



HAL
open science

Conception d'un cours de préparation au DELF et analyse des pratiques d'enseignement en contexte militaire malgache

Clélia Gayot

► **To cite this version:**

Clélia Gayot. Conception d'un cours de préparation au DELF et analyse des pratiques d'enseignement en contexte militaire malgache. Linguistique. 2010. dumas-00567921

HAL Id: dumas-00567921

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00567921>

Submitted on 22 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Conception d'un cours de préparation au DELF et analyse des pratiques d'enseignement en contexte militaire malgache



Nom: **Gayot**

Prénom: **Clélia**

UFR des Sciences du langage

Mémoire de Master 2 Professionnel - Crédits: 30 - Mention: Bien

Parcours Français Langue Étrangère

Sous la direction de **D.-L. SIMON**

Année universitaire 2009-2010

MOTS-CLÉS:

Madagascar, situation sociolinguistique, évaluation, certifications, DELF, pratiques pédagogiques

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'un stage long du MAE en contexte militaire malgache, j'ai eu pour mission de préparer un groupe d'officiers à la passation des épreuves du DELF. Ce mémoire est le fruit d'une analyse approfondie du travail réalisé sur place pour répondre aux objectifs de ma mission.

De manière à comprendre les enjeux relatifs à l'apprentissage du français à Madagascar, je tente, dans un premier temps, de dresser le portrait extrêmement complexe du contexte sociolinguistique de l'île. La mise en évidence de l'importance pour les malgaches de maîtriser la langue française et de faire reconnaître cette maîtrise conduit, dans un deuxième temps, à traiter de la problématique de l'évaluation, et en particulier de l'évaluation dite certificative, en faisant un tour d'horizon des diplômes existant dans le domaine du FLE.

Enfin, je présente comment, en tenant compte des caractéristiques de la situation d'enseignement, j'ai conçu un cours de préparation au DELF, en soumettant ma pratique pédagogique à l'analyse et au regard critique afin d'en tirer des enseignements qui me serviront dans l'évolution de ma pratique enseignante.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

Remerciements

*Merci à l'ensemble du personnel militaire malgache
qui m'a si bien accueilli en son sein
et m'a offert cette si belle et unique expérience d'enseignement*

*Merci à ma famille et à mes amis
pour leur soutien et leurs encouragements
tout au long de cette période de rédaction de mon mémoire*

*Merci à D.-L. Simon pour son aide
et ses conseils méthodologiques à distance*

«MORA MORA»

expression malgache qui peut être traduite par *tout doucement*

Cette expression, qui rythme la vie locale,
Frappe de plein fouet le «vazaha», l'étranger pâle
Débarquant sur la grande île de Madagascar
Et lui colle à la peau même quand il en repart
Car il est impossible de rester de glace
Face à une vie où l'on prend son temps
Et encore plus d'aller contre-courant
Le Mora Mora ne cédant jamais sa place
Cependant, quand la réalité reprend les devants
À l'urgence il me faut savoir faire face
C'est ainsi qu'alors que j'avais cessé d'y croire
Ce mémoire a pu enfin sortir du noir
Et même s'il doit retomber dans un tiroir
De mon histoire il gardera toujours la trace
Dans mon parcours il me suivra à la trace

*(ce texte est un clin d'oeil au slam que j'ai véritablement
découvert à Madagascar grâce à l'association Madagaslami.
Au cours de certaines scènes slam, auxquelles j'ai moi-même participé,
j'ai pu apprécier le talent oratoire de jeunes slameurs malgaches
ainsi que leur amour et leur maîtrise de la langue française)*

«Tu me dis, j'oublie.
Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends.»
Benjamin Franklin

«En enseignant, les hommes apprennent»
Sénèque

SOMMAIRE

Introduction	8
I. La place du français à Madagascar	10
1.1. Historique de l'implantation du français	10
1.2. Une situation sociolinguistique complexe	15
1.2. Politiques linguistiques et usages des langues	25
II. Évaluations et certifications en FLE	41
2.1. Évaluer en didactique des langues	41
2.2. Dispositifs d'évaluation	51
2.3. Présentation des certifications DELF-DALF	63
III. Conception d'un cours de préparation au DELF et analyse des pratiques d'enseignement en contexte militaire malgache	72
3.1. Contexte de stage	72
3.2. Pratique pédagogique	80
3.3. Analyse et perspectives d'enseignement	93
Conclusion	111
Bibliographie	113
Sitographie	113
Annexes	114
- Annexe 1 : Glossaire	115
- Annexe 2 : Définition des critères professionnels de l'évaluation	117
- Annexe 3 : Définition des types d'évaluation	119
- Annexe 4 : Tableau de correspondances	128

- Annexe 5 : L'échelle d'ALTE	130
- Annexe 6 : Questionnaires: Les stagiaires et le français	133
- Annexe 7 : Questionnaires de fin de formation	152
Table des matières	173

INTRODUCTION

Madagascar, dite l'île rouge à cause de la couleur de sa terre ou encore la Grande Ile du fait qu'elle est une des plus grandes îles au monde, est un mélange entre l'Afrique et l'Asie, comme le soulignent les nuances de peau de ses habitants et sa culture qui reflète ces deux continents.

Madagascar représente presque une île-continent à elle toute seule tant elle est unique et tant elle recouvre des réalités différentes et complexes, de l'extrême pauvreté dont elle souffre aux grandes richesses dont elle regorge, mais dont elle semble encore si peu profiter en terme de ressources de développement.

Madagascar semble parfois être hors du temps, hors du monde tel qu'on le connaît, symbole d'une vie traditionnelle qui perdure et dont le charme, mais également la misère qui en découle, ne peuvent nous laisser indifférent.

Madagascar, terre inconnue, où tout semble à découvrir, comme en témoignent les nombreuses expériences que j'ai été amenées à vivre, tellement différentes de tout ce que j'avais connu jusqu'à présent;

Madagascar, terre méconnue, car il y a tant à voir, tant à connaître, tant à comprendre, sur cette île qui vit au rythme du *mora mora* et auquel le *vazaha* doit accepter de se plier, pour avoir une chance de percer ses mystères et de découvrir sa vraie nature, et je sais bien que mes neuf mois passés là-bas n'y auront pas suffi;

Et pourtant, à Madagascar, je me suis souvent sentie en terre connue, comme lorsque par exemple les enfants couraient vers moi pour me saluer d'un « bonjour *vazaha*! comment t'appelles-tu?», ou lorsque des Anciens m'abordaient à l'improviste, trop heureux de pouvoir s'entretenir dans la langue de leur enfance, période où ils avaient appris l'histoire de «Nos ancêtres les Gaulois», ou encore lorsqu'un soir de karaoké, j'entonnais avec des malgaches des chansons du répertoire français, etc. Car, si Madagascar, autrefois royaume indépendant, a été soumis à de multiples influences de cultures et de langues, c'est l'empreinte de la France qui y est la plus vivace, la plus prégnante, l'île étant devenue colonie française en 1896. Madagascar a conservé ce statut jusqu'à son indépendance en 1960, mais cet accès à l'indépendance ne l'a manifestement pas complètement libéré du poids de la France, puisque la langue française joue un rôle prépondérant dans la vie malgache, ce qui entraîne un grand besoin en formation de français.

C'est ainsi que j'ai eu la chance, dans le cadre d'un stage long du MAE, de participer à la diffusion de la langue française à Madagascar. Mon enseignement s'est déroulé dans la capitale, en

milieu militaire malgache, et s'est adressé à des stagiaires suivant des formations militaires, pour lesquelles le français représentait une matière obligatoire. J'ai été chargée, de manière plus spécifique, de donner des cours pour préparer aux épreuves du DELF à un groupe d'officiers de l'École d'État-Major. Cette étude permettra de rendre compte du travail réalisé lors de cette formation et tentera d'analyser l'enseignement que j'ai dispensé.

Dans un premier temps, il s'agira d'examiner la place de la langue française à Madagascar et de révéler la complexité sociolinguistique malgache due à la grande variété des situations de communication possibles et aux différentes facettes sociales, éducatives, politiques, idéologiques que recouvrent l'usage des langues en présence à Madagascar. Prendre mesure de l'importance du français à Madagascar, c'est comprendre pourquoi et comment la maîtrise du français participe à l'affirmation d'une catégorisation sociale. Cette première partie nous amènera à prendre conscience des enjeux qui découlent de la reconnaissance de cette maîtrise, grâce, notamment, à l'obtention d'un diplôme de français qui ouvre véritablement des portes aux citoyens malgaches.

Dans une deuxième partie, je traiterai donc de la problématique de l'évaluation, qui constitue aujourd'hui une composante obligée de l'enseignement en tant qu'aide à l'apprentissage. De manière plus spécifique, je m'intéresserai à l'évaluation certificative qui a un véritable pouvoir discriminant au sein d'une population, en faisant un tour d'horizon des diplômes à reconnaissance internationale existant et en me focalisant plus particulièrement sur les certifications DELF-DALF.

Enfin, je présenterai comment, en tenant compte des caractéristiques du contexte de stage et des objectifs fixés, j'ai conçu un cours de préparation au DELF, je présenterai les choix pédagogiques que j'ai dû faire mais aussi et surtout je soumettrai mon enseignement à l'analyse et au regard critique afin d'en tirer des enseignements qui me serviront dans l'évolution de ma pratique enseignante.

I. La place du français à Madagascar

« Je vous rappelle que c'est à Madagascar que le Président Senghor a lancé ce projet de communauté francophone, en 1966. C'est donc à Madagascar que la première pierre de la Francophonie a été posée. »

(Marc Ravalomanana, président de Madagascar,
discours prononcé lors du Sommet de la Francophonie de Ouagadougou, 27 novembre 2004)

Pour comprendre la place de la langue française à Madagascar, il est nécessaire de présenter de manière historique les liens étroits qui unissent Madagascar à la France et de mettre en évidence comment le français s'est implanté sur l'île et y a évolué au fil du temps.

1. Historique de l'implantation du français

1. Les débuts de la présence française

Les tentatives des Français pour s'installer à Madagascar furent précoces, à savoir dès le XVII^{ème} siècle, mais leurs conséquences linguistiques longtemps fort modestes. C'est en 1642 que des commerçants-voyageurs s'installèrent pour la première fois à Madagascar, au sud-est de l'île, en un lieu qu'ils baptisèrent Fort-Dauphin, en l'honneur du futur Louis XIV. Ces français, envoyés pour le compte de la Compagnie des Indes, avaient pour tâche civilisatrice de gagner les indigènes « en leur enseignant les beaux-arts, en leur apprenant à cultiver la terre, (...) enfin en leur enseignant la religion chrétienne, qui était le plus grand bien qu'ils pussent recevoir ». Mais en 1674, l'attaque du Fort a causé l'abandon de ces postes par le gouvernement français.

Malgré un bilan décevant de cette tentative de colonisation, cette première rencontre franco-malgache a laissé quelques traces du français dans les parlers de la côte sud-est et a permis surtout la première contribution de la langue française à l'édification de la culture malgache grâce à la

publication, par Étienne de Flacourt, de deux ouvrages essentiels pour la connaissance de l'histoire de l'île et de sa langue: le « Dictionnaire de la langue de Madagascar » (1658) et son « Histoire de la grande isle Madagascar »(1658).

Plus tard, Madagascar devint un repère de pirates et de proscrits, parmi lesquels des Français, qui utilisèrent l'île comme base pour leurs expéditions et leurs prises dans l'océan Indien. Mais c'est l'instauration des circuits d'échanges commerciaux réguliers vers la fin du XVIIIème siècle, qui introduisit l'usage de langues étrangères à Madagascar. On comptait notamment une forte proportion de commerçants francophones, venus s'installer sur la côte est pour y créer comptoirs et magasins, ce qui a permis au français, et à ses variantes plus ou moins créolisées (dû à la présence de personnes originaires des îles voisines: Maurice, Réunion...), de devenir la langue du contact de Madagascar avec l'extérieur. De ces commerçants, installés et intégrés à la population locale, découla alors une petite population métisse, les *malata*, qui au fil du temps constituèrent des foyers relativement stables de francophonie.

Au début du XIXème siècle, le roi Radama Ier, enclin au modernisme, ouvrit son royaume aux influences européennes, alors même que Anglais et Français affichaient leurs prétentions réciproques de soumettre la grande île à leur domination coloniale. C'est ainsi que des missionnaires anglais (protestants) et français (jésuites) arrivèrent à Madagascar et y ouvrirent des écoles. Radama Ier, désireux en particulier de favoriser le développement de l'enseignement, confia cette tâche exclusivement aux missions étrangères.

La reine Ranaivalona, qui succédait à Radama, freina considérablement l'influence européenne en interdisant la scolarisation et la propagation du christianisme. A partir de Radama II, le royaume s'ouvrit à nouveau, entraînant le retour des missions protestantes et catholiques et la multiplication des écoles au cours des règnes suivants. Si les protestants enseignaient en malgache, les catholiques, surtout dans les écoles urbaines, apprenaient le français à leurs élèves et contribuèrent ainsi à la propagation du français sur l'île.

L'œuvre « civilisatrice » de la France n'entendit pas s'arrêter à la seule action missionnaire puisqu'en 1895, la France lança une opération de colonisation militaire.

2. La colonisation française

Suite à l'annexion coloniale de Madagascar en 1896, le Général Galliéni, gouverneur de l'île, prit des mesures radicales pour franciser la population. L'une de ces premières mesures fut qu'aucun Malgache ne pourrait travailler dans le public s'il ne parlait et écrivait le français.

Pour mener à bien son dispositif de domination de Madagascar, la France accorda à l'école une place centrale. La circulaire de 1899 sur les principes de colonisation précise le rôle de l'école en tant qu' « instrument de conquête pacifique des esprits »:

« C'est encore par l'instruction qu'on fera comprendre aux Malgaches les avantages de la civilisation, la nécessité du travail, et qu'on leur inculquera des sentiments de respect et d'affection pour la France. »

Le malgache fut ainsi interdit de l'école, confiné dans ses fonctions de langue vernaculaire, affichant par là même la volonté de la France de tout mettre en œuvre pour assurer la suprématie absolue de la langue et de la culture française. Les instructions décrétées dans la circulaire du 5 octobre 1896 en font clairement état:

« Madagascar est devenue aujourd'hui une terre française. La langue française doit donc devenir la base de l'enseignement dans toutes les écoles de l'île. (...) Vous ne devez jamais perdre de vue que la propagation de la langue française dans notre nouvelle colonie, par tous les moyens possibles, est l'un des plus puissants éléments d'assimilation que nous ayons à notre disposition et que tous nos efforts doivent être dirigés dans ce but. »

Cette politique, qui visait à « civiliser et unifier au travers du français » fut renforcée par l'installation de l'Alliance française et de la Mission laïque française. Mais les résultats de cette politique de francisation furent mitigés, non seulement à cause de l'ampleur de la tâche, notamment dans les régions rurales où les capacités d'accueil n'étaient pas suffisantes, mais également à cause des résistances politiques malgaches.

Cependant, de par le statut social du français (en tant que langue du colonisateur, principal détenteur du pouvoir), cette langue a progressivement acquis un rôle de sélection, puisque sa connaissance devint une condition indispensable à la promotion sociale des individus. Comme l'explique A. Ramavoarisoa (1985), « la seule manière de réussir, c'est de s'instruire, c'est-à-dire apprendre le français, comprendre les Français, et lire leurs livres ».

Ainsi, au début du XXème siècle, l'école étant le catalyseur privilégié de cette connaissance du français, un enseignement identique à celui dispensé en métropole et destiné de prime abord aux enfants des colons et fonctionnaires français, fut ouvert aux enfants malgaches à condition qu'ils fissent preuve d'une maîtrise suffisante de la langue française. Cet enseignement profitait principalement aux jeunes provenant de familles aisées qui avaient parfaitement saisi l'enjeu social et économique que représentait la maîtrise du français. En effet, le rôle du français avait alors bien évolué depuis l'époque où il n'était que la simple langue du commerce et d'échanges avec l'extérieur; il était désormais la langue du pouvoir, de l'administration, des relations économiques, etc. Puisqu'aucune passerelle n'était prévue avec l'enseignement de type européen, les jeunes se retrouvant dans l'enseignement public malgache étaient, par conséquent, condamnés à la perspective de carrières modestes, sans quelconque possibilité d'élévation sociale. Cette double filière de l'enseignement malgache et de l'enseignement français, qui a perduré jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, accentua profondément les clivages entre populations rurales et élites bilingues urbaines.

Bien que Madagascar ait obtenu le statut de territoire français d'outre-mer (TOM) en 1946, les problèmes coloniaux persistèrent sur le territoire, entraînant une reprise de l'agitation nationaliste au cours de la période d'après-guerre. Les gouvernements successifs de la IVème République ne parvinrent pas à résoudre ces conflits.

Au cours de la décennie qui suivit, l'autonomie de l'île fut renforcée jusqu'au jour de son indépendance.

3. L'indépendance et la question de la malgachisation

Madagascar devint indépendante le 26 juin 1960, tout en conservant des relations privilégiées avec la France.

La Première République fut ainsi créée en suivant le modèle français et fit du malgache et du français les deux langues officielles. La politique mise en place favorisa largement une situation de néo-colonialisme, dans laquelle les firmes françaises et les Français purent conserver la plupart de leurs privilèges.

L'état malgache, dans un effort de développement, proposa une série de réformes visant en particulier l'enseignement. Ces réformes tentèrent d'assouplir la séparation qui existait entre les filières d'enseignement malgache et française, afin de donner plus de chances aux populations rurales, « mais on s'apercevra vite que l'école de la République malgache, copie de l'école coloniale, est inapte à socialiser et à scolariser les populations issues des milieux populaires » (Bavoux, 2000), la langue malgache demeurant encore une seconde langue étrangère aux épreuves du baccalauréat.

C'est cet alignement des programmes et des examens terminaux sur ceux de l'ancienne métropole qui induisit de fortes tensions à l'origine de la révolution de mai 1972. Hostile à l'héritage colonial, la population scolaire et étudiante d'origine rurale et petite bourgeoise se souleva afin de faire entendre ses revendications nationalistes, avec comme mot d'ordre principal la malgachisation de l'enseignement.

De ce mouvement populaire est né un nouveau régime d'orientation socialiste plus radical, qui a fait de la malgachisation son objectif privilégié, en réduisant considérablement le rôle du français. Ainsi, le nouveau gouvernement a imposé constitutionnellement le malgache comme seule langue officielle de la République; le français a donc été remplacé par le malgache comme langue d'enseignement et les contenus scolaires ont été recentrés sur Madagascar.

Cependant, la malgachisation ne s'est pas imposée sans difficultés et a même eu des inconvénients majeurs, puisqu'elle a créé des tensions considérables entre les peuples malgaches. En effet, le malgache officiel n'est autre que l'une des langues des 18 ethnies qui composent Madagascar, à savoir la langue des Merina, peuple des Hautes-Terres. L'imposition de ce malgache provoqua des revendications violentes de la part des populations côtières, qui y voyaient là une tentative de *merinisation*. Le gouvernement malgache n'eut d'autres moyens pour calmer la situation que de maintenir le français provisoirement, la langue coloniale étant mieux acceptée que le malgache officiel par les côtiers.

À partir de 1985, le processus de malgachisation, qui manifestement n'avait pas atteint les objectifs fixés, a été arrêté et l'enseignement du français a été vigoureusement relancé. Le français redevint langue d'enseignement au début des années 90 dans le primaire et le secondaire. Madagascar, qui avait quitté la Francophonie pendant quelques années, redevint membre de l'organisation en 1989 après y avoir sollicité à nouveau son adhésion.

Cette présentation historique de l'implantation du français à Madagascar nous invite à nous pencher sur la situation sociolinguistique présente de l'île.

2. Une situation sociolinguistique complexe

1. Les langues en présence à Madagascar

Avant toute chose, il me semble essentiel, pour pouvoir parler des langues en présence à Madagascar, de faire un petit tour d'horizon des différentes communautés qui peuplent cette grande île.

En effet, Madagascar se caractérise comme une société pluriculturelle façonnée depuis vingt siècles par des peuples afro-asiatiques venant d'horizons divers: Afrique, Sud-Est asiatique (Indonésie), Proche-Orient, Inde, Europe, etc. Il est intéressant de remarquer, à simple titre d'information, que cette mixité des origines, ainsi que la situation géographique particulière de Madagascar due à son insularité, font que les malgaches ne se reconnaissent pas comme des Africains.

Ainsi, ce pays de 18 millions d'habitants compte plusieurs communautés ethniques, que nous allons présenter :

- La communauté malgache:

Cette communauté d'origine afro-asiatique est bien évidemment la plus grande, puisqu'elle représente 98% de la population. Elle est composée « officiellement » de 18 ethnies principales.

- La communauté européenne:

La communauté européenne, qui représenterait 0,4% de la population, est la plus influente de toutes les communautés non malgaches. À grande majorité française, elle est formée essentiellement d'hommes d'affaire et de coopérants. On évaluerait leur nombre à plus de 20000, formant ainsi la « dix-neuvième tribu », comme disent les malgaches. Installés plutôt dans les villes, on appelle les gens de cette communauté les *vazaha* , autrement dit l'étranger blanc, à distinguer des *Zanatany*,

« enfants du pays », qui sont nés sur l'île et y résident en permanence.

- La communauté comorienne:

Estimée à 0,3% de la population, cette communauté se fond totalement dans la société malgache.

- La communauté chinoise:

D'origine cantonnaise, elle est surtout installée dans les villes et sur les côtes où elle s'occupe du commerce de détail. Elle représente 0,1% de la population.

- La communauté indienne:

D'origine pakistanaise, immigrée à la fin du siècle dernier, elle est, elle aussi, très impliquée dans le commerce. Elle représente 0,2% de la population.

Cette présentation des communautés me permet de mettre en évidence plusieurs langues en présence sur le territoire malgache.

Tout d'abord, il convient d'évoquer l'existence de langues très minoritaires qui sont les langues maternelles des populations immigrantes représentées principalement comme nous l'avons vu par des Comoriens, des Indo-Pakistanaïens, des Chinois cantonnais et des Mauriciens.

Mais ces langues ne sont pas suffisamment significatives à l'échelle du pays. Je vais donc m'attacher à mettre en évidence les langues qui ont un statut particulier sur le territoire:

- Le malgache:

Forte de 18 ethnies, comme nous l'avons évoqué précédemment, l'île de Madagascar est marquée par une grande diversité de son peuplement. Chacune des ethnies parle sa variété linguistique de malgache: merina, betsileo, betsimaraka, sakalava, etc. Toutes ces variétés régionales appartenant à la famille des langues austronésiennes, il y a un degré d'intercompréhension élevé entre les populations des diverses régions. Cependant, malgré cela, une langue commune s'est constituée et est devenu aujourd'hui la langue officielle du pays: le malgache (officiellement : malagasy). Cette

langue est en réalité le parler de l'Imerina, région des Hauts-Plateaux (Antananarivo et Ambohimanga), dont la communauté (les Merina) représente le quart de la population. C'est en raison d'une longue tradition d'écriture remontant à la première moitié du XIXème siècle que l'Imerina aurait été choisi comme langue officielle.

- Le français:

La communauté étrangère étant largement représentée par les Français, la langue française est la langue la plus utilisée après le malgache. Son usage y est plus ou moins répandu, selon que l'on se trouve dans les grandes villes ou en brousse. De plus, elle jouit d'un statut tout à fait particulier du fait de l'histoire qui lie Madagascar à la France. Reconnu comme langue officielle, le français est également la langue des communications internationales, des médias et de l'enseignement. Des études ont estimé que 25% de la population malgache « se débrouille » en français et qu'environ 30000 personnes le parlent couramment (sur une population totale de 20 000 000 d'habitants). Dans les faits, le français atteint peu de populations autochtones, étant avant tout une langue parlée par l'élite.

- L'anglais:

Enfin, il est intéressant d'évoquer le statut de la langue anglaise à Madagascar, car celle-ci est devenue, depuis 2007, langue officielle aux côtés du malgache et du français. C'est à Marc Ravalomanana, ancien président de Madagascar et anglophile reconnu, que l'on doit cet engouement pour la langue anglaise et la révision dans la Constitution du statut de l'anglais, selon l'article 4 de la Loi Constitutionnelle n° 2007-001 du 27 avril 2007 :

Andininy 4

"Tanindrazana - Fahafahana - Fandrosoana" no filamatry ny Repoblikan'i Madagasikara.

Ny fanevany dia saina telo soratra : fotsy, mena, maitso vita amin'ny tsivalana telo mahitsizoro mitovy refy ka ny voalohany fotsy ary mitsangana manaraka ny tahon-tsaina, ny roa hafa mandry ka ny mena ambony ary ny maitso ambany.

" Ry Tanindrazanay Malala ô ! " no hiram-pirenena.

Ny lalàna no mametra ny fitombokasem-panjakana sy ny mari-piandrianan'ny Firenena.

Ny teny malagasy no tenim-pirenena.

Ny teny malagasy, frantsay ary anglisy no teny ofisialy.

Article 4

La république de Madagascar a pour devise : " Tanindrazana - Fahafahana - Fandrosoana ".

Son emblème national est le drapeau tricolore, blanc, rouge, vert, composé de trois bandes rectangulaires d'égales dimensions, la première verticale de couleur blanche du côté de la hampe, les deux autres horizontales, la supérieure rouge et l'inférieure verte.

L'hymne national est " Ry Tanindrazanay malala ô ! "

Les sceaux de l'État et les armoiries de la République sont définis par la loi.

Le malagasy est la langue nationale.

Le malagasy, le français et l'anglais sont les langues officielles.

Ayant toujours manifesté son attachement à la culture anglo-saxonne, Marc Ravalomanana a introduit l'anglais un peu partout, comme en témoignent les « Arrêts Bus » devenus « Bus Stop » ou encore l'affichage du nom des ministères en trois langues: en malgache, en français et en anglais. L'opinion publique s'est alors un peu inquiétée, en se demandant si le président à l'époque ne favoriserait pas l'anglais au détriment du français. Mais l'objectif aurait été, non pas de remplacer le français par l'anglais, mais de doter le pays d'un outil de plus. Bien plus que le fait d'une nouvelle politique linguistique qui viserait un trilinguisme réel de la population, il se serait agi, pour l'ancien président, plutôt d'un calcul politique pour se rapprocher d'éventuels partenaires commerciaux anglophones. Ainsi, la publication de certaines lois en anglais devrait permettre à plusieurs pays anglophones de s'intéresser au marché de Madagascar.

Dans les premiers temps de mon arrivée à Madagascar, j'ai parfois essayé de communiquer en anglais avec certaines personnes avec qui manifestement j'avais des difficultés pour me faire comprendre, mes notions de malgache étant quasiment nulles, et leurs connaissances en français bien loin d'être suffisantes. Habitée à voyager à l'étranger, c'était pour moi comme un vieux réflexe qui jusqu'à présent m'avait toujours servi, mais j'ai bien été obligée de constater que dans les faits, cette langue est très peu connue de la population malgache. C'est dans le secteur du tourisme essentiellement que l'anglais est de plus en plus pratiqué. C'est également auprès de la nouvelle génération qui l'étudie que l'anglais réussit son entrée dans la Grande île. Il est évident que les

malgaches, touchés eux aussi par les phénomènes de mondialisation, ont le désir de s'ouvrir au monde extérieur, et que, dans ce but, la maîtrise des langues étrangères s'avère essentielle. Mais bien que l'anglais soit la langue internationale, il ne semble pas que celle-ci soit près de supplanter le français, qui a joué et qui joue encore un rôle dominant à Madagascar.

Il est possible de résumer le rôle de chacune de ces trois langues officielles en reprenant les propos de Solo Raharinjanahary:

- Le malgache comme étant le moyen de communication primordial dans la totalité des sociétés malgaches
- Le français comme la base des acquis historiques et des ancrages scientifiques
- L'anglais comme l'ouverture incontournable actuellement vers la mondialisation

L'anglais ayant fait son entrée récemment sur l'île en tant que langue officielle, son statut ne pèse pas encore beaucoup dans la situation sociolinguistique de Madagascar. Mais nous allons voir que le malgache et le français, de par l'histoire qui les lie et leur importance dans la société, ont favorisé la mise en place d'un bilinguisme institutionnel, qui est loin d'être équilibré, compte tenu des rapports diglossiques existant entre ces deux langues.

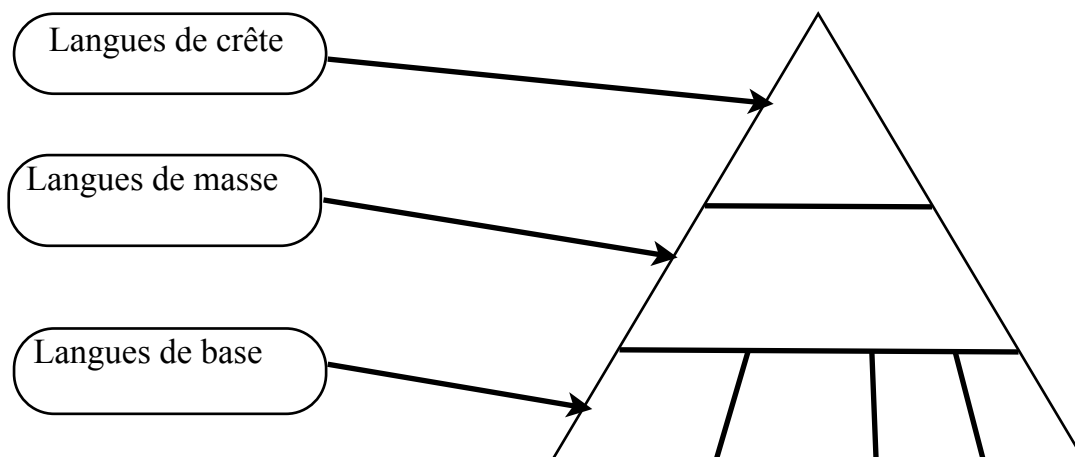
2. Bilinguisme¹ et diglossie²

Le multilinguisme est caractéristique des situations linguistiques ayant cours dans le monde africain, et Madagascar n'échappe pas à la règle.

Il est possible de présenter la situation sociolinguistique classique en Afrique par une pyramide à trois étages (Diki-Kidiri):

¹ Définition bilinguisme cf. annexe 1 p. 112

² Définition diglossie cf. annexe 1 p. 112



*La moitié inférieure de la pyramide, représentant le premier étage, regroupe les **langues de base**. Ce sont les langues vernaculaires ayant cours dans un même pays. Ces langues appartiennent en propre aux populations qui les parlent et dont elles expriment la culture. Elles sont associées au monde traditionnel, ethnique, aux savoirs et savoir-faire hérités du passé. Leur nombre peut parfois atteindre plusieurs centaines dans un même pays, et naturellement elles n'ont pas toutes le même poids démographique.*

*Le deuxième étage qui occupe les deux tiers de la partie supérieure de la pyramide, représente les **langues de masse** que sont les véhiculaires. Les langues véhiculaires sont associées à un développement des échanges sociaux au-delà de l'ethnie, à l'expression des réalités modernes généralement importées et largement intégrées aux cultures locales. Leur nombre peut atteindre une douzaine pour un même pays.*

*Au sommet de la pyramide, on trouve les **langues de crête** qui assument des fonctions officielles. Ce sont pratiquement toujours des langues européennes héritées de la colonisation et qui jouent encore un rôle dominant dans tous les secteurs de la vie nationale liés aux réalités occidentales et mondiales (enseignements secondaires et universitaire, administration, sciences et technologies modernes, etc.). Le plus souvent, il n'y a qu'une seule langue de crête par pays, mais on peut trouver jusqu'à trois langues de crêtes dans quelques rares cas.*

Dans le cas de Madagascar, le français et le malgache apparaissent ainsi comme langues de crête, du fait que ces deux langues assument des fonctions officielles (Diki-Kidiri). De plus, le malgache officiel, est à la fois langue de masse, étant l'unique langue véhiculaire de l'ensemble de la population, et de base, car elle est la langue maternelle d'une grande partie de cette même population. Mais d'autres langues de base qui se réfèrent aux variétés dialectales des différentes ethnies qui composent le peuple de Madagascar demeurent.

En prenant soin d'écarter les variétés dialectales, nous sommes en présence à Madagascar d'un bilinguisme institutionnel, puisque les deux langues, le malgache et le français, en tant qu'héritage de la colonisation française et langue aujourd'hui reconnue officiellement comme faisant partie intégrante du patrimoine culturel malgache, coexistent notoirement.

Mais ce bilinguisme est loin de refléter la pratique langagière réelle de la population, qui demeure massivement monolingue. En effet, le bilinguisme vaut essentiellement pour les milieux urbains, tandis que la population rurale, qui constitue 73% de la population du pays et qui n'est que très peu scolarisée, utilise exclusivement la langue malgache pour communiquer.

En outre, la langue française et la langue malgache n'ont pas le même statut social, la première ayant un statut supérieur à la deuxième. On parle alors de diglossie. Cela se traduit par le fait que le français occupe toujours, «dans les domaines-clés de la communication (université, grands médias, secteurs modernes de l'économie), la place de la «variété haute», pour reprendre la terminologie que Ferguson a utilisée dans sa définition de la diglossie» (Bavoux).

Cette diglossie, si caractéristique de la situation malgache, est d'autant plus complexe, qu'elle se caractérise par la superposition d'une diglossie langue coloniale/langue nationale à celle d'une diglossie plus ancienne et relativement stabilisée langue nationale/langues vernaculaires.

Eu égard au contexte sociolinguistique et historique de Madagascar, ces langues en situation de contact entretiennent donc entre elles des rapports diglossiques qui, comme le souligne Rambelo, se caractérisent par:

- «l'inégalité de statut socio-politique des diverses variétés linguistiques
- la différenciation fonctionnelle des usages respectifs du français, du malgache et des dialectes malgaches.
- des différences dans le mode d'appropriation»

En vue d'expliquer le pourquoi de cette diglossie, il nous faut nous interroger sur les représentations véhiculées autour de ces langues.

3. Représentations des langues

L'individu afin de comprendre son environnement construit des représentations qui agissent comme des grilles de lecture et des guides d'action. Les langues sont ainsi sujettes à des représentations qui font qu'elles ne sont pas perçues de la même façon. Il y aurait d'un côté les langues qui paraissent être nobles et dont la maîtrise constitue un atout et une chance et celles qui sont considérées de seconde zone.

À Madagascar, cette ségrégation des langues demeure encore très présente et se caractérise par une certaine dévalorisation du malgache par rapport au français. Pour comprendre le pourquoi de cette dévalorisation, il me semble important de commencer par voir comment les représentations véhiculées autour des langues en présence ont été marquées historiquement et comment elles ont évolué.

Nous avons vu, dans la partie historique de l'implantation du français à Madagascar, que le peuple malgache était prêt à défendre son identité, en revendiquant sa langue et sa culture. Les soulèvements de 1972 ont mis en évidence que la France était loin de véhiculer des représentations positives. On assista alors à une contestation du poids de la France et au rejet d'un système néo-colonial; le français y était traité de « langue de l'esclavage » (Babault). Le malgache officiel a alors été survalorisé au détriment de la langue française mais également au détriment des variétés dialectales.

Cependant, la période de malgachisation issue de ces revendications a connu un échec cuisant qui a conduit dans les années 90 à la relance du français. Babault met en évidence deux types de motivations favorables à cette réforme de la politique linguistique:

- des motivations fonctionnelles: le français est utile, voire indispensable au niveau national (il est déterminant pour avoir un emploi) et international, puisqu'il est associé à la vie économique et scientifique
- des motivations symboliques, qui renvoient au prestige du français: « *La langue malgache est un peu à un niveau bas par rapport au français* », « *Quand on sait parler français, c'est la civilisation* ».

On ne peut que constater que les quinze années de valorisation du malgache n'ont pas ébranlé la

hiérarchisation des langues en présence.

Raharinjanahary, dans son article « Bilinguisme et histoire de Madagascar », se questionne face à cette dévalorisation du malgache. Selon lui, « de par les attitudes des élites et des responsables, le malgache serait cantonné aux usages rituels, aux discours circonstanciels, à ce qu'on appelle les « usages du coeur »; le malgache est donc perçu symboliquement comme la langue de l'identité familiale et nationale, de la culture traditionnelle, du passé», en opposition au français qui lui symbolise la langue du savoir, du pouvoir, de la science et de la modernité. Exclure le malgache des domaines scientifiques l'empêche de recouvrir une fonction d'universalité.

Or, pour un pays comme Madagascar, l'un des plus pauvres au monde, on comprend bien tout l'enjeu d'une langue qui permet d'accéder aux domaines scientifiques, car, dans la pensée collective, l'univers scientifique renvoie inexorablement à l'idée de développement, de richesse et de pouvoir. Et c'est ce à quoi les malgaches aspirent pour pouvoir sortir de leur misère. Il n'est pas étonnant par conséquent que Madagascar se tourne alors vers l'exemple des pays développés et que, face à leur propre langue et culture, leurs histoires et civilisations, les malgaches adoptent des attitudes et des comportements caractéristiques d'un auto-dénigrement. Cette dévalorisation de la langue malgache prend appui en particulier sur des représentations construites au fil du temps, résultat sans doute du passé colonial de Madagascar, mais également dû au nouveau contexte de mondialisation dans lequel nous sommes tous appelés à vivre. Ainsi, la langue malgache, face à l'internationalisation des échanges, a du mal à trouver sa légitimité. Raharinjanahary va même jusqu'à dire que les malgaches véhiculent l'idée d'une langue qui ne mériterait pas d'être connue et parlée par autrui. En témoignent selon lui les réactions des malgaches qui s'excusent, en présence de diverses nationalités, de parler malgache, ou encore qui s'étonnent face à des étrangers qui parlent le malgache, alors que le Malgache est obligé de parler français dans divers contextes.

Cette dévalorisation de la langue malgache au service du français trouve également son origine dans les représentations véhiculées par les locuteurs français eux-même, qui entretiennent les rapports diglossiques entre ces deux langues de par leur attitude vis-à-vis du malgache. Or, comme le souligne Raharinjanahary, «un réel bilinguisme est soutenu par des attitudes d'ouverture réciproque». C'est à ce niveau que le bât blesse, car si l'on observe l'attitude des Français - coopérants, investisseurs installés à Madagascar - on constate qu'une grande majorité d'entre eux pense qu'elle n'a pas besoin d'apprendre le malgache ou qu'un minimum suffit parce qu'elle trouve toujours quelqu'un qui comprend le français. En cela, les français de l'après-colonisation se

différencient de leurs aînés qui eux ont appris la langue, mais également des autres nationalités présentes à Madagascar qui apprennent rapidement le malgache pour pouvoir s'adresser à la population autochtone directement dans sa langue.

Face au rôle dominant que joue la langue française dans la société, à la fois langue de communication et du pouvoir qui conditionne la réussite sociale et professionnelle, il est difficile de s'étonner de la dévalorisation du malgache et de l'attrance que suscite la maîtrise du français et de tout ce qui à trait à cette langue. Il suffit de sortir dans la rue et d'observer quelle force attractive exerce le «vazaha», l'étranger français, qui outre le pouvoir du «portefeuille», représente une porte vers le savoir, vers la «civilisation», etc. Je me suis ainsi faite abordée d'innombrables fois par des malgaches qui voulaient juste avoir la chance d'échanger quelques mots en français avec moi. Et trop souvent ceux-ci s'excusaient de ne pas savoir parler suffisamment bien français et me demandaient si je ne pourrais pas leur donner des cours.

Autant la langue française attire, autant elle fait souffrir, car le malgache, quelque soit sa maîtrise du français, a toujours l'impression qu'il ne s'exprime pas bien, comme s'il doutait de ses capacités, comme si l'idée même de bien parler français représentait quelque chose de tellement difficile à atteindre, et donc par là, un rêve teinté de souffrance. En outre, la maîtrise de cette langue étant nécessaire à l'élévation de la population dans les sphères sociales, on imagine dans quelle mesure le français peut être source de souffrance pour une population qui, en grande partie, n'a pas les moyens de se procurer un apprentissage satisfaisant du français et qui se voit donc en quelque sorte «condamnée» sans autre forme de procès, parce que le malgache ne répond pas suffisamment aux besoins de réussite sociale.

Cependant, des attitudes valorisantes face au malgache sont visibles et mettent en évidence des représentations autrement plus nuancées, voire positives de cette langue. Car si le français est la langue du pouvoir, le malgache n'en demeure pas moins la langue de l'identité nationale et culturelle. Et il y a une véritable prise de conscience de la part des malgaches de la nécessité de préserver cette composante de la langue car il en va du respect du peuple lui-même et de son histoire. Les réactions d'individus que j'ai questionnés sur le rôle du malgache viennent appuyer l'idée que cette langue est nécessaire et fondamentale car elle est source d'épanouissement au niveau identitaire et culturel et en ce sens le français ne saurait remplacer le malgache.

Au vu de cette analyse des représentations des langues, il ressort que les Malgaches

entretiennent des relations plus qu'ambivalentes avec la langue française mais également avec leur propre langue. Dans ce contexte, Babault met en évidence qu' «un jeu constant se met en place entre l'idéologie unificatrice et l'individualisation, entre l'identité malgache et l'appartenance à une société universelle, pouvant conduire vers des formes de schizoglossie³.»

Pour résoudre le problème de la complexité de la situation sociolinguistique qui règne à Madagascar, complexité due au statut fonctionnel du français et du malgache, les décideurs politiques ont fait de nombreuses tentatives d'aménagement linguistique depuis l'accession de Madagascar à son indépendance. Mais ces décisions, souvent brutales et contradictoires, ont révélé la difficulté de mettre en place une politique linguistique cohérente qui puisse refléter les usages désirés et réels des langues en présence.

3. Politiques linguistiques et usages des langues

Les décisions de politique linguistique à Madagascar, autrement dit les décisions sur les rôles et les places que les variétés linguistiques occupent dans le pays, dépendent fondamentalement et normalement des Malgaches. Mais la réalité a été malheureusement bien différente, due à un défaut de réflexion de la part du pouvoir et/ou des responsables respectifs à diverses époques quant aux impacts réels des décisions politiques par rapport à la situation linguistique de Madagascar.

1. Le coût social des politiques linguistiques à Madagascar

La politique linguistique est au centre de toutes les constructions nationales, en représentant à la fois un modèle d'ouverture sur le monde et une affirmation de sa propre identité. En cela, la question de la politique linguistique est véritablement une question existentielle, qui

³ Notion que s. Babault emprunte à Haugen «Schizoglossi and the linguistic norm», *The Ecology of language*, Stanford, Stanford University Press, 1972. Définition schizoglossie: cf. annexe 1 p. 112

malheureusement à Madagascar a bien trop souvent trouvé ses réponses dans les improvisations politiques.

Si, pendant les premières années de son indépendance, Madagascar a réussi à pratiquer une politique de bilinguisme en adoptant le malgache et le français comme langues officielles, des revendications se sont fait entendre au cours des décennies qui suivirent, entraînant la mise en action de deux politiques linguistiques successives et contradictoires: la malgachisation puis la relance du français.

Nous allons nous attacher à décrire la mise en application de ces deux politiques, qui ont été menées bien trop souvent de façon laborieuse et nous en mesurerons l'impact social et les conséquences au niveau de l'enseignement, ce qui nous conduira à prôner l'émergence d'un bilinguisme cohérent.

A. La malgachisation

Madagascar a été secouée par une crise de grande envergure en mai 1972, qui a eu de profondes répercussions internes et externes, notamment sur le plan linguistique et éducatif.

En effet, suite aux pressions populaires dont la principale revendication à l'époque concernait la malgachisation, les dirigeants issus de la crise durent reformuler la politique linguistique du pays de manière à la rendre plus favorable au malgache. De ces mouvements nationalistes est née une longue période de malgachisation, qui aura duré près de quinze ans, et dont l'objectif était de modifier la situation conflictuelle de Madagascar, due aux rapports de diglossie entretenus entre les langues. Les décideurs politiques ont alors tenté de changer le statut des langues, en valorisant la langue nationale et en restreignant la place occupée par la langue «étrangère» (Bavoux).

Après une période transitoire ayant permis l'introduction de certaines mesures en faveur du malgache, c'est l'avènement de la deuxième République en 1976 qui a marqué définitivement la mise en place d'une malgachisation massive de l'institution scolaire. Celle-ci s'est traduite par le changement de la langue d'enseignement et une refonte complète des programmes. Le processus de malgachisation était accompagné d'un vaste projet de démocratisation de l'école, qui prenait forme selon le slogan suivant: «un lycée par sous-préfecture, un collège par canton, une école primaire par

commune».

Les décisions d'aménagement linguistique s'inscrivaient dans la perspective, du moins au niveau des discours politiques, d'adapter les systèmes éducatifs aux réalités culturelles du pays. En cela, l'une des orientations fondamentales de la malgachisation était la revalorisation du patrimoine national ainsi que l'adaptation des méthodes et des programmes d'enseignement aux besoins et aux objectifs nationaux. Ces décisions traduisaient la volonté de rechercher une continuité entre l'école et l'environnement culturel de l'enfant. De plus, les réformes répondaient à la nécessité de favoriser une meilleure justice sociale.

Cependant, l'évaluation des objectifs réellement atteints à partir des intentions affichées par les décideurs politiques dans le cadre des réformes fait ressortir l'écart entre les discours et la réalité scolaire. Le système éducatif malgache a manifestement abouti à des résultats radicalement opposés aux objectifs fixés, ce qui a conduit l'enthousiasme initial porté par un retour à l'identité nationale à s'essouffler.

D'abord, l'une des premières observations que l'on peut faire est que la malgachisation n'a pas permis une transition plus facile du milieu familial à l'environnement scolaire puisque l'aménagement linguistique a conduit à la sélection d'une des variétés linguistiques du malgache (le merina), qui correspondait à la langue du groupe dominant, pénalisant par conséquent les locuteurs des variétés dialectales autres que celle promue par la réforme.

De plus, la réforme de la politique linguistique dans l'enseignement a abouti à la mise en place d'une sélection sur la puissance économique et financière, alors même qu'il s'agissait d'un des combats contre lesquels les défenseurs de la malgachisation s'étaient battus. Ce type de sélection a largement favorisé les enfants des familles aisées, qui avaient les moyens d'envoyer leurs enfants dans les écoles privées, celles-ci ayant conservé l'usage du français. Ce sont, d'ailleurs en grande partie, les enfants des responsables de l'aménagement linguistique dans l'instruction publique qui se retrouvaient dans les établissements privés.

L'échec dans l'atteinte des objectifs de la réforme s'explique en particulier par le fait que les objectifs fixés n'étaient pas opérationnels. Les désirs idéologiques des politiques se sont en effet confrontés à la complexité de la réalité scolaire et à l'inadéquation des ressources disponibles. Par ressources, on entend l'ensemble des moyens financiers, humains, et d'encadrement technique nécessaires à la mise en application des décisions visant l'aménagement de la politique linguistique

du système éducatif malgache (Tirvassen).

Ainsi, l'un des obstacles majeurs à l'atteinte des objectifs a été le manque de moyens financiers tant pour l'école primaire que pour l'enseignement secondaire, d'autant plus que le pays subissait à l'époque une forte crise économique. Par conséquent, il n'y avait pas toujours le budget nécessaire pour rémunérer les concepteurs de programmes ou de manuels, ou pour imprimer les manuels.

De même, l'insuffisance en ressources humaines a constitué une des faiblesses de ces réformes. L'expansion de la population scolarisée (de 1974 à 1980, on passe d'environ un million à plus de deux millions d'enfants scolarisés), encouragée par la démocratisation de l'école, a notamment entraîné l'ouverture massive d'établissements scolaires. Les besoins en personnel enseignant, surtout pour le primaire, se sont fait alors très vite ressentir, obligeant les décideurs politiques à baisser le niveau de recrutement. On a donc fait appel à des volontaires du Service National, titulaires du BEPC, à qui on a dispensé une formation de trois mois, à contenu essentiellement idéologique, avant de les «catapulter» dans les écoles. Au collège également on a recruté massivement des jeunes sortant du baccalauréat. Malgré le rapide soutien quantitatif que ces jeunes enseignants formés à la va-vite ont apporté à la mise en branle du système éducatif, il est évident que cette solution ne pouvait pas répondre à une grande exigence qualitative. (Babault)

Enfin, il est évident que le processus de malgachisation a souffert d'un manque de préparation et d'organisation (les directives changeaient d'une année sur l'autre, sans respecter les délais nécessaires à la conception des programmes et des manuels) et d'un manque de cohérence entre les décisions de politique linguistique touchant à l'instruction publique et les options majeures de la communauté linguistique: les options économiques/technologiques surtout, mais aussi socioculturelle (par exemple la répartition des fonctions des langues dans la société). En ce sens, la promotion de la langue identitaire s'est effectuée au détriment de celle qui offrait aux communautés les outils essentiels à l'intégration socioculturelle et politique.

Au cours de la décennie qui suivit la mise en place de la malgachisation, plusieurs constats ont révélé les faiblesses évidentes de la tentative de réforme relative à l'aménagement linguistique. On a ainsi observé une baisse des résultats aux examens nationaux (CEPE, BEPC et baccalauréat) et une diminution du niveau des élèves dans les matières fondamentales, ainsi qu'une baisse de fréquentation des établissements en raison de nombreux abandons de scolarité (dus à une pauvreté

croissante) mais aussi de la fuite des élèves vers l'enseignement privé (Babault).

Fortes de ces observations, des voix ont commencé à s'élever soulevant le problème de la langue d'enseignement, allant même jusqu'à parler de «drame de la malgachisation».

Cependant, comme le souligne Babault, il est évident que l'échec du système éducatif doit être imputé non pas uniquement à la malgachisation mais à «la politique éducative malgache dans son ensemble, victime de l'incapacité de ses responsables à réaliser dans les délais voulus, et avec les moyens dont ils disposaient, leur ambitieux programme».

B. La relance du français

L'échec soit-disant de la politique de malgachisation a entraîné la population à s'élever en faveur d'une relance du français dès le début des années quatre-vingts. Ce sont d'abord des associations de parents d'élèves et d'enseignants qui ont pris l'initiative de faire entendre leur voix pour une réintroduction du français. L'Assemblée Nationale Populaire elle-même réclamait dans sa résolution du 10 décembre 1982 que «la langue française soit instituée comme langue d'enseignement au même titre que le malgache dans tous les établissements d'enseignement de Madagascar» (Babault).

Une série de mesures visant à revaloriser la place du français à Madagascar a alors été prise, d'abord avec une augmentation du volume horaire de la matière de français à la rentrée 1985-1986, puis avec la conception d'un manuel de français langue étrangère *À toi de parler* pour le niveau I ainsi qu'avec la mise en place d'opérations de remise à niveau linguistique dans l'enseignement supérieur.

Puis, au début des années 90, la réhabilitation du français a pris un tournant radical lorsque le gouvernement a décidé de réintroduire subitement la langue française comme véhicule de l'enseignement, fonction qu'elle avait perdue quinze ans plus tôt.

Cette réforme s'est faite en deux temps: en 1990 pour le second cycle et en 1992 pour le niveau primaire (à partir de la troisième année) et répondait à des instructions très claires: «l'ensemble des disciplines sont enseignées en français, tandis que le malgache reste confiné à quelques matières «qui véhiculent les valeurs authentiquement malgaches» (morale, instruction

civique, histoire et géographie de Madagascar)» (Babault)

De même que pour la malgachisation, le retour du français a été réalisé dans une grande précipitation. La décision pour le secondaire a été publiée en octobre, alors que la rentrée scolaire concernée avait déjà eu lieu; celle qui concernait le primaire a été prise le 7 juillet pour la rentrée suivante.

Cette relance du français comme langue d'enseignement s'est confrontée à un obstacle de taille. En effet, les instituteurs recrutés et formés à la va-vite pendant la période précédente n'avaient en français que des connaissances limitées, et leurs cours se limitaient souvent à des répétitions par coeur de phrases et de mots à peine compris, le problème s'accroissant à mesure que l'on s'éloignait des grandes villes étant donné les possibilités réduites de contact avec la langue française en dehors de l'école. Pour tenter de répondre à cette problématique, des stages de formation pédagogique et linguistique ont été dispensés aux instituteurs, mais ce sont des années qui auront été nécessaires pour permettre que ceux-ci soient en mesure d'utiliser réellement la langue française.

Dans le secondaire, si les enseignants avaient généralement une bonne connaissance du français, les élèves ne connaissaient pas cette langue puisqu'ils avaient été formés à l'école malgachisée. Compte tenu du niveau linguistique des élèves en français, les professeurs ont fait le choix d'utiliser le français pour ce qui est formel, écrit, et de recourir au malgache pour l'oral et en particulier les explications.

Malgré l'absence de préoccupations des moyens disponibles lors de la réintroduction du français, cette réforme s'est passée sous de meilleurs auspices que celle de la malgachisation. En effet, contrairement à la malgachisation qui «avait subi les conséquences d'un mouvement global de régression et de désorganisation d'une éducation nationale en crise», la relance du français a été engagée «au moment même où différents projets de coopération avaient été entrepris d'aider le gouvernement malgache à mettre en oeuvre un *Programme national d'amélioration qualitative de l'enseignement*» (Babault).

Mais ce retour à la langue française a semblé vouloir ignorer le rôle majeur que la langue malgache joue dans l'éducation et le développement à Madagascar.

C. Pour un bilinguisme cohérent

Les politiques de malgachisation, puis de francisation, ont visé le renforcement unilatéral d'une des langues en présence. Or, un réel bilinguisme doit développer les compétences des locuteurs dans les deux langues, français et malgache. L'acquisition de la langue française ne peut et ne doit donc pas se faire au détriment du malgache, car la langue maternelle est nécessaire à l'acquisition des connaissances et des compétences.

Plusieurs recherches scientifiques sur la malgachisation ont en effet mis en évidence les effets positifs de l'usage du malgache comme langue d'enseignement et ont révélé que l'utilisation du français comme langue d'enseignement constituait par conséquent l'un des problèmes fondamentaux de l'école primaire. C'est au niveau des matières dites non scientifiques (comme l'histoire, la géographie) que l'usage du français se révèle le plus problématique, du fait que la langue française représente non seulement l'énoncé du sujet mais également l'explication, l'analyse et la réflexion.

Le rapport Crahay (1992) est venu appuyer les réflexions sur les impacts positifs du malgache en dévoilant pour la première fois à Madagascar les aspects du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif. Ainsi, le choix des dernières politiques linguistiques, allié à la diglossie toujours aussi prégnante des deux langues, nuisent à la construction d'un bilinguisme dit positif, car la situation d'enseignement dans lequel l'enfant est projeté ne lui permet pas d'atteindre un niveau critique dans sa langue maternelle pour optimiser une seconde langue. Seuls les enfants ayant un usage avantageux du français dans la famille, le milieu, la région, profitent d'un bilinguisme additif. (S. Raharinjanahary). Malheureusement, beaucoup d'enfants n'ont pas la chance d'être en contact avec la langue française en dehors de l'école et se retrouvent donc dans une situation propice à un bilinguisme soustractif; dans ce cas, les difficultés dans l'acquisition de la seconde langue menacent les bases fragiles de la langue principale.

La mise en place du français comme langue d'enseignement ne fait donc que creuser l'écart entre les élèves provenant de familles privilégiées et les élèves des zones défavorisées (essentiellement rurales et urbaine pauvres). Cependant, la fonction sociale prépondérante exercée par le français sur l'île, comme en témoigne la simple lecture des offres d'emploi publiées par la presse, ne permet pas d'envisager un délaissement de la langue française, comme ce fut le cas lors de la période de malgachisation.

La jeune génération semble d'ailleurs être disposée à bénéficier d'une éducation bilingue,

car elle a conscience non seulement de la nécessité de maîtriser une langue étrangère comme le français pour réussir professionnellement ainsi que pour s'ouvrir au monde et voyager, mais également du besoin de connaître sa langue maternelle, celle-ci représentant son identité nationale et culturelle. Il est donc impossible, vu le contexte actuel, notamment en ce qui concerne les pays en voie de développement comme Madagascar, de raisonner en termes de monolinguisme, car l'on courrait le risque d'isoler la population du monde extérieur ou de l'aliéner. La langue nationale tout comme les langues de communication internationale (le français bien sûr, mais aussi l'anglais) sont essentielles au développement socio-économique et culturel de l'île.

Cependant, dans la perspective d'une éducation bilingue, le niveau de compétences en français des professeurs se pose comme un problème majeur. Effectivement, un corps enseignant parfaitement bilingue est une condition nécessaire à un enseignement bilingue. Or, le niveau des enseignants malgaches est loin de satisfaire cette condition.

En outre, un bilinguisme cohérent et bienveillant pour la population repose sur la coexistence harmonieuse de la langue héritée de la colonisation et de la langue nationale, ce qui implique de régler la situation conflictuelle de diglossie que Madagascar connaît. En vue d'appuyer l'instauration d'un tel bilinguisme, une éducation à la différence, à la pluriculturalité et au plurilinguisme semble nécessaire. Mais encore faut-il que l'état veuille se donner les moyens de mettre en place une politique linguistique qui réponde à de tels enjeux. Et dans cette éventualité, une question se pose: la communauté internationale, ou plus spécifiquement la France, est-elle prête à appuyer ce genre de politique éducative quitte à faire perdre au français sa domination?

Il est donc nécessaire de réfléchir de façon approfondie à cette problématique des langues à Madagascar afin de proposer un développement linguistique cohérent qui permette à plus ou moins long terme un développement réel du pays, car à l'heure actuelle, une chose demeure sûre: la Grande Ile est loin d'avoir réglé son problème linguistique. L'étude de la situation réelle de l'usage des langues française et malgache en dit long à ce propos et montre combien nous sommes encore loin d'un bilinguisme équilibré.

2. Productions et expositions langagières

Le français jouit en pratique d'un statut égal de langue officielle avec le malgache sur le plan institutionnel. Mais compte-tenu de l'absence d'une politique linguistique cohérente, chaque institution mène sa propre politique linguistique, faisant que le français se développe de manière inégale selon les institutions et le contexte dans lequel évolue la population.

A. Usages institutionnalisés

- Les textes officiels:

Les textes officiels de la République Démocratique de Madagascar (Constitution, Lois, Décrets), sont tous promulgués en malgache officiel et en français. Les textes sont en général d'abord rédigés en français, les législateurs ayant été formés dans cette langue, avant d'être traduits en malgache officiel.

- La politique:

Français et malgache sont utilisés dans les débats du Parlement et dans les réunions du Conseil des ministres.

Le règlement de l'Assemblée nationale concernant l'usage de ces deux langues apparaît dans l'article 4 de l'arrêté n° 08 AN/P:

Article 4

- La langue malgache est la langue de l'Assemblée nationale.

Toutefois, la langue française peut être employée. Les projets, propositions de résolution, rapports de Commission, amendements, questions orales, questions écrites, interpellations, les pétitions, l'audition en commission et tout acte relevant de la compétence de l'Assemblée nationale peuvent être rédigés en malgache ou en français. Si le texte original déposé n'est pas accompagné de sa traduction dans la langue qui n'est pas celle de l'original, les services de l'Assemblée nationale assureront cette traduction. En cas de contestation sur le sens d'un texte, l'original en malgache ou en français fait foi. L'original du procès-verbal comprendra les textes et interventions en malgache

et la traduction des textes et interventions en français et vice versa.

- L'administration:

Il faut distinguer quelque peu l'administration nationale de l'administration locale. En effet, si l'administration nationale est bilingue, les administrations régionales utilisent le malgache comme langue de travail. Cependant, l'utilisation du français est requise pour la rédaction de tous les documents administratifs.

- La justice:

L'usage du français y est prédominant. Ceci est dû au fait de la colonisation et de l'impact du système juridique français sur le système juridique traditionnel malgache. En devenant un modèle pour ce dernier, le droit colonial a donc accentué l'emploi du français. Cependant, dans les tribunaux, les deux langues, français et malgache, sont autorisées.

La justice locale et coutumière a recours, pour sa part, exclusivement au malgache (officiel et/ou variétés locales).

- La religion:

Dans le domaine de la religion, que celle-ci soit chrétienne ou traditionnelle, l'enseignement religieux tout comme les offices, se font majoritairement en malgache officiel ou dans la variété dialectale locale. Seul dans certaines grandes villes le français est utilisé.

B. Les moyens de communication de masse

Dans le domaine de l'information, l'impact de la malgachisation reste modeste.

- La presse écrite:

On observe une tendance au bilinguisme dans la presse d'informations générales. C'est le cas des 5 grands quotidiens nationaux de Madagascar. Cependant, on remarque que la partie en malgache est très réduite par rapport à la partie en français, et souvent limitée à des faits divers. Ceci s'explique par le fait que ces journaux s'adressent essentiellement à la population des grandes villes de l'île, où l'on sait bien entendu que les foyers de francophones sont les plus nombreux.

En revanche il existe des journaux régionaux, voire ruraux, qui ne paraissent qu'en malgache.

Enfin dans la presse spécialisée, c'est le français qui s'impose comme l'unique langue d'édition.

- La radio:

Bien qu'il existe une centaine de stations radiophoniques à Madagascar, une seule peut couvrir l'ensemble du territoire: il s'agit de la RNM (Radio Nasionaly Malagasy). Celle-ci ne diffuse en français que quelques heures par jour, le reste se faisant en malgache. De nombreuses stations locales vont, quant à elles, diffuser leurs émissions en malgache, en français et même en anglais.

- La télévision et le cinéma:

Dans ces deux médias audiovisuels, le français est massivement employé, parce que Madagascar n'a pas les moyens de réaliser ses propres émissions et ses films en langue malgache.

Tout comme pour la radio, une seule chaîne de télévision peut émettre dans la totalité de l'île, la chaîne nationale Télévision Malagasy ou la TVM, qui propose principalement des programmes en français, puisqu'il s'agit le plus souvent d'émissions étrangères. Ainsi, Madagascar achèterait dans une proportion de 95% des productions réalisées en France, en Belgique, en Suisse ou au Canada.

Le cinéma malgache est quant à lui quasiment inexistant, comme en témoigne l'absence de réelles salles de cinéma, et ce, même dans la capitale. Mises à mal sur le plan économique, les salles de cinéma ont été contraintes de fermer. Il faut alors se tourner vers les centres culturels étrangers pour avoir le plaisir de se sentir « comme au cinéma » grâce à leur programmation de projection de films en français, de façon hebdomadaire pour l'Alliance Française d'Antananarivo par exemple, ou mensuelle pour le Centre Culturel Albert Camus. Ces différentes organisations attirent également les jeunes grâce à leur vidéothèque.

Le circuit commercial ne distribue que des productions étrangères en version française ou sous-titrée en français.

- L'Internet:

Un grand nombre d'organismes malgaches sont présents sur la toile, tels que les médias (journaux, radios, télévision), les universités, le gouvernement ainsi que certaines entreprises. La très grande majorité de ces sites sont en français, avec parfois une petite partie de contenu en malgache.

- Les affichages

Les publicités et la signalisation routières sont en français, avec un affichage minoritaire en malgache.

C. L'éducation

En matière d'enseignement, ce sont les lois scolaires qui règlementent l'emploi des langues. Or, nous avons vu combien les politiques linguistiques avaient fluctué depuis l'indépendance, entraînant à chaque fois plusieurs remaniements.

Le problème de la langue d'enseignement reste donc capital dans le système éducatif malgache. Officiellement, le pays utilise jusqu'à présent deux langues d'enseignement : le malagasy et le français. En effet, la politique de francisation initiée dans les années 90, en réponse à l'échec de la malgachisation, a réintroduit le français comme langue d'enseignement, ce qui confère au français le statut de langue seconde, quand la langue maternelle et nationale à Madagascar demeure le malgache. Les cours sont dispensés en malgache durant les premières années de scolarité. Ils sont donnés ensuite en français, faisant que le français devient progressivement la principale langue d'enseignement dans les niveaux supérieurs, notamment dans les matières non littéraires, comme les mathématiques, les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre. Au lycée, le malgache est uniquement une matière d'enseignement.

Cependant, il est intéressant de mettre en évidence l'utilisation fréquente d'un discours mixte de la part des enseignants. C'est-à-dire que ceux-ci vont alterner français et malgache dans leurs cours, le malgache étant employé pour donner des explications complémentaires. De manière générale, les élèves ayant une faible maîtrise du français, les professeurs sont toujours disposés à parler malgache quand cela s'avère nécessaire. D'autant plus que ces derniers n'ont très souvent pas une compétence linguistique suffisante pour pouvoir transmettre des connaissances et un savoir-faire en français.

A noter également que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère, ordinairement l'anglais, est obligatoire à partir de la sixième année du primaire.

L'article 15 de la loi n° 2004-004 fait état des objectifs du gouvernement concernant l'enseignement des langues:

Article 15

- L'école et les établissements d'enseignement et de formation, veillent dans le cadre de leur fonction d'instruction, à garantir à tous les apprenants, un enseignement et une éducation de qualité qui leur permettent d'acquérir une culture générale et des savoirs théoriques et pratiques, de développer leurs dons et leurs aptitudes à apprendre par eux-mêmes et de s'insérer ainsi dans la société du savoir et du savoir-faire.

L'école et les établissements d'enseignement et de formation sont appelés essentiellement à donner aux apprenants les moyens:

- de maîtriser la langue malagasy, de par son statut de langue maternelle et nationale;*
- de maîtriser deux langues étrangères au moins*

Théoriquement, les élèves malgaches devraient être bilingues français-malgache à la fin de leur cursus scolaire, de manière à garantir leur accès aux études supérieures. D'abord parce qu'une grande partie des épreuves du baccalauréat se fait en français, mais aussi parce que l'enseignement à l'université est totalement francophone.

De manière générale, nous sommes dans l'obligation de constater que, malgré le nombre important d'écoles qui se disent «d'expression française», la maîtrise du français n'est pas une compétence assurée par l'école, puisqu'elle est incapable de fournir des bacheliers réellement bilingues.

Pour compenser ce déficit, beaucoup de familles malgaches font le choix d'envoyer leurs enfants dans les écoles privées ou encore dans les alliances françaises.

Créées pour la plupart entre 1970 et 1990, en réponse à la politique de malgachisation, les Alliances françaises de Madagascar, au nombre de 30 aujourd'hui, constituent le premier réseau au monde par la densité, c'est-à-dire par le nombre d'étudiants différents rapporté à la population du pays. Ainsi un malgache sur mille fréquente l'Alliance Française.

Le rôle et l'image de l'Alliance Française sont en effet bien particuliers. Les Alliances ont été créées et animées par tous ceux qui souhaitaient, dans un environnement parfois peu favorable, maintenir ou développer la pratique de la langue française, mais surtout, qui ne voulaient pas que le français devienne une langue de l'élite, instrument de discrimination sociale et professionnelle.

C'est pourquoi, les Alliances accueillent à Madagascar un large public d'élèves, souvent de condition modeste, mais pour lesquels les cours de l'Alliance restent accessibles.

Du fait de la malgachisation et du manque de qualité de l'enseignement en français dans les écoles publiques, les cours dispensés dans les Alliances Françaises sont donc très sollicités par la population malgache, le français représentant un outil indispensable dans toute perspective d'intégration sociale et d'évolution professionnelle.

Malheureusement, même si les Alliances se veulent accessibles au plus grand nombre, suivre un enseignement en français dans une Alliance n'est pas un choix à la portée de tous, la majeure partie de la population malgache demeurant extrêmement pauvre et éloignée géographiquement de ces structures.

L'instruction publique reste par conséquent la voie à l'éducation la plus accessible pour les jeunes malgaches, quand ceux-ci sont bel et bien scolarisés. Mais l'école peine à fournir un enseignement en français de qualité, alors même que c'est la langue française qui sanctionne le passage aux niveaux supérieurs (le CEPE, le BEPC ou encore le baccalauréat se font en français) et la maîtrise de cette langue conditionne par conséquent la réussite des études et à plus grande échelle la réussite professionnelle et sociale. Cette sélection qui détermine l'élévation dans le cycle des études sur la base de la connaissance du français perpétue l'existence d'une élite bilingue et est responsable en grande partie des taux d'échec scolaire et d'analphabétisme élevés à Madagascar.

D. Usages quotidiens et particularités dues au contexte

En ce qui concerne l'exposition langagière, on ne peut pas faire l'impasse sur la distinction entre zone urbaine et zone rurale, tant cette exposition dépend du contexte.

En effet, Rambelo révèle que «l'exposition à la langue française dans les zones urbaines, notamment dans les grandes villes, est plus intense depuis la mise en place de la politique de relance du français (avec les affiches, la publicité, les médias, les enseignes des commerçants ou des artisans...), alors que dans les zones rurales, l'exposition reste encore faible», vu le manque de ressources auxquels ont accès les gens vivant en brousse. Cette situation est d'autant plus désavantageuse pour les jeunes ruraux qui suivent un enseignement en français, car ils ne disposent pas des moyens suffisants à la pratique de cette langue, ce qui constitue un handicap

linguistique qui, à terme, peut devenir un handicap social et économique.

Outre le contraste entre rural et urbain, nous notons également une différence entre les régions et leurs habitants. Ainsi, il y a eu un effort inégal consenti par l'État malgache en matière éducative dans les différentes provinces de Madagascar. Ces inégalités ont des conséquences à la fois sur l'apprentissage et sur les attitudes sociolinguistiques des parents et des enfants (Frey).

Quand à la production langagière du français, celle-ci reste encore très réduite, et ce, malgré l'ouverture culturelle et la politique de relance du français. En effet, la démocratisation de la maîtrise du français est loin d'être une réalité, d'autant plus que le malgache suffit à lui seul pour assurer les besoins langagiers essentiels liés aux activités quotidiennes de la population.

Il peut arriver que le français soit employé en dehors des situations où son utilisation est imposée par le contexte, mais dans ce cas, cet emploi s'inscrit dans les stratégies langagières des locuteurs (affirmation du statut socio-culturel, valorisation personnelle...).

Ainsi, bien que limités, des cas de véhicularisation du français peuvent être observés dans certains groupes, en particulier dans le milieu des cadres et autres décideurs économiques et politiques. Lorsque les locuteurs ne parlent pas la même variété linguistique ethnique, ils ont parfois recours au français ou le plus souvent à un discours mixte et/ou métissé. En effet, même si la situation de communication n'impose pas statutairement l'usage du français, ce choix peut s'expliquer en partie par la neutralité relative du français par rapport au malgache – langue véhiculaire nationale – qui est ethniquement et politiquement marqué (Rambelo).

L'usage d'un discours mixte entre locuteurs malgaches trouve son origine dans la complexité des relations de bilinguisme et de diglossie entre les différentes langues et dialectes. J'ai très souvent été frappée par le recours à ce discours mixte. Ainsi, dans la rue ou au téléphone par exemple, j'ai pu entendre des personnes qui alternaient français et malgache dans leur conversation et ce, de façon tout à fait naturelle. J'ai pu également observer que deux personnes d'une même ethnie se saluent souvent dans leur langue dialectale, comme un signe de reconnaissance de leur identité, avant d'avoir recours à la langue officielle malgache.

En conclusion, cette analyse des situations d'usage des langues montre que malgré le prestige du français, son champ d'utilisation demeure restreint, d'autant plus encore si l'on

s'intéresse aux circonstances d'usage exclusif de la langue française. Rambelo, qui constate effectivement un écart important entre le statut de la langue française et le volume qu'elle occupe dans les ressources linguistiques de la société, explique ce constat notamment par le fait que la situation linguistique propre à Madagascar «se caractérise par l'existence, face au français, d'une langue véhiculaire et nationale unique dont la forme normalisée est langue officielle».

Un autre obstacle à cette diffusion de la langue française demeure, comme nous l'avons vu précédemment, le manque de moyens de l'école, qui ne peut se permettre d'enseigner solidement le français à la population scolarisée. La politique de relance du français ne semble pas avoir encore permis que la maîtrise et l'usage du français se développent suffisamment au sein de la population.

Cependant, je me suis attachée à analyser, tout au long de cette première partie, l'importance du français à Madagascar et j'ai constaté que la maîtrise de la langue française, en tant que langue du savoir et du pouvoir, demeure essentielle à bien des niveaux (économique, social, politique, éducatif...) et constitue par conséquent un enjeu très important pour la population malgache. Une compétence réelle en français représente donc la clé de la réussite et de la promotion sociale. Dans ce contexte sociolinguistique, les malgaches ont besoin d'être confortés dans leur apprentissage du français et de valider leurs compétences. Dans cette perspective, l'évaluation, notamment au moyen de certifications, permet de discriminer la population quant à ses compétences en langue française.

Dans un deuxième temps, je vais donc m'intéresser aux différents aspects de l'évaluation en tant que composante obligée de l'enseignement et je vais présenter les différents diplômes en français langue étrangère qui permettent l'évaluation des compétences linguistiques.

II. Évaluations et certifications en FLE

« *Évaluer ne doit pas être une fin mais un moyen.* »

Par « Évaluation⁴ », on entend évaluation de la mise en œuvre de la compétence linguistique. Or, l'évaluation d'une langue est un processus fort complexe, où entrent en jeu différentes variables tant humaines que pédagogiques. *Pourquoi évaluer?, Que faut-il évaluer?, Quelle type d'évaluation utiliser?, Comment évaluer?*, etc., autant de questions auxquelles je vais tenter d'apporter des réponses dans cette première partie.

1. Évaluer en didactique des langues

Il s'agit dans un premier temps de comprendre comment la réflexion didactique a fait évoluer le concept d'évaluation au fil du temps.

1. Évolution de l'acte d'évaluation et de ses objectifs

A. Du jugement à la prise de décision

La prise en compte de l'évaluation en didactique des langues est relativement récente. Au cours des 30 dernières années, la recherche ayant permis de grandes avancées dans ce domaine, l'acte d'évaluation a connu une évolution importante et a pu enfin être pensé en termes positifs, notamment grâce à la prise de conscience de son implication dans le processus d'apprentissage, lien

⁴ Définition évaluation cf. annexe 1 p.112

trop longtemps ignoré.

En effet, dans les années 60, l'évaluation demeurait particulièrement taboue. À cette époque, celle-ci se matérialisait principalement sous la forme d'un examen visant la sélection et l'orientation des élèves, et véhiculait inexorablement l'image d'une sanction sans lien avec la notion d'apprentissage.

Mais au cours des décennies qui suivirent, on assista à une évolution des conceptions relatives à l'évaluation en didactique des langues. Il devint évident que l'évaluation, conçue en tant que seul jugement porté sur le travail des apprenants, ne permettait pas l'amélioration des résultats, et par conséquent ne contribuait pas à atteindre les buts souhaités de l'action didactique.

De plus, à partir des années 70, on a vu se développer «une réflexion pédagogique sur l'appréciation par l'apprenant de ses progrès et résultats» (Noel-Jothy, Sampsonis). Cette réflexion est due à une évolution des objectifs d'apprentissage des langues vivantes. Alors que l'on apprenait une langue pour des raisons essentiellement culturelles, désormais l'apprentissage d'une langue étrangère se fait beaucoup plus pour répondre à des besoins fonctionnels, que ce soit à des fins personnelles, familiales (voyages, loisirs...) ou professionnelles (promotion, embauche dans des pays étrangers). Par conséquent, comme le font remarquer Noel-Jothy et Sampsonis, l'accent est mis «sur l'usage de la langue dans des situations de la vie quotidienne, sur les rôles sociaux fonctionnels (touristes, consommateurs, usagers des médias...) et donc sur des objectifs pragmatiques». De cette visée utilitariste de la langue est née la nécessité de conforter l'apprenant dans ses capacités réelles à utiliser la langue en dehors du contexte d'apprentissage. La didactique des langues s'est donc recentrée sur l'apprenant de manière à veiller à ses intérêts en matière d'apprentissage linguistique. C'est ainsi que s'est mis en place un enseignement par compétences à la fois communicatives et interactionnelles, notamment en développant l'apprentissage de l'oral. Comme le souligne Noel-Jothy et Sampsonis, « on est passé d'un enseignement prescriptif à un enseignement ouvert et pragmatique qui tient compte de la perspective de l'apprenant. »

Cette méthodologie centrée sur l'apprenant a permis l'expression de différentes formes d'évaluation qui ont été intégrées à l'intérieur même de la classe, à différents moments de la formation: en fin de parcours, pour valider les acquis, mais aussi au cours du processus d'apprentissage lui-même, grâce au développement des tests de niveaux et des tests diagnostiques (Noel-Jothy, Sampsonis). Les processus d'autoévaluation ont également pris une place considérable,

que ce soit dans le cadre de l'auto-apprentissage ou de l'enseignement standard. Actuellement, les formations pédagogiques ont en particulier recours à l'évaluation formative, car celle-ci semble être la plus à même de répondre favorablement aux objectifs de la didactique. Nous décrirons plus en détail ces types d'évaluation ultérieurement, mais nous pouvons d'ores et déjà faire remarquer que l'évaluation formative, en favorisant les échanges réguliers entre l'apprenant et l'enseignant, permet, en fonction des résultats de l'apprenant, de proposer un projet d'action approprié à la situation.

Ce type d'évaluation reflète l'évolution des conceptions de l'action évaluative, la visée principale de celle-ci étant désormais la prise de décision. Ainsi, l'évaluation-jugement telle qu'elle existait en éducation n'a plus lieu d'être, le jugement porté sur les résultats de l'apprenant n'étant plus qu'un moyen de prendre une décision au niveau de l'organisation de l'acte d'enseignement/apprentissage.

B. Vers un professionnalisme de l'évaluation

Bien que récente, nous pouvons donc affirmer que l'évaluation en didactique des langues constitue aujourd'hui une composante obligée de l'apprentissage, dans la mesure où celle-ci est considérée comme un moyen permettant l'amélioration, voire la réussite de l'action didactique.

Mais l'évaluation ne se limite plus simplement au simple cadre de l'éducation; dans un monde de mobilité croissante, l'évaluation constitue également un enjeu social, politique et économique. Le monde du travail, par exemple, a besoin de certifications débouchant sur des diplômes socialement et professionnellement reconnus. Pour répondre notamment à cette demande en faisant preuve d'un vrai professionnalisme, les grands centres de langue ont dû repenser l'acte d'évaluation; ils se sont ainsi donnés comme objectif commun de réfléchir ensemble « sur la signification de leurs certifications et leur positionnement sur des échelles de niveaux communs, de décrire également ce qu'elles valident par des descripteurs de compétences et d'assurer la transparence des résultats en respectant des normes de qualité communes. » (Noël-Jothy, Sampsonis)

De nos jours, l'évaluation s'avère donc particulièrement exigeante et obéit à un principe-clé, celui de la rigueur. Toute action évaluative doit répondre à des critères professionnels⁵, qui sont au

⁵ Critères professionnels de l'évaluation cf. annexe 2 p. 114

nombre de cinq: validité, fiabilité (également appelée fidélité), faisabilité, objectivité, équité et repose sur une démarche rigoureuse. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq), cette démarche est constituée de quatre étapes distinctes mais complémentaires:

- *L'intention: c'est l'étape où on détermine les buts et les modalités de l'évaluation. Les modalités sont les choix de la mesure, des tâches à faire accomplir aux apprenants et les moments où s'effectuera l'évaluation.*
- *La mesure: c'est l'étape de recueil des données, puis de leur organisation et de leur analyse.*
- *Le jugement: c'est la phase d'appréciation des données en fonction des buts et des objectifs de l'évaluation. Cette phase est très délicate parce que le jugement doit être fondé le plus objectivement possible, c'est-à-dire en dépassant la simple intuition ou, pire, l'arbitraire.*
- *La décision: cette phase a plusieurs objectifs. Elle permet de déterminer s'il faut oui ou non apporter des corrections au parcours de l'apprenant. Elle permet également de mettre en place des bilans (passage à des niveaux supérieurs, octroi de certifications et de diplômes, etc.)*

C. Le CECR: un nouvel outil pour l'évaluation

Enfin, toute cette évolution de la réflexion sur la pratique évaluative n'aurait été possible sans la contribution du Conseil de l'Europe. Il a en effet voulu assurer en priorité la transparence des niveaux de capacité des apprenants grâce à la création d'un outil devenu incontournable aujourd'hui en didactique des langues: le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Publié en 2001, le CECR a permis d'introduire une nouvelle approche de la didactique des langues en permettant d'en repenser les objectifs et les méthodes. Le but du CECR est de:

« - *promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays.*

- *asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues.*

- aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner. »

Il a donc fourni une base commune et solide pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats, notamment en se prononçant quant au rôle de l'évaluation et en spécifiant les critères qui la définissent selon les termes suivants:

- *Donner aux administrateurs, professeurs ou apprenants, un retour d'information concernant leurs progrès et l'efficacité des méthodes utilisées.*
- *Donner aux employeurs, ou autres utilisateurs de compétences linguistiques, des informations fiables et précises sur le niveau de compétences en langues de ceux qu'ils souhaiteraient employer ou faire admettre dans des institutions de formation.*
- *Décrire les différents niveaux de communication langagière.*
- *Être adaptée à l'ensemble du système éducatif.*
- *Être compréhensible par tous.*
- *Être formulée en termes positifs.*
- *Refléter les principaux aspects de la capacité à communiquer en langue vivante.*

Concernant ce dernier point, de manière à évaluer la compétence communicative, le CECR met en évidence la nécessité de découper cette compétence en activités de communication langagière qui relèvent de:

- la réception

- la production: s'exprimer oralement en continu

- l'interaction⁶: prendre part à une conversation

- la médiation⁷: notamment activités de traduction et d'interprétation

Par ailleurs, le CECR donne une redéfinition de la compétence de communication en prenant en compte plusieurs composantes hiérarchisées selon une échelle de niveaux que nous décrirons ultérieurement:

⁶ Définition interaction cf. annexe 1 p.112

⁷ Définition médiation cf. annexe 1 p.112

- **la composante linguistique**: elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie
- **la composante sociolinguistique** (très proche de la compétence socioculturelle): elle est à prendre en compte car la langue est un phénomène social. Parler n'implique pas uniquement le fait de faire des phrases. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue: marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions, accents et dialectes.
- **la composante pragmatique**: elle renvoie à l'approche actionnelle et au choix des stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, structurer le discours...). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

Si les composantes pragmatique et sociolinguistique sont rarement enseignées dans les centres d'apprentissage de langues, ces compétences sont par contre évaluées lors d'entretiens ou de passation d'épreuves.

En résumer, évaluer la compétence communicative, c'est évaluer la capacité à utiliser des règles linguistiques (compétence linguistique) rapportées à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique).

Enfin, le CECR offre une description des outils d'évaluation et définit les critères en fonction des différents types d'évaluation, visant par là même une certaine harmonisation dans les certifications.

Je vais donc, dans un deuxième temps, présenter les différents types d'évaluation mis en avant par le CECR, ainsi que les outils d'évaluation.

2. Types d'évaluation et outils

A. Les types d'évaluation

Le CECR envisage l'acte d'évaluation de différentes façons grâce à plusieurs distinctions qui

viennent y enrichir les données, les étaler dans le temps, préciser ou mieux cibler les domaines, les performances ou les capacités à évaluer.

Bien que la liste ne soit pas exhaustive, il est possible de dégager les principaux types d'évaluation suivants:

1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maîtrise Continuum	Suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation
14	Évaluation interne	Évaluation externe

Je reprendrai la définition que donne Cuq de certaines de ces notions⁸ :

- (2) L'évaluation *normative* classe les apprenants les uns par rapport aux autres tandis que l'évaluation *critériée* évalue l'apprenant uniquement en fonction de son niveau de maîtrise des objectifs de formation, indépendamment des capacités des autres.
- (4) L'évaluation *continue* se fait grâce à l'obtention d'une note finale qui reflète l'ensemble des travaux effectués au cours de l'apprentissage tandis l'évaluation *ponctuelle* se caractérise par l'obtention d'une note à un moment donné sur un domaine particulier.
- (5) L'évaluation *directe* évalue ce que le candidat est en train de faire en interaction, comme lors d'un entretien ou un travail de groupe, tandis que l'évaluation *indirecte* utilise un test.
- (7) L'évaluation *de la performance* exige la production d'un discours oral ou écrit tandis

⁸ Pour avoir une définition plus complète de l'ensemble de ces notions, reportez-vous à l'annexe 3 p.

que l'évaluation *des connaissances* se fait au moyen de questions auxquelles le candidat doit répondre afin de prouver ses connaissances et le contrôle qu'il a de la langue.

- (12) L'évaluation *mutuelle* est le jugement porté par l'enseignant ou l'examineur tandis que l'*auto-évaluation* est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence. La pratique de l'auto-évaluation engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie.

- (14) L'évaluation *interne* est réalisée par le formateur tandis que l'évaluation *externe* est prise en charge par des personnes extérieures au dispositif de formation.

Parmi toute cette gamme de formes d'évaluation, nous pouvons faire ressortir trois grands prototypes qui se distinguent de par leur fonction et leur situation temporelle: l'**évaluation sommative**, l'**évaluation formative**, auxquelles s'ajoute un troisième type qui n'apparaît pas dans le tableau ci-dessus, l'**évaluation diagnostique**. Nous allons définir ces trois types d'évaluation en nous appuyant sur les propos de Cuq:

- L'évaluation *sommative*: portée sur le passé, elle contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Elle permet donc de faire le bilan d'une formation et les résultats obtenus certifient l'état de cette formation.

- L'évaluation *formative*: centrée sur le présent, elle est un processus continu qui sert à recueillir des informations sur les points forts et les points faibles des apprenants. L'analyse qui en découle permet alors de réguler l'apprentissage en ajustant le cours en fonction des lacunes ou des besoins spécifiques de manière à guider au mieux les apprenants vers la réalisation des objectifs.

- L'évaluation *diagnostique, prospective* ou *pronostique*: orientée vers le futur, elle se situe en amont de la formation et sert de diagnostic afin d'orienter l'apprentissage. D'après G. Scallon, son rôle « ne se limite pas au dépistage des élèves en difficulté. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'étude. »

De manière générale, ces trois grandes catégories d'évaluation se retrouvent dans la formation, mais se distinguent de par leurs objectifs ainsi que de par leurs effets à l'intérieur du système éducatif, tout comme le font remarquer Noizet et Caverni: « *L'évaluation diagnostique paraît être quelque*

peu marginale dans la mesure où elle ne fait pas partie intégrante de l'acte pédagogique. Les deux autres types d'évaluation sont plus intégrés dans le système éducatif. L'évaluation sommative a pour effet de situer les élèves les uns par rapport aux autres, de les différencier. (...) Dans la mesure où, une fois fixé un objectif d'apprentissage, on veut donner des informations à l'élève pour l'aider à atteindre cet objectif, le souci de l'évaluation formative est que tous les élèves atteignent l'objectif que l'on s'est fixé. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour résultat de différencier, l'évaluation formative a pour intention d'homogénéiser. »

Il me semble également intéressant de présenter brièvement un autre type d'évaluation qui prend forme dans le monde de l'évaluation aujourd'hui; il s'agit de **l'évaluation formatrice**.

Ce type d'évaluation repose sur une démarche de régulation conduite par celui qui apprend en permettant de répondre à deux objectifs pédagogiques fondamentaux:

- l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants
- la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification

Pour atteindre ces objectifs, la mise en application de l'évaluation formatrice requiert la définition des objectifs du programme et des critères d'évaluation d'une manière explicite, afin que l'apprenant sache exactement ce qu'on attend de lui au terme de l'action pédagogique.

Parmi les différents types d'évaluation existant, le formateur va choisir celui ou ceux qui correspondent le mieux aux besoins de l'apprenant et aux objectifs fixés, tout en visant un certain équilibre entre ces différentes méthodes de façon à évaluer la formation reçue par l'apprenant le plus complètement possible, mais toujours avec comme objectif principal l'aide à l'apprentissage.

L'évaluation se fait donc sous différents angles, grâce à la mise en œuvre des différents types d'évaluation, mais a également recours à des outils variés.

B. Les outils de l'évaluation

Je vais mettre en évidence un certain nombre d'outils méthodologiques d'évaluation qui

peuvent être mis en place dans un programme de formation afin de permettre à l'apprenant de mieux mesurer ses progrès et de se situer dans l'ensemble des acquis envisagés.

Avec l'évolution de la pratique évaluative, les outils méthodologiques se sont grandement diversifiés. L'avènement de l'approche communicative a particulièrement contribué à la conception d'instruments visant à répondre aux nouveaux objectifs fixés.

Nous distinguons les outils dits fermés, pour lesquels il s'agit de cocher la réponse attendue, des outils dits ouverts qui permettent d'évaluer d'autres habiletés comme l'analyse ou la synthèse (Cuq) :

- le questionnaire à choix multiple;
- les questions fermées:
- le texte lacunaire ou à trous;
- le test de closure;
- le test d'appariement;
- le puzzle;
- le questionnaire à réponses ouvertes;
- le texte guidé ou la production d'un texte à partir d'une matrice textuelle imposée;
- les activités d'analyse et de synthèse: le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents.

Ces outils sont adaptés à l'évaluation de la compréhension de l'oral et des écrits et certains peuvent être utilisés également pour évaluer l'expression écrite.

En ce qui concerne l'expression orale, différentes activités ayant recours à des supports variés (textuels, visuels, audio ou audio-visuels) font appel à cette compétence en fonction du niveau que l'on cherche à évaluer. Cuq dresse un panorama des différents outils pour l'évaluation de la production orale en fonction des niveaux de langue. Ainsi, la compétence communicative au niveau-seuil est testée le plus couramment par la mise en place d'un jeu de rôle entre candidat/examineur. Aux niveaux intermédiaires, l'évaluation se fait sur des tâches simples comme présenter un point de vue ou des tâches plus complexes comme présenter et commenter les informations contenues dans un document. Enfin, à un niveau avancé, c'est l'argumentation, avec la

défense d'un point de vue, et l'exposé, qui prévalent en situation d'évaluation. A tous les niveaux, la phonétique (prononciation, intonation, rythme, fluidité de la parole) joue un rôle fondamental dans l'évaluation du discours oral.

Cuq met en évidence que, de manière générale, l'évaluation de la production écrite et orale se fait par l'intermédiaire de grilles censées mesurer le plus fidèlement possible le degré d'acquisition des compétences linguistiques des apprenants. L'élaboration de ces grilles dépendent du type d'échange et des tâches que l'on demande à l'apprenant de réaliser, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques et/ou institutionnels. Par conséquent, il ne peut exister de grilles prêtes à l'emploi, mais il existe des matrices dont on peut s'inspirer en les adaptant ou en les étoffant.

L'évaluation étant largement influencée par la multiplication des échanges à l'échelle internationale et le développement du monde du travail, il a fallu mettre en place, pour répondre aux nouvelles exigences de cette internationalisation, à l'aide des divers outils cités précédemment, des systèmes d'évaluation en FLE qui servent de référent en permettant une reconnaissance, selon les équivalences de niveaux, des acquis linguistiques des apprenants.

2. Dispositifs d'évaluation

Dans cette partie, je vais présenter les échelles de niveaux auxquelles on se réfère le plus couramment en français langue étrangère ainsi que les principaux tests et certifications utilisés dans ce domaine et servant de reconnaissance internationale des compétences linguistiques⁹.

1. Les échelles de niveaux

Les échelles de niveaux permettent une définition des niveaux de compétences langagières.

⁹ Je propose en annexe 4 p.125 un tableau de correspondances entre les différentes échelles de niveaux et les tests et certifications dont il est question dans ce chapitre.

Les principales échelles de niveaux sur lesquelles se basent l'évaluation en français langue étrangère sont celle d'ALTE ainsi que celle du CECR, résultat d'une étroite collaboration entre le Conseil de l'Europe et ALTE.

- **ALTE: Association of language testers in Europe**

Fondée en 1992, ALTE est une association qui regroupe plusieurs organismes d'enseignement de langues de différents pays européens. Elle répond à trois objectifs principaux:

- *Définir des niveaux de compétence communs afin de promouvoir la reconnaissance multilatérale des certifications en Europe.*
- *Établir des normes communes à tous les stades du processus d'évaluation: la conception des examens, la rédaction des items, l'administration des examens, leur correction et notation, la communication des résultats, l'analyse des examens, les rapports des examinateurs.*
- *Collaborer à des projets communs et à l'échange des idées et des savoir-faire.*

À partir de l'analyse des examens de langue existant dans ses pays membres, ALTE vise donc à définir des normes communes d'évaluation. Elle a ainsi permis la mise en place d'un système de comparaison des certifications et l'élaboration d'une échelle d'équivalence grâce auxquels les niveaux de compétence en langue peuvent être reconnus, notamment dans un cadre de mobilité professionnelle.

L'échelle d'ALTE¹⁰ est une échelle à six niveaux (niveau de découverte, niveaux 1 à 5) décrivant les aptitudes linguistiques avec des descripteurs de niveaux bien précis qui prennent en compte plusieurs situations et donc des besoins différents: le cadre général, le cadre quotidien et touristique, le cadre professionnel et le cadre des études.

L'expertise de ALTE en matière d'évaluation des compétences en langue est incontestable au niveau international et en font un label de qualité très recherché.

¹⁰ Présentation de l'échelle d'ALTE cf. annexe 5 p.127

- **CECR: Cadre commun européen de référence**

Le CECR est le fruit de plusieurs années de recherche menée par des experts membres du Conseil de l'Europe, dont le but est de promouvoir l'apprentissage des langues par une variété de programmes d'action, favorisant notamment la mobilité éducative et professionnelle. La création du CECR s'inscrit donc directement dans la visée du Conseil de l'Europe, notamment grâce à la l'élaboration d'une échelle de référence. Élaborée de 1993 à 1996, l'échelle du CECR s'articule sur six niveaux dont nous proposons une description dans le tableau suivant:

Utilisateur élémentaire :	
<i>Niveau introductif ou de découverte : A1</i>	<i>Niveau intermédiaire ou de survie : A2</i>
Le locuteur est capable de : - utiliser des phrases très simples - comprendre et utiliser le français de la vie quotidienne - se présenter et présenter quelqu'un	Le locuteur est capable de : - communiquer dans des situations ayant un rapport avec sa vie sociale et professionnelle - décrire des personnes, des lieux, des objets, sa formation...
Utilisateur indépendant :	
<i>Niveau seuil : B1</i>	<i>Niveau avancé ou indépendant : B2</i>
Le locuteur est capable de : - comprendre un langage standard et les points essentiels dans des situations concrètes - communiquer dans les différentes situations linguistiques de voyage - produire un discours simple et cohérent ayant un rapport avec sa vie sociale et professionnelle - raconter, décrire, expliquer	Le locuteur est capable de : - comprendre les points essentiels d'un texte complexe ou d'une discussion dans un domaine professionnel spécialisé. - communiquer avec aisance et spontanéité, de manière cohérente et détaillée - donner son avis, justifier
Utilisateur expérimenté :	
<i>Niveau autonome : C1</i>	<i>Niveau de maîtrise : C2</i>
Le locuteur est capable de : - comprendre des textes longs et complexes - comprendre les sens implicites - s'exprimer de manière courante, spontanée, cohérente et structurée	Le locuteur est capable de : - comprendre et s'exprimer sans aucun effort comme un locuteur natif

Deux dispositifs d'évaluation émanant d'organismes et d'institutions variées, et qui s'appuient sur les échelles présentées ci-dessus, se partagent désormais le marché des accréditations ayant pour objet la validation des compétences en langue: les tests et les certifications.

2. Les tests

Les tests¹¹ sont des instantanés, c'est-à-dire qu'ils donnent une information affinée sur chacune des compétences communicatives des candidats.

Nous allons présenter 3 tests à reconnaissance internationale:

- **TCF: test de connaissance de français**

Le TCF est un test de connaissance qui permet à tous les publics non francophones de faire évaluer et valider leur niveau linguistique en français langue générale de façon simple, fiable et rapide, et ce, que ce soit pour des raisons professionnelles, personnelles ou d'études.

Crée en 1998 par le CIEP (Centre international des études pédagogiques), organisme certificateur membre de ALTE, le TCF est un véritable instrument de mesure qui dispose d'une reconnaissance européenne. Cette reconnaissance est d'autant plus forte que l'échelle des niveaux du TCF se réfère à celle du cadre européen et comporte de manière identique 6 niveaux:

de 100 à 199 points : niveau 1 - niveau élémentaire (A1 du Cadre)

de 200 à 299 points : niveau 2 - niveau élémentaire avancé (A2 du Cadre)

de 300 à 399 points : niveau 3 - niveau intermédiaire (B1 du Cadre)

de 400 à 499 points : niveau 4 - niveau intermédiaire avancé (B2 du Cadre)

de 500 à 599 points : niveau 5 - niveau supérieur (C1 du Cadre)

de 600 à 699 points : niveau 6 - niveau supérieur avancé (C2 du Cadre)

Les candidats à ce test doivent passer plusieurs épreuves, à la fois orales et écrites. On distingue les épreuves obligatoires des épreuves dites complémentaires.

Les épreuves obligatoires, d'une durée de 1H30, sont des tests de compréhension orale et écrite ainsi que des questions portant sur la maîtrise des structures de la langue, le tout traité sous la forme de QCM ou d'appariements auxquels le candidat doit fournir une seule réponse.

Les épreuves complémentaires, quant à elles, concernent l'expression orale et écrite et durent 2h. Les candidats, au cours de ces deux épreuves, se voient poser une série de questions correspondant aux niveaux de l'échelle utilisée. Leurs travaux sont alors envoyés au CIEP, qui est chargé de

¹¹ Définition test cf. annexe 1 p.110

délibérer et de leur donner une note sur 20.

Une fois toutes les épreuves corrigées, les candidats reçoivent une attestation, et non pas un diplôme, indiquant leur score global et leur niveau général ainsi que ceux par épreuve.

Étant donné que l'objectif du TCF est de valider les connaissances en français à un moment donné, l'attestation délivrée n'est valable que 2 ans.

- **TEF: test d'évaluation de français**

Conçu et diffusé par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) depuis 1998, le TEF est un instrument de référence internationale pour mesurer les compétences en français langue générale. Tout comme le TCF, le TEF comporte deux types d'épreuve:

- les épreuves obligatoires comprennent des épreuves de compréhension écrite et orale ainsi qu'une épreuve portant sur la connaissance du lexique et des structures de la langue.
- les épreuves facultatives, d'une durée de 1h35, comportent des épreuves d'expression écrite et orale, cette dernière se déroulant sous la forme d'un entretien avec deux enseignants de langue maternelle française.

La grille du TEF, qui s'appuie sur l'échelle du CECR mais aussi sur celle de l'ACTEL (American Council on the teaching of foreign language), est composée de sept paliers regroupés en trois niveaux. Elle permet d'attribuer un score au candidat et de le positionner sur l'échelle européenne en compétence de communication:

Niveaux TEF		Description des niveaux	Niveaux CECR	
Niveau élémentaire	0+ : de 0 à 68 points	Vous identifiez et reproduisez des mots isolés ou des expressions mémorisées.	A1 A2	Utilisateur élémentaire
	1 : de 69 à 203 points	Connaissances basiques de la langue: Vous comprenez de courts énoncés s'ils sont connus et répétés. Vous savez exprimer des besoins élémentaires.		
	2 : de 204 à 360 points	Maitrise des structures de base de la langue: Vous comprenez les informations pratiques de la vie courante dans les messages simples. Vous pouvez vous faire comprendre dans des situations familières et prévisibles.		
Niveau intermédiaire	3 : de 361 à 540 points	Maitrise limitée de la langue: Vous comprenez les informations significatives des textes et des productions orales se rapportant à des situations connues ou prévisibles. Vous vous exprimez de manière compréhensible sur des sujets de la vie quotidienne.	B1	Utilisateur indépendant
	4 : de 541 à 698 points	Maitrise générale de la langue: Vous comprenez les informations significatives des textes et des productions orales se rapportant à des situations connues ou prévisibles. Vous vous exprimez clairement sur des sujets en relation avec votre domaine d'intérêt.	B2	
Niveau supérieur	5 : de 699 à 833 points	Bonne maîtrise de la langue: Vous comprenez dans le détail des textes complexes et des productions orales sur des sujets relatifs à la vie sociale et professionnelle. Vous vous exprimez avec assurance et précision sur des sujets variés.	C1	Utilisateur expérimenté
	6 : de 834 à 900 points	Maitrise complète de la langue: Vous comprenez tout ce que vous lisez ou écoutez dans des domaines variés. Vous saisissez les nuances de la langue et interprétez avec finesse des documents complexes. Vous vous exprimez spontanément avec justesse et fluidité. Vous savez argumenter sur des sujets complexes.	C2	

Après la correction des épreuves, les candidats obtiennent une attestation de niveau sur laquelle apparaissent le nombre de points total ainsi que le score par épreuve.

Ce test peut être utilisé dans le cadre d'un projet d'études supérieures, car il permet aux étudiants, grâce à l'attestation fournie par la CCIP, de faire le bilan de leurs connaissances et de les valoriser lors d'une inscription universitaire ou lors d'un dépôt de candidature. Les salariés peuvent également avoir recours au TEF afin de justifier d'un niveau linguistique en français, de le faire valoir mais aussi de se situer par rapport à celui exigé par l'employeur. Enfin, le TEF peut servir un projet d'immigration vers un pays francophone.

- **TFI: test de français international**

Conçu par ETS (Educational testing service) au même titre que le TOEIC et le TOEFL pour l'anglais, le TFI est un test mesurant et certifiant les aptitudes en langue française des personnes non-francophones dans un contexte professionnel. Il est destiné à un public de professionnels travaillant ou désirant travailler dans un environnement francophone afin d'évaluer leur niveau linguistique mais aussi à des entreprises pour que celles-ci puissent évaluer le niveau en français de leurs salariés ou futurs salariés.

Puisqu'il vise un français spécifique, 13 grands thèmes sont abordés en vue de couvrir une utilisation professionnelle du français relativement large: achats, activités générales de l'entreprise, activités techniques, au bureau, bâtiment et immobilier, divertissements, finances et budgets, gestion du personnel, production, recherche et développement, repas, santé, voyages.

Le TIF s'articule autour de six niveaux:

POINTS	NIVEAUX	COMPÉTENCES
de 10 à 250 points	Niveau 0/0+ faux débutant	langue de "survie" orale et écrite
de 255 à 400 points	niveau 1 élémentaire	compréhension limitée d'un langage simple, prendre des messages téléphoniques simples, lire du courrier commercial standard
de 405 à 600 points	niveau 1+ intermédiaire	compréhension d'annonces publiques, conversations et documents professionnelles simples
de 605 à 780 points	niveau 2 opérationnel de base	compréhension d'articles ou de conversation d'ordre professionnelle ou générale, lecture de romans populaires
de 785 à 900 points	niveau 2+ opérationnel supérieur	compréhension sans effort d'entretiens, exposés... professionnels et techniques
de 905 à 990 points	niveau 3/3+ maîtrise professionnelle internationale	compréhension courante de conversations ou de documents d'ordre professionnel, technique, général quel que soit le niveau et le style de langue utilisé

Là encore, les candidats reçoivent à l'issue des épreuves et après correction, une attestation de niveau.

Contrairement aux tests qui permettent d'indiquer le niveau du candidat pour toutes les compétences communicatives, les certifications sont des outils élaborés à partir d'un seul niveau. Je vais donc maintenant présenter les certifications existantes.

3. Les certifications

Toute certification est une validation officielle. Le rôle des certifications consiste à évaluer et à certifier toutes les compétences langagières des candidats selon le niveau choisi: les compétences réceptives, les compétences productives ainsi que, depuis la mise en place du CECR, les compétences d'interaction et de médiation.

Les nombreux diplômes et certificats qui existent de nos jours ont été mis en place grâce à l'implication de plusieurs organismes dans l'évaluation certificative:

A. Alliance française

Fruit d'un partenariat avec ALTE depuis quinze ans, les certifications de l'AFP, au nombre de cinq, s'appuient sur les niveaux du CECR et les recommandations du Conseil de l'Europe:

- **Le Certificat d'Études de Français Pratique 1er degré (CEFP 1)**

Il évalue les compétences langagières écrites et orales des candidats dans des situations simples de la vie quotidienne, correspondantes aux niveaux A1 et A2 du CECR, niveaux découverte et survie de ALTE. Le candidat passe des épreuves de compréhension orale et écrite, d'expression orale et écrite, et de connaissance des structures de la langue.

- **Le Certificat d'Études de Français Pratique 2° degré (CEFP2)**

Il valide les compétences langagières du niveau B1 du CECR, niveau seuil de ALTE, ce qui correspond à la capacité suffisante de communiquer dans la plupart des situations de la vie quotidienne sociale et professionnelle. Les épreuves sont organisées de manière identique à celles du CEFP1.

- **Le Diplôme de Langue (DL)**

Il est évalué les compétences requises pour une communication courante dans des contextes différents et pour laquelle le candidat doit savoir faire preuve d'un certain degré d'indépendance. Cette validation des compétences correspond au niveau B2 du CECR, niveau seuil de ALTE.

- **Le Diplôme Supérieur de langue et de culture françaises (DS)**

Il valide les compétences langagières du niveau C1 (autonomie) du CECR, niveau supérieur ou locuteur compétent de ALTE. À ce niveau, le candidat doit non seulement montrer qu'il est capable d'utiliser les structures de la langue couramment et avec facilité, mais également qu'il peut développer une réflexion et argumenter à la suite d'un apprentissage lié à une thématique socioculturelle.

- **Le Diplôme des Hautes Études Françaises (DHEF)**

Il s'appuie sur le niveau C2 du CECR et valide par conséquent des compétences linguistiques de haut niveau. Le candidat doit montrer qu'il a une maîtrise approfondie de la

communication en français ainsi que des connaissances culturelles spécifiques en fonction de l'option qu'il aura choisi: littérature ou traduction.

Les certifications de l'AFP sont reconnues par les administrations, les services d'émigration et de nombreuses organisations internationales. Selon les niveaux également, elles sont prises en compte pour l'entrée dans certains cursus universitaires et parfois même pour être employé dans certains pays.

B. CCIP

Depuis 1960, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris a mis en place plusieurs certificats et diplômes à visée professionnelle, qui constituent de véritables atouts pour les personnes concernées par la communication professionnelle dans le monde francophone et international. Les candidats à ces examens sont testés tant sur leurs compétences de communication écrite qu'orale, et ce, dans les principales situations de la vie professionnelle et à des niveaux différents. Les épreuves passées à l'écrit sont conçues et corrigées à Paris sous la responsabilité du CCIP tandis que les épreuves d'expression orale sont conçues, organisées et passées sous la responsabilité du centre d'examen local.

- **Le Certificat de français professionnel (CFP)**

Il certifie une compétence de base en français, permettant au candidat de communiquer dans les situations courantes de la vie sociale et professionnelle. Cette certification correspond au niveau minimum requis pour les personnes engagées ou souhaitant s'engager dans le monde du travail où le français est utilisé.

- **Le Certificat de français de secrétariat (CFS)**
- **Le Certificat de français de l'hôtellerie et du tourisme (CFTH)**
- **Le Certificat de français scientifique et technique (CFST)**
- **Le Certificat de français juridique (CFJ)**

Ces certificats attestent que le candidat est capable d'utiliser le français, à l'écrit comme à

l'oral, dans les situations courantes d'une activité professionnelle correspondante à son domaine d'exercice.

- **Le Diplôme de français des affaires 1(DFA1)**

Il évalue les compétences du candidat à utiliser le français, à l'oral et à l'écrit, dans les situations les plus courantes de la vie professionnelle en entreprise, que ce soit dans le cadre relationnel, administratif ou commercial.

- **Le Diplôme de français des affaires 2 (DFA2)**

Il atteste de la bonne maîtrise de la langue française, écrite et orale, dans la plupart des situations de la vie sociale et professionnelle ainsi que de la connaissance approfondie des normes et usages du monde du travail.

- **Le Diplôme approfondi de français des affaires (DAFA)**

Doté d'une grande maîtrise de la langue française, le candidat au DAFA doit montrer qu'il est capable de mener une étude approfondie sur un sujet économique, commercial ou encore sur un sujet de didactique du français des affaires et des professions. La réussite à l'examen, composé à la fois de la rédaction d'un mémoire et de sa soutenance, atteste que le candidat a une compétence de spécialiste en français.

C. CIEP

Le CIEP propose une large gamme de certifications en français langue étrangère pour valider les compétences en français, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux niveaux les plus avancés.

- **Le DILF, diplôme initial de langue française**

Créé en 2005, il permet aux migrants de valider un premier niveau de maîtrise du français par une certification officielle. Il atteste d'une compétence en français minimale, qui correspond au

niveau A1.1 du *Référentiel pour les premiers acquis en français*, soit en deçà du niveau minimum A1 tel que défini dans le CECR. À ce niveau, le référentiel vise des publics peu ou non scolarisés, ayant par conséquent de faibles capacités de lecture et d'écriture. Par conséquent, les compétences évaluées par le DILF tiennent compte de ces données:

Compétences à l'oral	Compétences à l'écrit
<p>1. Réception orale</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre une annonce publique - comprendre une indication simple - comprendre des instructions simples - comprendre une information chiffrée - comprendre l'heure 	<p>3. Réception écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier la signalétique - comprendre des instructions simples - comprendre des informations de base - comprendre des informations chiffrées - reconnaître la nature et la fonction d'écrits simples
<p>2. Production/Interaction orale</p> <p>Plusieurs activités d'expression à choisir dans la typologie suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander/donner un prix - présenter des personnes - décrire des lieux - exprimer un besoin - indiquer la nature d'un problème de santé - demander un rendez-vous <p>+ entretien avec le jury: participer à des échanges de base sur des sujets prévisibles</p>	<p>4. Production/Interaction écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - recopier une adresse, un n° de téléphone - noter un numéro, un prix, une date - compléter un formulaire - laisser un message simple

Cette certification ouvre le champ de la formation linguistique destinée aux adultes migrants à la reconnaissance institutionnelle et politique.

- **Le DELF, diplôme d'études en langue française**
- **Le DALF, diplôme approfondi de langue française**

Le DELF et le DALF sont les diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers. Les épreuves du DELF et du DALF sont conçus de manière à faire mettre en œuvre par les candidats leurs compétences linguistiques et communicatives.

L'objet de mon stage ayant été la préparation de mes élèves aux épreuves du DELF, nous allons nous intéresser de façon plus détaillée à ces certifications.

3. Présentation des certifications DELF-DALF

1. Création et mise en place du DELF-DALF

C'est, semble-t-il, la multiplicité et l'hétérogénéité des diplômes existants qui a conduit paradoxalement à la création du DELF et du DALF.

Cela fait près de trente ans que les réflexions sur ces diplômes ont été initiées, avec la création en 1982 d'une commission portant sur l'enseignement du français langue étrangère en France, qui déboucha l'année suivante sur la création des licences mention FLE et de la maîtrise de FLE. Cette même année voit la mise en place d'un groupe de travail chargé de concevoir le projet de création des diplômes de langue française pour les étrangers.

En 1985, soit deux ans après les premières réflexions, le DELF et le DALF sont créés suite à l'arrêté ministériel du 22 mai. Puis on assiste en 1986 à l'ouverture des premiers centres d'examen, à l'organisation des premières épreuves et à la délivrance des premiers diplômes complets en France, à l'académie de Clermont-Ferrand mais aussi au Maroc, seul pays étranger impliqué à cette date.

En 1987, quatre nouveaux pays proposent le DELF et le DALF (l'Éthiopie, la Hongrie, la Pologne et la Suède). Afin de superviser l'organisation et le déroulement des examens se déroulant à

l'étranger, une commission nationale est nommée par le ministre de l'Éducation nationale cette année-là. L'implication des pays étrangers dans la mise en place du DELF et du DALF s'accélère fortement au cours des années: en 1988, quatre autres pays proposent ces diplômes (l'Autriche, l'Espagne, le Portugal et la Turquie); en 1991, on en compte trente-cinq; en 1993, le double et aujourd'hui le DELF et le DALF existent dans plus de 150 pays. De même, à partir de la mise en place de ces examens, le nombre d'inscriptions à ces épreuves a rapidement augmenté.

Le 24 septembre 1991, un arrêté ministériel est pris pour désigner les membres du conseil d'orientation pédagogique du DELF-DALF. Les propositions de ce dernier vont entraîner la modification de l'arrêté du 22 mai 1985. Ce nouvel arrêté ministériel du 19 juin 1992 fait état de la subdivision du DELF en deux degrés et de l'aménagement du contenu et du déroulement des épreuves.

Puis le DELF et le DALF ont été à nouveau revus de façon à s'aligner sur les niveaux de compétence définis par le Cadre Commun de Référence: ainsi, depuis le 1er septembre 2005, la commission nationale du DELF et du DALF propose un dispositif harmonisé sur le CECR et adapté à tous les publics.

Même si la création et la mise en place du DELF-DALF a été soumise à un certain nombre de difficultés, de résistances et de lenteurs, notamment parce qu'elles se heurtaient à des enjeux personnels et institutionnels, c'est aujourd'hui le diplôme le plus couru de l'évaluation certificative en FLE.

2. Objectifs, structure et spécificités

Les certifications DELF et DALF sont placées sous l'autorité de la Commission nationale du DELF et du DALF dont le siège est au CIEP. En tant que diplômes du Ministère français de l'Éducation nationale, le DELF et le DALF sont harmonisés sur les standards européens de l'apprentissage des langues étrangères et sont ainsi reconnus dans le monde entier. Ils furent d'ailleurs, de par leur statut officiel, les premiers diplômes passés à l'étranger.

Les penseurs et créateurs du DELF-DALF voulaient avant tout un maximum de souplesse, d'adaptabilité et d'implication pour les apprenants comme pour les enseignants. Dans cette optique,

le DELF et le DALF s'adressent à tous les publics, quels que soient leur spécialité, leur âge, leur niveau d'étude, leur profession, etc., et n'ont pas de limite de validité, autrement dit, le diplôme une fois obtenu, est acquis définitivement. Tout candidat étranger souhaitant valoriser ses compétences en français à des fins personnelles ou professionnelles peut passer ces épreuves. Les diplômes sont adaptés à tous les niveaux, du débutant à l'utilisateur expérimenté. Les débutants tout comme les plus jeunes peuvent donc obtenir un diplôme. Pour le public en âge de scolarisation dans le secondaire, il existe pour celui-ci le DELF junior (trois niveaux: A1, A2 ET B1). Ce diplôme est identique à celui de la version tous publics, mais les thématiques sont adaptées aux centres d'intérêt des jeunes. Le DALF, quant à lui, dispense les étudiants étrangers des tests linguistiques d'entrée en université.

Le DELF-DALF donne la priorité à l'autonomie et aux compétences de communication en évaluant la capacité des apprenants à maîtriser les différentes activités langagières et en tenant compte à la fois des composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Les épreuves relatives aux examens DELF-DALF s'inscrivent dans la continuité des pratiques communicatives et sont axées sur la perspective actionnelle, telle qu'elle est définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ».

Ces certifications se composent de 6 diplômes indépendants, correspondant aux six niveaux du CECRL: 4 pour le DELF et 2 pour le DALF.

CECRL	DIPLÔMES	UTILISATEUR
A1	DELF A1	Élémentaire
A2	DELF A2	Élémentaire
B1	DELF B1	Indépendant
B2	DELF B2	Indépendant
C1	DALF C1	Expérimenté
C2	DALF C2	Expérimenté

Le DELF comprend quatre degrés, chacun représentant une certification à part entière et donnant lieu à la délivrance d'un diplôme distinct.

- Le DELF A1 correspond au niveau A1 du Cadre européen, dit niveau introductif ou de découverte. Il vise la valorisation des premiers acquis, à un niveau élémentaire d'utilisation de la langue, dans des situations très courantes de la vie quotidienne où le candidat parle de lui-même, de l'endroit où il vit, des gens qu'il connaît ou des choses qu'il possède.
- le DELF A2 correspond au niveau A2 du Cadre européen, dit niveau de survie. Il inclut la gestion des rapports sociaux de base, et la capacité à faire face à des situations encore simples et prévisibles de la vie quotidienne telles qu'un achat, une réservation, une demande d'informations...
- le DELF B1 correspond au niveau B1 du Cadre européen, qui est l'ancien « niveau seuil ». Deux traits le caractérisent : la capacité à poursuivre une interaction et la capacité à faire face à toutes les situations, même imprévues, de la vie quotidienne.
- le DELF B2 correspond au niveau B2 du Cadre européen, ou niveau indépendant-intermédiaire. Il marque une étape dans le parcours d'apprentissage : efficacité de l'argumentation, discours social aisé et efficace, nouveau degré de conscience de la langue, logique et cohérence du discours.

Les 6 diplômes étant totalement indépendants, le candidat, en fonction de son niveau, peut s'inscrire directement à l'examen de son choix; il n'est donc pas nécessaire d'être titulaire du diplôme précédent. Par ailleurs, pour une même session, il est possible de s'inscrire à plusieurs examens ou à un seul. Étant donné le remaniement de ces diplômes en 2005, il a fallu établir des équivalences entre l'ancien DELF-DALF et le nouveau. Le tableau suivant met en évidence les correspondances de niveau:

Ancien DELF-DALF			Nouveaux DELF-DALF
DELF 1er degré	DELF 2e degré	DALF	
A1 ou A2			A1
A1 + A2 ou A3 ou A1 + A3 ou A1 + A4 ou A2 + A3 ou A2 + A4			A2
A3 + A4			B1
	A5 ou A6 ou A6	+ B4 + B1 + B3	B2
		B1 + B4 ou B3 + B4	C1

3. Description des épreuves

A chaque niveau, les 4 compétences sont évaluées: compréhension orale et production orale, compréhension des écrits et production écrite.

La durée et la difficulté des épreuves dépend du niveau choisi. Chaque épreuve est évaluée sur 25 points. La note minimale requise par épreuve est de 5 / 25.

Le tableau suivant propose une description des épreuves du DELF et du DALF en fonction du niveau et des compétences visées:

Diplôme	Compréhension orale	Compréhension des écrits	Production écrite	Production et interactions orales
DELFA1	Durée totale des épreuves collectives: 1h20			
	20 min.	30 min.	30 min.	5-7 min. (préparation : 10 min.)
	Répondre à des questionnaires de compréhension sur 3-4 très courts documents enregistrés, concernant des situations de la vie quotidienne	Répondre à des questionnaires de compréhension sur 4-5 documents écrits, concernant des situations de la vie quotidienne	2 parties : 1. Compléter une fiche sur soi ; 2. Rédiger un message simple sur un sujet de la vie quotidienne (carte postale, message...)	Entretien avec le jury en 3 étapes : 1. Entretien informel 2. Échange d'informations 3. Exercice en interaction: jeu de rôle
DELFA2	Durée totale des épreuves collectives: 1h40			
	25 min.	30 min.	45 min.	6-8 min. (préparation : 10 min.)
	Répondre à des questionnaires de compréhension sur 3-4 courts documents enregistrés, concernant des situations de la vie quotidienne	Répondre à des questionnaires de compréhension sur 3-4 documents écrits, concernant des situations de la vie quotidienne	Rédaction de deux brèves productions écrites (lettre amicale ou message): 1. Décrire un événement ou des expériences personnelles ; 2. Écrire pour inviter, remercier, s'excuser, demander...	Entretien avec le jury en 3 étapes : 1-2. Parler de soi (entretien informel; monologue suivi). 3. Exercice en interaction: résoudre une situation de la vie quotidienne (échange d'informations, obtenir des biens et des services ou coopération à visée fonctionnelle)

Durée totale des épreuves collectives: 1h45					
		25 min.	35 min.	45 min.	15 min. (préparation : 10 min.)
DELF B1	Répondre à des questionnaires de compréhension sur 3 ou 4 documents enregistrés parmi les suivants:	Répondre à des questionnaires sur 2 documents écrits.	Exprimer une attitude personnelle sur un thème général et dans une situation donnée (essai, lettre formelle, courrier des lecteurs, article, participation à un forum sur internet...).	Entretien avec le jury en 3 parties :	
	<ul style="list-style-type: none"> -Dialogues ou monologues sur des situations de la vie quotidienne -Bulletin d'informations ou émission d'intérêt général -Interview (sentiments et opinions) -Exposé court sur des sujets familiers 	<ul style="list-style-type: none"> 2 exercices parmi les suivants : - Comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens (lettres, prospectus, courts documents officiels) -Repérage pour accomplir une tâche -Reconnaître les points significatifs d'un texte informatif 		<ul style="list-style-type: none"> – Parler de soi (passé, présent et avenir) – Présenter un point de vue à partir d'un bref document déclencheur. – Exercice en interaction (situation formelle) 	

Diplôme	Compréhension et production orales	Compréhension et production écrites
	Durée totale des épreuves collectives: 3h30	
DALF C2	30 min. (préparation : 1 h)	3 h 30
	Médiation en 3 parties: <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un document sonore et prendre des notes - Entretien avec le jury : - exposé à partir de la problématique exposée dans le document - entretien, débat 	Médiation : <ul style="list-style-type: none"> - Synthèse à partir d'un dossier de documents - Essai argumenté sur le thème du dossier (article, éditorial, rapport, discours...)

Tout comme l'apprentissage du français représente un enjeu primordial dans le contexte sociolinguistique de Madagascar, nous avons vu, dans cette deuxième partie, que l'évaluation des compétences langagières est devenue elle-même un enjeu des plus importants, dans le cadre de la situation d'enseignement d'abord, puisqu'elle constitue une aide nécessaire à l'apprentissage, mais également dans un contexte croissant de mobilité internationale et d'ouverture sur le monde. Ce contexte a provoqué de nouveaux besoins de validations à reconnaissance internationale, ce qui a entraîné une grande évolution des dispositifs d'évaluation.

La présentation détaillée des certifications DELF-DALF nous permet de prendre conscience des compétences que les apprenants doivent développer en vue de passer ces examens et de comprendre combien il peut s'avérer nécessaire de recevoir une préparation à ce type d'épreuves de manière à en favoriser la réussite. Dans le cadre de la réalisation de mon stage à l'École d'État-Major, c'est la perspective de présenter les stagiaires militaires à ces examens qui a créé la situation d'apprentissage. Je vais donc mettre en évidence cette situation particulière, en présentant le contexte, en interrogeant mes pratiques pédagogiques et enfin en analysant mon enseignement.

III. Conception d'un cours de préparation au DELF et analyse des pratiques d'enseignement en contexte militaire malgache

«On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir:
on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est»

Jean Jaures

Dans le but de concevoir un cours, il apparait essentiel de s'interroger sur le contexte dans lequel s'inscrit ce cours et d'en comprendre les enjeux afin de choisir des modalités de formation qui répondent le plus efficacement possible aux objectifs visés.

Je vais, par conséquent, commencer par m'attacher à décrire le contexte dans lequel j'ai effectué mon stage, lequel contexte fait résonance à la situation linguistique caractéristique de Madagascar que nous avons présentée en première partie.

1. Contexte de stage

1. Public & conditions de déroulement du stage

Mon stage MAE à Madagascar s'est présenté comme suit:

- 1ère partie: enseignement à 40 sous-officiers et officiers stagiaires du CPO (Cours de Perfectionnement des officiers) d'octobre 2009 à mars 2010 à raison de 12h par semaine
- 2ème partie: enseignement à 12 officiers stagiaires à l'EEM (École d'État-Major) de fin janvier à fin mai 2010
- auxquelles se sont ajoutées quelques heures d'enseignement en renfort dans certaines unités militaires

J'ai choisi de faire porter mon étude sur la deuxième partie de mon stage, en raison de la

mission spécifique qui m'avait été attribuée: la préparation des stagiaires militaires aux épreuves du DELF-DALF.

Les 12 officiers stagiaires venaient suivre une formation de 6 mois à l'École d'État-Major, située dans le quartier de Fiadanana, à Antananarivo. Les stagiaires, au nombre de 12, formaient un groupe relativement homogène en ce qui concernait leurs origines sociales et leur parcours professionnel. Il s'agissait d'hommes âgés entre 35 et 45 ans, venant de différentes provinces de Madagascar, mais partageant une même langue et une même culture. La majorité d'entre eux était marié et père de famille et certains ont été contraints de quitter temporairement femme et enfants pour suivre cette formation. De plus, la plupart des stagiaires se connaissaient déjà puisqu'ils avaient suivi des formations militaires ensemble ou qu'ils avaient eu l'occasion d'être en contact lors de leur activité professionnelle.

L'enseignement du français s'est déroulé sur 4 mois, à raison de 7h/semaine pour les stagiaires. Les cours de français ont été dispensés par deux enseignantes, une professeur malgache et moi-même. Le directeur nous a ainsi convoquées lors de la rentrée pour nous faire savoir que contrairement aux années précédentes, nous ne nous partagerions pas les élèves en groupe de niveaux, mais nous leur dispenserions chacune des cours à objectifs spécifiques. L'enseignante malgache a donc été chargée de faire de la remise à niveau et du perfectionnement de la langue française, tandis que ma mission était de préparer les stagiaires aux examens du DELF-DALF. Il en a été ainsi d'une part parce que le groupe étant réduit, il ne paraissait pas concevable pour la Direction de diviser le groupe. D'autre part, ayant constaté, à partir de l'analyse faite des stagiaires sortant des différentes académies militaires les années précédentes, que le niveau en français ne semblait pas s'améliorer à l'issue des formations reçues, notamment en ce qui concerne la pratique de l'écrit, il a été décidé que l'enseignement serait partagé selon ces modalités de manière à proposer une réponse plus satisfaisante à la problématique de la maîtrise du français.

La professeur malgache a donc disposé de 4h de cours de français par semaine et devait à l'issue de son enseignement avoir dispensé 45h de français aux stagiaires. Quand à moi, j'ai eu 3h de cours par semaine (2X1h30), réparties sur 16 semaine, soit l'équivalent de 48h théoriques de cours, auxquelles se sont cependant soustraites les heures tombant lors de jours fériés (Pâques) ou les heures qui m'ont été enlevées pour permettre à d'autres cours de se substituer. Ce ne sont donc environ que quarante heures effectives dont j'ai pu disposer pour préparer les stagiaires au DELF.

Ayant interrogé le Directeur sur la possibilité de me confier plus d'heures, celui-ci m'a fait justement remarqué que les stagiaires comptaient déjà 7h d'enseignement de français dans leur emploi du temps et qu'il était donc impensable d'envisager de leur ajouter des heures. En effet, la quantité horaire des cours de français représentait presque le cinquième de leur programme de formation. Cet enseignement en langue française particulièrement intensif apparaît bien surprenant compte tenu du fait que cette matière ne semble pas se rattacher à la fonction première des stagiaires militaires.

Au vu de ce constat, nous sommes en droit de nous demander pourquoi le français occupe une si grande place en milieu militaire malgache.

2. La place du français en contexte militaire malgache

J'ai déjà présenté dans ma première partie l'importance du français à Madagascar, mais il me semble nécessaire de replacer l'apprentissage du français dans mon contexte d'enseignement, à savoir le milieu militaire. L'usage du français y est ainsi très largement répandu, notamment dans la pratique écrite puisque toutes les correspondances militaires se font en français. Il y a donc une réelle volonté de la part des instances hiérarchiques militaires les plus hautes de mettre l'accent sur l'enseignement du français, et en particulier sur les productions écrites.

De plus, il est évident que la France ayant des intérêts géopolitiques et économiques très forts à Madagascar, celle-ci tente bien évidemment de préserver ses liens étroits avec cette ex-colonie. La présence française se maintient ainsi notamment grâce à la coopération militaire franco-malgache. Cette coopération se traduit par d'importants financements de la part de l'état français, que ce soit en terme de matériels ou en terme de formation. Nombre de militaires se voient offrir la chance de suivre une formation à l'étranger, que ce soit dans l'hexagone ou sur l'île de la Réunion, due à sa proximité d'avec Madagascar, ou bien dans d'autres pays d'Afrique francophone. Que ce soit sur acceptation de dossier ou par concours, l'accès à ces formations ne peut se faire sans une maîtrise suffisante de la langue française, d'où l'intérêt pour les militaires aspirant à une évolution de carrière de toujours continuer à se former dans la pratique de cette langue.

Les militaires malgaches sont également amenés à recevoir dans leur propre pays des formations dispensées par des militaires français ou tout du moins à être en contact direct avec des coopérants français lors de l'exercice de leur fonction. Cependant, l'exposition à la langue française des militaires dépend de leur lieu d'affectation, sachant que les occasions d'utiliser le français et de côtoyer des français se réduisent au fur et à mesure que l'on s'éloigne des grands centres urbains. On remarque également que plus les militaires sont gradés et en conséquence amenés à occuper des fonctions élevées dans la hiérarchie, meilleure est leur maîtrise du français.

C'est également la coopération militaire française qui finance les inscriptions des stagiaires militaires au DELF et qui fournit, en grande partie, le matériel nécessaire à l'enseignement du français. D'ailleurs, cet enseignement a lieu à tous les stades de la formation militaire puisqu'il prend place dans les différents centres de formation, tel que l'ENSOAP, l'ACMIL, le CPO ou encore l'EEM. Ce sont des enseignants malgaches qui sont en charge de cet enseignement et/ou des stagiaires français. En effet, le Ministère des Affaires Étrangères fait appel depuis plusieurs années à des stagiaires en FLE pour qu'ils interviennent dans certaines écoles et académies militaires et y dispensent des cours de français; le stagiaire représente parfois un appui au personnel enseignant malgache, mais il peut être également seul à exercer cette fonction. Cette année, il y avait ainsi un stagiaire à la CEMAPI, lycée militaire situé à Fianarantsoa, une stagiaire chargée de l'enseignement aux gendarmes dans la ville de Morondava et enfin, une stagiaire attaché au CPO et à l'EEM à Antananarivo (en l'occurrence moi-même). L'année prochaine il y aura également un(e) stagiaire à l'académie militaire d'Antsirabe.

Toutes ces initiatives que la France déploie en faveur de la diffusion de la langue française dans le milieu militaire malgache concourent, selon moi, à renforcer l'importance même de cette langue et permet de répondre à un besoin essentiel.

Ces réflexions générales quant à la place du français dans le contexte militaire malgache nous amène à nous interroger de manière plus spécifique sur la place du français pour le public auquel j'ai enseigné.

3. Les stagiaires et le français

J'ai demandé aux élèves de répondre par écrit à un certain nombre de questions¹² qui devait m'éclairer sur leur profil d'apprenant. Pour cela, je les ai donc interrogés sur plusieurs critères relatifs à la langue française: l'historique de leur apprentissage, leur niveau, leur utilisation de cette langue, leurs points faibles et points forts, et enfin, leurs motivations quant au français. J'espérais également à travers ce compte-rendu obtenir une première impression de leurs capacités à communiquer à l'écrit, tout en m'offrant une meilleure idée des objectifs à viser et des activités à mettre en place dans mon cours.

A. Historique de leur apprentissage du français

Tous les stagiaires ont étudié la langue française depuis leur entrée à l'école primaire, mais pour la plupart, le français ne représentait qu'une matière à l'école. En effet, la majorité d'entre eux a connu la période de la malgachisation et n'a donc pas reçu un enseignement en français de manière continue puisque le français n'était plus obligatoire. Comme le fait remarquer l'un des stagiaires, certaines écoles n'ont pas suivi cette politique de malgachisation, mais il s'agissait d'écoles privées qui coûtaient très chères en écolage et qui par conséquent n'étaient pas à la portée de tous. Un seul des stagiaires dit avoir étudié dans des institutions privées et a ainsi pu suivre un enseignement tout en français.

À la suite des réformes mettant un terme à la politique de malgachisation, une grande majorité des stagiaires a été confronté à son entrée au lycée, parfois plus tôt pour les plus jeunes, à un enseignement tout en français pour lequel la maîtrise du français s'avérait indispensable, ce qui a exigé d'eux de véritables efforts d'apprentissage. Un stagiaire dit à ce propos qu'il a dû «vivre avec des grammaires et des vocabulaires pour apprendre ses leçons».

Leur apprentissage du français a perduré lorsqu'ils sont entrés dans les cycles d'études supérieurs mais également dans le cadre professionnel, puisqu'ils ont été amenés à suivre des cours de français dispensés dans les différentes formations militaires que nous avons citées plus haut.

Les stagiaires ont donc reçu une formation en français plus ou moins continue depuis leur

¹² cf. annexe 6 p.130

entrée à l'école jusqu'à nos jours. Mais qu'en est-il de leur niveau en français?

B. Niveaux

Avant le début des cours, l'enseignante malgache a fait passer un test aux stagiaires afin de pouvoir évaluer leur niveau. Elle m'a invitée à jeter un œil sur leurs copies et m'a rendu un avis sur chacun et sur le niveau qu'elle estimait leur convenir. Cet aperçu du profil des stagiaires quant à leur niveau de langue fut très bref et n'a pas été suffisamment parlant pour moi à ce moment car je n'avais pas encore fait connaissance avec les stagiaires. Mais cela m'a permis au moins de savoir que le groupe, bien que petit, était assez hétérogène, avec des niveaux allant du A2 au B2.

L'une de mes préoccupations principales fut également de savoir si les stagiaires avaient déjà présenté l'un des examens du DELF et obtenu une certification. Il s'est avéré que plus de la moitié d'entre eux s'était déjà présenté aux épreuves du DELF en 2005, soit avant la réforme du nouveau DELF. Grâce aux équivalences de niveau entre l'ancien et le nouveau DELF, j'ai pu trouver quel était leur niveau: 7 d'entre eux avaient obtenu le niveau B1 et 1 stagiaire avait réussi le niveau A2. Mais aucun d'entre eux n'était jamais allé chercher son diplôme à l'Alliance Française, ce qui m'avait laissée perplexe quant à l'importance qu'ils accordaient à ces examens.

En résumé, il me fallait préparer les stagiaires à 3 niveaux différents du DELF: 7 stagiaires pouvaient présenter le niveau B2, 5 le niveau B1 et un seul le niveau A2.

C. Utilisation du français

Il est ressorti que les stagiaires, malgré leur long parcours d'apprentissage du français, n'ont que très peu d'occasions d'utiliser le français. L'un des stagiaires a par exemple évalué sa pratique du français à 10% de son temps face au malgache qui constitue la principale langue de communication. C'est donc le malgache qui prévaut dans les situations de communication des stagiaires, l'usage du français étant utilisé presque uniquement dans le cadre du travail et des formations professionnelles où l'enseignement se fait exclusivement en français, mis à part les cours de langues malgache et anglaise.

D. Points faibles et points forts

Dû à leur manque de pratique de la langue française, les stagiaires ont fait une auto-évaluation de leur maîtrise du français assez négative.

Beaucoup ont ainsi mis en évidence leurs difficultés à s'exprimer en français et à communiquer avec un natif. Ils ont insisté également sur le fait qu'ils avaient des lacunes au niveau purement grammatical, notamment en ce qui concerne les structures de la langue et la concordance des temps.

Certains ont également évoqué des difficultés au niveau de l'orthographe. Il est ressorti également que les stagiaires se plaignaient de leur manque de vocabulaire, pas assez riche et diversifié selon eux, ce qui contribue à renforcer une image négative de leur maîtrise du français. L'une des raisons principales de cette lacune est le fait qu'ils ne lisent pas suffisamment en français.

Il me semble intéressant de relever que la compréhension orale n'a pas du tout été évoquée comme l'une de leurs difficultés principales. Au contraire, certains en ont même fait leur atout, alors que, nous le verrons plus tard, cette compétence s'est avérée apparemment très problématique pour eux en situation d'examen.

E. Motivations personnelles

Bien que pouvant entrevoir les motivations des stagiaires quant à l'apprentissage du français grâce à l'analyse de l'importance de cette langue au niveau social et professionnel, je souhaitais qu'ils puissent individuellement me faire état de leurs motivations personnelles.

Mais force est de constater que leurs motivations quant à l'apprentissage de cette langue sont largement conditionnées par la situation sociolinguistique de Madagascar. C'est parce que la langue française a été imposée comme la langue principale tant sur le plan de l'enseignement que sur le plan professionnel que les stagiaires continuent leur apprentissage de cette langue. Leurs motivations quant au français se rapportent beaucoup plus à une obligation qu'à un choix, comme en témoigne les différentes expressions auxquelles les stagiaires ont eu recours pour en parler: «il

faut maîtriser d'abord le français», «le français est indispensable», «il (le français) est imposé», «la maîtrise de cette langue est primordiale», etc.

Cependant, malgré le caractère obligatoire de la langue française, les élèves ne semblent pas avoir de rancœur face à cette situation. Ils conviennent parfaitement de la nécessité de maîtriser la langue française, puisqu'elle est synonyme de réussite à la fois professionnelle et sociale; en cela, elle est source d'épanouissement personnel. Et beaucoup montrent la volonté de continuer à se former dans cette langue, notamment en passant les examens du DELF et du DALF.

En dehors des motivations propres à leur réussite, deux stagiaires évoquent l'ouverture à autrui, l'un en mettant en évidence le besoin de communiquer avec l'extérieur à cause des phénomènes de mondialisation, l'autre parle de l'intérêt d'acquérir des connaissances sur les cultures étrangères.

Une autre remarque, qui m'avait été faite à l'oral et qu'il me semble intéressant de relever, était celle ayant trait à l'éducation, non plus pour les stagiaires eux-mêmes, mais pour leurs enfants. Certains des stagiaires ont en effet exprimé le désir d'être capable d'aider leurs enfants dans leur apprentissage du français, de manière à leur apporter le soutien nécessaire à la réussite de leurs études.

Le contexte dans lequel j'ai exercé m'a amenée à rechercher une réponse pédagogique qui soit cohérente et pertinente face aux différentes variables propres à cette situation d'enseignement. Je vais donc dans un deuxième temps présenter ma pratique pédagogique, qui s'est articulée autour de trois processus clés:

- formaliser les objectifs pédagogiques
- choisir une méthode d'enseignement
- mettre en place un processus d'évaluation

2. Pratique pédagogique

Une réflexion sur les objectifs d'apprentissage, inhérents à la situation d'apprentissage, constitue un préalable à toute opération d'enseignement.

1. Objectifs pédagogiques

Nous pouvons mettre en évidence deux objectifs généraux qui recourent à la fois les objectifs des institutions militaires malgache et française et les objectifs des apprenants.

Pour tous, la formation dispensée devait donc permettre d'atteindre les objectifs suivants:

- la réussite des stagiaires au DELF
- un perfectionnement dans la maîtrise de la langue française

Il est à noter que les instances françaises étaient d'autant plus en attente de résultats que c'étaient elles qui finançaient la passation de ces certifications.

Nous allons présenter les objectifs pédagogiques spécifiques dont il a fallu tenir compte pour atteindre ces deux objectifs d'apprentissage.

A. Réussir le DELF

Pour favoriser la réussite des élèves aux examens du DELF, j'ai dû les préparer aux différentes épreuves qu'ils allaient rencontrer le jour dit de l'examen.

Nous avons déjà vu précédemment que les épreuves du DELF font appel à 4 compétences fondamentales: la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite, la production orale. Ces compétences sont déclinées sous forme d'activités qui font intervenir des degrés de maîtrise du français croissants en fonction des niveaux.

Il est nécessaire de déterminer les objectifs spécifiques à atteindre, autrement dit les capacités langagières à acquérir, pour obtenir une certification correspondant aux niveaux des stagiaires. Dans le cas qui nous concerne, les élèves militaires se répartissaient sur 3 niveaux du CECR, du A2 au B2 et devaient se confronter à des activités de communication langagière de deux ordres:

- la compréhension: écouter, lire
- la production: prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire

En fonction des niveaux et du type de compétences visées, nous allons donc présenter ce dont les apprenants devaient être capables:

Niveau A2:

Compréhension:

- *comprendre des expressions et un lexique très fréquent relatifs à lui-même, sa famille, son univers proche (famille, achats, travail, école...)*
- *comprendre des messages simples et clairs, courts*
- *trouver des informations prévisibles dans des documents courants, comme des publicités, des prospectus, des menus, des horaires, des lettres personnelles simples*

Production:

- *communiquer lors de tâches simples et habituelles, avec un échange d'informations simple et direct sur des activités et des sujets familiers*
- *échanger de manière brève en général, tout en faisant encore des erreurs phonétiques*
- *écrire des notes et des messages courts et simples, une lettre personnelle très simple, comme des remerciements*

Niveau B1:

Compréhension:

- *comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers, concernant le travail, l'école, les loisirs*
- *comprendre l'essentiel d'émissions de radio ou de télévision différents sur l'actualité ou des sujets qui l'intéressent*
- *comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail*

- comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits

Production:

- faire face à la majorité des situations que l'on rencontre lors de voyages*
- parler de sujets familiers ou d'intérêt personnel (famille, voyage, loisirs, actualité)*
- s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, ses rêves, ses espoirs ou ses buts*
- donner les raisons ou explications de ses opinions ou projets*
- raconter une histoire, l'intrigue d'un livre ou d'un film*
- exprimer ses réactions*
- écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent*
- écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions*

Niveau B2:

Compréhension:

- comprendre des conférences et des discours assez longs, même suivre une argumentation complexe si le sujet est familier*
- comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité, les informations*
- comprendre la plupart des films en langue standard*
- lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines, avec un certain point de vue*
- comprendre un texte littéraire contemporain en prose*

Production:

- communiquer avec un assez bon degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif*
- peut participer activement à une conversation dans des situations familières*
- présenter et défendre ses opinions*
- s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt*
- développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités*
- écrire des textes clairs et détaillés sur des sujets relatifs à ses centres d'intérêt*
- écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée*
- écrire des lettres officielles, dans lesquelles il expose une argumentation*

À ces trois niveaux, les objectifs de maîtrise de la langue ne tiennent pas seulement compte de l'aspect proprement linguistique, mais visent également la maîtrise de la composante sociolinguistique et pragmatique.

B. Perfectionner la maîtrise du français

Même si la mission explicite qui m'avait été confiée était bel et bien celle de préparer les stagiaires au DELF, il va de soi que cette préparation s'inscrivait nécessairement dans une visée de perfectionnement de la langue française.

Je n'ai pas proposé un cours répondant directement à cet objectif, d'autant plus que la professeur malgache était chargée de ce genre d'enseignement, mais il est indéniable que l'amélioration de la maîtrise de certaines compétences nécessaires à la réussite du DELF ont concouru à une meilleure maîtrise générale du français.

L'entraînement aux épreuves du DELF a permis un travail spécifique pour chacune des compétences langagières: compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale.

Cependant, dans le questionnaire que je leur avais fait remplir, les stagiaires exprimaient avant tout, outre leurs difficultés grammaticales, le besoin d'améliorer leurs capacités de production, à la fois écrite et orale. J'ai donc particulièrement insisté sur ces deux compétences comme objectifs d'apprentissage.

La formalisation des objectifs pédagogiques, alliée à la connaissance du contexte d'apprentissage, devaient favoriser la planification et la cohérence de mon enseignement.

2. Méthode d'enseignement

Compte tenu des objectifs à atteindre et du peu de temps à notre disposition pour cela, j'ai dû faire appel à une méthode d'enseignement relativement directive et guidée sur le contenu d'apprentissage, tout en tâchant d'adopter une conduite de classe souple et adaptée aux stagiaires et à leurs besoins.

A. Supports et contenus didactiques

Ressentant l'obligation de résultats au vu de la mission qui m'incombait au sein de l'École d'État-Major, que ce soit vis-à-vis des stagiaires, de la Direction ou de la coopération française, et vu le peu d'heures que j'avais à disposition pour dispenser ma formation, le temps m'a manqué pour questionner les pratiques relatives à la préparation aux épreuves du DELF et pour concevoir librement du matériel pédagogique. J'ai donc choisi d'avoir recours à du matériel déjà existant qui me paraissait être sûr et cohérent quant aux objectifs d'apprentissage fixés.

N'ayant eu que très peu d'informations concernant le public auquel je devais enseigner avant mon départ, je n'ai pas pu me munir d'un quelconque manuel de langue en France. À mon arrivée à Madagascar, je me suis donc rapidement familiarisée avec la bibliothèque du centre militaire dans lequel j'enseignais. Mais je n'ai pu que constater le manque de matériels à disposition des professeurs de français.

Mis à part un manuel de FLE datant des années 90 et dont il manquait les cassettes, j'ai eu accès au manuel «Rond Point» pour les niveaux A1-A2, B1 et B2, mais en nombre insuffisant pour que tous les élèves puissent en disposer. D'ailleurs, ces manuels n'étaient pas en accès libre pour les stagiaires puisqu'ils n'avaient même pas trouvé leur place dans les bibliothèques et qu'ils demeuraient dans des cartons. Je me suis donc procuré ces livres qui avaient l'avantage de proposer des exemples de sujet du nouveau DELF.

J'ai également trouvé des manuels spécifiques pour préparer aux épreuves du DELF: «Réussir le Delf», niveaux A2 et B2. Il manquait le niveau intermédiaire mais fort heureusement, la professeur de français malgache avait en sa possession un manuel de Delf d'une autre collection

pour le niveau B1 et me l'a gentiment prêté le temps de la formation. Ces divers manuels sont tous conçus de la même façon; ils sont subdivisés en quatre grandes parties correspondant aux quatre épreuves du DELF: compréhension oral, compréhension écrite, production écrite, production orale. Pour chaque épreuve, des exercices sont proposés pour travailler progressivement la compétence à acquérir, et à la fin de chaque partie, il y a des exemples de sujets d'épreuve ainsi qu'une auto-évaluation à réaliser afin que les élèves puissent se rendre compte des progrès effectués mais également des difficultés qui demeurent et qui nécessitent un approfondissement. À la fin du manuel «Réussir le DELF», on trouve un sujet d'examen type que j'ai utilisé pour mettre mes stagiaires en situation d'examen blanc. C'est donc à travers ces manuels spécifiques d'entraînement au DELF que j'ai procédé en grande partie à la sélection des contenus nécessaires pour atteindre les objectifs.

J'espérais pouvoir compléter le choix de mon matériel didactique en me tournant vers la médiathèque de l'Alliance française d'Antananarivo, qui elle, propose une large variété de manuels. Mais j'ai découvert qu'il était impossible d'emprunter le matériel pédagogique et, n'étant pas professeur de l'alliance, je n'avais même pas la possibilité de photocopier les supports qui m'auraient été utiles pour mon cours.

C'est donc grâce à internet que j'ai pu obtenir du matériel en sus de celui dont je disposais à la bibliothèque militaire. Même si je n'ai pas eu très souvent recours à ce moyen étant donné la lenteur du réseau internet à Madagascar (qui a bien trop souvent usé de ma patience), j'ai cependant pu, entre autres, télécharger des exemples d'épreuves du DELF sur le site du CIEP, ce qui a permis aux élèves de se confronter à un plus grand nombre de sujets types.

J'ai bien entendu dû faire des photocopies des différents supports au fur et à mesure de la progression de mon enseignement afin que les stagiaires puissent disposer du matériel nécessaire à leur apprentissage.

Les contenus pédagogiques des divers supports que j'ai choisis d'exploiter tout au long de la formation se sont bien évidemment articulés autour des 4 compétences de communication représentées dans les épreuves du DELF. Même s'il est impossible de présenter de façon détaillée l'ensemble du travail réalisé en classe de français, il me semble important de mettre en évidence certains contenus pédagogiques qui ont permis un travail significatif sur les compétences communicatives et pragmatiques.

Pour la production écrite, un travail important a été réalisé concernant la rédaction de lettres. En effet, la capacité à rédiger une lettre constitue une activité potentielle à chaque niveau du DELF. Il était donc essentiel que tous les stagiaires soient confrontés à ce type d'exercice. Pour les y préparer, j'ai choisi de faire un rappel sur la méthode de rédaction d'un courrier en français, de manière à faire ressortir les règles à respecter en distinguant style formel et style amical, principalement au niveau de la structure et du choix des expressions et phrases d'usage. Je dis qu'il s'agissait d'un rappel pour les stagiaires puisque ceux-ci, compte-tenu de la place du français dans leur pays, avaient déjà été amené par de maintes occasions à rédiger des lettres en français, que ce soit dans le cadre professionnel (nous avons vu que tout le courrier administratif militaire est rédigé en français) ou à des fins civiles (dans plusieurs grandes institutions, telles que les banques par exemple, il est nécessaire de rédiger en français d'un point de vue administratif). Pour preuve, le stagiaire ayant le niveau le plus faible de la classe connaissait très bien le style particulier qu'une lettre formelle devait respecter et, malgré l'imprécision de son français, cet élève était à même de rédiger ce genre de courrier.

J'ai également consacré beaucoup de temps à l'apprentissage de l'expression d'une opinion et à l'argumentation, en vue de préparer notamment les stagiaires les plus avancés, mais également avec l'idée que ce travail pouvait être bénéfique aux élèves plus faibles car il me semble que ce sont des compétences nécessaires à l'implication des apprenants dans la classe. En ayant les moyens de donner son opinion dans la langue étrangère, ne serait-ce que sur le cours lui-même, sur les difficultés que l'on rencontre, il y a de grandes chances que les élèves se sentent acteurs de leur apprentissage.

Cet entraînement à l'expression et à l'argumentation s'est réalisé à la fois à l'écrit et à l'oral, grâce à des textes déclencheurs qui ont permis un travail spécifique sur les verbes et expression d'opinion, d'accord ou de désaccord, et sur les articulateurs logiques du discours qui permettent d'enchaîner les idées. J'ai aussi enseigné certaines méthodes de travail relative à la rédaction d'un texte de type argumentatif, en mettant en évidence là aussi la structure à respecter (à savoir la nécessité de faire un plan: introduction/développement/conclusion). Les mêmes méthodes valaient bien évidemment pour l'oral, à cela près qu'il ne s'agissait plus de rédiger mais d'exposer. Si ce travail était absolument nécessaire pour les stagiaires se préparant au DELF B2, j'ai pensé que tous les stagiaires devaient pouvoir profiter de cet enseignement, car selon moi, la capacité à structurer sa pensée ne dépend pas de la maîtrise linguistique. Il est souhaitable, surtout lors d'examens officiels, et même à des niveaux peu avancés, de démontrer que l'on est capable d'organiser ses

idées, de les enchaîner de façon suffisamment fluide et cohérente avec les moyens linguistiques dont on dispose.

Par ailleurs, le fait de donner son opinion entraîne nécessairement la recherche de justifications, ce qui me semble être un point nécessaire à travailler étant donné le nombre de situations où l'on peut être amené à justifier ses choix ou ses idées. Même si la justification n'est pas explicite dans les épreuves du DELF, il me semble évident qu'en formalisant la justification à une réponse dans son esprit, l'apprenant est plus à même de fournir une réponse correcte à l'exercice.

Cependant, si j'ai suivi la progression des manuels existants en matière de contenus et d'activités, il a bien fallu que j'adapte mon enseignement aux caractéristiques du contexte d'apprentissage dans lequel j'exerçais, ce qui m'a conduit à trouver une relative autonomie dans l'organisation de mon cours et de ma conduite de classe.

B. Déroulement du cours et conduite de classe

J'ai cherché à construire un projet d'enseignement s'articulant dans le fond, bien évidemment, autour des objectifs d'apprentissage à atteindre et fixés par les institutions et les apprenants, et reflétant, dans la forme, ma conception propre de l'enseignement et de l'apprentissage, elle-même largement influencée par l'approche communicative de la didactique des langues.

J'avoue avoir été, dans un premier temps, quelque peu déstabilisée quant à l'hétérogénéité des niveaux des stagiaires et il m'a donc fallu prendre mes marques avec ce groupe un peu particulier afin de pouvoir orienter mon enseignement.

Malgré les différences de niveau évidentes, j'ai tenu, pendant les premières semaines, à diriger mon cours à l'intégralité du groupe classe. Bien que leurs niveaux en français aient été différents, j'avais à cœur de créer une dynamique de groupe qui permette à tous les partenaires de la classe d'entrer en contact les uns avec les autres et de les inclure dans un projet global d'apprentissage: la préparation au DELF. Même si les exigences n'étaient pas les mêmes en

fonction des niveaux du DELF, plusieurs des compétences à acquérir étaient conciliables (certains contenus méthodologiques comme la rédaction de lettres par exemple), de sorte que j'ai pu dispenser un cours assez général, sans faire de trop grandes distinctions entre les élèves de prime abord. Cette recherche active d'une dynamique de groupe devait permettre qu'une bonne ambiance de classe s'établisse afin de permettre aux stagiaires de se sentir en confiance et de les encourager à participer.

Les premières semaines de cours furent donc l'occasion pour moi d'apprendre à connaître les stagiaires (et inversement) et de percevoir de façon plus précise le profil des apprenants en les voyant agir dans la situation d'apprentissage. À ce moment, j'ai essayé de travailler autour de thématiques qui me permettaient de solliciter les différentes compétences, à la fois écrites et orales, des stagiaires et qui ont souvent permis de créer le débat en classe (les évolutions technologiques, l'éducation, les langues, etc.). Dans la mesure du possible, je choisisais des documents écrits ou oraux de niveaux intermédiaires, comme pour faire une sorte de moyenne entre les différents niveaux. J'ai également, dès les premiers cours, présenté les diverses épreuves du DELF en fonction des niveaux, afin que les stagiaires se rendent compte de ce qui était attendu d'eux le jour de l'examen. En leur exposant les différents objectifs d'apprentissage, ils ont pu prendre conscience des capacités à acquérir en vue de l'obtention de leur examen.

Cependant, j'ai rapidement commencé à subdiviser la classe en fonction des niveaux en faisant faire des exercices spécifiques aux stagiaires pour qu'ils acquièrent des compétences nécessaires à leur réussite aux épreuves du DELF. En vue de les préparer au mieux à passer ces épreuves, je les ai donc exposés à différents sujets types afin qu'ils se confrontent aux tâches demandées de manière concrète et que les objectifs à atteindre soient plus explicites. Mais j'ai également cherché à créer des moments où la classe entière était réunie pour favoriser une bonne ambiance de classe et stimuler la cohésion du groupe, car ces deux paramètres me paraissent être des moteurs de motivation et de participation; j'espérais également permettre aux uns et aux autres de profiter des différences de niveaux de français comme une aide à l'apprentissage.

Les dernières semaines, j'ai proposé un entraînement systématique aux différentes épreuves du DELF et j'ai également organisé un examen blanc en conditions réelles. À ce moment, j'ai donc travaillé exclusivement par groupes de niveau et ce, en fonction des compétences visées (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale).

Ma volonté prioritaire de permettre aux stagiaires de parler en classe a largement influencé

ma conduite de classe. Tout au long de la formation, j'ai ainsi fait le choix d'accorder une grande place à l'oral, avec comme leitmotiv la tolérance à l'erreur et l'encouragement à la prise de risques. J'ai cherché en particulier à travailler deux types d'épreuves de production orale: la défense de point de vue et l'argumentation pour le niveau B2 et dans une moindre mesure pour le niveau B1 (l'élève de niveau A2 a également eu l'opportunité de participer aux débats), la simulation d'un rôle pour les niveaux B1 et A2. Pour la simulation, j'ai encouragé la spontanéité des stagiaires en veillant à créer une situation d'apprentissage dans laquelle ils se sentent en confiance, mais j'ai constaté que c'était une activité dans laquelle ils n'étaient manifestement pas à l'aise, sans doute du fait de leur culture plutôt réservée et du sérieux de leur fonction en tant que militaire.

En vue de l'argumentation, j'ai choisi des textes thématiques à caractère polémique pour créer le débat dans la classe et pour permettre aux uns et aux autres de s'exprimer, d'échanger leurs idées et de défendre leur point de vue. Le débat a ainsi favorisé une meilleure répartition des rôles des partenaires de la classe, en réduisant l'opposition enseignant-enseigné, puisque je n'ai très souvent eu qu'un rôle pour relancer le débat ou le faire rebondir, et en encourageant par conséquent la relation apprenant-apprenant car les stagiaires ont accepté de rentrer dans le jeu de la confrontation d'idées et de l'échange.

Dans les activités de compréhension écrite et orale également, j'ai encouragé les stagiaires à émettre des avis, à inférer du sens, à faire des hypothèses, à confronter leur point de vue quand ils n'étaient pas d'accord sur une réponse, afin d'arriver par eux-mêmes à la résolution de la question. Pour cela, j'ai cherché à mettre les stagiaires en situation de justifier leurs opinions et leurs choix, de manière à comprendre leur cheminement de pensée et à y apporter une rectification quand cela s'avérait nécessaire. Faute de temps, je n'ai malheureusement pas pu toujours procéder de cette façon, mais j'ai essayé chaque fois que c'était possible de permettre aux stagiaires de participer pleinement lors de la réalisation des exercices ainsi que pendant leur correction, car cela me semblait être le meilleur moyen pour leur permettre de progresser.

Par ailleurs, j'ai visé à développer une certaine autonomie chez les stagiaires, qualité particulièrement nécessaire vue le contexte d'apprentissage, puisque les stagiaires se sont retrouvés souvent à devoir faire des activités de façon autonome que ce soit à la maison ou en classe (lorsque les groupes étaient séparés). Dans cette perspective, j'ai par exemple introduit un dictionnaire de français en classe auquel ils avaient accès librement (mise à part pendant les moments d'évaluation en classe), de manière à ce qu'ils prennent l'habitude d'utiliser un dictionnaire lorsqu'ils ne

comprennent pas un mot et que par conséquent ils acquièrent du vocabulaire activement, sans que l'enseignante soit le seul moyen d'apprentissage.

Enfin, pour construire un cours et en mesurer la pertinence par rapport aux objectifs fixés, il convient de mettre en évidence un aspect incontournable de l'enseignement, à savoir l'évaluation.

3. Évaluation

Nous avons vu que l'enseignant a généralement recours à trois types d'évaluation qui se distinguent de par leur situation temporelle.

Je vais donc présenter comment ces différents types d'évaluation, qui visent à contrôler les acquis des étudiants, ont pris place dans la formation de français que j'ai dispensé aux stagiaires militaires.

A. Évaluation pronostique

L'évaluation qui a servi de diagnostique a été réalisée par l'enseignante malgache juste avant le début de la formation sous la forme d'un test. Suite à la lecture d'un texte, les stagiaires devaient répondre à des questions de compréhension et à des questions purement linguistiques. La professeur leur avait également fait passer un entretien pour pouvoir évaluer leurs compétences à l'oral.

Les résultats à l'ensemble de ces épreuves ont permis de situer le niveau des stagiaires sur l'échelle du CECR et par conséquent de les orienter dans la préparation d'un des niveaux du DELF.

Cependant, n'ayant pas moi-même pu évaluer les stagiaires, j'ai vécu les premiers jours de cours comme un moyen de m'assurer du bon diagnostic de l'enseignante malgache quant à leur maîtrise du français à travers l'observation des interactions dans la classe et les activités réalisées en classe mais aussi à la maison.

B. Évaluation formative/formatrice

Nous avons vu que l'évaluation formative tient un rôle déterminant dans l'acte d'enseignement/apprentissage, qui, en se situant tout au long de la formation, tient d'aide à l'atteinte des objectifs par tous les apprenants. Ainsi, à travers les différents devoirs que les élèves m'ont remis, j'ai pu fournir un feedback à chacun afin qu'ils sachent s'ils avaient atteint ou non les objectifs fixés, grâce aux notes obtenues ou aux commentaires et appréciations que je leur délivrais. J'ai essayé dans la mesure du possible de revenir sur les difficultés rencontrées par les stagiaires que ce soit en cours d'apprentissage (lors d'activités de compréhension, en prenant le temps par exemple de réécouter plusieurs fois un document ou d'expliquer le passage d'un texte en permettant aux stagiaires d'y inférer du sens et de donner leur point de vue) ou après les passations d'épreuves du DELF. Dans les premiers temps où les stagiaires ont été confrontés à des sujets d'épreuve type DELF, je me suis rendue compte notamment que l'un des facteurs à l'origine des difficultés de certains élèves était dû non pas à leur manque de maîtrise linguistique mais à la mauvaise lecture des consignes ou au non-respect de ces mêmes consignes, ce qui inévitablement les conduisait à l'échec. J'ai donc veillé à passer du temps sur l'étude des consignes et des différentes questions auxquelles ils pouvaient être confrontés. De même, en encourageant la participation active des stagiaires à la correction des exercices grâce à une confrontation de leurs idées, je pense avoir permis de faire des retours en arrière constructifs sur les difficultés principales rencontrées. De cette manière, l'évaluation alliée à la correction a représenté une activité d'apprentissage.

Quant à l'évaluation formatrice, celle-ci a naturellement été appliquée dans mon cours, comme faisant partie des pratiques pédagogiques essentielles à l'atteinte des objectifs finaux puisque j'ai défini les objectifs d'apprentissage aux stagiaires et je leur ai donné les critères d'évaluation afin qu'ils sachent ce qui était attendu d'eux de manière explicite, qu'ils évaluent plus précisément les efforts à fournir et qu'ils puissent agir en conséquence. Ainsi, lors d'activités de production écrite et orale, je leur ai remis les grilles utilisées lors de la passation du DELF de sorte qu'ils se rendent compte des critères sur lesquels ils allaient être évalués. Je leur ai également fourni la grille correspondant à leur performance que j'avais moi-même évaluée lors d'épreuves spécifiques du DELF.

C. Évaluation sommative

- **interne : examen**

Dans la mesure où je préparais mes élèves à passer des examens, il s'avérait d'autant plus essentiel de pouvoir les mettre en situation d'examen, pour qu'ils puissent mieux appréhender les exigences relatives à ce qui les attendait.

J'ai donc organisé des examens blancs la dernière semaine de cours pour chaque groupe de niveau. Je leur ai remis un exemple de sujet d'épreuves correspondant à leur niveau trouvé sur le site du CIEP et que je leur ai fait passer en conditions réelles, à cela près que j'ai dû quelque peu modifier l'ordre de passation de certaines épreuves, notamment parce qu'il me fallait être présente pour pouvoir gérer l'épreuve de compréhension orale.

Que ce soit à l'écrit comme à l'oral, je me suis appuyée sur les critères de notation que l'on retrouve dans les grilles d'évaluation relative au DELF.

Les épreuves ont été globalement bien réussies par les stagiaires, même si j'ai noté une légère différence de résultats entre les épreuves de compréhension et de production, les stagiaires ayant rencontré de plus grandes difficultés apparemment avec la compréhension.

L'une de leur difficulté principale a été de respecter le temps imparti de passation des épreuves. Au moment de ramasser les copies, les élèves se sont plaints du manque de temps dont ils disposaient. J'ai bien insisté sur le fait que la gestion du temps est un des paramètres essentiels à la réussite du DELF et je leur ai recommandé d'y faire très attention le jour dit de l'examen.

- **externe : évaluation certificative**

La dernière phase d'évaluation a été la passation du DELF organisée par l'Alliance française d'Antananarivo. Ces examens ont eu lieu lors de la dernière semaine de mai, en divers lieux de la capitale, les épreuves ayant été réparties sur plusieurs jours en fonction des niveaux. J'ai remis à chaque étudiant l'emploi du temps détaillé des épreuves lors de la dernière semaine de cours de

français, soit la semaine juste avant les examens (l'enseignante malgache avait quant à elle terminé sa formation depuis le début du mois de mai). Les stagiaires ont été appelés, dans un premier temps, à passer les épreuves collectives, puis l'épreuve de production orale.

À l'issue de la formation de français, l'heure est à l'analyse et au bilan, en évaluant à la fois les difficultés rencontrées et les atouts de la situation d'apprentissage, afin de me rendre compte de la pertinence du cours que j'ai proposé et de la qualité de mon enseignement en fonction des attentes du public et des objectifs fixés, le tout devant permettre d'entrevoir de nouvelles perspectives d'enseignement.

3. Analyse et perspectives d'enseignement

1. Contraintes et alliances

Je vais commencer par analyser les paramètres externes que j'ai vécus comme étant des contraintes pénalisantes pour mon enseignement ou du moins ne facilitant pas l'atteinte des objectifs fixés.

A. Contraintes et difficultés externes

• **Hétérogénéité**

Malgré la relative homogénéité du groupe classe, j'ai dû faire face à une contrainte particulièrement difficile à gérer, à savoir l'hétérogénéité des niveaux de français dans la classe.

La difficulté de mettre au point un cours qui permette de prendre en compte les différences de niveaux, sans que les uns ou les autres ne se sentent laissés pour compte et perdus ou qu'ils ne s'ennuient, s'est posée à moi tout au long de la formation, me contraignant fortement dans l'organisation de mon cours.

Si, dans les premiers temps, j'ai enseigné à tout le groupe-classe, j'ai dû rapidement apprendre à morceler mon temps entre les trois groupes de niveau et à différencier mon enseignement et/ou les activités proposées.

Par ailleurs, je me suis rendue compte que les différences de niveaux de langue ont contribué à renforcer l'expression de personnalités très différentes au sein du groupe-classe lorsque celui-ci était au complet; ainsi, des caractères très forts et expressifs se sont imposés face à des stagiaires beaucoup plus effacés et introvertis, ce qui a rendu quelque peu difficile la participation de tout le monde.

• **Temps**

L'une des plus grandes contraintes à laquelle j'ai dû faire face a été le manque de temps dont j'ai disposé pour préparer les élèves aux épreuves du DELF.

L'Alliance française d'Antananarivo avec laquelle j'avais pris contact, puisque c'est elle qui organise la passation des examens du DELF et du DALF, m'avait confié qu'au sein même de l'institution, elle offrait des cours de préparation aux épreuves à raison de 60h. Je n'ai, pour ma part, eu qu'une quarantaine d'heures de cours. Le temps d'enseignement qui m'était imparti n'était donc pas suffisant, d'autant plus que je devais gérer 3 niveaux différents dans le groupe-classe. Qui plus est, ce temps d'enseignement a été raccourci à la suite de modifications provenant de la hiérarchie et pour lesquels je n'ai souvent été avertie que la veille. Ce paramètre temps a contribué à développer chez moi le sentiment d'avoir un handicap auquel j'ai cherché difficilement à palier.

Le chef de projet dont je dépendais ainsi que moi-même avons exprimé le besoin d'offrir plus d'heures de français aux stagiaires, mais comme je l'ai dit plus haut, il était impossible de rajouter des heures d'enseignement de français, sous peine de diminuer l'importance des autres matières qui s'inscrivaient directement dans le cursus militaire.

Il s'agissait en effet d'une formation à temps complet qui exigeaient de la part des élèves beaucoup de travail. Dans chaque discipline, les élèves avaient à réaliser des travaux personnels à la maison, auxquels s'est ajouté un grand travail de recherche en vue de la rédaction d'un mémoire en français nécessaire à la validation de leur formation. En conséquence, les stagiaires ont souvent manqué de temps pour les travaux que je leur demandais de réaliser en autonomie partielle afin de compléter la formation que je leur dispensais en classe; j'ai donc l'impression qu'ils n'ont pas pu travaillé comme il était souhaitable pour se préparer au mieux aux épreuves.

- **Doute quant à la finalité du cours**

J'ai eu une grande incertitude concernant la finalité de mon enseignement puisque, jusqu'au mois de mai, je ne savais pas si les élèves pourraient se présenter aux examens du DELF. En effet, comme je l'ai dit, c'est la coopération militaire française qui prend en charge les inscriptions aux examens de français. Or, je n'avais pas eu confirmation par mon chef de projet de l'accord de financement pour l'inscription de mes stagiaires, car il y avait eu des restrictions de budget cette année concernant l'enseignement du FLE.

Quant au Directeur de l'École d'État-Major, que j'avais rencontré lors de la rentrée, celui-ci n'avait exprimé aucun doute sur le fait que la coopération financerait les examens puisqu'il en avait été ainsi fait jusqu'à présent.

Je faisais face, par conséquent, à un manque manifeste de communication entre les deux instances hiérarchiques malgaches et françaises. Cette situation m'a quelque peu déstabilisée dans ma mission et m'a mise mal à l'aise face aux élèves. Mon chef de projet ne tenait pas particulièrement à ce que j'évoque la problématique du financement à mes stagiaires pour ne pas les inquiéter tant qu'il n'était pas sûr de sa décision. Mais mes élèves ont cherché à s'informer et ont commencé à me poser des questions sur les modalités d'inscription. Étant désireuse de respecter une relation de confiance établie entre nous et pour ne pas créer de faux espoirs, je les ai tenus au courant du fait qu'il y avait une possibilité que la coopération militaire ne puisse pas financer les

examens pour tous. Je craignais cependant que cette révélation ne démotive les stagiaires et ne les frustre dans leur apprentissage. D'autant plus que je savais que sans prise en charge, les stagiaires auraient dû renoncer très probablement à l'idée de se présenter aux examens, étant donné que le coût d'une inscription représente une somme d'argent trop conséquente par rapport à leur niveau de vie (sans connaître très exactement le salaire de mes stagiaires, il faut savoir que le revenu mensuel moyen est de l'ordre de 70000 aryary et une inscription au DELF varie entre 25000 et 45000 aryary).

Même si j'ai dispensé mon cours comme si tous les stagiaires allaient avoir la chance de se présenter aux épreuves du DELF, je n'ai pas pu m'empêcher de douter de la pertinence de mon enseignement, étant donné le risque de ne pas pouvoir, à l'issue de ma formation, présenter les stagiaires aux examens. Compte-tenu de cette situation, il a pu m'arriver parfois d'occulter les objectifs à atteindre en vue de l'examen et d'élargir le champ de mon enseignement au-delà des objectifs.

• **Difficultés d'évaluation et de rectification des erreurs**

Concernant l'écrit, je me suis rendue compte après coup que certaines variables m'empêchaient d'évaluer correctement cette compétence, puisque certains stagiaires recevaient une aide extérieure.

L'une de ces aides était celle que les stagiaires recevaient de leurs enfants pour faire leurs devoirs écrits. J'ai ainsi appris que certains stagiaires soumettaient leurs rédactions à leurs enfants pour qu'ils les corrigent avant de me les rendre.

L'autre aide à laquelle les élèves ont fait appel n'est pas humaine, mais relève de l'informatique. En effet, beaucoup de stagiaires ont choisi de faire leurs devoirs écrits sur traitement de texte, et ont eu donc recours à la correction automatique, qui valait surtout pour la correction des fautes d'orthographe.

Il me semble que le recours à ces aides a pu biaiser quelque peu l'évaluation que je faisais de leurs travaux, surtout au niveau linguistique. Je pense également que les élèves n'ont pas pu appréhender correctement leur propre maîtrise de l'orthographe et de la ponctuation française ainsi que de certaines règles grammaticales, réalité à laquelle ils ont dû se confronter le jour de l'examen

puisqu'ils ont été évalués sur ces compétences, sans qu'ils puissent avoir recours à une aide extérieure.

Par ailleurs, concernant les erreurs visibles, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, je me suis rendue compte que, avec un public d'adulte ayant déjà un long parcours d'apprentissage et de pratique du français, les erreurs sont beaucoup plus difficiles à rectifier car elles semblent fixées chez l'apprenant. À titre d'exemple, j'ai pu constater que l'ensemble des élèves faisaient certaines erreurs systématiques, notamment en ce qui concerne l'utilisation des pronoms réfléchis (ex: «le téléphone permet de *se communiquer* plus facilement») ou le choix des prépositions. J'ai pu également observer ce genre de fautes en dehors de ma classe, au contact de la population. Cette constatation met en évidence selon moi la problématique de l'enseignement du français à Madagascar et révèle les grandes fragilités de cet apprentissage, dues notamment aux différentes politiques linguistiques qui ont été instaurées sur l'île.

Ainsi, malgré un apprentissage précoce de la langue française, il est évident que les stagiaires, qui ont connu les revirements des politiques linguistique, ont reçu un enseignement qui ne s'est pas déroulé dans les meilleures conditions pour permettre une réelle maîtrise de la langue. D'ailleurs, l'amélioration de la maîtrise du français trouve ses limites dans le fait que, de manière générale, les malgaches n'ont que très peu d'occasions de se confronter au français parlé par des natifs francophones. Et, bien que les malgaches soient très soucieux de parler un bon français, sans faute, on ne peut que constater que le français qui se pratique à Madagascar, même chez ceux qui ont fait des études supérieures en français, est parsemé d'erreurs; c'est un français souvent incorrect que l'on entend à Madagascar même s'il demeure largement compréhensible. J'ai parfois même observé des fautes de français qui étaient commises dans les journaux malgaches, ce qui à mon sens contribue encore plus à la construction d'un bagage linguistique qui se veut propre au français tel qu'il est pratiqué sur l'île et auquel il est par conséquent bien difficile d'apporter une rectification qui s'ancre dans l'esprit des apprenants.

Malgré les contraintes externes qu'il m'a fallu apprendre à gérer de manière à ne pas en ressentir les effets trop négatifs, j'ai eu la chance de rencontrer des alliances bénéfiques qui ont su être profitables à mon enseignement et à la réussite des objectifs.

B. Alliances

- **Attitude des apprenants**

Tout au long de la formation, l'attitude des apprenants a été des plus positives.

D'abord, ils ont fait montre d'une attitude respectueuse et ouverte, que ce soit vis-à-vis de l'enseignante (moi-même) ou de leurs camarades. J'ai été très bien accueillie par les stagiaires militaires et, malgré mon jeune âge, mon sexe et le fait que je sois civile, ceux-ci ont accepté l'autorité que je représentais en tant que professeur et n'ont jamais cherché à jouer de cette autorité. Ceci est d'autant plus remarquable compte tenu de la récente crise politique qui fragilisait Madagascar, une partie de la population malgache considérant que la France n'était pas exempte de responsabilités. Or cette situation n'a eu aucune incidence à mon encontre dans le milieu militaire. Les stagiaires entre eux ont également su respecter ce qui les différençait, que ce soit leurs différences de niveau de français ou leur degré de participation dans la classe, laissant à tous la possibilité de s'exprimer sans jugement.

Leur investissement dans leur apprentissage du français a été également couronné d'une attitude extrêmement positive. Je pense que les stagiaires ont largement mesuré la chance qu'ils avaient de suivre la formation de l'EEM, dans la mesure où, pour cela, ils avaient passé un concours qu'ils étaient les seuls à avoir réussi. Ils étaient donc dans une situation volontaire d'apprentissage qui représentait pour eux une grande opportunité d'évolution dans leur carrière militaire. Le cours de français, qui faisait partie intégrante de la formation, avait donc un double poids: premièrement, dans le cadre de la formation elle-même, le français était une matière qui comptait à part entière pour l'obtention de leur diplôme, et deuxièmement, par le poids social que représente la maîtrise du français, le cours représentait un enjeu majeur en offrant aux stagiaires la possibilité de se perfectionner et d'avoir à la clé, un diplôme de français. Il est donc évident que ces deux paramètres ont constitué des motivations essentielles qui ont joué un rôle prépondérant dans leur processus d'apprentissage.

Motivés, les stagiaires ont beaucoup participé en classe et ont pris très souvent l'initiative d'interventions.

De plus, les stagiaires n'ont jamais eu recours à la langue malgache pendant le cours de français (mis à part des moments très rares au cours desquels c'était moi qui avais initiée l'usage du

malgache). Dès le début de la formation, ils se sont exprimés dans leur langue seconde et s'y sont tenus. Bien sûr leur niveau de français favorisait l'utilisation exclusive du français, d'autant plus que mes connaissances en malgache étaient très limitées, mais cette attitude a démontré une très bonne motivation et une grande implication dans leur apprentissage.

- **Coopération bienveillante de l'École d'État-Major**

Tout au long de mon enseignement, j'ai reçu le soutien de l'École d'État-Major qui n'a eu de cesse de faciliter mes interventions dans la mesure de ses moyens. Il m'a ainsi été permis d'accéder de manière inconditionnelle à la médiathèque et d'emprunter tout le matériel qui me semblait nécessaire pendant tout le temps que durait la formation de français; j'ai également pu utiliser leur photocopieuse afin de pouvoir réunir les supports suffisants pour l'ensemble des stagiaires. Enfin, l'école a facilité le déroulement du cours de français et l'organisation des examens en m'offrant l'accès à une autre salle de classe afin de subdiviser le groupe en fonction des niveaux, ce qui a ainsi permis la mise en place d'un enseignement différencié à plusieurs occasions.

2. Évaluation de mon enseignement

Il me semble essentiel, en tant que professeur, de faire un bilan de toute formation dispensée dans le but de sans cesse chercher à améliorer la qualité de son enseignement.

J'ai choisi de réaliser ce bilan en sollicitant les élèves afin qu'ils me fassent part de leurs appréciations et de leurs remarques concernant mon cours. Même si, à mon sens, toutes les remarques des élèves ne peuvent être généralisables et applicables au public et au contexte des prochaines situations d'apprentissage, il convient d'en tenir compte pour pouvoir me remettre en question et évoluer dans mon rôle d'enseignant.

J'ai également soumis mon enseignement à ma propre évaluation à partir des observations faites pendant le temps de la formation, ainsi que celles que j'ai pu faire avec le recul à l'issue de la formation.

A. Remarques et appréciations des stagiaires

J'ai remis un questionnaire aux stagiaires à la fin de la formation de français, après qu'ils aient passé les examens du DELF. Je voulais que ceux-ci évaluent le cours que je leur avais dispensé durant les quatre mois, en notant les points à la fois positifs et négatifs de mon enseignement.

Le questionnaire s'est présenté sous la forme de questions ouvertes, qui attendaient des réponses de l'ordre du ressenti face à la qualité de l'enseignement que je leur avais dispensé mais aussi des réponses à caractère plus objectif en comparant la préparation reçue pour les épreuves du DELF à leur performance réalisée en situation d'examen.

Sur les 12 stagiaires, 10 m'ont remis leurs questionnaires¹³ pour me livrer leurs appréciations. Je regrette malheureusement qu'ils n'aient pas plus détaillé leurs réponses. Mais cela peut s'expliquer du fait que les stagiaires étaient très occupés au moment où je leur ai demandé de compléter ces questionnaires, notamment avec la rédaction de leur mémoire; je comprends par conséquent qu'ils n'aient pas souhaité y sacrifier trop de temps.

De manière générale, le bilan fait par les stagiaires sur mon cours est assez positif.

L'un des atouts du cours qui est mis en évidence a été la possibilité pour les stagiaires de pratiquer la langue française avec une native francophone plutôt qu'avec des enseignants malgache, ce qui est source, selon eux, d'un meilleur apprentissage. Les stagiaires ont également apprécié le recours à des thèmes variés ancrés dans la réalité qui leur ont permis notamment de participer activement en classe et de se trouver dans une situation de communication proche du débat, le tout sans peur. L'un des élèves fait ressortir par ailleurs le fait que j'ai pu établir une communication facile avec eux, basée sur une pédagogie appliquée, simple à assimiler.

L'une des remarques faites par l'ensemble des stagiaires concernant les points négatifs de la formation, mais qui n'était pas de mon ressort, est le manque de temps alloué au français, notamment en vue d'atteindre les objectifs. Certains des stagiaires disent en effet qu'à la fin de la formation en français, ils ne se sentaient pas prêts à passer le DELF. À l'unanimité, les stagiaires estiment qu'il est donc nécessaire d'augmenter les heures de cours de français de manière à favoriser leur maîtrise de la langue française et leur réussite aux examens. Selon eux, le cours de

¹³ Questionnaires des stagiaires cf. annexe 7 p. 131

français devrait avoir lieu pendant tout le temps de la formation de l'EEM.

En ce qui concerne concrètement la préparation à l'examen du DELF, les stagiaires se disent assez satisfaits car ils ont pu se confronter aux différents types d'épreuve. Ils ont apprécié les divers matériaux pédagogiques (exercices, photocopiés sur les techniques de rédaction, documents types épreuve, etc.) que je leur ai fournis et qui se sont avérés des ressources d'apprentissage très utiles. Les stagiaires ont pu se rendre compte de ce qui était attendu d'eux le jour de l'examen en s'entraînant spécifiquement aux épreuves du DELF. C'est surtout au niveau de l'écrit qu'ils se disent avoir été les mieux préparés.

Globalement, les stagiaires pensent avoir réussi les épreuves du DELF, même s'ils ne se reconnaissent pas entièrement satisfaits de leur performance lors des examens. Ils mettent en évidence certaines des difficultés qu'ils ont rencontrées, la principale étant la compréhension orale. Les élèves font part de leur manque de préparation pour faire face à cette épreuve; selon eux, les exercices d'écoute n'étaient pas suffisants. Pour pallier la difficulté de l'oral, l'un des stagiaires suggère que des exercices d'écoute à partir des actualités soient proposés dans le cours. Également, il est suggéré que l'apprentissage de l'écoute soit proposé de façon plus individuelle et autonome en ayant recours à des casques, ce qui à l'époque de mon enseignement, n'était pas possible, l'école n'en ayant pas les moyens.

Les stagiaires estiment donc avoir manqué de pratique principalement au niveau de la compréhension orale et pointent le doigt sur la nécessité de renforcer leur capacité à ce niveau. Ils auraient également souhaité avoir plus d'occasions de pratiquer le discours oral.

Malheureusement, n'ayant toujours pas eu, à l'heure qu'il est, connaissance des résultats aux épreuves, je ne peux pas apprécier le taux de réussite des élèves.

B. Auto-évaluation

En vue d'évaluer mon propre cours à travers des réflexions concrètes et constructives, j'ai essayé de m'appuyer sur mes observations et mon ressenti au cours de la formation que j'ai dispensée.

Je commencerai par mettre en évidence les points forts de mon enseignement, autrement dit

ce en quoi je pense avoir réussi par rapport aux objectifs et aux attentes de mon public, mais également par rapport à mes propres attentes d'une situation d'enseignement.

Puis j'évoquerai les points critiques de mon enseignement, c'est-à-dire ce qui, selon moi, a manqué et/ou ce qu'il aurait fallu améliorer pour répondre aux objectifs de manière plus pertinente.

- *Points forts:*

Je pense que c'est au niveau de la relation enseignant-enseigné que la qualité de mon enseignement s'est le mieux ressentie. C'est en effet un aspect qui me semble fondamental car de cette relation dépend les attitudes des partenaires de la classe.

En tant qu'enseignante, il me semblait essentiel de créer avec mon groupe une ambiance propice à l'échange et à l'écoute, d'autant plus que les stagiaires étaient peu nombreux. Ayant moi-même été apprenante dans des classes de langue, mon expérience me disait que pour favoriser la communication, l'une des premières choses à établir avec les stagiaires était une **relation de confiance et de proximité**. Dans ce but, j'ai toujours cherché à adopter une attitude bienveillante à l'égard de mes élèves en m'intéressant à qui ils étaient, en m'assurant de leur compréhension et en les encourageant dans leur apprentissage du français, sans porter de jugements qui puissent les inhiber. Cette attitude traduisait chez moi la volonté de faire montre de respect et d'ouverture par rapport à mon public, à la fois dans mon rôle d'enseignante, mais également dans mon rôle d'étrangère, ce que, malheureusement certains français oublient de faire à Madagascar, se sentant toujours le besoin de juger, de critiquer car ils se croient supérieurs. J'ai manifesté une réelle curiosité par rapport à leur culture, leur façon de penser, leur style de vie, en leur permettant de s'exprimer en classe sur des sujets personnels, mais également en dehors de la situation d'enseignement en profitant des opportunités que nous avons pour échanger. Certains stagiaires m'ont ainsi fait remarquer qu'ils appréciaient mon ouverture d'esprit car ils sentaient qu'ils pouvaient parler librement avec moi; d'autres ont également manifesté leur étonnement du fait que je semblais si bien m'entendre avec des militaires. Par ailleurs, si eux n'ont pas pris l'initiative de faire usage de leur langue, j'ai par contre utilisé parfois certains mots malgaches car je souhaitais manifester mon intérêt pour eux et leur langue et favoriser une situation dans laquelle ils ne se sentent pas inférieurs du fait de leur maîtrise imparfaite du français, en leur montrant que moi-même je me trouvais en situation d'apprenante et qu'ils avaient des connaissances que je ne

possédais pas, ce qui permettait de rééquilibrer les rôles et de détendre l'atmosphère de la classe. Je suis convaincue que susciter la dimension socio-affective avec ses élèves est gage d'un meilleur apprentissage de la matière enseignée, mais à plus grande échelle est également un moyen d'apprentissage de certaines valeurs universelles, telles que le **respect** à la différence, à l'interculturalité.

Tout au long de la formation, j'ai proposé différentes activités qui ont permis de susciter la participation des élèves tout en respectant les possibilités de chacun, étant donné les différences de niveaux. L'essentiel à mes yeux était de mettre en place un *savoir communiquer* qui accepte que la performance linguistique des stagiaires ne soit pas parfaite. J'ai donc mis en avant que la forme linguistique, imprécise ou incorrecte, ne devait pas être un obstacle à la communication, insistant sur le fait que d'autres composantes, autres que linguistique, entraient dans la capacité à établir une bonne communication. Le plus important était que les stagiaires s'essayent à s'exprimer dans des situations où l'intention de communication personnelle prime sur la maîtrise linguistique. Ayant observé que les malgaches avaient une forte conscience de la faute en français, ce qui provoquait parfois des peurs et des blocages, l'objectif de mon cours était de dédramatiser la relation à l'erreur de sorte que les stagiaires osent prendre des risques. Même si cela a pris du temps, j'ai ainsi pu observer que les élèves les plus faibles ont osé prendre la parole à quelques occasions même en présence d'élèves beaucoup plus avancés.

En laissant une grande place à l'expression orale sans soumettre les stagiaires à un jugement, je voulais qu'ils se rendent compte qu'ils étaient capables de communiquer, avec une native qui plus est, sans que leur maîtrise imprécise du français ne les mette en situation d'échec. J'ai donc eu un comportement quelque peu indifférent face aux erreurs des élèves, refusant d'y apporter une correction systématique, parfois seulement reformulant la phrase incorrecte. Et ce sont les élèves eux-mêmes qui se sont retrouvés parfois à jouer le rôle de correcteur lorsque l'un de leurs camarades faisait une erreur, ce qui m'a semblé être une attitude en faveur d'une **prise d'autonomie** des stagiaires dans leur processus d'apprentissage. Avec le recul, je me rends compte que c'est une attitude que j'aurais voulu voir s'instaurer dans la classe de manière plus régulière, afin de favoriser l'implication de tous dans le cheminement de l'apprentissage du français.

Pour encourager la participation et la prise d'autonomie, la disposition de la classe et la mobilité des différents acteurs me semblaient essentielles. Lorsque le groupe classe était réuni, les élèves étaient disposés en U, de manière à provoquer le contact (l'échange de regard semble être un

moteur à la participation) et l'interaction verbale entre tous les partenaires. Je me trouvais souvent mobile, au centre du U, de façon à réduire la distance entre nous et à ne pas imposer une autorité hiérarchique qui aurait pu nuire à la spontanéité des stagiaires. Lorsque les groupes étaient divisés, et qu'ils devaient réaliser un travail en autonomie, j'encourageais les stagiaires à entretenir une certaine mobilité, de manière à ce qu'ils se déplacent dans la classe et qu'ils échangent avec leurs camarades. Le travail de groupe peut représenter en effet une véritable synergie dans l'apprentissage.

Enfin, il me semble avoir contribué à la mise en place d'une ambiance détendue au sein de la classe en laissant la bonne humeur et l'humour s'installer dans le groupe. Certains stagiaires en particulier avaient un grand sens de l'humour et de la répartie et, grâce à la confiance établie entre nous, ils ont pu exprimer ces traits caractéristiques de leur personnalité dans diverses situations d'apprentissage. Le groupe m'a même fait remarquer qu'avec moi au moins (contrairement à d'autres professeurs) il était possible de rire, ce qu'ils semblaient très apprécier.

- Points critiques:

- **Expérience insuffisante**

J'ai été confrontée à un manque d'expérience évident quant à un enseignement visant la préparation aux épreuves du DELF. Il s'agissait pour moi de ma première expérience dans ce genre de cours et tout au long de la formation, j'ai douté de ma capacité à répondre de manière efficace aux besoins des apprenants. J'avais bien suivi quelques cours sur l'évaluation à l'université et j'avais donc quelques connaissances du DELF, mais il m'a semblé (re)découvrir avec les élèves de quoi il retournait.

Pour être opérationnelle, il me semble qu'il serait souhaitable que l'enseignant en charge de ce genre de cours ait passé son accréditation DELF-DALF de manière à mieux se rendre compte du travail attendu et d'avoir le recul suffisant sur ce qui est essentiel à travailler et sur ce qui l'est moins. Effectivement, n'ayant pas le recul nécessaire, j'ai parfois peiné à savoir quel contenu choisir, à équilibrer la quantité de matière dite théorique et les moments d'approfondissement.

N'ayant pas d'expérience suffisante, j'ai souvent ressenti comme difficile d'évaluer la performance des élèves et de leur apporter le feedback nécessaire à un ajustement de leur apprentissage.

En outre, je pense que l'accréditation DELF-DALF permet réellement de se confronter au rôle d'évaluateur dans un contexte officiel, ce qui constitue une expérience irremplaçable à partager avec les élèves pour les guider dans leur apprentissage de manière plus concrète.

- **Manque de concertation**

Avec le recul, je pense que mon enseignement a souffert du manque de communication entre la professeur malgache et moi-même. Nous avons en effet dispensé nos cours de façon tout à fait individuelle, sans concertation ni échange d'opinion, comme si nos deux enseignements étaient totalement dissociés. Or, il me semble qu'il aurait été bénéfique pour les stagiaires que ces deux cours soient conçus de manière complémentaire, afin de répondre au mieux à leurs besoins et attentes. Mais l'emploi du temps de nos cours respectifs (moi ayant cours le mardi et le jeudi et elle, le lundi et le mercredi) ne nous a pas permis de nous rencontrer et de prendre conscience de cela.

Je pense que nous aurions dû nous concerter quant au choix des activités proposées afin d'éviter une certaine redondance des informations (par exemple, j'avais remis au groupe une fiche à remplir de manière progressive sur les connecteurs et j'ai appris plus tard que l'enseignante malgache avait remis la même fiche déjà complétée aux stagiaires). De plus, il aurait été judicieux de ma part de relever les difficultés principales des stagiaires et d'en faire part à l'enseignante afin que celle-ci les intègre à son cours, de manière à travailler plus spécifiquement sur des éléments de français à perfectionner caractéristiques de ce qui se retrouve dans les épreuves du DELF.

Par ailleurs, la professeur malgache ayant de nombreuses années d'expérience dans l'enseignement et dans la préparation aux examens du DELF-DALF, je pense qu'il aurait été intéressant pour moi d'avoir recours à ses conseils ou à son aide dans l'organisation de mon cours et le choix des supports.

Avec les stagiaires également, il me semble ne pas avoir sollicité suffisamment leur opinion sur les activités proposées, notamment au niveau du choix des textes, des sujets de discussion et du type d'exercices. Il aurait été intéressant d'en discuter avec eux et d'adapter peut-être mieux le cours de manière à répondre à leurs intérêts et leurs envies, pour renforcer la motivation et la prise

d'initiatives et donc, favoriser une meilleure participation à leur apprentissage.

- **Difficultés à prendre en charge les différences de niveaux**

Je n'ai, selon moi, pas pu apporter une solution entièrement satisfaisante à la prise en charge des différences de niveau en classe.

Dans les moments où le groupe classe était réuni, je pense que l'enseignement que j'ai proposé a tiré vers le haut les stagiaires les plus faibles, mais les a sans doute aussi un peu déstabilisé, car ils avaient du mal à participer et à suivre le cours.

Lorsque les groupes étaient séparés, j'ai dû mettre les stagiaires dont je ne pouvais pas m'occuper en situation de travail d'autonomie partielle (en leur remettant des exercices à faire et des photocopiés à lire). Même s'il me semble que cette capacité d'autonomie est essentielle à l'apprentissage, j'ai eu parfois l'impression de ne pas remplir mon rôle d'enseignant correctement parce que je ne pouvais pas être présente pour tous de manière à répondre à leurs questions et leur apporter le soutien nécessaire. Si la division du groupe classe semblait propice à un travail plus en accord avec les compétences de chacun, j'ai eu l'impression de perdre de mon côté attention, application et focalisation étant donné que j'étais contrainte de m'éparpiller dans plusieurs tâches tout en guidant les uns et les autres dans la réalisation de ces tâches.

- **Difficulté de maîtrise**

Si l'essentiel pour moi était de favoriser l'échange en classe de langue en permettant à chacun de s'exprimer, la conséquence de ce choix pédagogique a été de devoir faire face parfois à une perte de contrôle des interventions et des prises d'initiative. En effet, j'ai remarqué que les exercices que je proposais provoquaient beaucoup de digressions de la part des élèves ou de moi-même, car les sujets abordés étaient matière à réflexions, ce qui nous détournait de l'exercice premier et de l'objectif initial visé. C'est surtout lorsque la classe était réunie au complet qu'est apparue la difficulté à gérer le groupe et ses interventions, notamment parce que le groupe avancé rentrait vite dans le débat. Je trouvais moi-même ces séances où la conversation prenait le pas très intéressantes de par l'émulation intellectuelle due à la confrontation des idées que provoquait le

débat, mais bien que ces digressions aient été propices à la pratique de l'oral, elles m'ont parfois empêchée de rester focalisée sur la progression du cours.

De plus, lorsque le débat était engagé, que ce soit moi qui l'ai initié ou qu'il ait été l'initiative des apprenants, je me suis aperçue de la difficulté à gérer un débat, me demandant comment je devais intervenir et comment évaluer la performance des stagiaires. Comme je l'ai dit, mon objectif était de favoriser la communication et la prise de risques des apprenants, ce qui m'a conduit parfois à trop privilégier le fond (les idées) par rapport à la forme (maîtrise des différentes composantes linguistiques). Même si le besoin de correction me semble être un frein à la fluidité, je pense que j'aurai dû faire de la place à la correction et à l'évaluation des apprenants en situation de production orale, tout en continuant à veiller à respecter leur discours pour ne pas les inhiber.

- **Manque d'évaluation**

Souhaitant confronter les stagiaires à un grand nombre d'activités caractéristiques des épreuves du DELF, j'ai enchaîné les exercices et devoirs afin qu'ils pratiquent le plus possible mais je pense ne pas avoir proposé une évaluation suffisante qui puisse les aider à ajuster leur apprentissage, du moins pas de façon individuelle. Consciente de l'importance d'une évaluation qui s'inscrive tout au long de la formation, j'ai bien essayé, comme je l'ai souligné dans la présentation de ma pratique pédagogique, de permettre à l'évaluation de prendre place au sein du cours, mais mon rôle étant déjà complexe du fait que je devais différencier mon enseignement en fonction des trois niveaux présents dans la classe, je n'ai pas pu parvenir à une individualisation de l'enseignement qui permette de respecter le rythme individuel des apprenants et qui propose des remédiations personnelles en fonction de leur progression.

- **Travail insuffisant sur la compréhension**

Les stagiaires ont mis en évidence le manque d'exercices relatifs à la compréhension orale. J'ai moi-même pris conscience de cette insuffisance de mon enseignement. J'ai manifestement proposé un cours qui portait plus sur l'apprentissage de la parole que sur celui de la compréhension. Je crois que ce choix est dû en partie au fait que j'avais surestimé leur capacité à ce niveau et, par conséquent, sous estimé les difficultés qui pouvaient se poser à eux. Étant donné le peu de temps imparti pour la formation, j'ai préféré me focaliser sur ce qui me semblait le plus important, à savoir

la production. Sans doute avais-je plus d'affinités pour ce genre de travail qui me paraissait pouvoir mobiliser davantage les ressources des apprenants, redoutant la monotonie du cours et la passivité des stagiaires en situation de simple écoute. Mais cela s'est avéré un choix pénalisant pour les stagiaires puisque c'est apparemment l'épreuve de compréhension orale qui a globalement constitué la difficulté majeure lors de la passation du DELF.

Toutes ces observations et réflexions m'ont permis de tirer des enseignements de mon propre enseignement et me conduisent à faire des propositions didactiques qui visent l'amélioration et/ou l'enrichissement du cours que j'ai proposé.

3. Propositions didactiques

Étant consciente que chaque situation d'apprentissage est unique Je cherche avant tout dans cette ultime partie à proposer des moyens ou méthodes d'enseignement qui me semble pouvoir répondre à certaines des problématiques qui se sont posées à moi dans le contexte d'apprentissage donné ou du moins pour pouvoir améliorer la qualité de mon enseignement.

A. Des supports plus authentiques

Tout d'abord, il me semble nécessaire, dans une certaine mesure, de négocier les textes, documents et activités avec les apprenants pour leur permettre d'être plus participatif à leur apprentissage et de se sentir beaucoup plus acteur pendant le cours.

La recherche et la sélection de supports devrait se faire non seulement en fonction des intérêts et des goûts exprimés par les étudiants, en vue de susciter une motivation authentique chez les apprenants, mais également en favorisant l'introduction des divers médias et supports francophones auxquels les malgaches peuvent avoir accès. En effet, la situation sociolinguistique de Madagascar permet d'avoir un choix suffisamment large et varié de documents écrits ou audio (présence de nombreux journaux et magazines francophones, possibilité d'écouter et d'enregistrer des émissions de RFI, accès à de nombreux films en français, etc.) pouvant servir de supports authentiques à des activités pédagogiques. Un tel travail à partir de documents authentiques est essentiel dans la perspective

d'une préparation aux épreuves du DELF-DALF, d'autant plus encore lorsque l'on enseigne à des apprenants de niveau avancé; étant donné également l'enjeu que constitue la maîtrise du français à Madagascar, le recours à des documents authentiques en français tel que ceux qu'on trouve sur l'île est réellement significatif pour les malgaches puisque d'une manière ou d'une autre, les apprenants s'y trouvent confrontés en dehors de la classe de langue, le français étant ancré dans leur réalité. Par conséquent, la situation d'apprentissage prend plus de sens pour les apprenants car elle fait écho à l'environnement dans lequel ceux-ci évoluent.

B. Internet comme moyen d'apprentissage

Il me semble de plus en plus nécessaire de considérer Internet comme un moyen d'apprentissage incontournable. Je regrette, qu'au moment où j'enseignais, l'école militaire n'ait pas eu à la disposition des stagiaires une salle multimédia qui leur permette d'avoir accès à internet. Il semblerait que c'est chose faite désormais.

Ce fait ouvre donc de nouvelles perspectives d'enseignement. Étant donné que les stagiaires étaient en groupe réduit, il aurait été tout à fait envisageable de prévoir des moments où l'accès à internet eu pu être requis pour réaliser des tâches individuelles ou en groupe.

Ainsi la perspective d'un accès possible aux ressources informatiques et internet permet d'envisager une meilleure préparation aux épreuves du DELF, notamment grâce au grand nombre de sites internet qui proposent des exercices d'entraînement aux épreuves du DELF ainsi que des types d'épreuves (notamment sur le site du *CIEP* et le *Point du FLE*). Par ailleurs, sur ces sites, plusieurs activités audio (de différents niveaux) sont disponibles afin de permettre aux apprenants de s'entraîner à la compréhension orale, ce qui justement a manqué à mes stagiaires. L'accès à ce genre de ressources permet un travail plus en profondeur des différentes compétences des apprenants et favorise l'individualisation de l'apprentissage, en contribuant au respect du rythme de chacun (par exemple, les apprenants peuvent réécouter des documents sonores autant de fois qu'ils le veulent). Ce mode d'apprentissage en autonomie permet donc de répondre de manière beaucoup plus efficace à l'hétérogénéité des niveaux dans une classe, en créant une dynamique de classe qui ne soit pas monotone mais qui au contraire permet le recours à des ressources diverses et variées, grâce auxquelles chaque apprenant peut trouver ce qui lui convient.

C. Stimuler l'expression et penser l'évaluation

Pour stimuler l'expression orale dans la classe de langue, je pense qu'il est nécessaire de varier les activités, et de rechercher à bien structurer ces activités, ce que je n'ai malheureusement pas suffisamment fait avec mes stagiaires et ce qui m'a conduit à perdre parfois quelque peu le contrôle de mon groupe (notamment lors des débats que j'ai menés en classe). S'il est important de solliciter la prise de parole des apprenants, je me suis rendue compte que cette attitude n'est pas suffisante et qu'il faut l'accompagner de contraintes qui sont essentielles à l'apprentissage. Autrement dit, les contraintes sont les consignes des exercices qui orientent le discours et qui permettent d'évaluer si le discours est en adéquation avec le travail demandé, donc si l'apprenant dispose des compétences pragmatiques et communicatives nécessaires à la réalisation d'une tâche. En effet, en plus de favoriser l'expression personnelle des apprenants, il faut que je veille à penser l'évaluation relative à cette expression en donnant l'opportunité à la classe d'évaluer les productions des élèves, positivement et négativement. Cette évaluation vise à mettre en évidence les erreurs, qui seront alors reformulées par la classe, ce qui contribue à la progression de chacun. Par exemple, la réalisation d'exposés individuels par les apprenants présente le double intérêt de les mettre à tour de rôle en situation d'évaluateur et d'évalué. Par ailleurs, mettre en situation de simulation les élèves de niveaux avancés me semble être une bonne méthode pour stimuler leurs compétences communicatives, notamment leurs compétences d'argumentation, de positionnement et de défense de point de vue. La simulation en contextualisant l'acte communicatif permet de donner du sens à la pratique de l'oral en classe. Je pense donc que dans ma pratique je chercherai à introduire des simulations globales à l'avenir.

CONCLUSION

Comme tant d'autres professeurs de français langue étrangère à travers le monde, ce stage à Madagascar m'a amenée à participer à la diffusion de la langue et de la culture française, tout en étant exposée moi-même à un nouvel environnement où la culture et la langue m'étaient étrangères, ce qui m'a conduite à dépasser le simple cadre de l'enseignement (en tant que transmission unilatérale des connaissances de l'enseignant à l'enseigné) pour me permettre la rencontre avec l'Autre grâce à l'échange qui s'est instauré entre les différents partenaires de la classe. Pour cela, l'une des attitudes essentielles à adopter a été une attitude d'ouverture et de respect face au public auquel j'ai enseigné. Car, dans tout acte d'enseignement, avant d'enseigner une matière, il s'agit d'enseigner à des personnes et pour cela, il est fondamental de s'intéresser aux caractéristiques du public, mais également à l'environnement dans lequel celui-ci évolue.

C'est cette volonté qui m'a conduite à interroger en profondeur la place du français à Madagascar et les représentations ambivalentes que véhiculent cette langue de manière à comprendre le rapport que mes stagiaires militaires pouvaient entretenir avec elle, ainsi que les motivations de ce public face à l'apprentissage du français, tout comme les motivations, à plus grande échelle, des institutions en charge de cet enseignement. Je suis forcée de constater que, alors même que Madagascar fêtait cette année ses cinquante ans d'indépendance, la vie des malgaches est encore largement dominée par le poids de son histoire avec la France, puisque la maîtrise de la langue française, qui recouvre des enjeux à la fois sociaux, professionnels et économiques, demeure la clé de la réussite, ce qui me conduit à penser que l'enseignement du français à Madagascar semble avoir encore de beaux jours devant lui. D'autant plus que cet enseignement répond de plus en plus à un besoin d'évaluer et de valider les compétences linguistiques, notamment grâce à la mise en place de différentes certifications offrant une reconnaissance internationale. Cependant, dans un pays où la langue française a un statut supérieur à la langue nationale, il me semble que nous, professeurs de FLE, avons le devoir de valoriser la langue et la culture d'origine des apprenants, car notre mission au sens large devrait être celle d'une éducation à l'interculturel, à l'acceptation et au respect de la différence, sans qu'une langue et/ou une culture ne soient perçues comme supérieures à d'autres. La situation d'enseignement doit permettre pour cela une ouverture réciproque, un échange à double sens; en allant vers les apprenants, à la rencontre de qui ils sont, il est certain que nous encourageons les apprenants à effectuer le chemin inverse afin qu'ils viennent vers nous en faisant tomber leurs blocages, leurs peurs et/ou leurs préjugés.

Ainsi, en concevant un cours de préparation au DELF en milieu militaire malgache, j'ai pu non seulement apprécier le caractère unique de chaque situation d'enseignement à laquelle le professeur de FLE peut être confronté, autant au niveau des contraintes inhérentes à la situation que des alliances qui peuvent se tisser, mais également, me rendre compte, à plus grande échelle, de l'incroyable diversité du monde dans lequel nous vivons et prendre conscience du rôle que nous, professeurs, sommes amenés à jouer dans ce monde, mais également du bénéfice que nous pouvons tirer de ce rôle.

En effet, j'ai eu l'impression, tout au long de cette formation, de me trouver moi-même en situation d'apprentissage. Il s'agissait bien entendu de l'une de mes premières expériences professionnelles en tant que professeur, et grâce à la grande autonomie dont je disposais, j'ai pu véritablement me confronter à ce nouveau rôle en mesurant mes compétences tout comme mes limites et en prenant confiance en mes propres ressources. Si je n'ai véritablement pas innové quant au matériel pédagogique, puisque je disposais de manuels qui proposaient un parcours d'ensemble et des activités adaptées aux objectifs fixés, les particularités du contexte et certaines de ces contraintes m'ont obligée à réfléchir à une organisation originale de mon enseignement, de manière à trouver une réponse pédagogique cohérente par rapport à la situation d'enseignement. Mais j'ai surtout appris sur mes propres capacités de relations humaines et de rapport avec l'Autre, grâce à l'instauration, au sein de ma classe, d'un dialogue authentique et d'une compréhension mutuelle et ce, je crois, au service d'un meilleur apprentissage.

Ce stage à Madagascar m'a donc permis de vivre une expérience véritablement enrichissante tant professionnellement parlant qu'humainement. Ainsi, les réflexions menées dans ce travail de recherche et d'analyse sur cette expérience m'ont permis de me rendre compte que l'acte d'enseignement parle avant tout de soi-même, ce qui m'a permis d'apprendre beaucoup sur la personne que j'étais, sur l'enseignante que je veux être et sur l'évolution que je veux donner à ma pratique. Car, comme le dit Émile Faguet, «j'apprends chaque jour pour enseigner le lendemain».

Bibliographie

Noel-Jothy F. et Sampsonis B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Hachette.

Sitographie

- Bibauw S. *Le français à Madagascar*. Disponible sur:
[<http://serge.bibauw.be/madagascar/index.php>]. Consulté le 12 avril 2010.
- Babault S. *De la malgachisation à la relance du français: 25 ans de politique linguistique à Madagascar*. In Atelier: Enseignement du français en francophonie. Disponible sur:
[<http://www.bibliotheque.refer.org/biblio/chapitres.php?numpubli=5>].
Consulté le 05 mai 2010.
- Barière I. (2003). *Des systèmes d'évaluation en FLE*. Disponible sur:
[<http://www.edufle.net/article50.html>]. Consulté le 08 mai 2010.
- Bavoux C. et C. *Le coût social des dernières politiques linguistiques*. Disponible sur:
[www.politique-africaine.com/numeros/pdf/052076.pdf]. Consulté le 05 mai 2010.
- Cuq J.-P. *La problématique de l'évaluation en didactique des langues*. Disponible sur:
[www.cfcc-eg.org/IMG/pdf/Conference_JP_Cuq.pdf]. Consulté le 08 mai 2010.
- Diki-Kidiri M. *Multilinguisme et politiques linguistiques en Afrique*. Disponible sur:
www.francophonie-durable.org/. Consulté le 06 mai 2010.
- Frey C. *Compte rendu*. Sophie Babault, Langues, école et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux, L'Harmattan, Paris, 2006. Disponible sur:
[www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/22/Babault.pdf] . Consulté le 05 mai 2010.
- Joubert J.-L. *La langue française à Madagascar*. Disponible sur:
[<http://www.bibliotheque.refer.org/lit01/2-1.htm>]. Consulté le: 12 avril 2010.
- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Disponible sur:
[www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf]. Consulté le 08 mai 2010.
- Lescure R. *D.E.L.F.-D.A.L.F. : des certifications officielles en F.L.E. à unités capitalisables*.
Les cahiers de l'ASDIFLE n°5 «Certifications linguistiques en Europe». Disponible sur:
[fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier5_Lescure.pdf] . Consulté le 08 mai 2010.
- Madagascar. Disponible sur:
[<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/madagas.htm>] . Consulté le 12 avril 2010.
- Raharinjanahary S. *Bilinguisme et histoire de Madagascar*. Disponible sur:
[[www.ouvrir-fichier.com/ouvrir-fichier-pdf-convertir-pdf-telecharger-bilinguisme- page-7.htm](http://www.ouvrir-fichier.com/ouvrir-fichier-pdf-convertir-pdf-telecharger-bilinguisme-page-7.htm)]. Consulté le 05 mai 2010.
- Rambelo M. *Madagascar*. Disponible sur:
[www.dlf.auf.org/IMG/pdf/Rambelo_Madagascar.pdf]. Consulté le 05 mai 2010.
- Tirvassen R. *Vers une tentative d'évaluation de la politique linguistique dans les systèmes éducatifs*.
In Atelier: Enseignement du français en francophonie. Disponible sur:
[<http://www.bibliotheque.refer.org/biblio/chapitres.php?numpubli=5>] . Consulté le 05 mai 2010.
- Younes (2009). *L'évaluation scolaire: d'une conception à une autre*. Disponible sur:
[<http://www.edufle.net/L-evaluation-scolaire-d-une>] . Consulté le 08 mai 2010.

ANNEXES

Annexe 1 : Glossaire

Annexe 2 : Définition des critères professionnels de l'évaluation

Annexe 3 : Définition des types d'évaluation

Annexe 4: Tableau de correspondances

Annexe 5: L'échelle d'ALTE

Annexe 6: Questionnaires: les stagiaires et le français

Annexe 7: Questionnaires de fin de formation

ANNEXE 1

Glossaire

Bilinguisme: Se dit des situations, à l'intérieur d'un même pays ou d'une même communauté, dans lesquelles un locuteur peut être conduit à faire usage de deux langues, avec pour chacune d'entre elles un degré de compétence proche de celui du locuteur natif.

Diglossie: Situation de hiérarchisation entre deux langues, l'une valorisée, l'autre non, avec une répartition des usages et un conflit d'identité entre les deux systèmes langagiers.

Schizoglossie: Il s'agit d'un terme linguistique qui se réfère à l'insécurité ou au complexe linguistique d'une langue maternelle. C'est commun dans les sociétés où il existe deux variétés de langue et l'une est considérée comme correcte tandis que l'autre ne l'est pas.

Évaluation: Mesure la valeur d'un ou plusieurs aspects du niveau de capacité, au moyen d'un test ou d'un autre type de procédure.

Interaction: « Dans les activités interactives, l'utilisation de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. »

Médiation: « Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. » L'interprétation, la traduction, le résumé, la reformulation sont des activités de médiation.

Test: Procédure standardisée servant à évaluer le niveau de compétences ou de connaissances d'un individu. Longtemps considéré comme outil de classe (test de classement, diagnostic, formatif...), le test répond aussi aujourd'hui à des finalités plus larges, proches de celles de la certification. Ainsi,

on peut distinguer le test interne à un centre de formation et le test externe au centre d'examen (standardisé, fidèle, valide et étalonné) à valeur sommative.

ANNEXE 2

Définition des critères professionnels de l'évaluation

Source: Noel-Jothy F. et Sampsonis B. (2006). Certifications et outils d'évaluation en FLE.

- **Validité:** qualité d'une épreuve qui fait qu'elle mesure effectivement ce qu'elle est censée mesurer et qu'elle propose une démarche adéquate pour mesurer ce qu'elle prétend mesurer.
- **Fiabilité/Fidélité:** qualité d'un test qui fait que les résultats sont constants. Pour évaluer la constance d'un test, il faudrait pouvoir l'administrer plusieurs fois consécutives dans des conditions identiques à un même groupe de sujets. Un test fidèle est un test dont les résultats obtenus sont aussi exempts que possibles d'erreurs de mesure.
- **Objectivité:** qualité d'un test qui fait que les résultats obtenus par un sujet donné seront constants quel que soit l'examineur (celui-ci pouvant éventuellement être remplacé par une machine). L'objectivité est un des facteurs de la fidélité
- **Faisabilité:** facilité de réalisation à tous les niveaux. La clarté des instructions, la présence d'exemples, la durée impartie à la tâche par rapport à sa longueur ou sa difficulté font partie de ce critère. Il en va de même pour le temps passé à concevoir, passer et corriger le test. Le critère économique entre donc dans ce critère (un test est aussi faisable en ce qu'il peut être considéré comme peu coûteux, surtout en temps et en énergie).
- **Équité:** principe impliquant le respect de chacun dans la faisabilité du test. Le respect de ce principe implique de se poser les questions suivantes: Est-ce que le test donne les mêmes chances à tous les candidats, quelle que soient leur race, leur sexe, leur origine ethnique? Prend-on en compte les handicaps? A-t-on mis en place des contextes physiques et mentaux favorables à tous? Les candidats sont-ils bien informés de tout ce qui concerne le test (échantillons de test, critères et barèmes de notation, conditions de passation...)? Quel est l'impact du test – autrement dit: a-t-il un effet positif sur les individus et la pratique de classe?

Les trois premiers critères concernent directement le contenu et l'élaboration des tests. Ils sont en priorité du ressort des concepteurs et des examinateurs. Les deux derniers sont des critères récents, qui prennent en compte le candidat et la réalisation du test.

ANNEXE 3

DEFINITION DES TYPES D'ÉVALUATION

Source: *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*

1. Évaluation du savoir/Évaluation de la capacité

- **L'évaluation du savoir (ou du niveau)** est l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques – elle porte sur ce qui a été enseigné – par voie de conséquence, elle est en relation au travail de la semaine ou du mois, au manuel, au programme. L'évaluation du savoir est centrée sur le cours. Elle correspond à une vue de l'intérieur.

- **L'évaluation de la capacité** (mise en œuvre de la compétence ou **performance**), au contraire, est l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel. Elle correspond à une vue de l'extérieur.

Les professeurs s'intéressent plus particulièrement à l'évaluation du savoir qui leur renvoie un feedback sur leur enseignement. Les employeurs, l'administration scolaire et les apprenants adultes tendent à s'intéresser plus à l'évaluation de la capacité (ou performance) : c'est l'évaluation du produit, de ce qu'un sujet peut effectivement faire. L'avantage de l'évaluation du savoir réside dans le fait qu'elle est proche de l'expérience de l'apprenant. L'avantage de l'évaluation de la capacité est de permettre à chacun de se situer car les résultats ont une totale lisibilité.

Dans **l'évaluation communicative** en contexte d'enseignement et d'apprentissage centrés sur les besoins, on peut faire valoir que les distinctions entre **Savoir** (centré sur le contenu du cours) et **Capacité** (centrée sur l'utilisation en situation réelle) devraient, idéalement, être infimes. Lorsque l'évaluation du savoir teste l'utilisation pratique de la langue dans des situations significatives et tend à présenter une image équilibrée de la compétence qui se manifeste, elle a une dimension de capacité. Ce test a une dimension de savoir lorsque l'évaluation de la capacité se fait par des tâches langagières et communicatives fondées sur un programme connu approprié, donnant à l'apprenant l'occasion de montrer ce à quoi il est arrivé plutôt que de l'exposer au hasard de tâches qui, pour des raisons vraisemblablement inconnues, départagent les forts et les faibles.

Les échelles d'exemples de descripteurs sont relatives à l'évaluation de la capacité ; elles montrent le continuum de la capacité en situation authentique. L'importance de l'évaluation du savoir pour le renforcement de l'apprentissage est commentée au Chapitre 6.

2. Évaluation normative/Évaluation critériée

- **L'évaluation normative** classe les apprenants les uns par rapport aux autres.

Cela peut se faire en classe (*Vous êtes dix-huitième*) ou dans le cadre d'une population donnée (*Vous êtes le 21 567e ; vous êtes dans les premiers 14 %*) ou dans la population des candidats à un test. Dans ce dernier cas, on peut ajuster les notes brutes pour parvenir à un résultat « juste » en traçant la courbe des résultats en fonction de celle des années précédentes afin de maintenir un certain niveau et de s'assurer que le même pourcentage d'apprenants réussissent chaque année, quelles que soient la difficulté du test ou la compétence des candidats. On utilise couramment l'évaluation normative dans les tests de placement (ou les concours) qui servent à constituer des classes.

- **L'évaluation critériée** se veut une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs.

L'évaluation critériée suppose que l'on dégage un **continuum de capacités** (verticalement) et une **série de domaines pertinents** (horizontalement) de telle sorte que les résultats individuels au test puissent être placés sur l'ensemble de l'espace critérié ; ce qui entraîne

- a.** la définition des domaines pertinents couverts par le test en question et **b.** l'identification de points de césure ou seuils : la (ou les) note(s) au test jugée(s) nécessaire(s) pour correspondre au niveau

de compétence. Les échelles d'exemples de descripteurs se composent d'énoncés de critères correspondant à des catégories dans le schéma

descriptif. Le *Cadre européen commun de référence* présente un ensemble de normes communes.

3. Maîtrise/Continuum ou suivi

- **L'approche de type Maîtrise** (ou compétences maîtrisées) en référence à des critères est une approche dans laquelle une seule « norme minimale de compétence » est établie pour départager les apprenants entre capables (réussite) et non capables (échec) sans que soit pris en compte le niveau de qualité manifesté dans la façon dont l'objectif est atteint.

- **L'approche de type Continuum** (ou compétences en cours d'acquisition) en référence à des critères est une approche dans laquelle une capacité donnée est classée en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité possibles dans le domaine en question.

Il existe, en fait, de nombreuses approches de l'évaluation critériée dont la plupart peuvent d'abord être identifiées comme une interprétation de la maîtrise ou du « continuum ».

Une assez grande confusion provient de ce que l'on identifie souvent exclusivement, de façon erronée, l'évaluation critériée avec la maîtrise ; **l'approche de type « maîtrise »** est une approche de type « savoir » en relation à la progression du cours ou du module. Elle accorde moins d'importance à situer ce module (et donc le savoir dans le cadre de ce module) sur une ligne continue de compétence.

L'alternative à cette approche est de reporter les résultats de chaque test sur une courbe de compétence en utilisant, habituellement, des mentions qualitatives. Dans ce cas, le continuum est le « critère », la réalité extérieure qui garantit que les résultats du test ont un sens. La référence à ce critère extérieur peut se faire en utilisant une analyse échelonnée (par exemple, le modèle de Rasch) pour mettre en relation les uns avec les autres les résultats de tous les tests et à les reporter directement sur une échelle commune.

On peut exploiter le *Cadre de référence* selon ces **deux approches**. – L'échelle des niveaux utilisée pour le continuum peut s'aligner sur les *Niveaux communs de référence*. – L'objectif à maîtriser dans l'approche « maîtrise » retrouve les grandes lignes de la grille conceptuelle des catégories et niveaux proposée par le *Cadre de référence*.

4. Évaluation continue/Évaluation ponctuelle

- **L'évaluation continue** est l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours. La note finale reflète ainsi l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre.

- **L'évaluation ponctuelle** se fait par l'attribution de notes ou la prise de décisions effectuées à la suite d'un examen ou d'une autre procédure d'évaluation qui a lieu à une date donnée,

généralement à la fin du cours ou au début du cours suivant. On ne se préoccupe pas de ce qui s'est passé auparavant ; seul compte ce que l'apprenant est capable de faire ici et maintenant.

On considère souvent l'évaluation comme extérieure à l'enseignement. Elle a lieu à des moments précis et débouche sur des décisions. Le contrôle continu suppose que l'évaluation soit intégrée dans le cours et contribue, de manière cumulative, au résultat final. À côté de la notation des devoirs et de tests de connaissance occasionnels ou réguliers pour renforcer l'apprentissage, l'évaluation continue peut prendre la forme de questionnaires ou de grilles remplies par les enseignants et/ou les apprenants, d'évaluation dans une série de tâches ciblées, d'évaluation formelle du travail de classe et/ou la création de portefeuilles d'échantillons de travaux éventuellement à différents moments de leur réalisation et/ou à différents moments du cours.

Les avantages et les inconvénients des deux approches sont assez évidents.

– L'évaluation ponctuelle s'assure que quelqu'un est encore capable de faire des choses qui pouvaient être au programme

deux ans plus tôt. Elle est, en revanche, assez traumatisante et favorise certains types d'apprenants.

– L'évaluation continue rend mieux compte de la créativité et d'aptitudes différentes mais elle repose lourdement sur la capacité de l'enseignant à être objectif ; au pire, elle peut transformer la vie de l'apprenant en course d'obstacles et devenir un cauchemar bureaucratique pour l'enseignant.

Les listes d'énoncés de critères décrivant la capacité relative aux activités communicatives (Chapitre 4) peuvent s'avérer utiles en évaluation continue. Les échelles d'évaluation conçues en relation avec les descripteurs pour des aspects de la compétence (Chapitre 5) peuvent s'utiliser pour accorder des notes en évaluation ponctuelle.

5. Évaluation formative/Évaluation sommative

• **L'évaluation formative** est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens.

• **L'évaluation sommative** contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir.

La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du feed-back.

L'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position

a. d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive

b. de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier

c. de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace et **d.** de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feedback.

Une telle formation de l'apprenant, avec la prise de conscience qu'elle suppose, a été appelée **évaluation formative**. Un certain nombre de techniques peuvent être utilisées pour cette formation à la prise de conscience mais l'un des principes de base est de comparer l'impression (c'est-à-dire ce que l'on se dit capable de faire sur une liste de contrôle) avec la réalité (c'est-à-dire, par exemple, écouter un document du type de ceux de la liste de contrôle et voir si on le comprend

réellement). DIALANG met en relation l'auto-évaluation de la performance avec cette manière de faire. Une autre technique importante consiste à analyser des échantillons de travaux – de l'apprenant et d'autres – et de l'encourager à acquérir son propre métalangage relatif aux aspects de la qualité et avec lequel il puisse identifier ses points forts et ses points faibles et définir pour lui-même, de manière autonome, un contrat d'apprentissage.

La plupart du temps, **l'évaluation formative ou diagnostique** opère à un niveau très détaillé des points de langue ou des habiletés récemment enseignés ou à venir dans un futur proche. Pour **l'évaluation diagnostique**, les listes de la Section 5.2 sont encore trop générales pour être pratiquement exploitables ; il faudrait se référer à la spécification particulière qui serait pertinente (*Waystage, Niveau seuil*, etc.). Des grilles composées de descripteurs qui définissent des aspects différents de la compétence à différents niveaux (Chapitre 4) peuvent cependant s'avérer utiles pour le feed-back formatif d'une évaluation d'expression orale.

Les *Niveaux communs de référence* sembleraient être tout à fait appropriés pour l'évaluation sommative. Pourtant, comme le démontre le Projet DIALANG le feed-back d'une évaluation même sommative peut être diagnostique et, en conséquence, formatif.

6. Évaluation directe/Évaluation indirecte

- **L'évaluation directe** évalue ce que le candidat est en train de faire. Par exemple, lors d'un travail en sous-groupe qui consiste en une discussion, le professeur observe, confronte aux critères d'une grille et donne son évaluation.
- **L'évaluation indirecte**, en revanche, utilise un test, généralement écrit, qui évalue souvent les potentialités.

L'évaluation directe se limite, en fait, à la production orale et écrite et à la compréhension de l'oral en interaction puisqu'il est impossible d'observer directement les activités de réception mais seulement leurs effets. La lecture, par exemple, ne peut être évaluée qu'indirectement en demandant aux apprenants de prouver leur compréhension en cochant des cases, en finissant des phrases ou en répondant à des questions. La richesse et le contrôle de la langue peuvent être évalués soit directement par rapport aux critères que l'on s'est défini, soit indirectement par l'interprétation et la généralisation de réponses à des questions d'examen. L'entretien est un test direct classique ; un texte lacunaire est un test indirect classique.

On peut utiliser les descripteurs qui définissent des aspects différents de la compétence à différents niveaux au Chapitre 5 pour concevoir des critères d'évaluation pour des tests directs. Les paramètres du Chapitre 4 peuvent apporter des données pour la sélection des thèmes, des tests et des épreuves pour des tests directs de production et des tests indirects de compréhension de l'écrit et de compréhension de l'oral. Les paramètres du Chapitre 5 peuvent, en outre, apporter des données pour l'identification des compétences linguistiques fondamentales à inclure dans un test indirect de connaissance de la langue ainsi que des compétences fondamentales pragmatiques, sociolinguistiques et linguistiques sur lesquelles se concentrer lors de la formulation des questions pour des tests composés d'items portant sur les quatre habiletés.

7. Évaluation de la performance/Évaluation des connaissances

- **L'évaluation de la performance** exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit.

- **L'évaluation des connaissances** exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a.

Il est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences. On ne peut alors que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence. On peut considérer la capacité comme la mise en œuvre de la compétence. En ce sens, un test n'évalue jamais que la performance, bien que l'on tente de déduire des performances les compétences sous-jacentes.

Toutefois, un entretien exige plus de « performance » qu'un texte lacunaire et un texte lacunaire, à son tour, exige plus de « performance » qu'un QCM – ou même que l'identification d'items plus authentiques. C'est ainsi qu'on utilise le terme de « performance » au sens de production langagière. Mais il a un sens plus étroit dans l'expression « test de performance » où il signifie performance adéquate en situation (relativement) authentique et généralement de type professionnel ou académique. Dans un sens un peu plus relâché de l'expression « l'évaluation de la performance », certaines démarches d'évaluation de l'oral peuvent être considérées comme des tests de performance en ce sens qu'ils généralisent sur la capacité, à partir de performances, dans une variété de types de discours jugés pertinents pour la situation d'apprentissage et les besoins des apprenants. Certains tests équilibrent évaluation de la performance et évaluation des connaissances du système de la langue ; d'autres évaluations de la performance ne le font pas.

La distinction est très semblable à celle que l'on peut faire entre tests directs et indirects. On peut exploiter le *Cadre de référence* de la même manière. Les spécifications du Conseil de l'Europe pour différents niveaux (*Waystage, Niveau seuil, Vantage Level*) offrent en outre plus de détails en ce qui concerne la connaissance linguistique cible pour les langues dans lesquelles elles sont disponibles.

8. Évaluation subjective/Évaluation objective

- **L'évaluation subjective** se fait par un jugement d'examineur. On entend habituellement par là le jugement sur la qualité de la performance.
- **L'évaluation objective** écarte la subjectivité. On entend habituellement par là l'utilisation d'un test indirect dans lequel une seule réponse correcte est possible, par exemple un QCM.

Une question complexe

Cependant, la **question de subjectivité/objectivité** est considérablement plus **complexe**.

On décrit souvent les tests indirects comme des « **tests objectifs** » ; cela signifie généralement que ces tests s'accompagnent d'une grille de correction ou d'un barème que le correcteur consulte pour se prononcer sur l'acceptabilité des réponses et dénombre ensuite les réponses justes pour donner le résultat. Certains types de tests vont un peu plus loin en ne permettant qu'une seule réponse par question (par exemple les QCM et les tests lacunaires basés sur les tests de closure) ; on adopte alors souvent une correction automatique afin d'éliminer toute erreur. En fait, l'objectivité des tests décrits comme « objectifs » est un tant soit peu surfaite puisque quelqu'un a décidé de limiter l'évaluation aux techniques qui assurent le plus de contrôle sur le test (décision subjective avec laquelle tous ne sont pas nécessairement d'accord), puis quelqu'un d'autre a défini les spécifications du test, un rédacteur a rédigé l'item qui vise à opérationnaliser tel point de la spécification et quelqu'un enfin l'a sélectionné parmi tous les autres items possibles pour ce test. Puisque toutes ces décisions impliquent un élément de subjectivité, il est sans doute préférable de dire que ces tests font l'objet d'une **correction objectivée**.

L'évaluation de la performance directe se fait généralement **selon une méthode** d'évaluation **subjective**. Cela signifie que la décision sur la qualité de la performance de l'apprenant se prend subjectivement en tenant compte de facteurs pertinents et en s'appuyant sur des instructions ou des

critères et sur l'expérience. L'avantage d'une approche subjective repose sur le fait que la langue et la communication sont extrêmement complexes, se prêtent mal à l'atomisation et sont toujours plus que la simple somme de leurs constituants. Il est très souvent difficile de dire ce qu'un item teste et, en conséquence, le cibler sur un aspect particulier de la compétence ou de la performance est infiniment moins simple qu'il n'y paraît.

Pourtant, en toute impartialité, il faut dire que toute évaluation devrait être aussi objective que possible. Les effets des jugements de valeur personnels qui interviennent dans les décisions subjectives sur la sélection du contenu et la qualité de la performance devraient être réduits au maximum, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluation sommative parce que les résultats des tests sont souvent utilisés par une tierce personne pour prendre des décisions qui engagent l'avenir des candidats évalués.

Vers la réduction de la subjectivité

Le poids de la subjectivité sur l'évaluation peut être diminué et, en conséquence, la **validité** et la **fiabilité augmentées**, en appliquant la démarche suivante :

– développer une **spécification du contenu** de l'évaluation fondée, par exemple, sur un cadre de référence commun au contexte en question
– utiliser la négociation ou les **jugements collectifs** pour sélectionner le contenu et/ou noter les performances – adopter des **procédures normalisées** relatives à la passation des tests – fournir des **grilles de correction précises** pour les tests indirects et baser l'évaluation des tests directs sur des critères de

correction clairement définis – exiger des **jugements multiples** et/ou l'**analyse de différents facteurs** – mettre en place une **double correction** ou une **correction automatique** lorsque c'est possible – assurer une **formation** relative aux **barèmes de correction** – vérifier la qualité de l'évaluation (validité, fiabilité) par l'**analyse des résultats**.

Comme on l'a mentionné au début de ce chapitre, le premier pas vers une réduction de la subjectivité des jugements émis à chacune des étapes de la procédure d'évaluation est de parvenir à une compréhension commune du construct en question, à un cadre commun de référence. Le *Cadre de référence* essaie de proposer une base de ce type pour la **spécification du contenu** et de fournir des sources au développement de **critères spécifiquement définis** pour les tests directs.

9. Evaluation sur une échelle/Évaluation sur une liste de contrôle

• **L'évaluation sur une échelle** consiste à placer quelqu'un à un niveau donné sur une échelle constituée de plusieurs niveaux.

• **L'évaluation sur une liste de contrôle** consiste à juger quelqu'un selon une liste de points censés être pertinents pour un niveau ou un module donnés.

Dans le « classement sur une échelle », on met l'accent sur la place du sujet évalué sur une série de degrés ou échelons – c'est-à-dire sur la position sur une ligne verticale ; à quel niveau de l'échelle est-on arrivé ? L'échelle des descripteurs peut se présenter sous forme de questionnaire. Elle peut aussi avoir la forme d'un « camembert » ou tout autre forme. Les réponses peuvent être Oui/Non mais représentées par des parties ombrées afin de dessiner un schéma plutôt que d'entourer ou de cocher un chiffre (0/1) ou un mot (Oui/Non) ou une case. On peut affiner la réponse sur une échelle (par exemple de 0 à 4), de préférence en donnant un intitulé à chaque degré et, de préférence aussi, avec des définitions qui précisent l'interprétation que l'on doit donner aux intitulés.

Puisque les exemples de descripteurs se présentent comme des formulations indépendantes de critères calibrés selon les niveaux, on peut y puiser pour **produire à la fois une liste de contrôle** pour un niveau donné, comme c'est le cas dans certaines versions du *Portfolio des langues*, **et des échelles ou des grilles d'évaluation** couvrant les niveaux appropriés, comme celles présentées au

Chapitre 3, dans le tableau 2 pour l'auto-évaluation et dans le Tableau 3 pour l'évaluation assurée par l'examineur.

10. Jugement fondé sur l'impression/Jugement guidé

- **Jugement fondé sur l'impression** : jugement entièrement subjectif fondé sur l'observation de la performance de l'apprenant en classe, sans aucune référence à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique.

- **Jugement guidé** : jugement dans lequel on réduit la subjectivité propre à l'examineur en ajoutant à la simple impression une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques.

« **Impression** » se réfère ici à ce qui se passe lorsqu'un enseignant ou un apprenant attribuent des notes uniquement sur la base de leur observation de la performance en classe, au moment des devoirs, etc. Plusieurs formes d'évaluation subjective, notamment celles que l'on utilise en contrôle continu, sont constituées par une notation basée sur la réflexion ou la mémoire, vraisemblablement obtenue par l'observation consciente de la personne en question pendant un certain temps. De nombreux systèmes scolaires fonctionnent ainsi.

L'expression « **jugement guidé** » décrit ici la situation dans laquelle on met en œuvre une approche de l'évaluation qui transforme l'impression en jugement raisonné. Une approche de ce type suppose **a.** une activité d'évaluation guidée par une démarche et/ou **b.** un ensemble de critères définis pour permettre la distinction entre les notes ou les différents résultats et **c.** une formation à l'application d'une norme.

L'avantage d'une approche guidée du jugement réside dans le fait que, si l'on a mis en place de cette manière un cadre de référence commun pour le groupe des examinateurs impliqués, on accroîtra de façon radicale la constance des jugements. Le cas est d'autant plus clair que l'on apporte des repères sous forme d'échantillons de performances et de comparaisons stables avec d'autres systèmes. L'importance d'un tel guidage est mise en évidence par le fait que la recherche dans un certain nombre de disciplines a démontré à de nombreuses reprises que le degré de variation avec des jugements non guidés justifié par les différences de capacité des apprenants n'est guère plus grand que celui justifié par les différences de constance et de sévérité des examinateurs et laisse ainsi les résultats au hasard.

On peut exploiter les échelles de descripteurs pour les niveaux communs de référence pour obtenir un ensemble de critères définis comme en **b.** ci-dessus ou pour présenter les normes représentées par les critères existants en termes de niveaux communs. Ultérieurement, on peut fournir des échantillons repères de performance à différents niveaux communs de référence afin de faciliter la formation à la normalisation.

11. Évaluation holistique/Évaluation analytique

- **L'évaluation holistique** porte un jugement synthétique global. Les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur.

- **L'évaluation analytique** considère séparément les différents aspects.

Il y a **deux façons** d'établir cette distinction :

a. en fonction de ce que l'on cherche ;

b. en fonction de la façon dont on attribue une note ou dont on classe à un certain niveau.

Il arrive que des systèmes combinent une approche analytique à un niveau et une approche globale à un autre.

a. Ce qu'on évalue : certaines approches évaluent une catégorie dans son ensemble comme « expression orale » ou « interaction » et attribuent une note ou placent à un niveau. D'autres, plus analytiques, exigent de l'examineur qu'il note séparément un certain nombre d'éléments distincts de la performance. D'autres systèmes encore demandent à l'examineur de noter l'impression générale, de l'analyser ensuite selon différents critères afin de parvenir à un jugement global raisonné. L'avantage de critères différents dans une approche analytique est d'encourager l'examineur à une observation minutieuse ; ils fournissent aussi le métalangage nécessaire à la discussion entre les examinateurs et au *feed-back* que l'on renverra aux apprenants. Leur inconvénient tient en ce que l'expérience tend à prouver que les examinateurs seraient incapables de maintenir des critères clairs dans une évaluation globale. Ils sont en outre intellectuellement surchargés lorsqu'ils doivent manipuler plus de 4 ou 5 critères.

b. Calcul des résultats : certaines approches mettent en relation de manière globale les performances observées et les descripteurs sur un **barème de notation**, que celui-ci soit **holistique** (une catégorie globale) ou **analytique** (3 à 6 catégories sur une grille). De telles approches n'entraînent aucun calcul. Les résultats sont reportés sous forme de lettres ou de chiffres, éventuellement un seul chiffre ou, comme un numéro de téléphone, un chiffre par catégorie. D'autres approches plus analytiques demandent que l'on donne une note à un certain nombre de points différents puis qu'on les additionne pour obtenir la note finale qui peut être convertie en niveau ou en mention. Une des caractéristiques de cette approche est d'attribuer des coefficients aux catégories, c'est-à-dire de ne pas donner la même valeur à chacune.

Les Tableaux 2 et 3 du Chapitre 3 donnent des exemples d'évaluation par l'examineur et d'auto-évaluation respectivement avec des échelles de **critères analytiques** (c'est-à-dire des grilles) utilisées avec une stratégie de **notation globale** (c'est-à-dire d'apparier ce que l'on peut déduire des performances à des définitions et s'en faire une opinion).

12. Évaluation par série/Évaluation par catégorie

- **L'évaluation par catégorie** porte sur une seule tâche (qui peut, bien évidemment, proposer des activités différentes afin de faire produire des discours différents comme on l'a vu en 9.2.1) à partir de laquelle la performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille d'évaluation : ainsi l'approche analytique esquissée en 9.3.11.

- Dans **l'évaluation par série**, on note habituellement de manière globale sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 4 par exemple une série de tâches différenciées (il s'agit souvent de jeux de rôles entre apprenants ou avec l'enseignant).

L'évaluation par série tente de corriger la tendance qui fait que les résultats d'une catégorie affectent ceux d'une autre. Aux niveaux inférieurs, l'accent est mis sur la réalisation de la tâche : le but est de remplir une liste de contrôle de ce que l'apprenant est capable de faire sur la base de l'évaluation par l'enseignant ou l'apprenant des performances effectives plutôt que sur une simple impression. Aux niveaux supérieurs, on peut concevoir des tâches dans lesquelles se manifesteront des aspects particuliers de la compétence. On rend compte des résultats sous forme de profil.

On peut puiser dans les échelles pour différentes catégories de compétence langagière juxtaposées au texte dans le Chapitre 5 afin de développer des critères d'évaluation pour une catégorie. Comme les examinateurs ne peuvent manipuler qu'un petit nombre de catégories, il faut parvenir à des compromis au cours de la démarche. L'élaboration de types pertinents d'activités communicatives de la Section 4.4 et la liste des types différents de compétence fonctionnelle esquissée dans la Section 5.2.3.2 peuvent permettre l'identification de tâches adaptées à une évaluation par séries.

13. Évaluation mutuelle/Auto-évaluation

- **L'évaluation mutuelle** est le jugement porté par l'enseignant ou l'examineur.
- **L'auto-évaluation** est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence.

On peut impliquer les apprenants dans la plupart des techniques d'évaluation évoquées ci-dessus. La recherche tend à prouver que, dans la mesure où l'enjeu n'est pas trop important (par exemple être reçu ou pas), l'auto-évaluation peut s'avérer un complément utile à l'évaluation par l'enseignant et par les examens. La justesse de l'auto-évaluation augmente

a. si elle se fait en référence à des descripteurs qui définissent clairement des normes de capacité et/ou

b. si l'évaluation est en relation avec une expérience particulière – qui peut être celle de la passation de tests. Elle est probablement d'autant plus exacte que les apprenants reçoivent une formation adéquate. Une auto-évaluation structurée peut se rapprocher de l'évaluation magistrale ou apportée par les tests dans la même proportion que se rapprochent habituellement les évaluations des enseignants, des tests ou des enseignants et des tests.

Toutefois le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage.

ANNEXE 4

Tableau de correspondances

Source: Barrière I. Des systèmes d'évaluation en FLE.

Le tableau suivant est un récapitulatif des différents tests et certifications dont il a été question. De cette manière, il est possible d'établir des correspondances entre les différents niveaux des échelles présentées et des grilles utilisées lors de la conception des tests et examens. D'autre part, le nombre d'heures mentionnées (qui est une moyenne) permet de donner une vision dans la durée des compétences acquises ou à acquérir.

Cadre commun de référence	ALTE	TCF	TEF	TFI	CIEP / Ministère de l'Education Nationale	Alliance Française	Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris	Nombre d'heures
Utilisateur élémentaire A1 <i>Découverte</i>	<i>Découverte</i>	1 <i>Elémentaire</i> (0-199 points)	0+ (0-68 points) 1 (69-203 points)	0/0+ <i>Faux-débutant</i> (10-250 points)	DELFA1	CEFP 1		150
A2 <i>Survie</i>	1	2 <i>Elémentaire avancé</i> (200-299 points)	2 (204-360 points)	1 <i>Elémentaire</i> (255-400 points)	DELFA2	CEFP2	CFP	300
Utilisateur autonome B1 <i>Seuil</i>	2	3 <i>Intermédiaire</i> (300-399 points)	3 (361-540 points)	1+ <i>Intermédiaire</i> (405-600 points)	DELFB1	DL	CFS CFTH CFST	450

B2 <i>Autonomie</i>	3	4 <i>Intermédiaire avancé</i> (400-499 points)	4 (541-698 points)	2 <i>Opérationnel de base</i> (605-780 points)	DELF B2	DS	DFA1 CFJ	600
Utilisateur expérimenté C1 <i>Efficacité</i>	4	5 <i>Supérieur</i> (500-599 points)	5 (699-833 points)	2+ <i>Opérationnel supérieur</i> (785-900 points)	DALF C1		DFA2	750
C2 <i>Maîtrise</i>	5	6 <i>Supérieur avancé</i> (600-699 points)	6 (834-900 points)	3/3+ <i>Maîtrise professionnelle internationale</i> (905-990 pts)	DALF C2	DHEF	DAFA	900

ANNEXE 5

L'échelle d'ALTE

Source: Barrière I. Des systèmes d'évaluation en FLE.

Niveau de découverte

Le locuteur est capable de :

- *cadre général* : comprendre des instructions simples, participer à une conversation portant sur un sujet connu, comprendre des notes, remplir un formulaire administratif simple.
- *cadre social et touristique* : comprendre des questions simples et y répondre, comprendre les annonces d'aéroport et de gare, les menus, écrire un message de remerciement.
- *cadre professionnel* : comprendre et transmettre un message simple, comprendre des textes simples portant sur un sujet familier, rédiger une demande simple.
- *cadre des études* : comprendre et produire des instructions simples, dates, et numéros des salles de cours

Niveau 1

Le locuteur est capable de :

- *cadre général* : exprimer de simples opinions et demandes, comprendre des informations simples portant sur un sujet familier, compléter des formulaires ayant trait à des questions personnelles, écrire des cartes postales.
- *cadre social et touristique* : exprimer ses goûts dans un langage simple, comprendre les informations simples des étiquettes commerciales, menus, distributeurs automatiques bancaires, signalisation routière, compléter des formulaires ayant trait à des questions personnelles.
- *cadre professionnel* : formuler des consignes dans son domaine professionnel, comprendre des textes ayant un rapport avec son domaine professionnel, rédiger des notes de demandes ou de prises de contact.
- *cadre des études* : exprimer son opinion de manière simple, comprendre le sens général d'un texte simple lu lentement, rédiger un texte court descriptif ou narratif.

Niveau 2

Le locuteur est capable de :

- *cadre général* : exprimer des opinions sur des sujets abstraits ou culturels, comprendre les annonces publiques, comprendre des informations et des articles sur la vie quotidienne et des sujets familiers, rédiger lettres et notes sur des sujets familiers ou de la vie quotidienne
- *cadre social et touristique* : exprimer des opinions sur des sujets abstraits ou culturels, comprendre des nuances d'opinion, des articles factuels, des courriers de réservation ou d'opinion personnelle, rédiger des lettres rapportant des expériences et des opinions personnelles
- *cadre professionnel* : proposer des services aux clients, comprendre le sens général de la correspondance et des articles ayant un rapport avec son domaine professionnel, rédiger des notes dans le cadre de séminaires lorsque le thème abordé est connu.
- *cadre des études* : comprendre les consignes données en cours par l'enseignant, messages et instructions de base, rédiger des fiches de lecture plus ou moins dirigées.

Niveau 3

Le locuteur est capable de :

- *cadre général* : engager et suivre une conversation sur des sujets familiers, parcourir un texte pour en relever les idées principales, comprendre des instructions détaillées.
- *cadre social et touristique* : participer à une conversation portant sur des expériences personnelles ou professionnelles, rédiger des demandes d'informations à propos de services offerts par un hôtel, de régimes spéciaux...
- *cadre professionnel* : prendre et transmettre divers types de messages, comprendre la correspondance et des textes factuels, rédiger des notes de service.
- *cadre des études* : faire un exposé clair sur un sujet familier, répondre à des questions prévisibles, parcourir un texte pour en relever les idées principales, rédiger des notes pour des rédactions ou des révisions.

Niveau 4

Le locuteur est capable de :

- *cadre général* : participer à des congrès et séminaires, s'exprimer de manière courante et spontanée en utilisant des expressions abstraites, lire rapidement, comprendre les médias écrits et la correspondance non-formelle, rédiger une correspondance professionnelle, des articles et des notes dans le cadre de séminaires.
- *cadre social et touristique* : participer à des conversations portant sur des sujets abstraits ou culturelles de manière courante et spontanée, comprendre des opinions complexes, rédiger des lettres en rapport avec des thèmes divers.
- *cadre professionnel* : participer à des colloques et proposer des argumentations, comprendre la correspondance, rédiger toutes sortes de textes.
- *cadre des études* : suivre une argumentation abstraite, lire rapidement, produire des travaux écrits sans difficultés de compréhension pour le lecteur.

Niveau 5

Le locuteur est capable de :

- *cadre général* : s'exprimer à propos de sujet complexes, comprendre des expressions familières, comprendre des documents écrits complexes, rédiger des courriers sans difficultés et prendre des notes lors de séminaires.
- *cadre social et touristique* : s'exprimer couramment, comprendre un contrat et les informations légales, rédiger des courriers sans difficultés.
- *cadre professionnel* : participer à des conversations portant sur des thèmes particuliers et pointus nécessitant une connaissance précise de termes adéquats, comprendre des textes complexes, prendre des notes lors de séminaires.
- *cadre des études* : comprendre les plaisanteries, les expressions familières et allusions culturelles, rechercher des sources d'informations différentes, prendre et compléter des notes de cours.

ANNEXE 6

Questionnaires: Les stagiaires et le français

OBSERVATION1/ Etudes du Français :

Depuis mon enfance, quand j'étais encore à l'école primaire en 1977, j'ai déjà étudié le Français. Mais à l'époque, l'enseignement était basé sur la malgachisation. Cela veut dire que toutes les matières sont faites en malgache, sauf le Français. En 1983 il y avait un changement brusque. L'enseignement s'est fait en Français. J'étais en classe de 5^e en ce moment là. Tous les responsables ont exhorté les élèves à parler le Français mais nous, on n'a pas pu le pratiquer à cause du manque de vocabulaire. D'ailleurs, je n'avais pas eu l'occasion d'étudier dans les écoles Françaises jusqu'à l'obtention du Diplôme BAC en 1993.

2/ Utilisation du Français

La langue Française est utilisée dans tout le domaine sur le plan du travail, toute la correspondance se fait en Français. Même pour participer à un concours quelconque, aussi bien National qu'International, c'est la langue Française qui domine. Les cours à l'université sont tous dispensés en Français. Donc on a intérêt à bien maîtriser cette langue.

3/ Difficultés et points fortsa/ Difficultés

J'ai travaillé dans les zones rurales depuis 1999 jusqu'en 2006. Et personne ne pratique le Français à la campagne. Même pour l'orthographe, on a

failli de l'oublier. Donc j'ai de difficulté sur la pratique. Je n'arrive pas à parler couramment le Français.

b/ Points forts

Mes points forts résident tout simplement sur l'expression écrite.

4/ Intérêt de la langue :

C'est la première langue utilisée à Madagascar, tant sur le plan de l'enseignement qu'au domaine de travail. Donc il faut bien maîtriser d'abord le Français, avant d'apprendre les autres langues.

Cdt RABOMANANTSOA Michel H.J.

de la XVI^{ème} promotion

Madagascar, le 27 janvier 2010

FRANÇAIS.

DELF 1. (A₁-A₂-A₃-A₄)
en JUIN 2005.

Sur l'appréciation de la langue française :

Madagascar fait partie des pays francophones, depuis sa colonisation par la France jusqu'à ce jour. Or, c'est grâce à la langue française que le français devient une langue officielle dans les administrations malagasy et dans certaines écoles privées.

Les avantages de la maîtrise de la langue française sont nombreux entre autres l'aptitude à communiquer avec les autres étrangers qui la pratiquent et la chance de passer des stages ou de formations dans les pays francophones. Mais il y a aussi un grand inconvénient car certaines personnes risquent de négliger leur langue natale et n'arrivent plus à parler correctement et couramment le malagasy. Pense, avec une certaine considération que ce sont les bilingues qui parlent français quotidiennement.

Anant à mon cas, j'ai déjà appris la langue française depuis l'enfance. Ce n'était pas de ma volonté mais c'était obligatoire car on l'a fait à l'école. Donc, je peux dire qu'à la fois c'est une chance et un avantage, puisque cela m'a permis maintenant de m'épanouir davantage dans

plusieurs domaines.

Les plus difficiles dans la pratique de la langue française, sont les concordances des temps ou autres détails de la grammaire, et aussi le sens des différentes expressions et locutions.

Bien, sûr on peut avoir beaucoup d'intérêt sur la pratique :

- le plaisir de communiquer avec les autres qui la pratiquent.
- le plaisir de passer des formations dans les pays francophones.
- Nouvelles connaissances sur la culture d'autres.
- Un atout personnel pour d'autres projets.

OBSERVATIONRédaction

Dépuis l'indépendance jusqu'à nos jours, la langue française est la langue officielle employée dans l'adm et l'enseignement à Madagascar.

D'abord, comme tous les gens qui ont eu l'occasion de fréquenter l'école, j'ai commencé à apprendre la langue française à l'école primaire. C'était en 1976. Étant donné que le volume horaire affecté à cette langue était considérable par rapport aux autres matières et les élèves étaient obligés de parler en français dans l'enceinte de l'école, j'ai commencé à comprendre petit à petit la langue en question. J'ai beaucoup appris concernant la langue française (surtout l'expression écrite) mais elle restait comme pour la plupart des élèves dans l'enceinte de l'école. En d'autres termes, je n'ai pas eu l'occasion de pratiquer fréquemment la langue française en dehors de l'école. Donc j'ai constaté le manque de pratique. Par conséquent, pour y remédier et pour que je puisse maîtriser cette langue dans l'avenir, je commence actuellement à m'entraîner à surmonter les obstacles de l'oral. Car il constitue l'une de mes difficultés principales à part les vocabulaires.

Néanmoins ces longues années d'apprentissage m'a permis de réussir aux différentes épreuves

et examens, d'une part et d'autre part
de savoir où est-ce que je me trouve actuellement et
ce qui concerne la langue française.

Enfin, la langue française est indispensable
car elle facilite la communication. La
maîtrise de cette langue est un atout pour
ceux qui veulent s'épanouir sur tout le plan.

FRANÇAIS

- Depuis mon enfance, on m'a appris la langue française; c'est-à-dire : depuis la classe primaire jusqu'à la sortie de l'école de l'ACADÉMIE MALAGASY (école d'officier) - d'apprentissage n'est pas continué; et maintenant je reprends ici à l'école d'Etat-Major.
- Je pratique la langue française, mais le problème est de : enrichir le vocabulaire et de bien maîtriser la grammaire.
- La difficulté est le temps de lire pour enrichir le vocabulaire et le temps de pratiquer ou de parler beaucoup parce que les gens autour de moi ne s'intéressent pas à parler le français. Même si je parle, personne ne me corrige quand je commets des erreurs.
- La langue française est très importante parce que : à chaque fois que je participe à un examen ou à des concours, c'est toujours en français. La langue française à Madagascar est comme la langue maternelle.

Lieutenant-Colonel RAZAFY ANDRIANAVOANY
Ratsisetrainarivo

Fiadanana le 27 janvier 2010

stagiaire à l'EEM

APPRENTISSAGE FRANCAIS

GROUPE B

OBSERVATION :

Comme tous les enfants Malagasy, j'ai commencé à étudier la langue Française à l'école, c'est-à-dire depuis la classe de maternelle, dans le temps, l'instruction est dispensé en Français. Toutes les matières sont dispensées en Français sauf la matière Malagasy jusqu'en classe de 7ème ou plus précisément pendant les études primaires. A partir de l'enseignement secondaire 1^{er} cycle, c'est-à-dire la classe de 6^{ème} jusqu'en classe de 3^{ème}, la Malgachisation a été appliqué dans tous Madagascar et tous les enfants Malagasy ont été victimes. Et depuis le niveau des élèves Malgache en matière de langue Française a baissé. A Partir de la classe de 3ème, certains établissements Malagasy ont pratiqués le Français à part la matière Malagasy. Ensuite, le bac en poche, j'ai pu améliorer le Français car à l'ACMIL, nous sommes obligés de parler le Français. Depuis la sortie de l'ACMIL, j'ai pu aménagé ma connaissance en langue Française car la correspondance dans l'Armée Malagasy se fait en Français. Quelles sont les difficultés ? C'est que les officiers de l'Armée Malagasy ne sont pas des bons rédacteurs et que c'est difficile de faire le recyclage. Les avantages, c'est que les Malagasy qui ont un certain niveau ont toujours la chance de participer aux concours dans les grandes Ecoles Françaises.

Commandant RAMBOANDAMINARIVO Velonjoany Richard Marie Corps : 1 ^o RTS Unité : CQG - XVI ^e PROMOTION EEM	Antananarivo, le 28 janvier 2010 CONNAISSANCE DE LA LANGUE FRANCAISE
<u>OBSERVATIONS :</u>	
	<p>La présente restitution permet à l'Instructeur de français en la personne Mademoiselle GAYOT, de savoir le niveau individuel en langue française de la XVI^e promotion de l'École d'État-Major. Donc, suite à la prise de contact du mardi 26 janvier dernier, les points suivants devraient être élucidés :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Études du français, 2) Utilisation de votre français ; 3) Vos difficultés principales ; 4) Les points forts ; 5) Et vos intérêts pour la langue française ; <p>Tout d'abord, je ne fais pas d'études particulières de la langue française comme le DELF ou autres. Pourtant, j'ai appris tout simplement le français à l'école, collège, lycée, centres de formation professionnelle civils et aux écoles de formations militaires comme l'ENSOAP, l'ACMIL, le CPO, et l'EEM, etc..</p> <p>Ensuite, comme utilisation du français, je parle en français à 10% de toute ma conversation et 90% à celle de notre langue maternelle.</p> <p>Par ailleurs, ma difficulté principale revient à la pratique courante du français.</p> <p>De plus, comme point fort, je peux comprendre parfaitement le français mais je le parle maladroitement.</p> <p>Enfin, pour moi la langue française est le principal outil de travail de toutes les carrières professionnelles à Madagascar surtout dans le domaine militaire dont l'Armée Malagasy. Donc, personnellement il faut que je fasse des efforts grandioses en matière de conversation à l'appui de tous les instructeurs pour réussir à notre stage et bien sûr pour améliorer ma future carrière militaire.</p> <p>En résumé, apprendre et parler le français améliorent à la fois la capacité professionnelle et la relation à tout un chacun.</p>

Capitaine RATSITOHAINA
Jérison
XVI^e Promotion EEM

FRANÇAIS

1- Apprentissage : enseignement du français depuis la phase primaire comme une matière. Mais pour les autres matières sont en notre langue maternelle précisément en langue malgache. Ce n'est qu'en classe de seconde au lycée que toutes les matières sont enseignées en français.

2- Utilisation : utilisé pour les études après le Baccalauréat plus précisément à l'Université et aux différents stages et formations militaires. De même sur le plan travail pour la correspondance et la rédaction. La langue de communication reste toujours en langue malgache.

3- Difficultés : sur l'écrit comme à l'orale.

En général, c'est la grammaire : les accords sur l'utilisation des verbes auxiliaires être et avoir, les concordances de temps, l'utilisation la conjugaison des temps passés, les syntaxes, les styles, l'emploi des temps : passé composé, imparfait, passé simple.

La rédaction et composition française : la méthode et la technique sur : le compte-rendu, la synthèse, le résumé, l'analyse.

Points forts : en possession des livres surtout sur les grammaires malgré les difficultés persistent, parce que ces livres sont sous employés.



4- Intérêts : professionnel : langue officielle utilisée au milieu de travail (rédaction, correspondance), sur tous les stages et formations au sein de l'Armée.

personnel : pour préparer aux différents examens et concours.



CST RANDRIANARISONA

Eliza Labaina

XVI^e Promotion

BEF A₁-A₂-A₃-A₄

Jeudi 28 janvier 2020

F R A N Ç A I S

Comme toutes les anciennes colonies françaises, la langue administrative utilisée à Madagascar est le français. C'est pourquoi, la langue d'enseignement est celle de Ndière.

Pour moi, personnellement, j'ai toujours fréquenté les écoles, collèges privés dès l'étude primaire jusqu'aux classes de Terminales. Là bas, on enseigne tout en Français.

Naturellement, la langue utilisée dans les Universités est aussi le Français.

En un mot, dès le bas âge jusqu'à mon âge adulte, on a toujours étudié le Français.

Hélas, malgré ce long parcours, je pense que mon niveau est loin d'être positif : il y a toujours des lacunes.

Je note au passage que j'utilise seulement le français durant l'enseignement, dans le monde professionnel et parfois aussi dans mes relations intimes.

Je compte, à la fin de mes études à l'École d'Etat d'Antananarivo, me présenter aux examens de BEF (C₁-C₂, etc...).

COMMANDANT RATSIMBAZAFIMAHARO René
Michel

OBSERVATIONS

J'ai commencé l'apprentissage de la langue française depuis mon entrée en classe de primaire (1977). Je peux affirmer en ce moment que ça n'a pas été tout à fait un vrai apprentissage puisque toutes les matières enseignées sont en langue malgache, et on ne nous a dispensés que quelques heures seulement de cours de français par semaine. A vrai dire, notre génération a été victime de la politique de la « MALGACHISATION » utilisée par les tenants du pouvoir de l'époque et cette politique qui a échoué après n'a pas fait que réduire le niveau de connaissance de la langue française pour notre génération, par rapport aux autres qui ont étudiés avant ou après nous. Je peux signaler aussi qu'il y a quand même certaines écoles ou collèges qui n'ont pas suivi cette politique de malgachisation, et elles ont bien dispensé les cours en français, mais ces écoles privées sont très chères en écolages et ne sont pas au porté de tous.

Faiblesses dans l'apprentissage :

- Il n'y a pas d'occasion pour la pratique ou l'approfondissement quotidien (orale ou écrit) avec quelqu'un qui a bien maîtrisé le français et capable de corriger les fautes (grammaires, syntaxes...)
- Des lacunes sur la connaissance de la culture française méritent un approfondissement car j'ai raté plusieurs concours d'entrée dans les grandes écoles nationales françaises plusieurs fois à cause de cette lacune.

Points forts dans l'apprentissage :

En comparaison avec les autres qui ont appris le français, avant ou après moi, je peux vous dire que je n'ai pas encore eu de point fort jusque là... mais quand même, c'est à vous de juger mes efforts et d'évaluer maintenant.

Madagascar est un ancienne colonie française, et vu sa situation socio-économique depuis son indépendance et jusqu'à ce jour, son peuple a toujours besoin de la France et de son aide donc intérêt pour tous malgaches d'apprendre sa langue dans le cadre de renforcement de la coopération pour le développement.

Certificats obtenus concernant le SELF : A1, A2, A3, A4, à retirer auprès de l'Alliance Française d'Antsirabo.

CIVIL ANBRIATAHINA FANOMEZANTSA Michel Yves

XVI PROMOTION

Antananarivo le 26 janvier 2020
FRANCAIS

A1 A2 A3 A4

J'ai pratiqué le français depuis l'école primaire et
environ une trentaine d'années.

J'ai toujours des difficultés sur la grammaire et le style
impair (formalisme). Je ne suis pas fort et n'apte jamais toujours
pas à parler.

Je suis un peu à l'aise en écriture et compréhension.

Je me suis intéressé au fait qu'il est imparfait - la
langue française est devenue la première langue de com-
munication.

A1 - A2 - A3 - A4

Depuis les classes primaires, on avait déjà commencé à apprendre le français, mais jusqu'à maintenant quelques problèmes sont encore restés non remplis de la langue de Molière. Pour une meilleure évaluation de mes études en français, on la voit successivement:

- Le Étude du français
- L'utilisation du français
- Difficultés et points forts
- Intérêts pour la langue.

1) Étude du français

Malgré l'étude du français depuis l'enfance, une rupture a été constatée vers la fin des années 70 à cause de la politique de l'éducation qui avait choisi la malgachisation dans l'enseignement public. L'emploi de la langue française n'était plus obligatoire que dans les études supérieures. D'où les lacunes.

2) Utilisation du français

Même si on a employé le français comme langue de communication dans les grands centres, des occasions sont présentées pour parler des autres langues surtout la langue malgache. On n'était pas obligé que si on était devant les instructeurs ou en salle. D'où la défaillance en conversation ou manque de pratique en français.

3) Difficultés et points forts

Si on évalue ma connaissance en la langue française, je suis encore classé moyen même si j'ai déjà passé avec succès l'examen de Delft à Antananarive vers l'année 2006-2007. Orne j'ai pas de point fort dans cette matière.

Quant aux difficultés, j'ai des problèmes sur des vocabulaires et quelques grammaires.

4) Intérêts pour la langue

En tant qu'une des langues officielles employées à Madagascar, et surtout pour l'enseignement: la maîtrise de cette langue est primordiale si on suppose que dans le milieu d'officiers dont on fait partie: et est pas pour le travail et l'instruction qu'on devrait maîtriser la langue (français ou autre) mais surtout pour la communication avec l'extérieur parce que on est déjà devant le phénomène de la mondialisation.

Vue les difficultés rencontrées pendant l'étude de la langue française, il est nécessaire de me donner un coup de pouce pour redoubler ou renforcer l'effort personnel.

A₁ A₂ A₃ A₄

Etude de français:

La langue française me paraissait étrangère qui à partir de la classe de sixième. Avant, elle n'était qu'une matière comme toutes les autres.

C'est à partir de l'année 1986 où la langue d'instruction de l'école secondaire était le français que j'ai commencé à m'habituer à cette langue.

Tous les cours étaient dispensés en français, et non seulement, j'ai découvert le français mais aussi je dois vivre avec des grammaires et des vocabulaires pour apprendre mes leçons.

C'est à partir de la classe de terminale où je dois raisonner en français en traitant la philosophie que le français a entré dans mon univers.

Utilisation du français:

Le français est utilisé aussi bien dans l'instruction que dans le travail.

Dans l'instruction car tous les cours sont dispensés et expliqués en français et pour pouvoir étudier ou enseigner, le français est obligatoire.

Dans le travail, la langue française est omniprésente car toutes les papiers administratifs et tous les documents sont en général en français. On est aussi appelé à travailler avec des personnes qui pratiquent cette langue.

Difficultés et points forts.

La difficulté se situe sur le manque de vocabulaire et la mauvaise habitude de ne pas lire des livres. Quant à mes points forts, c'est dans l'audace de parler et de fréquenter souvent des personnes qui ne parlent que le français (coopération, stage).

Intérêt pour la langue.

Comme je viens de mentionner ci-dessus, le besoin du travail m'oblige à pratiquer le français soit parce que tous les documents sont en français soit parce que les relations de travail m'obligent à parler le français car je côtoie souvent des français.

ANNEXES 7

Questionnaires de fin de formation

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

Parmi les points positifs de la formation est : la connaissance et mode d'emploi de certains termes techniques ou formules d'usage. La méthode de lecture d'un texte, la technique de rédaction d'une notice ou d'une lettre étaient aussi les points forts de la formation. Les séances ont permis aux Officiers Stagiaires de participer activement aux exercices de production orale.

Toutefois, les horaires alloués à l'étude de la langue française n'étaient pas satisfaisants. D'un côté que les Officiers Stagiaires de l'EDS puissent bien assimiler l'étude de la langue française, durant les 07 mois de stage théorique, il faut qu'on augmente le volume horaire journalière ou hebdomadaire.

À la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

La formation en français par Melle GAYOT m'a permis d'affronter les examens du DELF. Les exercices d'"Écoute" doivent être privilégiés pour mieux préparer les autres niveaux.

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

Certainement, face au but recherché : je ne suis pas entièrement satisfait. J'ai encore des efforts à déployer. Malgré tout, je pense que je mérite la réussite.

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle la mieux préparé ?

- Exercice d'écoute
- Production orale
- Production écrite
- Savoir bien choisir et employer certaines expressions et mots techniques.

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

Surtout pendant l'écoute. Parfois, les bandes enregistrées vont trop rapides les rendant incompréhensibles.

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

Les exercices de production orale ont pu m'aider.

Généralement, rien ne manquait pendant la formation. L'enseignante a bien maîtrisé la matière. Elle consacrait suffisamment aux chaque élève stagiaire, ce qui a permis la correction individuelle des fautes commises.

Autres commentaires :

Comme pour les autres stagiaires, on veut bien continuer de passer les autres niveaux du DELF.

Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

- points positifs : • enlever la peur des stagiaires de parler le français ;
les stagiaires aiment à participer à un débat tout en parlant
en français ; aiment à faire des exposés en français ; aiment
à connaître la manière d'apprendre à parler le français .

- Points négatifs :

A la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

A la fin de la formation, je suis prêt à passer les examens du
DELF. Mon problème est la richesse en vocabulaire (manque de
lire le livre ...)

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

je suis satisfait de mon performance aux examens du DELF et
je pense à avoir réussi .

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle le mieux préparé ?

Sur le point de ~~être~~ être capable de parler couramment et de savoir faire une rédaction.

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

Dans des examens du DELF, ~~mon~~ les difficultés que j'ai rencontrées ~~est~~ - l'exposé car je suis tombé sur le thème ou sujet que je n'ai pas encore vécu.

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

La formation en français ~~me~~ m'a aidé à savoir bien rédiger et savoir faire des études de texte. Le professeur s'est efforcé sur le devoir de rédiger quelques sujets et sur des conversations pour me permettre une meilleure réussite aux examens.

Autres commentaires :

Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

C'est un cours très pratique surtout, le temps imparti n'est pas suffisant pour mieux se préparer pour le concours.

A la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

Oui, je me sens prêt mais pas tout à fait prêt, car il y avait une lacune sur la civilité.

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

Oui, je le pense.

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle la mieux préparé ?

Sur l'étude du texte

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

L'écrit

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

Le temps, la pratique, mais je pense que le professeur a tout donné. Il faut plus de temps.

Autres commentaires :

C'est bien d'avoir un professeur qui parle avec la langue plutôt que des natifs. Ici, pour une meilleure pratique et apprentissage.

Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

- (+) : Occasion de s'exercer avec une native.
- (+) : Des connaissances de plus.
- (+) : Exercices d'écoute.
- (+) : Contacts fréquents.
- (+) : Des devoirs simples.
- (-) : S'exercer de plus sur l'écoute.
- (-) : Inutile de s'exercer à l'écoute des dialectes FR.

A la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

- Prêt.
- les points forts : - Possession des documents types
 - Pratiques avec exercices
 - les points faibles : - Sous-estimation du français

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

Oui satisfait et confiant.

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle le mieux préparé ?

Expression écrite, et orale.

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

La recherche de la table avant les épreuves.

A part ça, aucune.

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

Ce qui manque le plus aux vulgaires, c'est la pratique quotidienne de la langue FR, à cause de l'existence de notre langue maternelle.

Autres commentaires :

La langue française est utile, mais n'est pas primordiale. A 17/ans, c'est une langue considérée de "prestige" pour les bourgeois ou le personnel de haut standing. Donc ce n'est pas à la portée du grand public.
Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

NOUSIA
XVI^e EEN.

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

- Points positifs: elle nous permet de pratiquer la langue française, connaître la culture française grâce à la présence d'une citoyenne française.
- Aucun point négatif quant à l'apprentissage de cette langue.
- Suggestions: la formation ne devrait pas se limiter sur la préparation au DELF, (besoin de s'ouvrir sur d'autres sujets) et doit poursuivre tout au long de la formation.

A la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

Je suis prêt à passer les examens même si un petit problème sur l'écoute et à mentionner.
Pour cela, les exercices sur l'écoute devraient être plus fréquents.

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

Tra satisfait même si j'ai rencontré un petit problème sur l'écoute. Pourtant, j'ai réussi.

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle le mieux préparé ?

Sur la compréhension et la rédaction écrite.

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

C'est surtout sur l'écoute, surtout sur les épreuves à une seule écoute.

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

On devrait augmenter le nombre des exercices sur l'écoute pour se familiariser aux différentes interventions sur la cassette et pour habituer à écouter.

Si on pourrait avoir des cesques pour personnel cette épreuve, aucune difficulté ne serait rencontrée.

Autres commentaires :

La formation est très bénéfique pour moi aussi bien sur la réussite aux examens que sur ma performance personnelle.

Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

Points positifs : - deuxième langue officielle à Madagascar
- langue employée par l'administration

Points négatifs : - manque d'application

Suggestions : - axes de cours avec la langue écrite et l'écrite
- formation continue

A la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

Oui, j'étais prêt à passer les examens du DELF malgré l'insuffisance de temps de préparation.

Les points forts : compréhension et production écrite
Points faibles : problème d'écrite, d'interaction.

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

Je suis presque satisfait de ma performance aux examens surtout pendant la production orale et je pense réussir.

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle la mieux préparé ?

Sur la production orale

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

Les problèmes de l'écoute pendant la production écrite

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

La formation devrait être axée plus sur la pratique de l'écoute et la production orale

Autres commentaires :

La formation devrait continuer en permanence mais pas d'une façon pesante.

Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

Durant notre formation en français avec M^{lle} GAYOT, j'ai constaté quelques points positifs :

- je ne trouve aucune difficulté sur la production écrite car elle nous a donné la technique de rédaction et nous avons fait beaucoup d'exercices sur ce point pour contrôler nos acquis.

- Je deviens riche en vocabulaire.

Néanmoins, je trouve encore des difficultés sur la production orale car je n'ai pas l'habitude d'écouter le CD version française.

Donc, il vaut mieux renforcer la capacité d'écoute des stagiaires.

A la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

A la fin de la formation, j'étais prêt à passer les examens du DELF.

J'étais fort en production écrite et à l'expression orale.

Par contre j'étais faible en production orale.

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

Non, je ne suis pas encore satisfait de ma performance aux examens du DELF car ma capacité d'écoute mérite d'être améliorée.

Néanmoins, je suis sûr que je réussirai grâce à elle.

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle la mieux préparé ?

Durant notre formation en français, on nous a préparé à faire face aux examens du DELF tout en traitant les différents types de sujet

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

Lors des examens du DELF, ma principale difficulté se rapporte à la production orale car je n'arrive pas à saisir quelques phrases.

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

Pour pallier cette difficulté, la formation en français devrait être basée sur les exercices d'écoute et l'expression orale.

Autres commentaires :

Je tiens à remercier M^{lle} BAYOT de nous avoir sacrifié son temps durant les quatre mois de formation en français car je constate que mon niveau en français s'améliore grâce à elle.

Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

Le point positif c'est de nous avoir permis d'améliorer notre connaissance en langue française, concernant le point négatif, je n'ai pas de classe à dire mais il est indispensable d'augmenter les heures réservées à la formation de la langue française pour avoir de bons résultats.

A la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

Oui, je me sens prêt à passer les examens du DELF à la fin de la formation.
Point fort :

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

Non, je ne suis pas vraiment satisfait mais je pense quand même réussir.

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle la mieux préparé ?

Sur les exercices type examen DELF.

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

Lors des examens du DELF, les difficultés principales que j'ai eu est l'écoute avant de répondre aux différentes questions. Heureusement, il y a deux (02) écoutes.

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

Pour moi, ces difficultés sont dues à l'insuffisance de séance de formation française à l'EFM, surtout concernant l'écoute. Donc, il s'avère nécessaire d'augmenter les heures de cours, c'est-à-dire, le cours type examen DELF, afin de nous permettre d'avoir une meilleure réussite aux examens.

Autres commentaires :

Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

Les points positifs:

- Communication facile qui permet de comprendre rapidement

le cours

- Thèmes variés suivant la réalité

Points négatifs:

- Les séances paraissent courtes.

En vue d'améliorer le cours, il serait souhaitable d'augmenter la pratique (langage parlé).

A la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

A la fin de la formation je n'étais pas prêt à passer les examens du DELF. La pratique m'avait beaucoup manqué tant au niveau langage parlé que d'écoute. J'ai un peu de problème au niveau écoute.

Les points forts :

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

Je suis satisfait de mon performance aux examens et je pense avoir réussi.

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle le mieux préparé ?

Sur les moyens pédagogiques (polycares)
distribués aux élèves.

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

Le problème d'écoute ne semble si
difficile.

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

Il faut augmenter l'entraînement à
l'écoute parce que la compréhension en
dépend. D'après moi ce qui a manqué
à la formation c'est l'écoute des
actualités. Et ça pourrait avoir d'effets
positifs à l'examen.

Autres commentaires :

J'adore votre façon de dispenser les
cours en classe. Cela a permis à tout
le monde de participer activement.

Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

QUESTIONNAIRE DE FIN DE FORMATION

Bonjour,

Vous avez reçu une formation en français de 4 mois par l'enseignante stagiaire Melle Gayot dans le but de vous préparer à la passation des examens du DELF.

J'aimerais connaître votre avis sur cette formation. Pour cela, veuillez répondre aux questions suivantes de façon sincère et détaillée. Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie par avance de votre coopération.

De manière générale, quels ont été les points positifs et les points négatifs de la formation en français ?

Quelles seraient les suggestions que vous pourriez faire en vue d'améliorer le cours ?

D'abord, les points positifs de la formation en français ont été : la pédagogie appliquée simple, facile à assimiler.
Ensuite le point négatif a été l'insuffisance des horaires de la pratique de l'oral.

A la fin de la formation, vous sentiez-vous prêts à passer les examens du DELF ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous, à ce moment, vous manquait pour vous préparer au mieux ? Quelles étaient les difficultés que vous craigniez le plus de rencontrer ? Quels étaient vos points forts et vos points faibles ?

A la fin de la formation, quand même j'étais prêts à passer les examens du DELF. Mais il y avait durant l'examen des traces que j'ai pu surmonter.
Mon point fort serait la compréhension de la langue.
Tandis que mon point faible serait l'appliquer.

Vous avez passé les examens du DELF.

Etes-vous satisfaits de votre performance aux examens ? Pensez-vous avoir réussi ?

Oui, je suis satisfait ma performance aux examens et si jamais je pense à moi.

Sur quel(s) point(s) la formation en français vous a-t-elle le mieux préparé ?

Toutela partie écrite

Quelles ont été finalement les difficultés principales que vous avez rencontrées lors des examens du DELF ?

L'apprentissage de l'oral

En quoi la formation en français aurait pu pallier ces difficultés ? Qu'est-ce qui selon vous a manqué à la formation ? Sur quoi le professeur aurait dû plus se focaliser pour vous permettre une meilleure réussite aux examens ?

Toujours l'insuffisance des horaires alloués
à l'apprentissage de l'oral

Le professeur aurait dû améliorer les supports
pédagogiques comme

Autres commentaires :

Je vous souhaite une très bonne continuation dans votre apprentissage du français.

La professeure de français
Clélia

TABLE DES MATIERES

Sommaire	p. 6
Introduction.	p. 8
I. La place du français à Madagascar	p. 10
I.1. Historique de l'implantation du français	p. 10
I.1.1. Les débuts de la présence française	p. 10
I.1.2. La colonisation française	p. 12
I.1.3. L'indépendance et la question de la malgachisation	p. 13
I.2. Une situation sociolinguistique complexe	P. 15
I.2.1. Les langues en présence à Madagascar	p. 15
I.2.2. Bilinguisme et diglossie	p. 19
I.2.3. Représentations des langues	p. 22
I.3. Politiques linguistiques et usages des langues	p. 25
I.3.1. Le coût social des politiques linguistiques	p. 25
I.3.1.A. La malgachisation	p. 26
I.3.1.B. La relance du français	p. 29
I.3.1.C. Pour un bilinguisme cohérent	p. 31
I.3.2. Productions et expositions langagières	p. 33
I.3.2.A. Usages institutionnalisés	p. 33
I.3.2.B. Les moyens de communication de masse	p. 34
I.3.2.C. L'éducation	p. 36
I.3.2.D. Usages quotidiens et particularités dues au contexte	p. 38
II. Évaluations et certifications en FLE	p. 41
II.1. Évaluer en didactique des langues	p. 41
II.1.1. Évolution de l'acte d'évaluation et de ses objectifs	p. 41
II.1.1.A. Du jugement à la prise de décision	p. 41
II.1.1.B. Vers un professionnalisme de l'évaluation	p. 43
II.1.1.C. Le CECR: un nouvel outil pour l'évaluation	p. 44
II.1.2. Types d'évaluation et outils	p. 46
II.1.2.A. Les types d'évaluation	p. 46
II.1.2.B. Les outils de l'évaluation	p. 49

II.2. Dispositifs d'évaluation	p. 51
II.2.1. Les échelles de niveaux	p. 51
II.2.2. Les tests	p. 54
II.2.3. Les certifications	p. 58
II.2.3.A. Alliance Française	p. 59
II.2.3.B. CCIP	p. 60
II.2.3.C. CIEP	p. 61
II.3. Présentation des certifications DELF-DALF	p. 63
II.3.1. Création et mise en place du DELF et du DALF	p. 63
II.3.2. Objectifs, structure et spécificités	p. 64
II.3.3. Description des épreuves	p. 67
III. Conception d'un cours de préparation au DELF et analyse des pratiques d'enseignement en contexte militaire malgache	p. 72
III.1. Contexte de stage	p. 72
III.1.1. Public et conditions de déroulement du stage	p. 72
III.1.2. La place du français en contexte militaire malgache	p. 74
III.1.3. Les stagiaires et le français	p. 76
III.1.3.A. Historique de leur apprentissage du français	p. 76
III.1.3.B. Niveaux	p. 77
III.1.3.C. Utilisation du français	p. 77
III.1.3.D. Points faibles et points forts	p. 78
III.1.3.E. Motivations personnelles	p. 78
III.2. Pratique pédagogique	p. 80
III.2.1. Objectifs d'apprentissage	p. 80
III.2.1.A. Réussir le DELF	p. 80
III.2.1.B. Perfectionner la maîtrise du français	p. 83
III.2.2. Méthode d'enseignement	p. 84
III.2.2.A. Supports et contenus didactiques	p. 84
III.2.2.B. Déroulement du cours et conduite de classe	p. 87
III.2.3. Évaluation	p. 90
III.2.3.A. Évaluation pronostique	p. 90
III.2.3.B. Évaluation formative/formatrice	p. 91
III.2.3.C. Évaluation sommative	p. 92

III.3. Analyse et perspective d'enseignement	p. 93
III.3.1. Contraintes et alliances	p. 93
III.3.1.A. Contraintes et difficultés externes	p. 94
III.3.1.B. Alliances	p. 98
III.3.2. Évaluation de mon enseignement	p. 99
III.3.2.A. Remarques et appréciations des stagiaires	p. 100
III.3.2.B. Auto-évaluation	p. 101
III.3.3. Propositions didactiques	p. 108
III.3.3.A. Des supports plus authentiques	p. 108
III.3.3.B. Internet comme moyen d'apprentissage	p. 109
III.3.3.C. Stimuler l'expression et penser l'évaluation	p. 110
Conclusion	p. 111
Bibliographie	p. 113
Sitographie	p. 113
Annexes	p. 114
- Annexe 1 : Glossaire	p. 115
- Annexe 2 : Définition des critères professionnels de l'évaluation	p. 117
- Annexe 3 : Définition des types d'évaluation	p. 119
- Annexe 4: Tableau de correspondances	p. 128
- Annexe 5: L'échelle d'ALTE	p. 130
- Annexe 6: Questionnaires: les stagiaires et le français	p. 133
- Annexe 7: Questionnaires de fin de formation	p. 152
Table des matières	p. 173