

2. Le français langue d'enseignement

3. LE FRANÇAIS, UNE LANGUE POUR L'ÉDUCATION PRIMAIRE EN AFRIQUE

Dans les pays africains de l'espace francophone, les situations linguistiques sont très variées. On peut distinguer les langues selon leurs statuts :

– **La langue officielle** d'abord, qui est notamment utilisée dans le cadre de l'administration. Dans la majeure partie des pays africains de la Francophonie, le français est langue officielle de l'État ; dans certains cas il s'agit de la seule langue officielle, dans d'autres cas le pays possède une ou plusieurs autres langues officielles.

– **Les langues nationales** sont les différentes langues véhiculaires parlées dans le pays ; elles peuvent être nombreuses et sont parfois désignées officiellement. Le Cameroun, par exemple, en compte plus de 200.

– **Les langues de scolarisation** sont celles dans lesquelles l'enseignement est dispensé à l'école publique.

Dans les pays africains de l'espace francophone, le français est une langue de scolarisation. Néanmoins, depuis le milieu du xx^e siècle, la question de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement a pris de plus en plus d'importance¹, pour devenir un enjeu majeur pour les ministères de l'Éducation, pour les organismes de coopération bilatéraux et multilatéraux mais aussi pour les chercheurs et experts en éducation.

Le constat qui fonde ces réflexions est très simple ; il caractérise une réalité connue par des millions d'élèves. Au sein de leur famille, à la maison, la grande majorité des enfants apprennent à parler dans la langue nationale utilisée par leurs parents

¹ Avec notamment le rapport de l'UNESCO sur l'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement, publié en 1953.

pour la vie domestique, autrement dit dans leur langue maternelle (il arrive également que la langue la plus parlée dans le pays ne soit pas la langue maternelle de l'enfant). Le français occupe donc, dans leur vie de tous les jours, une place moins importante que leur langue maternelle et pourtant, dès leur entrée à l'école², ils sont appelés à l'utiliser. C'est donc dans une **langue « seconde »**, qu'ils ne maîtrisent que peu ou pas du tout, que les élèves reçoivent leurs enseignements.

Avec les conférences internationales de Jomtien (Thaïlande, 1990) et de Dakar (Sénégal, 2000), la nécessité de permettre à tous les enfants d'aller à l'école s'est imposée comme une priorité pour les États. À travers des programmes d'Éducation pour tous, le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement obligatoire a connu des progrès considérables. Toutefois, de nombreuses études ont montré que la faible qualité des enseignements dispensés et des apprentissages amenait à relativiser ces avancées.

Parmi les nombreuses voies à emprunter pour améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages, la question de la langue est considérée comme recelant un fort potentiel. **L'Initiative ELAN-Afrique** (École et Langues Nationales) pilotée par l'OIF porte ainsi précisément son action sur la problématique de l'introduction des langues africaines dans l'enseignement de base et de leur articulation avec le français dans une optique de qualité.

Dans le cadre des réflexions et des travaux sur l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages, **le rôle de l'enseignant a également été identifié comme un enjeu crucial**. L'accent mis sur l'accès à l'école dans les années 1990 a fait naître des besoins en enseignants bien supérieurs aux capacités des systèmes à former du personnel considéré comme

qualifié. Les États ont donc été conduits à procéder à des recrutements massifs de personnes peu – voire pas du tout – formées pour exercer cette fonction.

De surcroît, ces enseignants – parfois simples contractuels, vacataires, volontaires de l'éducation, etc. – ont bien souvent été confrontés à des effectifs pléthoriques dans leurs classes et à des conditions d'enseignement difficiles (les problématiques du nombre d'enseignants et de la qualité de leur formation cohabitent donc). Selon les prévisions de l'Institut de statistiques de l'Unesco³, **902 000 nouveaux enseignants du primaire devront être recrutés d'ici 2015 en Afrique subsaharienne, 2,1 millions d'ici 2030**. Selon une étude de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone⁴, la pression démographique caractéristique des pays d'Afrique subsaharienne engendre des besoins de formation d'enseignants encore plus élevés que dans les autres régions du monde pour réussir à scolariser tous les enfants dans des conditions permettant un enseignement de qualité. À titre d'exemple, au primaire public, la taille moyenne des classes est de 56 élèves au Burkina Faso, 55 au Burundi, 52 au Mali et 68 au Tchad. Une augmentation de la formation d'enseignants qualifiés plus que proportionnelle à la croissance démographique et qui compense les départs, ainsi qu'une bonne répartition de ceux-ci sont nécessaires pour réduire ces effectifs moyens.

Le principe d'un renforcement des capacités des enseignants en poste, par le biais de la formation continue, s'est également imposé comme un levier majeur d'amélioration de la qualité de l'éducation. **L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM)** est une contribution majeure de l'OIF et de l'AUF. //

Une part trop importante d'élèves quitte encore aujourd'hui l'école primaire sans savoir correctement lire, écrire et compter¹.

¹ Pour plus de détails, consulter en ligne les résultats du Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC), mis en œuvre par la Conférence des ministres de l'Éducation des pays de la Francophonie (CONFEMEN), <http://www.confemen.org/le-pasec/rapports-et-documents-pasec/les-rapports-du-pasec/>.

³ <http://www.uis.unesco.org/Éducation/Documents/wtd-2013-if-web-fr.pdf>.

⁴ Normandeau, Simon et Ratovondrahona, Pascale. (2013). *Croissance démographique et OMD : contexte et défis enseignants au primaire. Cas de sept pays d'Afrique francophone*. Québec : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, 42 p. (Collection Cahiers de l'ODSEF).

² Dans les pays d'Afrique francophone, les enfants rejoignent l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans.

► L'Initiative ELAN-Afrique : de la vision à la salle de classe !



La finalité de l'Initiative ELAN-Afrique, lancée officiellement par l'OIF le 24 janvier 2012 à Bamako, au Mali, est de **contribuer à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne francophone.**

Les objectifs de l'Initiative ELAN-Afrique

Son objectif est de promouvoir dans huit pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal) **l'usage conjoint des langues africaines et de la langue française dans l'enseignement primaire**, à travers une intervention structurée à deux niveaux :

– objectif 1 : créer dans la Francophonie (OIF, AUF, CONFEMEN) un dispositif international de capitalisation et de renforcement de capacités (échanges d'expériences, expertise et formation) au service de l'enseignement bilingue dans les pays africains ;

– objectif 2 : renforcer les huit ministères de l'Éducation nationale pour conduire les réformes nécessaires à l'usage croissant des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire.

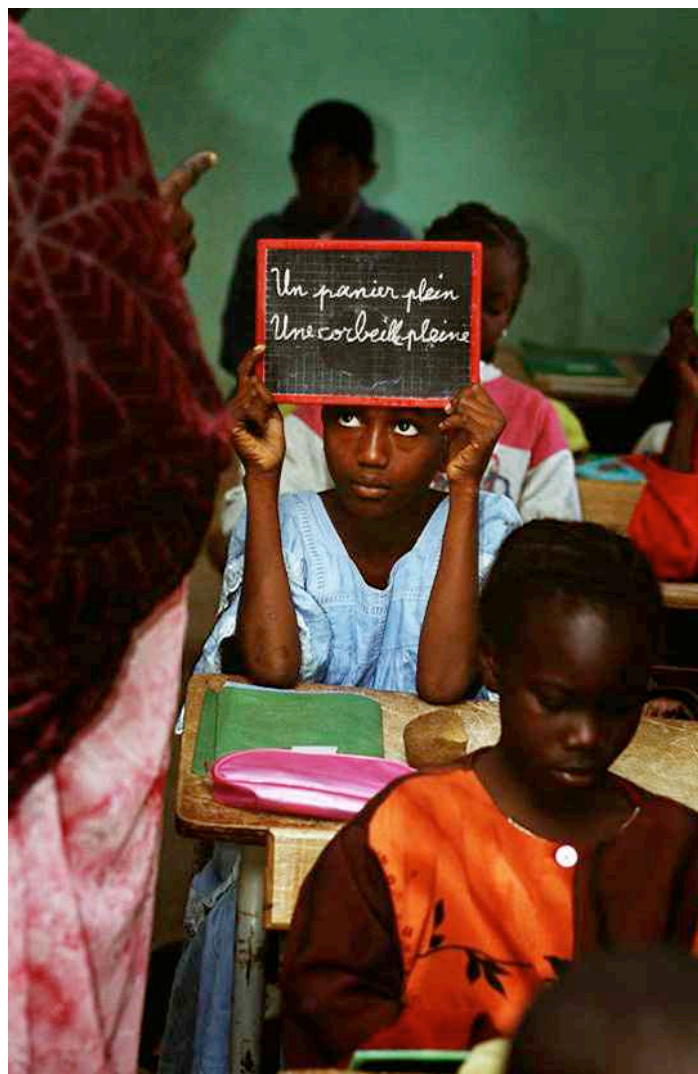
L'Initiative ELAN-Afrique a vocation à servir d'effet de levier dans les huit pays bénéficiaires en les accompagnant dans la définition de leur propre politique de l'enseignement bilingue, et en les appuyant dans la mise en œuvre des travaux préparatoires nécessaires à la prise en compte de l'enseignement bilingue dans les plans sectoriels nationaux qui seront *in fine* soutenus par les financements sectoriels (budget national et bailleurs).

Afin de répondre aux deux objectifs fixés, le programme est organisé autour de deux composantes :

1) une composante transversale de capitalisation et de plaidoyer pour développer la politique d'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs nationaux :

– **Capitaliser sur les bonnes pratiques** et renforcer les capacités des acteurs nationaux en ingénierie linguistique.

- Intensifier le plaidoyer.
- 2) une composante d'accompagnement des plans d'action des huit pays :
 - **Élaborer la planification linguistique.**
 - **Adapter les programmes scolaires** et élaborer les supports didactiques pour l'enseignement bilingue.
 - **Former les enseignants** à l'enseignement bilingue.
 - **Renforcer le plaidoyer national** sur l'enseignement bilingue.
 - **Renforcer les dispositifs** de suivi-évaluation de l'enseignement bilingue.
 - **Proposer une approche bi-plurilingue** pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les 3 premières années du primaire (le projet pilote, cf. p. 364).



Suite à la réunion annuelle du Comité de coordination internationale (CCI) de l'Initiative ELAN-Afrique les 23 et 24 octobre 2012, il a été décidé de mettre un accent particulier sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire. En effet, lire, écrire et parler sont des compétences nécessaires dans toutes les matières et dans tous les aspects de la vie. Or **le constat est que la langue d'enseignement (le français) est peu ou pas du tout comprise des élèves et donc souvent la cause d'abandons et d'échecs scolaires.**

Une approche bi-plurilingue efficace pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire a donc été élaborée et proposée aux pays bénéficiaires de l'Initiative ELAN-Afrique. Cette approche est développée dans le cadre d'un projet pilote.

Le projet pilote « Apprendre à lire et à écrire dans une première langue africaine et en français »

La première étape a consisté à créer, à partir de janvier 2013, un langage commun aux huit pays. Ce travail a été élaboré en atelier avec la participation de l'Équipe ELAN et de quelques membres du Comité scientifique international (CSI) de l'Initiative. Ce langage commun est apparu sous la forme d'un **référentiel de compétences de l'élève**, déclinant ce qu'un élève devrait posséder

comme compétences à la fin de la 2^e année du primaire, puis d'un guide d'orientation pour initier l'enseignant à la nouvelle pédagogie.

Les écoles pilotes et les formations

Dix écoles pilotes ont été sélectionnées dans chaque pays, souvent loin de la capitale, dans des zones rurales. Une série de formations et d'actions a suivi :

– **Former les formateurs.** Quatre formateurs par pays ont été réunis dans deux pôles africains, Kinshasa en République démocratique du Congo et Ouagadougou au Burkina Faso. Lors de cette formation de cinq jours, les formateurs se sont familiarisés avec le guide d'orientation et son référentiel de compétences, avec la nouvelle pédagogie et ont adapté les outils à la langue retenue par leurs ministères respectifs de l'Éducation nationale selon les politiques linguistiques et curriculaires en vigueur.

– **Former les enseignants.** Juste avant la rentrée des classes 2013-2014, les formateurs ont à leur tour animé dix jours de formation pour les enseignants, les directeurs et les inspecteurs supervisant les écoles sélectionnées. L'accent a été porté sur une animation active, concrète et participative. Les enseignants sortaient également d'une autre formation linguistique visant l'amélioration de leurs compétences dans la transcription de la langue nationale.

– **Élaborer les outils.** Au cours de l'été 2013, plusieurs outils ont été élaborés : il s'agit d'un manuel de l'élève et d'un livret du maître que chaque pays a adapté selon la langue retenue pour le projet en atelier à l'OIF.





Michel Atangana, enseignant - titulaire d'une classe de plus de 120 élèves, Cameroun

On a pris tous les élèves dont les parents voulaient bien la langue maternelle. Puis il en est arrivé encore plus et je les ai tous pris. J'enseigne les trois langues, ewondo, français et anglais et les élèves réussissent très bien. En fait, ils réussissent si bien que je fais de la remédiation dans les autres langues pour toute l'école en me servant de l'approche ELAN et que les enfants rattrapent facilement le temps perdu. Les autres enseignants veulent tous apprendre alors ils viennent dans ma classe et ils observent les techniques que j'utilise.

Démarrage de l'expérimentation dans la salle de classe

Finally, the necessary conditions for the start of the ELAN approach of reading and writing learning at the beginning of the 2013-2014 school year were met (teachers, directors, documents, the manual of the student, the teacher's notebook and the alphabets were ready). Very quickly, the actors, parents as teachers, realized the added value of the Initiative. In all countries, one can observe an enthusiasm for the approach. As testified by the focal point of the ELAN Initiative within the Ministry of Basic Education (MINEDUB) of Cameroon: « In experimenting the ELAN-Africa approach in the pedagogical basins of the Mfoundi department in Yaoundé, the district inspectors testified to the effectiveness of this approach in reading, an approach that comes to definitively resolve the difficulties that children had in reading and writing. » The ELAN focal point of Niger also observed the same phenomenon: « Our minister of Education had put his foot in one of our pilot classes in Niamey [École Amitié II] and was very amazed by what she had seen herself [the atmosphere of the class and the mastery by the students of the alphabet before the end of the first trimester, among others]. It was the same for the whole delegation that accompanied her. And that's why she had wished that the teachings be taken and that one draws inspiration from the other schools. »

A second wave of training lasting five days took place in December 2013. The participants, having had the chance to experiment the approach, were

able to thus reinforce their skills and fill any gaps.

L'approche

The ELAN-Africa approach of reading and writing learning takes its sources in 30 years of research on the acquisition of reading and writing. It offers teachers a set of techniques and strategies that allow them to create dynamic, interesting and effective lessons, to evaluate their students with precision and to organize the necessary remediation, to differentiate their pedagogy and, above all, to use these techniques in any language provided it has an alphabet.

Contrary to a method that targets specifically one language and imposes non-modifiable steps, the ELAN approach is flexible and contextualizable, and provides teachers with all the necessary tools so that their students can acquire the competencies described in the reference framework.

One of the main principles stated in the ELAN approach is that a student who starts in their mother tongue (or in the language of the environment) will make faster progress that will allow them to master the second language, in this case French, with more ease to arrive at a functional bilingualism. The adapted guide for the teacher is rich in advice and techniques to help teachers and teacher-trainers facilitate this transfer of the first language to the second language. The training and the accompanying tools will target precisely these techniques before the start of the 2nd year of primary school, the year during which the transition takes place for most of the beneficiaries.

La didactique de la lecture-écriture se fonde sur des principes bien précis dont voici les principaux :

1) l'apprentissage intensif de l'alphabet, nom et son(s) des lettres dès le début de l'école ;

2) tous les textes et toutes les activités doivent avoir un sens pour l'élève ;

3) l'oral, la production d'écrits et la lecture sont considérés comme ayant une importance égale ;

4) l'élève est encouragé à penser, à s'exprimer, à imaginer, à créer et à donner son opinion ;

5) apprendre à écrire suit un développement comparable à celui d'apprendre à parler ou d'apprendre à marcher. Les erreurs et les approximations font progresser ;

6) lire, écrire, parler sont des compétences nécessaires dans toutes les matières et dans tous les aspects de la vie ;

7) les activités ludiques, le chant et le rythme favorisent l'apprentissage ;

8) un vocabulaire enrichi représente le socle de tout autre apprentissage.

Une approche adaptée au contexte multilingue africain

Les priorités suivantes sous-tendent l'adaptation de l'approche ELAN : commencer l'apprentissage dans une langue connue

et comprise ; proposer un enseignement dynamique et ludique, motivant pour les élèves comme pour les enseignants ; accélérer l'apprentissage de l'alphabet et de la maîtrise des phonèmes⁵ dès le début de la scolarité ; donner autant d'importance à la pratique de l'oral qu'à l'écriture et à la lecture ; faciliter le transfert vers le français à travers des techniques variées et efficaces ; reconnaître les connaissances déjà acquises par l'élève dans sa langue ; travailler les habiletés et les compétences à travers des textes ayant un sens ; encourager l'imagination et la créativité ; utiliser les ressources linguistiques et culturelles disponibles localement.

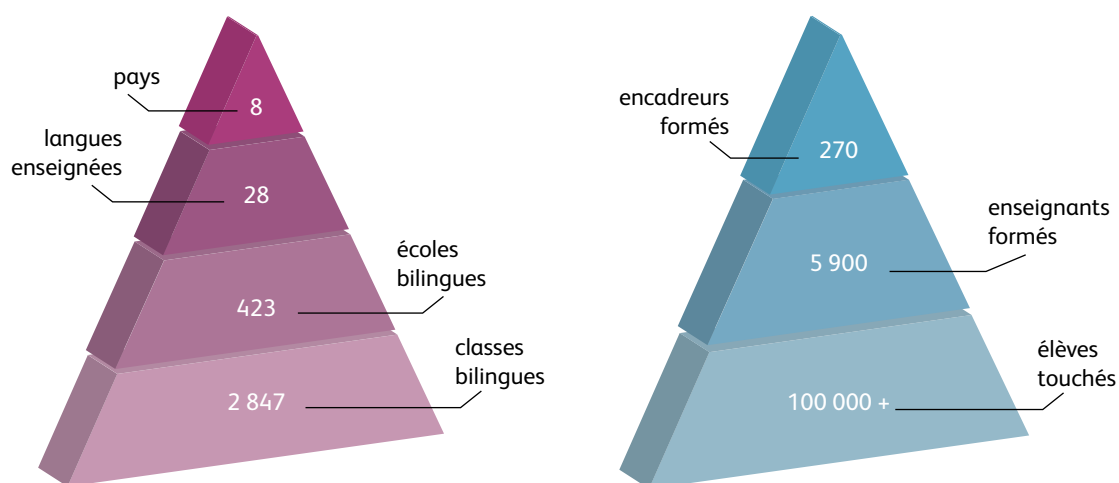
L'évaluation

Pour mesurer l'efficacité de l'approche ELAN-Afrique, une évaluation très rigoureuse a été confiée à une structure externe. Les données de base ont été collectées en début d'année scolaire 2013 et l'opération sera recommencée à la fin de la première année du projet pilote, mai/juin 2014 et en fin d'année scolaire 2015.

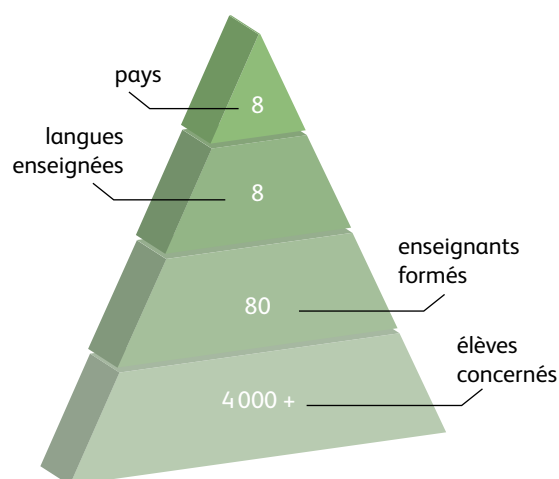
⁵ Plus petite unité discrète ou distinctive (c'est-à-dire permettant de distinguer des mots les uns des autres) que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée.

ELAN-Afrique en chiffres

» L'Initiative ELAN-Afrique



Projet pilote en lecture-écriture



L'initiative ELAN est en train de gagner du terrain. De la petite équipe de projet ELAN à Paris jusqu'à l'enseignant dans sa salle de classe, en passant par les ministres, les partenaires techniques et financiers, les administrateurs, les membres du Comité scientifique

international, du Comité d'orientation et du Comité de coordination internationale, les points focaux, les inspecteurs et les formateurs, l'engagement se confirme, l'engouement est palpable et l'intérêt grandit chaque jour au sein des communautés. //

► L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM)

Née d'une proposition formulée par le Secrétaire général de la Francophonie, Abdou Diouf, lors du Sommet de la Francophonie de Bucarest de 2006, IFADEM a été lancée par l'OIF et l'AUF en 2008.

Le constat qui a présidé à la conception de ce dispositif de formation a été le suivant : la **compétence des enseignants du primaire dans l'enseignement du français**, et dans l'enseignement en français des disciplines non linguistiques, représente un déterminant important de la qualité des enseignements et des apprentissages. Le choix a été ainsi fait d'intervenir sur le renforcement de ces compétences chez les enseignants du primaire, en particulier dans les zones rurales

reculées où ces lacunes sont plus marquées que dans les zones urbaines.

La formation

Prenant en compte les réalités de terrain caractéristiques des zones rurales – grandes distances, faible taux d'accès à l'électricité et à Internet notamment – un dispositif de formation en partie à distance, avec un tutorat de proximité, a été modélisé. Il mobilise, à chaque étape, les acteurs nationaux et locaux de l'éducation (cadres du ministère, inspecteurs pédagogiques, conseillers pédagogiques, etc.). Des livrets d'autoformation sont conçus et imprimés



dans les pays concernés. Ces livrets portent sur des problématiques contextualisées, telles que l'enseignement en contexte plurilingue, la correction phonétique, la gestion des grands groupes ou encore l'évaluation. Les domaines concernés couvrent ainsi l'enseignement du français, l'enseignement de disciplines non linguistiques en français mais aussi la pédagogie, permettant d'aborder un éventail large des situations d'enseignement.

Au cours de leur **formation**, qui dure environ neuf mois, les enseignants travaillent sur les livrets, avec l'accompagnement d'un tuteur qui suit leurs avancées et les appuie en cas de difficultés. Durant les vacances scolaires, ils participent à des regroupements – deux ou trois selon les pays – qui sont l'occasion de présenter les livrets et de revenir, avec des formateurs, sur les points importants de la formation.

À l'issue de celle-ci, une double **évaluation**, théorique et pratique, est menée. Le succès de l'enseignant donne lieu à une reconnaissance officielle de la part du ministère de l'Éducation, qui peut se traduire, par exemple et selon les pays, par une augmentation de salaire – dans le cadre de la grille de la fonction publique – ou par l'octroi de points pour l'examen menant à un statut supérieur (certificat d'aptitude pédagogique au Bénin par exemple).

La formation proposée par IFADEM intègre les technologies de l'**information et de la communication** (TIC) et leur application dans l'éducation. Des espaces numériques sont ainsi aménagés dans les institutions de formation initiale des enseignants. Spécialement conçus pour les contextes dans lesquels ils sont déployés, ces espaces sont équipés d'ordinateurs avec les périphériques connexes, et connectés à

Internet. Dans les zones où cela est nécessaire, une connexion par satellite est mise en place. L'alimentation en électricité de ces espaces peut être sécurisée grâce à des panneaux solaires et des batteries, qui permettent de pallier les coupures et les délestages.

Les enseignants peuvent y suivre une initiation à l'informatique et à Internet et acquérir les compétences de base qui leur permettront d'aller plus loin par la suite. Dans de nombreux cas, IFADEM permet à des enseignants qui n'avaient jamais eu l'occasion d'utiliser un ordinateur de se familiariser avec cet outil.

Outre les enseignants, c'est toute la communauté éducative qui peut accéder aux espaces numériques et y trouver des ressources, ou simplement accéder à Internet.

Les principes

IFADEM se fonde sur des **principes** forts qui sont autant de facteurs de succès. Parmi ces principes, celui de la **co-construction** consacre l'implication de toutes les parties prenantes, en particulier le ministère en charge de l'enseignement primaire, dans l'élaboration du dispositif et de ces spécificités nationales et locales : zones de déploiement de la formation, public-cible, thèmes abordés dans les livrets, etc.

Dans le même esprit de concertation, les instances de gouvernance nationales de l'Initiative associent toutes les institutions engagées dans la mise en œuvre d'IFADEM. Un comité national est institué ; présidé par le ministre ou un haut cadre du ministère, il est l'organe décisionnaire de l'Initiative, et son secrétariat exécutif en est l'instance opérationnelle qui assure le suivi régulier des activités, avec l'équipe projet IFADEM locale.

La **contextualisation** est un autre de ces principes. Elle garantit que tous les supports de formation et d'autoformation, qui sont élaborés par une expertise locale appuyée par des experts internationaux, conviennent aux réalités et aux problématiques du pays.

Enfin, le renforcement des capacités intervient tout au long du processus, et concerne tous les acteurs du dispositif, cadres du ministère, inspecteurs et conseillers pédagogiques, directeurs d'école, enseignants, etc.

L'implantation d'IFADEM

Elle suit systématiquement un séquençage en deux phases : une phase d'expérimentation tout d'abord, lors de laquelle la formation est suivie par environ 500 enseignants dans une zone limitée, puis, sur le fondement d'une évaluation et de la volonté du ministère de poursuivre, une phase de déploiement qui permet à davantage de régions et à un nombre beaucoup plus important d'enseignants d'être touchés.

Les résultats

Les résultats enregistrés à ce jour par IFADEM en font un modèle en matière de formation continue d'enseignants.

Pour le Bénin, le Burundi et Haïti, pays pilotes dans lesquels l'Initiative a été testée dès 2008, une double évaluation a été menée, qui a démontré le bien-fondé de l'action de l'OIF et de l'AUF à travers IFADEM.

Au Bénin, 557 enseignants ont suivi la première phase d'expérimentation, avec un taux de réussite de 95 %, et 4 000 enseignants ont achevé récemment la phase de déploiement.

Au Burundi, 627 enseignants ont suivi la phase d'expérimentation et 1 733 la phase de déploiement, avec des taux de certification respectifs de 90,3 % et 94,3 %.

Les phases de déploiement d'IFADEM dans ces deux pays ont bénéficié de l'appui de l'Agence française de développement (AFD), *via* les fonds sectoriels nationaux de l'éducation.

En Haïti, malgré le séisme de 2010 et l'impact considérable de celui-ci sur toutes les activités, la phase d'expérimentation a pu être menée à bien et, parmi les 440 enseignants ayant participé à la formation, 74,8 % ont été certifiés. Grâce à un appui du ministère des Relations internationales, de la Francophonie et du commerce extérieur (MRI) du gouvernement du Québec, la phase de déploiement est engagée, qui concerne environ 1 800 enseignants à travers tout le pays.

À la suite de ces pays pilotes, de nombreux autres ont rejoint l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres :

- La Côte d'Ivoire est engagée dans une première phase d'expérimentation qui intervient dans les régions de Gagnoa et d'Abengourou, et concerne 500 enseignants.
- La République démocratique du

Congo, avec deux expérimentations menées dans la province du Katanga, où 600 enseignants ont achevé leur formation, et dans trois provinces éducationnelles à proximité de Kinshasa avec 3 000 enseignants concernés. Les phases d'expérimentation et de déploiement au Katanga sont appuyées par l'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger (APEFE de la Fédération Wallonie-Bruxelles) ; dans la région de Kinshasa, c'est l'AFD qui soutient les activités.

- Le Liban est également en phase d'expérimentation. L'accord-cadre tripartite (Ministère-OIF-AUF) qui institue l'Initiative a été signé en octobre 2013 à Beyrouth et la phase de préparation des formations est actuellement en cours.

- Le Niger, où la phase d'expérimentation a commencé et concerne environ 500 enseignants dans les zones de Maradi et Tillabéri.

- Le Togo, le Cameroun et le Burkina Faso sont également dans la phase préparatoire qui les conduira à la mise en œuvre d'IFADEM.

- Les Comores et le Tchad, enfin, rejoindront bientôt l'Initiative.

Aujourd'hui⁶ IFADEM totalise 2 447 922 heures de formation ou d'autoformation pour 10 577 enseignants, avec un taux de réussite moyen de 88,8 %, ainsi que 904 formateurs et encadreurs. L'Initiative a permis l'aménagement de 22 espaces numériques.

Un réseau de partenariats forts s'est tissé autour d'IFADEM et a soutenu son développement aux niveaux nationaux et international : l'Agence canadienne de développement international (ACDI), l'AFD, l'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger (APEFE), le MRI du gouvernement du Québec, et plus récemment l'Union européenne *via* le Groupe des États d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP).

Dans les prochaines années, IFADEM est appelée à toucher environ 20 000 enseignants, contribuant ainsi, avec l'appui de l'OIF et de l'AUF, à améliorer la qualité de l'enseignement en français en Afrique, mais aussi dans les Caraïbes, au Moyen-Orient et dans le Pacifique. //

⁶ Dernière mise à jour le 05/09/14 sur <http://www.ifadem.org/fr>.