



**CAPITALISATION ET RÉINVESTISSEMENT DES FORMATIONS ACQUISES PAR LES ENSEIGNANTS
BÉNÉFICIAIRES DU PROJET IFADEM AU BENIN**

Par Clarisse Napporn¹ et Kocou Prosper Tonato²

Résumé

Le projet IFADEM fait partie des initiatives mises en œuvre pour renforcer les capacités de certains enseignants par rapport aux difficultés liées aux spécificités des langues en contact dans l'enseignement (langues nationales/français). Le Bénin a connu la phase expérimentale en 2008, l'année de lancement de l'initiative, puis la phase de déploiement en 2011. Il n'a pas été retenu pour la phase d'extension. La présente recherche vise à savoir s'il y a eu capitalisation et/ou réinvestissement des acquis de la formation par les bénéficiaires du projet. Pour ce faire, des observations de classe et des enquêtes par questionnaire ont permis de recueillir des informations auprès des enseignants et des apprenants d'écoles concernées par le projet. Globalement, il en ressort que la démarche d'apprentissage en vigueur n'a pas toujours permis de réinvestir les acquis de la formation.

Mots clés : Renforcement de capacité – Apprentissage- FLScol, FLS, IFADEM, IFADEMIEN, Non IFADEMIEN

Summary

The IFADEM project is one of the initiatives implemented to strengthen the capacities of some teachers in relation to the difficulties related to the specificities of the languages in contact in teaching (national languages/French). Benin experienced the experimental phase in 2008, the year the initiative was launched, and then the deployment phase in 2011. It was not selected for the extension phase. The present research aims to find out if there has been capitalization and/or reinvestment of the learning acquired during the training by the project's beneficiaries. To do this, classroom observations and questionnaire surveys were used to gather information from teachers and learners in schools involved in the project. Overall, it was found that the current learning approach did not always allow for the reinvestment of the training's achievements.

Key words: Capacity building - Learning - FLScol, FLS, IFADEM, IFADEMIEN, Non IFADEMIEN

¹ Clarisse Napporn, clarissenapporn@yahoo.fr, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

² Kocou Prosper Tonato², tonatop@yahoo.fr, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)



INTRODUCTION

Un projet vise globalement à répondre à des besoins spécifiques. Il est mis en œuvre pour améliorer une situation souvent jugée peu reluisante. L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) s'est inscrite dans cette logique. En effet, ce projet a été pensé pour soutenir les politiques nationales de modernisation des systèmes éducatifs dans les pays membres, telles que souhaité par les chefs d'États et de gouvernements lors du XI^e Sommet de la Francophonie de Bucarest en 2006 (Maynier, 2016).

Le projet IFADEM a été lancé en 2008 dans quatre pays dont le Bénin. Il visait à renforcer la professionnalisation des enseignants. « *L'originalité de l'initiative tient à une telle démarche dans laquelle à la fois les autorités éducatives des pays concernés repensent leurs politiques de formation des maîtres et les maîtres eux-mêmes trouvent de nouvelles motivations pour améliorer leurs compétences* » (Depover *et al*, 2016, p.ii). La finalité de cette initiative est de développer chez les enseignants des ressources leur permettant de mieux enseigner le français. A cet effet, des enseignants du primaire ayant ou pas de formation initiale ont été ciblés dans les zones rurales. L'autoformation tutorée et les regroupements en présentiel ont été privilégiés pour la formation des enseignants bénéficiaires (Djihouessi, 2016).

Des livrets ont été élaborés pour renforcer leurs compétences linguistiques et non linguistiques. Conformément aux objectifs des différents livrets, les enseignants bénéficiaires de l'initiative sont susceptibles de développer des compétences spécifiques pour faire apprendre le français et/ou en français. Pour vérifier cette hypothèse, le présent article basé sur des résultats d'une recherche sur activité (RESA) menée par Napporn *et al* (2014), vise d'une part à comparer l'incidence d'IFADEM sur les pratiques pédagogiques des enseignants bénéficiaires. D'autre part, il permet de relever les difficultés communicationnelles des apprenants en situation de classe. A travers une présentation du contexte de mise en œuvre du projet, nous mettons l'accent sur le profil des bénéficiaires et les résultats attendus de l'initiative. La démarche méthodologique adoptée a permis d'observer les pratiques pédagogiques des enseignants et les difficultés des apprenants lors de l'usage du français en situation de classe.

1- Contexte de mise en œuvre de l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM)

Nous faisons ici une brève présentation du contexte qui a induit notre problématique. Le projet IFADEM a été mis en œuvre dans un contexte où la rencontre avec le français se produit pour la plupart des enfants à l'école. En effet, ils entament l'apprentissage de cette langue, alors qu'ils ont déjà appris à parler une ou plusieurs autres langues dans leur milieu. Une fois à l'école, l'apprentissage du français s'impose à eux en tant que langue de scolarisation. Ils doivent ainsi savoir lire et écrire d'abord. Cet apprentissage suppose le système linguistique oral qui implique connaître la phonie du français ; construire une conscience linguistique en français ; se familiariser avec la langue (Verdelhan, 2002). Ensuite, ils doivent maîtriser cette langue pour apprendre d'autres disciplines. A cet effet, l'objectif est de les former aux formes spécifiques des langages scolaires. C'est-à-dire, le



langage des consignes, le langage des disciplines (Verdelhan, 2002). Ces deux priorités font du français l'une des disciplines fondamentales à l'école.

Généralement, les enseignants du primaire disposent de guides et de manuels scolaires conventionnés, avec des démarches bien précises à suivre dans le cadre de l'enseignement du français. Elles sont comme « prescrites ». De façon spécifique, les pratiques pédagogiques des enseignants ne permettent pas une prise en charge adéquate des difficultés phonologiques relevant en partie de l'inadéquation des sons du français et ceux des langues maternelles des apprenants. Cette situation induit souvent une compréhension difficile du français, une prononciation défectueuse de certains sons, une confusion sur le sens des mots ainsi que des erreurs dans le passage de l'oral à l'écrit (IFADEM, 2012). Ainsi, en s'appropriant le contenu du livret 2 de IFADEM, l'enseignant devrait être capable de repérer et corriger les erreurs de prononciation et d'intonation des apprenants. Il devrait être aussi capable de mettre en œuvre des démarches appropriées pour faciliter une pratique aisée du français, tant à l'oral qu'à l'écrit. Comme indiqué dans le livret 3 d'IFADEM (2012), l'enseignant devrait acquérir les compétences nécessaires pour renforcer les compétences de communication des apprenants à l'oral et à l'écrit.

Le livret 4 est conçu pour renforcer la compétence des apprenants en lecture- écriture. Il vise à favoriser l'enseignement/apprentissage de la grammaire et du lexique et, de façon plus précise aider les apprenants à savoir repérer les différentes unités de l'écrit que sont les mots, les phrases, les textes et qu'ils en fassent une représentation claire. Le livret 5 est élaboré pour renforcer l'appropriation du français par et pour les mathématiques chez les apprenants du primaire. Son but est de fournir aux enseignants (es) les outils pédagogiques susceptibles de renforcer leurs capacités en maths. Ce livret est censé leur faciliter le repérage des structures grammaticales des consignes de mathématiques énoncées en français. Le livret 6 vient combler les besoins de formation des enseignants en évaluation pour mieux gérer la progression dans les apprentissages. Son but essentiel est de réduire l'écart constaté entre savoir et savoir-faire dans la problématique de l'évaluation qui, tout en formant une trilogie avec l'enseignement/apprentissage, permet d'apprécier le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques.

Ces cinq livrets³ forment les bénéficiaires du projet à une démarche méthodologique susceptible d'induire chez eux une pratique pédagogique autre que celle prescrite. A cet effet, les enseignants bénéficiaires de l'initiative ont-ils développé des compétences spécifiques pour faire apprendre le français et/ou en français ?

³ Dans le cadre de l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), six livrets ont été élaborés par 14 auteurs béninois dont 5 linguistes, 1 didacticien des langues et des cultures, 4 inspecteurs du 1er degré et 1 du 2nd degré, un conseiller pédagogique et un professeur certifié de Lettres. Ces auteurs ont collaboré avec trois référents scientifiques internationaux, tous des linguistes respectivement à l'Université Lille 3, Paris 5 et Paris 3. Nous n'avons pas évoqué ici les objectifs du livret 1 ; puisque ce livret expose les généralités sur l'initiative.



Pour répondre à cette question, nous avons jugé opportun d'observer l'usage du français en situation de classe chez les écoliers « ifadémiens » et non « ifadémiens », afin de circonscrire leurs difficultés communicationnelles en situation de classe.

2- APPROCHE METHODOLOGIQUE

2-1- Site et participants

L'étude a été réalisée dans la commune de Bohicon dans le département du Zou. Le projet IFADEM a démarré dans cette commune au Bénin. Elle comptait 89 enseignants répertoriés ayant suivi la formation IFADEM sur un effectif de 745 enseignants. Sur la base du volontariat, 24 enseignants ont été enquêtés à partir d'observations de classe et d'un questionnaire par sondage composé essentiellement de questions ouvertes. Les enquêtés sont répartis équitablement entre enseignants ayant bénéficié du projet IFADEM (*ifadémiens*) et ceux qui n'en ont pas bénéficié (*non ifadémiens*). Ainsi, nous avons 12 enquêtés pour chaque catégorie d'enseignants. Ce nombre est ensuite réparti équitablement entre les trois niveaux du primaire choisis (CI, CE1 et CM1).

Tableau 1 : Répartition des classes selon le niveau d'étude et le type d'enseignants

Classes	CI	CE1	CM1	Total
Enseignants <i>ifadémiens</i>	4	4	4	12
Enseignants non <i>ifadémiens</i>	4	4	4	12
TOTAL	8	8	8	24

Le Cours d'Initiation (CI) marque le début de la scolarisation obligatoire, l'enseignement maternel étant facultatif. Par conséquent, l'apprentissage du français commence au CI pour la majorité des enfants. Le choix du Cours élémentaire Élémentaire première année (CE1) et du Cours Moyen première année (CM1) s'explique par le fait que dans une étude développementale, il faut considérer un écart d'âge d'environ deux ans, de manière à identifier les périodes charnières de construction des apprentissages (Napporn *et al*, 2014). Les enseignants de ces trois niveaux ont été observés durant des séquences d'apprentissage en français et en mathématiques. Le nombre des élèves concernés par cette étude est l'effectif réel des présents lors des observations de classe, soit au total 323 élèves. Ils sont répartis en fonction de leur niveau et du type d'enseignant dans le tableau 2.



Tableau 2 : Répartition de l'échantillon des élèves en fonction de leur niveau et du type d'enseignant

CLASSE	NON IFADEMIEN	IFADEMIEN	TOTAL
CI	50	63	113
CE1	33	66	99
CM1	56	55	111
TOTAL	139	184	323

2-2 Techniques et outils de collecte des données

Les observations de classes ont porté à la fois sur la pratique pédagogique des enseignants et sur l'usage que leurs apprenants font du français en situation de communication. En effet, la pratique du français se résume en quelque sorte à un « jeu » de questions/réponses entre enseignant et enseignés en situation de classe. Par ailleurs, l'usage que les apprenants font du français en classe dépend en partie de l'efficacité de la démarche d'enseignement mise en œuvre par l'enseignant. Les bénéficiaires du projet IFADEM devraient s'appuyer sur les livrets IFADEM pour améliorer leurs pratiques et capitaliser les acquis de la formation. Ceux qui n'ont pas suivi la formation devraient s'en tenir à la démarche prescrite par les programmes officiels. Ainsi, porter les observations sur l'enseignant et les apprenants a permis non seulement de dégager les spécificités de la pratique pédagogique de chaque catégorie d'enseignants (Ifadémiens ou non), mais surtout d'identifier les spécificités des difficultés communicationnelles de chaque catégorie d'apprenants. Pour ce faire, la grille d'observation conçue à l'intention des apprenants prend en compte les trois variables suivantes : la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite et le lexique. Chacune de ces variables se décline en une série de compétences à observer. Celle des enseignants prend en compte les objectifs et la gestion des échanges, la reformulation, la correction, etc.

Les données des observations de classe ont permis d'apprécier les compétences des apprenants en termes de réussite ou d'échec. Celles-ci ont été complétées par les données collectées à travers les réponses aux questionnaires administrés aux enseignants en fonction de leur pertinence.

2-3- Méthodes d'analyse des données

Les variables retenues dans l'observation pour apprécier les compétences des apprenants fournissent en effet des données quantitatives, en termes de réussite ou d'échec. Le dépouillement de ces données a été effectué avec le logiciel ACCESS, puis traitées à l'aide des logiciels EPI-INFO 3.5 et Excel pour être présentées dans des tableaux statistiques.



Les données quantitatives sont des scores calculés pour chaque variable observée. Pour la compréhension orale de la classe, nous avons procédé à la sommation des occurrences obtenus par les apprenants pour les réponses aux questions/consignes, la prise de parole, l'intonation, la prononciation, les interférences et la production aisée. La sommation a été faite entre modalités de réponses. Pour chaque variable, la sommation des occurrences des réponses correctes (C) a été faite entre elles, des réponses moyennement (M) correctes entre elles et les incorrectes (I) entre elles. La même opération a été effectuée pour l'obtention des scores pour les autres compétences ainsi qui suit :

- Pour la compétence syntaxique, nous avons pris en compte la formulation, les connecteurs temporels, les connecteurs logiques et les temps verbaux ;
- Pour la compétence lexicale à l'écrit comme à l'oral, nous avons tenu compte des occurrences obtenues pour le vocabulaire varié, le vocabulaire pertinent et le vocabulaire correct (genre et nombre) ;
- Pour la compréhension de l'écrit, il a été pris en compte les occurrences obtenues pour les réponses aux questions des consignes, la lecture expressive, la présentation et la ponctuation ;
- Pour la compétence syntaxique à l'écrit, les occurrences des temps verbaux et des connecteurs temporels ont été pris en compte ;
- Pour la compétence orthographique il a été pris en compte les occurrences obtenues pour l'accord des mots.

Les réponses obtenues sont traitées en fonction de la fréquence de tel ou tel argument et/ou explication sur l'ensemble des questionnaires. Leur analyse est à pondérer à cause du caractère déclaratif des réponses, qui n'ont pu être discutées au cours d'un entretien.

3- RESULTATS

3-1- Pratiques pédagogiques des enseignants observés

Les observations de classes ont révélé que les enseignants bénéficiaires ou non du projet recourent à la démarche d'apprentissage du français recommandée par les programmes officiels, car il existe un rapport hiérarchique entre les chefs d'établissement et les enseignants. Car, les fiches pédagogiques sont validées par le directeur ou la directrice au regard des étapes définies dans le guide de l'enseignant à savoir :

- L'étape introductive au cours de laquelle il s'y effectue un prérequis (rappel de la situation d'apprentissage (SA) immédiatement antérieure, ou une SA acquise lointainement ayant de rapport avec la nouvelle SA ;
- Une mise en situation qui devrait normalement permettre à l'enseignant d'annoncer clairement le nouvel objet d'apprentissage et l'intérêt que cela devrait susciter chez les apprenants ;



- La prise en compte des acquis antérieurs qui consiste à investir les informations claires ou confuses que détenaient les enfants sur cet objet d'apprentissage.

Idéalement donc, pour une cohérence dans le processus, la formation aurait dû impliquer au démarrage les directeurs d'école, ce qui n'a pas été le cas.

Les données obtenues au cours des observations de classe sont confirmées par celles collectées lors des entretiens avec les enseignants. En effet, la synthèse des réponses montre qu'il y a très peu de différence dans les contenus selon la catégorie d'enseignants. Ainsi, on retrouve des réponses quasi identiques aux mêmes questions, alors que certains enseignants ont bénéficié de la formation IFADEM et les autres non.

Ceux qui ont bénéficié de la formation devraient corriger les erreurs de prononciation et d'intonation des apprenants (Livret 2 IFADEM). Mais, ils évoquent des difficultés de correction phonétique ou de mise en œuvre des situations de lecture. Du coup, il leur est difficile de renforcer la compétence des apprenants en lecture- écriture tel que visé par le livret 4 IFADEM. Les bénéficiaires de l'initiative devraient être capables de mettre en œuvre des démarches appropriées pour faciliter une pratique aisée du français, tant à l'oral qu'à l'écrit. D'après certains enseignants, la difficulté à mettre en œuvre les acquis de la formation IFADEM est due au nombre d'élèves et au temps consacré à chaque discipline.

3-2- Difficultés des apprenants

Les difficultés des apprenants en production orale et écrite ont été identifiées en français. Elles sont liées à la compréhension, à la syntaxe et au lexique.

- **A l'oral**

Le niveau de compréhension des apprenants à l'oral a été apprécié à partir de leur capacité à prendre la parole et à répondre aux consignes et aux questions du maître.

Tableau 3 : Scores des élèves en compréhension orale selon le niveau d'étude et la catégorie d'enseignants

	CI		CE1		CM1	
	IFADEM		IFADEM		IFADEM	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
C	41	44	26	79	101	41
M	46	69	68	140	80	91
Sous Total	87	113	94	219	181	132
I	20	22	29	37	19	17
NO	19	123	39	14	4	7



Le tableau 3 révèle que, quel que soit le niveau d'étude et la catégorie des élèves, le sous total obtenu après la sommation de l'occurrence des indicateurs de performance C (Correct) et M (Moyen) est supérieure à l'occurrence des I (Insuffisant). On en déduit *a priori* qu'au CI et CE1, les compétences orales des élèves ayant des enseignants ifadémiens sont meilleures que celles développées par les élèves ayant des enseignants non ifadémiens. Par contre au CM, les compétences des apprenants qui ont des maîtres non ifadémiens sont meilleures que celles des apprenants qui ont des maîtres ifadémiens. Le score des élèves ayant des enseignants non ifadémiens au CI peut s'expliquer par l'ancienneté des enseignants intervenant à ce niveau. De façon générale, les enseignants qui ont bénéficié de la formation IFADEM n'ont pas encore le Certificat d'Aptitude au Professorat (CAP). Par ailleurs, les Cours d'Initiation (CI) sont souvent confiés à des enseignants qui ont une certaine ancienneté dans l'enseignement. Au CM1 le score obtenu par les non ifadémiens reste supérieur à celui des ifadémiens.

Signalons que les difficultés relatives à la compréhension concernent autant les élèves *ifadémiens* que les élèves *non ifadémiens*. Globalement, leurs difficultés sont liées à la différence existant entre le système auquel appartiennent les langues maternelles et le Français. Spécifiquement, elles s'expliquent par leur faible niveau de langue, surtout au début de l'apprentissage du français. Toutefois, certaines d'entre elles sont dues à la manière dont les questions et les consignes sont présentées aux apprenants, le vocabulaire choisi par l'enseignant et le niveau de compréhension de l'apprenant. La difficulté de certains d'entre eux à prendre la parole dépend également de la gestion de la classe et de leur mise en activité par l'enseignant.

Tableau 4 : Scores des élèves en syntaxe à l'oral selon le niveau d'étude et la catégorie d'enseignants en français

	CI		CE1		CM1	
	IFADEM		IFADEM		IFADEM	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
C	3	11	1	21	41	10
M	30	24	31	63	48	51
Sous Total	33	35	32	84	89	61
I	11	19	37	34	43	35
NO	40	118	39	62	4	8

Du point de vue de la syntaxe, l'écart observé entre les deux catégories d'élèves en présence est davantage remarquable au CI, où il y a 118 variables non observées chez les élèves *ifadémiens* et 40 chez les non *ifadémiens*. Au CE1 et au CM1, le nombre de variables non observées avoisine la moitié du nombre obtenu chez les non *ifadémiens*. Il ressort de nos observations de classe que le discours des élèves *non ifadémiens* est plus élaboré que celui des élèves *ifadémiens* au CE1 et au CM1. Par conséquent, les apprenants de ces niveaux qui ont des enseignants *ifadémiens* ont moins de difficultés



dans la formulation des énoncés, dans l'utilisation des connecteurs temporels, logiques et verbaux, que les apprenants *ifadémiens*. Toutefois, il convient de souligner que les difficultés concernent autant les apprenants *ifadémiens* que les élèves *non ifadémiens*.

Tableau 5 : Scores des élèves en lexique à l'oral selon le niveau d'étude et la catégorie d'enseignants

	CI		CE1		CM1	
	IFADEM		IFADEM		IFADEM	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
C	16	5	4	20	45	7
M	18	15	32	79	55	58
Sous Total	34	20	36	99	100	65
I	11	22	15	27	30	26
NO	39	130	57	54	6	13

Il ressort de l'analyse du tableau 5 que toutes les catégories d'élèves ont des difficultés. Toutefois, les apprenants du CI et du CM1 ayant des enseignants non *ifadémiens* éprouvent moins de difficultés en ce qui concerne la variation et la pertinence du vocabulaire et l'utilisation correcte du genre et du nombre. Au CM1 par exemple, les élèves *ifadémiens* ont un score de 65 pour le sous total C+M contre 100 pour les non *ifadémiens*. Au CE1, c'est le résultat contraire qui est obtenu, ce sont les élèves ayant des maîtres *ifadémiens* qui utilisent mieux le genre et le nombre, font un choix pertinent et varié du vocabulaire.

- **A l'écrit**

En production écrite, les apprenants peu importe la catégorie des enseignants éprouvent de difficultés dans la présentation des textes, le respect de la ponctuation, la production de réponses correctes aux consignes et aux questions des enseignants. Leurs scores sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6 : Scores des élèves en communication écrite selon le niveau d'étude et la catégorie d'enseignants en français

	CI		CE1		CM1	
	IFADEM		IFADEM		IFADEM	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
C	14	17	9	40	62	23
M	15	16	31	69	33	55
Sous Total	29	33	40	109	95	78
I	3	11	25	27	13	24
NO	52	128	43	44	28	2



Au CI, le score des élèves *non ifadémiens* est supérieur à celui des élèves *ifadémiens*, lorsque les variables non observées sont prises en compte. En effet, ils ont moins de difficultés que les élèves *ifadémiens* en copie de lettres, de mots ou de textes courts préalablement écrits au tableau par l'enseignant. Au CE1, le score des apprenants *ifadémiens* est largement meilleur que celui des apprenants dont les enseignants ne le sont pas. Au CM1 par contre, le score des élèves ayant des enseignants *ifadémiens* s'est amélioré par rapport à leur résultat à l'oral.

Tableau 7 : Scores des élèves en syntaxe à l'écrit selon le niveau d'étude et la catégorie d'enseignants en français

	CI		CE1		CM1	
	IFADEM		IFADEM		IFADEM	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
C	0	4	0	9	3	0
M	0	0	5	31	24	8
Sous Total	0	4	5	40	27	8
I	0	3	12	16	27	41
NO	42	79	37	34	14	3

Les observations faites au CI montrent que du point de vue de la syntaxe, il n'y a pratiquement pas de variables observées. Ceci est d'autant plus justifié que les élèves de ce niveau font exclusivement des copies de lettres, de mots ou de phrases.

Les élèves *ifadémiens* du CE1 utilisent mieux les connecteurs temporels et les temps verbaux à l'écrit que les élèves *non ifadémiens*. Au CM1 par contre, les élèves *non ifadémiens* ont développé de meilleures compétences que les élèves *ifadémiens*.

Tableau 8 : Scores des apprenants en lexique à l'écrit selon le niveau d'étude et la catégorie d'enseignants en français

	CI		CE1		CM1	
	IFADEM		IFADEM		IFADEM	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
C	0	8	0	19	2	0
M	0	2	14	35	30	16
Sous Total	0	10	14	54	32	16
I	0	4	14	12	22	36
NO	42	72	26	24	14	0



Concernant la variation, la pertinence du vocabulaire et l'utilisation correcte du genre et du nombre, les difficultés sont moindres chez les élèves *ifadémiens* au CI et au CE1. Au CM1, on observe un résultat contraire. C'est en effet les élèves *non ifadémiens* qui ont développé les meilleures compétences.

En somme, les difficultés des apprenants ne dépendent pas de la catégorie d'enseignants quelles que soit la compétence linguistique considérée. Elles varient très peu d'une catégorie d'apprenants à une autre. Mais alors, que dire de l'utilité de l'initiative ?

4- DISCUSSION

L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) vise à renforcer les compétences des enseignants en situation de Français Langue Seconde (FLS). En effet, le FLS a un statut ambigu et paradoxal : c'est une langue non maternelle psychologiquement mais socialement langue de travail, d'apprentissage, voire de réussite et d'intégration. C'est cette ambiguïté qui justifie la spécificité d'orientation didactique (AUPELF.UREF, 2000). L'approche didactique développée dans le cadre du projet IFADEM s'inscrit dans cette optique. Elle est pensée dans une perspective de contextualisation en prenant en compte l'aspect socio didactique : cette proposition didactique semble adaptée au public visé et est construite en fonction de lui et l'aspect didactique. Par exemple, elle prend en compte les difficultés phonologiques liées à l'absence de certains sons du français dans les langues maternelles des apprenants (livret 2 IFADEM). Par ailleurs, elle met l'accent sur la capacité de l'enseignant à « *créer, dans sa classe, les conditions favorables à l'immersion linguistique, principalement dans la communication orale, en mettant en place un environnement français, en montant des projets de classe, en sachant favoriser et gérer des interactions dans la classe avec les langues en présence, tout en visant des savoir-faire linguistiques adéquats* » (IFADEM-livret 3, p.9).

En dépit d'une telle approche, les résultats montrent globalement que l'usage du français n'est pas déterminé par le fait que l'enseignant ait bénéficié ou non du projet IFADEM. Du coup, il est difficile d'apprécier les effets induits de la formation par rapport aux autres types de formation dans la transformation éventuelle des pratiques pédagogiques. D'ailleurs, certains enseignants relèvent la difficulté à mettre en œuvre les acquis de la formation IFADEM à cause du nombre d'élèves et du temps consacré à chaque discipline, arguments qui paraissent convaincants. Ces discours sont si fréquents qu'ils font partie des facteurs ayant conduit à la révision des programmes en français et en mathématique au CI et au CP. La généralisation de ces programmes débute par le CI à partir de cette nouvelle année académique 2021-2022. Soulignons qu'en français la méthode globale d'apprentissage de la lecture en vigueur a été remplacée par la méthode syllabique.

De notre point de vue, les caractéristiques de la planification de la formation des bénéficiaires du Projet IFADEM est l'une des raisons pour lesquelles les enseignants n'ont pu ni capitaliser, ni réinvestir vraiment. D'abord, la formation a concerné les enseignants et les conseillers pédagogiques en mettant de côté les directeurs, qui font partie des responsables pédagogiques hiérarchiques immédiats des enseignants. N'ayant pas suivi les formations, ils apprécient et valident les fiches pédagogiques des



enseignants en fonction des recommandations des programmes officiels. De fait, l'enseignant « ifadémien » semble être contraint à recourir à la même approche didactique que son collègue qui n'a pas bénéficié de ladite formation. Les nombreux obstacles auxquels les maîtres semblent confrontés peuvent être attribués au choix de la démarche globale d'enseignement du français comme langue maternelle, qui les place, *a priori* dans une impasse pédagogique car en statut de langue seconde. Ce paramètre semble échapper totalement aux responsables du système jusqu'à un passé récent. D'ailleurs, certains enseignants font remarquer la faible efficacité de l'immersion sur les enfants qui ne sont pas du tout en contact avec le français hors de la classe. Soulignons aussi que les projets éducatifs ou réformes relèvent davantage des recommandations des institutions d'aide bilatérale et multilatérale ; les concertations nationales ne faisant qu'entériner les décisions déjà prises au niveau de ces instances (Sylla, 2004).

CONCLUSION

Le présent article s'appuie sur les résultats d'une Recherche sur Activité (RESA/ AUF-OIF) réalisée en 2014. Il permet d'analyser la pertinence du projet IFADEM à travers les objectifs visés, les pratiques pédagogiques des enseignants ayant bénéficié de l'initiative ou non et les résultats obtenus par rapport à l'usage du français en situation de classe. Il montre que les pratiques pédagogiques des enseignants ayant bénéficié du projet sont presque identiques à celles des enseignants n'ayant pas participé aux formations. Les enseignants observés, peu importe leur catégorie, ont très peu de marge de manœuvre en ce qui concerne le choix des approches didactiques. Leur action éducative est fortement conditionnée par les orientations et prescriptions officielles. Ainsi, il a été difficile d'apprécier l'effet induit du projet IFADEM sur les compétences des apprenants dont l'usage du français semble dépendre davantage de leur milieu sociolinguistique, du niveau de langue et du style personnel de l'enseignant.

Cependant, la pédagogie de projet à laquelle sont initiés les bénéficiaires du projet IFADEM semble être adaptée, parce qu'elle s'appuie sur le vécu, le concret, l'expérience et qu'elle vise un enjeu réel. Elle permet également de mettre en place des situations de communication authentiques, qui font sens et impliquent une meilleure relation entre l'oral et l'écrit et développant ainsi la maîtrise de la langue en général. Toutefois, elle semble ne pas être suffisamment exploitée par les enseignants formés dans le cadre du projet IFADEM.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Depover Christian. Dieng Papa Youga. Gasse Stéphane. Maynier Jean-François. Wellet Jacques. (2016). *Repenser la formation continue des enseignants en francophonie. L'initiative IFADEM*. Paris. Editions archives contemporaines. 235p.



Djihouessi Coovi Blaise. Enquête de terrain sur le dispositif de tutorat conduit au Bénin. *In Repenser la formation continue des enseignants en francophonie. L'initiative IFADEM.* Paris. Editions archives contemporaines. 235p.

IFADEM, 2012, *Repérer les erreurs phonétiques et y remédier.* Livret 2 de l'enseignant, 2^e édition. Dépôt légal n° 6242, Bibliothèque Nationale 3^{ème} trimestre ISBN 978-99919-70-70-7. 46p.

IFADEM, 2012, *Améliorer l'accueil des apprenants francophones et non-francophones. Favoriser l'apprentissage du français oral.* Livret 3 de l'enseignant, 2^e édition. Dépôt légal n° 6243, Bibliothèque Nationale 3^{ème} trimestre ISBN 978-99919-70-71-4. 58p.

IFADEM, 2012, *Renforcer la compétence de lecture-écriture en français.* Livret 4 de l'enseignant, 2^e édition. Dépôt légal n° 6244, Bibliothèque Nationale 3^{ème} trimestre ISBN 978-99919-70-72-1. 70p.

IFADEM, 2013, *Renforcer l'appropriation du français par et pour les mathématiques.* Livret 5 de l'enseignant, 2^e édition. Dépôt légal n° 6638 du 9 avril 2013, Bibliothèque Nationale 3^{ème} trimestre ISBN 978-99919-1-331-5. 70p.

Maynier Jean François., 2016, IFADEM en quelques dates. *In Repenser la formation continue des enseignants en francophonie. L'initiative IFADEM.* Paris. Editions archives contemporaines.

Napporn Clarisse. Nicolas Claudine. Tonato Prosper. Passa Gilbert. Nougloï Félix, 2014, *Pratique (usage) du français par les élèves à l'école primaire : une étude comparative entre écoliers « ifademiens » et non Ifademiens.* Rapport de Recherche sur Activité (RESA). AUF. Consultable sur www.ifadem.org

Sylla Khadim, 2004, *L'éducation en Afrique : le défi de l'excellence.* Paris. L'Harmattan. 274p.

Verdelhan-Bourgade Michèle, 2002, *Enseigner le français langue de scolarisation : principes et conséquences.* Intervention au CASNAV de Toulouse auprès d'enseignants des classes d'accueil de l'académie.