



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Biennale de l'ADEA 2003
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)

**Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement à distance
et l'apprentissage libre (ED/AL)**

Etude de cas sur la formation pédagogique à distance :
Ile Maurice

par

R. Rumajogee

F. Jeeroburkhan

P. Mohadeb

V. Moonesamy

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

Doc 4.E

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2003

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0) 1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

ABREGE.....	7
1. ETAT DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	8
1.1. INTRODUCTION.....	8
1.2. QU'EST-CE QUE L'EDUCATION A DISTANCE ET L'APPRENTISSAGE LIBRE ?	8
2. LA FORMATION A DISTANCE DES ENSEIGNANTS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE.....	9
2.1. SUPPORTS UTILISES	10
2.2. L'ASSURANCE DE LA QUALITE.....	12
2.3. GESTION.....	12
2.4. RENTABILITE.....	13
2.5. FORMULATION DES POLITIQUES DE FORMATION PEDAGOGIQUE A DISTANCE.....	13
3. CONTRAINTES ET DEFIS.....	15
4. ILE MAURICE : ETUDE DE CAS SUR L'UTILISATION DE L'ED/AL MULTIMEDIA POUR LA FORMATION PEDAGOGIQUE.....	17
4.1. LE PROGRAMME DE PREPARATION AU CERTIFICAT SUPERIEUR D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT (THE ADVANCED TEACHER'S CERTIFICATE PROGRAM)	17
4.1.1. <i>Historique</i>	17
5. ANALYSE DU CERTIFICAT SUPERIEUR D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT (ACE).....	21
5.1. METHODOLOGIE.....	21
5.2. PRINCIPAUX RESULTATS DE L'ENQUETE.....	22
5.2.1. <i>Potentiel de la méthodologie de l'enseignement à distance pour la formation pédagogique</i>	22
5.2.2. <i>Contribution du Certificat supérieur d'aptitude à l'enseignement à l'amélioration des performances des élèves</i>	22
5.2.3. <i>Amélioration de l'enseignement en salle de classe</i>	23
5.2.4. <i>Questions relatives aux élèves</i>	23
6. SESSIONS FACE A FACE	24
6.1. AIDE A L'APPRENTISSAGE	24
6.2. FORMATION PEDAGOGIQUE	24
6.3. TECHNIQUES D'AUTOFORMATION	25
6.4. MAINTIEN DE LA MOTIVATION DES STAGIAIRES	25
7. TUTEURS.....	26
7.1. CONSEILS ACADEMIQUES	26
7.2. CONSEILS PEDAGOGIQUES	26
8. MATERIEL DE FORMATION.....	27
8.1. PROMOTION DE L'APPRENTISSAGE ACCOMPAGNE	27
8.2. PROMOTION DE L'AUTOEVALUATION	27
8.3. AMELIORATION DE L'APPRENTISSAGE EN SALLE DE CLASSE	28

9. DISCUSSION	29
9.1. PERCEPTIONS DU PROGRAMME ACE PAR LES ENSEIGNANTS	29
9.1.1. <i>Utilité des cours d'initiation à la pédagogie et des cours sur le contenu des matières</i>	29
9.1.2. <i>Potentiel du programme ACE pour ce qui concerne la promotion de nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage</i>	30
10. REPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES SUR LES FORCES ET LES FAIBLESSES DU PROGRAMME	31
10.1. LE PROGRAMME ACE : REMISE A NIVEAU OU RENFORCEMENT DES COMPETENCES?	31
10.2. CONTRIBUTION DE L'ACE AU DEVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES	32
10.2.1. <i>Connaissances concernant les matières enseignées</i>	33
10.2.2. <i>Connaissances pédagogiques</i>	33
10.2.3. <i>Compétences pédagogiques</i>	35
10.2.4. <i>Développement professionnel sur le lieu de travail</i>	36
10.2.5. <i>Changement de perception de soi et de l'environnement socioprofessionnel</i>	37
10.2.6. <i>Gestion de la salle de classe</i>	38
11. CONDITIONS DU CHANGEMENT	39
11.1. INTEGRATION DE MATERIEL D'APPUI A L'ENSEIGNEMENT EN SALLE DE CLASSE	40
12. AMELIORATION DES RESULTATS DE L'APPRENTISSAGE MESUREE PAR LES RESULTATS DES ELEVES AUX EXAMENS	41
12.1. TAUX GLOBAUX DE REUSSITE AU CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRES	41
12.2. PERFORMANCES DES ELEVES AU CPE PAR MATIERE	42
12.3. PERFORMANCE EGALE DES ELEVES DANS TOUTES LES MATIERES	42
13. ANALYSE DE LA RENTABILITE DU CERTIFICAT SUPERIEUR D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT	44
13.1. ANALYSE	44
13.2. ECONOMIES D'ECHELLE.	44
13.3. RESULTATS	46
14. ANNEXE	48

Tableaux

Tableau 1	Certificat supérieur d'aptitude à l'enseignement, enseignement général	19
Tableau 2	Certificat supérieur d'aptitude à l'enseignement, langues orientales et arabe	19
Table 3	Certificat d'études supérieures en éducation, Iles Rodrigues	19

Graphiques

Graphique 1	Pourcentage de réussite au certificat d'études primaires	41
Graphique 2	Pourcentage d'élèves ayant obtenu un A de 1993 à 2001	42
Graphique 3	Pourcentage d'élèves qui ont obtenu des performances égales dans toutes les matières	43

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage
MLA	Monitoring Learning Achievement
NESIS	National Education Statistical Information Systems
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Pays de la CONFEMEN
PRSP	Poverty Reduction Strategy Papers
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SAP	Programmes d'ajustements structurels
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

ABREGE

La formation des enseignants est un élément clé de la modernisation pédagogique en vue d'élargir l'accès à l'éducation et d'améliorer la qualité des apprentissages. Compte tenu du manque d'enseignants qualifiés en Afrique subsaharienne et de l'incapacité des institutions présentielle de formation à y répondre de manière adéquate, nombre de pays ont commencé à recourir à la formation à distance utilisant des documents imprimés, la radio, la télévision, les cassettes audio ou vidéo et, dans certains cas, l'Internet ou le CD-ROM. Cependant, malgré le potentiel éducatif de ce mode de formation, son succès tant sur le plan politique que pédagogique ou organisationnel reste mitigé.

Cette étude de cas sur une expérience mauricienne de formation continue à distance porte sur la perception du cours *Advanced Certificate in Education* (ACE) des enseignants du primaire formés de 1993 à 1998. L'analyse quantitative des réponses recueillies par questionnaire est complétée par une analyse qualitative d'entretiens semi-directifs des directeurs et inspecteurs d'école centrés sur la contribution du ACE à l'amélioration des résultats d'apprentissage en classe.

La méthodologie de la formation à distance davantage centrée sur l'apprentissage que sur l'enseignement, axée sur la flexibilité, l'autonomie et le travail collaboratif est, dans l'ensemble, bien appréciée par les enseignants dans la mesure où elle favorise le développement de nouvelles approches pédagogiques en classe. Cependant, les contraintes institutionnelles (rigidité de l'emploi du temps, classes surchargées) n'encouragent pas toujours l'innovation. Par contre, pour ceux qui se sentaient intrinsèquement motivés et professionnellement engagés, le ACE a été une occasion de réfléchir sur leurs propres pratiques en classe, d'en améliorer certaines dans la mesure du possible et de s'inscrire dans un processus de perfectionnement professionnel tout au long de la vie.

Si, en général, les enseignants ont mieux apprécié la composante pédagogique du programme que celle portant sur le contenu des matières enseignées (langues, mathématiques, sciences), les inspecteurs d'école estiment que le ACE aurait dû mettre l'accent sur le développement des compétences pédagogiques par opposition aux simples connaissances théoriques de la pédagogie.

Une formation pédagogique « mieux réussie » est celle qui, plus qu'une autre, permet de passer d'une perspective axiologique (liée aux valeurs) et méthodologique (axée sur le procédures) à une perspective praxéologique (orientée vers l'action) et épistémologique (prenant en considération les études de connaissances et de leurs limites).

1. ETAT DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

1.1. Introduction

1. Depuis des années, la pédagogie en tant que discipline n'a cessé de retenir l'attention des chercheurs en sciences de l'éducation indépendamment de leur intérêt particulier pour l'enseignement primaire, secondaire, tertiaire, présentiel, à distance ou mixte. D'une manière générale, on pense que la méthodologie de la formation pédagogique influe nécessairement sur le processus de transmission des connaissances aux élèves et, par conséquent, sur les résultats de leur apprentissage. Ainsi, des études réalisées sur la formation des enseignants dans les pays en développement ont souvent mis en évidence le lien qui pourrait exister entre, d'une part, l'importance accordée à l'apprentissage par cœur et, d'autre part, le niveau de qualification des enseignants à leur entrée à l'école normale et leur formation pédagogique (DFID 2001:9). Dans ce sens, la plupart des chercheurs soulignent le fait que les approches à la formation des enseignants dépendent autant des présupposés pédagogiques que des spécificités contextuelles. D'aucuns considèrent, par exemple, que le développement d'infrastructures visant à élargir l'accès à l'éducation et les réformes curriculaires destinées à introduire de nouvelles disciplines dans les programmes scolaires tendent désormais à devenir des préoccupations secondaires. En effet, ils recommandent de plus en plus d'accorder davantage d'importance à la manière dont les enseignants traduisent le programme scolaire en salle de classe, car c'est là que réside la différence entre les tendances « traditionnelles » basées sur les postulats behavioristes et les approches « progressistes » inspirées, dans une certaine mesure, du constructivisme (Perraton, 2002, p.10). Les instituts de formation pédagogique, notamment, s'efforcent de former des enseignants capables de faciliter l'apprentissage sur un mode actif, de soutenir les élèves, de susciter une plus grande participation de leur part et développer leurs capacités de réflexion. Cette réorientation aura vraisemblablement un impact sur les principes d'organisation et sur la structure de la formation enseignante à distance : elle constituera le socle de la modernisation pédagogique, dans la perspective de l'élargissement de l'accès à l'éducation et l'amélioration de la qualité de l'éducation.

1.2. Qu'est-ce que l'éducation à distance et l'apprentissage libre ?

2. En tant que méthodologie, l'enseignement à distance (ED) est généralement défini comme un processus éducatif dans lequel l'élève est séparé du lieu d'enseignement ou de l'enseignant, dans l'espace et/ou dans le temps pendant une durée significative du temps d'apprentissage (ADEA, 2000). L'apprentissage libre est une philosophie basée sur le principe de la flexibilité. Il a pour but d'élargir l'accès à l'éducation et de renforcer l'équité en matière d'éducation et de formation. Il s'agit d'une activité éducative structurée qui utilise une variété de médias et/ou de matériels éducatifs. Dans cette formule, « les contraintes de l'étude qui sont liées à l'accès, au temps, au lieu, au rythme et à la méthode d'apprentissage ou à une combinaison de ces facteurs sont réduites au minimum » (Perraton, 2002).

2. LA FORMATION A DISTANCE DES ENSEIGNANTS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

3. Les débuts de la formation pédagogique à distance en Afrique subsaharienne remontent aux années 1970. Le projet de télévision éducative (PTE) a été lancé en 1971, en Côte d'Ivoire, pour élargir l'accès à l'éducation formelle et assurer la formation des enseignants en cours d'emploi. Plus de 2000 enseignants stagiaires ont été formés par ce moyen en un an (1976). Toutefois, pour des raisons sociales et pédagogiques, le projet de télévision éducative a dû être abandonné six ans plus tard (ADEA 2003). En 1976, le Nigeria a créé un centre de télé-enseignement spécialisé dans la formation initiale et continue des enseignants. De même, dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, malgré l'insuffisance des politiques publiques, la formation pédagogique à distance a été utilisée par de nombreuses institutions pour améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves et les compétences des enseignants bien avant l'adoption de politiques nationales dans ce domaine. Ainsi, à l'Ile Maurice, l'utilisation de l'audio-visuel et des cours par correspondance pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage a été prônée dès 1971, au moment de la création du Mauritius College of the Air (MCA), soit 20 ans avant l'élaboration du Schéma directeur de l'éducation pour l'an 2000 et au-delà (1992) qui énonce la politique gouvernementale en matière de formation à distance.

4. De nos jours, il est pleinement reconnu que l'ED est particulièrement bien adapté aux situations caractérisées par une très grande dispersion des enseignants. Il permet aussi de les former sans trop perturber leur vie privée, professionnelle et sociale. Cette solution convient le mieux aux pays où les institutions présentiennes ne peuvent pas répondre rapidement et de manière adéquate à la demande sans cesse croissante de formation pédagogique pour diverses raisons: manque de d'espace et d'infrastructures. Tel fut le cas après l'introduction de l'éducation primaire gratuite au Lesotho, par exemple. Dans sa sélection de projets de formation pédagogique à distance, Christopher Yates a retenu les programmes de formation initiale et continue des pays suivants: Botswana, Kenya, Nigeria, Ouganda, Swaziland, Tanzanie et Zimbabwe. L'importance des effectifs de certains de ces projets permet de croire que la formation pédagogique à distance des enseignants du primaire à un bel avenir. Grâce à la formation à distance, le Kenya a formé 8 500 enseignants non qualifiés, le National Teachers Institute du Nigeria, plus de 186 700 enseignants; le Northern Integrated Teacher Education Project d'Ouganda, plus de 3000 enseignants en une seule promotion.

5. Dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone, le perfectionnement et la formation professionnelle en cours d'emploi des enseignants, des directeurs d'école et d'inspecteurs reste le domaine d'utilisation privilégié de l'enseignement à distance (Seddoh, RESAFAD, No.2). A l'exception de Madagascar, du Congo et de Djibouti, où la priorité est accordée à l'enseignement supérieur, la plupart des pays du sous-continent (Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, République centrafricaine, Sénégal Tchad et Togo, etc.) utilisent l'enseignement à distance pour la formation pédagogique initiale, le perfectionnement professionnel et la préparation des enseignants aux examens professionnels. Avec l'appui croissant qu'apporte l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie à l'Association francophone Internationale des Directeurs d'Enseignements Scolaires, pour la formation de directeurs d'écoles au Bénin, au Burkina Faso et au Sénégal, il semble que, contrairement à ce que l'on observe dans les pays anglophones, les pays francophones insistent davantage sur la formation en administration et gestion d'établissements scolaires que sur la formation pédagogique.

6. En 1994, 21 000 stagiaires ont été formés au Nigeria, au moyen d'un programme d'ED intitulé « National Certificate Education ». Ils représentent près de la totalité des effectifs de 58 centres de formation pédagogique. Au Botswana, où le nombre annuel d'enseignants non qualifiés qui bénéficient de l'ED se situe entre 600 et 1000, sans l'ED on a calculé qu'il faudrait 200 ans pour former l'ensemble des enseignants. Dans ce pays, l'ED est utilisée pour améliorer les qualifications universitaires et professionnelles des enseignants titulaires du Primary Teacher Certificate (Certificat d'aptitude à l'enseignement) et les préparer à l'obtention du diplôme d'enseignement. Ce mode de formation permet aux enseignants de continuer à se former sans les astreindre à suivre des cours présentiels et « sans perturber le système éducatif ». Les défections croissantes d'enseignants, en raison de changements d'emploi et de l'impact du VIH/SIDA (plus de 15% au Malawi), incitent à trouver rapidement des réponses rentables à la pénurie d'enseignants qualifiés et formés. Avec plus de 900 enseignants inscrits en cours d'ED, le Domassi College du Malawi a des effectifs supérieurs à l'ensemble des effectifs des institutions conventionnelles de ce pays. Au Malawi, on ne peut assurer la formation continue des enseignants que par le truchement de l'ED en raison du manque de dortoirs dans les institutions classiques de formation pédagogique. Le Domassi College est une école normale qui utilise une approche bimodale (enseignement à distance et enseignement face-à-face). Cette institution se sert de l'enseignement à distance pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles communales défavorisées, renforcer l'équité, améliorer l'accès, réduire les inégalités entre les sexes, améliorer la perception de la profession enseignante et la motivation des enseignants, renforcer la participation des femmes à l'éducation tertiaire et améliorer l'efficacité globale d'un système éducatif dans lequel seuls 26% des effectifs du primaire accèdent à l'enseignement secondaire. En Afrique du Sud post-apartheid, l'Open Learning Systems Education Trust utilise la radio interactive pour améliorer la formation des enseignants en cours d'emploi et mettre en oeuvre la politique de réorientation des programmes d'enseignement des langues. Ceux étaient trop centrés sur le contenu grammatical au détriment de la compétence linguistique et communicationnelle. vers l'obtention de résultats. Cette politique a pour but non seulement d'atteindre ces objectifs mais également de réduire les disparités qui existent entre les écoles réservées à divers groupes ethniques.

7. Pour toutes ces raisons, la Conférence mondiale sur l'éducation supérieure (Paris, 1998), le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000) et le Comité BIT/UNESCO pour l'application des recommandations relatives au statut des enseignants (Genève, 2000) ont recommandé l'utilisation de l'enseignement à distance pour la formation des enseignants.

8. On sait que la formation continue des enseignants en cours d'emploi, par l'ED, donne aux enseignants l'opportunité d'appliquer immédiatement en salle de classe les connaissances et les compétences acquises. Pourtant, de nombreux pays africains continuent de considérer ce mode d'enseignement comme un pis-aller, une deuxième chance réservée à ceux qui ont échoué dans le système formel et parfois, comme une stratégie permettant de ne pas perdre la face en situation de crise dans le secteur éducatif. La longue tradition de formation présentielle des enseignants a indubitablement contribué à faire naître des sentiments mitigés à l'égard de l'ED (Malawi). L'assurance de la qualité des produits (matériel d'apprentissage, infrastructures et personnel) et du processus (regroupement pédagogique, tutorat, guidance et conseils), demeure le meilleur atout de la formation pédagogique à distance, un atout qui contribue aussi à sa promotion

2.1. Supports utilisés

9. L'imprimé demeure le support prédominant tant dans les pays anglophones et dans les pays francophones, bien que d'autres moyens soient également utilisés. Au

Nigeria, on trouve des programmes qui combinent l'utilisation du matériel imprimé, du tutorat et des classes supervisées par des enseignants qui travaillent dans des centres d'enseignement supérieur de ce pays. Au Nigeria les enseignants bénéficient d'un soutien à l'apprentissage pendant les week-ends et les vacances scolaires. Cet accompagnement est dispensé dans des centres implantés sur l'ensemble du territoire. Certains de ces centres sont équipés de matériels didactiques, notamment de supports audio-visuels. En dehors de l'enseignement face-à-face et des cours sur papier, on utilise également des cassettes audio (Botswana). Au Lesotho, les étudiants du DTEP peuvent se rendre dans diverses institutions pour suivre des sessions de formation face-à-face : National Teacher Training college (NTTC) , centres d'information et de documentation pédagogiques, de formation agricole, 'Institute of Extra Mural Studies, centres de formation situés près de leur lieu de travail ou de leur domicile. Mieux, tous les sites et tous les centres disposent d'un directeur d'études employé à plein temps par le NTTC et qui se s'occupe uniquement de formation pédagogique à distance. Les étudiants du NTTC ont chacun un site et un tuteur-conseiller. Le Centre pour l'éducation continue (Center for Continuing Education) envisage d'utiliser d'autres technologies: vidéoconférences , enseignement informatisé et apprentissage par l'Internet. En Afrique du Sud, la radio interactive sert à promouvoir l'anglais en tant que seconde langue. Elle est utilisée pour améliorer les compétences pédagogiques et linguistiques des maîtres et enseigner l'anglais aux élèves du primaire. Ces programmes visent à promouvoir de nouvelles méthodes d'enseignement et comportent des ateliers de formation, des cours de langues, bien structurés et planifiés, des visites périodiques de coordonnateurs et l'utilisation de matériel imprimé. Ces programmes sont diffusés par la South African Broadcasting Corporation et par les stations de radio communautaires. Les écoles qui n'ont pas accès à ces émissions reçoivent des magnétophones et des cassettes audio.

10. La majorité des programmes utilisés en Afrique francophone subsaharienne appartiennent à des organisations sous-régionales ou internationales telles que le *Réseau Africain de Formation à Distance* (RESAFAD) et l'Université virtuelle africaine (UVA). Les programmes de formation proposés par ces deux institutions sont caractérisés par l'intégration de divers médias, parmi lesquels les TIC, qui sont utilisés en appui à l'enseignement et à l'apprentissage. D'après une étude de Roberts & Associates (1998), l'utilisation de l'Internet, du CD-ROM, des satellites, de la radio et des cassettes audio est plus prononcée en Afrique francophone qu'en Afrique anglophone ou lusophone. Le RESAFAD a ouvert des antennes dans de nombreux pays, notamment dans les pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, République centrafricaine, Sénégal et Togo où l'on a formé des enseignants, des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs scolaires à l'utilisation de l'Internet, à la gestion de l'enseignement à distance et à l'accompagnement des étudiants. L'UVA, qui propose des programmes éducatifs par l'Internet et par satellite, diffuse ses programmes dans les pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Mauritanie, Rwanda, Niger et Sénégal.

11. Les programmes proposés par le RESAFAD ont pour but d'assurer la formation initiale et la formation continue des enseignants du primaire, de dispenser des cours de perfectionnement aux directeurs et inspecteurs d'école (Centrafrique, Congo, Burundi). Ils s'adressent aux professeurs de français, langue seconde (Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée) et préparent les enseignants aux examens professionnels (Tchad, Mauritanie).

12. L'UVA utilise des cours imprimés et l'Internet pour former des enseignants en fonction à distance (Mauritanie, Sénégal).

13. D'après Tessa Welch, la qualité de la plupart des programmes de formation pédagogique à distance en Afrique laisse à désirer. Afin d'encourager les enseignants à

réfléchir et à améliorer leur pratique, il conviendrait de leur proposer une formation ancrée sur leur pratiques en situation de classe et tenant compte des réalités des écoles africaines.

2.2. L'assurance de la qualité

14. La reconnaissance des qualifications des enseignants ne pose aucun problème dans les pays qui, comme le Nigeria, disposent d'un système de national d'assurance de la qualité (the National Commission for Colleges of Education). Les programmes proposés par le Nigerian Teachers' Institute sont reconnus au niveau national. Au Lesotho, le programme de formation pédagogique à distance du Centre national de formation pédagogique (NTTC) est soumis à l'approbation de la Faculty of Education Board, du Comité pour la planification de l'enseignement (Academic Planning Committee) et du rectorat (Senate) de l'université nationale du Lesotho (UNL) auquel ce centre est affilié. Le diplôme DTEP est reconnu par l'Université nationale du Lesotho. Des enseignants hautement qualifiés et expérimentés du Centre national de formation pédagogique (NTTC) contribuent à l'élaboration du contenu du programme. On a recouru aux services du COL pour la conception, le développement, la révision et la présentation des programmes. Les responsabilités des membres (locaux et internationaux) de l'équipe qui ont conçu, développé et révisé les programmes ont été clairement définies et respectées. Les repères, les produits et les délais ont été correctement définis. Des sessions d'initiation à l'apprentissage efficace ont été conduites par les directeurs d'études de diverses disciplines. Le diplôme d'aptitude à l'enseignement que délivre le Domassi College of Higher Education du Malawi (qui s'occupe du perfectionnement d'enseignants praticiens du primaire) est validé par l'Université du Malawi qui détermine également les conditions d'accès à ce programme à savoir : l'obtention de quatre unités de valeurs, y compris l'anglais, au Malawi School Certificate Examinations. Pour assurer la crédibilité de ce programme, les années d'expérience dans l'enseignement ne sont pas acceptées comme substitut aux conditions d'admission. Les candidats sélectionnés sont soumis à un test d'aptitudes en communication, en calcul et en raisonnement. La sélection est effectuée sur la base des performances et des qualifications requises pour l'admission. Le matériel didactique n'a été conçu qu'après avoir formé le personnel universitaire à la conception de programmes d'enseignement à distance. Des sessions face-à-face d'une durée de six semaines ont été organisées chaque année. Ces cours visent à permettre aux étudiants d'anticiper les problèmes et « gérer le reste de leur travail par eux-mêmes ». Pour assurer la comparabilité des normes appliquées, on organise deux fois par an, en plus des cours d'évaluation continue, des examens qui sont surveillés par des examinateurs extérieurs chargés de la supervision des programmes normaux du Domassi College. Les étudiants des programmes d'enseignement à distance obtiennent des résultats qui sont comparables, voire supérieurs, à ceux des étudiants de programmes conventionnels. Toutefois, on note que « ce schéma n'est pas suffisamment constant. Aucun élément ne permet d'affirmer la supériorité d'un programme d'enseignement sur l'autre », indépendamment du moyen utilisé pour en gérer la diffusion.

2.3. Gestion

15. Au niveau académique, les programmes sont gérés par des institutions qui combinent l'enseignement à distance et l'enseignement face-à-face (Université du Botswana) ou par des institutions dédiées à l'enseignement à distance (Distance Education College du Nigeria). D'une manière générale, les programmes publics de formation pédagogique à distance sont gérés en collaboration avec le ministère de l'éducation (Botswana) qui, grâce à une bonne planification, veille, par ailleurs, à ce que les ressources et les infrastructures de ce secteur (coordonnateurs des centres d'études,

écoles secondaires, laboratoires et centres éducatifs) soient utilisées au mieux. Au Lesotho, le Centre national de formation pédagogique utilise l'enseignement à distance et l'enseignement face-à-face. Ce centre relève du ministère de l'éducation. Il est affilié à l'Université nationale du Lesotho (NUL). Le Domassi College of Education est une institution qui utilise les deux modes d'enseignement. Il emploie le personnel en place pour ses services d'enseignement à distance. Ce programme est reconnu par l'Université du Malawi. Il convient, cependant, de signaler que le personnel se sent davantage concerné par le programme conventionnel que par le programme d'enseignement à distance souvent perçu comme « quelque chose » de supplémentaire à leurs responsabilités normales.

16. En Afrique francophone, la diffusion des programmes est assurée conjointement par des institutions régionales et internationales (RESAFAD, l'Agence de la Francophonie, l'UAV) et des institutions partenaires locales (le Centre de formation pédagogique d'Abidjan, l'Université du Bénin, le Centre de formation pédagogique de Yaoundé) ; grâce à la collaboration entre des institutions locales (le centre de formation du Burkina Faso et l'Institut de formation pédagogique) ou par le ministère de l'éducation (République centrafricaine).

2.4. Rentabilité

17. Les études sur les performances comparées de la formation pédagogique par des moyens conventionnels et par l'enseignement à distance montrent que l'enseignement à distance est rentable lorsqu'il existe une masse critique d'étudiants. Selon Puryear (2002), les résultats de la recherche suggèrent qu'il est possible de développer des programmes de formation pédagogique à distance à un coût inférieur, d'un ou de deux tiers, à ceux des programmes conventionnels. En Tanzanie, le coût par stagiaire formé à distance avec succès, représente la moitié de celui des programmes conventionnels. Selon Yates, bien qu'on dispose de très peu d'études sur la formation pédagogique à distance et encore moins sur l'efficacité comparée des deux approches, des études comparatives concernant des pays non africains (Sri Lanka et Indonésie) suggèrent que l'efficacité de ces deux modes de formation pédagogique est comparable. Dans certains cas, les programmes d'enseignement à distance peuvent être plus efficaces, sauf en ce qui concerne le changement des attitudes.

18. L'efficacité de la formation pédagogique par l'ED est calculée sur la base des coûts fixes d'élaboration des modules, de variables fixes, d'unités, etc. Des travaux de recherche recommandent d'accorder davantage d'importance aux coûts d'opportunité et aux conditions de mise en œuvre des programmes. De nombreux pays qui optent pour l'ED/EL doivent résoudre divers problèmes urgents en même temps. Pour cette raison, il ne leur est pas toujours facile d'établir des priorités entre les coûts, l'efficacité, l'accès et l'équité.

2.5. Formulation des politiques de formation pédagogique à distance

19. Certains pays tels que le Botswana, qui envisagent de se doter d'une politique nationale d'ED, se sont conformés à leur politique d'éducation nationale pour définir leurs stratégies d'ED et créer des institutions d'ED visant à renforcer l'accès à leurs programmes éducatifs du niveau de l'enseignement pré-tertiaire. Selon le Schéma directeur de l'éducation pour l'an 2000 et au-delà (Ile Maurice, 1992) qui est un document de politique officiel, les objectifs de l'enseignement à distance consistent à améliorer :

- l'accès à l'éducation et à la formation à de nouvelles cibles telles que les chômeurs, les femmes au foyer et les personnes ayant abandonné prématurément leurs études;
- l'accès à l'éducation tertiaire dans une variété de disciplines et
- les qualifications des enseignants.

20. De nombreux pays africains subsahariens, dont l'Ile Maurice, devraient élaborer de nouvelles orientations concernant les aspects suivants : développement institutionnel, structure organisationnelle, renforcement des capacités, répartition des ressources, partage des ressources humaines et physiques, procédures d'admission, application des technologies, collaboration intra/inter-institutionnelle, partenariat avec les fournisseurs de services privés, assurance et contrôle de la qualité, validation des cours, équivalences , délivrance des diplômes et vulgarisation de l'enseignement à distance.

21. En Afrique francophone, le manque de volonté des décideurs explique que les décisions soient rarement traduites en politiques nationales ou en plans d'action (Jean Valérien, 2003). En conséquence, la coordination institutionnelle est souvent difficile voire inefficace quand plus d'une institutions sont impliquées. En Guinée, la formation initiale des maîtres incombe au ministère chargé de la formation. Les inspecteurs de l'enseignement primaire et les formateurs pédagogiques sont formés par *l'Institut des Sciences de l'éducation* dont le ministère de tutelle est le ministère de l'enseignement supérieur.

22. L'élaboration d'un cadre de référence national pour l'ED est une étape cruciale du processus de formation ou de perfectionnement des enseignants, compte tenu de l'évolution constante de la nature de l'enseignement à distance, de la montée de la société civile et de l'expansion transnationale des services d'éducation.

3. CONTRAINTES ET DEFIS

23. Les taux élevés d'abandon scolaire (39% en 1997-2000 au Nigeria) sont attribués aux facteurs suivants : cherté du matériel scolaire, contraintes de temps dues à la multiplicité des questions prioritaires à résoudre, (notamment pendant la période des examens), arrivée tardive du matériel éducatif, longueur des trajets vers les centres de formation, non participation aux travaux pratiques obligatoires, manque de soutien pédagogique, manque de tuteurs qualifiés, confusion entre l'enseignement présentiel et la méthodologie de la formation à distance et, manque d'interaction entre les élèves et les tuteurs. On dispose de peu d'études sur les expériences réussies et non réussies de formation pédagogique à distance. Toutefois, au Lesotho, la mise en place d'un style spécifique de rédaction des modules d'ED et d'une capacité locale de production de matériels d'autoformation et d'appui à l'apprentissage augurent bien de l'avenir de la qualité de la formation pédagogique à distance. Il serait souhaitable de réaliser des études approfondies sur les « bonnes pratiques » de formation pédagogique en Afrique subsaharienne. Ce nouveau domaine de recherche, lié au perfectionnement des enseignants et à l'amélioration de la qualité de l'école, pourrait également contribuer à l'amélioration des programmes conventionnels de formation pédagogique.

24. Bien que l'utilisation des approches mixtes contribue à renforcer l'accès à l'éducation, Carol Thomson estime qu'il y a un impératif moral à veiller à ce que la qualité de ces programmes contribue effectivement au progrès de la société sud africaine. Selon elle, de nombreux enseignants praticiens qui suivent des cours par correspondance sont mal outillés à cet effet. Elle recommande par conséquent, de veiller à ce que les méthodes d'enseignement appliquées en Afrique du Sud assurent une « apprentissage en profondeur » et soient assorties d'un soutien pédagogique approprié (Thomson @nuac.za).

25. En éducation, l'accès, l'équité et la qualité sont des aspects liés. La qualité des services de formation pédagogique à distance joue un rôle fondamental pour ce qui concerne l'équité en matière d'accès à l'éducation tertiaire et à la profession enseignante. Les programmes conventionnels de formation pédagogique comptent 27% de femmes contre 43% pour les programmes ED. Les études à domicile sont plus adaptées à la situation des futures mères et des mères ayant des nourrissons. Pour les étudiants qui travaillent en même temps, l'enseignement à distance est une formule souple « qui ne suit pas un calendrier fixe, contrairement à l'année universitaire » (Domassi College, Malawi). Cette formule permet à l'étudiant/ enseignant de progresser à son propre rythme. Elle permet d'arrêter et de recommencer les études sans avoir à reprendre l'ensemble du programme de l'année.

26. Le Botswana Centre for Continuing Education (Centre pour l'éducation continue) qui prépare au Diploma in Primary Education, insiste notamment sur les critères suivants pour assurer le succès de l'éducation à distance dans les pays où cette formule est nouvelle :

- La qualité de la conception, du développement et de la production de matériel éducatif,
- L'application et l'utilisation de technologies permettant de fournir les services éducatifs;
- La présentation du matériel éducatif ;
- Le renforcement de la participation de l'étudiant à l'aide de techniques appropriées;

- L'existence de systèmes de contrôle et de garantie de la qualité pour éviter le scepticisme qui entoure la qualité et le statut de l'éducation à distance et qui est propagé par des concurrents extérieurs.
- L'existence de systèmes de contrôle et d'assurance de la qualité pour éviter tout scepticisme qui entoure la qualité et le statut de l'éducation à distance et qui est induit par des expériences passées. Le Malawi, par exemple, a connu des services d'éducation secondaire à distance « très inefficaces » qui utilisaient des approches traditionnelles (Chinwenje, 1998) .
- L'intégration de l'ED en tant que partie de la mission de l'université et non comme une initiative du Centre of Continuing Education (centre pour l'éducation continue) ;
- Réduction de la lassitude liée à la multiplicité des initiatives visant à réformer l'enseignement universitaire telles que l'enseignement en ligne, la gestion axée sur la performance, le découpage de l'année scolaire en trimestres;
- Organisation adéquate du temps imparti au développement des programmes (Lesotho).
- En plus des études qui se rapportent aux sessions de formation intensives, de courte durée, au cours desquelles les enseignants apprennent à élaborer du matériel didactique, il conviendrait de produire des analyses sur les aspects suivants : ancrage professionnel par des cours théoriques (Domassi College), intégration d'un système de promotion universitaire et de perfectionnement pédagogique par l'enseignement à distance. Les cours d'ED qui s'adressent aux enseignants devraient tenir compte des élèves ; sans cela, le système éducatif serait caractérisé par des différences dans la qualité de la formation dispensée aux enseignants et aux élèves indépendamment des efforts consentis pour améliorer l'accès à l'éducation (Domassi College).
- Le fait d'axer les programmes de formation pédagogique sur la promotion « académique » ne devrait pas occulter l'importance d'un développement professionnel centré sur les besoins des enseignants.

27. L'efficacité du soutien aux apprenants/enseignants dépend de la qualité tutorat lors des sessions face-à-face, de la rétroaction fournies par les tuteurs dans des délais acceptables et de l'accès aux ressources de l'apprentissage, par le truchement de bibliothèques, par exemple.

4. ILE MAURICE : ETUDE DE CAS SUR L'UTILISATION DE L'ED/AL MULTIMEDIA POUR LA FORMATION PEDAGOGIQUE

4.1. Le programme de préparation au Certificat supérieur d'aptitude à l'enseignement (The Advanced Teacher's Certificate Program)

4.1.1. Historique

28. La formation pédagogique initiale des maîtres a commencé, à l'Ile Maurice, à l'époque coloniale. L'école normale des hommes a été créée en 1902 et celle des femmes, en 1903. Ces deux institutions ont fusionné en 1926. En raison de la récession économique, le collège a été fermé en 1932. En 1941, le Rapport Ward a recommandé qu'aucun enseignant ne soit recruté dans une école primaire sans avoir suivi avec succès une formation professionnelle, à l'Ile Maurice ou ailleurs.

29. L'école normale a été rouverte à Beau Bassin, en 1942. Au début, le collège acceptait des étudiants ayant de faibles qualifications académiques. Ces étudiants suivaient une année d'études académiques et professionnelles, puis une autre année de pratique dans une école primaire sous la supervision d'un formateur de l'école normale.

30. Plus tard, on a instauré l'obligation d'être titulaire d'un minimum de cinq unités de valeurs de niveau pré-bac pour être admis à suivre, à temps plein, un programme de deux ans dans une école normale. Cette formation préparait à l'obtention d'un certificat d'aptitude à l'enseignement. Les candidats qui avaient réussi à ce programme pouvaient être automatiquement recrutés en tant que maîtres d'école. Lorsque l'école normale a été fermée à la fin des années 1970, la formation pédagogique a été transférée à l'Institut mauricien de l'éducation (MIE).

31. En 1983, quelques 300 stagiaires ont été recrutés, pour la première fois, par le MIE afin de suivre une formation à plein temps de deux ans qui conduisait à l'obtention du Certificat d'aptitude à l'enseignement. Dans les années qui ont suivi, plusieurs promotions ont été admises à suivre le même programme avant d'intégrer le corps enseignant.

32. A partir de la fin des années 1980, l'objectif d'universalisation de l'éducation primaire étant atteint, l'Ile Maurice s'est engagée à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans toutes les écoles primaires. On a rapidement compris que le programme de formation initiale, d'une durée de deux ans, n'avait pas suffi à préparer les maîtres à enseigner efficacement pour le reste de leur carrière.

33. En 1988, M. M. D. Chesworth, le Salaries Commissioner, a spécifiquement recommandé que tous les maîtres d'école aient la possibilité de suivre une formation en cours d'emploi à mi-temps conduisant à l'obtention du Diplôme d'aptitude à l'enseignement. Compte tenu de la nécessité urgente d'améliorer les qualifications de base des enseignants et le niveau de l'enseignement dans les écoles, la Commission a recommandé ce qui suit : *« le ministère et la Tertiary Education Commission (TEC) devraient, en collaboration avec les institutions appropriées, mettre en place un programme de formation à temps partiel, d'une durée de deux ans, pour les maîtres d'écoles et les directeurs-adjoints des établissements scolaires. La réussite à chaque*

module de ce programme donnerait droit à une unité de valeur supplémentaire, pour la première partie du programme, et deux unités de valeurs supplémentaires pour la deuxième partie du programme » (Rapport de M. A. Chesworth, Salaries Commissioner, p.136, septembre 1988). Cette recommandation n'a pas été appliquée à la lettre. Des négociations ont eu lieu entre le ministère de l'éducation et de la recherche scientifique, le syndicat des enseignants et le MIE. Il a été finalement décidé qu'un Diplôme supérieur d'aptitude à l'enseignement Advanced Certificate in Education (ACE) serait accordé à tous les maîtres d'école qui suivraient avec succès le programme à temps partiel de deux ans que dispenserait le MIE. Le programme de formation proposé a reçu la pleine approbation du gouvernement et du syndicat des enseignants. La première version de l'ACE exigeait que les enseignants suivent des cours magistraux deux jours par semaine et le samedi matin, sur le campus du MIE situé à Réduit. On s'est rapidement rendu compte que cette mesure n'était pas applicable en raison du nombre élevé de classes laissées sans maître pendant les heures de cours. Les trois institutions précitées ont tenu d'autres négociations. Il a été finalement décidé de ramener le temps de présence sur le campus à une journée par semaine, pendant l'année scolaire, et à une formation intensive de quelques jours, pendant les vacances.

34. Le premier programme ACE a été lancé officiellement, en février 1991, au Centre d'élaboration des programmes scolaires, sis à Beau Bassin. Quelques enseignants issus d'établissements d'enseignement général et 100 professeurs de langues orientales ont été admis à suivre ce programme. Leur formation a été assurée par le personnel académique du MIE avec l'appui de professeurs à temps partiel qui étaient essentiellement des inspecteurs de l'enseignement primaire. Le programme a été terminé en décembre 1992. Compte tenu de cette expérience, on a calculé qu'au rythme qui avait été retenu (700 enseignants formés tous les deux ans), il faudrait plus de dix ans pour que le programme forme les 4000 maîtres d'école du pays. En outre, la pénurie d'enseignants qui caractérisait cette période a incité le ministère de l'éducation et de la recherche scientifique à revenir sur sa décision de libérer les maîtres d'école un jour par semaine pour éviter de laisser des classes entières sans enseignant. Le ministère s'est alors efforcé d'identifier d'autres approches pour permettre au programme de fonctionner sans perturber le système scolaire.

35. En 1991, une mission présidée par le Professeur J. Maraj, Président du Commonwealth of Learning, a visité le MIE afin de trouver une solution au problème de la mise en disponibilité des enseignants pour des raisons de perfectionnement professionnel. Après un examen approfondi de la situation, le Professeur Maraj a proposé l'utilisation de l'enseignement à distance comme la meilleure alternative possible. Compte tenu du manque d'expertise locale dans ce domaine, des missions d'information, composées d'agents académiques et non académiques du MIE, ont été chargées de visiter des centres d'ED en Inde, au Kenya, en Australie. En avril 1992, une équipe de l'Indira Gandhi National Open University, sponsorisée par la Commission de l'éducation tertiaire, a passé 4 semaines au MIE pour former des agents académiques à la conception, la planification, la rédaction, l'ajustement et l'évaluation de matériel éducatif d'ED. A la suite de cette session de formation, on a rédigé et produit du matériel d'ED pour six disciplines de base : l'anglais, le français, les sciences de l'éducation, les mathématiques, les sciences de l'environnement niveau I et II.

36. En janvier 1993, une première promotion composée de 1200 maîtres d'école et de 235 enseignants de langues orientales ont été sélectionnés, sur la base de leur ancienneté, par le ministère de l'éducation et de la recherche scientifique pour participer à ce programme. Pour cette promotion, le matériel d'ED comprenait des modules sur le contenu des matières enseignées et des modules d'initiation à la pédagogie. Il a été décidé de combiner l'enseignement à distance et des cours face-à-face. Dans cette approche mixte, les stagiaires devaient travailler seuls à l'aide du matériel éducatif spécialement

conçu pour l'auto apprentissage et suivre des sessions de formation face à face qui étaient dispensées sur le campus 12 jours par an. Le ministère de l'éducation, de la recherche scientifique et le syndicat des enseignants sont convenus de libérer les enseignants 6 jours par trimestre, leur laisser la liberté de consacrer 6 jours de leurs vacances aux sessions face-à-face. Cette formule s'est avérée tout à fait praticable et reste valable à ce jour.

37. Une unité d'enseignement à distance a été mise en place au sein du MIE en 1992. Y ont été affectés, deux universitaires et 12 agents administratifs chargés de la gestion quotidienne du programme ACE. En 1993, à la suite de la restructuration du MIE, un Centre d'enseignement à distance a été créé pour gérer l'ensemble des programmes d'ED qui étaient dispensés par le MIE. Ce Centre a le même statut que les autres instituts du MIE. Les cours du programme ACE ont été assurés par l'Unité chargée de l'ED et par le Centre de formation à distance, comme le montrent les tableaux ci-après.

Tableau 1 Certificat supérieur d'aptitude à l'enseignement, enseignement général

Année	Effectifs	Nombre d'admis	Total cumulé
1991 - 1992	566	544	
1993 - 1994	1249	1094	1638
1995 - 1996	994	906	2544
1997 - 1998	219	191	2735
1998 - 1999	345	255	2990
2001 - 2002	428	363	3353
2003 - 2004	440	En cours	

Tableau 2 Certificat supérieur d'aptitude à l'enseignement, langues orientales et arabe

Année	Effectifs	Nombre d'admis	Total cumulé
1991 - 1992	107	102	
1993 - 1994	224	213	
1995 - 1996			
1997 - 1998	174	166	
1998 - 1999	138	108	
2001 - 2002			
2003 - 2004	55	En cours	

Table 3 Certificat d'études supérieures en éducation, Iles Rodrigues

Année	Effectifs	Nombre d'admis	Total cumulé
1994 - 1995	70	43	
2001 - 2002	89	58	101

38. En 2001, la durée du programme ACE a été ramenée de deux ans (quatre trimestres) à dix-huit mois (3 trimestres) pour tenir compte de l'introduction du Diplôme d'aptitude à l'enseignement (Teachers Diploma).

39. Aucune évaluation complète du programme ACE n'a été conduite depuis son lancement en 1991. Toutefois, les réactions informelles qui ont été recueillies auprès des étudiants ou du syndicat des enseignants ont permis de modifier le programme au fil des ans. Ces changements ont essentiellement porté sur le contenu des cours. Compte tenu des réactions du syndicat, on a renoncé à mettre en place 120 leçons de près de 20 pages chacune. En lieu et place, 90 leçons ont été produites pour un nombre total 1800 pages environ.

40. Les procédures d'évaluation ont également été modifiées. Chacun des six cours dispensés était évalué sur la base de quatre devoirs notés. L'un de ces devoirs devait obligatoirement être effectué sur le campus et sur le champ. Il portait sur un nombre précis de leçons qui devaient avoir été sélectionnées au préalable.

5. ANALYSE DU CERTIFICAT SUPERIEUR D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT (ACE)

41. Du point de vue des résultats obtenus en salle de classe, la notion de qualité renvoie à l'aptitude qu'ont tous les élèves de réaliser, au mieux de leurs capacités, les objectifs définis par le programme de l'éducation nationale, notamment dans les matières de base suivantes : anglais, français et l'une ou l'autre des langues suivantes : Hindi, Urdu, Tamil, Telegu, Marathi, Arabe, Chinois moderne, mathématiques, sciences de l'environnement (sciences, histoire et géographie,) éducation créative, santé, éducation physique, informatique et depuis peu, informatique et éthique. On trouvera, ci-après, une évaluation de l'efficacité du programme de préparation à distance des enseignants à l'ACE, qui a pour but de relever le niveau des connaissances professionnelles et les compétences des maîtres d'école. Cette évaluation est d'autant plus utile qu'en matière d'apprentissage, on peut difficilement escompter des résultats de qualité sans un processus d'enseignement efficace, sans une formation pédagogique (initiale et continue) de qualité. Cette évaluation est complétée par une analyse de la formation des maîtres d'école, en général, à l'utilisation de matériel audio et vidéo en salle de classe. Ces approches sont complémentaires et convergentes car elles visent à appuyer un même programme national d'enseignement primaire, bien qu'elles ne soient pas intégrées dans un programme de formation unifié. Elles sont retenues ici pour évaluer les possibilités que pourraient offrir d'autres stratégies de formation pédagogique rentables, pour améliorer les résultats de l'apprentissage en salle de classe.

5.1. Méthodologie

42. Sur la base d'entretiens à questions ouvertes avec des enseignants, des directeurs d'école, des inspecteurs et des professeurs de l'Institut de l'éducation de l'Ile Maurice, un questionnaire a été élaboré, examiné, pré testé puis finalisé par une équipe de chercheurs qui a été mise en place au sein de la Commission pour l'enseignement tertiaire. Cette équipe était composée de représentants du MIE. Ces questionnaires ont été distribués à l'ensemble des écoles primaires par le truchement des directeurs régionaux et des inspecteurs de zone du ministère de l'éducation et de la recherche scientifique. Sur les 1316 questionnaires qui ont été retournés par les maîtres d'école de l'enseignement général, à l'exclusion des enseignants de l'Ile Rodrigues, un échantillon de 479 réponses choisies au hasard a été analysé pour les besoins de la présente étude. Ces questionnaires représentent 19.4% de la population cible des 2462 enseignants qui ont été formés par le programme ACE de 1993 à 1998.

43. L'analyse de la perception que les maîtres ont du programme, en général, et de ses divers aspects (qualité et pertinence du matériel de formation, sessions face-à-face et tutorat), ainsi que leur perception de leurs propres difficultés, en tant qu'utilisateurs de services d'enseignement à distance, est fondée sur leurs réponses. Un barème de quatre appréciations allant de : « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » a été retenu. Les réponses ouvertes à deux questions du questionnaire qui se rapportent aux forces et aux faiblesses du programme; les suggestions visant à améliorer la situation, l'analyse du contenu de 15 entretiens semi directifs d'une durée de 30-45 minutes, qui ont été réalisés auprès d'autres enseignants (5), directeurs d'école et inspecteurs (10), sur la contribution globale du programme ACE sont autant d'éléments qui ont été utilisés pour recueillir les opinions des enseignants sur :

- Le potentiel de la méthodologie de l'enseignement à distance pour la formation pédagogique ; et
- La contribution de l'ACE à l'amélioration des résultats de l'apprentissage en salle de classe.

5.2. Principaux résultats de l'enquête

5.2.1. Potentiel de la méthodologie de l'enseignement à distance pour la formation pédagogique

44. Près de deux tiers (66.8%) des enseignants s'accordent pour reconnaître que le cours d'initiation à la pédagogie du programme ACE, a favorisé leur développement professionnel. Près d'un cinquième d'entre eux (17.9%) « sont tout à fait d'accord » avec cet énoncé du questionnaire. Seuls 2,3% des répondants ne sont « pas du tout d'accord » avec cet énoncé. 84.7% des répondants pensent que la contribution du cours d'initiation à la pédagogie a été positive pour leur développement professionnel. Toutefois, seuls 76.6% d'entre eux ont la même opinion sur le volet qui traite du contenu des matières du programme scolaire. Ce décalage peut s'expliquer, notamment, par le fait que la grande majorité des enseignants participant au programme ACE (86,7%) étaient titulaires de diplômes de niveau pré-bac, voire de diplômes post-bac. On peut, par conséquent, en inférer qu'ils avaient déjà suffisamment de connaissances dans les matières concernées (anglais, français, mathématiques) pour être en mesure d'enseigner à l'école primaire.

45. Une proportion importante d'enseignants pense, cependant, que le cours est trop théorique, notamment le cours d'initiation à la pédagogie (68.9%). Près d'un cinquième d'entre eux (19.2%) sont « tout à fait à désaccord » avec cette assertion. Bien que le volet « contenu des matières » soit perçu comme moins théorique (61.2%), la proportion d'enseignants qui partage cette opinion est très significative et le pourcentage de « tout à fait d'accord », très élevé : (17,3%).

46. Pour ce qui concerne l'équilibre entre les aspects théoriques et pratiques des cours, les répondants pensent que le cours d'initiation à la pédagogie est plus déséquilibré (50.5%) que le volet « contenu des matières du programme scolaire » (43%).

5.2.2. Contribution du Certificat supérieur d'aptitude à l'enseignement à l'amélioration des performances des élèves

47. L'opinion selon laquelle le cours, notamment, celui d'initiation à la pédagogie est trop théorique, est confirmée par plus de la moitié des répondants (56.6%) : ils pensent que ces cours ne tiennent pas suffisamment compte de la situation en salle de classe. Près d'un cinquième (19.7%) de ceux qui ont exprimé cette opinion sont « tout à fait d'accord » avec l'opinion selon laquelle la situation en salle de classe n'a pas été suffisamment prise en compte.

48. La forte proportion de réponses qui désapprouvent cette assertion, à la fois pour ce qui concerne l'initiation à la pédagogie (38%) et le contenu des matières (36%) est cependant significative, compte tenu de la proportion de non-réponses : 6,7% et 19,0%, respectivement, pour l'initiation à la pédagogie et le contenu des matières.

5.2.3. Amélioration de l'enseignement en salle de classe

49. Une forte proportion de répondants (70.6%) s'accordent pour dire que le cours d'initiation à la pédagogie a contribué à améliorer leurs aptitudes pédagogiques. 17.2% d'entre eux approuvent fortement cette assertion. On enregistre un pourcentage inférieur pour ce qui concerne leur opinion concernant le contenu des matières (64.1%), qui représente, tout de même, près de trois tiers des répondants.

50. De même, 70,4% des enseignants sont « tout à fait d'accord » pour dire que l'initiation à la pédagogie les a aidés à introduire de nouvelles techniques d'enseignement en classe contre 38% seulement, pour ce qui concerne le contenu des matières. L'obtention d'une prédominance de « pas du tout d'accord » aux réponses concernant les deux composantes du programme peut s'expliquer par le fait qu'elles traitent respectivement de pédagogie et des connaissances qui se rapportent au contenu des matières enseignées.

51. On note, cependant, que plus d'un cinquième des enseignants (20.3%) ne sont « pas du tout d'accord » avec l'affirmation selon laquelle le cours d'initiation à la pédagogie les aurait aidé à introduire de nouvelles techniques d'enseignement en classe.

5.2.4. Questions relatives aux élèves

52. Les répondants reconnaissent que les deux volets du programme de formation les ont aidé à améliorer leur relation à leurs élèves. Le cours d'initiation à la pédagogie a été utile car il traite notamment des « facteurs qui influent sur les performances », du « développement social, personnel et cognitif », des « difficultés d'apprentissage »; « d'évaluation et d'appréciation ». Ce cours a permis aux enseignants de mieux comprendre leurs élèves (69.1%) et les a aidé à faire face à leurs difficultés d'apprentissage (70.4%).

6. SESSIONS FACE A FACE

6.1. Aide à l'apprentissage

53. Ce type d'aide vise à faciliter la compréhension, l'acquisition et la réutilisation des connaissances.

54. Plus de la moitié des répondants considèrent que les sessions face à face les ont aidé à surmonter les difficultés et les doutes qui se rapportaient au contenu des cours (56.6%). Ils pensent également que les sessions leur ont permis d'obtenir de nouvelles informations et des précisions qui ont facilité la compréhension du cours sur le contenu des matières (59.1%).

55. Les cours d'initiation à la pédagogie sont plus prisés que ceux qui traitent du contenu des matières enseignées. On pense qu'ils facilitent la compréhension du contenu du cours (59,9% contre 52,2%) et complètent le matériel éducatif (63,9% contre 54%). Toutefois, la proportion d'enseignants qui sont « tout à fait d'accord » pour dire que les sessions face à face leur ont permis de mieux comprendre les cours et d'obtenir des informations supplémentaires représentent respectivement moins de 6% et 9% des répondants.

56. Le moindre degré de satisfaction concernant le contenu des matières (53.3%) et la proportion relativement élevée de non-réponses (plus de 20%) montrent que les enseignants ont eu du mal à se prononcer catégoriquement sur l'utilité du cours relatif au contenu des matières enseignées, en termes d'appui à l'apprentissage. Toutefois, le fait qu'une très forte proportion (78%) d'enseignants aient estimé avoir, au préalable, un niveau suffisant pour suivre le cours sur le contenu des matières, peut expliquer que leurs attentes aient été supérieures au contenu du programme ACE sur ce point.

57. La majorité des répondants (61.5%) pensent qu'ils auraient pu assurer leur cours de manière satisfaisante sans participer à ces sessions. 67,7% d'entre eux ont exprimé cette opinion pour ce qui concerne le cours d'initiation à la pédagogie contre 55,3% pour le contenu des matières. Une très forte proportion de répondants est « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils auraient pu assurer le cours de manière satisfaisante sans le cours d'initiation à la pédagogie (23%) et sans le cours sur le contenu des matières (19%).

6.2. Formation pédagogique

58. Ce type d'appui se rapporte à la pédagogie appliquée à des disciplines spécifiques par opposition aux notions de pédagogie qui concernent l'enseignement et l'apprentissage, en général. Le but visé consiste à amener les stagiaires à acquérir les compétences et les principes requis pour enseigner des matières spécifiques du programme scolaire.

59. Près des deux tiers des enseignants (65.1%) s'accordent pour dire que les sessions face à face les ont aidés à acquérir la formation pédagogique correspondant au contenu de leur matériel didactique. Cette formation a été assurée de manière plus satisfaisante pour le cours d'initiation à la pédagogie (69.3%) que pour le cours concernant le contenu des matières (60.3%).

6.3. Techniques d'autoformation

60. Ces techniques sont très utiles : elles aident à fixer des objectifs réalistes, à planifier correctement les ressources qui seront utilisées pour l'apprentissage et gérer adéquatement son emploi du temps.

61. La majorité des répondants sont « tout à fait d'accord » pour dire que les sessions faces à face, grâce au travail réalisé pendant les cours, ont contribué de manière positive, à réguler leurs progrès. Bien que 88.1% d'entre eux pensent que leur niveau de connaissance (longue expérience dans l'enseignement) leur aurait permis de suivre le cours d'initiation à la pédagogie, 69,5% d'entre eux considèrent que ce volet a été plus utile que la composante « contenu des matières » (60.5%).

6.4. Maintien de la motivation des stagiaires

62. Les utilisateurs des services d'éducation à distance ont besoin d'un environnement stimulant et propice à l'apprentissage pour rester motivés.

63. 71.8% des enseignants pensent que les cours d'initiation à la pédagogie, qui ont été dispensés dans des sessions face à face, les ont aidés à rester motivés. Cette opinion est partagée par 62.4% d'entre eux, pour ce qui concerne le contenu des matières. La proportion des non-réponses est assez significative, soit 22,1% pour le contenu des matières et 10.6% pour l'initiation à la pédagogie. Toutefois, les réponses concernant les sessions face à face révèlent une forte inclination des enseignants à poursuivre des études. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs : les enseignants étaient contents de l'infrastructure mise en place pendant ces sessions (52.4%); ils ont apprécié la durée des sessions face-à-face (68.5%) ; ils ont apprécié l'opportunité d'avoir des échanges très utiles avec des collègues sur les cours d'initiation à la pédagogie et (60.9%) et sur le contenu des matières (55.7%).

7. TUTEURS

64. Les tuteurs jouent un rôle crucial dans les programmes d'enseignement à distance. Ils facilitent le processus d'apprentissage et mettent en relief l'importance des échanges interpersonnels et de l'apprentissage en petits groupes. Ils dispensent divers types de services : conseils académiques, conseils pédagogiques, conseils individuels et conseils administratifs. Seules les deux premières catégories de services sont analysées dans cette étude.

7.1. Conseils académiques

65. Il s'agit de conseils qui aident les stagiaires à surmonter les difficultés posées par le contenu du cours.

66. Plus des trois quarts des répondants (77.03%) pensent que leur directeur d'études a été compétent pour ce qui concerne l'initiation à la pédagogie ; 16,5% d'entre eux sont « tout à fait d'accord » avec cette assertion. Le pourcentage de répondants ayant exprimé la même opinion pour ce qui concerne le contenu des matières est moindre : 67,0% des réponses positives.

7.2. Conseils pédagogiques

67. Les conseils pédagogiques se rapportent au processus de communication entre le directeur d'études et l'enseignant-stagiaire. Ils sont axés sur l'acquisition de stratégies efficaces d'autoformation.

68. 64.9% des enseignants ont déclaré que les tuteurs ont été compétents pour ce qui concerne l'initiation à la pédagogie, contre 58,0% pour les tuteurs du contenu des matières. La forte proportion de non-réponses (21,3%) et de réponses négatives (20,7%) pour le contenu des matières, semble indiquer, qu'en termes de conseils pédagogiques, les tuteurs n'ont pas été très efficaces.

8. MATERIEL DE FORMATION

69. On veille généralement à ce que le matériel de formation à distance soit conçu de manière à promouvoir le soutien à l'apprentissage, l'autoévaluation et l'application des nouvelles connaissances dans des situations qui simulent l'enseignement en salle de classe.

8.1. Promotion de l'apprentissage accompagné

70. Les enseignants-stagiaires du programme ACE ont, généralement, une perception positive du mode de présentation (structure) du matériel didactique. Cette remarque s'applique davantage au cours d'initiation à la pédagogie qu'au cours concernant le contenu des matières. La majorité des enseignants pensent que les buts et les objectifs des cours d'initiation à la pédagogie (83.5%) ont été clairement énoncés contre (74.1%) pour le contenu des matières. La proportion de ceux qui sont « tout à fait d'accord » avec cette assertion est relativement élevée : 19,2% et 16,5% respectivement. Plus de trois quarts des répondants estiment que le contenu des cours d'initiation à la pédagogie a été adéquatement lié aux objectifs de l'apprentissage (77.7%) et ont stimulé l'apprentissage (76.4%) contre 69% et 70.9% respectivement pour ce qui concerne le contenu des matières.

71. La présentation des cours en séquences logiques (76.4% pour l'initiation à la pédagogie et 70.6% pour les matières); la lisibilité du langage utilisé (84% pour l'initiation à la pédagogie contre 72.8% pour le contenu des matières) les illustrations et les exemples ont reçu des appréciations positives.

72. Près de trois quarts des enseignants pensent que le style de présentation des cours d'initiation à la pédagogie (74.7%) et sur le contenu des matières (69.1%) a significativement contribué à leur autoformation.

73. Les activités didactiques ont été correctement réparties dans le temps (initiation à la pédagogie : 69.5% ; contre 65.1% pour le contenu des matières). Cette bonne répartition les a aidé à clarifier les concepts nouveaux et difficiles à comprendre (initiation à la pédagogie : 74.7% ; contenu des matières, 67.8%) ; et a renforcé leurs capacités d'apprentissage (initiation à la pédagogie : 74;0% ; contenu des matières : 69.1%).

8.2. Promotion de l'autoévaluation

74. Les activités didactiques (explications de texte, devoirs) ont été très appréciées. La majorité des enseignants estiment que les explications de texte leur ont permis de procéder à des révisions opportunes et à des autoévaluations périodiques pour ce qui concerne l'initiation à la pédagogie (77,7%) et le contenu des matières (70,6%).

75. Ils estiment que les devoirs étaient étroitement liés aux objectifs et au contenu des cours (initiation à la pédagogie : 81,8% ; contenu des matières, 73,1%). Les stagiaires ont été notés en fonction de la difficulté des exercices et de leur motivation (initiation à la pédagogie : 71,2% ; contenu des matières : 69,1). Les devoirs ont été utiles pour l'application de nouvelles connaissances (initiation à la pédagogie : 68,8% ; matières : 61,7%) et ont contribué à préparer les enseignants aux examens (initiation à la pédagogie : 70,9% ; contenu des matières, 64,7%).

8.3. Amélioration de l'apprentissage en salle de classe

76. Plus des trois quarts des enseignants (77.0%) sont « d'accord » pour dire que les cours d'initiation à la pédagogie les ont incité à réfléchir à leur propre pratique de l'enseignement. La proportion des « tout à fait d'accord » est significative : 17.8% des répondants. Le pourcentage de ceux qui partagent cet avis pour ce qui concerne le contenu des matières n'est que de 66.5%.

77. La majorité des enseignants reconnaissent que les activités de formation à la conception de matériels didactiques les ont aidé à appliquer de nouvelles méthodes d'enseignement en situation de salle de classe (initiation à la pédagogie:62,4% ; contenu des matières : 57,8%).

9. DISCUSSION

78. La contribution du programme ACE à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage, en situation de classe, a été analysée par rapport à la perception que les répondants ont de l'utilité de ses diverses composantes dans trois domaines : amélioration de l'enseignement, gestion du processus d'apprentissage des élèves, relations avec les élèves. Les composantes du programme qui ont été prises en compte à cet effet sont notamment les suivantes : conception des matériels didactiques, activités d'apprentissage et services de soutien aux stagiaires. On trouvera, ci-après, une analyse des réponses des enseignants aux questions fermées du questionnaire. Ces questions concernent les aspects suivants : perceptions du programme ACE; influence du programme sur la pratique quotidienne des enseignants, leurs relations avec les élèves, les collègues, l'environnement scolaire. Cette analyse est complétée par une présentation des forces et des faiblesses du programme, qui ont été identifiées par des enseignants, et par des opinions de directeurs et d'inspecteurs sur les performances des enseignants qui ont suivi le programme ACE. Ces opinions se rapportent aux compétences des enseignants en salle de classe et aident à se faire une idée de l'impact du programme ACE sur la qualité de l'enseignement primaire à l'Ile Maurice.

9.1. Perceptions du programme ACE par les enseignants

79. L'ACE est un programme de formation d'une durée de 18 mois. Il comprend cinq cours sur les matières enseignées au programme des écoles primaires, à savoir : l'anglais, les sciences de l'environnement (niveau I et niveau II), le français, les mathématiques et un cours d'initiation à la pédagogie, à la conception de programmes d'enseignement. Ceux-ci comportent des modules sur : le développement de l'enfant, l'apprentissage et la motivation, les différents types de programmes, l'organisation de la salle de classe, les méthodologies d'enseignement et les performances des élèves.

9.1.1. Utilité des cours d'initiation à la pédagogie et des cours sur le contenu des matières

80. La majorité des répondants sont « tout à fait d'accord », pour reconnaître que le cours d'initiation à la pédagogie a contribué à améliorer leurs compétences en enseignement (70,6%), les a aidé à promouvoir de nouvelles techniques d'enseignement, (70,4%) et à mieux comprendre leurs élèves (69,1%).

81. Dans l'ensemble, les cours d'initiation à la pédagogie ont recueilli des d'appréciations plus positives que ceux qui concernent le contenu des matières. Plus de la moitié des répondants ont cependant estimé que ces derniers les ont aidés, de manière égale, à améliorer leurs connaissances antérieures (64,1%) ; appliquer de nouvelles méthodes d'apprentissage (57,9%), à mieux comprendre les élèves (60,7%), à mieux les soutenir (63,1%) pour les amener à surmonter leurs difficultés d'apprentissage. Les cours concernant les matières enseignées portent sur leur contenu et non sur la pédagogie. Pour cette raison, leur impact sur l'innovation en matière de pratique pédagogique est moins évident. En fait, seuls 38,0% des répondants ont estimé que cette composante du programme leur a permis d'introduire de nouvelles techniques d'enseignement, « notamment, pour soutenir les élèves qui ont du mal à apprendre avec les méthodes traditionnelles d'apprentissage » (commentaire d'un enseignant). Certains directeurs d'école/maîtres principaux pensent, qu'en dehors des connaissances qui se rapportent au contenu des matières (qui sont de plus en plus disponibles sur l'Internet) et des

connaissances théoriques sur les méthodologies d'enseignement, « *le programme ACE devrait se concentrer sur les techniques d'enseignement qui peuvent être appliquées en de salle de classe* ».

9.1.2. Potentiel du programme ACE pour ce qui concerne la promotion de nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage

82. L'enseignement à distance, axé sur l'élève, utilise une variété de médias et repose sur les principes suivants : enseignement axé sur l'élève, flexibilité, autonomie, appui à l'apprentissage, approche collaborative (ADEA, 2003). L'apprentissage englobe un travail en autonomie sur du matériel spécifiquement conçu à cet effet, la participation à des travaux dirigés et à des sessions de formation face-à-face, des explications de texte et des devoirs.

83. Plus de la moitié des répondants pensent que leur expérience d'apprentissage, dans le cadre du programme ACE, les a aidés à développer et appliquer de nouvelles approches d'apprentissage et d'enseignement en classe. Plus de la moitié des répondants ont exprimé leur appréciation pour les cours d'initiation à la pédagogie (62,2%) et les cours concernant le contenu des matières (58,0%). Cette « approche inductive » à un enseignement de qualité a été très utile car elle leur a permis non seulement d'acquérir des connaissances professionnelles; mais également d'apprendre à structurer correctement le processus d'enseignement/apprentissage.

84. La majorité des enseignants pensent que les objectifs du matériel utilisé pour l'initiation à la pédagogie sont clairs (83,5%); il y a une cohérence entre les objectifs pédagogiques de ce matériel et le traitement de la leçon concernée (77,7%); ce matériel est présenté de manière logique (76,4%); il stimule l'apprentissage (76,4%), il encourage l'auto apprentissage (74,7%); il tient compte des acquis et les renforce (74,4%).

85. Les répondants pensent, par ailleurs, que les devoirs, en particulier, incitent à résoudre les problèmes par soi-même (68,9%). Certains des répondants se sont rendu compte qu'ils peuvent, eux aussi, « *promouvoir de méthodes d'apprentissage en classe, s'ils adoptent des objectifs clairs et des stratégies d'enseignement appropriées à l'instar du programme ACE* » (propos d'un enseignant).

86. La relation entre la manière dont les enseignants gèrent leur propre téléapprentissage, pour améliorer leurs qualifications et la manière dont ils réutilisent cette expérience en classe a été analysée dans d'autres travaux sur la formation pédagogique continue (Rumajogee, 2000).

10. REPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES SUR LES FORCES ET LES FAIBLESSES DU PROGRAMME

87. Les répondants ont été également invités à faire des commentaires ouverts sur les forces et les faiblesses du programme ACE, à identifier les modules qu'ils ont trouvé les moins bénéfiques et de justifier leur opinion.

88. Leurs réponses qui se rapportent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en salle de classe sont analysées ci-après, en tenant compte des données qualitatives qui ont été collectées auprès des directeurs d'école et des inspecteurs à l'aide d'entretiens non-directifs.

10.1. Le programme ACE : remise à niveau ou renforcement des compétences?

89. Les cohortes qui ont suivi le programme ACE, de 1993 à 1997, comprenaient des enseignants qui avaient obtenu le Teachers' Certificate in Education (Certificat d'aptitude à l'enseignement décerné par le Mauritius Institute of Education - MIE) au début des années 1980 et des enseignants qui avaient obtenu, trente ans plus tôt, le Pre-service Teachers' Training College Certificate (Certificat de formation pédagogique initiale, délivré par l'école normale) qui était alors géré par le ministère de l'éducation et des affaires culturelles. Leurs réponses aux questions ouvertes concernant les forces et les faiblesses du programme et les opinions des directeurs d'école et des inspecteurs sur les performances de ces enseignants en salle de classe indiquent qu'il y a une relation entre leur perception du programme et la formation qu'ils ont reçu au Teacher's Training college (TTC) ou au Mauritius Institute of Education (MIE).

90. Les enseignants qui ont reçu leur formation initiale au TTC dans les années 1970 trouvent que le programme ACE est « extrêmement enrichissant », notamment en termes des connaissances concernant le contenu des matières. Ils apprécient beaucoup les nouvelles connaissances qu'ils ont pu acquérir en histoire et en sciences car elles ne faisaient pas partie de leur programme de formation trente ans plus tôt. Ils estiment également que l'ACE leur a permis de réfléchir à leurs pratiques d'enseignement, d'en améliorer certaines et, dans plusieurs cas, de se sentir plus confiants dans leurs expérimentations en salle de classe.

91. Les enseignants qui ont été formés dans les années 1980 tendent à considérer que l'ACE relève davantage de la « remise à niveau » que de « l'amélioration de niveau », conformément à sa vocation. Leur formation initiale est relativement récente : ils pensent qu'ils n'ont pas beaucoup bénéficié des cours qui se rapportent au contenu des matières, (langues et mathématiques, notamment). En pédagogie, la plupart des enseignants issus du MIE n'avaient pas de grandes attentes quand ils ont intégré le programme. Pour bon nombre d'entre eux, l'ACE était simplement un « *moyen d'ajouter de la valeur* » à des connaissances antérieures que 88,1% considéraient comme suffisantes pour suivre le programme. Ceux qui considèrent que le Certificat d'aptitude à l'enseignement (TCE) recouvrait une partie du programme ACE, estiment qu'il « *n' y a rien eu de nouveau* » (propos d'un enseignant). Ces enseignants pensent néanmoins que le programme ACE leur a permis « *de réviser les connaissances acquises...de mieux comprendre nos élèves et améliorer les techniques déjà acquises, mais que nous n'avions pas l'opportunité d'utiliser* » (propos d'un enseignant). Le programme a incité les enseignants à s'intéresser davantage à leurs élèves. Ils ont pris l'habitude de passer plus de temps à interagir avec

eux. Leur détermination à utiliser des approches axées sur l'élève et sur le processus d'apprentissage les a graduellement conduit à mieux planifier les leçons, à individualiser l'apprentissage et à être plus activement impliqués dans l'administration et la gestion des activités de l'école.

92. Certains enseignants étaient « *intrinsèquement motivés et professionnellement engagés* » (commentaire de l'inspection) et percevaient l'ACE comme une nouvelle opportunité d'apprendre. D'autres, en revanche, (parmi ceux qui avaient été formés avant le début des années 1980), semblaient moins préparés à se lancer dans un processus de perfectionnement professionnel tout au long de la vie. Ceux qui avaient une orientation plus académique, théorique, étaient davantage intéressés par la possibilité « *d'acquérir des connaissances pour leur développement personnel... de suivre le programme avec succès* » que par « *l'opportunité d'améliorer leur pratique de l'enseignement* ». L'âge des stagiaires (62,6% de 45 à 59 ans) laisse supposer que bon nombre d'entre eux ont suivi ce programme pour d'autres raisons que pour leur perfectionnement professionnel. « *J'ai suivi ce programme pour obtenir de l'avancement, une augmentation de salaire et une meilleure retraite* » (propos d'un enseignant). Il importe de rappeler, ici, que les salaires des enseignants qui ont suivi le programme ACE avec succès ont été augmentés de trois échelons.

93. Les directeurs d'école sont d'avis que l'âge des enseignants a été un facteur important pour ce qui concerne l'engagement professionnel. Ils pensent néanmoins que le degré et le type de motivation sont également importants : « *le niveau d'amélioration dû au programme ACE varie en fonction des individus. Ceux qui étaient auto motivés ont tiré un meilleur parti des connaissances dispensées que ceux qui étaient motivés par une augmentation de salaire* »... « *les stagiaires qui ont mis à profit cette formation pour approfondir leurs connaissances sur la discipline qu'ils enseignent ont pu améliorer leur pratique d'enseignement. Ces enseignants avaient plus d'assurance à l'issue de ce stage* » (commentaire d'un directeur d'école).

10.2. Contribution de l'ACE au développement des connaissances professionnelles

94. Dans cette étude, l'expression « connaissances professionnelles » renvoie aux connaissances sur la matière enseignée et aux connaissances pédagogiques. Ces connaissances sont distinctes de la compétence pédagogique qui, elle, se réfère à l'aptitude à utiliser une variété de techniques pour gérer le processus d'apprentissage et évaluer les résultats des élèves.

95. L'importance accordée, dans les programmes de formation pédagogique, au contenu des matières varie en fonction du niveau d'éducation ou de formation initiale des enseignants. Les stagiaires, les directeurs et les inspecteurs d'école pensent, à quelques exceptions près, (qui concernent des matières telles que les sciences de l'environnement et les mathématiques) que le programme aurait dû mettre l'accent sur l'acquisition de compétences pédagogiques par opposition aux simples connaissances pédagogiques. Les répondants pensent, par ailleurs, que la responsabilité à induire ce changement réside autant avec le Centre de formation qu'avec les enseignants. Dans ce sens, ils estiment qu'un environnement scolaire propice à l'apprentissage et à l'enseignement est crucial pour améliorer l'efficacité de l'enseignement.

10.2.1. Connaissances concernant les matières enseignées

96. Comme leur nom l'indique, les connaissances concernant les matières enseignées renvoient au capital de connaissances que le stagiaire doit acquérir pour pouvoir enseigner, aussi efficacement que possible, une matière donnée. A l'Ile Maurice, en plus de la lecture, de l'écriture et du calcul que le système d'enseignement cherche à promouvoir à travers l'anglais, le français et l'arithmétique, le programme de modernisation pédagogique met l'accent sur les sciences de l'environnement, les mathématiques et plus récemment, sur l'informatique. Les réponses aux questions ouvertes montrent que les enseignants ont diversement apprécié les nouvelles connaissances professionnelles dispensées par les modules du programme ACE qui se rapportent à l'enseignement de matières telles que l'histoire de l'Ile Maurice (période hollandaise, française, anglaise...) et la géographie de l'Ile Maurice (physique, humaine, économique). Leurs réponses ont été étayées par celles des directeurs et des inspecteurs d'école : *« ce programme nous a permis d'approfondir certains sujets qui se rapportent notamment aux mathématiques modernes par opposition à l'arithmétique et aux sciences de l'environnement »*.

97. Les enseignants qui ont été formés trente ans plus tôt ont trouvé ce programme extrêmement utile pour l'enseignement des matières qui ne faisaient pas partie de leur programme de formation initiale. En revanche, ceux qui ont été préformés récemment ont déclaré n'avoir pas beaucoup bénéficié du programme ACE pour ce qui concerne les connaissances relatives au contenu des matières enseignées. Cette appréciation vaut également pour le contenu des cours de langues. Certains répondants ont fait remarquer que des disciplines telles que le dessin, la peinture et la musique (qui ne plaisent pas à tous les enseignants) n'ont pas été traitées de manière adéquate bien qu'elles occupent une place importante dans le programme scolaire.

98. D'autres répondants pensent que le programme ACE ne leur a pas proposé certaines des connaissances nouvelles qui se rapportent au contenu des matières enseignées sous prétexte qu'elles s'adressent davantage aux grandes classes de l'école primaire qu'aux petites. On devrait, selon eux, accorder la même importance aux grandes classes qu'aux petites.

99. La plupart des directeurs d'école reconnaissent que les enseignants ont plus de connaissances sur le contenu des matières enseignées mais que ces améliorations varient en fonction des individus. Ils soulignent que les enseignants qui étaient intrinsèquement motivés ont mieux profité du programme en termes d'acquisition des connaissances que ceux qui n'étaient attirés que par les augmentations de salaire. Selon les directeurs et les inspecteurs d'école, les stagiaires qui ont bénéficié de la formation, en termes de connaissances sur les matières enseignées ont pris davantage d'assurance : cette confiance en soi transparaît dans leurs aptitudes et leur manière d'enseigner.

10.2.2. Connaissances pédagogiques

100. L'expression connaissances pédagogiques renvoie aux connaissances qui se rapportent à l'élève et à l'apprentissage. En plus de la connaissance professionnelle du contenu des matières enseignées (sciences de l'environnement, anglais, français, langues orientales et arabe) les enseignants ont reçu une formation en pédagogie (développement personnel, social et cognitif, psychologie d'apprentissage, motivation, etc.) et une formation sur les principes généraux de l'enseignement : enseignement des sciences de l'environnement, de la lecture et de l'écriture.

101. La plupart des enseignants ont préféré le cours d'initiation à la pédagogie au cours sur le contenu des matières enseignées et ont déclaré avoir significativement profité de cette composante du programme en termes de connaissances sur le développement et la psychologie de l'enfant et les principes généraux de l'apprentissage. Certains enseignants estiment, cependant, que des questions cruciales telles que les cours de rattrapage et l'élaboration des programmes d'enseignement n'ont pas été traitées de manière approfondie. De nombreux enseignants pensent que les connaissances pédagogiques imparties par le programme ACE les ont aidés à améliorer leur pratique en classe; plusieurs d'entre eux insistent, cependant, sur le fait que ces connaissances ne peuvent pas être utilisées dans les conditions qui prévalent actuellement dans les écoles et dans les salles de classe. Des facteurs tels que les effectifs pléthoriques, les programmes surchargés, les contraintes d'emploi du temps, le manque d'incitations et de motivation auraient dû être intégrés dans l'élaboration de stratégies pertinentes d'enseignement.

102. Les directeurs d'école ont des opinions divergentes sur l'amélioration des connaissances pédagogiques de leurs enseignants. Certains sont convaincus que le programme ACE a considérablement amélioré la pratique de ces derniers ; tandis d'autres pensent que les connaissances acquises par les stagiaires, sur le développement et la psychologie de l'enfant, les théories de l'enseignement et de l'apprentissage, sont bien en deçà de leur attentes et ne se reflètent pas tant que cela dans leurs méthodes d'enseignement.

103. Les connaissances pédagogiques générales ont été considérées comme « *des théories à la page qui peuvent être appliquées à l'île Maurice* ». En revanche, les connaissances pédagogiques qui concernent le contenu des matières, et permettent de les enseigner avec compétence, ont été jugées insuffisantes. A l'exception du module sur « *les sciences de l'environnement qui a permis aux enseignants d'approfondir certains sujets* » (commentaires d'un enseignant) le manuel du programme ACE ne fait aucune référence à des « suggestions de stratégies d'enseignement ».

104. Les directeurs d'école pensent que le programme ACE devrait pouvoir donner aux enseignants les compétences requises pour enseigner des matières spécifiques et que ce programme ne tient pas compte des spécificités du contexte d'enseignement et d'apprentissage : « *...les problèmes actuels de l'école n'ont jamais fait l'objet de discussions approfondies afin de trouver des solutions permettant d'améliorer l'enseignement... les enseignants n'ont pas été formés pour travailler avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage* »(commentaire d'un directeur d'école). « *La partie du cours qui concerne les techniques et l'acquisition des compétences ne peut pas être entièrement appliquée car les effectifs scolaires sont pléthoriques et en raison du manque de matériel éducatif* »(commentaire d'un directeur d'école).

105. Les directeurs d'écoles ont également déclaré que le programme ne les a pas suffisamment outillé pour leur permettre d'adopter des stratégies individualisées d'enseignement-apprentissage en fonction du profil cognitif de l'élève... « *le comportement des enfants de la nouvelle génération, à l'école, et des enfants ayant des besoins spéciaux devraient recevoir beaucoup plus d'attention... nous n'avons pas été préparés dans ce sens* ».

106. Les directeurs d'école pensent également que les enseignants auraient mieux tiré parti du programme s'il y avait eu un meilleur équilibre entre la théorie et la pratique, si la formation avait été basée sur des activités et avait comporté des sessions sur l'enseignement de matières spécifiques : la lecture, la compréhension, la rédaction d'essai, la grammaire, etc. Certains directeurs ont suggéré qu'on aurait dû insister davantage sur

les stratégies d'enseignement et que le programme aurait dû prévoir un module spécifique sur les techniques d'enseignement et mettre en évidence leurs avantages et leurs inconvénients.

10.2.3. Compétences pédagogiques

107. Cette expression désigne l'ensemble des compétences professionnelles qui permettent à l'enseignant de communiquer correctement avec les élèves, à planifier et organiser efficacement les cours, à gérer efficacement la classe, à développer et appliquer un riche répertoire de stratégies d'enseignement et évaluer correctement les résultats de l'apprentissage. Les compétences pédagogiques peuvent être considérées comme des connaissances professionnelles « actualisées ». Elles ne constituent pas pour autant un produit direct des connaissances professionnelles.

108. Certains enseignants affirment que le programme leur a permis, dans une certaine mesure, d'élargir leur conception de leur rôle et de leurs responsabilités. Les directeurs d'école, eux, précisent que le passage, des connaissances professionnelles aux compétences pédagogiques, dépend, en grande partie, de la détermination des enseignants à progresser tout au long de leur carrière et à « s'approprier » les connaissances, les compétences et les valeurs professionnelles requises. Les directeurs d'école pensent que le programme ACE a suscité cette détermination à des degrés divers : les changements positifs enregistrés sont réels mais ils restent bien en deçà de ce qu'on aurait pu attendre d'un tel programme.

109. La grande majorité des directeurs d'école insistent sur le fait que les enseignants qui ont terminé le programme ACE manquent encore de compétences professionnelles de base. Ils attribuent cette faiblesse à la forte orientation théorique de ce programme, qui met l'accent sur le contenu et n'incite pas à réfléchir, tester, expérimenter et innover. Certains directeurs d'école pensent que les tuteurs du programme ACE sont coupés de la réalité de la salle de classe et proposent certaines techniques « livresques » qui ne sont pas applicables dans le contexte local.

110. Des enseignants admettent que le programme ACE leur a permis d'acquérir certaines compétences de base. Toutefois, la plupart d'entre eux insistent sur le fait que le programme n'a pas réussi à leur inculquer les compétences professionnelles requises pour enseigner efficacement. Ils affirment avoir eu des difficultés à appliquer les nouvelles théories sur la pédagogie aux fins de la planification, l'organisation, la gestion et l'évaluation des cours. Ils attribuent ces problèmes aux faiblesses du programme de formation et de l'ensemble du système éducatif.

111. Certains enseignants considèrent que le programme ACE est « *un programme bien conçu, une initiative louable* » qui vise à « *relever le niveau de l'éducation à l'Ile Maurice* » (commentaire d'un enseignant). D'autres pensent que certains modules, notamment ceux de français et d'anglais sont « *ampoulés, surchargés, difficiles, d'un niveau supérieur à celui de l'école primaire* » (commentaire d'un enseignant). Il semble, qu'à l'exception des sciences de l'environnement, qu'on a jugé « *captivantes et intéressantes* » et, jusqu'à un certain point, des mathématiques, qui étaient « *basées sur la logique* » les modules centrés sur les matières étaient trop axés sur leur contenu et sur les examens :

112. « *...les directeurs d'études ne parlaient que du contenu des livres et de rien d'autre... les matières scientifiques étaient enseignées au tableau noir, entre quatre murs alors qu'il s'agit de matières très pratiques, surtout à l'école primaire* » (commentaire

d'un enseignant)...« *On devrait proposer davantage de techniques d'enseignement aux enseignants pour renforcer leur efficacité dans certaines disciplines spécifiques* » (commentaire d'un enseignant). « *... pour ce qui concerne les langues, au lieu d'insister sur les subtilités de l'anglais ou du français, qui n'ont aucun intérêt pour les enfants du primaire, on devrait aider les enseignants à acquérir des techniques de la didactique des langues qu'ils ne possèdent pas... Leur connaissance des langues est suffisante pour enseigner dans le primaire* » (commentaire d'un enseignant).

113. Le programme ACE est caractérisé par une nette dichotomie entre les connaissances qui se rapportent au contenu des matières enseignées et les connaissances pédagogiques. Pour cette raison, on pourrait douter de l'aptitude des directeurs d'études spécialisés à inculquer des connaissances transversales **sur le contenu** des matières et **sur la manière** de les enseigner. Cette dichotomie explique sans doute les commentaires suivants : « *... quand on travaillait sur les matières, il n'y avait pratiquement aucune incitation à appliquer les connaissances acquises en classe* » (commentaires d'un enseignant) « *...ce programme nous a aidé à mettre nos connaissances à jour mais il ne nous a pas permis de résoudre les véritables problèmes auxquels nous sommes confrontés avec les élèves* » (commentaire d'un enseignant).

114. Pour cette raison le passage, des connaissances professionnelles à la compétence pédagogique, s'est opéré de manière informelle dans l'environnement professionnel en utilisant le principe d'équipe pédagogique. Cela consiste « *à tirer le meilleur parti possible de l'expertise des collègues ayant des compétences et aptitudes uniques pour enseigner une certaine matière au profit de l'ensemble de la communauté scolaire* »(commentaire d'un directeur d'école).

115. Les directeurs d'école et les enseignants pensent que le principe du travail en équipe, qu'ils ont promu en s'appuyant sur les stagiaires les plus dynamiques du programme, peut être considéré comme une retombée positive indirecte du programme.

10.2.4. Développement professionnel sur le lieu de travail

116. Les enseignants qui étaient intrinsèquement motivés et engagés professionnellement ont estimé que le programme a encouragé les enseignants à partager des expérimentations en salle de classe ainsi que des techniques d'enseignement effectives ; qu'il a significativement contribué à faire percevoir l'école comme une organisation évoluant grâce à l'apprentissage. L'approche collaborative, qui a été appliquée pour le développement professionnel sur le lieu de travail, est considérée comme un changement d'attitude majeur : un passage de la concurrence à la coopération parmi les enseignants. Pour les directeurs d'école, cette réorientation est une retombée directe de l'approche coopérative à l'apprentissage que les enseignants formés par l'ACE s'efforcent de promouvoir parmi leurs propres élèves.

117. En plus des changements qui ont été apportés dans la pratique quotidienne de la vie socioprofessionnelle, pour améliorer les performances à l'école, les enseignants auto motivés ont insisté sur le fait qu'ils ont pu utiliser au mieux le matériel didactique du programme, qui a été spécifiquement conçu à cet effet, pour leur propre développement professionnel : « *Pendant le stage, nous discutons des nouvelles tendances en éducation... de la vision d'une meilleure éducation, à l'école et hors de l'école. Cela m'a permis de me mettre sur les rails* » (commentaire d'un enseignant).

118. Ce changement dans le rapport à l'apprentissage ne se produit qu'exceptionnellement dans un processus d'auto amélioration continue. Il implique un

bouleversement considérable et suppose un changement total de la perception de soi en tant qu'individu (Rumajogee, 2000. p 146). « L'individu n'est ni la simple incarnation d'un groupe social ni le produit de facteurs environnementaux. Il est un sujet singulier, c'est à dire une synthèse humaine originale construite tout au long de sa vie » (Charlot et al.,1992). En ce sens, le programme ACE peut avoir contribué à déclencher un processus de changement qui dure toute la vie en modifiant la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes.

10.2.5. Changement de perception de soi et de l'environnement socioprofessionnel

119. Le programme ACE a provoqué des changements significatifs dans la perception que les enseignants avaient d'eux-mêmes et de leur rôle dans leur environnement professionnel. La contribution de ce programme, dans ce domaine, a été soulignée à maintes reprises : « *ce programme m'a rassuré par rapport à mon statut et à la profession enseignante... parce qu'il m'a permis de mieux en comprendre le contenu* » (commentaire d'un enseignant). « *Ils ont gagné en assurance. Les approches apprises grâce au programme ACE leur permettent de se tirer de situations dans lesquelles ils s'empêtraient auparavant* » (commentaire d'un directeur d'école).

120. Pour certains enseignants, ce programme a été une opportunité de se livrer à une introspection, d'analyser leurs insuffisances professionnelles et pédagogiques « *ce programme m'a été très bénéfique parce que je me suis rendu compte à quel point mes lacunes dans certains domaines étaient importantes et à quel point je pouvais améliorer mes capacités d'enseignement... en cherchant des informations plus récentes et de nouvelles idées sur les méthodes d'enseignement* » (commentaire d'un enseignant).

121. S'agissant des relations professionnelles avec leurs collègues, le principal changement a consisté à passer de l'autosuffisance à une espèce d'identité corporative. Le projet scolaire et le développement de la communauté sont devenus aussi importants que la salle de classe. Les enseignants partagent davantage le matériel éducatif qu'ils produisent et des idées novatrices. Les échanges sur les pratiques en salle de classe font désormais partie de la culture scolaire malgré le manque de supports adéquats : « *ce changement de mentalité est remarquable notamment parmi les enseignants qui ont suivi le programme ACE* »(commentaire d'un directeur d'école).

122. Selon certains enseignants, le programme a eu un impact très positif sur la relation enseignant-élève. Cette relation est de plus en plus caractérisée par un changement de centre d'intérêt : de l'enseignant à l'élève. De même, l'accent porte désormais davantage sur l'élève que sur le contenu : « *ayant été, moi-même, soumis de nouveau à l'expérience de l'apprentissage, le programme ACE m'a appris à comprendre pourquoi mes propres élèves peuvent s'ennuyer et ne pas être intéressés par mes cours... et je suis prêt à changer ma façon d'enseigner et à encourager les plus faibles à travailler et progresser* »(commentaire d'un enseignant).

123. Dans une perspective plus holistique, l'enseignant en salle de classe se perçoit davantage comme un professeur d'éducation civique et un agent de transformation sociale : « *en lisant et en faisant des recherches sur les besoins des mes élèves en matière d'apprentissage, j'ai pris conscience que même les élèves les plus faibles peuvent s'améliorer et améliorer leurs performances scolaires afin de devenir des citoyens responsables de notre pays* » (commentaire d'un enseignant).

10.2.6. Gestion de la salle de classe

124. Certains enseignants pensent que le programme leur a été globalement bénéfique en termes de « *connaissances personnelles* » (commentaire d'un enseignant), de connaissance professionnelle du contenu des matières enseignées et de méthodologies pédagogiques. D'autres pensent que leur gestion du programme scolaire s'est améliorée parce qu'ils savent mieux planifier et structurer les leçons et les notes pédagogiques quotidiennes; ce qui mène au constat suivant : « *je me suis senti capable d'enseigner mieux, davantage et plus facilement* » (commentaire d'un enseignant). Les enseignants pensent également qu'ils ont beaucoup appris sur les questions de gestion en « *partageant leurs expériences avec des collègues qui ont essayé d'appliquer les enseignements du programme ACE* ».

11. CONDITIONS DU CHANGEMENT

125. Certains enseignants pensent que « *le programme ACE étaient trop théorique... trop axé sur le contenu des matières et plus propre à les barder de connaissances théoriques que d'approches méthodologiques* ». Comme le suggère Barbier (1996), ceux qui ont réussi à dépasser ces contraintes ont pu passer d'une perspective axiologique (liée aux valeurs) et méthodologique (axée sur les procédures) à une perspective praxique (orientée vers l'action) et épistémologique (études des connaissances et de leurs limites) au moyen de l'observation réfléchie, de l'expérimentation et de l'expérience. Pour ceux-là, le programme ACE a été davantage un processus d'émancipation permettant d'effectuer des changements pédagogiques qu'un cours de conditionnement : « *je ne peux pas nier que le programme ACE m'ait aidé, dans une certaine mesure, dans mon développement professionnel... et qu'il m'ait encouragé à aller au-delà de la routine et à innover. Toutefois, si l'on avait eu plus de temps, plus de discussions pour appréhender les cours (selon divers points de vue) le programme aurait été plus productif... Il a été productif mais il aurait pu l'être davantage* » (commentaire d'un enseignant).

126. Les professeurs du MIE, préfèrent insister sur la complémentarité qui existe entre les connaissances théoriques et pratiques que de les opposer. Les théories livresques empruntées, qui ne sont pas ancrées dans la pratique en salle de classe, sont moins utiles que des théories bien comprises et illustrées par des exemples tirés du contexte local. En d'autres termes, plutôt que de donner aux stagiaires une série de « recettes pédagogiques », les programmes de formation pédagogique devraient s'efforcer de parvenir à un équilibre entre la théorie et la pratique.

127. Les professeurs et les maîtres de conférence du MIE ont insisté sur la nécessité de veiller à ce que l'application du programme de formation, dans les écoles, fasse l'objet d'un suivi adéquat, au moyen d'ateliers organisés sur les matières du programme scolaire ou de « *conseils individuels* ». Les enseignants, notamment, pensent que leur développement professionnel continu peut être renforcé par un véritable partage d'expériences concrètes et d'expertise pédagogique plutôt que par le renforcement de la relation professeurs-inspecteurs / enseignants-stagiaires à laquelle on tendrait à prêter des vertus mystérieuses.

128. Tous les enseignants praticiens qui ont suivi le programme ACE relèvent du service d'inspection académique du ministère de l'éducation et de la recherche scientifique. Ils ne sont, par conséquent, pas supervisés par les professeurs du MIE pendant ou après leur et après leur formation. Ils reçoivent des visites sporadiques d'inspecteurs d'école qui n'ont pas de compétences suffisantes pour donner des conseils pédagogiques pertinents. Cette « balkanisation » de la formation en cours d'emploi et de l'enseignement en salle de classe est loin d'être propice au renforcement des capacités acquises dans le cadre du programme. Pour remédier à cette situation, il est prévu de créer un « réseau » de personnes ressource réunissant des inspecteurs, des directeurs d'école, des mentors/conseillers pédagogiques formés et expérimentés pour promouvoir l'internalisation, l'intégration et l'application des connaissances acquises et des connaissances qui se rapportent à l'enseignement en salle de classe (propos d'un enseignant du MIE).

129. Pour les stagiaires du programme ACE, le partenariat entre les théoriciens de la formation pédagogique et les enseignants praticiens, pour l'élaboration des programmes de formation, est un aspect crucial. Cette collaboration permettrait d'élaborer un

programme de formation plus équilibré et de promouvoir la fertilisation croisée entre la théorie et la pratique. Mieux encore, elle permettrait de promouvoir l'appropriation du processus d'apprentissage.

11.1. Intégration de matériel d'appui à l'enseignement en salle de classe

130. Le programme ACE est considéré comme « *trop théorique* » quoi que « *très stimulant* ». Pour cette raison, certains enseignants pensent « *qu'il pourrait être renforcé par l'utilisation accrue de médias* » (commentaire d'un enseignant). De même, ils pensent que leur pratique en salle de classe pourrait être améliorée par l'intégration d'aides audiovisuelles. Les directeurs et les inspecteurs d'école pensent que « l'approche de l'apprentissage libre » qui sous-tend le programme ACE a contribué, dans, une grande mesure, à susciter leur intérêt pour l'utilisation d'autres médias que l'imprimé, (y compris pour la radio et la vidéo). Ces médias aideraient à « *améliorer l'apprentissage en classe, notamment dans les classes les moins performantes* » (commentaires d'un enseignant) « *en montrant des activités pratiques ancrées dans des situations réelles* » (commentaire d'un directeur d'école). On a fait remarquer que « *le programme ACE est trop éloigné de la réalité; ne prévoit pas du tout de démonstration en situation concrète* ».

131. Le programme ACE est un programme de perfectionnement professionnel fondé sur l'imprimé et complété par un enseignement face-à-face. Son objectif consiste à renforcer l'enseignement et l'apprentissage dans des situations semblables à celles qui prévalent en salle de classe, dans les écoles primaires. Cet objectif est également celui du projet Audio visuel (AVP) du Mauritius College of the Air (MCA) qui, pendant les dix dernières années, a participé à des actions « d'appui à l'enseignement par l'utilisation de médias appropriés pour divers niveaux ». Il s'agit de « renforcer l'enseignement par l'utilisation d'une grande variété d'aides pédagogiques en salle de classe, notamment la radio et la vidéo » (Plan directeur de l'éducation : manifeste pour la scolarisation en neuf ans, Ministère de l'éducation et de la recherche scientifique, 1992).

132. Le MCA organise également des ateliers sur l'utilisation des médias en classe pour tous les maîtres d'école, y compris ceux qui ont été formés par le programme ACE. Les programmes MIE ACE et MCA AVP visent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'école primaire. Pour cette raison, il nous a paru judicieux de traiter brièvement de l'intégration de l'audiovisuel dans les écoles primaires, bien que l'imprimé, et non l'éducation à distance à l'aide de l'audio-visuel, soit le thème principal de la présente étude. Ces informations complètent le document principal et peuvent être considérées comme une annexe afin de ne pas affecter la cohérence de l'étude.

133. Utilisés en tant que compléments et non comme supports alternatifs, les médias, peuvent servir à renforcer l'enseignement et l'apprentissage à l'école primaire. On ne peut pas envisager d'intégrer l'AVP et l'ACE bien qu'il s'agisse de programmes convergents et complémentaires. Les ateliers de formation à l'intégration des médias en salle de classe s'adressent aux maîtres d'école tout comme le programmes ACE. Toutefois, les études analysées ici portent sur deux échantillons différents de population d'enseignants.

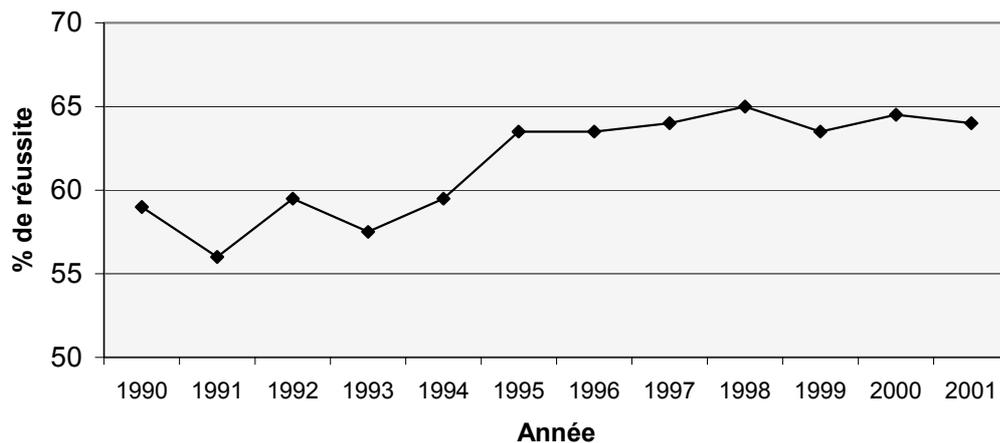
12. AMELIORATION DES RESULTATS DE L'APPRENTISSAGE MESUREE PAR LES RESULTATS DES ELEVES AUX EXAMENS

134. De 1993 à 1998, on pouvait préparer le Certificat supérieur d'aptitude à l'enseignement par correspondance. En supposant que l'efficacité de ce programme n'ait commencé à se faire sentir, sur les résultats de l'apprentissage en salle de classe, qu'un an après son lancement, les résultats des élèves aux examens du certificat d'études primaires, de 1993 à 2001, indiqueraient qu'il y a un lien entre l'amélioration des compétences des enseignants-stagiaires du programme ACE et l'amélioration de la qualité dans les écoles primaires.

135. Le Certificat d'études primaires (CEP) est obtenu après six années d'études primaires. Il faut, par ailleurs, réussir aux examens nationaux qui sont organisés à la fin de chaque année. Les performances des élèves, au CEP, sont évaluées à l'aide des notes obtenues dans chacune des matières suivantes : anglais, mathématiques, français, sciences de l'environnement, langues orientales et arabe. La note A compte 75 points et plus, la note B va de 60 à 75, la note C vas de 50 à 60, la note D de 40 à 50; E de 30 40, F (échec) se situe en deçà de 30 points. Tous les élèves doivent avoir réussi à quatre matières, au moins, pour obtenir le CEP.

12.1. Taux globaux de réussite au certificat d'études primaires

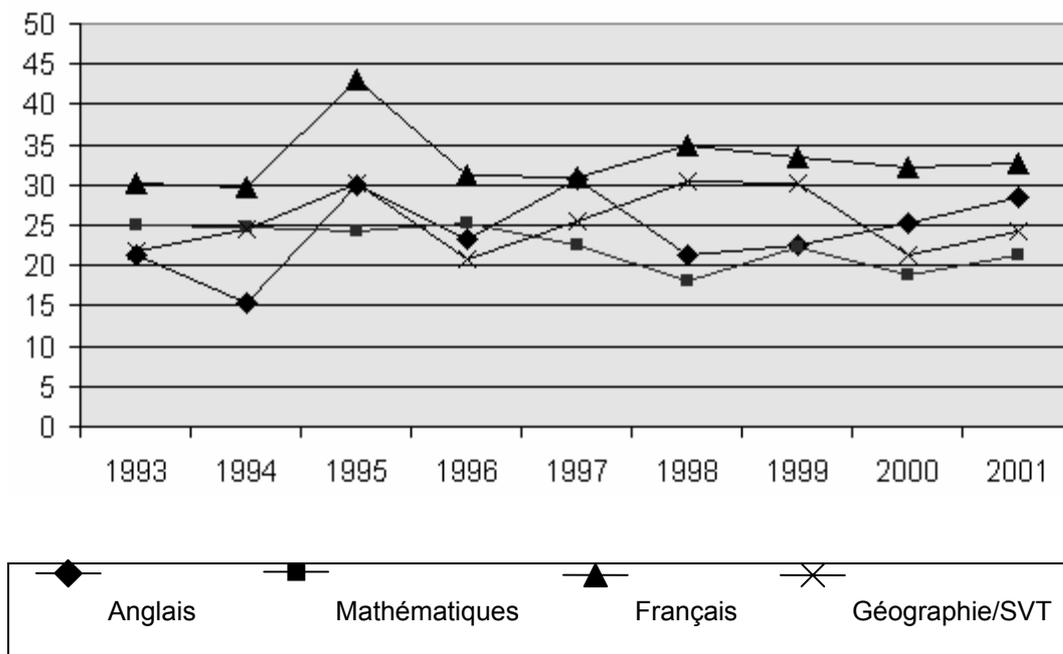
Graphique 1 Pourcentage de réussite au certificat d'études primaires



136. On estime que 25,000 à 28,000 élèves ont se sont présentés aux examens du CEP de 1993 à 2001. De 1994 to 2001, le taux de réussite à cet examen s'est sensiblement accru, excepté en 1999. Le taux de réussite pour les filles est passé de 60% en 1994 à 69% en 1998, 2001 et 2002. le taux de réussite confondu des filles et des garçons, entre 1994 et 2001, est passé de moins de 60% à près de 65% en 1998, 2000 et 2001.

12.2. Performances des élèves au CPE par matière

Graphique 2 Pourcentage d'élèves ayant obtenu un A de 1993 à 2001

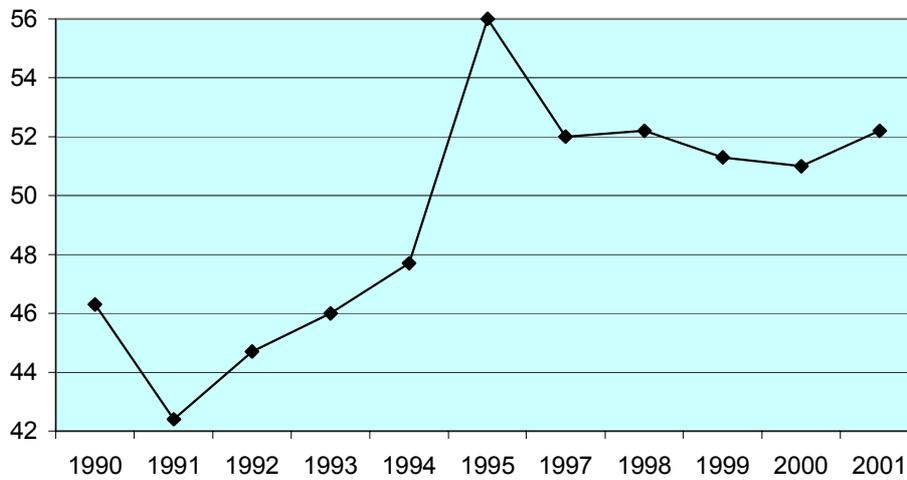


137. Les performances globales des élèves au CEP se soient améliorées presque régulièrement de 1993 à 2001. En revanche, les notes qui se rapportent aux matières enseignées à l'école ne semblent pas s'être améliorées. En effet, entre 1994 et 1995, le nombre d'élèves qui ont obtenu un A a augmenté dans toutes les matières sauf en mathématiques. Entre 1988 et 2001, les performances des élèves en anglais et en mathématiques se sont améliorées mais pas en français. Leurs performances en sciences de l'environnement se sont améliorées de 1996 à 1999 et se sont détériorées depuis lors.

12.3. Performance égale des élèves dans toutes les matières

138. Cette performance est mesuré par l'indice 20 et plus. Il s'agit du « pourcentage d'élèves qui ont obtenu des performances égales dans toutes les matières" (Mauritius Examinations Syndicate, 2003), qui ont, par exemple, obtenu, « 20 points ou davantage ». Cet indice montre que, le nombre d'élèves qui ont pu progresser uniformément dans toutes les matières a significativement augmenté entre 1994 à 2001.

Graphique 3 Pourcentage d'élèves qui ont obtenu des performances égales dans toutes les matières



139. Il est difficile de lier l'amélioration des qualifications des enseignants et les performances des élèves au CEP qui ont été enregistrées de 1999 à 2001. Les formulaires d'examen du CEP ont été modifiés en 1994, avec le lancement du « learning competency project » (Projet pour la promotion de l'efficacité de l'apprentissage). Les « coudes » qui apparaissent dans le graphique ci-dessus, de 1994 à 1995, suggèrent que les nouveaux formulaires d'examen et l'introduction, en 1994, des programmes « Essential Learning Competencies¹ et Desirable Learning Competencies² » ont davantage influé sur l'évaluation des élèves que la qualité de l'enseignement, sur leurs performances. Toutefois, l'amélioration des performances des enseignants peut avoir influé sur le maintien des performances des élèves à partir de 1994/1995.

13. ANALYSE DE LA RENTABILITE DU CERTIFICAT SUPERIEUR D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT

140. L'enseignement à distance a été préféré aux autres modes d'enseignement, pour la formation pédagogique en cours d'emploi, afin de ne pas perturber les cours. Le programme ACE comportait cependant des sessions face à face. Les étudiants devaient travailler à distance. Ce programme a duré cinq ans et a touché 5 500 enseignants.

141. Il a été lancé en 1993 sur la base des hypothèses suivantes :

- les infrastructures physiques et les ressources humaines existantes seraient utilisées sans coûts supplémentaires pour le MIE. Il faudrait néanmoins créer des locaux supplémentaires dont l'amortissement serait calculé sur la base du nombre d'heures de cours face-à-face.
- Le programme durerait trois ans si on optait pour la méthode d'enseignement face à face.

13.1. Analyse

142. En général, le coût des programmes d'enseignement à distance varie en fonction des médias ou de la technologie utilisée et du type de soutien apporté aux élèves. On a indiqué plus haut que le programme ACE utilisait peu de technologies et que les sessions face-à-face étaient limitées à 12 jours par an.

143. Les postes de dépenses des programmes d'enseignement à distance sont différents de ceux de l'enseignement face-à-face ; les ratios coûts fixes / coûts variables, notamment, sont différents. Dans le système d'éducation conventionnel, les coûts du personnel constituent généralement le poste de dépense le plus important du budget, (90% environ du coût total). Le coût du personnel tend à varier avec le nombre d'élèves ; or, l'enseignement conventionnel utilise beaucoup de main-d'œuvre.

144. Dans l'enseignement à distance, les cours peuvent être enregistrés à l'avance, reproduits et distribués à de nombreux élèves en utilisant le même nombre de travailleurs. Les investissements destinés à l'élaboration du matériel d'apprentissage et d'enseignement sont, certes importants. Toutefois, les coûts d'admission d'un élève ou d'un groupe d'étudiants supplémentaires sont modestes. L'enseignement à distance consomme, par conséquent, davantage de capitaux, comporte des coûts fixes plus élevés que l'enseignement conventionnel, notamment pour l'élaboration et la production du matériel éducatif ; en revanche, les coûts variables sont plus faibles car on consomme moins d'heures d'enseignement par tête ou par groupe d'étudiants.

13.2. Economies d'échelle

145. Il importe de tenir compte de l'évolution des coûts quand on compare les coûts de la méthode conventionnelle et ceux de l'enseignement à distance ou lorsqu'on considère les conséquences de l'expansion ou de la réduction d'un programme.

Nombre d'étudiants: A mesure que le nombre d'étudiants d'un programme augmente, les coûts fixes sont répartis entre un plus grand nombre de personnes, ce qui abaisse le coût par étudiant.

Nombre d'options offertes par le programme : Si les étudiants suivent le même cours, sans avoir la possibilité de choisir des options, le coût de l'élaboration du programme sera peu élevé. En revanche, ce coût augmente avec l'introduction des options. Plus il y a de choix, moins il y a d'étudiants par option. Le coût unitaire tend à augmenter avec le nombre d'options.

Degré de sophistication des médias utilisés : Le degré de sophistication des médias utilisés est un élément très important qui peut influencer sur les coûts fixes et les coûts variables. Un programme qui n'utilise que l'imprimé coûte moins cher qu'un programme multimédia. L'heure de télévision est toujours plus chère que l'heure de radio. Les téléconférences par ordinateur requièrent des investissements en matériel informatique (progiciels et logiciels). Cette formule impose, par ailleurs, de lourdes dépenses pour payer les directeurs d'études chargés du suivi des téléconférences. Les coûts de production liés à divers médias utilisés dans l'enseignement à distance sont fixes : ils ne varient pas en fonction du nombre d'étudiants. Toutefois, pour les supports imprimés, les coûts de distribution et de reproduction peuvent varier en fonction du nombre d'étudiants.

Appui aux étudiants, organisation, supervision et évaluation de la pratique en salle de classe : tout comme pour l'enseignement face-à-face, les coûts de supervision de la pratique des enseignants en salle de classe peuvent varier en fonction du nombre de stagiaires.

146. Pour calculer le coût du programme, on a identifié tous les coûts, calculé l'amortissement des coûts annuels d'équipement, puis on a calculé les coûts unitaires. Pour l'identification des coûts, on a utilisé le document de projet du programme préparé par le Mauritius Institute of Education. Le budget présenté dans ce document a été, autant que possible, comparé avec les dépenses effectives. Les coûts ont été identifiés en termes d'espace nécessaire, d'équipement de matériel, de formation du personnel, de consommables, de main-d'œuvre et d'autres ressources.

147. Le coût unitaire qui a été retenu, pour les calculs, est le coût par étudiant. Etant donné que le programme a utilisé les infrastructures du MIE aucun investissement supplémentaire n'a été imputé à cette rubrique. L'amortissement de ces locaux n'a donc pas été entièrement imputé au programme. A la place, on a inclus une estimation de l'amortissement de l'espace, de l'équipement et du mobilier dans les calculs pour obtenir une estimation réaliste des coûts et faciliter la comparaison avec l'enseignement face-à-face. L'amortissement a été calculé sur une base horaire. Comme on l'a indiqué, plus haut, ce coût est faible : le programme ACE ne consomme pas beaucoup de capital : il utilise très peu de technologies.

13.3. Résultats

148. Compte tenu de ce qui précède, le coût unitaire du programme ACE, par l'enseignement à distance s'établit comme suit :

	Total (en roupies)
Fournitures de bureau et imprimerie	3 200 000
Assistance technique	900 000
Mission à l'étranger du personnel du MIE	600 000
Frais pour les cours pris à l'étranger	900 000
Honoraires des directeurs d'études et frais de correction des devoirs	3 790 000
Aides audio-visuelles	450 000
Frais divers	350 000
Ajustement et évaluation des cours	900 000
Amortissement	173 000
Total	11 263 000
Nombre d'étudiants	5 500
Coût unitaire	2 048

149. A titre de comparaison on a également établi la fiche de coût de la méthode de formation conventionnelle par des coûts dispensés face à face, ci-après :

	En roupies
Salaires enseignement	41 066 667
Salaires non enseignement	1 750 000
Autres coûts administratifs	6 422 500
Formation	1 500 000
Amortissement	1 380 000
Total	52 119 167
Nombre d'étudiants	5 500
Coût unitaire	9 476

150. On note que le coût unitaire du programme par correspondance est près de 4,6 fois inférieur au coût unitaire par la méthode traditionnelle : 9,476 contre 2,048 roupies. Ces résultats confirment les résultats d'autres études qui montrent que l'enseignement à distance peut être plus économique que d'autres moyens de formation pédagogique.

151. ELC représente pour une discipline donnée le niveau que tous les étudiants devraient avoir acquis à l'issue d'un stage. Ce niveau implique la capacité de comprendre, des aptitudes, des compétences, des attitudes et des valeurs considérées comme fondamentales. Il s'agit d'un « minimum vital » ou d'un seuil en deçà duquel l'apprentissage ne peut être viable.

152. DLC représente les connaissances et aptitudes que tous les étudiants doivent obligatoirement avoir acquis à l'issue d'une formation. Les composantes DLC, sont facultatives. Elles sont cependant désirables car elles permettent aux étudiants d'utiliser leurs facultés mentales. Elles permettent de repérer les élèves les plus doués.

14. ANNEXE

Utilisation d'aides audio-visuelles en salle de classe

1. Introduction

Le Mauritius College of the Air (MCA) est une institution paraétatique qui relève du ministère de l'éducation et de la recherche scientifique. Le MCA produit des émissions de télévision et de radio pour les écoles pré primaires, primaires et secondaires, le secteur tertiaire et le grand public. Il diffuse des programmes complémentaires et des programmes de culture générale sur les antennes de la Mauritius Broadcasting Corporation. Le MCA organise des ateliers de formation à l'utilisation des médias dans le cadre de la formation en cours d'emploi de maîtres d'école de Maurice et de Rodrigues, une autre île qui fait partie de la République de l'île Maurice.

A partir de l'an 2000, dans le cadre de la mise en oeuvre du plan de réforme du secteur de l'éducation primaire, le MCA a produit une série de nouveaux programmes vidéo pour les grandes classes du primaire dans de nouvelles disciplines : sciences, histoire, géographie, santé, éducation physique, éducation à la créativité, etc.

Pour permettre aux maîtres d'école de tirer le meilleur parti des leçons en vidéo, le MCA a organisé sept ateliers à leur intention sur l'utilisation de matériel vidéo en salle de classe. Toutes les écoles primaires du pays étaient représentées à cet atelier par un enseignant du CM2. Le MCA a également organisé un atelier à Rodrigues pour les maîtres des classes du CE2, du CM1 et du CM2 de 13 écoles de cette île. L'évaluation de l'impact de ces nouvelles vidéos sur les élèves et sur les enseignants était prévue dans le programme de travail du MCA. Deux groupements scolaires ont été constitués à cet effet. Ils font l'objet d'un suivi à long terme. Trente-cinq enseignants ont été formés à l'utilisation de matériel audio vidéo en classe. Depuis le lancement de la réforme du secteur de l'éducation primaire, quelque trois cent trente maîtres d'école ont été formés à ces méthodes.

De nouvelles matières, obligatoires ou facultatives, ont été introduites. L'emploi du temps scolaire a été considérablement remanié. Il a été demandé aux enseignants d'appliquer de nouvelles approches pédagogiques, d'adopter de nouvelles techniques et attitudes, de mettre davantage l'accent sur le processus d'enseignement et d'apprentissage que sur la préparation au certificat d'études primaires.

Les sciences de l'environnement ont été divisées en plusieurs disciplines : histoire, géographie et science. Par ailleurs, de nouvelles matières facultatives (l'éthique, par exemple) ont été introduites pour promouvoir le développement global des jeunes mauriciens. Il a par conséquent, fallu, produire du matériel vidéo supplémentaire pour les grandes classes de l'école primaire.

Les maîtres ont été formés à l'utilisation de la vidéo pour améliorer la qualité de leur enseignement et pour les inciter à interagir davantage avec les élèves. A cet égard, les ateliers sur l'intégration des médias dans l'enseignement en classe ont été très utiles.

2. Objectifs des ateliers

Ces ateliers avaient pour objectifs de :

- Promouvoir les nouvelles productions du MCA auprès des utilisateurs finals;

- Démontrer la pertinence des programmes vidéo dans le nouvel environnement d'enseignement et d'apprentissage qui venait d'être créé par la réforme de l'éducation primaire;
- Intégrer les programmes vidéo dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Ces ateliers ont permis d'inculquer aux enseignants les compétences ci-après :

- **Identification de programmes ou de séquences de programmes vidéo**

On attiré l'attention des enseignants sur le fait que les leçons en vidéo étaient destinées à appuyer et compléter leur enseignement. Les thèmes traités ont été sélectionnés par les enseignants, les inspecteurs d'écoles primaires et par un panel d'experts du National Curriculum Centre for Research and Development (Centre national de recherche et d'élaboration de programmes scolaires). On a également demandé aux enseignants de sélectionner des séquences de programmes qui leur paraissaient adaptés à leurs besoins et à ceux de leurs élèves.

- **Préparation de la classe avant le visionnage des programmes**

Recommandation : Il faut d'abord éveiller l'intérêt/la curiosité des élèves. La meilleure façon de le faire consiste à introduire un thème, poser des questions, inciter les élèves à poser des questions et à réagir ; chercher à déterminer le niveau des élèves.

Ces activités préparent l'auditoire à écouter et à suivre le programme attentivement. On a demandé aux maîtres de garder à l'esprit qu'il est important de stimuler la vivacité d'esprit des élèves pour le visionnage d'une séquence vidéo, à des fins éducatives : l'attention requise à ce moment-là est différente de la passivité qui caractérise le visionnage d'un film, d'un dessin animé, etc.

- **Exploitation des vidéos**

Pendant les ateliers, trois options applicables aux programmes de langues et aux matières scientifiques ont été présentées : a) laisser défiler un programme en entier, pour permettre aux élèves de se familiariser avec le contenu de la cassette, puis re-passer ce programme et exploiter le matériel ; b) dévoiler le programme petit à petit ; c) n'en utiliser qu'un segment. La formule la mieux adaptée dépend des circonstances, du niveau de la classe, des connaissances antérieures des élèves, de la complexité du thème étudié, de l'intérêt et du degré de motivation des élèves, etc.

- **Arrêt du rebobinage, arrêt sur image, re-visionnage de séquences / de parties de la vidéo à des fins de consolidation**

La caméra peut transporter les élèves dans des endroits familiers ; les plonger et les replonger autant de fois qu'on le souhaite dans des situations quotidiennes : tel est le principal avantage de la vidéo. On peut s'arrêter sur une image pour exploiter un plan, l'examiner en détail. On peut visionner des séquences autant de fois qu'on le souhaite et discuter pour faciliter l'absorption de certaines notions, de faits, de détails. Les capacités d'observation sont aiguisées, ce qui facilite la compréhension de notions complexes et subtiles.

- **Visionner les images sans le son et inviter les élèves à réagir et/ ou à anticiper**

La télévision est un média dense, en termes de sons et d'images. On peut séparer le son de l'image pour attirer l'attention sur l'un ou sur l'autre. On peut visionner intégralement une séquence ou une cassette pour mieux comprendre ce qui est dit à condition que les élèves connaissent le contexte. On peut leur demander de deviner. Cet exercice stimule la conversation, active les capacités d'anticipation et l'utilisation du futur. On peut également visionner des vidéos suffisamment longtemps pour permettre aux élèves de prévoir et anticiper.

▪ **Ecouter le son sans l'image**

Un autre exercice intéressant (mais qui n'est pas nécessairement attrayant) consiste à éliminer tous les aspects visuels de la vidéo pour ne laisser que le son. On peut le faire en obscurcissant l'écran ou en le recouvrant. Le fait d'écouter le son sans les images renforce les capacités d'écoute et aide à associer les sons et les images. Cet exercice aide à développer les capacités de visualisation et de description. Ses aspects pratiques sont présentés aux enseignants dans les ateliers de formation.

▪ **Division de la classe en groupes**

Une autre activité (qui consomme beaucoup de temps mais qui en vaut la peine) consiste à séparer les effectifs de la classe en deux groupes. On fait sortir l'un d'un groupe, puis on fait défiler une séquence vidéo sans le son. On présente le même extrait à l'autre groupe, sans l'image. Enfin, on réunit les deux groupes et on laisse défiler l'image avec le son. Cette activité donne lieu à des échanges très intéressants entre les élèves et les incite à s'améliorer expression orale.

▪ **Conception d'exercices axés sur la consolidation de thèmes, de sujets, de notions**

On recommande fortement aux enseignants-participants de concevoir des activités de post-visionnage pour leurs élèves afin de consolider les notions acquises. Il peut s'agir : d'exercices écrits, de notions scientifiques, de jeux de rôles, d'acquisition de vocabulaire, d'exercices sur la structure de phrases, de dessins et de sorties, etc.

Utilisés de manière adéquate, les cassettes vidéo peuvent constituer le complément idéal au processus d'enseignement/apprentissage. Elles permettent d'utiliser divers outils (qui changent de la « craie et du tableau ») pour les révisions. Ces vidéos peuvent aider les élèves à acquérir les compétences fondamentales et désirables en matière d'apprentissage si elles sont basées sur le programme scolaire et centrées sur le renforcement des connaissances et des aptitudes.

3. Exercices de simulation

Divers ateliers ont été organisés à la demande des inspecteurs de zone et des directeurs d'écoles de la 'Zone d'Education Prioritaire' - ZEP. Ces ateliers ont pris la forme de sessions pratiques regroupant 12 à 18 enseignants et vingt élèves environ du CE2.

Les producteurs de programmes vidéo du MCA ont organisé des exercices de simulation pour montrer aux stagiaires comment intégrer le matériel audio-visuel dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

4. Impact des ateliers

A ce jour, les ateliers organisés par les experts du MCA restent le meilleur moyen de toucher directement les utilisateurs de leurs produits : les enseignants peuvent dire ce qu'ils pensent de l'efficacité des programmes vidéo. Tous les participants à ces ateliers s'accordent pour dire que ces programmes ont renforcé la qualité de l'enseignement et facilité l'assimilation des concepts, des notions et des idées.

Les enseignants qui ont suivi ces ateliers ont unanimement déclaré que ces étaient pertinents par rapport au programme scolaire. Ils ont apprécié la densité d'information de ces programmes et déclaré qu'ils n'auraient jamais pu compiler de tels matériels pour renforcer la qualité de l'enseignement.

Ils estiment que la vidéo est un outil pédagogique important, surtout pour les élèves moyens et lents.

Les réponses à un questionnaire sur la facilité d'utilisation de la vidéo a révélé que les enseignants manquaient cruellement de matériels vidéo en sciences, en géographie et en histoire et qu'ils souhaiteraient disposer de cassettes dans ces disciplines.

D'une manière générale, les élèves apprécient les documentaires qui ne sont pas trop longs. Le MCA a réagi à cette demande en produisant des vidéos dont la durée n'excède pas 13 minutes. Ces documentaires sont fabriqués en studio et intégrés dans des programmes plus longs. Les établissements scolaires ont le choix entre les deux formats.

Les ateliers permettent également de recueillir des suggestions sur les solutions aux besoins exprimés par les enseignants. On a ainsi enregistré de nombreuses demandes de vidéo de soutien pour l'enseignement de certaines disciplines (sciences, histoire, géographie, anglais et français).

On demande également aux enseignants de réagir à divers aspects des vidéos : niveau de langue, ton, rythme des commentaires, diction, qualité de l'image, etc.

Le MCA a également enregistré des demandes de vidéo pour l'enseignement de matières facultatives (l'instruction civique, les arts créatifs). On peut par conséquent conclure que la demande de vidéos éducatives ira croissant. Les aspects pratiques des vidéos qui traitent de la santé, de l'éducation physique et des technologies de l'information sont très appréciés car ils donnent aux enseignants un matériel prêt à utiliser.

Certains enseignants ne connaissaient pas les produits du MCA, dont le catalogue est pourtant distribué à tous les établissements scolaires. D'autres enseignants aimeraient avoir une salle audio-visuelle à l'école et se plaignent des mauvaises conditions de visionnage, du mauvais état du matériel, des téléviseurs, des magnétoscopes et des cassettes qui sont abîmées par l'humidité ou du fait de mauvaises conditions de conservation.

Ces questions étant récurrentes, le MCA a inclus, dans ces ateliers, une session de trente minutes par atelier au cours desquelles des techniciens et des agents du National Resource Centre (Centre national de documentation et d'information, NRC) viennent conseiller les participants sur le fonctionnement des téléviseurs, des magnétoscopes et la conservation des cassettes vidéo. Ces agents leur expliquent toutes les possibilités : reproduction gratuite, prêt de cassettes, documentation préparée, à l'intention des établissements scolaires, par le MCA.

5. Utilisateurs des produits du MCA

Les programmes vidéo du MCA s'adressent à un public bien ciblé - élèves, enseignants, grand public, y compris les parents. Ces programmes formels sont taillés sur mesure pour les élèves et les enseignants des grandes classes du primaire.

Le réseau de distribution du MCA utilise plusieurs canaux :

- La diffusion des programmes par les stations de radio nationales;
- La reproduction gratuite de cassettes pour les écoles;
- Le prêt de cassettes aux écoles;
- La vente de cassettes au MCA ou par un vidéobus qui se rend dans diverses régions du pays;
- La promotion des programmes du MCA pendant les ateliers.

6. Programmes vidéo destinés aux écoles primaires

▪ Programme Teleschool Junior

Ce programme répond aux besoins des élèves du primaire en anglais, français, mathématiques, arabe, langues orientales (Hindi, Urdu, Tamil, Telugu, Marathi, et chinois moderne) et dans les nouvelles disciplines du programme scolaire (sciences, histoire, géographie, éducation créative, santé et éducation physique).

Depuis janvier 2002, ce programme, diffusé en studio, a été enrichi par l'inclusion de documentaires vidéo.

Ces documentaires vidéo sont calqués sur le programme scolaire. Leur durée (5-7 minutes) tient compte des contraintes de l'enseignement en salle de classe. Ils sont à la disposition des enseignants, des écoles et des parents.

Les programmes produits en studio utilisent des experts et des enfants et donnent des conseils pédagogiques.

▪ Programme Edusurf Junior

Le programme Edusurf Junior est un programme de 26 minutes qui s'adresse aux enfants et qui couvre de nombreux domaines d'intérêt pour eux : science, environnement, histoire, créativité, développement des capacités cognitives, etc.

Basé sur le principe de l'apprentissage ludique, ce programme de culture générale est axé sur l'éveil de la curiosité scientifique et du sens civique. Les programmes produits en studio comportent généralement des extraits d'expérimentations pratiques.

▪ Programmes vidéo pour les écoles primaires

Année	Programme Teleschool Junior	Programme Edusurf Junior	Total
2000	70	17	87
2001	55	24	79
2002	71	16	87
Total	196	57	253

7. Programmes pré-visionnés pendant les ateliers

Français

- De l'abeille au miel.
- Le crocodile.

Sciences

L'importance des animaux.

Santé et éducation physique

- Introduction à la santé et à l'éducation physique
- Endurance

Histoire et géographie

Ma famille et moi

Education à la créativité

Assemblage

8. Calcul des coûts

Le coût d'organisation d'un atelier d'un jour sur l'intégration du matériel audio-visuel dans l'enseignement en salle de classe pour 262 enseignants, dans chacune des cinq régions du pays, s'établit comme suit :

	(en milliers de roupies)
Cassettes VHS	14 960
Personnes ressource	10 000
Repas et rafraîchissements	43 230
Matériel de bureau	7 500
Frais divers	4 310
	80 000

Soit un coût de 10 dollars environ par participant.

Le coût de production d'un programme vidéo de 7-8 minutes (y compris la cassette , les frais de présentation, d'utilisation des équipements, les droits d'utilisation d'extraits musicaux) est de 60 000 roupies. En supposant qu'on ait utilisé 7 documentaires pour les ateliers, le coût total du projet s'établit comme suit :

	(en milliers de roupies)
Production du matériel	420 000
Formation des enseignants	80 000
TOTAL	500 000

Ce montant, réparti sur un total de 22 500 élèves du CE2, donne un coût d'activité par élève de 25.00 roupies environ soit un peu moins d'un dollar par tête.

9. Conclusion

Dans le cadre de la réforme du secteur de l'éducation primaire et en raison de l'introduction de nouvelles disciplines facultatives et obligatoires, dans le programme scolaire, les écoles auront de plus en plus besoin de matériel audio-visuel.

Dans cette perspective, le matériel multimédia, entre autres les cassettes audio et vidéo et les CDROM, est appelé à jouer un rôle de plus en plus important dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.