Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) et l'éducation bi/plurilingue en Afrique subsaharienne : un exemple à partir des livrets d'apprentissage

Julia Ndibnu-Messina Ethé

ENS, Université de Yaoundé I-Cameroun
BP 47 Yaoundé-Cameroun
Ju_messina@yahoo.fr

Catherine Awoundja Nsata

ENS, Université de Yaoundé I-Cameroun
BP 47 Yaoundé-Cameroun
awoundjansata@gmail.com

Résumé

Le présent article traite des usages des manuels IFADEM pour des finalités de formation bi-plurilingues des instituteurs dans les régions multilingues. Sur la base d'une étude fondamentalement qualitative, l'analyse des livrets IFADEM indique les possibilités d'intégration des langues africaines comme solution aux barrières linguistiques et même d'accès au savoir.

Mots clés : IFADEM, livrets bi-plurilingue, maîtres, Afrique, politiques éducatives

Introduction

Le multilinguisme semble inhérent à tous les pays du monde. Le flux migratoire métamorphose les situations géographique et sociolinguistique des pays. L'Afrique expérimente ces phénomènes bien avant la vague colonisatrice commune à la majorité de ses pays. De fait, elle contient près du tiers des langues vivantes contenues sur la planète. Eberhard, David M., Gary F. Simons et Charles D. Fennig (2020) recensent près de 7111 langues dans le monde, l'Afrique en contient environ 2000. Parmi les pays les plus multilingues du monde, l'Afrique est représentée par 2 pays : le Nigéria classé troisième avec 524 langues et le Cameroun, neuvième avec 275 langues (futura scienes, 2020). La Papouasie Nouvelle-Guinée et l'Indonésie occupent les deux premières places avec respectivement 840 et 710 langues. Malgré le nombre de langues nationales et les indépendances, les politiques linguistiques de la majorité de ces pays ne placent pas ces langues au premier rang. Krebs et Diakhaté (2016) identifient 113 langues majoritaires mais seules « le swahili (Kenya, Tanzanie), le somali (Somalie), l'amharique (Ethiopie), le tigrinya (Erythrée) et10 des 11

langues officielles d'Afrique du sud » ont un statut de langues officielles. Les autres pays, dont ceux IFADEM, comme le Cameroun, le Togo, le Tchad, le Bénin, le Burkina Faso ont pour langues officielles le français. D'autres pays, non ifadémiens, ont pour langues officielles l'anglais (le Zimbabwe, l'Ouganda, la Zambie, le Botswana, la Namibie, le Kenya, la Sierra Leone, le Liberia, l'Afrique du Sud et le Nigeria), le portugais (l'Angola, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, la Guinée équatoriale, le Mozambique et São Tomé-et-Principe), l'arabe (le Maghreb, l'Erythrée, la Mauritanie) et l'espagnol (Guinée équatoriale). Ces langues officielles côtoient les langues locales rendant les territoires africains hautement multilingues. Les politiques éducatives ne sauraient écarter les approches bi/plurilingues inhérentes aux pays francophones appartenant à IFADEM.

Le français occupe une place prépondérante dans les politiques linguistiques de l'Afrique subsaharienne. Ce statut privilégié du français a permis qu'il soit situé parmi les 10 langues les plus parlées dans le monde en fonction de la démographie, possède 44% de locuteurs en Afrique subsaharienne, 15% au Maghreb et au Proche-Orient, 33% en Europe dont 28% en France, 7% en Amérique et 0,3% en Asie et Océanie (La langue française dans le monde, 2020). Sachant que le français est la langue la plus partagée en Afrique francophone que ses locuteurs s'expriment généralement mieux dans des langues locales africaines, la conclusion présentée dans le rapport du Kix (2020) permet de s'interroger sur les raisons de l'absence de qualité éducative en Afrique. Or, des approches éducatives et des politiques linguistiques avec emphase sur la gestion des langues dans les systèmes éducatifs ont été expérimentés voire généralisées. Ces dernières souhaitaient trancher avec les politiques linguistiques monolithiques post indépendantistes. Pourtant, à bien observer, les politiques linguistiques et éducatives de l'Afrique subsaharienne contemporaine, elles sont tributaires du « monolithisme linguistique » des périodes « coloniales ». En effet, que ce soit le protectorat allemand, les mandats français et anglais, l'exclusion des langues locales est une loi partagée par tous les administrateurs du Cameroun.

L'avènement de nouvelles orientations, tel que souhaité par Bitjaa Kody (2009) et plusieurs autres linguistes, débloque partiellement le problème d'intégration des langues camerounaises dans le système éducatif, car comme le souligne l'UNESCO, en débutant une scolarité dans sa langue maternelle (une langue camerounaise dans le cas d'espèces), l'élève acquiert plus aisément les données cognitives, scientifiques et technologiques enseignées à l'école. Pour les situations multilingues, les chercheurs comme Maurer (2016) et Frath (2018) recommandent un changement de mentalité de la part des Africains qui devraient pour les uns accepter que leurs langues soient porteuses d'éléments scientifiques et pour les autres que les langues africaines peuvent s'associer aux langues étrangères comme médium d'enseignement.

En se référant à l'assertion d'Altbach (1991 : p.257) « les manuels scolaires sont l'un des supports éducatifs les plus importants : leurs textes reflètent les concepts clés d'une culture nationale et […] sont souvent au centre de batailles et de polémiques culturelles ». Les livrets sont porteurs des politiques linguistiques et culturelles même si le but initial est de transmettre les connaissances dans une thématique donnée. (Schissler, 1990). Les objectifs des manuels sont également entre autres informer, former à la lecture et à l'écriture, « forger le jugement critique, fournir des modèles éthiques, ou promouvoir le patriotisme » (Fleming, 1990) tout en construisant des capacités scientifiques chez les élèves. L'analyse des manuels ne saurait se pencher que sur les aspects jugés non contextuels ou inadaptés, mais s'étendre également aux apports. Aussi, l'analyse des livrets IFADEM ne s'appesantit-elle pas sur les contenus, mais

voudrait aborder l'intégration des politiques linguistiques des pays dans ceux-ci.

Cette communication voudrait interroger l'exploitation des langues africaines dans les manuels conçus et utilisés par IFADEM. Pour y arriver, trois programmes de formation seront comparés après une présentation d'IFADEM. Ensuite une analyse des manuels IFADEM indiquera les obstacles et les défis à relever en matière d'usage de ces derniers. Enfin les discussions conclusives exploreront les perspectives d'intégration des langues africaines dans les manuels de formation IFADEM. Au préalable, un questionnement sur IFADEM semble nécessaire pour une lecture cohérente de la méthode de recherche proposée

Brève présentation d'IFADEM

L'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est née du sommet de la Francophonie tenue à Bucarest en 2006. Les objectifs d'IFADEM se répartissent en deux versants : les objectifs initiaux et ceux appliqués. Former à distance les instituteurs du monde francophone et ouvrir une collaboration entre deux institutions de la Francophonie résument les points majeurs des objectifs initiaux. Les objectifs appliqués, un peu plus détaillés s'articulent autour des points suivants :

- Améliorer les méthodes d'enseignement à la faveur des pratiques innovantes,
- Renforcer la professionnalisation des enseignants,
- Mettre en œuvre des dispositifs de formation en partie à distance en utilisant les TIC,
- Appuyer la définition des stratégies nationales de formation continue des instituteurs.

Ces objectifs prennent pour cadre d'intervention les milieux ruraux, les formations continues longues, la formation du/en français, les outils de formation distribués directement aux enseignants, la conception locale du programme de formation (livrets). Ce dispositif considère les langues nationales comme éléments d'ancrage de certaines matières, car ce sont les acteurs locaux comme les cadres des ministères en charge de l'éducation, les experts locaux et la coordination IFADEM qui déterminent les politiques de construction de ces livrets.

IFADEM rassemble 16 pays francophones répartis en différentes phases du programme comme le tableau subséquent l'illustre.

Pays en phase exploratoire	Pays en phase d'expérimentation	Pays en phase de déploiement	Pays en fin d'expérimentation	Pays en fin de déploiement
•Burkina Faso •Cameroun •Comores •Tchad	•Liban •Mai •Sénégal •Togo	•Haïti •RDC/Katanga	•Madagascar •Niger •RDC/Kinshassa •République de Côte d'Ivoire	•Bénin •Burundi

Figure 1 : phases et pays ifadem

Les pays qui débutent le programme sont en phase exploratoire. De manière consensuelle avec les ministères en charge de l'éducation, ils identifient les points focaux, les objectifs de la formation continue et les modalités de conception et de diffusion des livrets. La phase d'expérimentation constitue le premier moment de la formation continue. Les coordonnateurs, les superviseurs, les tuteurs et enseignants concrétisent le programme de formation continue. La phase de déploiement est celle de l'extension du programme à d'autres établissements

pilotes. Lorsque cette phase de déploiement est réussie, la fin d'expérimentation est prévue ainsi que celle de la fin du déploiement.

Questionnement sur le processus de conception des manuels et des approches pédagogiques en milieux multilingues

L'alphabétisme et l'éducation tout au long de la vie sont intrinsèquement liés, car l'alphabétisme

> est une activité permanente et indépendante de l'âge : des aptitudes acquises à un moment donné peuvent être perdues plus tard. Par conséquent, l'acquisition et le développement de l'alphabétisme doivent avoir lieu avant, pendant et après l'école primaire, au sein du système scolaire et en dehors, et au moyen d'apprentissages formel, non formel et informel. (Second rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, 2013).

Les enseignants formés à IFADEM renforcent des compétences dans un contexte parascolaire. Ces formations participent à la concrétisation l'un des objectifs de l'éducation pour tous (EPT) « Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ». En 2020, cet objectif reste d'actualité. Malgré les efforts des pays en matière d'éducation, le taux d'alphabétisme le plus bas dans le monde se retrouve en Afrique subsaharienne.

Les formations continues des enseignants voudraient répondre à la définition de l'alphabétisme des adultes qui est « l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société » (Déclaration de Hambourg sur l'apprentissage des adultes, citée dans le Cadre d'action de Belém UIL, 1997, p.1). Toutefois, les approches pédagogiques en vigueur comme l'approche par les compétences (APC) ne semblent pas maîtrisées par les enseignants. Ces derniers recourent aux approches traditionnelles comme la pédagogie de projet (PPO) et l'approche communicative. Les manuels d'enseignement essaient de suivre la mouvance, mais des questions demeurent.

Depuis des décennies, le multilinguisme est de plus en plus reconnu comme partie prenante de toutes les sociétés et les individus qui vivent dans ces sociétés développent ces aptitudes. Les enseignants en Afrique subsaharienne y font face pendant tous les cours. Il est donc question d'examiner la réelle place des langues africaines dans les manuels ainsi que les approches de tutorat à distance à partir desdits manuels. Nous répondrons aux questions suivantes : quels sont les livrets proposés par IFADEM qui mentionnent les langues africaines ? Comment ces livrets sont-ils construits et utilisés ? Comment les approches tutorales surmontent-elles les obstacles linguistiques lorsque certains maîtres ne sont pas compétents en langue française ?

Méthodologie

Afin de répondre aux questions de cette étude qui repose sur l'évaluation des manuels IFADEM, l'aspect qualitatif de la recherche est retenu. En sachant que les livrets IFADEM forment le socle de l'analyse, une grille d'analyse de ces livrets est utilisée afin d'identifier les

approches pédagogiques envisagées, les contenus en insistant sur l'intégration des langues africaines et les raisons de cette intégration. Au préalable, une étude décrit les méthodes de conception des manuels IFADEM et les orientations générales de ceux-ci en suivant les phases suivantes :

- Une interview préalable avec les membres du groupe d'experts et les coordonnateurs du projet IFADEM pendant la conception des manuels pour le Cameroun

- Analyse des manuels en fonction de la grille

- Discussions pour une intégration des langues africaines dans les manuels.

Pour mener les recherches, 96 livrets conçus et mis en ligne par IFADEM ont été recensés et parcourus pour ne retenir en premier que ceux dédiés aux enseignants. A partir de ces derniers, les livrets contenant les langues africaines ont été retenus comme les résultats l'illustrent dans les lignes subséquentes.

Le deuxième volet qualitatif repose sur l'entretien administré à 3 membres du groupe d'experts IFADEM, à un superviseur de conception des livrets représentant le ministère en charge de l'éducation au Cameroun et à l'un des deux coordonnateurs. Les entretiens ont été transcrits et les aspects quantitatifs relevés ont été analysés de manière à conforter ou non les analyses des livrets.

Résultats

Quelques orientations générales sur les livrets IFADEM

En sachant que la construction des livrets FADEM se déroule sur la base d'un consensus entre IFADEM et les Etats, ces derniers formulent une commande en fonction des besoins éducatifs de leurs Etats. La majorité n'envisage pas les langues africaines comme partie prenante des livrets. Ils se focalisent sur les disciplines autres que les langues africaines. Sur la base de cette exigence relevant des politiques éducatives de chaque pays, il est dénombré environ 96 livrets IFADEM dont 22 sont centrés sur la linguistique, 10 sur l'enseignement bilingue et l'expression orale parmi lesquels 5 mentionnent explicitement l'enseignement bilingue et les variations linguistiques.

La construction est identique pour tous les manuels même si les contenus sont adaptés aux politiques éducatives nationales. Chaque livret contient 3 séquences : imprégnation, exploitation et capacitation des enseignants. Ces dernières respectent les objectifs généraux suivants :

- Rendre les enseignants capables de créer des situations d'apprentissage mettant en relation la L1 et la L2 pour favoriser l'entrée des élèves dans la L2 ;
- Faire exploiter par les enseignants des transferts L1-L2 et L2-L1 pour que leurs élèvescomprennent le fonctionnement des deux langues ;
- Rendre les enseignants capables d'utiliser harmonieusement les deux langues pour enseigner les disciplines non linguistiques. Pour cela, il s'agit de :
    a) Comprendre les systèmes phonétiques en présence : le système du français et lesystème des langues africaines ;

b) Identifier les zones d'interférences (phonétiques, culturelles, lexicales, grammaticales,oral/écrit) ;

c) Remédier et/ou corriger des erreurs

Analyse des contenus des manuels

Les contenus bilingues

Chaque manuel impliquant le français et une langue africaine débute par une situation problème connue de l'élève. Cela permet d'entrer dans une situation d'enseignement bilingue tout en balisant le terrain pour que celui-ci soit favorable à la pédagogie envisagée. Ensuite, les livres progressent vers une utilisation de sa première langue. La langue seconde intervient pour permettre d'établir un parallélisme entre les deux langues. Les ressemblances et les différences sont utilisées pour renforcer les activités des élèves autour de la manipulation des concepts linguistiques. L'évaluation formative, l'une des activités de l'élève, clôt les séquences pédagogiques proposées.

Les activités proposées aux enseignants pour renforcer leurs capacités professionnelles sont de les rendre capables d'identifier des ressources en L1 dans les livrets en fonction des intérêts et objectifs pédagogiques annuels. Ils sont amenés à construire des situations d'apprentissage ainsi que des activités destinées aux apprenants.

Qu'en est-il des interférences ?

Les transferts négatifs sont identifiés dans les livrets sous forme d'interférences. Un seul livret aborde explicitement ces interférences. Il insiste sur l'identification par les enseignants des ressemblances et des différences entre deux systèmes phonétiques à partir des documents oraux. A partir des exercices proposés dans le livret, ils orientent leurs cours pour remédier aux interférences aussi bien écrites qu'orales.

Les interférences culturelles sont analysées et résolues de la même manière. A partir des éléments de la culture première, les enseignants identifient les aspects culturels similaires dans la culture seconde. Pour renforcer ces compétences, des exercices sur la traduction des phrases d'une L1 à une L2 sont proposées.

Le tutorat à distance

Pour obtenir les résultats à cette question, l'entretien a été utilisé. Les questions reposaient non seulement sur le médium linguistique d'enseignement, mais également sur les ressources mises à disposition des enseignants en formation. Au niveau des médiums, le français demeure la langue la plus utilisée. Tous les interviewés affirment que cette dernière agit comme une passerelle entre les superviseurs, les tuteurs et les enseignants. De plus, les données secondaires observées illustrent un emploi unique du français, même si les enseignants entre eux peuvent recourir de manière informelle aux langues maternelles communes. Cette démarche pédagogique laisse poindre une question sur les obstacles linguistiques à la formation des enseignants dans le cas où ces derniers ne sont pas totalement compétents en français.

Lorsque les manuels sont impliqués, 80% des tuteurs se fient à la langue prépondérante des

manuels. Le français est ainsi recommandé comme langue d'enseignement unique par les superviseurs. Ces derniers n'échangent qu'en français avec leurs enseignants. Aucune analyse des données secondaires mises à disposition par IFADEM ne révèle un usage des langues africaines.

D'après les interrogés, les ressources sont également en français. Ils facilitent l'apprentissage des notions à enseigner quel que soit le domaine. Aussi, les tuteurs les utilisent-ils en français. Dans le cadre de deux manuels bilingues, les tuteurs n'ont pas besoin de bien parler les langues africaines qui y sont écrites. Les enseignants fonctionnent en groupes et produisent des résultats sous forme de devoirs.

Discussions

Les manuels IFADEM sont généralement construits dans une perspective monolingue francophone. Toutefois, en fonction des politiques des pays impliqués, les langues et cultures africaines sont considérées pour des pratiques linguistiques. D'une manière générale, les livrets IFADEM bien que contextualisés, ne respectent que les prescriptions des ministères en charge de l'éducation et n'intègrent pas entièrement le biotope africain multilingue.

Les raisons semblent multiples car toutes les formations continues axées sur la langue voudraient traduire les politiques actuelles des pays francophones : utiliser le français pour enseigner les disciplines non linguistiques ou enseigner les composantes du français. De même, lorsque les langues africaines sont convoquées, c'est pour converger vers une meilleure transmission du français comme discipline.

C'est pour assurer cette amélioration pédagogique qu'IFADEM destine aux enseignants et autres acteurs de la communauté éducative près de 160000 ressources dont 96 livrets. Ces ressources écrites et orales ne fonctionnent pas toujours en termes d'enseignement bilingue, mais comme des renforcements des capacités des différents acteurs.

Conclusion

S'il faille répondre à la question sur la réelle place des langues africaines dans les manuels et les approches de tutorat à distance, la réponse serait qu'elles sont non représentatives du fait de leur utilisation minime. En outre, les superviseurs ne recommandent pas aux tuteurs d'utiliser ces langues, mais se focalisent sur les livrets et les concepts à transmettre en français. La conception des manuels sous la forme bilingue n'est pas généralisée, car la commande des États est restreinte aux capacités de formation en français des maîtres. Pour qu'une généralisation des formations biplurilingues se concrétise, les superviseurs et les tuteurs gagneraient à opter pour une systématisation de l'intégration des langues africaines au cours des communications verbales en attendant que les manuels s'y appesantissent. Cet obstacle linguistique, pas souvent analysé par IFADEM, serait retiré en proposant des manuels et des formations incluant près de 40% d'activités en langues africaines surtout cellestransnationales.

Références bibliographiques

Altbach, P. G. (1991). Textbooks: The international dimension, M. Apple et L. Christian- Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 242–258). New York : Routledge.

Bitjaa Kody, Z. (2012). Pour une réforme linguistique du secteur de l'éducation au Cameroun, G. Mendo Zé et L. M. Onguéné Essono (Eds), *Langues nationales en situation.Réflexions pour la revalorisation des langues premières*, (pp. 37-47). Yaoundé : CLÉ.

Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir (1997).

Eberhard, D. M., Simons, G. F. et Fennig C. D. (2020). *Ethnologue: Languages of the World.* Dallas: SIL International.

Fleming, D. B. (1989-1990). High school social studies textbooks: good or bad compared to what ? *International journal of science educational,* (4), 7-9. New York: Routledge.

Frath, P. (2018). Anthropologie de l'anglicisation des formations supérieures et de la recherche, P. Frath, et J. C. Herreras (dir.) *Plurilinguisme et créativité scientifique* (pp. 125-135*)*. Hallennes-lez-Haubourdin : Thebookedition.com. https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/homme-pays-ont-plus-grand- nombre-langues-parlees-13304/

Kix (2000). *Appel à propositions en Afrique de l'Ouest, en Afrique centrale, et dans l'océan Indien : Générer et mobiliser des connaissances innovantes pour relever les défis régionaux en matière d'éducation*. Canada : CRDI

Krebs, V. et Diakhaté, N. (2016) Langues africaines dans un contexte urbain : la situation du continent et le cas du Sénégal et de la Tanzanie, *Droits et cultures. Revue internationale interdisciplinaire (*72),2,151-171. https://journals.openedition.org/droitcultures/3944

Maurer, B. (2016). *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique).* Paris : ditions des archives contemporaines

Second rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, 2013.

Schissler, Hanna (1989-1990). Limitations and priorities for international social studies textbook research. *The international journal of social education,* (pp. 81-89). Indiana:Eduindex journals.

une question à résoudre sur un projet de communication, etc. Comme toute problématique en LI, elle doit tenir compte de !'.intérêt des élèves, proposer des situations réelles ou simulées susceptibles d'être rencontrées dans le contexte d'milisation de la langue.

Pour que, en plus, il y ait convergence didactique, cene problématique peut reprendre des situations déjà exploitées en LI, ou utiliser des supports pédagogiques semblables {mais pas exactement les mêmes), polir que les élèves se retrouvenr en contexte familier. **Par** exemple, s.i le thème de la nourriture a été exploré en L1, **1**'enseignant pem choisir un texte sur le même thème en.français et développer des comparaisons objectives•.

Exemples de situations en classe

L'élève·

- explique quelque chose à ses camarades;
- donne une suite il un projet commencé en L1 ;
- pose des questions sur 11n texte en français qui aborde un.sujet voisin d'un texte 111en LI;
- fait des liens avec ses expériences personnelles ou avec d'au1res textes dêjâ lus en LI;
- émet des hypo1hèses sur une situation proposée;
- développe un argument (pensée critique) renconrré en L1;
- participe à des je11x;
- etc.

La problématique à la base de la :situation d'enseignement/apprentissage est importante parce qu'elle va orienter le contenu qui va être développé, donc l'enrichissement du lexique. Par conséquent, on la choisit en relation avec la partie du programme traitant du

► **Activité 3**

Vous avez organisé un match de football avec vos élèves de CM2 et vous souhaitez qu'ils rédigent un article en français sur le sujet dans le journal de l'école.

a. Quels objectifs spécifiques allez-vous fixer à cette activité?

b. Pour atteindre ces objectifs, comment allez-vous favoriser la mise en relation de la LI et de la L2?

► **Activité 4**

Dans le cadre d'une leçon d'expression orale en L2, tu veux travailler la compétence « Communiquer dansdes situations simples de la vie quotidienne». Tu fixes l'objectif suivant : l'élève sera capable de se présenter.

a. Quelle situation de communication vas-tu proposer?