

*L'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADeM) co-pilotée par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), se donne pour objectif principal de renforcer les compétences des instituteurs, dans le domaine de la **didactique du (en) français** : des dispositifs de formation continue sont déployés dans des pays où le français est langue d'enseignement, et qui expriment le désir d'améliorer la qualité de leur enseignement.*

La formation, qui dure environ neuf mois, s'appuie sur un dispositif mixte :

- elle associe formation à distance et regroupements en face à face ;*
- elle s'appuie sur des supports variés : papier, audio ;*
- elle réunit des acteurs nationaux et internationaux.*

Quatre pays représentatifs de la diversité francophone ont été choisis pour la phase d'expérimentation d'IFADeM : le Burundi, le Bénin, Haïti et Madagascar.

Dans ces quatre pays, environ 600 instituteurs, en poste dans 1 à 3 régions — la priorité étant donnée à des zones rurales — sont concernés par l'expérimentation d'IFADeM.

Au delà de cette première étape, l'Initiative est destinée à se déployer à de nouveaux pays.

Dans cette perspective, il paraît essentiel que les acquis et expériences précédentes en matière de conception de contenus de formation puissent profiter aux nouvelles équipes de rédacteurs.

*C'est la raison pour laquelle il a paru souhaitable à ses concepteurs de proposer un **guide méthodologique** qui permet de comprendre finement les objectifs assignés à IFADeM, ainsi que d'explicitier les choix didactiques qui ont régulièrement présidé à la confection des livrets.*

Ce guide s'adresse donc aux rédactrices et rédacteurs des modules de formation. Il fournit des éléments méthodologiques à prendre en compte lors de l'écriture des livrets et éventuellement lors d'emprunts à des contenus déjà existants.

INTRODUCTION : COMPRENDRE LES FINALITES DES POLITIQUES LINGUISTIQUE ET EDUCATIVE DANS LESQUELLES S'INSCRIT L'INITIATIVE

L'IFADEM est une commande politique des chefs d'État de la Francophonie, qui fait suite aux États Généraux du français en Afrique (Libreville 2003).

- ***Le français en Afrique : une histoire ancienne et complexe***

Le français est implanté au Sénégal depuis le XVII^e siècle, à Saint-Louis notamment, par le biais des écoles missionnaires. En 1817, la France envoie le premier instituteur laïque à Saint-Louis, il y fonde une école qui s'appuie sur « l'enseignement mutuel » alors répandu dans les petites classes rurales en France. Cette méthode pédagogique permet à un seul enseignant, avec l'aide de moniteurs qu'il a formés parmi les meilleurs, de former de très nombreux élèves à la fois. Cet instituteur, Jean Dard, devenu célèbre pour cela, utilise aussi le wolof dans son enseignement. Cet essai ne durera pas. À la fin du XIX^e siècle, les militaires d'abord, puis les administrateurs de l'AOF (Afrique occidentale française) structureront les écoles en français sur le modèle de la méthode directe en vigueur (on apprend le français en français) qui ne prennent pas en compte les langues maternelles. La Première Guerre mondiale stoppe le processus qui reprend au début des années 1920 sur le thème de la professionnalisation de l'école africaine.

Années 1930 : *Mamadou et Bineta*

Dans les années 1930, l'école coloniale est en place dans toute l'AOF et dans une grande partie de l'AEF (Afrique équatoriale française). Elle a subi une crise importante en 1924, sous la pression des élites (parmi lesquelles LS Senghor) qui revendiquent pour les écoles africaines une similarité de niveau avec l'école française. À cette époque-là, l'école ne touche cependant qu'une petite partie des populations. Le célèbre manuel de lecture de Davesne, *Mamadou et Bineta*, qui a été plébiscité au congrès pédagogique colonial de 1931, apparaît comme la grande réussite de la pédagogie coloniale. L'administration coloniale souhaite finalement à la veille de la Seconde Guerre une plus grande assimilation de jeunes cadres africains.

L'après-guerre : la transition vers les indépendances

Le passage à l'Union française en 1946, la création de l'Unesco en 1947 (qui réfléchit aux conditions linguistiques de l'éducation de base en Afrique et en Inde notamment), vont favoriser l'ouverture de l'école africaine. Les indépendances de 1960 obligent les nouveaux États africains à prendre des décisions linguistiques. À l'époque, à part la Guinée, tous décident de garder le français comme langue officielle et comme langue de l'école. La France entre dans l'ère de la coopération linguistique et culturelle.

Fin des années 1960 : les programmes s'africanisent... en français

En 1966 à Madagascar, une réunion des ministres de l'Éducation des pays francophones débouche sur la « Réforme des experts de Tananarive ». Il s'agit d'africaniser l'école africaine au niveau des cadres (au lieu des coopérants) et au niveau d'une partie des programmes. Dès cette période, des auteurs africains y sont introduits et la distinction entre littérature africaine et littérature française est clairement faite dans les écoles. Tananarive apporte aussi une petite révolution : l'enseignement devient tout aussi littéraire que thématique. En clair, les programmes de français doivent intégrer, sur le modèle de l'analyse littéraire en France, l'étude de la forme (le style et le genre) et celle du fond (le sens, le contenu du texte, etc.). Cet enseignement à la française où tout est enseigné en français dès le plus jeune âge d'entrée à l'école, africanisé sur les standards d'une élite, s'essouffle nettement à partir de la fin des années 1980. Il ne répond pas aux réquisits d'une école qui souhaiterait alphabétiser et scolariser progressivement toutes les populations.

2003 : Le constat

Les États Généraux de Libreville recommandent les langues nationales africaines comme langues d'éducation dans toutes les matières scolaires et une entrée du français progressive selon les situations sociolinguistiques et politiques des pays. Le Sommet de la Francophonie de 2006 (Bucarest), passe aux opérateurs la commande de l'IFADEM et le Sommet de la Francophonie de 2008 (Québec), souligne l'importance de la langue française.

Les contraintes de cette commande politique pèsent sur le dispositif, la production des contenus, autant qu'elles les justifient.

- **Le français en Haïti :**

Le français est implanté en Haïti depuis la **colonisation française au 17^{ème} siècle**.

À l'**indépendance en 1804**, il est devenu langue officielle du nouvel état. Toutefois, la langue la mieux partagée par toutes les strates de la société haïtienne reste le créole (un créole à base lexicale française), institué langue officielle au même titre que le français par la **constitution de 1987**.

Pendant près de deux siècles, le français a été, en Haïti, la seule langue enseignée et la seule langue d'enseignement, le créole étant minorisé au niveau social comme au niveau éducatif – malgré quelques expériences – peu productives – d'alphabétisation dans cette langue dans les années 1940.

Aujourd'hui, on estime que **seuls 47% des Haïtiens sont alphabétisés**, et que moins de 15% de la population est francophone : résultats d'un système éducatif longtemps calqué sur le système éducatif français, dévolu pour une part très importante (90%) à des institutions privées – et sur lesquelles l'état a peu d'emprise –, de l'insuffisance de la formation des enseignants ainsi que du manque de matériel pédagogique adapté à la situation sociolinguistique réelle du pays.

Pour ces raisons, l'ambitieuse **réforme éducative (1982) du ministre Bernard** – qui prônait, entre autres, l'enseignement conjoint du créole et du français à l'école fondamentale (les 9 premières années de la scolarité) – n'a été, sous cet aspect, que très partiellement mise en œuvre jusqu'à nos jours.

Ces derniers temps, la **volonté affirmée de l'état de refonder, sur une base qualitative**, l'école publique haïtienne, s'est manifestée, parmi d'autres mesures, par la création des EFACAP, structures régionales d'enseignement, de formation des maîtres et de documentation. C'est en particulier sur ces structures que l'IFADEM s'appuie pour construire et développer son réseau en Haïti.

CADRE POUR LA PRODUCTION DES MODULES

Constitution des équipes

La rédaction des contenus IFADEM est l'aboutissement d'une co-construction entre :

- une équipe de **rédacteurs nationaux**, nommés par leur ministère de tutelle et déchargés au moins en partie de leurs fonctions habituelles,
- et un **expert technique international**, linguiste et didacticien, désigné par le secrétariat exécutif et issu d'une université francophone.

Les rédacteurs de contenus — qui peuvent être des didacticiens, des conseillers pédagogiques, des enseignant-e-s de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire, des inspecteurs, etc. — reçoivent dans un premier temps une série de formations : à la didactique du français, à l'ingénierie de la formation à distance, et si nécessaire à l'informatique (traitement de texte) et à l'Internet.

L'expert technique qui forme les rédacteurs à la didactique du français accompagne la production des contenus à distance, et lors de missions de suivi.

Études préliminaires

La priorité dans le choix des thèmes et l'articulation des apprentissages réside dans une forte contextualisation des contenus de formation : le parcours de formation doit répondre aux réalités nationales et aux besoins des instituteurs.

- Réalités sociolinguistiques : le statut du français et le contexte linguistique.
- Réalités éducatives : les programmes officiels, les besoins des élèves et des enseignant-e-s.
- Réalités culturelles : les supports didactiques sont en adéquation avec l'environnement culturel de l'enseignant-e et de ses élèves.

Un important travail de repérage préalable et une expertise locale sont nécessaires.

- Les rédacteurs de contenus et l'expert international mènent plusieurs missions d'observation de classe, d'encadrement des tuteurs, d'études documentaires (matériel pédagogique et rapports des institutions éducatives), etc.
- Un test de français (TCF) est organisé pour une partie ou l'ensemble des enseignant-e-s ciblé-e-s par IFADEM. Les rédacteurs adaptent leur méthodologies en fonction des résultats obtenus.

Évaluation

En fin de parcours, les enseignant-e-s sont évalué-e-s. En accord avec le Ministère en charge de l'Éducation, Comité national et rédacteurs prévoient un dispositif qui permet d'évaluer les acquis théoriques des enseignant-e-s en formation et leurs applications pratiques. En cas de réussite, la formation est certifiante. Les modalités de valorisation de la formation sont prévues à l'avance par le Comité national et inscrites dans l'accord cadre signé avec les opérateurs francophones.

Les méthodes évaluatives sont en cohérence avec les méthodologies transmises par les livrets de formation :

- la pondération des épreuves est transparente, une ventilation des points selon les objectifs d'apprentissage est réfléchi en amont par l'équipe des rédacteurs ;
- pour les exercices de production une grille précise est disponible qui indique les critères d'évaluation et les indicateurs utilisés pour noter ;
- les outils sont adaptés à la compétence évaluée.

LES PRINCIPES ADOPTES POUR LA PRODUCTION DES MODULES

*** *Les modules forment un tout cohérent***

L'ensemble des modules de formation (entre 5 et 8 livrets) forme un tout cohérent qui doit permettre d'atteindre l'objectif que l'IFADEM s'est fixé, c'est-à-dire le renforcement des compétences d'enseignement du français (en situation de langue étrangère et de langue seconde) afin d'améliorer l'ensemble des apprentissages chez les élèves du primaire.

*** *Les modules affirment des choix méthodologiques***

Les modules s'articulent autour des trois postulats suivants :

1- L'autonomie dans l'apprentissage ; une démarche qui vise d'une part à l'autoformation des enseignants et d'autre part qui, à moyen et long terme, innove dans l'acte même d'apprendre chez les élèves. Le travail de tutorat s'inscrit pleinement dans cet objectif.

2- La prise en compte des spécificités linguistiques et socioculturelles de chaque pays candidat. Il est donc nécessaire de tenir compte du statut des langues en présence (maternelles, nationales...) en relation avec la fonction et le rôle dévolus à la langue française dans chaque pays (langue officielle et ou / de l'enseignement , étrangère, seconde...).

3- La prise en compte raisonnée des normes endogènes (propres au contexte socioculturel) du français. Les spécificités linguistiques (lexicales et idiomatiques) en sont un élément intégrateur et facilitateur d'apprentissage pour les élèves.

Par ailleurs, la cohérence dans l'articulation des modules repose fondamentalement sur un certain nombre de questions didactiques qui y sont nécessairement abordées aussi bien dans l'enseignement de la phonétique, du vocabulaire, de la grammaire, de la compréhension et de l'expression orales et écrites (lecture / écriture).

Selon les besoins des enseignant-e-s, dont les modalités sont propres à chaque contexte et dont l'identification revient à chaque équipe, d'autres éléments peuvent faire l'objet d'un module à part entière. Citons pour exemple : l'enseignement des disciplines non linguistiques, l'évaluation, la séquence pédagogique...

Les modules doivent présenter, les uns avec les autres, une cohésion et une articulation fortes. Cela implique que les équipes rédactionnelles veillent non seulement à éviter les ruptures méthodologiques, mais aussi à définir ensemble leurs orientations méthodologiques.

Pour exemple, les choix effectués à propos de la grammaire diffèrent sensiblement dans les modules burundais et béninois.

Au Burundi, le module 2 se pose comme un module générique et transversal qui vise d'abord le renforcement des capacités des enseignant-e-s en termes des savoirs grammaticaux et lexicaux qui sont ensuite réinvestis dans des savoir-faire spécifiques.

Au Bénin, le travail sur la grammaire est intégré à la problématique de lecture-écriture qui est travaillé spécifiquement dans le module 4. La grammaire y est donc traitée directement au sein de savoir-faire.

*** *Les modules ont une structure commune***

Chaque module est généralement composé de 8 parties :

- le constat
- le diagnostic
- le memento
- la démarche méthodologique
- concevoir des exercices pour les enseignant-e-s
- concevoir des exercices pour les élèves

- les corrigés des exercices
- le bilan

Le constat présente la problématique qui va être traitée en la situant dans le contexte du pays.

Le diagnostic permet de mesurer les compétences des enseignant-e-s (pré-acquis avant formation). Les résultats obtenus les aideront à connaître leur niveau, mais aussi à saisir l'ampleur du travail qu'il leur reste à faire pour renforcer leurs acquis.

Le mémento fait le point sur les connaissances actuelles dans le domaine traité. Il constitue une base et une synthèse des savoirs qu'il faut maîtriser pour chaque sujet abordé.

La démarche méthodologique constitue le point fort de la formation. Elle décrit les étapes de chaque activité d'apprentissage. Elle donne un exemple de déroulement de leçons.

« **Concevoir des exercices pour les élèves** » fournit, pour une séquence pédagogique donnée, des modèles d'activités à proposer aux élèves. Cette rubrique suit de près la démarche méthodologique proposée et elle engage à un travail de perfectionnement dans l'élaboration d'exercices adaptés aux élèves.

Les activités pour les élèves : tout apprentissage formel passe par des activités faites par deux partenaires : l'enseignant-e et l'élève. Cette partie propose une façon de présenter une activité pédagogique : pré-requis, objectif, énoncé et déroulement de l'activité, résultats attendus et une série d'exercices. L'esprit de cette rubrique est de permettre de renforcer la capacité à proposer aux élèves des exercices adaptés à leurs difficultés.

Les corrigés d'exercices donnent les corrections des exercices proposés (correction des auto-tests et des activités) et assurent en lien avec les tuteurs, une grande autonomie dans l'apprentissage.

Le bilan personnel reflète les compétences acquises à la fin d'une séquence ou d'un module par les enseignant-e-s.

Les modules peuvent être divisés en séquences. Dans ce cas, chaque séquence comporte, en moyenne, les 8 parties mentionnées précédemment.

✕ *Les modules s'inscrivent dans la démarche didactique contemporaine du FLE / FLS¹*

Les approches communicatives et actionnelles qui dominent actuellement les didactiques du FLE sont les démarches méthodologiques généralement retenues dans les modules de formation. Elles s'appuient par ailleurs sur des théories de l'apprentissage fondées sur la construction des savoirs et sur l'importance des interactions langagières (échanges) dans la construction de ces savoirs.

Voici quelques principes à retenir :

- les élèves sont acteurs de leurs apprentissages : les élèves apprennent si possible de manière inductive et explicite ;
- les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont engagés dans des échanges langagiers variés avec les autres élèves et avec l'enseignant-e ;
- les enseignant-e-s sont des guides dans les apprentissages des élèves ;
- les séquences d'apprentissage sont organisées autour de tâches dans un projet de classe ;
- les tâches proposées aux élèves doivent être motivantes ;
- toutes les stratégies pour développer la compréhension peuvent être mobilisées : gestes, démonstration, reformulation, langues connues des élèves... ;
- la compétence de communication est visée (compréhension puis expression orales/écrites) ;
- l'articulation des compétences est stricte : on va de l'oral vers l'écrit, et de la compréhension vers l'expression ;
- l'enseignement de la langue n'est pas formel : les savoirs linguistiques (phonétique, vocabulaire, grammaire) et textuels seront choisis en fonction de l'objectif communicationnel à atteindre (tâches,

¹ Français langue Étrangère / Français langue seconde

projets) et visent des savoir-faire. Ils devront répondre aux besoins des enseignant-e-s et/ou des élèves : difficultés d'enseignement et d'apprentissage ;

- les activités doivent être contextualisées au maximum, tant au niveau du pays du projet IFADEM qu'au niveau de l'ensemble des séquences proposées ;

- les erreurs permettent de situer les apprentissages ; la correction des erreurs n'est pas systématique, elle est liée aux objectifs d'apprentissage ;

- les langues en présence sont prises en compte ;

- les démarches pédagogiques adoptées par les rédactrices et les rédacteurs devront suivre la logique liée aux apprentissages. Ainsi pour l'accès au sens, quelle soit orale ou écrite, il faudra veiller à faire un travail d'anticipation, puis une compréhension globale et enfin une compréhension plus détaillée. Pour l'expression orale et écrite, la production guidée précédera la production libre.

*** *Les supports pédagogiques sont contextualisés et intègrent des thématiques d'éducation à la citoyenneté, l'environnement et la santé***

Les supports pédagogiques qu'ils soient fabriqués ou authentiques, s'inscrivent dans le **contexte culturel du pays**. Ils évoquent des scènes quotidiennes de l'environnement direct de l'élève et mettent en scène des personnages de son quotidien : l'enseignant-e, les parents, le marchand, le paysan, le charlatan, etc. Ils peuvent par exemple être empruntés à la presse, à la littérature ou à la chanson nationales / régionales.

Un effort tout particulier est mené pour promouvoir les droits de l'Homme, de la Femme, de l'Enfant, la prévention contre le VIH/Sida, l'environnement (eau et forêts), etc. Autant que possible les supports *didactisés* abordent ces thèmes et favorisent la réflexion et la discussion dans la classe.

Enfin, pour les modules de correction phonétique, compréhension orale, et autant que de besoin, les rédacteurs de contenus utilisent ou créent des supports audio. Les enseignant-e-s sont doté-e-s d'un système d'écoute, individuelle ou collective.

LES MODALITES D'EMPRUNT ENTRE LES MODULES DES DIFFERENTS PAYS IFADEM

Il revient aux équipes de rédacteurs des contenus de déterminer, au moment du premier atelier, ce qui peut être adapté à partir des modules existants.

De fait, les modules empruntent les uns aux autres puisqu'ils partagent un plan et des problématiques transversales (compétences orales, compétences écrites, etc.). Dès les débuts d'IFADEM, on remarque cette capacité d'emprunt (certains passages des modules béninois sont empruntés aux modules burundais), pourtant les contextes, dans lesquels chaque jeu de modules est produit, ont des spécificités qui vont orienter différemment leurs contenus.

Cependant, dans la mesure où les rédactrices et les rédacteurs ont librement accès aux modules de formation IFADEM, certaines parties peuvent être mutualisées soit parce qu'il s'agit de points théoriques directement transférables, soit parce que les problématiques sont identiques. Quoi qu'il en soit, chaque élément emprunté doit être adapté (contextualisé) afin de s'insérer logiquement dans le parcours de formation proposé.

Il convient donc ici de rappeler les modalités de ces emprunts afin de valider leur cohérence, car le risque existe, IFADEM se développant, d'aboutir à des formes de « collages » non-cohérents.

C'est plus clairement au sein des mémentos et des démarches méthodologiques qu'on trouvera des savoirs et savoir-faire empruntables, mais il convient de prévenir les équipes rédactionnelles que ces rubriques répondent à une forte cohérence interne dont il faut prendre conscience avant d'effectuer des emprunts (cf. la question de la grammaire plus haut).

Il est important de rappeler que tout emprunt même adapté aux modules des autres pays doit être clairement signalé aux lecteurs : si les livrets, placés sous licence créative commons de niveau 5, peuvent effectivement être réutilisés librement, dans le cas d'une adaptation pour une nouvelle publication il doit être fait mention de la source.

Guide réalisé par les référents scientifiques d'IFADEM, Pierre Dumont et Arezki Abdenour,

Les experts techniques, Louise Bélair Margaret Bento, Lionel Martin, Valérie Spaëth,

Les coordonnateurs des rédacteurs de contenus : Mme Concilie Mbawiba au Burundi Blaise
Djihouessi au Bénin

Patrick Chardennet. (AUF)

Le secrétariat exécutif

Mars 2010