ce pays créolophone, et cela, en grande partie du fait de la faible maîtrise de cette langue par les instituteurs. On ne reviendra pas ici longuement sur le premier point considéré dans la description du contexte scolaire national. En Haïti, français et créole sont formellement placés sur un pied d'égalité sans qu'existe un apprentissage formel du créole qui permettrait de faciliter le passage au français, langue des manuels et des outils d'enseignement. Le second point, le faible niveau des enseignants en français, a fait dans le projet l'objet d'une mesure directe (TCF) censée aider à positionner les outils de formation (livrets).

En préparation du projet, et dans les deux départements initialement retenus avec les autorités haïtiennes, un test de connaissance du français (TCF) a été organisé sous l'égide du CIEP pour 367 instituteurs. Ce test a clairement mis en évidence le faible niveau des enseignants, illustré par le fait que près des $\frac{3}{4}$ des instituteurs évalués ont obtenu un niveau inférieur à celui requis pour enseigner en français (niveau B1). D'une manière générale, au vu des résultats des diverses études menées, on considère généralement que ce serait plutôt 95 % des enseignants du fondamental dont le niveau linguistique ne dépasserait pas le niveau A2¹⁷.

Dans l'enseignement fondamental haïtien on compte trois grandes catégories d'instituteurs, i) les « normaliens », diplômés des ENI qui sont les plus qualifiés, ii), les « capistes » qui sont des personnes ayant échoué à ce diplôme de sortie des ENI, mais se situant dans un niveau de

¹⁷Étude 2008 de l'institut haïtien de formation en sciences de l'éducation (IHFOSED) réalisée auprès de 1000 instituteurs

qualification légèrement inférieur par rapport aux normes d'obtention de ce diplôme¹⁸ et iii) les « recrutés » formés de tous les autres enseignants embauchés sans détenir un diplôme professionnel. Le résultat global au TCF ne différencie pas les instituteurs selon leur statut, mais on peut légitimement penser que celui-ci est en cohérence avec leur niveau en français et donc que sur ce plan les « normaliens » jouissent en moyenne d'un meilleur niveau de français que les « capistes » eux-mêmes meilleurs que les « recrutés ». Sous cette hypothèse, le choix effectué en commun par les autorités et les concepteurs d'IFADEM dans leur accord-cadre de choisir préférentiellement des enseignants « capistes » pour bénéficier de la formation IFADEM pourrait lui aussi être considéré comme tout à fait pertinent. Choisir des recrutés aurait sans doute conduit à prendre le risque d'essayer de former des personnes dont le niveau initial de français trop modeste aurait lourdement hypothéqué leur capacité à enseigner dans cette langue ; former des normaliens aurait pu, à l'inverse, ne pas leur profiter du fait de leur relativement bon niveau initial.

La pertinence de cette cible pour la formation IFADEM en Haïti s'est accompagnée plus que dans d'autres pays du souci de renforcer les capacités linguistiques des enseignants avant de songer à améliorer leurs compétences didactiques dans l'enseignement du français. Trois des cinq livrets sont en effet à tonalité linguistique ce qui distingue clairement le choix effectué en Haïti par rapport à celui retenu dans d'autres pays. Cette adaptation au niveau des contenus, peut ainsi elle-même être considérée comme un élément de pertinence, dès lors qu'on ne discute pas à ce stade ni de la sélection réelle des candidats eu égard à leur statut ni de l'accessibilité des livrets produits en fonction du niveau initial de français des stagiaires, éléments sur lesquels nous reviendrons dans la partie consacrée à l'efficacité du dispositif.

Un autre point touchant au contenu d'IFADEM qui peut être considéré comme très pertinent pour Haïti est l'accent mis sur l'oral dans les outils produits pour cette phase exploratoire. Dans les activités de renforcement linguistique, des efforts ont été faits pour prendre en compte la relative pénurie dans ce domaine à laquelle sont confrontés les maîtres et les élèves. Des supports (CD) ont été produits et distribués (en lien avec le second livret) et des radios ont été mises à disposition dans les écoles pour permettre de lire ces CD. Sur les contenus, toujours, l'initiation à internet que comporte l'initiative est un élément très pertinent de la stratégie poursuivie par les autorités de diversification et d'appropriation des ressources didactiques à l'usage des enseignants. La pertinence de cette option va évidemment bien au-delà de cette composante didactique puisqu'elle permet clairement de diffuser l'usage d'internet au niveau national, notamment auprès des enfants.

Au-delà des contenus eux-mêmes, IFADEM est pertinent pour Haïti dans la mesure où l'initiative introduit et expérimente dans le pays un modèle pédagogique nouveau de formation des enseignants qui pourrait être un prototype utile à l'avenir en formation et continue, mais aussi initiale, des enseignants. Les forts besoins en enseignants qui résultent du retard pris par rapport à l'objectif mondial d'achèvement universel d'un enseignement primaire de qualité, auquel souscrit le gouvernement de la République d'Haïti (un manque d'environ 2.800 enseignants par an) à comparer aux 500 qui seraient aujourd'hui formés chaque année), imposent une réforme du système de formation professionnelle des enseignants permettant d'en réduire le coût et la durée, sans doute à l'image du projet FIA initié par la Banque Mondiale. Dans cette configuration, il s'agit de former les maîtres en une année de formation théorique après l'équivalent du baccalauréat (contre trois années après le

¹⁸Il faut avoir au minimum 60 points sur 100 à l'examen final pour obtenir le titre de normalien les capistes sont formés des individus ayant obtenu entre 50 et 59 points.

baccalauréat dans les ENI) et une année de stage pratique en milieu scolaire. Dans ce contexte, le type d'organisation mis en place par IFADEM (autoformation tutorée en FOAD validée par des diplômes nationaux, alternance de formation à distance et de formation en présentiel facilement décentralisée) pourrait se révéler très utile comme modèle d'organisation pédagogique décentralisée de formation initiale des enseignants (dans sa phase théorique comme dans sa phase pratique de stage en milieu scolaire). Ce modèle pédagogique de formation des enseignants pourrait évidemment structurer une offre de formation continue qu'il sera vraisemblablement utile de renforcer du fait du raccourcissement de la formation professionnelle associé à la réforme de la formation initiale. Sur ces différents plans, le recours aux nouvelles technologies de la communication initié par IFADEM constituera une expérience utile qu'il conviendra de capitaliser (localisation et gestion d'espaces numériques, pertinence des choix technologiques, matériel...). Enfin, en retenant l'EFACAP comme lieu d'accueil de la formation professionnelle et de l'initiation à internet pour un des départements concernés dans le projet (Sud-est), IFADEM aura également permis d'évaluer certains des atouts de cette institution en matière de décentralisation de la formation des enseignants, alors même que les autorités (DEF) souhaitent explicitement en faire dans un proche avenir l'instrument privilégié de la politique de renforcement de la formation des maîtres.

L'interrogation sur la pertinence du projet dans sa phase d'exploration que nous avons considérée sur le plan des contenus comme à celui des modalités de mise en œuvre peut être étendue à un rapide examen de sa cohérence interne (concordance entre les moyens et instruments utilisés pour atteindre les objectifs fixés) et de sa cohérence externe (compatibilité avec les actions conduites par les autres acteurs).

En matière de cohérence interne (au moins théorique et sans considérer à ce stade les éléments qui ont pu limiter l'efficacité des actions prévues) le projet aura bénéficié de l'expérience de l'implantation d'IFADEM dans plusieurs autres pays (Bénin et Burundi). Ainsi le choix du public cible, l'organisation de formation qui a été adoptée, les précautions prises quant à la motivation des bénéficiaires, sont parfaitement conformes aux objectifs poursuivis. De fait, l'ensemble des activités proposées possède une réelle cohérence et cela même si certains aménagements locaux ont été pertinemment apportés au projet initial. Il faut sans doute y voir, le rôle déterminant de l'équipe de projet qui a fait preuve d'une grande compétence pour faire face aux nombreuses difficultés rencontrées.

Il n'en est pas de même en matière de cohérence externe. Si les autres projets semblent ignorer ce qui se fait dans le cadre d'IFADEM en Haïti, l'initiative étant inconnue par exemple de l'unité du ministère chargée de fédérer ces différents projets et programmes dans le cadre du Programme opérationnel de refondation du système éducatif (PSUGO/MENFP), IFADEM ne semble pas plus s'inspirer des autres projets conduits dans le pays. Ainsi, alors que les stagiaires de la FIA utilisent les livrets de formation d'IFADEM à l'ENI des Cayes, il ne semble pas qu'on ait cherché à étudier pourquoi et comment ce transfert s'était opéré ni les conséquences qui pourraient en découler pour le déroulement futur des deux projets. Le projet de télé-enseignement en Haïti mené conjointement par le MENFP, l'Académie des sciences et le CNES est souvent cité par les acteurs d'IFADEM comme étant relativement complémentaire. Toutefois, les divers contacts établis jusqu'à présent avec les responsables de ce projet en vue de partager certaines ressources n'ont pas abouti.

Le relatif repli du projet sur lui-même, probablement utile dans un premier temps à son développement dans un contexte spécialement difficile, a conduit à limiter les échanges avec les autres acteurs de l'éducation soit directement soit via les différents départements de l'administration chargés de les administrer. La relative profusion de l'aide en Haïti, où l'esprit de la déclaration de Paris sur l'harmonisation de l'aide ne paraît pas avoir soufflé très fort, constitue de plus un contexte relativement défavorable à la mise en cohérence des projets. La

durée de la mission n'aura pas permis d'obtenir un état exhaustif des projets concernant la formation des enseignants ni du côté des bailleurs ni du côté des autorités. Ce relatif enfermement du projet aura de même limité son inscription dans la politique nationale de formation des maîtres qui s'ébauche actuellement.

Dans le domaine de l'éducation, il existe pourtant une cellule qui opère directement au niveau du cabinet du ministre qui est en charge de la coordination des projets financés par les bailleurs et de leur inscription dans la politique nationale. Il sera impératif de s'y faire connaître au terme de cette phase exploratoire autant pour s'informer des avancées des autres projets que pour leur permettre de bénéficier de l'expérience acquise par IFADEM.

II.2 Efficacité

Les objectifs annoncés pour la mise en œuvre du programme IFADEM en Haïti sont au nombre de cinq :

- Développer des stratégies de formation continue reposant sur l'utilisation de la formation ouverte et à distance.
- Renforcer les compétences pédagogiques des enseignants du primaire.
- Améliorer la qualité de l'enseignement du français, des matières scientifiques enseignées en français et des méthodes pédagogiques des enseignants.
- Former à distance avec un dispositif de formation s'intégrant au système éducatif local.
- Développer l'usage des TICE et de la FOAD dans les institutions de formation des maîtres.

Parmi ces objectifs du programme international IFADEM, la phase expérimentale a, volontairement ou non, clairement ciblé certains aspects.

Ces priorités sont notamment révélées à travers les livrets qui ont été produits. Ainsi, trois livrets sur cinq ont porté sur l'amélioration de la maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette centration constitue une réponse au constat réalisé lors du test de connaissance du français (TCF) réalisé par le CIEP sur la base d'un échantillon de maîtres susceptibles de bénéficier de la formation. Les deux autres livrets ont été consacrés à la méthodologie d'enseignement du français. On peut donc considérer, contrairement à ce qui a été fait dans d'autres pays, que l'enseignement des matières scientifiques en français a été écarté lors de la phase expérimentale. Pour ce qui est des autres objectifs, ceux-ci ont été pris en compte à des niveaux d'intensité variable avec des niveaux de résultats variables comme nous le montrerons ci-après.

Le développement de l'usage des TICE et de la FOAD dans les institutions de formation des maîtres

Comme prévu dans la stratégie IFADEM, les instituteurs ont bénéficié lors des regroupements d'une initiation à l'informatique et à Internet dans les laboratoires prévus à cet effet à l'ENI des Cayes et à l'EFACAP de Meyer. Même si le manque de temps et le niveau de formation initial des enseignants n'ont pas permis d'atteindre l'ensemble des objectifs prévus, cette initiation a permis une découverte progressive des TIC tout en consolidant certains acquis de base comme en témoigne le questionnaire d'opinion proposé aux instituteurs en fin de formation. Ainsi, environ 40 % des répondants déclarent être capables de naviguer sur le Web, d'envoyer un message par Internet. Par contre, seulement 31, 5 % déclarent être capables de télécharger un document à partir d'Internet et de l'enregistrer sur

ordinateur. Même si les acquis restent modestes, ces séances ont eu aussi le mérite de créer certaines attentes vis-à-vis des nouvelles technologies comme le souligne la volonté déclarée par plus de 80 % des répondants de continuer à utiliser Internet et de développer leurs compétences en informatique.

On peut donc considérer qu'un premier jalon dans le développement de l'usage des TIC par les enseignants du fondamental a été placé lors des regroupements prévus par la formation IFADEM. Par contre, l'hypothèse qui consistait à amener les instituteurs à approfondir leurs connaissances en matière de TIC à travers une fréquentation régulière des espaces numériques ne s'est pas réellement concrétisée dans les faits pour plusieurs raisons (seulement 41,1 % des instituteurs impliqués dans IFADEM déclarent avoir fréquenté l'espace numérique en dehors des regroupements). Tout d'abord, le relatif éloignement géographique entre le lieu de résidence des instituteurs et les espaces numériques mis à leur disposition, ensuite les moyens de transport limités dont dispose la plupart des instituteurs et enfin, en ce qui concerne plus particulièrement l'espace des Cayes, l'absence d'animateur susceptible d'encadrer l'utilisation des ordinateurs en dehors des sessions prévues explicitement pour les élèves de l'ENI. Pour ce qui est de l'espace de Meyer, il semble que sa fréquentation ait été plus grande en raison de la présence d'un personnel d'encadrement même si cette fréquentation par les instituteurs est restée limitée.

Maîtrise du français

Pour apprécier la maîtrise du français par les maîtres, nous disposons des résultats au DELF (Diplôme d'études en langue française) qui est construit autour du Cadre européen commun de référence pour les langues mis au point par le Conseil de l'Europe. Le niveau concerné est le niveau B1 dont les épreuves écrites et orales ont été passées par une majorité des maîtres à l'issue de la formation IFADEM.

Il ne nous sera toutefois pas possible de mesurer la progression des maîtres étant donné que le test de *français* passé avant (TCF) ne portait pas nécessairement sur le même échantillon d'items que celui utilisé par le DELF.

Pour apprécier le niveau en français à l'issue de la formation, nous disposons également des grilles d'évaluation complétées par les inspecteurs chargés d'évaluer en situation les compétences pédagogiques des maîtres. Cette grille comporte en effet des items qui sont directement en lien avec la maîtrise du français en situation de classe. Par rapport à cette évaluation en classe pratiquée par les inspecteurs, nous ne disposons pour le moment que de résultats très globaux qui ne permettent pas d'apprécier le niveau de français des instituteurs après la formation IFADEM

Dans le cadre de la mission de suivi-évaluation, nous avons eu l'opportunité de suivre des leçons de français dans une dizaine de classes dans différentes écoles fondamentales (1^{er} et 2^e cycles) de la région des Cayes et de Jacmel. À cette occasion, nous avons pu observer que le maître disposait d'un niveau de français généralement suffisant pour dispenser son enseignement, mais que certaines difficultés apparaissaient rapidement chez certains lorsqu'on sortait du cadre strict de la leçon préparée.

Renforcement des compétences pédagogiques des enseignants

Comme nous l'avons évoqué ci-avant, deux des livrets portaient directement sur la méthodologie d'enseignement du français tant en ce qui concerne la compréhension que la production écrite et orale.

Pour apprécier les bénéfices associés à la formation délivrée sur la base de ces livrets, la principale source d'information est constituée par la grille d'évaluation des compétences

pédagogiques des maîtres. Cette grille porte à la fois sur l'organisation de la classe, la méthodologie mise en œuvre, la rédaction des documents de préparation ainsi que sur un certain nombre de spécificités didactiques liées à la prise en charge du bilinguisme créole/français. Ces grilles ont été utilisées par une équipe d'inspecteurs désignés par le MENFP et excluant les inspecteurs directement impliqués dans IFADEM. Chaque enseignant IFADEM a fait l'objet d'une observation en situation de classe à l'issue de laquelle il était décidé s'il disposait ou non des compétences nécessaires à un enseignement efficace du français. Suite à notre demande, les résultats de cette évaluation nous ont été communiqués sous la forme d'un pourcentage de réussite qui s'établit de la manière suivante : 76 % de réussites pour le département du Sud et 61 % pour le département du Sud-Est.

Lors des visites en classe réalisées à l'occasion de la mission, nous avons pu observer que le cadre méthodologique fourni par les livrets avait effectivement été pris en compte par les enseignants pour structurer leur leçon, mais qu'il l'était bien souvent d'une manière rigide et stéréotypée. Il conviendrait toutefois de vérifier cette impression par des observations plus systématiques ainsi que par recoupement avec les observations réalisées en classe par les inspecteurs.

Développement de stratégies de formation continue reposant sur l'utilisation de la formation ouverte et à distance

Le choix de s'appuyer sur des livrets conçus dans l'esprit d'une formation à distance associé à un tutorat à la demande assuré par une équipe de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs formés à cet effet a généralement fait l'objet d'une appréciation positive par les acteurs du projet. Ainsi, selon le questionnaire d'opinion adressé aux instituteurs, les répondants ont, dans leur très grande majorité (de 87 à 90 % selon les questions), exprimé leur accord par rapport au fait que le tutorat leur a été utile en particulier en ce qui concerne l'appropriation du contenu des livrets ainsi que par rapport à leur capacité à mettre en œuvre les conseils méthodologiques contenus dans ces livrets. Cette impression très positive a été confirmée à l'occasion de nos contacts avec les différentes catégories d'acteurs qui ont notamment souligné la qualité des livrets ainsi que le fait qu'ils soient offerts à tous les enseignants.

Plus précisément en ce qui concerne la capacité des instituteurs à tirer parti des livrets dans un cadre d'auto-apprentissage, plusieurs constats méritent d'être rapportés. Tout d'abord, les réponses au questionnaire d'opinion révèlent une certaine réticence de la part des instituteurs à l'égard du travail individuel (seulement 9 % des répondants déclarent privilégier ce mode d'apprentissage alors que 41 % ont privilégié le travail en groupe).

Ensuite, en ce qui concerne l'exploitation des livrets par les apprenants, ceux-ci n'étaient que 68,2 % à déclarer qu'ils étaient « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait qu'ils avaient pu étudier régulièrement les livrets entre les regroupements.

Pour ce qui est du contenu des livrets, certains aspects comme les bilans en fin de module (94,5 %) et l'adéquation du vocabulaire utilisé (96,2 %) font l'objet d'une évaluation très positive de la part des enseignants. L'avis des tuteurs par rapport aux livrets est par contre plus nuancé. En particulier, en ce qui concerne le livret 2 (renforcement linguistique-Compréhension orale), seulement 29 % le considèrent comme parfaitement adapté alors que cette opinion est partagée par environ 50 % des répondants pour les autres livrets. Remarquons toutefois, en ce qui concerne le livret 2, que l'avis assez négatif exprimé peut s'expliquer par les difficultés rencontrées avec l'exploitation du matériel audio qui était indispensable pour une utilisation efficace de ce livret.

Lors de nos rencontres avec les tuteurs, un autre constat est apparu en lien avec l'appropriation des stratégies de formation à distance. Ainsi, les tuteurs se sont largement

exprimés pour souligner la passivité des apprenants. Ainsi, alors qu'il était prévu que les instituteurs contactent spontanément les tuteurs notamment par téléphone, très peu de demandes spontanées leur sont arrivées. Pour faire face à cette situation, les tuteurs ont, comme cela leur a été suggéré par la coordination, organisé des « mini-regroupements » en réunissant périodiquement les instituteurs qu'ils avaient sous leur responsabilité. Malgré certaines difficultés liées notamment au fait que les déplacements n'étaient pas pris en charge, cette stratégie par « mini-regroupements » semble avoir assez bien fonctionné sans toutefois avoir significativement amélioré l'implication des instituteurs en ce qui concerne l'auto-apprentissage. Aux dires des tuteurs, les apprenants venaient aux « mini-regroupements » en attendant qu'on leur présente le contenu des livrets plutôt qu'avec des questions ou des demandes d'éclaircissements à soumettre aux tuteurs.

En fonction des différents constats rapportés ci-avant, il nous paraît difficile d'affirmer que les instituteurs se sont réellement approprié les stratégies propres à l'auto-apprentissage et que le dispositif déployé convient parfaitement aux objectifs de formation continue visés par IFADEM. Même si les opinions exprimées par les apprenants sont très positives et que le taux de persévérance pour la formation est très élevé (...), il semble possible d'apporter des améliorations au dispositif IFADEM déployé à Haïti tout en préservant le capital de sympathie qu'il s'est construit tout au long de la phase expérimentale.

II.3 Efficience

L'examen de l'efficience de la phase exploratoire d'IFADEM en Haïti revient à considérer le rapport entre l'efficacité des actions conduites et le niveau des moyens engagés. Nous avons déjà commenté cette efficacité dans la section précédente, et nous avons noté qu'elle était améliorable dans certains cas (ce qui à niveau de dépenses donné conduirait à améliorer l'efficience). Il est nécessaire à présent de questionner le niveau des dépenses afin de mettre à jour d'éventuelles stratégies permettant de les réduire sans pour autant perdre en efficacité.

Les commentaires entendus par la mission, aussi bien de la part des initiateurs du projet que des acteurs locaux, faisaient la plupart état d'une opération « coûteuse », ou en tout cas « plus chère » que celles conduites dans les autres pays, et ce même en tenant compte des surcoûts occasionnés par les difficultés spécifiques auxquelles a été confronté le projet en Haïti (conséquences directes et indirectes du séisme par exemple). Cette appréciation, comparative, nous amènera donc à nous intéresser aux budgets des phases exploratoires des autres pays et notamment à ceux du Bénin et du Burundi. Cependant, la conduite de ces comparaisons n'est pas immédiate, car s'il est aisé de les ramener à une monnaie commune, il est plus difficile de prendre en compte les différences de niveau de richesse et de prix entre les pays considérés. Or ces corrections, évidemment toujours discutables, font intégralement partie de la comparaison.

Le tableau ci-dessous présente les budgets des opérations conduites en Haïti et dans deux autres pays (Bénin et Burundi) en reprenant la classification fonctionnelle mise en place progressivement par les initiateurs du projet IFADEM pour faciliter l'analyse de sa comptabilité¹⁹. On y constate dans un premier temps que les dépenses en Haïti (624 000 euros) ont largement dépassé celles engagées au Bénin (475 000) et au Burundi (398 100) alors même que le nombre de bénéficiaires était plus élevé dans ces deux derniers pays (respectivement 557 et 627) qu'en Haïti (420). Cette comparaison directe est cependant

¹⁹Cette classification s'étant élaborée et clarifiée au fil du temps, il est possible que les affectations dans les différents pays n'aient pas toujours obéi exactement aux mêmes critères. On considérera donc ces éléments comme des ordres de grandeur davantage que comme des valeurs définitives.

faussée par le fait que, dans nos sources, les informations sur les deux pays de référence ne comptabilisent pas les dépenses des points 1 et 7 concernant respectivement la préparation et le suivi du projet. Les valeurs comparables sont celles présentées en gras dans le tableau soit 548 000 euros pour Haïti et respectivement 475 000 et 398 000 euros pour le Bénin et le Burundi.

Tableau 4 : Budget des activités IFADEM par nature des dépenses (Haïti, Bénin et Burundi) en euros

	Haïti	Bénin	Burundi
1. Définir le cadre d'IFADEM	64 100	nc	nc
2. Organiser la gouvernance et gestion	17 500	36 800	50 100
3. Concevoir les contenus didactiques	80 600	51 000	31 500
4. Renforcer les capacités nationales d'encadrement	88 200	49 800	18 300
5. Organiser la formation IFADEM	209 900	196 600	158 400
6. Aménager les infrastructures (Espaces numériques)	132 900	102 500	95 900
7. Assurer le suivi-qualité et étudier l'impact d'IFADEM	11 400	nc	nc
8. Assurer la promotion internationale	19 200	38 300	43 900
Total	623 800	475 000	398 100
Total corrigé	548 300	475 000	398 100
Nb d'instituteurs bénéficiaires	420	557	627
Coût unitaire total en euros	1305	853	635
Coût unitaire total en % du PIB/t	271,9	173,4	492,2
Coût unitaire fonctionnement (2, 5, 8) en euros	587	488	403
Coût unitaire fonctionnement en % du PIB/t	122,3	99,0	312,4

De fait, la dépense totale moyenne par bénéficiaire s'établit sur cette base à 1305 euros en Haïti, 853 euros au Bénin et 635 euros au Burundi. De tels écarts suggèrent en effet que les dépenses auraient été nettement plus élevées en Haïti que dans les deux autres pays. En pratique, on peut relativiser ces comparaisons de dépenses en se référant au niveau de richesse des différents pays qui est généralement corrélé au niveau national avec le niveau des prix et des salaires.

La richesse moyenne par habitant était en 2012 de 480 euros en Haïti, de 492 euros au Bénin et de seulement 129 euros au Burundi. Sur cette base, on s'attendrait à des coûts relativement comparables dans les deux premiers pays et nettement plus hauts que dans le dernier. Ce n'est pas ce qui est observé : la dépense moyenne par bénéficiaire correspond à 271 % du PIB par habitant en Haïti, à 173 % du PIB par habitant au Bénin et à près de cinq fois le niveau de richesse moyen par habitant au Burundi (492 %). La nuance apportée par cette statistique est intéressante puisqu'elle indique que le coût relatif de formation des instituteurs par IFADEM

aura été en fait bien plus élevé au Burundi que dans les deux autres pays, et effectivement un peu supérieure en Haïti à ce qu'elle a été au Bénin.

Une autre correction courante dans le domaine des comparaisons financières internationales consiste à calculer le niveau de richesse par habitant non pas en monnaie commune, mais en parité de pouvoir d'achat (tppa). Ceci revient à estimer l'équivalent en monnaie commune de ce que permet d'acquérir le PIB par habitant compte tenu du niveau des prix de mêmes produits dans les différents pays. Toujours en 2012, le PIB/tppa était de 1300 \$ en Haïti, de 1700 \$ au Bénin (cf. tableau 5). Ces valeurs nous indiquent que le niveau de prix était sensiblement plus haut en Haïti qu'au Bénin puisqu'un niveau de richesse moyen très proche conduisait à une consommation potentielle plus faible dans le premier pays que dans le second. Si l'on estime l'impact de cet effet « pouvoir d'achat » entre les deux pays en faisant le rapport des PIB/tppa pour Haïti et pour le Bénin à 1,31 (1700 \$/1300 \$), on constate qu'il demeure inférieur à l'écart entre les dépenses moyennes par bénéficiaires dans les deux pays qui est de 1,53 (1305/853) et donc qu'il existe bien une supériorité des dépenses (en volume) en Haïti par rapport au Bénin.

En examinant les différents postes de dépense, il se confirme que ce sont les différents types d'investissement qui se sont révélés particulièrement coûteux en Haïti où les valeurs sont toujours beaucoup plus hautes que celles constatées ailleurs. C'est le cas de la conception des contenus (88 200 euros), de la formation des équipes (88 200) et de l'aménagement des infrastructures (132 900 euros). Pour au moins deux de ces postes, (livret et espaces numériques) nous avons déjà noté précédemment que cette situation s'expliquait en grande partie par les conséquences négatives du séisme qui a obligé à reprendre des activités déjà partiellement réalisées.

Le montant global des dépenses de formation, à l'exception sans doute des frais d'hébergement et de restauration, se compare à celui supporté au Bénin. En revanche, les frais de gouvernance semblent avoir été très modérés en Haïti, de même que les dépenses promotionnelles, ce qui est peut-être plus regrettable en regard du contexte.

L'examen du niveau des dépenses permet de relativiser le jugement selon lequel la phase expérimentale d'IFADEM en Haïti aurait été spécialement coûteuse et donc d'autant moins efficiente que le nombre de bénéficiaires y aura été plus faible qu'ailleurs. En termes absolus, certains niveaux de dépenses s'expliquent par les conséquences directes du séisme sur les activités. En termes relatifs, en faisant l'hypothèse que les effets du séisme sur les prix et les salaires ont été captés par les indicateurs de richesse moyenne (PIB/t et PIB/tppa), les écarts apparaissent assez faibles par rapport au Bénin (de l'ordre de 15 %) et c'est au Burundi que les dépenses auraient été les plus élevées²⁰. De fait, l'efficacité globale aura sans doute été plus affectée par le contexte particulier d'Haïti et le désastre qu'il a connu au démarrage de la phase d'exploration que par la gestion spécifique du projet. Ces surcoûts ne devraient donc pas affecter la seconde phase du projet et il devrait être possible d'améliorer ainsi très nettement son efficacité d'ensemble.

Cependant, on voit très clairement que la relative centralisation de la formation, du fait du relief particulier du pays, a été une source d'inefficacité puisque, à la fois, elle a pesé négativement sur la fréquentation des espaces techniques et positivement sur les coûts des

²⁰En ce qui concerne plus particulièrement le Burundi, les coûts relatifs élevés mis en évidence dans cette analyse peuvent, en partie, s'expliquer par le fait que le Burundi a servi de « démonstrateur » par rapport à la faisabilité de la stratégie de formation définie dans le cadre d'IFADEM et, à ce titre, a bénéficié de financements concédés à titre exceptionnel pour mener certaines opérations de prestige visant à assurer la visibilité nationale et internationale du projet.

formations et des regroupements. Imaginer des modes de fonctionnement plus décentralisés permettrait sans doute de gagner sur les deux faces de l'efficacité.

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

	PIB/T euros	rapport/Haïti	PIB/Tppa en \$	rapport/Haïti
Haïti	480	1,00	1300	1,00
Bénin	492	1,03	1700	1,31
Burundi	129	0,27	600	0,46

Source : CIA Factbook, 2012

II.4 Impact

En dehors des objectifs spécifiques du projet, on peut considérer que l'impact de la phase expérimentale d'IFADEM en Haïti reste limité. Plusieurs raisons expliquent cette situation. Tout d'abord, la portée du projet est circonscrite à deux départements et à l'intérieur de ces départements, deux villes principales et leurs environs ont été concernés. D'un point de vue quantitatif, 420 instituteurs ont été touchés sur plus de 60.000 que compte le pays soit moins de 1 % du public potentiel.

Au niveau des structures du MENFP, pour différentes raisons que nous avons évoquées dans une section précédente, l'information relative à IFADEM n'a guère dépassé le cadre du Comité national (CN). Dès lors, il faut bien constater que l'impact d'IFADEM sur le système éducatif reste très restreint si ce n'est un succès d'estime auprès des acteurs directement concernés.

Ainsi, dans l'enquête réalisée auprès des tuteurs, la principale revendication des tuteurs a été de demander à ce que la formation IFADEM soit accessible à un maximum d'enseignants sur l'ensemble du territoire national. Dans le même questionnaire, les tuteurs sont unanimes pour reconnaître les effets bénéfiques du programme sur les instituteurs en général et sur la maîtrise et l'enseignement du français en particulier.

De même, le questionnaire destiné aux instituteurs met en évidence l'intérêt pour le dispositif déployé par IFADEM à la fois en ce qui concerne l'amélioration de la maîtrise du français, le renforcement didactique et l'initiation aux TIC. Dans le contexte de manque de moyens que connaît aujourd'hui l'école haïtienne et même si quantitativement cela représente une goutte d'eau dans un océan de désolation, on ne peut pas passer sous silence, en termes d'impact, le fait que 2/3 des enseignants déclarent avoir utilisé pour la première fois un ordinateur à la suite des séances organisées dans le cadre d'IFADEM.

Selon les indications recueillies auprès des tuteurs à travers le questionnaire qui leur était adressé, il semblerait qu'IFADEM ait eu un impact non négligeable sur la perception de leur rôle en tant que tuteur, mais aussi, de leur fonction habituelle, d'inspecteur ou de conseiller pédagogique. Même si cela mériterait d'être vérifié dans le cadre de leur pratique quotidienne, il semblerait que les conseillers et inspecteurs formés au tutorat s'efforceraient d'anticiper davantage les attentes des enseignants (95 % d'accord), accorderaient plus d'importance à la

planification de leurs activités (100 % d'accord) et feraient moins usage de l'autorité liée à leur fonction (89 % d'accord). De même, les tuteurs estiment avoir amélioré leurs compétences en ce qui concerne l'animation des groupes d'enseignants (100 % d'accord), l'identification des attentes et besoins des enseignants (100 % d'accord), le suivi et le tutorat des enseignants (100 % d'accord).

Même si l'impact direct d'IFADEM sur les structures et sur les personnes reste aujourd'hui limité, la phase expérimentale a permis d'identifier un certain nombre d'éléments à partir desquels la phase de déploiement pourra se mettre en place. Tout d'abord, la Direction de la formation et du perfectionnement (DFP) qui, même si elle a connu ces derniers temps des problèmes de gouvernance, constitue un partenaire essentiel pour IFADEM. Cet ancrage avait d'ailleurs été officialisé, dès le début du projet, par la désignation du Directeur de la DFP en qualité de président du comité national de suivi d'IFADEM. Les EFACAP, même si leur nombre reste encore un peu limité (19), pourraient fournir des points d'appui efficaces pour le déploiement d'IFADEM.

Les rédacteurs, les formateurs et les tuteurs qui sont intervenus sont pour l'essentiel issus du MENFP. Ils se sont le plus souvent fortement investis dans le projet et, au vu de ce qui nous a été déclaré par ceux que nous avons interviewés, sont très motivés à poursuivre moyennant quelques aménagements à la marge de leurs conditions de travail et de rémunération. Il nous semble donc possible de capitaliser sur les acquis de ce groupe pour mettre en place la phase de déploiement. Par contre, nous ne pensons pas que le noyau qui a été constitué soit suffisant pour construire une stratégie de formation continue qui soit pérenne. Il serait donc opportun lors de la phase de déploiement de veiller à constituer ce noyau de personnes formées à partir des acteurs clés du système éducatif que sont les inspecteurs, mais surtout les conseillers pédagogiques tout en sachant que leur nombre actuel est insuffisant pour couvrir les besoins.

Contrairement à ce qui était escompté, l'impact des espaces numériques est resté limité. Sur les tuteurs tout d'abord, dont l'utilisation des espaces numériques mis à leur disposition s'est située en deçà de ce qu'on aurait pu espérer. Comme en témoignent les résultats du questionnaire qui leur a été adressé, 29 % d'entre eux ne se sont jamais rendus dans l'espace numérique, 70 % n'ont jamais utilisé les ordinateurs pour rédiger des rapports et 88 % n'ont jamais utilisé la bibliothèque présente sur place. Sur les instituteurs ensuite qui, en dehors des séances de regroupement, n'ont guère eu l'opportunité de se rendre dans les espaces numériques à la fois pour des raisons d'éloignement et de disponibilité de la salle. Les résultats du questionnaire adressé aux instituteurs, même s'ils permettent de mettre en évidence un lien entre la fréquentation de l'espace et l'éloignement (44 % des instituteurs ayant moins d'une heure de déplacement déclarent avoir fréquenté l'espace en dehors des regroupements, contre 38 % pour ceux ayant entre une et deux heures et 37 % pour ceux ayant plus de deux heures de déplacement), mettent aussi en évidence que ce n'est pas le seul élément qui explique la fréquentation plutôt faible des espaces numériques par les instituteurs.

II.5 Viabilité

En l'état, on ne peut garantir que la durabilité du projet soit assurée et ce n'est d'ailleurs pas l'objectif de la phase expérimentale.

Plusieurs faiblesses concernant cet aspect ont déjà été relevées en particulier le manque de visibilité interne du projet en dehors des membres du CN les plus impliqués et externe auprès des autres opérateurs en matière de formation permanente et, en particulier, les bailleurs internationaux. De par le manque de visibilité que nous venons de souligner, mais aussi en raison d'un certain isolement du CN par rapport aux différentes sous-directions du Ministère,

l'appropriation du projet par les structures du Ministère reste très limitée, voire inexistante. Ce sera très certainement un des objectifs de la phase de déploiement de remédier à cette situation.

À côté de ces faiblesses, certaines assises en vue d'un déploiement futur ont été établies. Cinq livrets sont disponibles et moyennant quelques améliorations devraient pouvoir être exploités, un groupe de tuteurs directement mobilisables dans les deux départements ciblés par la phase expérimentale ont été formés, des enseignants disposant d'un bon niveau de français (au moins B1) ont été identifiés suite à la passation du DELF.

Partie III : Perspectives

Au terme de la phase d'expérimentation, plusieurs options sont envisageables en ce qui concerne la phase de déploiement. Parmi celles-ci, le choix de privilégier une extension quantitative et géographique paraît assez naturel. C'est d'ailleurs cette option qui a été privilégiée jusqu'ici dans les différents pays concernés par IFADEM. Difficile en effet de résister à l'enthousiasme des enseignants qui ont bénéficié du projet, à leur volonté de poursuivre leur formation et surtout à en faire profiter leurs collègues proches ou plus éloignés. Nous verrons qu'en ce qui concerne Haïti, cette extension quantitative pourrait prendre des formes différentes selon les priorités définies et les moyens disponibles.

L'extension par rapport aux contenus concernés ne doit pas pour autant être écartée d'emblée. En effet, en raison des faiblesses constatées dans la maîtrise du français, les livrets qui ont été développés ont porté en priorité sur l'amélioration de la maîtrise de cette discipline ainsi que sur divers aspects didactiques liés à son enseignement. La question de l'enseignement en français dans des disciplines comme l'étude du milieu ou les mathématiques ou encore de l'articulation entre le français et la langue nationale, qui a été traitée dans d'autres pays, reste ouverte et mériterait certainement d'être discutée au moment de décider des priorités à donner à la phase de déploiement.

D'autres aspects mériteraient certainement d'être approfondis avant d'aborder la phase de déploiement et au cours de celle-ci. C'est le cas de la gouvernance du projet qui, comme nous l'avons souligné, a été pénalisée du manque d'articulation avec les structures permanentes du MENFP. L'intégration du programme IFADEM à la politique nationale de formation des maîtres et aux divers projets internationaux en cours ou en projet contribuerait très certainement à renforcer l'impact du projet sur la qualité de l'enseignement en République d'Haïti. Pour cela, il serait prioritaire de mettre l'accent sur la stratégie d'ouverture et de communication tout en valorisant ce qui a été réalisé au cours de la phase d'expérimentation tout en en systématisant les procédures d'évaluation qui accompagneront le déploiement.

III.1 Améliorer l'efficacité du dispositif

Le redéploiement des points d'accès au numérique

L'organisation centralisée (un centre par département) des centres d'accès aux TIC a fait l'objet de critiques régulières durant notre mission. Plusieurs faiblesses ont été mises en évidence à cette occasion :

- Le coût élevé des espaces numériques dans leur configuration actuelle ;
- Les difficultés d'accès aux espaces qui ont été essentiellement fréquentés lors des regroupements organisés dans le cadre de la formation IFADEM ;
- Certaines difficultés techniques avec la connexion Internet. L'espace de l'EFACAP de Meyer fonctionnait avec une solution 3G de secours lors de notre visite.

Dans le cadre de la mise en place de la phase expérimentale d'IFADEM en Haïti, deux objectifs ont été assignés aux espaces numériques. D'une part, permettre une initiation à l'informatique et, d'autre part, faciliter l'auto-formation des enseignants qui théoriquement ont la possibilité d'accéder librement aux espaces en ayant à leur disposition du matériel d'auto-apprentissage.

D'une manière générale, on peut considérer que le premier objectif a été pleinement atteint. Tous les enseignants inscrits à IFADEM ont bénéficié d'une initiation aux TIC dans les

espaces numériques et, selon les indications relevées à partir d'un questionnaire d'opinions, ils ont exprimé leur pleine satisfaction par rapport à la formation reçue.

Pour ce qui est du second objectif, force est de constater qu'à l'exception des enseignants situés à la proximité immédiate des espaces, ces derniers ont été peu fréquentés en dehors des périodes de regroupements.

À côté des usages initialement prévus pour les espaces numériques, certaines initiatives ont été prises par les établissements pour tirer parti du matériel disponible. Par exemple, à l'ENI des Cayes la salle est très régulièrement utilisée (plusieurs heures par jour) pour la formation aux TIC des élèves de l'école normale d'instituteurs et des élèves inscrits dans la formation FIA. À l'EFACAP de Meyer, des cours d'initiation aux TIC ont été organisés pour les élèves de 2^e et 3^e cycle de l'école fondamentale d'application de même que des cours destinés aux enseignants des écoles satellites.

Au vu du descriptif des usages que nous venons d'évoquer, il apparaît clairement qu'en dehors des regroupements, les espaces numériques ne bénéficient qu'à un public de proximité. Pour éviter une telle limitation, de nombreuses personnes impliquées dans IFADEM ont évoqué l'intérêt d'une solution décentralisée, basée non plus sur un espace unique doté d'un équipement lourd, mais sur des points numériques dispersés au sein du département.

Aux dires de nos interlocuteurs, une telle solution présenterait des avantages non négligeables. Tout d'abord, ces points pourraient servir de lieu de regroupement lors des formations IFADEM et permettre, par leur proximité plus grande avec les lieux de résidence des formés, de minimiser les frais de déplacement, d'hébergement et de séjour qui représentent une part importante des frais inhérents à la mise en œuvre d'IFADEM. Ensuite, leur proximité avec les écoles de la région devrait permettre aux enseignants de bénéficier de l'accès libre aux ordinateurs et favoriser ainsi leur autoformation en particulier dans le prolongement de l'initiation qu'ils ont reçue à l'occasion d'IFADEM. Dans une telle configuration, on gagnerait donc en efficacité (fréquentation et usage plus intenses) et sur le plan des coûts (notamment à travers les économies réalisées sur les frais d'hébergement et une partie des frais de nourriture).

Au niveau organisationnel, la structure des EFACAP basée sur un réseau d'écoles satellites nous paraît propice à accueillir ces points numériques. D'après les informations dont nous disposons, les EFACAP sont aujourd'hui au nombre de 36 pour l'ensemble du pays ce qui, pour autant que leur localisation couvre suffisamment le territoire national, pourrait constituer une base intéressante pour une future extension d'IFADEM lors de la phase de déploiement.

Si l'on table sur des points numériques constitués d'une quinzaine d'ordinateurs complétés d'une imprimante, d'un vidéoprojecteur et d'une connexion 3 G budgétisée pour une année, on peut arriver à une estimation de l'ordre de 12.000 \$ US par point numérique. À cela, il pourra être utile, en fonction du lieu d'implantation, d'ajouter le coût de la sauvegarde électrique qui peut être légère dans la mesure où l'on privilégie du matériel de faible consommation (comme les ordinateurs portables).

Ce coût limité par rapport à celui des espaces numériques actuels (environ 40.000 \$ US) permettrait de décentraliser l'accès aux TIC et de multiplier les possibilités de regroupements locaux.

En matière d'équipement informatique, des synergies pourraient aussi être créées de manière à augmenter l'impact d'IFADEM sur la maîtrise des TIC auprès des instituteurs. C'est le cas du projet de télé-enseignement en Haïti (MENFP, Académie des sciences, CNES) qui prévoit d'équiper quelques EFACAP (cinq prévus) pour appuyer la formation initiale et continue par des cours à distance diffusés par satellite. Un programme s'appuyant sur l'enseignement à

distance via le satellite est également en cours de déploiement au bénéfice de l'enseignement supérieur (programme PENDHA). Celui-ci concerne 12 institutions dans le pays, dont quatre, à Port-au-Prince.

Prendre les EFACAP comme point d'appui à la stratégie de déploiement d'IFADEM en Haïti

À l'occasion de sa phase expérimentale, IFADEM a choisi de s'appuyer à la fois sur une ENI (lié à une congrégation) aux Cayes et sur un EFACAP (secteur public) à Jacmel. Dans les deux cas, on peut considérer, comme le met en évidence le questionnaire adressé aux maîtres à l'issue de leur formation, que les regroupements organisés ont fait l'objet d'un avis favorable (sur une échelle à cinq catégories) par plus de 90 % des répondants. Pour 4 items sur 5, on note toutefois une légère différence d'avis favorables au bénéfice des regroupements organisés à l'EFACAP de Jacmel.

En ce qui concerne l'accessibilité des deux centres de regroupements, on note que pour l'EFACAP de Jacmel, l'accès s'est fait par les transports en commun pour plus de 90 % des participants alors que l'utilisation de ceux-ci pour rejoindre l'ENI des Cayes ne concernait que 68 % des participants.

Les deux structures d'appui choisies lors de la phase expérimentale se différencient également par le fait que l'une relève de la formation initiale (l'ENI) et l'autre de la formation continue (l'EFACAP). Considérant qu'IFADEM s'inscrit avant tout dans le cadre de la formation continue, le choix des EFACAP paraît a priori plus légitime.

D'autres éléments plus convaincants, à notre sens, plaident en faveur d'un déploiement à partir des EFACAP. Tout d'abord, celles-ci disposent d'un réseau structuré d'écoles (à la fois publiques et privées) au sein duquel la diffusion et le suivi des formations devraient être plus facilement assurés. Ensuite, il s'agit de structures officielles du MENFP dont le nombre est appelé à augmenter et qui disposent d'un personnel qualifié sous la forme de maîtres d'application sélectionnés et surtout de conseillers pédagogiques formés à l'encadrement et au suivi des enseignants. Le nouveau directeur de l'enseignement fondamental a déclaré lors d'une réunion tenue en toute fin de mission qu'il souhaitait faire jouer un rôle important aux EFACAP dans l'amélioration du fonctionnement de l'école haïtienne.

Le choix de l'EFACAP pour l'expérimentation d'IFADEM dans le département du Sud-Est a d'ailleurs permis de déployer une stratégie qui nous paraît porteuse en matière de sélection des maîtres bénéficiant de la formation IFADEM. Ainsi, plutôt que de les sélectionner uniquement sur une base individuelle, les candidats ont été choisis parmi les écoles satellites de manière à constituer au sein de chaque école un noyau de base de maîtres formés auquel vient généralement s'associer le directeur de l'établissement. Cette manière de cibler les bénéficiaires en équipe nous semble propice à la création d'une dynamique positive au sein des établissements favorisant l'appropriation et le maintien des connaissances.

L'option EFACAP pour asseoir la phase de déploiement ne devrait toutefois être retenue qu'après avoir vérifié que le maillage de ces établissements est adéquat pour assurer une couverture suffisante des actions de formation dans les départements concernés. Actuellement, ces établissements sont au nombre de 36, mais certaines estimations du Ministère indiquent que le nombre d'EFACAP nécessaire pour couvrir tout le pays s'élèverait à plus de 500.

Promouvoir une exploitation plus efficace de l'auto-apprentissage

Comme nous l'avons signalé dans la partie 2 de ce rapport consacré à l'analyse de l'efficacité, l'auto-apprentissage constitue une démarche exigeante qui n'était pas nécessairement et immédiatement à la portée des enseignants engagés dans la formation IFADEM. En effet, celui-ci repose non seulement sur des compétences relatives à la compréhension de l'écrit et à la capacité d'exploiter efficacement le matériel mis à disposition, mais exige aussi une solide motivation pour arriver au bout d'un programme de formation exigeant qui s'étale sur neuf mois.

Pour ce qui en est de la motivation, l'enquête réalisée auprès des instituteurs semble attester d'un intérêt très positif par rapport aux différentes activités organisées dans le cadre de la formation IFADEM (regroupements, tutorat, activités liées aux TIC). Si on ajoute à cela le taux de persévérance très élevé puisque 92,3 % (406 sur 440) des instituteurs inscrits au départ étaient présents au 3^e regroupement, on peut considérer que les bénéficiaires de la formation IFADEM étaient caractérisés par un niveau de motivation particulièrement élevé.

Pour renforcer l'auto-apprentissage c'est donc davantage sur les aspects plus cognitifs qu'il convient de mettre l'accent. Trois axes d'amélioration nous paraissent pouvoir être présentés à ce niveau.

Axe 1 : Améliorer certains aspects des livrets

Même si les livrets ont généralement fait l'objet d'une appréciation très positive relevée tant dans le questionnaire adressé aux instituteurs qu'à travers nos interviews, certaines suggestions d'amélioration nous ont néanmoins été faites. Tout d'abord, même si un effort a été réalisé pour mettre l'information à la portée des utilisateurs, il semblerait que les livrets gagneraient en pertinence s'ils comportaient davantage de références à des cas concrets et à des situations vécues en classe en particulier des exemples directement en lien avec les niveaux scolaires concernés (1 et 2^e cycle du fondamental).

Axe 2 : Favoriser l'articulation entre les livrets et les activités de tutorat

Aux dires des tuteurs, il est fréquent que les instituteurs se présentent aux mini-regroupements sans avoir pris connaissance des modules. Pour renforcer l'autonomie dans l'apprentissage des participants, nous suggérons de commencer chaque séance collective par un court contrôle des connaissances basé sur les exercices d'application ou sur les activités récapitulatives inclus dans les livrets. À travers un test très court de quelques minutes, il s'agirait avant tout d'inciter les instituteurs à s'engager activement dans la préparation des séances collectives.

Axe 3 : Préparer les participants à apprendre à distance

Il conviendrait de consacrer du temps pour faire prendre conscience aux participants des exigences de l'auto-apprentissage tutoré. Cela peut se faire à l'occasion du premier regroupement sous la forme d'une présentation générale illustrée de cas concrets, mais cela devrait aussi faire l'objet d'exercices en petit groupe sur la base de simulations, d'études de cas et de mises en situation.

Il nous semble également utile de prévoir une présentation assez courte des exigences de l'apprentissage « à distance » et des engagements que cela implique pour les participants.

Pour favoriser l'auto-apprentissage, il conviendrait également de réfléchir à une stratégie plus efficace de mise à disposition des supports audio. La création de CD-Audio associée à la distribution de postes de radio capables de les lire ayant soulevé de nombreuses critiques lors de la phase expérimentale, des approches alternatives devraient être envisagées. Une première possibilité consisterait à utiliser des lecteurs MP3 moins chers à l'achat, mais dont le nombre devrait être fixé en fonction d'une utilisation individuelle (un lecteur par enseignant) plutôt que collective (un poste de radio par école). Une alternative qui pourrait être testée consisterait à utiliser la radio scolaire en confiant la diffusion à la fois à la radio nationale et aux nombreuses radios communautaires bien implantées dans le pays. Le recours à des émissions de radio permettrait également plus de souplesse dans la diffusion et pourrait être utilisé complémentaiement aux deux premières possibilités évoquées. Ce serait l'occasion non seulement de diffuser les supports audio associés aux livrets, mais aussi de répondre à des questions posées par des professeurs, d'organiser des débats, de donner des informations complémentaires sur le projet IFADEM...

Au vu de la couverture en téléphonie mobile disponible sur Haïti, il pourrait être également envisagé de recourir au téléphone mobile comme terminal polyvalent dans le cadre de la phase de déploiement à la fois pour faciliter les contacts avec les tuteurs, pour compléter à distance des questionnaires d'évaluation formative avant chaque mini-regroupement et pour stocker les enregistrements audio utiles au module centré sur la compréhension orale. Le coût et la faisabilité d'une telle solution devraient bien entendu faire l'objet d'une évaluation rigoureuse. On pourrait également envisager de restreindre le recours à une solution de ce type, qui risque d'être plus onéreuse que celles évoquées précédemment, aux zones éloignées et plus difficiles d'accès afin de limiter les déplacements tout en assurant un lien plus étroit entre instituteur et tuteur.

III.2 Mesurer plus précisément les bénéfices du dispositif et les faire connaître davantage

Mettre sur pied un dispositif de suivi-évaluation de manière à permettre une appréciation plus précise de l'efficacité des formations organisées dans le cadre d'IFADEM.

Même si diverses prises d'informations ont été prévues à l'occasion de la phase expérimentale d'IFADEM telles que des tests de maîtrise du français, des questionnaires d'opinion ou des observations réalisées par l'inspection, celles-ci ne permettent pas d'apprécier finement les apports du dispositif IFADEM à l'amélioration des compétences linguistiques et pédagogiques des instituteurs du 1er et 2^e cycle du fondamental.

Tout d'abord, en ce qui concerne la maîtrise du français, il n'est pas possible de conclure sur la base unique du DELF passé après la formation et en l'absence d'une mesure comparable réalisée avant. Le TCF ne peut pas jouer ce rôle de point de comparaison puisqu'il ne porte pas systématiquement sur les mêmes compétences. De plus, il n'a concerné qu'une partie des instituteurs soumis au DELF.

Plusieurs approches sont possibles pour disposer d'une mesure permettant d'apprécier l'apport d'IFADEM à la maîtrise du français.

Pour obtenir un point de comparaison fiable avec le DELF passé après, on pourrait envisager une passation du DELF avant le démarrage de la formation. Cette solution, même si elle contribue par le statut internationalement reconnu du DELF à donner de la crédibilité au

dispositif, ne peut raisonnablement être retenue en raison des coûts liés à l'organisation de ces épreuves.

Une autre solution consisterait à faire confectionner une épreuve sur mesure par un organisme spécialisé qui soit calibrée sur les compétences directement visées par la formation proposée par IFADEM (essentiellement les trois premiers livrets). Sur la base de cette épreuve, des prises de mesure avant et après pourraient être réalisées selon des modalités à définir de manière à se donner toutes les garanties de fiabilité dans le recueil des résultats. Cette seconde approche conduirait très vraisemblablement à des mesures plus sensibles des acquis en français des instituteurs puisque celles-ci seraient réalisées à partir des compétences directement visées dans le livret ce qui donnerait au dispositif IFADEM toutes ses chances de mettre en évidence les bénéfices qu'il peut apporter à la maîtrise du français par les enseignants.

Pour ce qui est des compétences pédagogiques des enseignants, l'évaluation par les inspecteurs sur la base d'une grille conçue à cet effet est susceptible de fournir des données intéressantes sur les pratiques didactiques et sur l'usage du français en classe pour autant que des résultats analytiques permettant de différencier les différents ordres de compétences évalués (approches didactiques mises en œuvre, maîtrise du français, usage du créole...) puissent être mis à disposition. En toute rigueur, il serait également opportun à ce niveau de disposer d'une mesure avant la formation de manière à pouvoir véritablement attribuer les comportements positifs observés à l'effet de la formation IFADEM.

Complémentairement, l'enquête sur les pratiques professionnelles des enseignants²¹ élaborée par l'équipe internationale IFADEM pourrait être proposée. Les informations recueillies à cette occasion devraient permettre de confronter les avis des instituteurs (auto-évaluation) avec celui des inspecteurs ayant pratiqué les observations en classe.

Pour apprécier pleinement les effets du dispositif déployé dans le cadre d'IFADEM, une prise d'informations auprès des bénéficiaires finaux que sont les élèves devrait être envisagée. Certes, il s'agit d'une prise de mesure plus complexe à mettre en place et dont le coût ne serait pas négligeable, mais une telle information permettrait de mettre pleinement en évidence les bénéfices liés au déploiement du dispositif IFADEM et son souci de s'inscrire pleinement dans une recherche constante d'amélioration de la qualité des apprentissages.

Plus concrètement, il s'agirait de considérer deux échantillons de sujets, l'un constitué d'élèves bénéficiant de la formation IFADEM et l'autre, considéré comme équivalent au départ, n'ayant pas bénéficié de cette formation (groupe témoin)²². À ces deux groupes, on appliquerait des épreuves standardisées portant sur le programme prévu pour le niveau scolaire considéré dans la discipline ciblée par IFADEM qui est le français, mais aussi dans d'autres disciplines de manière à mettre en évidence des interactions éventuelles entre la formation dont ont bénéficié les enseignants et cette discipline.

Le détail du dispositif de mesure et les précautions méthodologiques à respecter devraient bien entendu être précisés par la suite dans l'hypothèse où il serait décidé de poursuivre dans cette voie. En outre, il nous paraîtrait raisonnable de considérer une telle étude comme menée parallèlement au déploiement d'IFADEM en Haïti par une équipe de recherche indépendante, de placer cette étude dans une perspective internationale qui permettrait d'y associer les autres pays concernés par l'initiative FIA et d'inclure à cette étude l'analyse des facteurs

²¹Cette enquête, qui serait menée avant et après la formation, reposerait sur un questionnaire visant à vérifier les progrès des enseignants en ce qui concerne leurs compétences professionnelles et leurs aptitudes à enseigner.

²²Par sécurité, cette équivalence est généralement vérifiée par la passation d'un pré-test.

susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages (volet qualité du programme de la Banque mondiale).

Définir une stratégie de communication efficace pour améliorer l'impact du projet

Comme nous l'avons souligné dans la section II, l'impact de la phase expérimentale d'IFADEM en dehors du cercle étroit des personnes directement concernées reste limité. L'augmentation quantitative du nombre de sites et du nombre de bénéficiaires attendue à l'occasion de la phase de déploiement devrait vraisemblablement contribuer à faire connaître le projet, mais, si on souhaite donner à IFADEM une visibilité nationale, d'autres actions spécifiques devraient être envisagées.

S'appuyer sur les EFACAP pour diffuser une information détaillée sur IFADEM à travers une brochure de présentation, mais aussi en mettant les cinq livrets à disposition des instituteurs et en incitant les inspecteurs et les conseillers pédagogiques à s'y référer pourrait constituer une contribution significative à cette stratégie de diffusion. Ces actions promotionnelles auprès des EFACAP devraient commencer très rapidement de manière à sensibiliser le terrain en vue de la phase de déploiement.

Une autre suggestion pourrait être de mener une campagne d'information à grande échelle auprès des directeurs d'établissements du 1^{er} et 2^e cycle du fondamental en s'appuyant sur les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. Cette campagne serait notamment l'occasion de diffuser auprès des directeurs les livrets IFADEM et de leur montrer les bénéfices qu'ils pourraient retirer d'une formation de leurs enseignants sur la base de ces livrets.

Pour faire connaître IFADEM du grand public, il conviendrait de mobiliser des médias de masse comme la télévision et la radio nationale et de s'assurer la collaboration des plus hautes autorités de l'État. Une fois l'initiative IFADEM connue du grand public, on peut penser que les risques d'isolement par rapport aux autorités nationales ainsi que par rapport aux autres bailleurs seront réduits et qu'IFADEM pourra trouver sa place parmi les grands projets propres à redéfinir le paysage éducatif haïtien.

Complémentairement à une communication à caractère relativement général sur les objectifs et la portée d'IFADEM, nous pensons qu'il serait utile de communiquer davantage par rapport aux résultats d'IFADEM. Ainsi, à l'occasion de la mission, nous avons pu constater combien les résultats de la phase expérimentale étaient peu connus même au niveau du MENFP. Par exemple, les résultats du DELF dont la passation remonte à plusieurs mois ainsi que ceux de l'évaluation en classe par l'inspection n'avaient toujours pas fait l'objet d'une publication officielle.

III.3 Les questions en suspens

Le livret 6 consacré à la didactique de la convergence adaptée au milieu créolophone n'a finalement pas été retenu pour être diffusé auprès des enseignants faute d'accord sur son contenu. Il est clair que le contenu traité est délicat compte tenu de la politique linguistique qui défend le bilinguisme créole-français et l'existence de deux langues officielles alors que les pratiques, notamment dans l'enseignement, peuvent être très différentes. Ainsi, selon les aptitudes des maîtres ou leurs préférences personnelles, l'enseignement se fera tantôt en français ou en créole au niveau de l'enseignement fondamental avec toutefois l'utilisation de manuels quasi exclusivement en français faute de manuels en créole disponibles.

Dans un tel contexte, difficile d'accorder les différentes parties prenantes sur un document commun d'autant plus que, selon les indications dont nous disposons, le texte proposé est resté très théorique et de ce fait difficile à exploiter par les enseignants auxquels il était destiné.

Une autre question concerne l'opportunité de développer un ou plusieurs livrets consacrés à l'enseignement en français des disciplines non linguistiques (mathématiques et étude du milieu) à l'instar de ce qui s'est fait dans d'autres pays comme le Burundi ou le Bénin. Dans l'hypothèse, où cette possibilité serait retenue, il s'agirait soit d'ajouter un livret didactique supplémentaire soit de modifier le contenu des deux livrets existant pour élargir leur champ à des disciplines non linguistiques. Aucune option n'ayant encore été prise jusqu'à présent à ce niveau, ce sera probablement un point à examiner par le Comité national avant le démarrage de la phase de déploiement.

En ce qui concerne les cinq livrets qui ont été utilisés à l'occasion de la phase expérimentale, même si un certain nombre de remarques ont été formulées à propos de leur contenu et de leur forme, il nous semble raisonnable de considérer que des aménagements légers devraient suffire pour permettre leur utilisation dans la phase de déploiement. Il faut :

- Réviser les modules. En les révisant, il faut tenir compte de tous les aspects des livrets (contenus, topographie, typographie, illustration, corrigés, etc.).
- Engager des gens qui ont une formation en didactique des langues, qui connaissent le système éducatif haïtien et plus précisément l'enseignement fondamental.
- Améliorer l'ambiance de travail entre les experts nationaux et l'expert international.
- Mettre en place un dispositif pour les enseignants en expression orale. On pourrait, dans ce cas utiliser les services des alliances françaises et de l'institut français.
- Renforcer la didactique de l'oral plus précisément celle de l'expression orale.
- Développer le module de didactique adaptée du français en milieu créolophone.
- Ajouter un cahier d'exercices complémentaire à chacun des livrets. On veillera à avoir des exercices qui reflètent les compétences des enseignants du niveau DELF A2 à C2.
- Insister dans le protocole de formation sur le développement des compétences de base en lecture.
- Ajouter quelques exercices de correction phonétique dans le livret de renforcement de didactique de l'oral.
- Développer un module de mise à niveau pour les enseignants qui sont de très faible niveau (DELF A1).

III.4 Scénarios de déploiement

Dans les analyses qui ont précédé, nous avons mis en évidence un certain nombre de points critiques qui sont apparus suite à la phase d'expérimentation d'IFADEM en Haïti. Pour rappel, il s'agit principalement des aspects suivants :

- Le processus de conception des livrets ;
- La formation des équipes d'encadrement ;
- L'aménagement et l'équipement des infrastructures destinées aux TIC ;
- L'organisation et la prise en charge des regroupements ;
- La gouvernance et la visibilité du projet.

Comme nous l'avons montré, ce sont pour l'essentiel ces mêmes points critiques qui ont le plus grevé le budget puisque la production des contenus, la formation des équipes et l'aménagement des infrastructures comptent pour près de la moitié du budget de la phase expérimentale d'IFADEM.

Pour élaborer les scénarios de déploiement d'IFADEM qui seront proposés ci-après, nous serons donc particulièrement attentifs à garder ces aspects sous contrôle afin d'améliorer l'efficacité du dispositif tout en limitant ses principaux coûts. Trois hypothèses de coûts seront proposées qui permettront de fixer des ordres de grandeur à une future extension quantitative. Au plan financier, on considérera en premier lieu le coût unitaire global de la phase d'exploration, ensuite, en second lieu, celui qui résulterait de la non-reconduction de dépenses spécifiques supportées dans cette première phase et, enfin, un coût unitaire « raisonné » correspondant à de nouvelles formes d'organisation de la formation destinées à en améliorer l'efficacité. Les options à ce niveau sont multiples et par la suite, après discussion du rapport, il sera sans doute possible de proposer de nouvelles formes d'organisation et de simuler leur impact sur les coûts par stagiaire. En particulier, un scénario basé sur le recours au téléphone portable et à la radio scolaire pourrait s'avérer intéressant à prendre en compte toutefois celui-ci n'a pas pu être traduit sous forme de scénario faute de données suffisantes sur les coûts liés à ce mode de déploiement.

Au plan quantitatif, de nombreuses options sont envisageables depuis une extension limitée à quelques départements incluant ou non ceux considérés dans la phase expérimentale, ce qui permettrait ainsi de réutiliser aisément une partie des encadreurs formés précédemment, jusqu'à une extension nationale couvrant les dix départements d'Haïti. Dans ces différentes configurations, on pourra considérer un nombre constant de bénéficiaires par département ou au contraire faire varier le nombre de bénéficiaires en fonction de la taille des départements.

Une répartition proportionnelle des bénéficiaires en fonction de la taille de la population des départements pourrait ne pas modifier le coût total de l'opération s'il s'agissait simplement de répartir différemment un même nombre total de stagiaires entre les mêmes départements. En réalité les choses ne seront pas si simples dans la mesure où, comme nous le verrons plus tard, le nombre d'EFACAP par département est totalement indépendant de leur taille.

Dans ces différentes options en termes d'extension quantitative, nous nous sommes limités à celles qui nous paraissaient compatibles avec les attentes du pays et avec les espoirs qu'a éveillé IFADEM auprès des personnels d'encadrement et des instituteurs à l'occasion de la phase expérimentale. Ainsi, nous avons exclu des scénarios qui ne concerneraient que les deux départements visés initialement ce qui nous paraissait difficilement acceptable en termes d'équité. Tous les scénarios concernent donc une extension géographique significative sachant qu'il sera toujours possible de considérer dans une phase ultérieure des hypothèses compatibles avec le budget qui aura effectivement pu être mobilisé.

Trois hypothèses de coût par stagiaire

i) Le coût unitaire moyen de la phase d'expérimentation

Il s'agit là évidemment d'une hypothèse extrême, de référence haute, conduisant à supposer la reproduction proportionnelle de toutes les dépenses supportées lors de la première phase d'IFADEM. Dans ce cas l'organisation reste strictement la même ainsi que les coûts des différents éléments (y compris ceux qui ont été supportés du fait de la situation exceptionnelle dans laquelle s'est déroulée la phase d'exploration). Le coût unitaire moyen par stagiaire est dans ce contexte de 1485 euros ce qui correspond strictement au budget total divisé par le (624 000 euros) le nombre de bénéficiaires (420).

ii) Le coût unitaire moyen corrigé de la phase d'expérimentation

Le coût unitaire moyen corrigé correspond à ce qui a été dépensé dans la phase d'expérimentation diminué des dépenses considérées comme spécifiques à cette phase ou qu'il ne serait pas nécessaire de reconduire dans une situation de renouvellement ou d'extension de l'initiative. Par rapport au budget initial (cf. annexe 1 tableau A1), les points 1 (définir le cadre d'IFADEM) et 7 (assurer le suivi-qualité et étudier l'impact d'IFADEM) seraient supprimés, de même que diverses dépenses spécifiques (heures supplémentaires AUF, installation VIF, coût des formations de cadres hors initiative, frais de missions internationales pour les espaces...). Dans cette option, nous avons également réduit de moitié les dépenses correspondant aux dotations pédagogiques (10 500 euros au lieu de 21 000 pour 420 bénéficiaires) pour tenir compte des frais supplémentaires occasionnés par le séisme (destruction, pertes). On parvient ainsi à un budget total de 499 470 euros et à un coût unitaire de 1189 euros plus faible de 20 % que le coût unitaire initial.

Dans la perspective d'un déploiement, et en considérant que les livrets sont complets et disponibles, on pourrait également annuler le budget nécessaire à la constitution des outils didactiques ; le budget total corrigé s'établit ainsi à 419 100 euros et le coût unitaire de référence devient 998 euros.

iii) Un coût unitaire moyen « raisonné » associé à des modalités d'organisation nouvelles

Dès le début de cette section, nous avons plaidé pour réorganiser la formation IFADEM autour des EFACAP de manière à faciliter l'accès aux ressources informatiques et à autoriser des modes de regroupements qui limitent les frais d'hébergement et de restauration.

L'idée principale est de baser l'offre de formation (regroupement et accès informatique) sur les EFACAP en considérant dans chacun d'eux un point numérique doté d'une dizaine d'ordinateurs et en y associant une vingtaine d'écoles du réseau à partir desquelles seraient sélectionnées des équipes d'environ six enseignants (directeur compris si possible). À chaque EFACAP seraient rattachés six tuteurs (1 pour 20 instituteurs en formation comme dans la phase initiale). Les regroupements principaux (3 fois 3 jours) seraient organisés au niveau de l'EFACAP tout en conservant la possibilité (encouragée par des moyens dédiés) pour chaque tuteur de procéder à des mini-regroupements avec les stagiaires qui leur sont affectés (250 euros par tuteur sont budgétisés à cet effet). On estime raisonnable un nombre de deux formateurs pour trois EFACAP (soit 2 formateurs pour 18 tuteurs).

On peut procéder au calcul du coût par EFACAP en se référant au cadre précédent et en considérant tous les éléments qui se déterminent à ce niveau. Le coût total du projet sera alors obtenu en multipliant ce coût par EFACAP et par le nombre d'EFACAP considéré (ce qui définit le coût variable) et en ajoutant le coût fixe, qui lui est composé des dépenses dont le montant est indépendant du nombre d'EFACAP considéré. Ce coût fixe comprend la conception des outils didactiques, la gouvernance et la promotion nationale et internationale du projet. Leur appréciation est relativement délicate et pourra être reconsidérée ultérieurement en fonction du budget disponible. On proposera ici les valeurs suivantes à la discussion:

- Contenu didactique : s'agissant d'une simple révision des livrets existants ou de la production d'éléments d'exercice une somme de 15 000 euros pourrait être provisionnée dont 5 000 pour réaliser graphiquement une nouvelle matrice des différents documents.
- Au niveau de la gouvernance du projet, une somme de 30 000 euros pourrait être proposée ce qui constitue une augmentation substantielle par rapport à la dépense

initiale d'environ 15 000 euros sachant par ailleurs qu'on encouragera un encadrement local au niveau des EFACAP.

- Concernant la promotion du projet, il est clair qu'il faudra sans aucun doute dépasser les 18 000 euros dépensés dans la première phase sur cette rubrique. Une somme de 40 000 euros pourrait être considérée sachant qu'il serait assurément préférable à ce niveau d'estimer plus précisément les activités qu'il importerait de conduire avant de proposer un budget. Le coût fixe total est donc d'environ 85 000 euros.

Les éléments définissant les coûts variables sont présentés dans le tableau 6 suivant.

En termes financiers, on a estimé globalement le coût d'un point numérique avec ses frais de connexion et de production d'énergie à 11 000 euros.

Le coût d'hébergement et de restauration des trois regroupements de trois jours par EFACAP est estimé à 12 100 euros sur la base d'un coût par personne et par regroupement de 32 euros qui correspondait dans la phase exploratoire au coût supporté pour l'indemnisation des bénéficiaires habitant sur site $[(120+6)*3*32=12\ 096]$.

Pour les formateurs on pourrait essayer de recourir le plus possible aux personnes formées dans la première phase. On a cependant maintenu un budget de formation de formateurs en considérant le coût unitaire de cette activité dans la première phase (1170 euros par formateur).

Pour la formation des tuteurs, nous avons procédé de même en supposant qu'une organisation par département devait permettre de réduire de moitié les coûts (très élevés) supportés sur ce plan lors de la première phase (soit 720 euros par tuteur). Toujours au niveau de l'encadrement, on a provisionné 500 euros de frais de déplacement pour chaque formateur et 570 euros d'honoraires lors de la formation des tuteurs.

Les tuteurs resteraient indemnisés à hauteur de 120 euros par mois pendant 9 mois. Ils se verraient éventuellement attribuer une prime de 250 euros sur la durée de la formation pour assurer les frais des mini-regroupements.

Concernant les postes audio, on a conservé le coût de revient unitaire initial de 27 euros par stagiaire calculé pour la première phase. De même pour les dotations pédagogiques, comme pour le budget corrigé, on a considéré un coût par stagiaire de 25 euros qui correspond à la moitié de ce qui a été dépensé lors de la première phase.

Tableau 6 : Éléments budgétaires pour le calcul d'un coût de formation par EFACAP dans le cadre d'une nouvelle organisation d'IFADEM en Haïti

1. Définir le cadre d'IFADEM	Sans objet	
2. Organiser la gouvernance et gestion	Coût fixe	
3. Concevoir les contenus didactiques	Coût fixe	
4. Renforcer les capacités nationales d'encadrement		
Formation formateurs livrets	780	1170 x 0,67
Formation tuteurs livrets	4 320	720*6
5. Organiser la formation IFADEM		
Postes audio	3240	27 x 120
Déplacement formateurs	340	500 x 0,67
Indemnités / honoraires formateurs	380	570 x 0,67

Indemnités tutorat	6 480	120 x 6 x 9
Dotations pédagogiques (dont expédition)	3 000	25 x 120
frais de mini regroupements	1 500	250 x 6
Impression livrets et reproduction CD	1 320	11 x 120
Évaluation pratique / inspections	960	8 x 120
Indemnités instituteurs et restauration 3 regroupements 3 jours	12 100	32 x 3 x (120+6)
6. Aménager les infrastructures (Espaces numériques)	11 000	
Mission technique locale	5 160	43 x 120
7. Assurer le suivi-qualité et étudier l'impact d'IFADEM	Sans objet	
8. Assurer la promotion internationale	Coût fixe	
Total par EFACAP	50 580	
Total par Bénéficiaire	422	

Les coûts d'impression des livrets et CD par stagiaire sont également ceux de la première phase (11 euros par stagiaire). On a conservé les frais d'inspection en fin d'année (8 euros par bénéficiaire), mais supprimé le DELF.

Enfin, au-delà des dépenses liées à la mise en place des points numériques (11 000 par EFACAP) on a considéré des frais de missions (technique et maintenance) locales de 43 euros par stagiaire, ce qui correspond à ce qui avait été dépensé sur ce poste (par stagiaire) lors de la première phase.

En agrégeant ces différents éléments, on parvient à un budget par EFACAP de 50 580 euros soit un coût variable de 422 euros par stagiaire. Le coût total de l'opération pourra alors être estimé en considérant l'équation suivante :

$$CT = 85\,000 + (N \times 50\,580)$$

(avec N = nombre d'EFACAP retenu dans l'hypothèse de déploiement).

Le coût par stagiaire (CU) sera lui égal à $CT / (N \times 120)$

Quelques conséquences financières associées à différents scénarios de déploiement

Le tableau 7 présente les estimations de différents scénarios de déploiement en regard des hypothèses d'organisation et de coût retenues. Les deux premières lignes reproduisent avec quelques nuances l'organisation de la phase 1, la troisième propose une organisation totalement nouvelle, plus fortement décentralisée, et offrant des solutions financières plus maîtrisées. Dans les trois premiers scénarios de déploiement, on considère que dans chaque département 360 bénéficiaires et 18 tuteurs sont concernés (effectifs constants). Dans le dernier le nombre d'EFACAP est choisi en proportion du nombre d'habitants de chaque département.

Tableau 7 : Budget des différents scénarios de déploiement en fonction des trois hypothèses de coût unitaire (en euros)

Coût unitaire de référence	Scénario 1 : 5 départements (effectifs constants) 1800 bénéficiaires	Scénario 2 : 8 départements (effectifs constants) 2880 bénéficiaires	Scénario 3 : 10 départements (effectifs constants) 3600 bénéficiaires	Scénario 4 : 10 départements (effectifs proportionnels) 2280 bénéficiaires
CU phase 1 (1485 euros)	2 673 000	4 276 800	5 346 000	3 385 800
CU « corrigé » (998 euros)	1 796 000	2 874 240	3 592 800	2 275 440
CU « raisonné » CU=CT / (N x120)	843 700	1 298 920	1 602 400	1 046 020

Le scénario 1 est minimaliste il ne concerne que 5 départements (et donc 1800 bénéficiaires), mais ceci constitue une augmentation sensible de l'ambition du projet par rapport à la première phase. Le choix des départements n'est pas fixé a priori, mais il est possible de prendre en compte les deux départements considérés dans la première phase et d'y adjoindre trois nouveaux départements. Le budget total varie pour ce scénario de 2,7 millions d'euros à 0,84 million pour l'option la moins coûteuse.

Le scénario 2 cible les 8 départements qui n'ont pas été concernés par la première phase. Le budget de ce déploiement varie de 4,3 millions d'euros à 1,3 million.

Le scénario 3 complète le précédent en y réintégrant les deux départements qui ont bénéficié de la phase 1 (nouvelle cohorte de bénéficiaires). Cette stratégie de large diffusion est celle qui paraît le mieux correspondre aux attentes des personnes interrogées sur place par la mission. Ce scénario, national, concernerait 3600 bénéficiaires et coûterait entre 5,4 et 1,6 million d'euros.

Le scénario 4 prend en considération le poids des différents départements et se limite strictement aux EFACAP disponibles. On peut constater en consultant le tableau 8 que les 36 EFACAP disponibles ne sont pas réparties proportionnellement à la taille des différents départements et surtout que certains départements n'en comptent qu'un très petit nombre. Dans la dernière colonne du tableau, nous proposons un nombre d'EFACAP à mobiliser en tenant compte de leur nombre dans le département et de la taille de ce dernier. Ceci conduirait à se limiter à 19 EFACAP au niveau national (pour les 10 départements) contre 30 précédemment et donc à 2280 bénéficiaires contre 3600. Le budget de ce scénario dans l'hypothèse de coût « raisonné » est de l'ordre du million d'euros (précisément 1 046 000 euros) ce qui pourrait plus aisément correspondre à l'enveloppe affectée à la seconde phase, de l'ordre de 800 000 euros, même si celle-ci n'est ni officielle ni définitive.

Tableau 8 : Distribution des EFACAP et taille des départements en République d'Haïti

Département	Population	Nombre d'EFACAP disponible	Nombre d'EFACAP à mobiliser
Artibonite	1 571 020	5	3
Centre	678 626	4	2
Grande Anse	425 878	4	2
Nippes	311 497	3	1
Nord	970 495	5	2
Nord-Est	358 277	2	1
Nord-Ouest	662 777	3	2
Ouest	3 664 620	2	2
Sud	704 760	5	2
Sud-Est	575 293	3	2
Total	9 923 243	36	19

Source : Institut haïtien de statistique et d'informatique (2009)

Si l'exercice précédent a surtout pour but de définir des ordres de grandeur, il montre clairement que toutes les options consistant à reprendre le mode d'organisation qui a prévalu pendant la première phase (coût unitaire initial et coût unitaire corrigé) mènent à des budgets de déploiement très élevés (à peine moins de 1,8 million pour le moins coûteux associé à 5 départements). La réorganisation centrée sur les EFACAP et les tuteurs de proximité (coût raisonné) devrait être plus aisée à financer alors que tout porte à croire qu'elle conduirait à de meilleurs apprentissages, par une fréquentation accrue des équipements et par l'accent mis sur le travail des tuteurs, notamment en prenant les mesures préconisées pour le renforcement de l'auto-formation. Le coût total selon cette hypothèse de coût raisonné s'échelonne de 0,8 à 1,6 million avec une option à portée nationale (tous les départements concernés) à 1 million d'euros (sans doute un peu moins en tenant compte des équipements et des ressources humaines déjà en place dans le Sud et le Sud-Est) offrant de solides justifications.

III.5 Recommandations

Recommandation 1 : La stratégie de déploiement d'IFADEM devrait prendre en compte les caractéristiques géographiques du pays ainsi que la faiblesse des moyens de communication. Il s'agirait notamment de limiter les déplacements des enseignants en leur proposant des lieux de regroupement plus proches de leur domicile.

Recommandation 2 : Compte tenu de la place occupée par les EFACAP dans la stratégie du MENFP en matière de formation continue du personnel, il nous paraîtrait opportun que la phase de déploiement d'IFADEM prenne appui sur ces structures délocalisées ainsi que sur le réseau d'écoles satellites qui gravite autour.

Recommandation 3 : Selon les indications qui nous ont été fournies par les responsables techniques locaux et par les opérateurs de téléphonie, il semble que la couverture 3G du pays

soit très bonne et permette l'exploitation de la téléphonie mobile et de l'Internet dans la plupart des zones géographiques. Ces conditions techniques permettent raisonnablement d'envisager l'utilisation de la 3G pour la connexion des centres d'appui numérique et l'exploitation du téléphone pour les contacts avec les tuteurs.

Recommandation 4 : Il serait utile, en vue d'une éventuelle utilisation de la radio scolaire pour la diffusion de documents sonores et l'animation radiophonique autour du projet IFADEM, de vérifier la zone de couverture réelle de la radio nationale ainsi que les possibilités offertes par les nombreuses radios communautaires.

Recommandation 5 : Il conviendrait de réaliser un audit précis des problèmes rencontrés avec les radios mises à disposition des instituteurs à travers leur établissement scolaire de manière à définir la stratégie la plus efficace à adopter lors de la phase de déploiement afin de mettre les enregistrements sonores à la disposition des maîtres.

Recommandation 6 : Afin de faire mieux connaître le projet IFADEM et permettre à l'ensemble de la communauté éducative de partager les approches didactiques proposées par le projet, il nous paraîtrait opportun de diffuser les livrets à l'ensemble du personnel d'encadrement (inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs) qu'ils soient ou pas directement impliqué dans IFADEM. À cette occasion, il serait opportun de profiter des économies d'échelle de manière à assurer la production des documents à moindre coût.

Recommandation 7 : Afin d'éviter les doubles emplois, l'équipement et le choix du lieu d'implantation des points d'appui numérique devraient se faire après un audit des matériels disponibles et une concertation avec les autres bailleurs afin de connaître leurs projets en la matière.

Recommandation 8 : Même si IFADEM cible en priorité la formation continue des maîtres, il faudrait éviter de couper l'initiative de la formation initiale et cela d'autant plus que les stratégies de formation initiale sur de courtes durées de plus en plus pratiquées dans le cadre de l'EPT contribuent à gommer progressivement la barrière entre formation initiale et continue. Dans cette perspective, il serait opportun de favoriser les rapprochements avec le programme de formation initiale accélérée(FIA) financé par la Banque mondiale.

Recommandation 9 : Il conviendrait de réfléchir aux modalités d'une évaluation systématique des acquis du programme de formation mis en œuvre à l'occasion de la phase de déploiement en considérant non seulement les acquis des maîtres, mais aussi ceux des élèves. En ce qui concerne l'évaluation des acquis des élèves, ce travail pourrait, afin de limiter les coûts, être réalisé sur la base d'un échantillon représentatif.

Partie IV : Éléments de conclusion

Le projet analysé dans ce rapport de suivi-évaluation porte sur la mise en œuvre de l'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres en République d'Haïti. Cette initiative qui concerne aujourd'hui sept pays ou régions devrait à terme en toucher plus d'une douzaine. Même si, comme nous le verrons par la suite, chacune des mises en œuvre nationales ou régionales d'IFADEM comporte sa part de singularité, chacune de celles-ci s'inscrit dans le cadre d'une démarche d'ensemble qui vise à développer la maîtrise du français chez les maîtres du primaire à travers une stratégie pédagogique originale basée sur l'autoformation tutorée. En outre, IFADEM consacre la volonté conjointe des autorités de l'AUF et de l'OIF d'améliorer l'enseignement du français et en français dans les pays francophones du Sud.

Pour favoriser la prise en compte des spécificités nationales ou régionales, IFADEM a choisi de privilégier une gouvernance locale reposant sur les institutions nationales et sur la mise en place d'un comité national dont les membres sont désignés par le Ministère compétent.

La mise en œuvre d'IFADEM en Haïti, tel que nous avons pu l'observer au terme de la phase d'expérimentation, s'inscrit parfaitement dans ces principes mêmes si les particularités du contexte et les aléas naturels ont amené les responsables du projet à réaliser certains ajustements par rapport à la feuille de route habituelle.

Tout d'abord, sur le plan de la durée de la phase expérimentale, celle-ci s'étend sur une période de près de trois ans si l'on prend en compte le temps qui sépare la première réunion des concepteurs de livrets et l'organisation du troisième regroupement réunissant les maîtres en formation. Plus précisément, en ce qui concerne la formation des maîtres, celle-ci s'est étalée sur douze mois au lieu des neuf mois habituellement prévus.

Sur le plan des coûts, la comparaison directe avec d'autres pays montre que le coût unitaire de formation des maîtres a été significativement plus élevé en Haïti. Plusieurs raisons notamment liées au séisme de 2010 peuvent expliquer ce constat. Ainsi, un certain nombre d'activités initiées avant janvier 2010 ont dû être reprises, des biens déjà acquis ont été détruits et ont dû être rachetés, la pénurie qui a suivi le séisme a entraîné un renchérissement global des biens et des services. À cela, il faut ajouter des raisons inhérentes aux difficultés du terrain qui rendent difficiles les communications et compliquent les transports. Enfin, l'organisation de deux évaluations externes (le TCF de positionnement et le DELF de fin de formation) a engendré des coûts significatifs qui ont alourdi la facture de la mise en œuvre d'IFADEM en Haïti. Toutefois, si on prend la peine de pondérer ces coûts en fonction du pouvoir d'achat (le niveau des prix étant sensiblement plus élevé en Haïti que dans d'autres pays), on se rend compte que, même s'il existe une supériorité des dépenses en Haïti, l'écart avec les dépenses consenties au Bénin se réduit significativement.

Sur le plan de la gouvernance, nous avons pu constater que le comité national a été mis en place dès janvier 2010 et qu'il a assuré pleinement son rôle de coordination de la phase expérimentale. Toutefois, l'impact du CN en dehors de la gestion directe du projet est resté très restreint en particulier en ce qui concerne la coordination avec les instances du Ministère. Nous avons ainsi pu observer que la connaissance d'IFADEM par les fonctionnaires du MENFP était très limitée et que l'appropriation de l'initiative par les autorités nationales devrait absolument être améliorée à l'occasion de la phase de déploiement.

Pour tenter de prendre en compte ces écarts et améliorer l'efficacité du dispositif déployé en Haïti, le rapport propose plusieurs pistes qui nous semblent susceptibles d'être explorées à l'occasion de la préparation et de la mise en œuvre de la phase de déploiement.

Tout d'abord, les auteurs du rapport proposent de s'appuyer en priorité sur les EFACAP pour assurer le déploiement du dispositif de formation des maîtres. Cette stratégie présente à notre sens plusieurs avantages. D'une part, les EFACAP constituent des structures officielles du MENFP qui disposent d'un personnel qualifié et, d'autre part, ces établissements structurent un réseau d'écoles (à la fois publiques et privées) au sein duquel la diffusion et le suivi des formations devraient être facilités.

Conformément aux priorités fixées par l'initiative IFADEM, il nous paraît important de maintenir les objectifs liés à l'initiation à l'informatique et à l'Internet dans le cadre d'un déploiement plus léger et décentralisé du matériel informatique. Il s'agirait de doter les EFACAP impliquées dans le projet d'une salle équipée de matériel informatique et d'une connexion 3G pour un montant ne dépassant pas les 12.000 \$ US en privilégiant des équipements à faible consommation électrique.

Des améliorations pourraient utilement être apportées au dispositif d'auto-apprentissage tutoré par la révision de certains aspects des livrets, une meilleure articulation entre les livrets et les activités de tutorat et le développement de la capacité des maîtres à apprendre en autonomie. Dans la même perspective d'amélioration du tutorat, en profitant de l'expérience acquise à Madagascar, il pourrait être intéressant de mener une expérimentation limitée portant sur l'utilisation du téléphone portable en tant que moyen de contact entre les maîtres en formation et leur tuteur (en priorité pour les départements dans lesquels les difficultés de déplacement sont les plus importantes).

Des mesures devraient être prises en vue d'améliorer la visibilité du projet par les différentes instances du Ministère, mais aussi auprès des enseignants en général. Un canal privilégié pour assurer cette promotion pourrait être offert par la radio et la télévision scolaire, mais aussi à travers une campagne d'information mise en œuvre à partir des EFACAP.

Les stratégies de déploiement proposées s'inscrivent dans le cadre de quatre scénarios qui assurent une couverture plus ou moins grande des besoins en formation des maîtres et qui concernent respectivement 5, 8 et 10 départements pour un nombre total de maîtres concernés qui va de 1.800 à 3.600. Selon le coût unitaire considéré, l'estimation financière de ces stratégies s'élève de 843.700 euros, pour la moins chère, à 5.343.000 euros, pour la plus coûteuse.

En synthèse, on peut considérer que la phase d'expérimentation a pleinement rempli son rôle en faisant apparaître combien la République d'Haïti constitue un terrain difficile pour la mise en œuvre d'un dispositif de formation des maîtres et combien il est nécessaire d'inventer au quotidien des solutions innovantes pour faire face aux difficultés qui ne manquent pas d'apparaître. C'est dans cet état d'esprit que la phase initiale a été menée et c'est dans le même souci de s'adapter aux réalités du terrain que la phase de déploiement devra être réalisée tout en ayant à l'esprit la nécessité de disposer d'un cadre directeur que, nous l'espérons, ce rapport devrait aider à construire.

Annexes

Annexe 1 : Budget de la phase expérimentale et budget « corrigé » servant de référence au financement d'une phase de déploiement (en euros)

1. Définir le cadre d'IFADEM		
Mission exploratoire	22 348	0
Séminaire Martinique	2 098	0
TCF	39 430	0
Outils de com / presse	138	0
2. Organiser la gouvernance et gestion		
Heures sup AUF	1 200	0
Petit matériel / téléphone	2 006	2 000
Réunion CN	13 982	13 900
Installation VIF	222	
3. Concevoir les contenus didactiques		
Droits audio	70	0
Droits d'auteur livrets	29 372	0
Mission PAP-FDF contenus	18 590	0
Correction / Conception graphique	6 629	0
Atelier conception livrets PAP	25 688	0
4. Renforcer les capacités nationales		
Formation formateurs livrets	14 047	14 000
Formation SAP	1 051	0
Formation tutorat/FOAD pour CP	11 594	0
Formation tuteurs livrets	28 738	28 700
Formation FOAD concepteurs/cadres	17 025	0
5. Organiser la formation IFADEM		
Postes audio	11 473	11 500
Fonctionnement regroupements	5 527	5 500
Indemnités / honoraires formateurs	6 752	6 800
Mission suivi tuteurs	10 648	10 700
Indemnités tutorat	33 408	33 400
Dotations pédagogiques (dont expédition)	21 034	10 500
Évaluation linguistique / DELF	30 843	30 800
Mission préparation / encadrement des regroupements	11 775	11 800
Impression livrets et reproduction CD	4 872	4 900
Évaluation pratique / inspections	3 325	3 300
Indemnités instituteurs et restauration regroupements	87 699	87 700
6. Aménager les infrastructures (Espaces numériques)		
Electricité/solaire	51 932	52 000

Mission tech internationale	6 951	
Travaux	8 298	8 300
Mobilier	7 563	7 500
Matériels informatiques (dont expédition)	32 261	32 000
Mission technique locale	17 457	18 000
Fonctionnement (Connexions internet, petit matériel, etc.)	8 427	8 400
7. Assurer le suivi-qualité et étudier l'impact d'IFADEM		
Mission PAP-FDF contenus	40	0
Mission suivi CCI	11 421	0
Atelier conception livrets PAP	175	0
Formation tutorat/FOAD pour CP	75	0
8. Assurer la promotion internationale		
Inauguration Espace numérique	11 668	11 700
Lancement regroupement	5 684	5 700
Outils de com / presse	311	0
(vide)		
(vide)		
Total	623 848	419 100
CU total	1 485	998

Annexe 2 : Principales personnes rencontrées

Katty Saint Louis, responsable centre AUF de Port-au-Prince
Chantal Moreno, Directrice du Bureau régional pour les pays de la Caraïbe, OIF.
Maxi Buny, responsable EFACAP de Meyer à Jacmel
Louis Beethoven Montrose , responsable technique au centre AUF de Port-au-Prince
Renold Telfort, directeur de l'enseignement fondamental au MENFP
Michel Le Coz, responsable campus numérique AUF Paris
Jacques Yvon Pierre, président du comité national
Jean Claude Chery, Directeur de la radio éducative
Robert Arisma, concepteur de contenu
Ecclesiaste Télémaque, Directeur Général adjoint au MENFP
Michel Dispensyn, Directeur régional de l'AUF
Denis Cadeau, Directeur Général du MENFP
Philippe Ganeau, Directeur technique fournisseur d'accès à internet « Accès Haïti »
Jean Harry Louis, directeur départemental du Sud
Jeannette Charles Pierre, conceptrice de contenu et formatrice
Sœur Molines, Directrice de l'ENI des Cayes
James Joseph, animateur à l'espace numérique des Cayes.
Jean Bruny Fresmont, concepteur de contenu
Gina Luma, coordinatrice équipe de conception
Micheline Aubel, Inspectrice/tutrice
Odnel Petit-Las, Inspecteur/tuteur
Siméon Samedi , Inspecteur/tuteur
Junie Mentor, Inspectrice/tutrice
Daniel Pierre, Inspecteur/tuteur
Marie Junare Michel, Inspectrice/tutrice
Pétronide Sainturel, Inspectrice tutrice
Fernande Lafontant, Inspectrice/formatrice
Timothée Samedi, Directeur EFACAP de Marigot

Annexe 3 : Principale documentation consultée

AUF-OIF : Guide méthodologique pour la diffusion des contenus. Secrétariat exécutif IFADEM.

Comité national IFADEM (2012). Rapport de deux missions réalisées à Jacmel et aux Cayes. IFADEM/Haïti.

MENFP (2011). Vers la refondation du système éducatif haïtien. Plan opérationnel 2010-2015. Port-au-Prince, Haïti, MENFP.

MENFP (2007). La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous. Port-au-Prince, Haïti, MENFP.

MENFP (2008). Plan de mise en œuvre de l'éducation pour tous 2008-2011. Port-au-Prince, Haïti, MENFP.

MENFP (2005). Programme-cadre pour la formation des agents de l'enseignement fondamental. Port-au-Prince, Haïti, MENFP.

Turmo, G (2008). Vers une analyse du contexte linguistique en Haïti : Situation linguistique, apprentissage et enseignement du français, état des lieux des coopérations, perspectives d'action. Document à diffusion restreinte.