Le diplôme initial de langue française et l'évaluation des compétences en français dans l'espace franco-phone du Sud

Délégation générale à la langue française et aux langues de France

Rapport de Robert Chaudenson

Octobre 2006

PRÉAMBULE

Le présent rapport ne constitue pas une analyse critique du Diplôme Initial de Langue Française (DILF), mais porte sur ce Diplôme en raison de l'intérêt qu'il pourrait y avoir à s'en inspirer à d'autres fins, sous d'autres formes et pour d'autres publics. Cet outil d'évaluation et de validation des compétences en français, à un premier niveau d'apprentissage, a fait l'objet, en 2005, d'une publication ; elle en explique à la fois l'esprit et le contenu programmatique, tout en présentant des exemples de modalités de passage.

De ce fait, même si le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) est d'ores et déjà en usage (On a même, au 1er juin 2005, publié un premier bilan, éclairant sur les publics concernés, pour 12 départements pilotes) et si la forme conçue pour le DILF est désormais établie, on peut se poser à son sujet quelques questions que ce rapport vise à préciser, voire à éclairer.

On constate, dans ce bilan établi au 1er juin 2005, quelques faits majeurs qui doivent retenir l'attention :

- tout d'abord, pour 2004, l'immense majorité des signataires de contrats (41.616 contrats proposés, dont 37.613 ont été signés) est originaire de l'espace francophone du Sud (27,1 % pour l'Algérie, 16 % pour le Maroc et 6,9 % pour la Tunisie, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Cameroun et le Sénégal étant, avec le Maghreb, les principaux États d'origine des candidats) ;
- dans cet ensemble, les femmes sont majoritaires (52,2 %) ; cet élément ne doit pas être oublié, pour diverses raisons, mais en particulier pour la question de l'accès aux lieux de formation ;
- ce public est, par ailleurs, jeune ; 85 % des candidats ont moins de 40 ans, les sujets de plus de 65 ans ne formant que 0,4 % du total ;
- la formation linguistique n'a été prescrite que pour 30 % du total des signataires.

Le fait que le tiers des candidats au CAI, originaires de l'espace francophone du Sud, se voient orientés vers des formations linguistiques, alors que les tranches d'âge dont ils relèvent sont censées avoir été très majoritairement scolarisées, pose évidemment le problème de l'évaluation même, d'abord des acquis scolaires en matière de compétences en français, mais aussi, au-delà, celui de l'évaluation globale de ces mêmes compétences. Ces compétences linguistiques sont en effet en relation directe avec l'intégration et la prise en compte par les populations de tous les messages du développement (de la vulgarisation agricole à la santé ou à la démographie).

On peut donc se poser légitimement la question de savoir si un outil comme le DILF ne pourrait pas (ou même ne devrait pas) être utilisé dans cet espace francophone du Sud, à la fois comme outil d'évaluation et de validation des compétences linguistiques en français (rappelons ici que dans l'immense majorité des États concernés, au Maghreb comme en Afrique subsaharienne, le français est le médium éducatif majeur, voire unique), mais aussi comme outil de développement, la majorité des messages du développement étant diffusés dans cette langue.

Le principe d'une telle éventualité étant posé, on peut s'interroger alors sur l'importance et la nature des aménagements qui seraient à apporter au DILF dans son état actuel et

ses finalités présentes, ces changements étant évidemment déterminés en fonction des rôles qu'on assignerait dans de telles perspectives à l'outil envisagé.

La visée de tels objectifs ne devrait évidemment pas conduire à faire de ce qu'on peut nommer ici, très provisoirement, un « DILF francophone », un « sauf-conduit » linguistique dans un processus migratoire vers la France. Le but est de concourir au développement durable (donc d'abord HUMAIN) de ces États et non de faciliter une émigration vers le Nord, fût-elle choisie.

1. Le Diplôme initial de langue française (DILF)

Le Diplôme initial de langue française (DILF) s'inscrit, en quelque sorte, doublement dans la série que constituent le Diplôme d'études en langue française (DELF) et le Diplôme approfondi de langue française (DALF). D'abord par sa dénomination même, qui complète l'ensemble par un simple changement de la voyelle, mais aussi par son intégration dans la suite des « niveaux de maîtrise d'une langue étrangère », proposée par le Conseil de l'Europe et dont le DELF et le DALF, récemment « rénovés », ont adopté le principe, en modifiant leur nomenclature antérieure.

Le DELF qualifiant désormais de A.1, le premier des six niveaux du Cadre européen commun de référence, le DILF se définit logiquement comme un niveau A1.1, conçu comme intermédiaire entre un « savoir zéro » et la compétence de niveau A1 défini comme « élémentaire » dans le DELF.

Alors que le niveau A1 du DELF est regardé comme accessible après une centaine d'heures d'enseignement de Français langue étrangère (FLE), on peut s'étonner que, sans que les choses soient toutefois exactement fixées, le DILF (niveau A1.1, donc situé au tout début de A.1) requière de 200 à 500 heures d'enseignement. Le fait s'explique dans la mesure où le public que vise le DILF est radicalement différent de celui que concernent le DELF et le DALF, en dépit de la simple alternance vocalique de la série des dénominations, qui sur ce point est, de toute évidence, quelque peu trompeuse.

En effet, alors que le DELF et le DALF visent toujours des locuteurs scolarisés, le DILF est destiné à valider les acquis en langue française de migrants « peu, pas ou mal scolarisés », issus d'États n'appartenant pas à l'Union Européenne, donc venant, dans leur immense majorité du Sud. Dans la mesure où le DILF suppose, en particulier, une compétence à l'écrit, on comprend aisément qu'on doive prévoir des volumes horaires très importants, ne serait-ce que pour l'acquisition minimale de la gestuelle de base de l'écriture elle-même. À cet égard, il est judicieux d'avoir dissocié les épreuves orales et écrites, pour permettre à certains candidats d'obtenir les premières sans avoir à réussir nécessairement aux secondes.

On comprend bien la tentation d'inclure ce niveau minimal d'appropriation du français dans la série DELF et DALF, mais on doit néanmoins faire clairement apparaître les différences, même si les approches prises en compte sont, dans tous les cas, de type communicatif. La transition que l'on fait imaginer entre A1.1 et A1 (avec, on peut logiquement le supposer, un A1.2, A1.3, etc.) et que l'on prévoit même de façon explicite (2005 : 189-190 en postulant que A1 se scinde en A1.1, A.1.2) ne concerne sans doute qu'un nombre très limité de cas, vu la différence des publics comme des objectifs.

De toute façon, il apparaît clairement qu'on ne doit pas distinguer, de façon nettement tranchée, « validation » et « évaluation », aucune validation ne pouvant s'opérer sans une forme d'évaluation ; la différence s'établit plutôt au plan social et/ou professionnel, l'évaluation n'étant pas définitive et offrant, par là même, des perspectives économiques agréables aux organismes qui en ont la maîtrise. De même pour les publics, la création d'un DELF scolaire ou « jeunes » illustre clairement la nécessaire souplesse dont on doit faire montre, ces « outils » pouvant aisément être adaptés à des cibles ou à des fonctions différentes de celles pour lesquelles on les avait initialement créés.

2. Le DILF peut-il servir à autre chose que ce pour quoi il a été conçu ?

Plusieurs faits conduisent à se poser une telle question.

On vient de voir qu'au sein de l'ensemble des DxLF (DeLF, DaLF, DiLF, etc.), en dépit des différences importantes entre les publics visés, on envisage une forme d'intégration du niveau d'initiation (A1.1) au sein même du niveau A1, qui est alors présenté, on vient de le voir, comme pouvant être scindé en A1.1 et A1.2 (2005 : 189). Cette orientation annonce ou ménage une « passerelle » entre le DILF et le DELF, au moins pour une partie des reçus au DILF.

Il y a là une importante évolution du projet initial puisque les publics visés au départ étaient, on l'a vu, radicalement différents. Or, dans les faits, une comparaison, même rapide, entre la grammaire du niveau A1.1, qui correspond au DILF actuel (2005 : 108-113) et celle du niveau A1 du DELF (2005 : 115-120), fait apparaître que, de façon inattendue, les différences sont à certains endroits réduites. Parfois même, paradoxalement, on trouve plus d'éléments (donc plus d'exigences) en A1.1 qu'en A.1 ! Ce cas est, par exemple, celui des connecteurs, puisque, dans chacune des catégories évoquées, on note un élément de plus dans le programme A1.1 que dans celui de A1. Sur ces points, les exigences seraient donc plus grandes pour le DILF que pour le DELF.

Il semble que le DILF ait été jugé par certains comme d'un niveau très bas ; une observation comme celle qui vient d'être formulée à la suite d'une comparaison entre les « grammaires » de A1.1 et de A1 ne va pourtant nullement dans ce sens, la « grammaire » du premier étant parfois plus riche et complexe que celle de A.1, alors qu'on devrait relever logiquement l'inverse.

Par ailleurs, l'orientation du DILF, quasi exclusive de fait, vers des populations originaires de la francophonie du Sud, souligne, s'il en est besoin, l'échec de l'école et de la diffusion du français dans cet espace, où, pourtant, le français est souvent à la fois langue officielle et médium éducatif. Comment ne pas songer, dès lors, à utiliser, dans cet espace même, un DILF, naturellement adapté, comme outil de validation d'un accès réel à la citoyenneté et au développement, indépendamment de toute référence à des questions de migration.

L'utilité d'un DILF adapté à la francophonie du Sud (DILF francophone, soit désormais DILFF) apparaît donc, surtout et d'emblée, dans le domaine éducatif, même si elle ne se limite pas à ce domaine. On peut d'ailleurs noter qu'en France même (continentale et/ou domienne), ont été proposés divers outils, plus ou moins sous-produits ou dérivés du DELF, commerciaux ou non, visant à évaluer, en amont ou au niveau du DELF, des compétences minimales en français en milieu scolaire.

Le DELF scolaire a déjà été évoqué. Mis en place expérimentalement en Italie en 2002, il a été utilisé, dans la suite, dans une vingtaine de pays de l'étranger traditionnel ; le seul État de la Francophonie concerné par son usage est, à ma connaissance, les Seychelles, ce qui répond à une certaine logique puisque le médium éducatif y est l'anglais. On comprendrait en effet mal un usage du DELF scolaire dans des États francophones où toute la scolarité s'effectue en français. Nous reviendrons sur cette question.

Toutefois, plus récemment encore et de façon au premier abord aussi inattendue, le DELF scolaire a été utilisé, en France même, par les CASNAV. Cette expérience a été conduite, au départ, dans les académies de Paris et de Versailles, mais, depuis, elle a été étendue à d'autres académies. Cette évolution est, en fait, tout à fait logique, les CASNAV ne pouvant continuer la politique initiale des CEFISEM d'antan. À l'origine en effet, ces derniers, dans leurs évaluations liminaires des compétences des élèves primo-arrivants, se préoccupaient exclusivement des niveaux de compétences disciplinaires. Les CEFISEM, de ce fait, laissaient totalement de côté le niveau de français des élèves et limitaient strictement leurs évaluations aux savoirs des élèves dans les diverses disciplines, cette estimation s'opérant naturellement dans leurs langues d'origine.

Cette démarche nouvelle mise en œuvre dans les CASNAV ne fait que répondre à un besoin évident d'évaluation des compétences en français des primo-arrivants[1]. On peut certes, et non sans bon sens, admettre que ces élèves vont rapidement s'initier au français ou étendre leurs connaissances dans cette langue, du seul fait de leur scolarisation dans le système français et, plus globalement encore, de leur immersion quotidienne dans le milieu francophone. C'était naguère encore la position officielle des CEFISEM/CASNAV ; elle avait d'ailleurs conduit, tout naturellement car le besoin était évident, à susciter nombre d'initiatives. Elles venaient soit d'institutions comme le CNAM (*Les prérequis en français écrit/oral*, 1998) ou d'académies, comme celle de Guyane, plus particulièrement confrontée à ce problème par une très forte immigration. La Guyane s'est montrée, de ce fait, très active pour le traitement de ce problème dont elle ressentait, plus que d'autres académies, l'importance et l'urgence : *Tests de compétence destinés aux élèves non francophones à partir de sept ans*, CDDP-CEFISEM de Guyane, 1999 ; *Évaluation langagière en français ; entrée au cours préparatoire*, Académie de Guyane.

Par ailleurs, des éditeurs privés ont publié nombre d'ouvrages (évaluations, bilans, tests, etc.), souvent produits d'ailleurs par les mêmes auteurs qui se trouvaient à l'origine d'outils élaborés dans le cadre d'organismes officiels.

Il est donc clair que, quoique cette nécessité ait été longtemps niée par les services compétents de l'Éducation nationale, on constate désormais un besoin manifeste d'évaluation des compétences des élèves primo-arrivants (en vue de leur orientation et de la création de groupes de niveau comme de leur suivi), auquel ne répond pas nécessairement de façon adéquate le DELF, même sous la forme scolaire qu'on en a donné. Ajoutons d'ailleurs que le texte du 1er septembre 2005 exclut très clairement du champ d'usage du DELF les élèves français puisqu'il est explicitement réservé à des « jeunes de nationalité étrangère ». Cette disposition pose naturellement problème dans les DOM et pour Mayotte par exemple.

On constate par là que deux « verrous » limitatifs initialement posés au DELF ont sauté, en théorie du moins, presque en même temps, et que le DELF scolaire est désormais utilisé en France même, en milieu scolaire, voire pour des élèves français.

Ces remarques nous ramènent au problème du DILFF lui-même. Le DELF, pour devenir « scolaire », a dû subir de menus aménagements, dont l'étendue paraît d'ailleurs très modeste (« Seules les thématiques et les supports diffèrent » précise-t-on) et qui posent problème, si en violation des dispositions de septembre 2005 qui limitent strictement

[1] Cette notion est elle-même ambiguë puisque, semble-t-il, sont classés comme primo-arrivants des enfants de parents non français et « sans papiers », qui peuvent être depuis plusieurs années en France et être, de ce fait, de bons francophones.

l'usage du DELF scolaire aux étrangers, on envisage d'en user dans le système éducatif français (certains primo-arrivants peuvent avoir la nationalité française).

Si les épreuves du DELF scolaire peuvent convenir, à la rigueur, pour de jeunes apprenants du français étrangers, certaines semblent un peu insolites si elles sont proposées à des élèves vivant et allant en classe en France ; on peut évoquer, sur ce point, les sempiternelles cartes postales et réponses aux lettres d'invitation.[2]

Au-delà d'un DELF scolaire, dont l'usage est désormais envisagé en France même, mais dont nous n'avons pas à nous préoccuper ici, ce problème d'adaptation mérite, en revanche, toute notre attention, dans la mesure où il est exactement identique à celui que pose l'évolution éventuelle du DILF vers un DILFF, dont les finalités et, par là, les modalités devraient clairement être autres.

---

[2] Sur ces questions, un peu en marge de mon propos (mais pas tant que ça !), comment ne pas citer les remarques de Danièle Flament-Boitrancourt :

« Par ailleurs s'informer des travaux menés en linguistique nous semble indispensable en pédagogie du FLE, surtout dans le domaine de l'oral où les analyses de données statistiques ne cessent de s'accumuler. Etre informé permettra d'une part de construire des dialogues qui soient syntaxiquement naturels et d'autre part de bâtir des progressions grammaticales qui n'exigent pas du non-francophone plus que ce que le francophone lui-même fait. Il n'est en effet pas rare de trouver dans la première leçon des manuels (« se présenter »), des échanges du type :

Bonjour papa. Voilà Marc.

- *Ah ! Tu es Marc. Bonjour Marc ... Et toi, tu es Christine ?*
- *Oui, monsieur, je suis Christine.*

Dialogues toujours ressentis comme artificiels par le francophone.

En fait, les auteurs de manuels résistent rarement à deux tentations : d'une part assimiler langue et métalangue et d'autre part, celle de développer un paradigme de conjugaison. L'acte de langage « se présenter » entraînera donc l'apparition de présentatifs, dont *voilà* pourtant peu naturel, et ne pas apprendre à conjuguer tout de suite semble impensable.

Comparons avec un extrait d'*Apostrophes*, où c'est un professeur agrégé prix Goncourt qui se présente :

> *Ecoutez, je suis professeur au lycée de Sartrouville, donc c'est en banlieue, c'est un lycée assez modeste, c'est pas un lycée de champions, un lycée exceptionnel, et c'est en classe de première, de première A et de première G. Les premières A, c'est des élèves un peu littéraires, les premières G, c'est des élèves plus techniques.*
>
> Patrick Grainville, Apostrophes du 7 septembre 1984.

La transcription de ce français parlé qui est <u>celui de l'élite cultivée</u> (je souligne) et qui n'est à aucun moment perçu par le public comme étant vulgaire, laisse songeur. *C'est* n'y joue pas son rôle canonique d'outil de mise en relief. Il sert plutôt à relier. Quant aux accords morphologiques, ils ne semblent pas indispensables. Bref, les présentatifs ne présentent plus et les verbes ne se conjuguent plus !

En fait, loin d'être atypique, cet extrait est tout à fait représentatif d'une façon de s'exprimer où, comme l'a montré C. Blanche-Benveniste (1989), c'est la structure thème-propos qui est productive. La syntaxe du français étant, en matière d'évolution, un domaine beaucoup plus stable que le lexique ou la phonétique, n'y aurait-il pas quelques conséquences à tirer par rapport à la pédagogie du français langue étrangère ? » (1994 : 32-33)

3. Du DILF au DILFF

Même très brièvement, on doit nécessairement reposer ici dans son ensemble la problématique du français langue étrangère (FLE). En effet, la didactique du FLE n'est plus guère envisagée, depuis le milieu des années 70, que dans le cadre des approches communicatives et, en outre, depuis la fin des années 90, elle s'inscrit de façon quasi exclusive dans le « Cadre européen de référence pour les langues ».

Sans entrer dans un détail inutile ici, on peut noter qu'en France les importants crédits européens (Union européenne et Conseil de l'Europe), attribués aux recherches touchant à ces questions dans ces perspectives, ont massivement attiré équipes et chercheurs français et, par là, polarisé dans cette direction toutes les approches. Une telle évolution a été grandement favorisée par le caractère récent du secteur universitaire du FLE (qui ne date que des années 80) et par la marginalisation qui l'a frappé, du fait même des conditions et des modalités de sa création.

Il en est résulté que l'évolution « communicative », qui limitait déjà fortement la part de la « composante linguistique » (au profit des composantes « sociolinguistique et pragmatique »), s'en est trouvée encore accentuée. Dans ces conditions, l'enseignement des langues étrangères, dans le modèle européen ainsi défini, s'est orienté pour permettre, de façon prioritaire, l'accomplissement de tâches liées essentiellement à des situations d'« expatriation », provisoires (tourisme) ou prolongée (émigration).

Cette approche, dont on comprend bien la logique à la fois **politique** (définir une politique européenne « commune » en matière d'apprentissage des langues) et **économique** (donner les moyens aux citoyens européens de se déplacer plus aisément au sein de l'Union européenne) pose néanmoins problème dans le cas du français. En effet, cette langue tient hors d'Europe une place majeure et elle demeure langue officielle de nombreux États francophones situés hors d'Europe ; à tort ou à raison, la France comme la Francophonie donnent au français une vocation mondiale ; elle implique des exigences et des objectifs spécifiques, qui ne sont pas nécessairement ceux de l'une ou l'autre de la vingtaine de langues en usage dans l'espace européen.

Le cas du DILF francophone illustre parfaitement ce point. Les situations du Sud offrent, en effet, pour l'usage et les fonctions du français, des situations radicalement autres que celles qui sont prises en compte dans le modèle européen qui, on vient de le voir, s'est imposé dans la conception didactique du français langue étrangère.

Prenons l'exemple d'un élève africain à son entrée à l'école primaire. Il va, sans connaître quoi que ce soit de cette langue, recevoir un enseignement de la lecture et de l'écriture du français (après, dans le meilleur des cas, une vague initiation au français oral, quelques semaines durant) ; rapidement, il va se voir engagé dans un usage exclusif de cette langue comme médium éducatif. Cet enfant n'a nul besoin d'être mis en état de pouvoir accomplir en français des tâches quotidiennes comme demander son chemin pour aller à la poste ou au marché pour y acheter un pagne ou des bananes. L'écolier malien, qui doit accomplir ces actions à Bamako, le fera sans problème en bambara, comme l'enfant dakarois le fera en wolof ou le petit Burkinabé en mooré à Ouagadougou. Ses urgences et plus largement ses besoins linguistiques sont d'une toute autre nature.

Force est d'admettre que, dans les années 50, le projet du Français fondamental (FF) proposait une démarche plus réaliste et mieux adaptée aux situations du Sud que celle du

Cadre européen actuel. Tous les textes officiels initiaux du Français fondamental, dans les années 50, assignent à l'entreprise deux objectifs majeurs : l'intégration linguistique des travailleurs immigrés et la facilitation de la diffusion de la langue française dans ce qui était encore alors l'Empire colonial de la France. La chose est dite et répétée : le français élémentaire a toujours été regardé comme une « première étape dans l'étude du français » (A. Marie, Ministre de l'Éducation nationale, Présentation du français élémentaire, 6 mai 1954). Le ministre ajoute aussitôt « S'il peut se suffire à lui-même, il doit sans doute constituer une loyale et honnête base de départ pour des développements ultérieurs. » (1954 : 6). Il est curieux de constater que le DILF et un DILFF éventuel retrouveraient des visées voisines, mais avec des stratégies sans doute différentes.[3]

On a vu ci-dessus à quelles fins le « Cadre européen » a été élaboré ; on comprend bien par ailleurs qu'il ne peut se définir que par des situations de communication, des fonctions, des tâches, etc., et non par les contenus précis d'une « composante linguistique », évidemment impossibles à établir en commun, compte tenu de la diversité même des langues de l'Europe. Il appartient donc à chaque État ou plutôt, en fait, aux États usagers des diverses langues, d'établir les contenus linguistiques de chacun des niveaux ainsi définis.

Le problème, pour le français, est que, pour des raisons déjà évoquées, tout le système du FLE s'est mis de façon exclusive « à l'heure européenne », alors que la place du français dans le monde ne se limite nullement à cet espace et que les évolutions démographiques, politiques et économiques démontrent que l'essentiel de l'avenir planétaire de cette langue est clairement ailleurs qu'en Europe.

On peut observer, au passage, que ce genre de difficulté n'est nullement propre au seul domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Il en est de même pour ce qui touche, par exemple, aux « architectures universitaires ». Il est facile, à Paris ou à Bologne, d'élaborer des déclarations fixant de grands principes généraux communs (du style des durées de cycles 3/5/8), mais on constate, *hic et nunc*, qu'il est impossible, pour prendre un cas vécu et concret, de faire soutenir, en toute légalité au regard des législations des États, une thèse inscrite en cotutelle dans deux universités, l'une française et l'autre allemande, tant les modalités effectives de conduite et de soutenance demeurent radicalement différentes dans les deux États.

Pourquoi un DILFF éventuel, dont la finalité serait de définir, par exemple, comme le faisait le Français Fondamental (FF), un ensemble d'éléments linguistiques constituant une compétence minimale, en particulier pour donner une assise ultérieure réelle à l'appropriation d'un français de scolarisation, devrait-il nécessairement s'embarrasser des exigences, par ailleurs légitimes, d'un Cadre européen, qui n'a pas une ombre de pertinence dans les situations francophones du Sud ?

La réflexion sur la nécessité de disposer de l'outil d'évaluation des compétences minimales en français que pourrait être un DILFF, en particulier pour l'espace francophone du Sud où le français est le médium éducatif, se situe naturellement en amont de toute proposition de contenus et de modalités. À quoi bon réfléchir à la nature d'un objet dont l'intérêt voire la nécessité ne sont pas préalablement démontrés ?

[3] Le projet du FF dût subir les attaques de la droite comme de la gauche. Marcel Cohen conduisit, pour le PCF, une attaque en règle dont bon nombre d'arguments sont discutables. Pour le détail, cf. R. Chaudenson, 2006 : 149-150).

4. Du Test d'Abidjan (1996) à un DILFF (?)

En 1994, en vue de son usage au sein de l'espace francophone du Sud, une équipe de chercheurs, du Nord comme du Sud, dirigée par R. Chaudenson, a entrepris, dans le cadre de deux appels d'offres ouverts respectivement par l'ACCT-CIRELFA et par l'AUPELF-UREF, de mettre au point un outil d'évaluation des compétences linguistiques permettant de définir un locuteur comme francophone[4].

Les raisons de mettre en œuvre une telle initiative étaient multiples et l'opportunité de cette entreprise a été marquée dans le fait que ce projet a été retenu, parmi nombre d'autres, par les comités scientifiques des deux appels d'offres auquel il a été simultanément présenté.

Pour être bref, il s'agissait à la fois, sur les plans géolinguistique et démolinguistique, de mettre un terme aux évaluations fantaisistes touchant le dénombrement des francophones dans le monde (Comment compter les francophones sans définir la compétence à partir de laquelle on peut regarder un individu comme linguistiquement francophone ?) et, sur le plan du développement humain, de préciser le niveau de compétence linguistique en français à partir duquel on peut transmettre, dans cette langue, les messages de l'éducation comme du développement.

On voit aisément, par là même, quelle relation pourrait s'établir entre le Test d'Abidjan et le DILFF.

Le projet, qui a conduit à élaborer, en trois années, de 1994 à 1997, le test prévu, a donné lieu à la publication de trois ouvrages collectifs dans la collection « Langues et développement » que diffusait alors Didier-Érudition ; ils rendent compte de la conception, de l'expérimentation et de la mise au point finale de cet outil d'évaluation. La dénomination « Test d'Abidjan » a tenu à ce que la réunion de clôture de l'entreprise a eu lieu dans cette ville.

Les publications de ce projet sont les suivantes :
R. Chaudenson *et alii*, 1995, *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Paris, Didier-Érudition, 267 pages.
R. Chaudenson *et alii*, 1996, *Test d'évaluation des compétences linguistiques en français*. Paris, Didier-Érudition, 206 pages.
R. Chaudenson *et alii*, 1997, *L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Paris, Didier-Érudition, 206 pages. Une édition du test lui-même, sous une forme indépendante, a été publiée, chez le même éditeur, dans la même collection « Langues et développement » : *Le test d'Abidjan*, 1997, 80 pages.

Quoique ce test ait désormais une dizaine d'années, les raisons qui ont conduit alors à en concevoir le projet et à le réaliser n'ont pas changé. Il s'agissait alors, on l'a vu, de définir le niveau minimal de compétence langagière, à partir duquel un locuteur peut être défini comme « linguistiquement francophone ». Ce niveau a été nommé, non sans quelque

[4] Ces deux institutions sont désormais réunies au sein de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Il est évident que l'argumentaire en faveur de la conception et de la mise en œuvre d'un « Outil d'évaluation des compétences linguistiques en français pour l'espace francophone du Sud » qui, en, 1994, a conduit à la conception et à la mise en œuvre de ce programma de recherche n'a rien perdu de sa pertinence, bien au contraire.

provocation, le « *SMIC francophone* », ce sigle s'explicitant en « Seuil Minimum Individuel de Compétence ».

On comprend déjà que le niveau retenu pour ce SMIC francophone est sensiblement supérieur à celui qui pourrait être celui d'un DILFF ; toutefois, la démarche commune est de revenir à une **évaluation de compétences linguistiques plus précise,** du type de celle dont le Test d'Abidjan a donné l'exemple, après d'autres, comme par exemple le CGM 62 et le T69 du CREDIF (1962 et 1969, Paris, Didier) ou le SOLTEST (CREDIF, 1979).

Ces tests s'inscrivaient nettement dans la voie didactique ouverte par le Français Fondamental, mais la conception du Test d'Abidjan a pris en compte aussi les tests étrangers. Pour le détail sur les tests français (CREDIF, Alliance française), mais aussi les tests canadiens qui ont été alors examinés, cf. D. Véronique, « Développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Pour une évaluation » *dans* R. Chaudenson *et alii*, 1995 : 29-45 ; André Dugas, « L'évaluation de la compétence linguistique : pratiques nord-américaines » ; *ibidem* : 47-74 ; Clémence Préfontaine « La mesure de la compétence linguistique en milieu scolaire : pratiques québécoises et canadiennes », *ibidem* : 75-92.

La vogue des approches communicatives puis le « Cadre européen » avaient conduit, au début des années 80, à mettre au point de nouveaux outils d'évaluation d'inspiration et à finalités différentes de ceux du CREDIF. C'est le cas du DELF et du DALF, créés en 1985, et dans lesquels le communicationnel et le culturel l'emportent largement sur le linguistique, l'évaluation de la compétence linguistique ne trouvant guère une place centrale que dans l'unité A4 de la version du DELF de l'époque.

La démarche adoptée dans le Test d'Abidjan se distinguait toutefois de celle des tests du CREDIF par exemple, dont le but était de classer les sujets en groupes correspondant aux divers niveaux du FF. Dans le test d'Abidjan, le SMIC était fixé à 350 points, sans que soient distingués des degrés inférieurs. Les compétences orales et écrites faisaient l'objet de deux évaluations totalement séparées, comprenant chacune « compréhension » et « production » (pour évaluer les quatre « habiletés »), ce qui autorisait à tester des francophones analphabètes, ce que ne permettait aucun autre test.

Une des leçons du Test d'Abidjan qui, en Afrique a été expérimenté sur plusieurs centaines de sujets, adultes et enfants, est que l'immense majorité des élèves africains en fin de cycle primaire, en dépit de cinq ou six années de scolarité en français, n'atteignait pas le niveau du SMIC francophone. On est dès lors conduit à s'interroger sur les acquis scolaires qu'on peut faire dans une langue qu'on ne maîtrise pas. Les réunions mondiales tenues à Hué d'abord par l'AUF, à Libreville ensuite par l'AIF, sur le point crucial « Enseigner le français, enseigner en français », n'ont pas donné les résultats que faisait espérer la thématique de réflexion proposée.

5. Les évaluations des compétences en français dans l'école africaine

L'étude critique des modes d'évaluation des compétences linguistiques en français des élèves du Sud a été faite tout récemment, de façon étendue et dans ses résultats comme dans ses méthodes (R. Chaudenson, *Éducation et langues. Français, créoles, langues africaines*, 2006 : 160-180).

La CONFEMEN elle-même (bulletin d'avril 2004) reconnaît que des procédures d'évaluation plus fiables seraient indispensables, celles qui sont mises en œuvre visant essentiellement à donner des éléments de comparaison en vue de l'appréciation des rôles respectifs des divers paramètres et non à une réelle appréciation des niveaux de compétences. À la limite, on pourrait dire que les outils d'évaluation des compétences des élèves, en français comme en mathématiques, n'ont pas grande importance puisque que, ce qui compte avant tout, pour le PASEC, est avant tout d'avoir un outil fixe, permanent et commun dont on use avec les élèves pour savoir quelles peuvent être sur leurs résultats du niveau de rémunération ou de recrutement des maîtres. Si on utilise ces résultats à cette seule fin, ces tests ne posent pas de problème ; si, en revanche, on veut en déduire des conclusions sur la capacité des élèves à suivre avec profit un enseignement en français en classe de CE2, il n'en est plus du tout de même. Il est inutile d'y revenir, sauf pour évoquer les conclusions générales de cette analyse.

Les évaluations officielles proposées par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la CONFEMEN semblent clairement avoir aussi pour but, au-delà de l'évaluation du rôle des diverses variables, de donner des résultats « présentables ». S'il s'agit réellement d'évaluer le niveau de compétence en français des élèves, dans tous les cas, très nombreux, où l'enseignement est donné entièrement en français, on voit mal pourquoi on n'use pas des outils d'évaluation mis en œuvre dans le système français lui-même, sur lequel sont calqués les systèmes africains, avec souvent, pour la langue française elle-même, des programmes nettement plus ambitieux que ceux de l'Éducation nationale française.

Or il est clair que les tests PASEC pour le français destiné aux élèves africains qui entrent en CM2 n'ont pas grand-chose de commun avec les épreuves, de même niveau, qui sont proposés en France aux élèves français. La simple présentation, en septembre 2006, des tests PASEC à deux élèves entrant en CE2, suffit à le démontrer. Les deux enfants ont trouvé le test de la plus grande facilité, s'étonnant même de la simplicité dérisoire de certaines épreuves, quoique, dans un cas ou deux, elles aient été déconcertées par l'étrangeté des énoncés proposés (« Le président a une brebis ») ou la formulation inadéquate de certaines questions (cf. *infra* 7). Les deux élèves, prises au hasard (une de mes petites-filles et son amie) ont réussi à 100 % les épreuves sans le moindre problème.

Les tests français (25 pages avec une typographie normale contre 9 pages pour le test PASEC, avec des contenus à la page très réduits) sont d'un tout autre niveau ; ils comprennent en particulier des épreuves complexes de compréhension et de production écrites totalement absentes des tests de la CONFEMEN. Afin que ce point soit illustré sont jointes à ce rapport deux pages (15 bis et 15 ter) qui sont, pour que le hasard joue tout son rôle, celles de l'exercice n° 4 dans le test PASEC comme dans l'évaluation de l'entrée au CE2 du MEN français. Sans être un spécialiste de ces questions, on perçoit aisément la différence de niveau de compétence en français qu'implique l'exécution de

ces deux exercices. Si l'on prend en compte qu'en moyenne, seulement la moitié des enfants africains a trouvé la bonne réponse aux quatre exercices du test PASEC, on se demande combien de ces mêmes élèves auraient pu faire l'exercice n° 4 du test français. Très vraisemblablement aucun.

On ne manquera pas d'objecter, non sans raison et bon sens, que les tests PASEC sont destinés à des élèves qui ne sont pas des francophones natifs. C'est l'évidence et on ne me fera pas l'injure de penser que je l'ignore ! Toutefois, est-il raisonnable de leur faire suivre, souvent dès le CE2, sans s'assurer qu'ils sont en mesure de le faire, un cursus scolaire entièrement en français, du même type que celui mis en œuvre en France, quand il n'est pas marqué par des exigences encore plus grandes comme pour la grammaire française (cf. *infra* note 1) ?

Les outils utilisés dans les enquêtes du PASEC[5] semblent donc viser, indirectement peut-être, à améliorer, au moins dans les apparences, les résultats d'ensemble obtenus dans des systèmes éducatifs où les États engloutissent souvent une part très importante de leurs budgets.

Abandonnons la comparaison avec les tests français pour nous limiter à l'Afrique. Dans tous les cas où l'on peut comparer ces évaluations du PASEC avec d'autres enquêtes, opérées avec des outils différents, on constate que les niveaux de compétences que les premières conduisent à établir sont nettement exagérés. Truquer la graduation du thermomètre fait-il baisser la fièvre ? Sûrement pas ! Un état des lieux sincère et fiable est, donc, sans doute, ici comme ailleurs, la première condition de toute tentative sérieuse de réforme.

La nécessité de créer, en France même, un DILF, essentiellement pour une immigration d'adultes, souvent jeunes, dont une partie importante vient du Sud francophone, est d'ailleurs la preuve la plus éclatante du large échec de la diffusion de la langue française dans cet espace où la plupart des migrants ont pourtant été scolarisés.

[5] Rappelons que la finalité essentielle de ces tests du PASEC n'est pas, en fait, d'évaluer, en français et en mathématiques, le niveau réel des élèves, mais plutôt de concourir à la mesure de l'impact de diverses variables sur le rendement des systèmes éducatifs, dans le but exclusif d'en réduire les coûts de fonctionnement. Il est toutefois évident, du fait du choix des matières comme de celui du niveau de scolarité (CE2 et fin CM2) que, comme toujours, il y a là un alignement de principe sur le modèle français.

6. Un DILFF comme outil de développement dans le Sud ?

Le Test d'Abidjan constitue, on l'a rappelé, un outil d'évaluation de niveau plus élevé que celui que viserait un DILFF et il en est fait mention ici surtout pour montrer, en la matière, la nécessité et la possibilité d'une réflexion spécifique sur les problèmes du français dans le Sud.

Ce test correspond à la compétence d'un élève en fin de primaire, car, dans la réalité, elle est évidemment très éloignée ce que l'on peut imaginer si l'on se fie à la simple lecture des programmes de français de CM2 dans la plupart des États du Sud[6]. La CONFEMEN elle-même l'a d'ailleurs reconnu et elle a fait élaborer un « Programme Minimum Commun de Français langue seconde » (PMCF) pour l'éducation de base (CONFEMEN, Dakar, 1994)[7]. Non seulement ce Programme, dont l'inspiration et l'essentiel du contenu étaient des plus raisonnables[8], n'a pas été appliqué, mais on observe même qu'il semble impossible d'en trouver trace dans les documents de la CONFEMEN elle-même (www.confemen.org), ce qui est tout de même un peu étonnant.

En fait, tout indique que dans les systèmes éducatifs de l'Afrique francophone, qu'ils fassent ou non appel aux langues nationales (de façon générale comme au Burundi ou au Rwanda, de façon expérimentale comme au Mali ou au Burkina Faso ou au sein de structures privées comme au Cameroun ou dans diverses actions conduites par des ONG), le point crucial et/ou la pierre d'achoppement se situent toujours au moment où le français devient le médium éducatif.

---

1. Quelques exemples, on attend des écoliers de CM2 du Burkina Faso qu'ils connaissent les règles orthographiques du « participe passé employé avec *être*, *avoir* et avec la forme pronominale », de même que l'orthographe de « *quelques*, *quel que* (*quelles.. que*) ». On aimerait que les étudiants français à bac + 3 en sachent autant; il est vrai que, pour la plupart de ces derniers, leur ignorance de ces constructions complexes les met à l'abri des pièges orthographiques qu'elles contiennent.
La fortune pédagogique de ces tours « Quel...que », « quelque », etc. est même étonnante; on les retrouve aussi bien dans les programmes camerounais de 1965, réformés semble-t-il, en 1976, que dans une autre version, peut-être récente (sans date, p. 26). Ils apparaissent toujours dans les programmes 1993 du Burkina Faso (pour le CM2 ; plus 1993, p. 161) ; ils y voisinent avec l'apprentissage de l'orthographe du participe passé « à la forme pronominale » (*ibidem*).
Retournons un instant au Cameroun ! Au CM1 et au CM2, les élèves doivent posséder l'orthographe d'usage des verbes en *-eler* et *–eter*. On trouve les mêmes exigences pour les verbes en *-oter*, *-otter*, *-oner*, *-onner*. En Côte d'Ivoire, la conjugaison et l'orthographe des verbes en « *-eler*, *-oter*, *-cer*, *-ger*, *-oyer*, *-uyer*, *-oyer* » doivent être familières aux élèves du CM (*Objectifs, programmes et méthodes de l'enseignement primaire rénové*, 1978, tome 2, p. 21); il en est de même pour le conditionnel présent « de tous les verbes connus » ou l'interrogation directe et indirecte. Ces fameux verbes en *-eler*, *-etre*, *-ayer*, *-oyer*, *-uyer* sont encore aujourd'hui présents dans les programmes du Burkina Faso (1993, p. 153).

2. Comme le souligne, avec force et à de nombreuses reprises, la CONFEMEN, « la réforme de l'école de base nécessite obligatoirement l'élaboration de nouveaux *curricula* déterminés à partir de profils de compétences et de sortie des élèves, et chargés de sens au plan de l'insertion dans le milieu et de la préparation à la vie active » (1995, p. 63). Une telle démarche, tout à fait opportune et réaliste, rend indispensable une mise à plat des *curricula* actuels, dans leur historique comme dans leurs contenus et leurs objectifs, de façon à mettre en évidence les facteurs majeurs d'une inadaptation qui est enfin désormais reconnue par tous. Elle rend également indispensable, du même coup, la mise au point d'outils d'évaluation nouveaux.

3. Voici l'explication de cette légère réserve. Dans la version provisoire du *Programme minimum commun de français langue seconde pour l'école élémentaire* (ACCT-CONFEMEN, octobre 1994), le seul texte dont je dispose, faute de pouvoir avoir accès au document officiel, en dépit de mon accord global sur l'esprit du Programme, je suis étonné (au sens étymologique) de trouver, dans le programme du CM, « l'interrogation partielle et totale directe et indirecte » (p. 96; passe encore !), le « conditionnel de politesse » (p. 98, soit!), mais surtout (*in cauda venenum*) « la maîtrise de certains procédés de style : l'euphémisme, la litote, l'hyperbole » (1994 :107) !

Ce passage s'opère, à peu près dans tous les cas, vers la troisième année du primaire. Il serait alors indispensable de vérifier que les compétences linguistiques des élèves les mettent en mesure de tirer un réel profit de l'exposition massive au français qui va alors être la leur. Faute de quoi, ils ne tireront aucun bénéfice de leur scolarisation, ni sur le plan de l'appropriation de la langue française, ni sur celui de l'acquisition des savoirs qu'on tente de leur transmettre au moyen de cette langue. À cet égard, la mise au point d'un DILFF scolaire irait tout à fait dans le sens des réflexions de la CONFEMEN, mais aussi de la réforme des *curricula* de français par la définition conjointe d'objectifs plus modestes, mais par là plus raisonnables, pour les niveaux de compétences attendus d'élèves de cours élémentaires.

S'il est probable qu'on doive s'orienter vers une double version du DILFF (normal et scolaire), dans un cas comme dans l'autre, il faut nécessairement engager une réflexion sur la refonte du DILF français.

7. Vers un DILF Francophone

Les tests du PASEC eux-mêmes, quoique conçus en principe, spécifiquement pour des élèves africains suscitent remarques et interrogations.

Ainsi, dans le test de français de 2e année (source : www.confemen.org), certains éléments culturels qui figurent dans les images doivent poser problème à bien des élèves africains au fond du Tchad ou du Mali. Si certains items sont des évidences qui renseignent peu sur les compétences linguistiques réelles, d'autres offrent des difficultés quasi insurmontables.

Exemples pris dans le texte du test PASEC (français deuxième année) :

N° 1. Tasse ; raquette de tennis ; cerises ; sapin, gants ; orange ; cygnes ; shako ; usine ; lit, dé, etc. Tous ces référents ne sont pas très connus en Afrique, indépendamment du fait que les illustrations présentées dans les tests ne permettent pas toujours une identification sûre (ainsi pour l'orange). On doit aussi de poser, sur un plan général, les questions que suscite la lecture de l'image, que les objets qu'elles représentent soient ou non familiers (Nous y reviendrons).

N° 2 : Les exemples, où l'on doit ajouter une lettre manquante dans un mot, ne devraient pas comporter d'ambiguïtés comme c'est le cas dans : danse/panse ; vite/vire/vile. N° 8 robe/rose ; moule/poule/roule.

Formulation insolite ou situations inattendues : N° 3 : Le président a une brebis (*sic* !). N° 4 Ali prend le train à la gare (les gares ne sont pas courantes en Afrique !).

Réponses non évidentes, même pour un francophone natif. Ainsi, pour le n° 8, quoique me considérant comme un francophone relativement compétent, je ne saisis pas les réponses, qui devraient pourtant être évidentes, pour les questions : la.e ? ..ill ? Un élève de CE africain ne risque-t-il pas d'être encore plus déconcerté ?

Il ne s'agit naturellement pas ici de proposer la maquette d'un DILF Francophone, mais de définir l'orientation générale et les principes du cahier des charges de son élaboration éventuelle.

Le point sans doute le plus important, tant pour les adultes que pour les scolaires, est qu'il s'agit de vérifier, non pas une capacité à faire face, en français, à des situations quotidiennes de communication, mais la maîtrise d'un certain nombre de structures essentielles de la langue française, base indispensable au développement ultérieur de compétences permettant une réelle appropriation de savoirs diffusés en français.

L'immense majorité des Africains est plurilingue et peut aisément faire face, dans les langues nationales et sans recours au français, à toutes les situations de la vie courante, même en contexte hautement multilingue. En revanche, s'agissant du français, leurs besoins, incontestables et urgents, sont d'une toute autre nature.

On retrouve ici la perspective qui a été autrefois celle du FF dans les années 60 (*L'élaboration du français fondamental (1er degré)*, 1967) et, une décennie plus tard, celle d'un ouvrage qui, en son temps, a joué un rôle majeur dans la didactique du FLE, en se référant d'ailleurs explicitement, dans son titre même, au français fondamental, mais en

étant marqué par les travaux théoriques plus récents de M. Gross : P. Le Goffic et N. Combe Mc Bride, *Les constructions fondamentales du français* (Hachette, 1975). On peut sur ce point se référer, car elles demeurent pleinement actuelles, aux réflexions liminaires de Nicole Gueunier qui joua un rôle essentiel dans la conception du Test d'Abidjan (N. Gueunier, « Bases grammaticales d'un test de compétence francophone » *dans* R. Chaudenson *et alii*, 1995 : 157-167).

En pareil cas, il ne s'agit nullement de donner des compétences communicationnelles permettant de satisfaire des besoins langagiers quotidiens, mais de faire acquérir, en accordant sans doute plus de place à la syntaxe qu'à la morphologie (alors que le FF faisait le choix inverse), les « structures de base de la phrase simple » et « les principales transformations de surface » (N. Gueunier, 1995 : 159-160).

On pourrait ainsi donner les moyens linguistiques, minimaux mais indispensables, permettant d'asseoir d'abord et de développer ensuite des compétences en français permettant à la fois aux enfants un accès de plus en plus étendu au médium éducatif et donc aux savoirs qu'il véhicule et aux adultes l'assimilation, selon la même démarche, de savoirs et de savoir-faire professionnels.

8. Le DILFF et l'émigration. Pour un DILFF réellement francophone

La différence majeure entre le DILF et un DILFF, en amont de toute considération de contenu, tient naturellement aux finalités mêmes de ces deux outils d'évaluation.

Le premier (le DILF français), dont l'usage est expressément et strictement limité à l'espace territorial national français, vise à vérifier si des candidats à la naturalisation possèdent les compétences linguistiques minimales, qui sont les conditions indispensables à la réussite de leur insertion professionnelle comme de leur intégration sociale. Par cette réforme, la France ne fait que s'aligner sur des pratiques déjà mises en œuvre dans nombre d'autres États, en Europe ou ailleurs.

Le second, un DILF Francophone (DILFF), dans les États francophones du Sud, répond à une logique différente. Dans le Sud, il constitue d'abord un outil de développement au sens le plus large. En effet, dans cet espace, on diffuse en français une bonne partie des messages, dont l'intégration et l'appropriation par les populations, est le facteur essentiel du développement durable. Cette langue est, par ailleurs, dans bien des cas, la ou l'une des langues officielles de ces États. L'accès minimal, au français est donc le premier et le plus essentiel des droits de l'homme, puisqu'il conditionne largement la plupart des autres : droit à l'éducation, à l'information, au travail, à la santé, sans même parler des droits civiques proprement dits.

Évaluer l'accès minimal à la langue française, par un DILFF, est donc, dans le Sud, une condition première et essentielle de la rationalisation et de la recherche de l'efficacité de l'usage du français, tant comme médium éducatif (pour les enfants scolarisés) que comme mode de diffusion des savoirs et des savoir-faire (pour les adultes, qu'il s'agisse de formation professionnelle, d'éducation sanitaire ou de vulgarisation agricole).

En revanche, posséder le niveau de compétence garanti par le DILFF ne saurait, en aucune façon, constituer une sorte de « visa linguistique » en vue d'une émigration vers la France. Une telle idée est même quelque peu paradoxale si l'on songe qu'il s'agit là souvent de citoyens d'États qui sont eux-mêmes qualifiés de « francophones » et dont la langue officielle est fréquemment le français, seul ou avec d'autres idiomes.

On ne doit pas oublier, sur cette question de l'émigration, que la plus grande partie de l'émigration africaine, au Sud du Sahara, s'opère vers d'autres États africains. De ce fait, le problème de la mise au point et de l'usage d'un DILFF dépasse largement la question de l'émigration vers la France seule. Diffuser de façon plus efficace le français et vérifier par le DILFF une appropriation minimale de cette langue est donc aussi renforcer la réalité, concrète et tangible, comme la cohérence de la francophonie africaine, en particulier à travers les très importantes migrations interétatiques que connaît l'Afrique. Toutefois, pour éviter toute confusion et tout malentendu, mais aussi pour situer ce projet dans le cadre de la Francophonie multilatérale, il serait souhaitable que l'élaboration comme la délivrance de ce DILFF s'opèrent dans un cadre multilatéral, comme celui de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Une des préoccupations de cette institution, en particulier à travers le Haut Conseil de la Francophonie (HCF), étant le dénombrement des francophones comme des apprenants du français et l'analyse des modes de diffusion de la langue française, une telle action s'insérerait sans doute tout à fait dans les perspectives d'activité qui sont celles de cet organisme.

9. Propositions

9.1. La question de la dénomination

Le premier point à régler est sans doute celui de la dénomination même d'un outil visant à déterminer une appropriation minimale de la langue française équivalant au niveau choisi pour le Diplôme Initial de Langue Française (DILF) et précisé, pour ses contenus, dans un ouvrage récent, *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisé)s. Référentiel et certification pour les premiers acquis en français*, Didier, 2005.
Le long titre de cette publication précise à la fois le public visé et le niveau de compétence retenu ; nous y reviendrons après avoir réglé le point abordé ci-dessus.

La plus grande partie du public visé par le DILF étant issue d'États de l'espace francophone du Sud, on est naturellement tenté, dans un premier mouvement, de conserver le sigle DILF qui a l'avantage de s'inscrire dans la lignée des DELF et DALF, même si la place de l'écrit est logiquement plus modeste dans le DILF que dans les DELF et DALF.

Selon les plus récentes informations dont on peut disposer, la place de l'écrit, assez logiquement, a même été réduite depuis la publication de l'ouvrage de 2005. Dans ce texte en effet, les épreuves orales et écrites du DILF étaient notées sur 40 pour chaque domaine avec une durée de passation des épreuves égale (35 minutes) (2005 : 193-194). Ce pourcentage a été modifié en faveur de l'oral (70 % pour l'oral, 30 % pour l'écrit).

La tentation de l'adjonction d'un F final (initiale de « Francophone ») à DILF est d'autant plus grande qu'on maintient par cet ajout l'unité de la série, tout en soulignant avec simplicité et élégance la spécificité de ce nouveau test.

Le fait de faire délivrer ce DILFF, non par la France mais par une organisation internationale multilatérale comme l'OIF, permettrait de lever l'ambiguïté qui pourrait naître de la proximité des deux sigles (DILF / DILFF) et du double rôle du DILF qui en France, est certes requis comme sanction de la formation en français délivrée dans le cadre du Contrat d'accueil et d'insertion (CAI), mais intervient aussi dans le processus d'acquisition de la nationalité française par naturalisation.

En dépit de la tentation de facilité qu'offre cette simple adjonction d'un F final, il serait donc sans doute plus raisonnable, pour éviter toute confusion, de proposer une autre dénomination. Outre le risque de confusion signalé ci-dessus, certains pourraient y voir, bien à tort, mais comment empêcher la mauvaise foi, une main-mise néocoloniale sur le français dans le Sud. Par ailleurs, le sigle DILF est une marque déposée par le CIEP de Sèvres auprès de l'Institut National de la Propriété Industrielle (INPI). L'adjonction d'un F supplémentaire ne réglerait sans doute pas d'éventuelles difficultés juridiques.

Le choix d'une dénomination différente, raisonnable, manifesterait aussi que ce que nous avons nommé, par commodité, dans ce rapport, le DILFF devrait présenter, avec le véritable DILF, des différences que plusieurs observations précédentes laissent déjà pressentir.

Quelle que soit la dénomination proposée, elle devrait permettre la création d'un sigle court, aisément prononçable et suscitant, si la chose est possible, une série du type DILF, DELF, DALF, commode pour mettre en évidence, en même temps, la parenté de ces outils, mais aussi les caractères spécifiques de chacun. La chose est d'autant plus nécessaire que, comme on va le voir, on peut envisager plusieurs hypothèses.

Le débat est bien entendu ouvert sur ce point.

Une solution de compromis pourrait être trouvée en gardant le terme DILFF (avec l'accord éventuel de l'institution « propriétaire » du DILF) pour le test présenté ci-dessous dans la première hypothèse où les changements par rapport au DILF originel sont très modestes. D'autres dénominations seraient alors proposées, sous la forme d'une série paradigmatique pour les autres outils, scolaires ou non scolaires.

Une autre forme de dénomination pourrait être trouvée avec l'initiale du mot Test :
TICA : Test Initial de Compétence pour Adultes (les hypothèses 1 et/ou 2 ci-dessous décrites)
TICS : Test Initial de Compétence Scolaire. Ce TICS comprendrait un Niveau 1 (début CE2 : TICS 1) et un Niveau 2 (fin CM2 : TICS 2) comme dans les tests du MEN en France ou dans les tests du PASEC de la CONFEMEN.

On pourrait selon le même principe imaginer un TICA 1 et un TICA 2.
On doit prendre garde, en tout cas, à éviter des sigles qui prêtent trop facilement à des jeux de mots. Si l'on prend comme terme initial Niveau qui est possible, voire tentant, on risque d'aboutir à NIC !

On peut envisager trois hypothèses, la première minimale, la troisième maximale qui impliquent à la fois et, par là, déterminent trois types de « produits » différents qui, d'ailleurs, ne s'excluent pas nécessairement entre eux.

On peut donc avoir tous les cas de figures, de la mise en œuvre des trois hypothèses au refus global de les envisager en passant par les différentes autres formes de combinaisons dans les créations : la première et la troisième, la deuxième et la troisième, la première et la troisième, ou l'une ou l'autre des trois à l'exclusion des deux autres.

9.2. « Oral » versus « écrit » ; « écrit » versus « graphique »

Il est toutefois nécessaire d'introduire ici une observation générale préalable qui se situe sur deux plans partiellement sécants et qui devrait être gardée à l'esprit dans toute réflexion sur des adaptations du DILF.

Prenons comme exemple, pour plus de clarté, une page des exercices proposés pour la « réception écrite » (2005 : 213). On en trouvera la reproduction en page 25 bis de ce rapport. On pourrait discuter la formulation « Réception écrite », puisqu'il s'agit, en la circonstance, de panneaux donc de pictogrammes, qui sont des signes graphiques sans être pour autant de l'écrit.

Je pense que le premier (qui signale l'ascenseur) est une image dont l'interprétation est loin d'être évidente, du fait qu'il est à la fois peu courant et peu explicite. Le problème est

toutefois plus vaste et tient à une question bien connue et qui est celle de la lecture même de l'image.

Dans des enquêtes de terrain, j'ai pu autrefois constater, par exemple, que des pêcheurs rodriguais étaient incapables, sur photos, d'identifier des poissons qu'ils capturaient pourtant quotidiennement. Même si l'on fait une séparation nette, dans les tests, entre compréhension orale et écrite, on doit prendre garde à cet aspect, car bien des exercices de « compréhension orale » font inévitablement appel à des lectures d'images qui sont très loin d'être évidentes pour des sujets non alphabétisés ou peu alphabétisés[9].

Ce point interfère aussi avec le second aspect annoncé. Ainsi, le DELF, normal ou scolaire, est très fortement marqué par les aspects culturels français. Ce francocentrisme ou plutôt cet « hexagonalocentrisme » (certains parlent même de « parisianocentrisme ») est légitimé, en pareil cas, par le fait qu'on vérifie, outre les connaissances proprement linguistiques, la familiarité du sujet avec la vie française, même si c'est en général celle des médias plus que celle de la France profonde. Naturellement, le peu de familiarité avec l'univers culturel évoqué dans les images ne facilite pas leur lecture et leur interprétation. Bien des images peuvent par là devenir doublement illisibles, à la fois par leurs références culturelles et par leur structure iconique. Le DILF présente aussi ce même aspect ; si l'on peut en comprendre la logique en France ; elle ne serait guère défendable dans le Ténéré ou à Madagascar.

9.3. Première hypothèse (minimale)

Cette formule conduirait à modifier de façon minimale le DILF, tel qu'il est conçu et présenté dans l'ouvrage cité en référence (*Niveau A.1.1*, 2005). Comme on l'a vu, la chose est d'autant plus envisageable que le public visé est très largement le même (adultes peu ou non scolarisés originaires de l'espace francophone du Sud).

Les principales modifications concerneraient essentiellement les épreuves du test et dans l'ouvrage cité, le chapitre 2 « Exemples d'épreuves pour une certification de niveau A1.1 » (2005 : 201-220). Pour prendre les premières pages, on devrait évidemment proposer des images plus proches de l'univers de sujets testés et, de ce fait, ne pas utiliser des images du TGV, des gares ou des aéroports (page 202), de bureaux ultramodernes avec ordinateurs et machine à café (page 203) (cf. page 26 bis de ce rapport), four de boulangerie ou cabine d'avion (page : 204).

Quelques autres exemples de problèmes.

Page 215, C et D : « marina » et « sports d'hivers » sont-ils si familiers aux immigrés en France ? Par ailleurs, ils ont au mieux un carnet de dépôts à la Poste (habitant Marseille, je puis en témoigner) et non une carte de crédit (216 A). Ne parlons même pas de ceux qui résident dans les brousses ou même les villes africaines.

Il en est de même pour des épreuves qui ne sont pas claires, même pour des sujets vivant en France.

[9] Nous avons largement vérifié ce point et pris en compte cet aspect dans l'élaboration du Test d'Abidjan. En la circonstance, il faut toujours tester le test.

Je pense surtout ici à la page 218 (ici 26 ter) où il ne va pas de soi de rapprocher A et 3, car il n'y a personne devant l'ordinateur placé en 3. Je ne vois pas bien la relation, que je comprendrais plus aisément s'il y avait quelqu'un devant le premier ordinateur.
Sur la même page 218, un Français a bien du mal à reconnaître un facteur dans la situation D, puisque ce facteur semble plus tyrolien que français et qu'en France les boites aux lettres sont désormais normalisées avec une toute autre apparence, beaucoup moins kitsch j'en conviens.

Toujours sur la page 218, image C. Ce type de chambre, avec coiffeuse et gravure au mur, est-il si courant pour des immigrés souvent logés, semble-t-il dans des conditions bien différentes ?

Page 220 : « la liste de courses pour **UN** déjeuner » (2005 : 220). Cet article indéfini sent son bourgeois !
La réalité quotidienne modeste est-elle si difficile à observer ?

Si ces épreuves font sans doute problème pour le public d'immigrés vivant en France auquel elles sont destinées, qu'en serait-il au Maghreb ou en Afrique subsaharienne ?

Tout cela est évident et ne mérite pas qu'on s'y arrête davantage. Il ne s'agit là, dans l'ouvrage en cause, que « d'exemples » et, de toute façon, dans ce genre d'épreuves, on renouvelle souvent les images proposées. Il suffit de se fixer quelques principes de bon sens et de s'y tenir.

Les changements sont donc à la fois modestes et faciles. Il suffirait, en somme, d'actualiser les images et les références comme, dans les méthodes d'enseignement du français destinées, en principe au Sud, on remplace les steacks-frites par le couscous ou les boules de manioc et les platanes par des palmiers ou des baobabs.

Le seul problème sérieux est, dans le DILF, le parti d'introduire des éléments de production écrite (pages 213 et 218 par exemple qui figurent certes dans la « Réception écrite », mais posent des problèmes de lecture d'images). Si, comme on l'annonce dans le titre même de l'ouvrage, les épreuves peuvent être proposées à des sujets « peu francophones », peu ou non scolarisés, donc, en principe, quasi-analphabètes, on voit mal comment ils pourraient accomplir certains exercices figurant à ces pages. En effet, en dépit des louables efforts qui ont été faits, en particulier pour l'évaluation des « habiletés » relevant de l'oral (dont on a vu que la place dans le DILF a été augmentée), certaines références culturelles et, plus globalement, les problèmes de la lecture des images sont sans doute des obstacles majeurs pour un certain nombre de sujets, à compétences proprement linguistiques équivalentes.

On doit sans doute prendre en compte que, dans le Sud, une des premières et des plus courantes occasions d'user d'un tel outil serait l 'évaluation des compétences en français des adultes néoalphabétisés, même si l'on peut admettre que la plupart des programmes d'alphabétisation comportent des actions d'évaluations formatives. Utilisé dans une perspective sommative, un tel outil permettrait de mesurer de façon plus précise l'action de ces programmes, voire de comparer entre elles des méthodes mises en œuvre dans des contextes différents. Les occasions d'user d'un tel outil seraient d'autant plus nombreuses que beaucoup de programmes d'alphabétisation en langues nationales conduisent dans la suite à des programmes d'alphabétisation en français.

9.4. Deuxième hypothèse (moyenne)

Cette deuxième hypothèse implique des changements plus importants car elle se fonde sur l'inadaptation relative résultant de la prise en compte dans le DILF du cadre européen de référence. Les remarques qui ont été présentées ci-dessus dans la troisième section, « Du DILF au DILFF » étaient formulées à propos des élèves africains mais on peut les reprendre telles quelles à propos des adultes.

On peut dans le présent cadre de réflexion reformuler les choses de façon quasi identique, en remplaçant simplement enfant par adulte. L'adulte africain n'a, en effet, nul besoin d'être mis en état de pouvoir accomplir en français des tâches quotidiennes comme demander son chemin pour aller à la poste ou au marché pour y acheter un pagne ou des bananes. Le Malien ou la Malienne, qui doit accomplir ces actions à Bamako, le fera sans problème en bambara, comme les Dakarois le feront en wolof ou les Burkinabés en mooré à Ouagadougou. Leurs urgences et plus largement, au-delà, leurs besoins linguistiques sont d'une autre nature. Il en résulte donc pour les hypothèses deuxième et troisième des changements bien plus importants par rapport au DILF que dans la première hypothèse où le référentiel proprement dit demeurait en gros le même.

Pour reprendre la terminologie mise en œuvre dans l'ouvrage cité en référence, l'ordre des « inventaires » (2005 : 26-29) est à modifier dans la mesure où les « genres discursifs » et les « fonctions » ne peuvent être les mêmes. On devrait sans doute, comme dans le test d'Abidjan où ces choix avaient été longuement examinés et discutés, donner la priorité et la primauté aux inventaires proprement linguistiques. Ce point a déjà été évoqué ci-dessus (cf. *4. Du Test d'Abidjan (1996) à un DILFF (?).)*.

Certains ne manqueront sans doute pas de faire observer qu'il y aurait là une sorte de régression didactique, puisque ces perspectives marquent un retour à des stratégies qui étaient celles des années 60 et 70 que caractérisaient, en particulier, des évaluations des compétences linguistiques beaucoup plus précises**,** du type de celles du CGM 62, du T69 du CREDIF (1962 et 1969, Paris, Didier) ou du SOLTEST (CREDIF, 1979). À cela trois types de réponses.

La première est que, comme je l'ai dit, les besoins linguistiques des citoyens des États africains ne sont nullement ceux d'un immigré ou d'un touriste séjournant dans un pays européen et plus particulièrement en France dans le cas qui nous occupe. Les premières compétences linguistiques en français qui leur sont indispensables sont non pas celles qui leur permettent de faire face aux situations de la vie courante (leurs langues nationales, vernaculaires ou véhiculaires, remplissent tout à fait ces fonctions) mais celles qui peuvent leur servir de base à l'appropriation de nouveau savoirs et savoir-faire.

Un agriculteur du Sud n'a pas besoin du français pour vendre ses oignons au marché, mais pour lire la notice d'un désherbant et/ou d'un engrais, pour ne pas confondre ces produits (nommés parfois l'un et l'autre « la poudre » dans certaines langues locales) et pour pratiquer les dosages préconisés au lieu de faire une surconsommation de ces produits, chers et souvent très polluants.

Une mère de famille africaine a toutes les compétences linguistiques qu'il faut pour faire son marché ou aller toucher un mandat à la poste ; en revanche, elle a besoin du français pour lire la notice d'un médicament, des conseils d'hygiène ou des indications sur la prévention de telle ou telle maladie. Il est donc indispensable, en général, d'intégrer à

toute action une dimension d'alphabétisation qui, en revanche, peut être moins présente dans le DILF français.

La deuxième réponse est que, si l'inféodation exclusive au Cadre européen de référence avait fait faire à la didactique du français des progrès sensibles, la chose se saurait.

La troisième réponse est que les groupes de pression pédagogique, dont la complaisance à l'égard des instances européennes est évidente, souhaitent naturellement continuer à contrôler totalement un secteur économique des plus rentables (« Vous êtes orfèvre, Monsieur Josse » !). Autant il est légitime qu'existe, au plan communautaire européen, une politique coordonnée pour répondre aux besoins définis par l'Union européenne, autant, au plan français et francophone, il est absurde de vouloir étendre des orientations de ce type dans des domaines, géographiques, économiques et sociaux, où elles n'ont aucune pertinence.

Outre la révision du référentiel, la deuxième hypothèse implique donc naturellement, au plan des épreuves elles-mêmes, la prise en compte des observations faites à l'occasion de la formulation de la première hypothèse (« sudisation » des exercices, en particulier pour les images et les références culturelles que nous avions déjà cherché à éliminer du Test d'Abidjan). Il y aurait donc lieu dès lors de procéder à une refonte bien plus complète, tant des parties consacrées aux fonctions (61-83) que d'une fraction importante des épreuves (205 ; 208-218).

9.5. Troisième hypothèse

Cette troisième hypothèse est plus proche de la deuxième et peut tout à fait être mise en œuvre avec la première (sans la deuxième qui concerne les adultes), puisque les publics visés sont tout à fait différents. On doit ajouter que les trois hypothèses, comme on l'a vu, ne s'excluent nullement les unes les autres du fait de la différence des natures et des publics visés.

Cette troisième hypothèse consiste dans une sorte de DILFF scolaire (cette dénomination correspondant à celle qui a été employée dans ce texte, sans préjuger de la dénomination définitive de la chose).

La nécessité d'un outil d'évaluation des premiers acquis de français au sein de l'institution scolaire du Sud est, en revanche, **une nécessité absolue** et de ces trois hypothèses c'est sans doute celle dont la nécessité de mise en œuvre est la plus impérieuse.

On ne parvient même pas à comprendre comment, dans tous les systèmes éducatifs du Sud de l'espace francophone, on peut utiliser le français comme médium éducatif souvent unique (en tout cas à partir de la troisième année du primaire), sans s'assurer préalablement que les élèves possèdent en cette langue les compétences minimales qui leur permettent d'espérer tirer quelque profit de l'enseignement qu'on leur dispense à grands frais.

Il semble inutile de reprendre ici la critique des tests de compétences en français, à l'entrée au CE2 qui est naturellement un moment décisif comme on vient de le souligner, en Afrique plus encore qu'en France même si les systèmes du Sud ne sont qu'une transposition de l'école française. Cette critique est logique puisque, comme cela a été

montré et comme le PASEC ne cesse de le souligner, la finalité de ses tests est dans l'évaluation des variables (formation et rémunérations des maîtres, modalités d'enseignement, présence d'outils pédagogiques, etc.) sur les résultats scolaires plus que dans une estimation fondée et précise des niveaux de compétence réelle des enfants dans les disciplines concernées[10].

Il est à cet égard significatif de voir que dans les équipes PASEC qui conçoivent ces outils et en interprètent les résultats, on trouve des statisticiens, des économistes, des spécialistes de la gestion, etc., mais aucun pédagogue et moins encore de didacticien de la langue française (le présent propos ne concerne pas les mathématiques).

Il n'empêche que, faute d'autres évaluations, force est de faire référence aux études que le PASEC mène pour la CONFEMEN, même si la CONFEMEN elle-même (*Lettre n° 1* de juin 2004) reconnaît que des évaluations demeurent nécessaires. La mise en place d'un DILFF scolaire ne serait-elle pas l'occasion d'engager enfin une réflexion sérieuse sur ce problème d'une importance capitale.[11]

Répétons-le une dernière fois**.** Le problème central et majeur de l'école africaine est celui de l'apprentissage du français, non pas à des fins communicatives, mais pour établir les bases de la connaissance, en particulier écrite, d'un idiome, qui est appelé à devenir très rapidement le médium de transmission de tous les savoirs. Évaluer l'état et la progression des compétences en ce domaine est donc capital, surtout au moment où s'opère la « consolidation des premiers acquis » (selon le jargon des sciences de l'éducation), c'est-à-dire au début du CE2, en fin de deuxième ou de troisième année[12]. Il s'agit donc de vérifier des acquis linguistiques (grammaire et lexique) et non pas une simple capacité approximative à les mettre en œuvre, plus ou moins bien et plus ou moins correctement, face à diverses situations de communications, auxquelles tous les enfants d'Afrique font parfaitement face dans leurs langues nationales.

Puisqu'il s'agit là de l'école, un examen, même rapide, du DELF scolaire et junior (A.1) fait apparaître la place réduite de l'évaluation des acquis linguistiques proprement dits. Ainsi pour la production orale, sur un total de 25 points, l'ensemble grammaire et lexique représente 7 points sur 25. Pour l'oral, 9 sur 25 car s'y ajoute la phonologie dont l'importance semble un peu excessive par rapport à la grammaire elle-même dans un contexte scolaire. Sur le total de 50, seuls 16 points, soit moins du tiers, sont accordés à la langue elle-même ! Dites n'importe quoi mais dites quelque chose ! Peut-on fonder sur de telles bases une compétence qui permette l'usage du français comme médium éducatif ?

---

[10] Il s'agit, on l'a vu du français et des mathématiques, le problème du français est de loin le plus important puisque, comme on peut facilement le démontrer (R. Chaudenson, en particulier 2006 b) et comme le simple bon sens le souligne, un élève se saurait répondre à un question de mathématique posée en français s'il n'en comprend pas l'énoncé !

[11] Je ferai observer, au passage, qu'au sein de la Francophonie, la France s'est fortement engagée pour mettre en place aux Seychelles le DELF scolaire, ce que l'on peut juger un peu étonnant. L'explication est simple ; aux Seychelles, même si le français est désormais enseigné dès la maternelle, l'anglais demeure le médium éducatif majeur (une petite place étant faite au créole local). On ne se trouve donc pas devant l'obstacle politique que suscitent, dans des Etats dont la langue officielle est le français, des interrogations sur les compétences en cette même langue d'élèves de systèmes éducatifs dont le français est souvent le médium unique.

[12] Cette formulation tient à ce que, dans certains cas, on a fort opportunément dédoublé l'année de cours préparatoire.

Le DILF présente des caractères proches ; si l'on se reporte aux barèmes (2005 : 198-9), on constate que le principe de la dissociation oral/écrit annoncé (2005 : 189) n'est pas toujours facile à maintenir (on l'a vu pour la « réception écrite »), mais surtout que certaines formulations sont un peu inquiétantes dans leur réitération même. Ainsi, dans la production orale, « se fait globalement comprendre » est répété cinq fois. Pour l'« expression », la « correction grammaticale » représente 2 points sur 10 ; dans la production écrite (2005 : 199) sur 20 points, on a, au maximum, un point pour le lexique et un demi pour la morphosyntaxe. C'est peu ; on peut l'admettre pour le DILF français, dans la troisième hypothèse présentée ici, ce n'est pas concevable.

Dans les deux cas évoqués ci-dessus, le « linguistique » proprement dit ne tient qu'une place réduite voire très réduite ; le sujet doit se faire comprendre avant tout, généralement *in praesentia*, peu importe comment et sous quelle forme… C'est la logique quelque peu biaisée de certaines approches abusivement dites « communicationnelles » car on est très loin de la théorie proposée par Dell Hymes[13]. Une communication non verbale peut parfois être tout à fait claire et efficace ! Dans un contexte scolaire où l'on devra développer rapidement dans la suite, chez les élèves, des compétences étendues, à l'écrit en particulier, on ne saurait se contenter de la pratique de formules approximatives qui permettent à l'écolier de se borner à « se faire globalement comprendre ».

Comme on l'a vu plus haut, on pourrait songer à utiliser les tests français classiques du MEN français (CE2 et fin de CM2), mais ils sont manifestement inadaptés par leur niveau trop élevé, si l'on prend en compte les réalités de l'école africaine. En France même, pour le test de CE2 en français, dans les ZEP le taux de succès est, pour 2005, de 66,78 % et, dans les écoles publiques hors ZEP, de 72,88 %. User de ces tests tels quels dans le Sud conduirait assurément à une hécatombe.

Un élève africain entre souvent en CP sans savoir un mot de français ; le bon sens dont témoignaient *Mamadou et Bineta*, (1950), où on le reconnaît d'emblée, disparaîtra dans la suite ; ce point n'est guère évoqué dans les « premiers » livres de français récents en Afrique, ni même dans *Langage en fête*, EDICEF, 1993, qui se veut pourtant « moderne » et s'intitule, de ce fait, « méthode de langage » ! L'élève africain ne peut donc avoir, au bout de deux ans (ni même de trois en cas de dédoublement intelligent du CP), en dépit du prétendu « bain de langue », le niveau de compétence en français d'un francophone natif que supposent les tests du MEN français.

Un tel outil d'évaluation, au niveau de l'entrée en CE2 (TICS 1) a plusieurs finalités majeures :

1. Il répond à l'exigence majeure d'améliorer, dans le Sud, l'éducation de base qu'on persiste, bien à tort, à nommer « cycle primaire » alors que l'immense majorité des élèves qui y entrent n'iront jamais dans le secondaire (cf. R. Chaudenson, 2000).

2. Il pourrait conduire à un bilan sincère des compétences en français à l'entrée en CE2 où, à peu près partout, le français est le médium éducatif majeur sinon unique. La prise de

[13] L'anthropologue américain Dell Hymes a proposé et développé ce concept entre 1964 (***Ethnography of communication*** avec J. Gumperz) et 1973, son livre de 1973 n'a été traduit en français qu'en 1984. La compétence de communication suppose naturellement une compétence linguistique étendue dans l'idiome en cause.

conscience du niveau réel de compétence des élèves est naturellement le premier élément d'une amélioration effective du système qui dépend des stratégies didactiques. On ne construit pas sur le sable et, moins encore, sur le vide.

3. Un bilan sincère à l'entrée en CE2 (donc en 3e ou 4e années selon les cas) amènerait sans doute à revoir toute la didactique des premières années en mettant un terme à la fiction de l'équation « enseigner en français = enseigner le français » comme à celle du « bain de langue » que récuse la moindre observation, même rapide et lointaine, des réalités de l'école du Sud.

CONCLUSION

Que trouvent ici l'expression de mes remerciements toutes celles et tous ceux qui, à un titre ou à un autre, sous une forme sous une autre, à un moment ou à un autre ont contribué, parfois même sans le savoir à l'élaboration de ce rapport. S'ils ont contribué à son écriture, ils ne sont naturellement en rien responsable des points de vue qui y sont exprimés :
Patrice Brasseur, Pascale Canova, Michel Carayol, Abou Fofana, Dominique Fattier, Patrick Klein, Sabine Kube, Amidou Maïga, Dorothée Rakotomalala, Ramsamy Rumajogee, Henriette Stoffel, Axelle Valette,
Daniel Georges Véronique.

Robert Chaudenson
10 octobre 2006

RÉFÉRENCES

ADEA/GTZ/Unesco, 2005, *Optimizing Learning and Education in Africa – The Language Factor. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharian Africa,* Working Document

Agence Universitaire de la francophonie (AUF), 2004, *dans Penser la Francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, Paris, Éditions des archives contemporaines

Beacco J.-C. (*et al.*) 2005, *Niveau A1.1 pour le français*, Paris, Didier

Bernard J.-M., Beïfith Kouak Tiyab, Katia Vianou, 2004, « *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspectives de dix années de recherches du PASEC* », CONFEMEN

Carpooran A., 2003, *Maurice : des langues et des lois*, Paris, L'Harmattan

CDDP-CEFISEM Guyane, 1999, *Tests de compétence destinés aux élèves non francophones à partir de sept ans*, CDDP-CEFISEM de Guyane, CDDP-CEFISEM Guyane, *Évaluation langagière en français ; entrée au cours préparatoire*, Académie de Guyane.

Chaudenson R.,(éd.) 1993, *L'école du Sud*, Paris, Didier-Érudition

Chaudenson R. (sous la direction de), 1995, *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone*, Paris, Didier-Érudition

Chaudenson R.,1996, « Situation et évolution des *curricula* de l'éducation de base dans les pays francophones du Sud ». Il s'achevait sur vingt « propositions majeures », CIRELFA-ACCT, inédit

Chaudenson R. (sous la direction de), 1996, *Test d'évaluation des compétences linguistiques en français*, Paris, Didier-Érudition

Chaudenson R. (sous la direction de), 1997, *L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Paris, Didier-Érudition

Chaudenson R., 1997, « Diffusion du français et gestion du multilinguisme dans l'espace francophone du Sud », *dans* S. Abou et K. Haddad, (éds.), 1997, pp. 307-324

Chaudenson R., 2000, *Mondialisation. La langue française a-t-elle encore un avenir ?* Paris, l'Harmattan

Chaudenson R., 2004, « Le français en questions : l'Afrique ? », *La bataille pour le français,* Paris, ADPF, MAE, 44-51

Chaudenson R., 2004, « De Ouagadougou (1988) à Ouagadougou (2004) en passant par Libreville (2003) », dans AUF 2004, pp. 211-221

Chaudenson R., 2006, *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, L'Harmattan

Chaudenson R., 2006, *Éducation et langues. Français, créoles, langues africaines, Paris*, L'Harmattan

Chaudenson R. et Rakotomalala D., 2004, *Situations linguistiques de la Francophonie, États des lieux*, AUF

CNAM, 1998, *Les prérequis en français écrit/oral*

Cohen M., 1955, *Français élémentaire ? Non*, Paris, Éditions sociales

CONFEMEN, 1995 « Programme Minimum Commun de Français pour l'éducation de base »

CONFEMEN, 1995, *L'éducation de base : vers une nouvelle école. Document de réflexion et d'orientation,* CONFEMEN, STP, 66 pages ronéotées

CONFEMEN, 1995, « Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire », Cellule PASEC, STP CONFEMEN

CONFEMEN, 2001, *Stratégies pour une réforme réussie des systèmes éducatifs*

CONFEMEN, 2004, *Lettre n° 1*, juin 2004

CREDIF, 1962, CGM 62, Paris, Didier

CREDIF, 1969, T69, Paris, Didier

CREDIF, 1979, SOLTEST, Paris, Didier
Dugas A. 1995, « L'évaluation de la compétence linguistique : pratiques nord-américaines » ; *dans R.* Chaudenson, 1995 : 47-74
Flament-Boitrancourt D., 1994, « Théories, données et pratiques en FLE », *dans* Flament-Boitrancourt (dir.), *Théories, données et pratiques en français langue étrangère de 1950 à aujourd'hui : Bilan et perspectives*, Diffusion Presses Universitaires de Lille
Gueunier N., 1995, « Bases grammaticales d'un test de compétence francophone », *dans* R. Chaudenson *et alii*, 1995 : 157-167
Hymes D., 1964, *Ethnography of communication*
Le Goffic P. et Combe Mc Bride N., 1975, *Les constructions fondamentales du français*, Hachette
Ministère de l'Éducation nationale, 1954, *Le français élémentaire*, Didier
Ministère de l'Éducation nationale, 1956, *L'élaboration du français élémentaire*, Didier
Préfontaine C., 1995, « La mesure de la compétence linguistique en milieu scolaire : pratiques québécoises et canadiennes », *dans R.* Chaudenson, 1995 : : 75-92.
Rakotomalala D. 2004,, *Le partenariat des langues dans l'espace francophone : description, analyse, gestion*, Paris, L'Harmattan
Somé M., 2003, *Politique éducative et politique linguistique en Afrique. Enseignement du français et valorisation des langues nationales : le cas du Burkina Faso*, Paris, L'Harmattan
Somé M., 2004, « Éducation bilingue. Une alternative au système éducatif de base en Afrique pour assurer un développement durable » ; *dans* AUF, 2004, pp.413-424
Tabi-Manga J., *Francophonie et co-développement*, Paris CILF
Véronique D., 1995, « Développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Pour une évaluation », *dans* R. Chaudenson *et alii*, 1995 : 29-45
Yaro A., 2004, « Le français des scolaires au Burkina Faso : niveaux de compétences et déterminants de l'échec scolaire », thèse IRD, inédite.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France

6 rue des Pyramides, 75001 Paris

Claire Extramiana : 33 (0) 1 40 15 35 47

claire.extramiana@culture.gouv.fr

www.dglf.culture.gouv.fr