

L'Apprentissage par Projet : Une Mesure Innovante face au COVID-19

Auteur(s): Leena Zahir et Janhvi Maheshwari-Kanoria

Source: *Journal on Education in Emergencies*, Vol. 8, No. 3 (Décembre 2022), pp. 265-281

Publié par: Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)

URL stable: <http://hdl.handle.net/2451/63998>

DOI: <https://doi.org/10.33682/tzvp-9e4t>

#### RÉFÉRENCES:

Ceci est une publication en libre accès. La distribution est gratuite. Tout crédit doit être donné aux auteurs comme suit:

Zahir, Leena, et Janhvi Maheshwari-Kanoria. 2022. "L'Apprentissage par Projet : Une Mesure Innovante face au COVID-19." *Journal on Education in Emergencies* 8 (3): 265-81. <https://doi.org/10.33682/tzvp-9e4t>.

---

Le *Journal on Education in Emergencies (JEiE)* publie les excellents travaux novateurs de chercheurs et de professionnels de l'éducation en situations d'urgence, définie au sens large comme des opportunités d'apprentissage de qualité pour tous les âges dans les situations de crises, y compris le développement de la petite enfance, l'éducation primaire et secondaire, l'éducation non-formelle, technique et vocationnelle, l'éducation supérieure et pour les adultes.

© 2022, Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE).



Le *Journal on Education in Emergencies*, publié par le [Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence \(INEE\)](#), est sous licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](#).

# L'APPRENTISSAGE PAR PROJET : UNE MESURE INNOVANTE FACE AU COVID-19

LEENA ZAHIR ET JANHVI M. KANORIA

## RÉSUMÉ

*L'impact de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage s'est fortement ressenti dans les environnements défavorisés et à faibles revenus, dans les zones rurales et éloignées, ainsi que sur l'éducation en situation d'urgence, où la plupart des élèves accusaient déjà un retard pour leur âge dans l'apprentissage et les résultats scolaires (Banque mondiale 2019). Partout dans le monde, les mesures éducatives prises en réponse à la pandémie ont largement eu recours à des méthodes d'apprentissage à distance s'appuyant largement sur le numérique, ce qui a désavantagé les apprenants marginalisés, la plupart n'ayant pas accès aux technologies numériques ; cette situation les a exposés à des pertes d'apprentissage plus importantes et à des taux d'abandon plus élevés que leurs camarades disposant d'un accès au numérique (Dorn et al. 2020). Dans cet article, nous recommandons l'apprentissage par projet, une approche pédagogique unique s'appuyant sur un apprentissage adapté, holistique, centré sur l'étudiant et les compétences académiques du XXI<sup>e</sup> siècle. Ce dispositif innovant a eu des résultats prometteurs chez les élèves restés en marge du numérique pendant la fermeture des écoles liée à la pandémie de COVID-19. On a ainsi observé chez certains élèves participant aux projets de démonstration de faisabilité une augmentation de 28 pour cent de leurs compétences aussi bien scolaires que non scolaires. Ces derniers ont déclaré être satisfaits des ressources d'apprentissage par projet à hauteur de 98 pour cent et ont noté un changement positif dans leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage. Le succès aux stades initiaux des projets pilotes dans différents contextes géographiques et éducatifs indique que ce modèle a le potentiel de s'étendre.*

Reçu le 12 août 2021 ; révisé le 31 mars 2022 ; accepté le 12 avril 2022 ; publié électroniquement en décembre 2022.

*Journal on Education in Emergencies*, Vol. 8, No. 3.

Copyright © 2022 par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE).

ISSN 2518-6833

## INTRODUCTION : LES LIMITES DES MESURES ÉDUCATIVES APPORTÉES EN RÉPONSE AU COVID-19

Les fermetures d'écoles dues à la pandémie de COVID-19 au début de l'année 2020 ont perturbé l'instruction de plus de 91 pour cent des enfants en âge d'être scolarisés dans le monde (Nugroho *et al.* 2020). En réponse à la pandémie, plus de 90 pour cent des pays ont développé des programmes numériques et radiotélévisés auxquels près de 70 pour cent des élèves avaient accès. Ces dispositifs, qui reposaient largement sur la technologie, ont toutefois produit un effet de marginalisation, puisque plus de 30 pour cent des élèves dans le monde sont restés privés d'accès à l'éducation ; plus de 70 pour cent d'entre eux vivent dans des zones éloignées et rurales où l'accès à la technologie, ce qui comprend la télévision et la radio, est souvent limité (UNICEF 2020). De plus, si les médias audiovisuels permettent de transmettre des contenus, ils ne peuvent maintenir les élèves assidus ni faire le point sur ce qui a été transmis, ce qui limite la capacité à s'assurer de l'acquisition de savoirs et de compétences fondamentales. Ces limites sont la raison pour laquelle *Éducation Avant Tout (Education Above All, EAA)* a mis au point une solution innovante et adaptable d'apprentissage par projet (AP) permettant aux élèves défavorisés de poursuivre leur apprentissage sans avoir besoin d'un accès à Internet ou à d'autres technologies, ni à d'autres ressources limitées telles que des supports pédagogiques ou un soutien parental important.

### PASSAGE EN REVUE DES ÉTUDES SUR LE SUJET

L'AP est une pédagogie qui encourage l'autonomie des étudiants et le développement des connaissances au moyen d'un apprentissage et de recherches actifs et empiriques (Billah, Khasanah et Widoretno 2019 ; Mohammed 2021 ; Thomas 2000). La conception d'un AP efficace comprend sept caractéristiques essentielles : (1) une question ou un problème directeur stimulant ; (2) des recherches soutenues et itératives pendant toute la durée du projet ; (3) l'authenticité et la pertinence vis-à-vis de la vie réelle ; (4) la possibilité pour les élèves de s'exprimer et de choisir ; (5) la possibilité pour les élèves de mener une réflexion ; (6) la possibilité pour les élèves de faire preuve d'esprit critique et procéder à des ajustements ; et (7) l'aboutissement du projet sous la forme d'un produit public concret ou immatériel (Larmer 2020). Les méta-analyses réalisées au cours des vingt dernières années ont montré que pour certains sujets, l'AP était associé à des gains d'apprentissage plus importants que ceux obtenus par l'enseignement direct conventionnel (Chen et Yang 2019 ; Thomas 2000). L'AP s'est également révélé efficace dans des programmes menés auprès d'apprenants issus de milieux socio-

économiques défavorisés (Anderson et Pesikan 2016 ; Mohammed 2021). Bien que la plupart des données prouvant l'efficacité de l'AP aient été recueillies dans des environnements scolaires classiques, une étude récente a montré que l'AP améliorerait également les compétences en leadership des élèves réfugiés palestiniens de niveau CE2 (Migdad, Joma et Arvisais 2021). Toutefois, peu de travaux ont été effectués sur l'AP en contexte de crise. L'objectif de cet article est de contribuer à ce corpus de recherches et montrer que l'apprentissage par projet est une méthode d'enseignement et d'apprentissage viable dans de tels contextes.

## **CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME ET MODALITÉS D'UTILISATION**

### **CARACTÉRISTIQUES DES CONCEPTIONS INNOVANTES**

EAA a développé la *Banque de ressources éducatives sans Internet (Internet-Free Education Resource Bank, IFERB)* afin de résoudre certaines difficultés rencontrées lors de la création de solutions d'apprentissage en situation de crise. Dans cet article, « IFERB » renvoie aux ressources interdisciplinaires d'AP de la Banque, ressources qui sont constituées d'un ensemble de projets éducatifs destinés à l'acquisition de compétences académiques et d'aptitudes de la vie quotidienne du XXI<sup>e</sup> siècle, dont la gestion élémentaire des finances, l'entrepreneuriat et l'apprentissage socio-émotionnel. Ces ressources – depuis les mathématiques, les sciences, les sciences sociales jusqu'aux études environnementales – sont accessibles aux élèves de maternelle, primaire et collège. Les ressources de l'IFERB ne nécessitent que l'utilisation de supports courants et peu coûteux: aucune technologie ni connexion Internet n'est requise une fois l'accès effectué à un projet d'AP via le site d'EAA. De plus, ces ressources peuvent être exploitées efficacement par des élèves dont les compétences en lecture et écriture sont limitées car elles ne nécessitent pas un accompagnement parental important et visent à l'autonomie des élèves.

Si les ressources de l'IFERB présentent la plupart des caractéristiques d'un AP efficace, plusieurs raisons peuvent amener à les considérer comme innovantes d'un point de vue pédagogique. Premièrement, contrairement aux ressources des AP classiques qui se déroulent en présentiel avec un enseignant (Telannia Norfar), les ressources de l'IFERB contiennent des instructions détaillées, mais simplifiées qui sont communiquées directement aux enfants ou à leurs parents/tuteurs ; l'enseignant ne fait qu'encadrer les cours. Ceci s'est révélé particulièrement utile pendant la fermeture des écoles liée au COVID-19 : les ressources y ont en effet été utilisées en contexte d'apprentissage autonome, avec la supervision de

parents ou de tuteurs. Lorsque les apprenants se réunissaient en présentiel, cette approche permettait à des bénévoles – ne possédant parfois aucune expérience d’enseignement – d’encadrer les cours avec succès sans qu’ils soient pour cela spécialistes de la matière étudiée. La présence d’instructions concises a joué un rôle fondamental : elle a permis à des enseignants inexpérimentés, à des animateurs qui n’avaient pas été formés et à des parents ou tuteurs peu éduqués d’accompagner l’apprentissage des élèves.

Deuxièmement, contrairement aux ressources d’un AP classique, l’IFERB vise à fournir des ressources d’enseignement élémentaire tout en offrant aux apprenants la possibilité de mettre en pratique ce qu’ils apprennent et de s’approprier chaque projet de l’IFERB en créant des produits qu’ils pourront partager. Cela signifie que dans cette approche, les projets ne sont pas des exercices récapitulatifs venant conclure une unité d’apprentissage mais qu’ils constituent des mini-leçons à part entière sur des sujets spécifiques. Par exemple, dans un projet les apprenants ont été invités à concevoir un parc animalier (Education Above All 2020). Aucune connaissance préalable sur les habitats et les adaptations des animaux n’était requise car les activités et les descriptions des projets servaient de mini-leçons sur ces sujets. Les différents projets de l’IFERB ont été conçus pour servir dans des contextes où les ressources sont limitées. Ils cherchent à pouvoir présenter les sujets indépendamment du contexte, avant même que les organisations qui les mettent en œuvre n’adaptent les projets à leur contexte spécifique, ce que les enseignants et volontaires ont ensuite fait avec les apprenants.

Troisièmement, contrairement aux projets d’AP classiques où l’apprenant nécessite un ordinateur ou un accès à Internet afin de mener lui-même ses recherches (Bell 2010), l’IFERB a introduit l’AP dans des contextes défavorisés pâtissant d’une pénurie d’enseignants, et ce, sans l’apport d’investissements importants. Les apprenants ont travaillé en toute indépendance en effectuant des recherches sans avoir besoin d’outils technologiques, explorant leur environnement et s’entretenant avec des membres de leur communauté. L’IFERB peut ainsi être considérée comme une innovation pédagogique dans laquelle l’AP se double d’un format de mini-leçon constituant une version simplifiée des enseignements en présentiel et pouvant être mise en œuvre avec peu de moyens.

## DIFFÉRENTS MODES DE FONCTIONNEMENT

L'IFERB a été créée comme solution provisoire afin d'assurer la continuité de l'apprentissage pendant la pandémie, en particulier en vue des apprenants n'ayant pas les moyens de bénéficier des programmes d'enseignement à distance mis en place. Les bénéficiaires ciblés étaient les élèves à faible revenu, les enfants et adolescents déscolarisés, ainsi que les enfants vivant dans des colonies de réfugiés, des communautés rurales éloignées et des zones urbaines défavorisées. L'IFERB a été pilotée par 21 organisations qui interviennent auprès d'apprenants vulnérables au Kenya, au Liban, en Inde, en Zambie et au Pakistan et a bénéficié à plus de 106 000 apprenants. Deux principaux modèles ont été utilisés :

**En distanciel :** les enseignants ou animateurs se sont servis de téléphones portables pour transmettre les instructions des exercices du projet. Ils ont passé des appels et envoyé des SMS aux élèves qui disposaient dans leurs foyers de téléphones basiques aux fonctionnalités limitées (non pas des smartphones) et ont utilisé des applications comme WhatsApp pour communiquer avec ceux qui possédaient des smartphones et un accès à Internet. Les apprenants qui n'avaient pas de téléphone portable disponible ont reçu des documents imprimés contenant des instructions simples ou bien des instructions orales lors de visites à domicile des animateurs.

**En présentiel :** les apprenants se sont réunis en petits groupes dans des espaces d'apprentissage communautaires où les animateurs leur ont donné les instructions concernant le projet de l'IFERB. Dans les endroits où les écoles étaient partiellement ouvertes, les enseignants ont également utilisé l'IFERB dans le cadre de leurs cours.

Accompagnés par EAA, les partenaires qui ont mis en œuvre le programme ont sélectionné en moyenne 12 projets de l'IFERB pertinents pour leurs apprenants, projets qu'ils ont adaptés à leur environnement. Certaines organisations ont également traduit certaines ressources dans les langues locales avant de les mettre en place. Le Tableau 1 présente les détails de chaque projet pilote. Dans la plupart de ces projets, les ressources de l'IFERB ont servi de complément au programme habituel, et les enseignements ont été dispensés tantôt en distanciel, tantôt en présentiel, en fonction des restrictions liées au COVID-19.

Tableau 1 : Présentation des organisations pilotes

Organisation	Pays	Nombre d'apprenants	Nombre d'éducateurs	Environnement
Mantra4Change	Inde	+ de 100 000 (à travers 15 organisations) Âge : 5 à 15 ans	950	Apprenants déscolarisés et scolarisés de milieux ruraux et tribaux ; mise en œuvre en distanciel et en présentiel
EkTara	Inde	600 Âge : 4 à 14 ans	40	Apprenants scolarisés de zones semi-urbaines et à faibles revenus ; mise en œuvre en distanciel
Barefoot	Inde	250 Âge : 4 à 7 ans	11	Apprenants scolarisés à faibles revenus ; mise en œuvre en distanciel
British Council	Pakistan	1 000 Âge : 8 à 11 ans	100	Apprenants scolarisés de zones semi-urbaines et à faibles revenus ; mise en œuvre en distanciel
Zambia Open Community Schools (ZOCS)	Zambie	2 150 Âge : 8 à 14 ans	-	Apprenants scolarisés et déscolarisés de zones rurales ; mise en œuvre en présentiel au moyen de la radio
Lebanese Alternative Learning (LAL)	Liban	1 000 Âge : 4 à 8 ans	142	Élèves scolarisés libanais de zones semi-urbaines et rurales et apprenants réfugiés syriens ; mise en œuvre en distanciel
Dignitas	Kenya	1 200 Âge : 4 à 11 ans	61	Apprenants de zones semi-urbaines et à faibles revenus ; mise en œuvre en distanciel

Le programme de formation de l'IFERB à destination des personnes chargées de le mettre en place comprenait une présentation globale de l'AP et de l'IFERB qui expliquait comment sélectionner les ressources et les adapter au contexte, comment les mettre en œuvre et comment évaluer l'apprentissage. Il revenait aux personnes chargées de leur application de sélectionner et d'adapter les ressources à leur contexte particulier. Une approche « en cascade » a été adoptée pour cette formation : EAA a formé certains membres, lesquels ont formé à leur tour leurs collègues. Au total, 1 293 éducateurs ont ainsi été formés, dont des enseignants et des bénévoles ayant peu voire aucune expérience d'enseignement.

Les équipes d'EAA ont conçu les ressources de l'IFERB avec l'aide de partenaires de mise en œuvre afin de garantir leur pertinence. Les organisations qui ont mis en œuvre le programme ont joué un rôle actif dans l'adaptation des projets sélectionnés et ont proposé des thèmes pour de nouveaux projets. Parmi les premières organisations ayant mis en œuvre les ressources, certaines ont également créé des outils de suivi et d'évaluation qui ont été utilisés dans des projets pilotes ultérieurs, notamment des enquêtes et des évaluations. Les organisations qui ont mis en œuvre les projets n'ont pas collaboré entre elles de manière bilatérale, mais EAA a opéré un suivi régulier qui a permis d'apprendre des différents projets de manière transversale et de les modifier de manière itérative. Des spécialistes externes ont été engagés pour examiner et améliorer les ressources de la version bêta, ainsi que les outils d'accompagnement.

## MESURE DE L'EFFICACITÉ

### SUIVI, ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE

Un système de suivi, évaluation et apprentissage (SEA) a été développé pour mesurer l'efficacité de l'IFERB à (1) fournir une solution d'apprentissage ; (2) fournir un accès à des opportunités d'apprentissage ; (3) obtenir différents types de résultats d'apprentissage<sup>1</sup> ; (4) permettre l'acquisition de compétences socio-émotionnelles ; et (5) fournir des opportunités d'apprentissage pertinent dans différents contextes de crise.

Une approche hybride a été adoptée pour collecter les données. Des enquêtes ont été conduites chaque semaine auprès d'élèves ou de parents/tuteurs alphabétisés afin de recueillir leurs avis, remarques et leur niveau de satisfaction à l'égard de l'apprentissage, ainsi que le degré de facilité de mise en place des projets. Vers la fin du projet pilote, des discussions de groupe ont été organisées avec des enseignants ou animateurs bénévoles. L'évaluation académique reposait sur une banque de questions comprenant trois types de questions : connaissances, compétences et exploration<sup>2</sup>. L'évaluation des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle contenait un sujet de rédaction accompagné d'un barème destiné à évaluer trois compétences chez les élèves : la communication, l'esprit critique et la créativité.

1 Les résultats d'apprentissage portaient sur la culture générale, les compétences en calcul, les compétences en lecture et écriture, les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, etc.

2 Les questions de connaissances évaluaient le niveau de compréhension des apprenants sur des informations/connaissances générales liées au projet ; les questions de compétences, leur capacité à appliquer certaines des idées abordées dans le projet ; et les questions d'exploration, leur compréhension des principaux concepts ou notions du projet. La banque de questions est disponible à l'adresse <https://drive.google.com/file/d/1TZ5A1ZLzJGx0eJOA9rSir0U31ssotlC/view?usp=sharing>.

## LIMITES

Bien que l'efficacité de l'AP ait été mesurée au moyen de tests standardisés (Kokotsaki, Menzies et Wiggins 2016), il n'a pas été possible de se servir de ces tests pour mesurer les gains d'apprentissage réalisés grâce aux ressources de l'IFERB car EAA ne contrôlait pas les projets que les organisations choisissaient. En revanche, des questions d'évaluation ont été créées pour chaque projet afin de permettre aux utilisateurs d'effectuer leurs propres évaluations. Cela a permis d'obtenir un certain degré de flexibilité, une caractéristique centrale du projet de l'IFERB, mais pas d'appliquer une méthode standardisée entre les différents projets pilotes pour mesurer les progrès.

Les évaluations d'apprentissage ont été fournies sous forme d'outils d'évaluation initiale et finale. Bien que les méthodes d'évaluation n'aient pas été conçues de manière suffisamment rigoureuse pour pouvoir directement attribuer les gains d'apprentissage à l'IFERB, une triangulation avec les données issues des enquêtes et des discussions de groupe ont permis l'attribution des résultats avec une certaine probabilité.

Les organisations ayant mis en œuvre le programme ont également rencontré plusieurs difficultés dues aux restrictions liées au COVID-19, ainsi que dans la planification et la mise en œuvre des projets pilotes et des outils de SEA. Premièrement, les outils de SEA n'ont pas été distribués de manière systématique, ce qui fait que plusieurs organisations ont disposé de données incomplètes. Deuxièmement, les mesures de l'apprentissage et des progrès pourraient avoir été sous-estimées puisque dans certains cas, les ressources sélectionnées n'étaient pas adaptées aux niveaux d'apprentissage des élèves dont les aptitudes et niveaux n'avaient pas été correctement évalués au début du projet. Troisièmement, dans certains projets pilotes, les évaluations ont été réalisées à distance ce qui s'est révélé compliqué étant donné le manque de téléphones portables et le faible taux d'alphabétisation de certains parents/tuteurs. Si la mise en œuvre des projets de l'IFERB ne nécessitait aucune technologie, il fallait tout de même des téléphones portables pour pouvoir recueillir à distance les données de manière fiable. Lorsque les projets imprimés avaient été transmis directement aux élèves, les organisations ne pouvaient par exemple pas vérifier sans contacter les élèves que c'était bien eux qui avaient réalisé les activités, et pas un autre membre du foyer.

Pour ce qui est de la mise en œuvre du programme, certaines limites concernent l'effort beaucoup plus important qu'il a fallu fournir pour traduire et adapter les ressources au contexte qui ne correspondait plus au cadre du cursus scolaire

classique, ainsi que pour pallier le manque de manuels scolaires et de supports d'apprentissage à la disposition des apprenants. Le recours à des projets n'ayant pas de lien avec d'autres ressources du programme scolaire a pu susciter chez les parents un certain scepticisme quant à leur utilité.

## RÉSULTATS

### FOURNIR UN ACCÈS À L'APPRENTISSAGE

Trois indicateurs ont été utilisés pour mesurer l'accès à l'apprentissage : (1) le taux de participation de tous les élèves ciblés ; (2) le taux d'achèvement des projets de tous les élèves participants ; et (3) le pourcentage d'élèves n'ayant pu bénéficier d'entre eux parmi tous les élèves participants. Bien que dans l'un des cas (Dignitas au Kenya), la réouverture des écoles ait entraîné un taux de participation plus faible (65 %), les projets de l'IFERB ont obtenu un taux d'achèvement moyen de 86,7 pour cent. Un autre indicateur de l'accès mesurait, sur la base de déclarations, l'accessibilité des supports nécessaires : plus de 84 pour cent des élèves et des parents/tuteurs ont déclaré qu'ils pourraient trouver facilement le matériel nécessaire aux activités des projets.

### FOURNIR UNE SOLUTION D'APPRENTISSAGE EFFICACE ET PERMETTRE DIFFÉRENTS TYPES D'APPRENTISSAGE

La principale mesure du succès de l'IFERB en tant que solution d'apprentissage réside dans sa capacité à contribuer aux progrès d'apprentissage académique et au développement des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. La méthode d'évaluation des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle était plus standard que celle de l'évaluation académique. Les enseignants ont utilisé un barème standard afin d'évaluer les compétences des élèves en matière de communication, d'esprit critique et de créativité à partir de leurs réponses à diverses questions ouvertes.

Le Tableau 2 synthétise les résultats des évaluations académiques. Si ces données indiquent que les résultats d'apprentissage dans les domaines des connaissances, des compétences et de l'exploration ont progressé en moyenne de 19,2 pour cent, l'impact semble avoir été plus important encore chez les plus jeunes apprenants. Les données ventilées par âge pour Mantra4Change (2021) montrent ainsi une progression de 25 points de pourcentage chez les élèves de 5 ans, alors que la progression moyenne entre les évaluations de début et de fin de programme est de

16,55 points de pourcentage. Ce résultat pourrait être dû au manque d'expérience des partenaires dans les méthodes d'AP et à des informations inexacts quant au niveau initial des élèves, ce qui aurait pu conduire les personnes chargées de piloter la version bêta à sélectionner des ressources plus accessibles ou à les simplifier à l'excès, les rendant insuffisamment stimulantes pour les apprenants.

Tableau 2 : Résultats de l'évaluation d'apprentissage

Organisation	Score initial moyen (sur 100)	Score final moyen (sur 100)	Augmentation moyenne (en %)
Mantra4Change	59	75	28
Dignitas (Niveau 1)	67	79	18
Dignitas (Niveau 2)	80	89	11
British Council	77	93	22
LAL	67	79	17
<b>Moyenne</b>			<b>19,2</b>

Les résultats de l'évaluation des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, résumés dans le Tableau 3, indiquent que les résultats d'apprentissage ont augmenté pour chaque compétence : à la fin du projet, davantage d'élèves correspondaient aux niveaux avancés qu'au début. D'autres indicateurs attestent de gains d'apprentissage. Plus de 92 pour cent des élèves et des parents/tuteurs interrogés ont déclaré être satisfaits de l'apprentissage acquis par les élèves. En outre, plus de 82 pour cent des personnes chargées de la mise en œuvre se sont déclarées d'accord avec le fait que l'IFERB a permis un apprentissage plus important que les méthodes utilisées précédemment ; 92 pour cent avec le fait que les élèves ont appris et progressé sur le plan scolaire ; et 80 pour cent que les élèves ont développé des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle grâce aux projets.

Tableau 3 : Résultats de l'évaluation des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle

Organisation	Communication		Pensée critique		Créativité	
	Score initial	Score final	Score initial	Score final	Score initial	Score final
Dignitas (Niveau 1)	36	61	34	61	41	56,5
Dignitas (Niveau 2)	75	85	65	80	65	84
LAL	28,5	42	46	82	76	91
Mantra4Change <sup>3</sup>	3,4	3,8	3,5	3,8	3,5	3,9

3 La plupart des organisations présentent, pour chaque compétence, le pourcentage d'élèves qui se situaient aux niveaux 3 et 4 ; les données communiquées par Mantra4Change présentent le niveau moyen dans lequel les élèves se situaient au début et à la fin du programme.

### **ENCOURAGER UNE ATTITUDE ET UN ÉTAT D'ESPRIT POSITIFS**

Les organisations participantes ont également observé un changement dans les valeurs et l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage, comme l'a noté le British Council (2021, 20) :

Le [...] projet pilote a fourni à nos élèves un environnement créatif qui les encourage à penser hors des sentiers battus. Des projets tels que « Aventures au royaume des plantes » ont incité nos élèves à lancer des actions de plantation et à sensibiliser leurs communautés à l'importance des arbres [...].

Nous avons observé une amélioration significative du niveau de motivation des élèves dans la réalisation de leurs exercices scolaires habituels. Non seulement cela, mais les parents se sont nettement plus impliqués après le projet pilote et ont accru leur intérêt pour l'éducation et les progrès de leurs enfants. La plupart se sont investis en proposant même leur aide pour fournir aux enfants un meilleur environnement d'apprentissage aussi bien à la maison qu'à l'école. C'est la première fois que je constate cet intérêt des parents, et c'est une chose vraiment remarquable.

Les enseignants de ce projet pilote ont également partagé des anecdotes concernant l'impact que le programme avait eu sur l'état d'esprit des élèves, des parents et des tuteurs. Une mère qui avait animé les leçons avec l'IFERB a découvert que sa fille était douée et qu'elle avait l'envie d'apprendre. Cette expérience l'a convaincue de prendre position contre le mariage des enfants, très répandu dans sa région, et elle a permis à sa fille de poursuivre sa scolarité.

D'autres changements de mentalité ont été observés, notamment une meilleure attitude à l'égard des rôles genrés. Les enseignants du projet pilote en Zambie ont également attribué au programme une meilleure persévérance scolaire. Ils ont expliqué que des élèves qui avaient abandonné l'école ont pu y revenir après avoir entendu parler du travail des élèves participants. Ils ont également déclaré que les projets avaient augmenté l'intérêt des élèves pour l'apprentissage, en particulier chez les scolarisés qui avaient auparavant décroché.

## UNE MESURE EFFICACE EN SITUATION DE CRISE

D'après les retours recueillis, 96 pour cent des organisations ayant mis en œuvre le programme se sont déclarées satisfaites de l'expérience pilote dans son ensemble et 80 pour cent se sont déclarées satisfaites des outils d'accompagnement fournis, notamment les outils de SEA et les supports de formation. De plus, 80 pour cent ont déclaré que l'IFERB répondait aux besoins d'apprentissage adapté au contexte des élèves ; 92 pour cent ont exprimé leur désir de continuer à utiliser l'IFERB ; et 96 pour cent ont manifesté un intérêt à étendre le programme à d'autres organisations dans leur pays. Pour assurer une viabilité à long terme, EAA propose une formation sur le développement des ressources d'AP afin de permettre aux partenaires et aux éducateurs de continuer à utiliser l'AP et ce, même après l'exploitation de tous les projets disponibles de l'IFERB.

## ENSEIGNEMENTS MAJEURS À TIRER

### DONNER AUX ÉDUCATEURS ET AUX RESPONSABLES DE LA MISE EN ŒUVRE LES MOYENS DE METTRE EN PLACE L'AP

Bien que tous les acteurs impliqués aient bénéficié d'une formation pour adapter et mettre en œuvre les projets, la plupart se sont sentis insuffisamment préparés à aligner les contenus sur le programme scolaire, à former les éducateurs, à communiquer avec les élèves et à impliquer les parents. Des échanges réguliers avec EAA ont permis aux organisations participantes de résoudre rapidement ces problèmes en aidant les utilisateurs à avoir plus de confiance en eux-mêmes et en augmentant leur capacité à adapter les ressources au contexte et au programme scolaire officiel. Cela a permis aux projets de ne pas être déconnectés du contexte, du cursus ou des objectifs d'apprentissage des élèves, et de ne pas être vécus comme un fardeau par les éducateurs.

Dans de nombreuses organisations participantes, des mentors ont été désignés pour guider les éducateurs ; l'une d'elles a ainsi désigné six afin d'accompagner soixante-et-un enseignants participants, et une autre a fait appel à huit personnes chargées de suivre les progrès de quarante enseignants. La création de communautés d'éducateurs fédérées autour de cette pratique leur a permis d'échanger leurs idées et de partager les faits marquants et les problèmes rencontrés, et les a encouragés à apprendre les uns des autres. Des coordinateurs d'une organisation en particulier proposaient régulièrement des cercles d'apprentissage afin d'aider les éducateurs à faire le point sur la semaine scolaire écoulée et à planifier la suivante. D'autres

ont organisé des discussions hebdomadaires animées par un enseignant différent chaque semaine, ce qui a permis une rotation du leadership tout au long du projet pilote. Cela a aidé les enseignants à mieux s'approprier le programme et à accélérer son adoption par le groupe.

### **ÉTABLIR DES PARTENARIATS EFFICACES AVEC LES PARENTS OU TUTEURS ET LES COMMUNAUTÉS LOCALES**

Obtenir une implication réelle de la part des parents a représenté un défi de première importance. L'impact était d'autant plus grand que la mise en œuvre en distanciel nécessitait l'accès à des téléphones portables qui appartenaient généralement aux parents ou aux tuteurs. La plupart des projets nécessitaient également la participation des membres de la famille, notamment la présentation des projets et l'enquête auprès des parents.

Ne reconnaissant pas la valeur de l'AP, de nombreux parents ont d'abord hésité à participer et ont demandé à ce que soient plutôt utilisés des manuels scolaires et des fiches d'exercices. Les organisations qui ont mis en œuvre les projets ont eu recours à plusieurs mesures afin d'impliquer davantage les parents/tuteurs, en les informant par exemple de l'importance de l'AP et des avantages considérables des modes d'apprentissage concret et des approches incitant à la recherche. À mesure que les projets pilotes avançaient et qu'ils pouvaient observer les progrès et l'implication des élèves, la plupart des parents/tuteurs se sont mis à soutenir cette approche. Dans trois projets pilotes, ce changement d'attitude a permis de réduire le taux d'abandon chez les élèves. Mais si les activités offrent aux parents/tuteurs la possibilité de participer, il est essentiel de tenir compte de leur propre niveau d'alphabétisation et de leur disponibilité. Il est possible de les accompagner grâce à des méthodes de communication adaptées, par exemple en usant d'instructions audio dans les environnements où le niveau d'alphabétisation est faible, et en limitant le nombre d'activités qui nécessitent leur intervention, en particulier dans les zones éloignées où le propriétaire de l'appareil n'est pas disponible pendant la journée.

### **SOUTIEN AUX ÉLÈVES**

Un autre défi qui s'est posé pour les organisations ayant mis en œuvre les projets consistait à pouvoir déterminer de manière précise les compétences initiales des élèves. Dans la version révisée de la formation destinée au deuxième cycle des projets pilotes de l'IFERB, les organisations devaient s'appuyer sur les dossiers des élèves ou effectuer une évaluation préliminaire auprès d'un échantillon d'élèves.

Les éducateurs inexpérimentés ont trouvé difficile d'accompagner les élèves dans leur apprentissage, de trouver un équilibre entre l'apprentissage didactique et autonome, et d'aider les élèves à développer leurs capacités de réflexion et de jugement. La création de communautés de pratique et l'organisation d'ateliers de développement professionnel sur des sujets pertinents peuvent aider les éducateurs à se sentir mieux accompagnés, à consolider les compétences acquises lors de la formation initiale et à introduire de nouvelles compétences nécessaires à une mise en œuvre continue.

Depuis que les premiers projets pilotes discutés dans cet article sont arrivés à leur terme, EAA a déployé cinq nouveaux projets pilotes de l'IFERB qui répondent aux besoins éducatifs et améliorent la qualité de l'éducation dans des situations de crises prolongées, comme au Yémen et au Soudan, et dans des environnements à faibles ressources, comme au Maroc et au Kenya. L'IFERB a également été adaptée et utilisée pour intervenir dans les graves situations de crise auprès des apprenants afghans et ukrainiens. Dans le cadre de sa stratégie de long terme et pour aider les futures organisations qui mettront en œuvre les projets, EAA va créer une plateforme afin de partager les leçons tirées des précédentes expériences pilotes, ainsi que des guides de mise en œuvre.

## CONCLUSION

Les mesures visant à atténuer l'impact des fermetures d'écoles liées au COVID-19 ont mis en évidence l'ampleur de la fracture numérique mondiale ; la plupart des solutions numériques proposées pour assurer la continuité de l'éducation étaient inaccessibles, inefficaces ou peu motivantes pour les apprenants marginalisés. L'IFERB est une innovation conçue pour résoudre ce problème en offrant aux apprenants un accès à un apprentissage de qualité, et pour impliquer les élèves et leur permettre d'acquérir diverses compétences académiques et non académiques. Ce dispositif est considéré comme innovant dans la mesure où il propose un AP dans un format empirique et centré sur l'élève, où le besoin de connaissances préalables sur le sujet étudié est réduit et dont la mise en œuvre nécessite des ressources minimales. Il a été testé dans cinq pays, avec des résultats préliminaires prometteurs, notamment un taux de progression moyen des compétences scolaires de 19,2 pour cent. Plusieurs changements ont également été constatés dans l'état d'esprit et l'attitude des élèves, des parents ou tuteurs et des enseignants.

Les retours d'expérience des partenaires ayant mis en œuvre l'IFERB confirment que, non seulement ce dispositif a permis que des élèves accèdent à des enseignements à un moment où il n'existait aucune autre solution, mais il a

amélioré leur expérience de l'apprentissage et renforcé la capacité des éducateurs et des organisations à déployer un apprentissage par projet. Le succès des projets pilotes dans cinq environnements différents indique que cette approche est reproductible et peut être étendue à d'autres contextes, d'autant plus que plus de 90 pour cent des organisations l'ayant mise en œuvre souhaitent la maintenir et la développer au sein de leur propre environnement.

## RÉFÉRENCES

- Anderson, Loren W., and Ana Pesikan. 2016. *Task, Teaching and Learning: Improving the Quality of Education for Economically Disadvantaged Students*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/practices\\_series\\_27\\_v3\\_002.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/practices_series_27_v3_002.pdf).
- Bell, Stephanie. 2010. "Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future." *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 83 (2): 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
- Billah, Arif, Uswatun Khasanah, and Sri Widoretno. 2019. *Empowering Higher-Order Thinking through Project-Based Learning: A Conceptual Framework*. AIP Conference Proceedings 2194, No.1. <https://doi.org/10.1063/1.5139743>.
- British Council. 2021. *Internet Free Education Resource Bank Pakistan Pilot (September 2020-January 2021): End of Pilot. Impact & Learning Report*. Pakistan: British Council.
- Chen, Cheng-Huan, and Yong-Cih Yang. 2019. "Revisiting the Effects of Project-Based Learning on Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis Investigating Moderators." *Educational Research Review* 26: 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>.
- Dignitas. 2021. *Internet Free Resource Bank (IFERB) Project*. Dignitas, Kenya.
- Dorn, Emma, Bryan Hancock, Jimmy Sarakatsannis, and Ellen Viruleg. 2020. *COVID-19 and Learning Loss: Disparities Grow, and Students Need Help*. Washington, DC: McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help#>.

- Education Above All. 2020. *My Animal Park* (Level 2). Doha: Education Above All. <https://resources.educationaboveall.org/resources/ages-8-10/my-animal-park-level-2>.
- Kokotsaki, Dimitra, Victoria Menzies, and Andy Wiggins. 2016. "Project-Based Learning: A Review of the Literatur." *Improving Schools*. 19 (3): 267-77. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>.
- Larmer, John. 2020. *Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements*. California: PBL Works. <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>.
- Migdad, Safa, Amjad Joma, and Olivier Arvisais. 2021. "The Impact of the Project-Based Learning Strategy on Leadership Skills Acquisition among Palestinian Refugees Students in Gaza." *Didactique*, 2 (1). <https://www.doi.org/10.37571/2021.0101>.
- Mantra4Change. 2021. *Impact and Learning Report: July-December 2020*. India: Mantra4change.
- Mohammed, Sarojani S. 2021. *Using Project-Based Learning in Low Resource Contexts Globally*. Doha: WISE. <https://www.wise-qatar.org/using-project-based-learning-in-low-resource-contexts-globally/>.
- Norfar, Telannia. n.d. "Planning for the Future: How Can We Create a Financial Plan for a Family?" *PBLWorks*. California: Buck Institute for Education. <https://my.pblworks.org/project/planning-future>.
- Nugroho, Dita, Chiara Pasquini, Nicolas Reuge, and Diogo Amaro. 2020. *COVID-19: How Are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and Emerging Good Practices to Support the Most Vulnerable Children*. Florence, Italy: UNICEF Office of Research. <https://www.unicef-irc.org/publications/1119-covid-19-how-are-countries-preparing-to-mitigate-the-learning-loss-as-they-reopen.html>.
- Thomas, John W. 2000. *A Review of Research on Project Based Learning*. California: Buck Institute for Education, PBL Works, and Autodesk Foundation. [https://my.pblworks.org/resource/document/a\\_review\\_of\\_research\\_on\\_project\\_based\\_learning](https://my.pblworks.org/resource/document/a_review_of_research_on_project_based_learning).

UNICEF (United Nations Children's Fund). 2020. *COVID-19 and School Closures: Are Children Able to Continue Learning?* New York: UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>.

World Bank. 2019. *The Education Crisis: Being in School Is Not the Same as Learning*. Washington, DC: World Bank. <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>.