

*Abelle Smith Lalanantenaina*

## **PRATIQUES EVALUATIVES DE L'ORAL EN B1 : RESISTANCE OU PRISE EN COMPTE DU CECRL A L'ALLIANCE FRANÇAISE D'ANTANANARIVO, MADAGASCAR ?**

### **Résumé**

Cet article s'intéresse à la question de la compétence orale et de son évaluation et aux représentations que se font les enseignants de français langue étrangère, de l'Alliance française d'Antananarivo, des nouvelles orientations didactiques. En effet, la mise en place de l'évaluation sur le devant de la scène, par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL, 2011) implique des changements principaux concernant la façon de concevoir et de faire classe. En outre, l'approche par tâche, proche de l'approche par compétences, prend en compte l'interaction orale et propose de réaliser un projet commun, à la place des tâches scolaires, en vue d'une évaluation plus formative de l'apprentissage. Notre Etude s'appuie sur une analyse d'un discours didactique enregistré. Les résultats indiquent que : les enseignants jugent l'évaluation formative et l'autoévaluation inutiles et culturellement inadaptées. La question de l'oral est réduite à un simple passage vers l'écrit.

**Mots clés :** Didactique des langues, Français Langue Etrangère, compétence orale, approche par tâche, évaluation.

### **Abstract**

Our article copes with the question of oral competence and its evaluation, the representations made by teachers of French as a foreign language, the Alliance française of Antananarivo and the new didactic orientations. Indeed, the introduction of evaluation at the forefront by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2011) implies major changes in the way of designing and managing class. In addition, the task-based approach, which is close to the competency-based approach, takes into account the oral interaction and proposes to carry out a common project instead of school tasks for a more formative evaluation of the learning.

Our analysis is based on an analysis of a recorded didactic discourse. The results indicate that teachers find formative evaluation and self-evaluation unnecessary and culturally inappropriate. The question of speaking is reduced to a simple passage to writing.

**Keys words:** Didactics language, French as a foreign language, oral competence, task-based approach, evaluation.

## Introduction

La mise en place de la nouvelle orientation en didactique des langues, connue sous l'appellation approche actionnelle (CECRL, 2001), a mis la question de l'évaluation des compétences en langues sur le devant de la scène et devrait par voie de conséquence modifier les pratiques enseignantes, en particulier celles concernant l'évaluation des compétences orales en langues.

En effet, deux types d'évaluation sont distingués classiquement : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Un bref aperçu de ces deux formes d'évaluation s'avère nécessaire pour mieux expliciter le teneur du présent article. Si l'évaluation sommative consiste à contrôler les acquis, l'évaluation formative revêt un aspect informatif et a pour fonction d'« informer l'enseignant/formateur et les apprenants afin de permettre aux uns et aux autres de réguler respectivement leur enseignement ou leur apprentissage » (Huver & Springer, 2011, p. 99). En se démarquant ainsi de la finalité sommative, l'évaluation formative se place au service des apprentissages. Cependant, dans les pratiques, à partir des discussions menées avec les collègues professeurs de Français Langue Étrangère, nous pouvons constater que cette notion n'est pas claire pour les enseignants, elle peut avoir des significations différentes et peut donner lieu à une mise en œuvre différente d'un même outil.

L'Alliance Française d'Antananarivo est une spécificité malgache :

Nous avons choisi les classes préparant le niveau B1 dans la mesure où ce niveau constitue un premier degré d'aisance à l'oral. L'Alliance Française d'Antananarivo (AFT) propose bon an mal an de 3 à 5 classes préparant au B1. Nous avons choisi trois enseignants qui travaillaient au niveau B1 pendant la période de recherche. Les trois enseignants sont malgaches, deux femmes et un homme, et ont un master en linguistique, une licence et un certificat d'aptitude à l'enseignement.

L'Alliance Française, au niveau international, exige un master 2 FLE ou au moins un master 1. Une expérience à l'étranger est également demandée. La connaissance du *CECRL* est une obligation non seulement pour la méthodologie (approche communicative et/ou actionnelle) mais aussi pour la certification *DELFDALF*. Le profil de poste de l'AFT tient compte des particularités locales. On exige simplement une licence en études françaises et un niveau de français C1. La connaissance du *CECRL* est exigée. L'AFT accompagne les enseignants dans leurs pratiques professionnelles afin d'améliorer l'enseignement et d'aider chacun à se situer par rapport aux attentes de l'institution.

Après presque vingt années de mise en œuvre du *CECRL*, qu'en est-il réellement sur le terrain ? Comment les enseignants intègrent-ils ce nouveau discours professionnel ? Ont-ils pris en compte ces nouvelles orientations ou bien maintiennent-ils les pratiques habituelles, lus plus tournées vers l'écrit ?

## **1. Construit théorique : professionnalisation, oralité et évaluation de l'oral**

L'évolution didactique introduite en 2001 par le *CECRL* entraîne une nouvelle prescription institutionnelle et questionne par conséquent le métier. Les enseignants confrontés à de nouvelles prescriptions vont nécessairement les interpréter et les traduire en activités professionnelles. Ils déploient une pensée didactique pour tester, évaluer et juger, souvent de manière affective, le nouveau prescrit institutionnel. Clot et Faïta (2000) expliquent que le genre professionnel est le fruit d'un héritage collectif et culturel. Il offre à chaque professionnel un bagage souvent implicite pour fonctionner de manière aussi économe que possible. Les enseignants de l'AFT sont soumis d'une part aux directives de l'institution (suivre la programmation pédagogique basée sur le manuel *Alter Ego*) et aussi à celles du *CECRL* (certification et manuels revendiquant l'approche actionnelle). Le genre professionnel peut se lire à travers les discours didactiques et aussi à travers les pratiques de classe (Clot et Faïta parlent de « mises en mots » et de « mises en actes »). Les nouvelles tâches prescrites peuvent ainsi être ressenties comme des injonctions difficiles à supporter. L'analyse des discours des trois enseignants va nous permettre de révéler ces conflits collectifs et individuels.

La rupture didactique qui nous intéresse renvoie à la prise en compte d'une parole plus spontanée. Pour Weber l'introduction de la langue parlée perturbe « l'espace social de la classe » (2008, p. 220). En effet, la structuration du discours écrit constitue la base de l'apprentissage d'une langue. Or, la langue parlée ne suit pas cette logique syntaxique d'où l'impression d'erreurs grammaticales perçues à travers la performance des apprenants à l'oral. Les enseignants malgaches ont généralement une image très normée du bien parler. La tendance est donc très forte à une surcorrection pour eux-mêmes et pour les élèves. Pourtant, cette image normative du français n'est pas uniquement celle des enseignants de français langue étrangère car les Français eux-mêmes pensent qu'il n'existe qu'une seule norme basée sur l'écrit. Les variations linguistiques, qu'elles soient régionales ou individuelles, sont considérées comme fautives.

### 1.1. Le français parlé et le discours oral spontané en classe de langue

Que peut-on alors retenir de la description de la langue parlée proposée par les spécialistes ? Nous nous limiterons dans le cadre du présent article à la présentation de quelques caractéristiques les plus pertinentes dans la mesure où nous visons un niveau intermédiaire qui doit simplement connaître les spécificités de base de la langue parlée.

Le premier point fondamental renvoie à la structure de la phrase S-V-O : « la structure de la phrase de base en français est celle d'une phrase assertive, simple » (Riegel, Pellat & Rioul, 2001, p. 109). À l'oral cette structure connaît des modifications appelées dislocations qui sont caractéristiques du discours oral et consistent à déplacer à droite ou à gauche un élément de la phrase : « Je leur fait confiance aux femmes » (Blanche-Benveniste, 2000, p. 68). On peut en citer d'autres : « le chocolat j'aime ça ! », « les poireaux je déteste ». La redondance est également une caractéristique bien connue : « ton papa il boit beaucoup » (Gadet, 1989, p. 170). La construction clivée constitue une autre manière de ne pas suivre l'ordre canonique pour mettre en avant un élément. Ces constructions sont très fréquentes à l'oral (Riegel, Pellat & Rioul, 2001, p. 430) et fonctionnent avec le schéma c'est ... qui/que : « c'est toi qui m'a appris à jouer », « ce que je voudrais c'est ... ». Blanche-Benveniste (2000, p. 92) relève aussi la tournure « il y a ... qui » que l'on trouve très souvent à l'oral. Les grammairiens estiment qu'il s'agit d'une tournure familière alors qu'il s'agit simplement d'un trait syntaxique de l'oral. On peut également relever l'absence de la négation : « je l'ai pas mis là », l'absence du pronom sujet il « faut pas rêver ». Ces quelques caractéristiques de la langue parlée devraient être connues des apprenants même à un niveau intermédiaire. Si on ne le fait pas, d'une part ils ne pourront pas comprendre des discours oraux et d'autre part ils auront l'impression que les français parlent mal leur langue. Cet aspect brouillon est typique des discours oraux spontanés. Cet oral spontané, constitue ainsi l'objectif de l'entraînement à l'interaction orale. Il ne peut s'agir, comme c'est le cas pour l'approche communicative, de proposer des jeux de rôle (ou pairwork en anglais) dont l'objectif est d'acquérir des automatismes sur des scripts prêts à l'emploi. L'interaction est ainsi liée à cette capacité d'adaptation qu'est la spontanéité. Plusieurs situations permettent de développer le discours oral spontané : l'interview, la conversation, le débat, etc. Une conversation informelle entre amis implique une grande spontanéité contrairement à une conversation chez le coiffeur autour du temps qu'il fait ou de la coupe que l'on souhaite. L'analyse interactionniste a permis de rendre compte de l'agencement de tours de parole. Cependant, le discours oral spontané ne peut

se réduire à la mise en place d'automatismes à partir de scripts communicatifs standards comme c'est habituellement le cas. Si l'on réduit l'interaction orale à la maîtrise de ces scripts, on risque d'aboutir à une nouvelle normativité de l'oral laissant peu de place à la spontanéité.

L'échange oral progresse de manière linéaire mais dans le processus d'élaboration on va constater des chevauchements, des paroles coupées pour compléter ou rejeter, etc. Le locuteur hésite et va donc faire des pauses, répéter un mot, modifier un élément qu'il venait de dire et revenir en arrière. Dans le discours spontané oral, comme la conversation, ce n'est pas la linéarité qu'on observe mais plutôt un paradigme comme une partition musicale. Il peut y avoir recherche de mot, correction grammaticale, modification syntaxique, etc. Le locuteur « lorsqu'il parle (...) peut revenir en arrière sur un syntagme déjà énoncé, soit pour le compléter, soit pour le modifier » (Blanche-Benveniste, 2000, p. 21). Les pauses, les hésitations (euh, ben, etc.) font partie de cette construction spontanée du discours oral. Les marqueurs du discours oral sont également indispensables : bon, ben, voilà, quoi, alors, tu sais, hein, et puis.

L'interaction orale ne serait plus ainsi réduite à un simple échange oral figé entre deux acteurs. Le *CECRL* accorde logiquement une place primordiale à l'interaction en évitant de le limiter à des activités orales axées sur la réutilisation des acquis linguistiques. À la lumière du *CECRL*, l'approche par tâches langagières, à travers les micro-tâches et macro-tâches (orales dans notre cas), devrait ainsi accorder une place significative au discours oral spontané. Le modèle d'interaction ainsi produit dépend toutefois du caractère des tâches. S'il s'agit, par exemple de tâche fermée, l'oral est réduit à la reprise des scripts ou des jeux de rôles de l'approche communicative. La spécificité de la langue parlée et du discours oral spontané est évacuée. Même si ce modèle d'interaction dépasse la simple réutilisation des savoirs grammaticaux, car il mobilise des savoir-faire, il ne garantit pas l'authenticité du discours qui en découle. Il s'agit seulement d'une interaction orchestrée par l'enseignant, qui repose toujours sur ce que Weber appelle (2008, p. 222) « le bon fonctionnement de la société scolaire ».

Il serait ainsi nécessaire que les enseignants de FLE malgaches soient sensibilisés à la description de la langue parlée afin d'éviter des hyper corrections, une normativité excessive, faite de bonne foi.

La classe de langues a certes pour objectif d'améliorer l'oral des élèves mais selon un oral normé, « une prise de parole acceptable selon les critères scolaires » (Nonnon, 2008, p.97). Le discours normatif s'exerce selon Weber

« à travers des formules assertives qui disent plus ou moins implicitement vers quelle norme il faut tendre et se conformer » (2008, p. 225). Dans ce contexte, il est difficile de savoir *a priori*, comme Tagliante le souligne (1991, p.30), « ce que l'élève sait dire et s'il avait l'intention de le dire ainsi ». En effet, l'enseignement préfère ce qui est rationnel et peut être clairement programmé. Cette préférence renvoie le plus souvent les enseignants aux « épreuves traditionnelles d'expression » qui selon Bertocchini et Costanzo (1989), contraignent les apprenants aux respects de règles formelles. C'est surtout à travers l'évaluation de ce type d'oral que se manifeste explicitement l'emprisonnement de l'oral par l'écrit, selon Nonnon (2008, p. 99). L'oral sert dans cette mesure de prétexte pour réutiliser les acquis linguistiques.

### **1.2. Enseigner/apprendre l'oral spontané : vers une perspective d'évaluation formative ?**

Haydée invite les enseignants à se poser des questions sur leur « attitude face à l'oral » (2011, p.15). Elle propose de réfléchir aux outils d'évaluation de l'expression orale. Dans le cadre de l'évaluation formative, l'enseignant est invité à prioriser les outils qui encouragent la participation et l'interaction authentiques. Il est souhaitable d'impliquer les élèves dans l'élaboration des outils. Courtillon note également que « Rien ne permet mieux de créer une (telle) ambiance que l'intégration de l'évaluation formative dans les pratiques quotidiennes de la classe » (2003, p. 64).

Huver et Springer montrent l'intérêt de l'approche ouverte par tâches intégrées et de l'approche par projet, version haute de l'approche actionnelle (2011, p.174). Pour ces auteurs, ce n'est que dans ce type d'approche collaborative qu'il est possible d'évaluer une compétence orale interactive et spontanée. L'évaluation, qui est dans ce cas « socialement partagée », est alors prise en charge par les élèves pour la réussite de leur projet commun. Mais, pour ces auteurs, l'évaluation certificative a pour conséquence de renforcer les attitudes normatives des enseignants. Celle-ci s'est aujourd'hui imposée dans tous les manuels au détriment d'une évolution formative de l'évaluation. L'évaluation formative, pourtant indispensable pour permettre aux élèves de modifier leurs représentations sur l'oral et la langue parlée, est de ce fait minorée voire ignorée.

## 2. Posture et méthodologie de recherche : groupe professionnel focalisé (focus group) et analyse des données

Notre recherche s'inscrit dans une posture empirico-qualitative basée sur l'interprétation « des phénomènes individuels et sociaux » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 16) que l'on observe sur le terrain.

### 2.1. La méthode empirico-inductive qualitative : la méthode de recherche privilégiée en didactique des langues

Lorsqu'on adopte une approche écologique et ethnographique, dont le but est d'observer une réalité nécessairement complexe, il n'est pas possible d'opérer une réduction des variables. De même, il semble difficile de tenir complètement à distance la subjectivité du chercheur face à son objet d'étude. Nous avons dit que notre démarche d'enquête se situe dans le cadre de cette méthode scientifique. La démarche empirico-inductive et qualitative cherche à décrire les faits sociaux dans leur complexité. Elle ne vise pas des vérités générales mais une description d'une situation particulière. On parle de visée compréhensive et interprétative (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 16).

Notre recherche a procédé à différentes collectes de données pour comparer les discours et représentations aux pratiques professionnelles effectives. Nous pouvons formuler deux questions :

Quelles représentations les enseignants ont-ils de l'évaluation de l'oral ? Prennent-ils en compte la nouvelle évolution méthodologique ?

Nous disposons actuellement d'une panoplie de techniques pour construire les observables, en particulier l'autoconfrontation professionnelle (Clot & Faïta, 2000) et le *focus group* ou entretien focalisé de groupe professionnel. C'est la deuxième technique que nous avons choisie. *Le focus group* est une technique d'entretien de groupe (Baribeau, 2009). Contrairement aux entretiens individuels qui reposent sur un questionnaire, l'entretien focalisé s'inscrit dans une technique dialogique ouverte. La mise en place d'une discussion entre les partenaires professionnels est essentielle. Elle favorise l'expression des points de vue, ce qui permet de préciser et de clarifier les pensées et de faire ressortir les convergences et divergences d'une manière interactive. Le chercheur se trouve dans une observation participante, il peut relancer, voire recentrer les discussions. D'une part Il s'agit d'encourager et de solliciter une parole professionnelle, et d'autre part de collecter des opinions sur une question ciblée. Nous ne cherchons donc pas à confirmer une hypothèse préalable. Nous avons recueilli un entretien d'une durée de 90 minutes. Nous avons scripté cet entretien en suivant les propositions

conventionnelles développées par le Diltec (Laboratoire de Didactique des langues des textes et des cultures, Paris Sorbonne).

Notre groupe professionnel peut être considéré comme un groupe social homogène. Le discours recueilli présente une structuration et une cohérence suffisantes. Nous avons procédé à une analyse d'un discours didactique comportant des échanges verbaux qui constituent la réalité sociale de notre contexte. « L'analyse de discours interroge la formation linguistique des énoncés, leur ajustement lexical, syntaxique et textuel en tant que source de signification » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 82).

### **3. Représentations de l'évaluation de l'oral par les enseignants : analyse de quelques extraits**

Les extraits sélectionnés vont nous permettre de voir comment les enseignants réagissent aux nouvelles prescriptions et comment ils s'en accommodent. Cette partie concerne l'analyse du discours recueilli lors du *focus group*. Nous avons effectué un *focus group* auprès des trois enseignants malgaches qui travaillaient au niveau B1, respectivement titulaire d'un master en linguistique, d'une licence et d'un certificat d'aptitude à l'enseignement. Le *focus group* a duré 2 heures. Nous avons limité notre intervention à une seule question par rubrique et avons laissé aux enseignants interviewés le soin de s'exprimer sans que l'on n'intervienne.

L'idée est de faire émerger les représentations personnelles et professionnelles des enseignants. Comment réagissent-ils par rapport à leur métier et au double prescrit, celui de l'Alliance française en tant qu'institution, et celui du *CECRL* en tant que cadrage pédagogique et certificatif à dimension internationale.

#### **3.1. Les représentations culturelles des enseignants malgaches : Extrait1**

##### **3.1.1. Code de transcription utilisé par le groupe IDAP**

Nous rappelons le format de transcription adopté selon les conventions de transcription utilisées par le groupe IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral du centre de recherches DILTEC (Didactique des Langues, des Textes, des Cultures) à l'université Paris III) (Blanchet & Chardenet, 2011,p.224).



P :	enseignant
Jean :	nom de l'apprenant quand identifié (de préférence modifié pour respecter l'anonymat) ;
Af :	apprenante non identifiée ;
Am :	apprenant non identifié ;
As :	plusieurs apprenants ;
XXX :	inaudible ;
(rire) :	commentaires sur le non-verbal (en italique) ;
:	allongement de la syllabe ;
:::	allongement plus long de la syllabe ;
+ pause, ++ pause plus longue, +++ pause au-delà de 5 secondes ;	
↑ ou ?	intonation montante ;
MAJOR :	accentuation, emphase ;
Soulignement :	(chevauchements) majordome ;
	jordome ;
major.....	demande d'achèvement (pointillés en gras).

Le groupe a réagi vivement en rejetant certaines propositions didactiques et certaines activités du manuel jugées culturellement marquées.

P1 : je suis très réactif au culturel je trouve que parfois ça ne marche pas +c'est c'est +trop je dirais franco-français

P3 : trop franco-français

P1 : oui et c'est vraiment +ça marche pas déjà déjà+ mes apprenants sont faibles en culture générale et pour la culture française c'est encore pire+ d'autant plus que c'est historiquement parlant ç ç ça ne marche pas

P3 : historiquement et culturellement parlant je trouve que si c'est à faire ça devrait plus se faire sur +le monde francophone mais pas seulement français français c'est pour cela que je dis que c'est trop franco-français parce que ah vu les sensibilités même si on est une autre génération et autre +il y a toujours des bilans historiques

Le terme *franco-français* attire l'attention. L'enseignant P1 se dit *très sensible* à l'aspect culturel de la formation. Il y a un accord fort dans le groupe. Pour eux, le manuel *Alter Ego* est déconnecté de la réalité malgache, le contenu proposé revêt un aspect culturellement marqué. Le chevauchement du dialogue sur le terme *franco-français* témoigne de l'importance de cette expression pour les enseignants. Le *ça ne marche pas* est explicité par P3 qui rappelle les cicatrices de l'histoire entre la France et Madagascar. Les sujets de discussion ne sont, par conséquent, pas adaptés au contexte malgache. Le manuel ignore la sensibilité culturelle et historique des enseignants et des

apprenants, *il y a toujours des bilans historiques*. Ces paroles soulignent la permanence des cicatrices de la colonisation. Les manuels de FLE se croient universels et s'adressent sans discernement à toute la francophonie. Ce sentiment s'exprime avec une force extraordinaire que nous n'aurions pas pu imaginer et qui n'aurait pas pu être exprimée si ce groupe avait été mixte. On remarque également les hésitations et tentatives de formulation et définition professionnelles. La pensée didactique et politique se développe avec précaution et précision.

### 3.2. L'oral, un prétexte pour évaluer la grammaire : Extrait 2

Pour plus de précision, nous avons ajouté, dans le cadre de notre transcription, le codage « C » qui représente le « Chercheur » ou plus précisément « nous » - même.

Dans cet extrait, nous avons confirmation de la domination de l'écrit dans le cadre du genre professionnel.

C : et comment vous donnez la note+ attribuez la note

P1 : Actuellement++ l'oral ne sert +on fait passer l'oral d'abord pour ensuite évaluer à l'écrit le candidat et c'est là l'orientation donc l'oral n'est QU'UN PASSAGE à l'écrit et c'est l'écrit qu'on évalue plutôt+ si on évalue l'oral mais ah disons que c'est juste un prétexte pour aller à l'écrit

C : donc ce n'est plus comme avant on ne donne pas l'aspect examen évaluation c'est spontanément en fonction de l'intervention de l'apprenant+ donc y a plus d'évaluation de l'oral lors de test de fin de session mais tout est focalisé sur l'écrit

P2 : focalisé sur l'écrit et la note journalière si la personne est assidue bien sûr donc à partir du moment où elle n'est pas assidue la note de passage est surtout basée sur l'écrit c'est là le problème également

Les enseignants disent sans détours que l'oral est un prétexte pour évaluer l'écrit. Le terme *actuellement* peut indiquer une conscience d'une possible évolution professionnelle. *C'est là l'orientation* indique la pratique professionnelle partagée par l'ensemble des enseignants. Cela fait partie du genre professionnel admis par la communauté professionnelle. Le nouveau prescrit est contourné même si cette façon de faire est reconnue comme étant problématique : *c'est là le problème*. La réflexion professionnelle sur le métier se dévoile clairement avec lucidité. L'accent mis sur le groupe de mots « QU'UN PASSAGE » constitue une emphase explicite. L'évaluation de

l'oral renvoie plus à la participation qu'à un entraînement raisonné. Dans ce contexte, l'évaluation formative n'a pas sa place. Elle ne peut être qu'artificielle.

### 3.3. L'inutilité de l'évaluation formative et autoévaluation : extrait 3

Un autre extrait montre combien il est difficile de faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants.

C : est ce que l'autoévaluation c'est forcément culturelle est ce qui a pas autres choses

P1 : l'autoévaluation c'est toujours à base de c'est toujours à partir de culturel bon attention je ne dis pas qu'il y a pas d'évaluation je trouve que c'est artificiel y a pas ce qui bon moi-même je ne suis pas convaincu de l'utilité de l'autoévaluation

C : Pourquoi ?

P1 : comme ça je l'ai fait une fois juste après la formation sur euh alter Ego puis j'ai trouvé que c'est l'apprenant ne sait même pas à quoi ça sert ne trouve pas l'importance

C : est-ce que c'est difficile d'évaluer à l'oral

P1 : ben c'est vrai qu'il y a+ les difficultés résident dans le fait que classiquement parlant on ne note pas l'oral mais seulement l'écrit

P2 : moi je note

P1 : attention ce qui se passe maintenant c'est que l'évaluation de l'oral c'est juste une piste pour corriger les erreurs GRAMMATICALES spontanément

Ces nouvelles pratiques évaluatives ne sont ainsi pas utiles, *je ne suis pas convaincu de l'utilité de l'autoévaluation*, dit-on dans la conversation. Il est donc difficile de faire évoluer les pratiques habituelles, c'est-à-dire le genre collectivement hérité. Par conséquent, il n'y a pas d'évolution mais une résistance didactique explicitée avec pour objectif de consolider l'héritage professionnel. L'oral et son évaluation disparaissent au profit de l'écrit. Le plus important est ainsi de permettre une production aussi correcte que possible, c'est-à-dire aussi conforme que possible à la grammaire de la langue écrite. De la même façon que l'évaluation formative n'a pas de sens, la prise en compte d'une grammaire de l'oral, d'une langue orale authentique, comme nous l'avons explicité, ne se pose pas. Il s'agit par conséquent de rectifier et d'éviter les erreurs.

### 3.4. Contraintes institutionnelles et certificatives, facteur de souffrance professionnelle : Extrait 4

Les enseignants sont conscients du poids des contraintes institutionnelles auxquelles ils sont soumis.

P1 : mais il y a le programme

P2 : oui il y a le programme et c'est là le problème +on n'a pas assez de temps il faut il faut courir après le temps +ah 2h nous avons 2h par séance donc 15 séances de 2h ça nous fait 30h nous avons les dossiers 1 2 3+ ça ne nous laisse pas vraiment le temps++ ça ne nous laisse pas vraiment le temps on n'a pas assez de temps pour qu'ils puissent s'exprimer et utiliser les acquis mobiliser les acquis+je leur ai déjà demandé de réduire le+ comment on va dire le nombre le dossier au lieu de 3 dossiers par exemple 2 dossiers pourquoi pas pour qu'on ait un peu plus de temps pour discuter etc

P3 : j'ai une chose à dire +si on utilise par exemple que alter ego an avec ce que je fais là ce que j'appelle du forcing ...

P1 : c'est là le problème le problème c'est le diktat le diktat

C : et le C. E. C .R

P1 : le C.E.C.R c'est c'est un barème+ça me permet de de voir tout simplement comment je vais évaluer++je ne dis pas que c'est pas intéressant le C.E.C.R mais je trouve que comme toutes les normes c'est trop rigide+++bien sûr lors de lors d'une épreuve DELF par exemple ou bien lors de l'examen du DELF ben là euh je suis obligé de respecter la grille

P2 : s'il s'agit du DELF+ là je n'ai pas vraiment le choix + je respecte la grille et voilà

Ce dialogue met en exergue les différentes contraintes auxquelles les enseignants doivent faire face. Le choix extrêmement fort de *diktat* ne laisse pas de doute. Le programme et le temps imparti à la réalisation d'une séance, mais aussi le découpage programmatique imposé par l'institution sont des reproches classiques. L'enseignant n'aurait pas de choix, ni de réelle marge de manœuvre, on parle de *forcing*. Ce prescrit est ainsi jugé problématique pour l'accomplissement convenable du métier. Il constitue également une

limite forte de la liberté professionnelle et entraîne ainsi de la souffrance. Plus loin dans le discours, on explique que la démarche évaluative proposée par le *CECR* constitue une autre contrainte. Nous avons donc, en plus des exigences institutionnelles, des exigences didactiques difficiles à accepter. Dans le cadre de cette discussion, les enseignants disent clairement qu'ils ne l'utilisent pas dans leurs cours mais uniquement pour la correction du *DELFL* puisqu'il s'agit alors d'une nécessité institutionnelle. La nouvelle prescription heurte vivement l'image du métier. Les enseignants sont obligés de mettre en œuvre des stratégies variées pour faire face à ces nouvelles prescriptions.

### 3.5. L'oral, une activité angoissante pour les apprenants : Extrait 5

Un dernier extrait attire également notre attention du fait qu'il montre une autre facette du réel professionnel, celui des réticences des étudiants face à l'oral et le risque de déperdition que cela implique.

P2 : le problème c'est que +il y a des personnes qui sont complètement réticentes quand il s'agit de parler surtout discuter même en B1...donc ils sont réticents ils n'ont pas vraiment envie de parler en public

C : ils savent pas qu'ils vont être notés

P2 : non +on ne les informe pas parce que à partir du moment où on leur dit que ça va être noté y a des personnes qui disparaissent complètement +d'autres qui reviennent plus d'autres qui partent

Les apprenants ont, selon les enseignants, une représentation angoissée voire traumatisante de l'oral. Cette réalité rarement relevée conduit les enseignants à choisir d'éviter l'évaluation de l'oral. Les craintes des élèves face à l'oral sont détournées en fin de compte pour justifier leurs propres craintes face aux bouleversements que représente l'oral.

## Conclusion

L'analyse du discours professionnel a permis de révéler quelques éléments de réponse. Nous avons souligné les spécificités du genre professionnel culturellement hérité et partagé. Nous avons également pu voir que le nouveau prescrit vient en quelque sorte mettre en danger la tradition professionnelle. Les enseignants analysent la nouvelle réalité d'un point de vue didactique sans dévier de leur logique professionnelle. Le nouveau prescrit est un danger et une souffrance. Il y a bien une résistance des acteurs mais également une mise en place de nouvelles stratégies pour s'accommoder ou contourner les évolutions.

Résumons les points marquants. Le manuel *Alter Ego* est déconnecté de la réalité malgache et ignore les stigmates de l'histoire. L'évaluation et l'autoévaluation sont jugées inutiles et inadaptées culturellement. Les enseignants ressentent un déchirement professionnel entre les représentations qu'ils se font du métier et le prescrit institutionnel. L'oral est considéré comme un passage vers l'écrit pour la réalisation des objectifs linguistiques du programme. Il n'y a pas d'espace pour une prise en compte de la langue parlée. L'évaluation de l'oral renvoie plus à la participation qu'à un entraînement raisonné. Enfin, l'évaluation de l'oral fait courir le risque de décrochage des étudiants, ce qui justifie son abandon.

Ces différents constats soulignent la difficulté pour la formation continue de proposer des pistes pour aider les enseignants à modifier l'image qu'ils ont du métier. Ces résistances et stratégies expliquent sans doute le hiatus qui existe entre l'évolution rapide de la didactique des langues et la permanence du genre professionnel hérité culturellement par les professionnels de l'enseignement des langues. Une formation continue adaptée paraît plus que nécessaire.

Pour finir, nous proposons de compléter / réorienter les formations des enseignants, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, en vue d'une meilleure compréhension de l'approche par tâche/par compétences et celle d'un oral décomplexé lors de tâches complexes qui ne se réduisent pas à la réutilisation des points de langues appris en amont. Étant donné que l'approche par tâche a mis l'évaluation sur le devant de la scène, une formation basée sur le développement des nouvelles pratiques d'évaluation centrées sur les élèves et sur les apprentissages (bilan qualitatif, auto/co évaluation, portfolio d'apprentissage), serait souhaitée.

### Références bibliographiques

- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives* 28 (1), 133-148.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. *Langue française* 115.
- Bertochini, P. et Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation* : Hachette
- Blanchet, P. et Chardenet, P. et (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* : Éditions des archives contemporaines.

Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Didier.

Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.

Faïta, D et Clot, Y. (2000). Genre et style en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler* 4, 7-42.

Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Armand Colin.

Gadet, F. (2003). *La variation : le français dans l'espace social, régional et international*. Armand Colin.

Haydée, S. (2011). De l'illusion d'univocité à la revendication de la polyphonie: pour des lectures plurielles du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Synergies Europe* 6, 27-38.

Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie* 129, 87-131.

Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (2001). *Grammaire méthodique du français*. PUF.

Tagliante, C. (1991). *L'Évaluation*. Clé International.

Weber, C. (2008). Les verbalisations ordinaires dans la classe : objets furtifs ou variables encombrantes des sciences du langage? *La linguistique populaire ou la valeur des savoirs profanes* 219-237.

