



MANSOURA UNIVERSITY
FACULTY OF LETTRES

**L'IMPACT DES CERTIFICATIONS EN FRANÇAIS
LANGUE ETRANGERE (FLE) SUR
L'ENSEIGNEMENT/L'APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE
EGYPTIEN**

BY

Dr. Nachwa ELDakak

Maître de conférences en sciences du langage

Didactique des langues

Faculté des langues et de traduction

Journal of The Faculty of Arts- Mansoura University

76th ISSUE- JAN. 2025

L'IMPACT DES CERTIFICATIONS EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE) SUR L'ENSEIGNEMENT/L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE EGYPTIEN

Dr. Nachwa ELDakak

Maître de conférences en sciences du langage

Didactique des langues

Faculté des langues et de traduction

Abstract

La certification académique ou professionnelle en langue est un ensemble de processus et de normes qui permet de mesurer le niveau de compétences langagières des étudiants à un moment donné. Les universités, les établissements de niveau supérieur ainsi que les entreprises n'exigent plus des diplômes classiques délivrés traditionnellement par les facultés ou les écoles, mais exigent d'avantage des certifications, universellement reconnues, permettant de valider des acquis précis dans des domaines pointus vérifiés dans un cadre international. L'apprentissage du français semble lié à une approche de l'évaluation et même de l'autoévaluation de l'apprenant qui doit savoir se situer et évaluer ses compétences. Dans ce travail, après une présentation des objectifs des certifications en termes d'apprentissage de français langue étrangère (FLE) et la collecte d'informations sur les expériences avec le DELF auprès d'apprenants et d'enseignants universitaires, nous nous focalisons sur l'influence réelle de ces certifications et leur impact sur la motivation d'apprentissage du français en contexte universitaire.

INTRODUCTION

Depuis la réforme de 2005, on parle de plus en plus des différents enjeux associés des certifications en FLE, soit les diplômes DELF et DALF (diplôme d'études de langue française et diplôme approfondi de langue française), le Test d'évaluation de français pour le Canada (TEF), le Test de connaissance du français (TCF), etc. considérées comme une importante épreuve testant les compétences en français langue étrangère (FLE) à l'échelle internationale.

L'objectif principal de ces tests et diplômes standardisés est de valoriser les acquis des candidats ainsi que d'uniformiser l'évaluation de leurs compétences linguistiques tout en se basant sur une approche universelle, équitable et homogène. Ces tests ciblent principalement des étudiants et des scolaires, mais aussi des professionnels en domaine de FLE ainsi que des immigrants. Certaines sont adaptées spécifiquement pour les demandes d'immigration au Canada et au Québec. Les autres tests et diplômes ont une reconnaissance plus générale, car ils sont utilisés pour émigrer, travailler ou étudier au Canada, en France ou en Suisse. La finalité des tests et diplômes est la délivrance d'une certification reconnue socialement et professionnellement qui marque l'aboutissement d'un apprentissage en sanctionnant un niveau global de compétences langagières (Noël-Jothy et Sampsonis, 2006).

Dans cette étude, nous expliquerons le but de ces certifications, puis nous aborderons, principalement, quelques exemples de certifications dans le domaine de FLE, tout en mentionnant l'impact de ces certifications pour une bonne formation. Nous discuterons également l'importance de l'évaluation et son impact sur l'apprentissage de FLE, comme un élément qui peut aider la démarche d'enseignement, améliorer l'acquisition des connaissances et optimiser le parcours d'apprentissage de chacun. Nous exposerons, ensuite, l'impact de ces certifications sur l'enseignement et l'apprentissage du français au sein de département de FLE dans une université égyptienne. Nous présenterons, enfin, notre expérience pédagogique afin d'adapter le cursus universitaire aux finalités de ces certifications et aux besoins du public.

PROBLEMATIQUE

Comme les certifications qui attestent des compétences spécifiques soit linguistique ou informatique sont exigés de plus en plus au national et à l'étranger. Notre travail porte sur l'impact que peut avoir ce genre de certifications sur la motivation d'apprentissage de la langue française, la revue de la littérature scientifique abordée au début de cet article nous a tout d'abord permis de distinguer les types d'évaluation dont l'évaluation certificative, qui

nous intéresse tout particulièrement. Nous avons alors observé que la motivation d'apprentissage de la langue française peut être influencée par des différents facteurs tels que la réussite à un examen ou autrement dit l'évaluation sommative ou certificative. C'est pourquoi nous nous sommes ensuite penchés sur les différents types d'évaluations (diagnostique, formative, sommative) et notre état de lieux nous a permis de montrer l'importance de l'évaluation certificative en contexte universitaire. Ainsi, de voir que les diplômes et les tests certificatifs ont un impact positif et direct sur la dynamique motivationnelle des étudiants. Cela nous mène donc à nous interroger : Comment les certifications sont devenues une clé de valorisation de l'expérience pédagogique des étudiants ? Comment aligner nos cursus et formation universitaire afin de répondre au besoin des apprenants souhaitant réussir à ces diplômes ? Comment motiver les établissements universitaires à mettre en place ce type de parcours ? Comment engager les étudiants et encore les enseignants pour faire de ces certifications un vrai atout pédagogique ?

HYPOTHESE

Afin de répondre à notre problématique, nous émettons l'hypothèse que la certification sera un frein à la motivation si elle n'apporte aucun sens à l'apprentissage et aucun retour sur les compétences de l'étudiant. À l'inverse, ce genre d'évaluation pourra être un levier à la motivation intrinsèque de l'apprenant si celui-ci la considère comme un réel moyen de se situer dans son apprentissage afin de s'améliorer, tout en se convaincant des atouts que représentent ces certifications. Ce processus sera possible grâce à des évaluations positives par compétences et des feedbacks constructifs, de la part des enseignants, qui permettront d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle, le besoin de compétence des étudiants et donc leur motivation.

PRESENTATION DU CADRE METHODOLOGIQUE

Après avoir abordé brièvement le sujet de l'évaluation certificative, nous allons donc réaliser une étude empirique afin de tenter de répondre à notre problématique et de valider ou d'infirmer l'hypothèse émise. Pour notre recherche, on a eu recours à deux questionnaires ; un auprès des étudiants ayant récemment réussi les diplômes de DELF et de DALF et un autre ciblant les enseignants universitaires. Le premier ayant pour but de faire ressortir les motivations des apprenants quant à la certification en FLE et les atouts de cette certification sur leur future employabilité, aussi de pouvoir analyser le taux de réussite, et l'influence que cette réussite aura sur la motivation intrinsèque ou extrinsèque de l'apprenant. Tandis que le deuxième visant à identifier le rôle de l'enseignant dans la préparation à ce test et la promotion de l'attestation.

Ensuite, nous exposerons comment les concepteurs de programme au sein de la faculté des langues se sont efforcés d'adapter leur cursus en fonction de ces certifications pour valoriser leur formation. Pour conclure, nous analyserons les données recueillies ainsi que les résultats des questionnaires afin de répondre à notre problématique de départ et de valider ou d'invalider l'hypothèse émise.

1. Qu'est-ce que c'est une évaluation ?

D'après Le Petit Larousse Illustré, éd. 2016, l'évaluation est une mesure des acquis et de la valeur d'un enseignement selon des critères déterminés. Évaluer est une démarche fondamentale de toute activité qui tend vers un but.

Selon Hadji (2016), l'objectif de tout enseignement est la transmission des savoirs et des savoir-faire et de former l'esprit critique et civique des apprenants tout en développant leurs personnalités et leur intelligence, donc l'évaluation est une partie intégrante de cet enseignement ayant pour rôle d'interpréter, de s'assurer de ce qui a été appris, compris, retenu, de vérifier les acquis dans le cadre d'une progression, de juger un travail en fonction de consignes données, d'estimer le niveau de compétence d'un étudiant et de donner des

indications et des repères sur les connaissances déjà maîtrisés. Il dit "*L'évaluation est une nécessité. Évaluer, c'est s'inscrire dans un mécanisme de surveillance, qui me fait prélever de l'information en retour, pour ajuster mon action à un but*".

D'après Leroux (2018), l'évaluation est considérée comme une technique pédagogique permettant principalement de valider le contrat pédagogique signé au début de l'apprentissage tout en déterminant un seuil, une certification ou un classement. D'autres chercheurs comme Tagliante et Mègre (2008) voient qu'elle est une partie intégrante du processus d'apprentissage et un pas supplémentaire vers l'acquisition des compétences.

2. Qu'est-ce que l'évaluation des apprentissages ?

L'évaluation des apprentissages est considérée comme le processus plus important afin de démontrer l'efficacité des programmes éducatifs et des formations. Cette évaluation informe les concepteurs de formation sur l'efficacité des méthodes et stratégies d'enseignement, la pertinence du contenu et l'impact global sur la progression des apprenants (Beacco et Tagliante, 2006).

2.1 Types d'évaluation de l'apprentissage

2.1.1. L'évaluation diagnostique

Ce type d'évaluation permet principalement, de valider les prérequis des apprenants et ce qu'ils possèdent déjà avant d'entamer la formation, dont l'objectif est de mesurer leur niveau, et de tester leurs habilités en amont. Elle fournit aux enseignants un état des lieux sur les acquis préalables d'un apprenant pour identifier les points forts sur lesquels l'enseignant pourra ancrer les nouveaux apprentissages et aussi ses points faibles (Mondor, 2017).

2.1.2. L'évaluation formative

Cette forme d'évaluation, mise en place tout au long de l'apprentissage, permet à l'enseignant ou l'intervenant, d'une part, d'identifier les points d'amélioration dans le contenu ou la méthode d'enseignement afin d'améliorer l'expérience d'apprentissage au fur et à mesure qu'elle se déroule et de s'assurer que les apprenants restent sur la bonne voie. Elle implique un retour d'information, un suivi et des ajustements continus. Elle aide les apprenants à sensibiliser leurs acquis et comprendre leurs erreurs. Une évaluation formative ne mène pas à des notes ou des résultats concrets, mais c'est plutôt un outil pédagogique qui permet de sensibiliser la progression des élèves (Demeuse et Artus, 2008).

2.1.3. L'évaluation sommative/certificative

Ce type de formation qui est notre point principal dans cette étude. Elle a lieu en somme d'un programme d'apprentissage, des cours ou de formation, et mesure, fondamentalement, les compétences acquises et les résultats globaux, ce qui nous permet de valider le niveau des apprenants et de s'assurer dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Cette évaluation aboutit principalement à un diplôme ou une attestation. Selon Beacco (2006), elle sert à apprécier l'atteinte des objectifs fixés. Elle atteste le progrès de l'apprenant et fait l'inventaire des connaissances et compétences acquises. L'évaluation sommative se distingue de l'évaluation certificative par leurs fonctions ou leurs buts (Leroux et Nolla, 2022).

La première consiste à attribuer des résultats écrits ou des notes, tandis que la deuxième consiste à identifier la maîtrise d'une compétence. Selon Leroux et Bélair (2015 : 68-69), l'évaluation certificative intervient à la fin d'une démarche de formation ou d'une étape quelconque et consiste à valider et plutôt certifier la maîtrise les compétences maîtrisées tout au long de cette étape. De sa part, Leroux (2010) affirme que les enseignants doivent proposer une évaluation sommative en aval portant sur l'ensemble des cours, attestant la maîtrise des compétences déjà enseignées.

3. Les certifications en FLE

Depuis 2001, le CIEP a développé des certifications harmonisées sur les niveaux de compétence en langue définis par le Conseil de l'Europe selon le CECR (Cadre européen commun de référence). Ces tests et diplômes de référence internationale sont l'unique outil d'évaluation des connaissances linguistiques des candidats, ils sont de reconnaissance nationale et internationale et se partagent le marché des langues.

Certifications en français langue étrangère du ministère de l'éducation nationale, basées sur le Cadre européen commun de références pour les langues



Figure 1 : Ensemble des certifications promues par le CIEP¹

Afin de s'assurer que l'interprétation des niveaux des candidats est identique, quelle que soit la langue cible, le Cadre européen commun de référence pour les langues joue un rôle primordial, car il permet la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation et donne une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues. En outre, il communique au-delà des langues et dépasse les frontières nationales. Par souci de cohérence et de transparence, il a été conçu comme une norme afin de faciliter la communication et le travail en réseau des différentes parties pertinentes dans l'évaluation. (Conseil de l'Europe, 2001).

Georges (2013) voit que les tests standardisés à visée certificative, ont pour but de mesurer le niveau de connaissances et de compétences en langue en général, d'autres ont des objectifs plus professionnelles telles que le français des affaires. Ces tests situent les niveaux de compétence et que les diplômes les certifient. Ceux-ci délivrent des attestations à vie qui permettent de placer les candidats sur un continuum.

¹ <https://cefedem-aura.org/recherche/publications/blog/evaluation-au-service-de-lapprentissage>

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Figure 2 : Les 6 niveaux communs de compétences²

Peters et Bélair (2011) citent que les acteurs pertinents (les concepteurs et certificateurs de ces tests et diplômes) alignent leurs échelles d'évaluation en fonction des niveaux de références du CECRL. Il existe partout dans le monde de plus en plus des centres d'examen agréés, c'est-à-dire des établissements officiellement reconnus par la Chambre de commerce et d'industrie de la région Paris Île-de-France pour organiser la passation de ces tests (Demeuse et Artus, 2008).

4. L'harmonisation des certifications en français langue seconde

Selon Del Olmo (2016), Le rôle des tests et diplômes consiste à évaluer les compétences langagières, c'est-à-dire les compétences réceptives, productives et d'interaction, à travers quatre épreuves : expression orale, compréhension orale, expression écrite, compréhension écrite. Cette catégorisation est basée sur le modèle des linguistes, comme Beacco (2010), Coste (2010), Vollmer (2010) et Thurmann (2012), qui définit les quatre habiletés de la compétence langagière permettant de valider les compétences linguistiques des non francophones d'une manière juste, fidèle et connue à l'échelle internationale. L'objectif de ces certifications est d'encourager l'apprentissage du français pour faciliter une mobilité étudiante, professionnelle et éventuellement touristique. Par exemple, les universités françaises demandent de plus en plus un niveau B2 voire C1 pour l'admission d'étudiants étrangers en cours de cursus. (Conseil de l'Europe, 2001).

Toutefois, l'une des grandes nouveautés que cette réforme introduite est l'accès à la validation des acquis et à la certification diplomate tout au long de l'apprentissage. À ce titre, ces diplômes représentent un excellent outil de motivation et de fidélisation des apprenants, en enclenchant le processus de certification et en valorisant les acquis de l'apprentissage de ces apprenants (Conseil supérieur de l'éducation, 2018).

5. Les compétences langagières évaluées

Les examens de DELF et de DALF comportent chacune quatre épreuves se basant sur la compréhension à la lecture, la compréhension orale, la production écrite et l'expression orale. Les épreuves écrites sont des tests collectifs, tandis que la partie orale est une épreuve individuelle. Chaque partie de l'épreuve comprend 25 points, tandis que pour le niveau C2, la note s'élève à 50. Pour réussir l'examen, le candidat devrait obtenir un score minimum de 50/100 au total ; un score minimum de 5/25 à chaque épreuve mais 10/50 pour les épreuves de DALF C2 le score minimum est 10/50.

² Source : chambre de commerce et d'industrie de région Paris Île-de-France, 2018

Cela signifie que si le candidat obtient une note totale égale à 75/100 par exemple avec une note moins que 4/25 dans une épreuve, on ne pourra pas recevoir le diplôme. Donc, la réussite dépend de passer toutes les parties des épreuves avec une note minimum de 5 /25. Chaque diplôme est indépendant, autrement dit, le candidat n'est pas obligé de passer chaque diplôme dans l'ordre. On pourrait directement tenter l'examen DELF B1 sans devoir passer le A1 ni le A2. C'est aussi permis que le candidat se présente à un examen autant de fois si le cas exige.

Concernant le contenu des épreuves (A1, A2, B1, B2), elles se divisent en 4 parties ; l'épreuve de l'écoute comprend 4 documents obligatoires à répondre durant une durée de 20 à 30 minutes, l'épreuve de la compréhension écrite comprend des questions portant sur 4 documents écrits ayant une durée de 30 minutes à 1 h. , celle de la production écrite comprend des tâches de rédaction (remplir des formulaires simples aux niveaux A ou un essai ou argumentation aux niveaux B) ayant aussi une durée de 30 à 1 h. , celle de la production orale, quant à elle, elle comprend 3 parties ; un entretien , un monologue et un exercice en interaction ayant une durée variable de 10 à 20 minutes.

En outre, la nature des exercices des épreuves (C1) est beaucoup plus difficile et leur durée est plus longue ; l'épreuve de l'écoute comprend 4 documents audio à répondre durant une durée de 40 minutes, l'épreuve de la compréhension écrite comprend des questions portant sur un texte d'idées de 1 500 à 2 000 mots ayant une durée de 50 minutes, celle de la production écrite comprend un seul essai argumenté ayant aussi une durée de 2 h. 30 , celle de la production orale, quant à elle, elle comprend un exposé à partir de documents écrits et une discussion avec le jury ayant une durée de 30 minutes. Tandis que les épreuves orales DALF C2 comprennent un compte-rendu d'un document sonore, un exposé oral et un débat avec le jury ayant une durée de 30 minutes après une heure de préparation. Quant aux épreuves de compréhension et production écrite, celles-ci dépendent d'un texte structuré à partir d'un dossier de documents ayant une durée de 3h 30. Évidemment, la difficulté de l'épreuve augmente, encore la durée allouée à chaque épreuve devient plus longue.

La réussite à ces tests témoigne que le candidat possède les compétences langagières qui correspondent à son niveau. Le candidat obtenant le diplôme DELF A1 est évidemment capable d'interagir simplement avec des locuteurs natifs, il peut se présenter ou présenter quelqu'un, poser et répondre à des questions basiques sur soi, écrire une brève carte postale ou un courriel, comprendre des annonces ou des instructions orales ou écrites simples, comprendre des textes courts et finalement remplir un formulaire ou une fiche d'inscription.

Quant au candidat réussi au niveau DELF A2, il peut réaliser des tâches simples de la vie quotidienne en français, comme faire ses courses au supermarché, prendre les transports en commun ou demander le chemin. Il est capable de raconter un événement passé, parler de ses goûts, décrire une situation quotidienne ou une expérience personnelle au passé.

Concernant le candidat réussi au diplôme DELF B1, il devient capable d'interagir avec des locuteurs natifs dans des conversations plus compliquées. Dorénavant, il peut décrire des situations ou des projets, exprimer son opinion ou donner son avis sur un fait, comprendre les éléments principaux de l'actualité, se débrouiller en voyage dans un pays francophone, faire une présentation ou un discours en français. Donc, il devient de plus en plus un utilisateur indépendant de cette langue. Quant au niveau B2, les candidats pourront, à ce stade, développer leur point de vue et argumenter leurs propos, exprimer la cause et la conséquence, convaincre les autres, reformuler leurs idées et comprendre les sous-entendus des éléments principaux d'un document d'actualité.

De leur part les candidats aux épreuves DALF C1 et C2, ils témoignent une aisance dans la langue, ils maîtrisent les expressions idiomatiques et familières et les subtilités de la langue. Ils sont évidemment capables à s'exprimer couramment de manière spontanée avec précision

et exactitude. Ils savent également adapter leur langage en fonction du contexte, discuter de sujets complexes aussi former un discours cohérent et structuré.

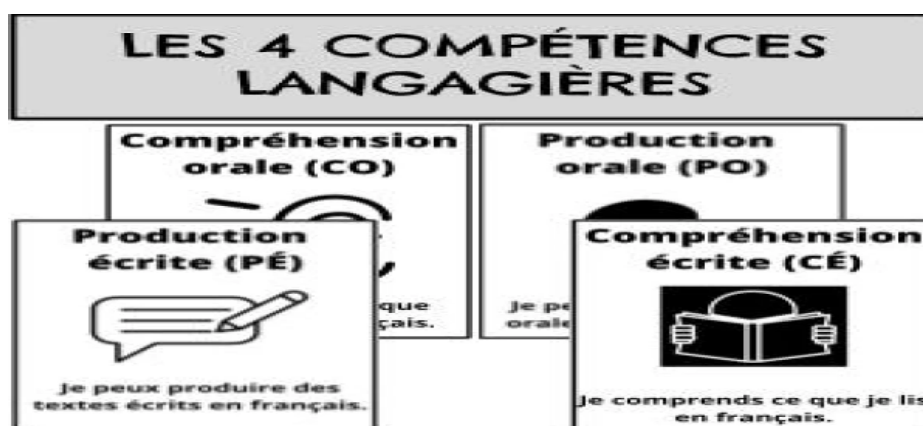


Figure 3 : Les 4 compétences langagières (Claudia Blier, 2020)

En effet, comme le soulignent Noël-Jothy et Sampsonis, (2006) et Shohamy (2005), Les tests et diplômes sont d'un enjeu très élevé, c'est-à dire qu'ils ont des conséquences majeures pour les candidats. De sa part, Beacco et Porquier (2007) voient que les tests et diplômes à enjeu élevé, sont liés à des variables psychologiques, sociales et politiques ayant des effets sur les programmes, l'éthique, les classes sociales, la bureaucratie, la politique, la connaissance, l'inclusion et l'exclusion. Ils vont au-delà de leur visée pédagogique, car ils sont avant tout considérés comme des instruments sociaux et politiques ayant un impact considérable sur l'éducation et l'immigration et pouvant déterminer un ordre social. Par exemple, au Canada, Le TEF et Le TCF sont utilisés pour contrôler les flux d'immigration, pour déterminer les droits de résidence et de citoyenneté, et pour règlementer l'accès aux établissements d'enseignement et l'accès au travail (McNamara, 2010).

D'autres chercheurs (Artus et Demeuse, 2007; Riba et Mavel, 2005; Tagliante et Mègre, 2008) indiquent que ces tests sont réalisés en dehors de tout cadre d'apprentissage, ils ne sont pas formatives, car « *on ne voit plus le sujet-objet évalué dans l'optique d'une construction de savoir ou d'acquisition de compétences. L'objectif didactique s'efface devant l'objectif pragmatique. L'acte d'évaluer devient acte de valider* » (Ljalikova, 2004 : 4). Par conséquent, l'évaluation est sommative et elle se termine par l'attribution d'une certification qui permet de justifier la nature de l'apprentissage (Roegiers, 2004). Avec tout type d'évaluation sommative ou certificative, la clé était de rendre l'évaluation rapide et facile pour l'enseignant, tout en donnant aux apprenants un retour d'information pour progresser (Vandergrift, 2020).

Néanmoins selon Perrenoud, l'évaluation certificative dans l'enseignement révèle des inconvénients : Il n'est pas bon d'avoir un certificat à chaque fin de cycle comme ça n'est pas garant de la progression d'un élève. Premat et Simon (2010 :133-142) citent que l'harmonisation des connaissances à acquérir pour l'obtention du DELF ou du DALF présente le risque d'un manque d'adaptation de l'enseignement des langues aux différentes cultures linguistiques ou contextes d'apprentissage. Cette harmonisation risque aussi de réserver quelques surprises à celui ou celle qui pense, diplôme en poche, pouvoir affronter toutes les cultures linguistiques francophones. Les évaluations des apprentissages visent à certifier si l'étudiant a atteint ou non le niveau fixé à tel moment du parcours de formation certificative (Tardif, 2017 : 28). Selon Jacques Rodet (2007), pour être efficace, l'évaluation des compétences doit permettre à l'étudiant de faire le point sur ses connaissances et de réfléchir aux processus d'apprentissage.

6. Etat de lieux de l'impact de la certification DELF sur la motivation des étudiants universitaires égyptiens

Pour Hattie et Timberley (2010), les enseignants et les éducateurs experts sont les seuls capables à utiliser ce genre d'évaluation tout au long du processus d'apprentissage afin d'obtenir une image claire des progrès des étudiants et d'orienter les outils de leur enseignement, aussi ça leur permet de personnaliser leurs pratiques et de les rendre transparents en vérifiant fréquemment l'apprentissage des apprenants. Beaucoup d'études (Beacco, De Ferrari, Lhote et Tagliante, 2006) signalent que cette évaluation certificative bien planifiées aide les étudiants à rester engagés et motivés en faisant de l'apprentissage un processus continu dans lequel chaque étudiant est activement impliqué. Celle-ci a vraiment aidé à établir une étroite connexion entre le programme d'études et les objectifs des apprenants.

Selon Hadji et Hattie (2016), il voit que la réussite des étudiants à passer ces épreuves standardisées et à obtenir des diplômes internationalement reconnus, améliore leur engagement et leur motivation. Les nombreux sites en ligne qui fournissent des ressources multiples attirantes et actualisés aident les étudiants à pratiquer la langue régulièrement et leur fournissent des informations précieuses sur leur apprentissage. Ça permet aussi aux apprenants de progresser en permanence. Savoir exactement ce qu'ils ont fait de bien et ce qu'ils doivent améliorer. Tout cela permet de garder les élèves engagés et motivés, car l'apprentissage ne s'arrête jamais.

Souciants de l'importance de ces diplômes et de leurs aspects positifs sur le profil de nos étudiants, les concepteurs de formation et les enseignants au sein du département de FLE à l'U6O se sont efforcés à partir de 2020 à adapter la formation aux descripteurs et à l'échelle d'évaluation du CECR, ce qui avait facilité l'obtention des diplômes pour les apprenants. En effet, cette adaptation avait forcément entraîné une modification des méthodes d'enseignement, jusqu'ici peu axées sur l'approche communicative, et l'évaluation s'est faite en terme de compétences (savoir-faire), et non sur une maîtrise parfaite et idéale de la langue. Le département a également recruté des spécialistes en didactique des langues. Dès lors, comme l'apprenant est souvent placé au centre, une telle approche a suscité plus d'enthousiasme que de méfiance. D'après Leroux et Michaud (2016), l'introduction des certifications de langue au sein du système éducatif n'est pas sans difficultés au regard de la culture spécifique de l'évaluation du pays. Celles-ci pourraient, évidemment, aider les étudiants à valider leur niveau de langues, en même temps auront par la suite un effet sur la poursuite de leurs études.

Depuis la rentrée 2020, des réformes significatives sont mise en place avec notamment le lancement de plusieurs dispositifs d'où la nécessité de promouvoir les certifications pour appuyer l'ouverture à l'international de nos étudiants égyptiens. Ayant pour but de recueillir les opinions et les attentes des étudiants envers ce genre de tests, on a dû mettre en place des questionnaires en ligne ciblant les étudiants qui ont déjà passé les examens du DELF et du DALF. Les résultats de ces questionnaires montrent qu'un pourcentage élevé de ces étudiants estiment que les épreuves de DELF sont une mesure juste et adéquate de la compétence en FLE et recommandent ce test à leurs pairs. De nombreux étudiants ont le sentiment que leur apprentissage est compartimenté et ne leur permet pas d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour atteindre leurs objectifs après l'obtention de leur diplôme. Ce sentiment peut susciter une certaine apathie à l'égard de l'éducation, car les apprenants ne voient tout simplement pas toujours l'intérêt d'apprendre en classe.

D'après notre expérience pédagogique, le fait de disposer de tant de techniques différentes pour l'évaluation nous a permis d'être flexibles et d'offrir aux apprenants des occasions uniques de montrer ce qu'ils savent. Ces outils d'évaluation n'évaluent pas

seulement les acquis des compétences mais aussi ils améliorent la motivation. Ça également, permis aux apprenants de développer leurs autonomies dans leur apprentissage et a offert aux enseignants un moyen transparent de corriger les erreurs ou les idées erronées avant qu'elles ne se fossilisent dans l'esprit des apprenants.

Compte tenu du grand nombre d'options d'évaluation certificative qui existe en ligne, ça nous a vraiment donné l'occasion de bien préparer les étudiants aux épreuves du DELF et du DALF sans avoir plus de travail ou d'heures supplémentaire à préparer des évaluations formatives, la seule difficulté était d'améliorer les compétences langagières orales et linguistiques (syntaxe, lexique, prosodie), aussi le développement d'une composante sociolinguistique ainsi que d'une composante pragmatique. La composante sociolinguistique est le fait de savoir adapter la langue à l'interlocuteur. La composante pragmatique désigne la relation entre les caractéristiques d'une langue, ce que peut en faire le locuteur et ce qu'il en fait réellement, en fonction du contexte d'usage dans lequel il est placé (Bachman, 1990).

En utilisant une plateforme de tests adaptatifs (une banque de questions et des examens blancs), on a pu personnaliser les tests afin de répondre au niveau de l'apprenant, quel que soit son niveau de compétence, ce qui a permis à tous les apprenants de rester engagés et de réussir. Ça nous a donné l'occasion de s'assurer régulièrement que ces apprenants restent sur la bonne voie et ont la possibilité de progresser à leur propre rythme.

On a dû utiliser la technologie et les évaluations améliorées par l'Intelligence Artificielle (IA) pour imiter les scénarios d'un examen réel et choisir les méthodes d'évaluation appropriées. Ce genre de technologie de la réalité virtuelle et de l'IA a permis aux étudiants d'interagir dans des situations comme s'ils y étaient. L'utilisation d'une plateforme d'évaluation prenant en charge les interactions personnalisées portables (PCI) permet également d'intégrer des simulations de type jeu dans les examens afin d'inciter les étudiants à développer leurs acquis et leurs compétences. Les outils de test géré par l'IA qui prennent en charge la notation automatique nous a bien soulagé la charge et a permis même aux apprenants de voir leurs résultats lorsqu'ils répondent à des questions individuelles tout au long du test. Comme pour toutes les techniques d'enseignement, toutes les stratégies ne fonctionnent pas à la même mesure pour tous les apprenants, donc on a eu besoin de mélanger ou d'utiliser une variété d'outils d'évaluation formative et sommative pour aider à mesurer les progrès de l'apprentissage.

Cette évaluation certificative nous a aidées à établir des objectifs d'apprentissage clairs et mesurables de la formation mise en place. Ils étaient, pour nous, comme des points de repère pour aligner nos démarches d'évaluation. Le recours à une grille d'évaluation critériée, annoncée à l'apprenant suffisamment à l'avance, lui a permis de connaître précisément les attentes et de se préparer avec une direction claire et balisée (Vandergrift, 2020).

Au terme du semestre, armé de nos méthodes d'évaluation, nous nous sommes lancés dans la collecte de données et de commentaires précieux auprès de nos apprenants et des parties prenantes. Ces informations nous ont fourni une vue panoramique du paysage de l'apprentissage et nous a guidé dans notre quête d'amélioration. Les enquêtes, les entretiens, les observations et les évaluations nous ont beaucoup guidés. Afin d'analyser et interpréter les résultats des données que nous avons recueillies, on a eu recours à des logiciels d'IA pour mettre en évidence les domaines à développer et à orienter notre parcours et démarche d'enseignement pour passer à l'action pour prendre des décisions éclairées, affiner nos programmes éducatifs et assurer une amélioration continue pour les futurs apprenants.

6.1. Le cursus universitaire au département de Français (2020-2024)

Le curriculum mis en place durant l'année académique 2020-2024, vise à fournir les compétences langagières semblables à des curriculums mondiaux dans certaines universités régionales et internationales, afin de diplômer des étudiants maîtrisant les compétences

demandées par le marché du travail mondial, de prendre des responsabilités, de maîtriser l'utilisation de la technologie, en plus des connaissances de base acquises durant les 4 années universitaires. Cela assure une cohérence dans le développement des connaissances et des compétences essentielles des étudiants, qui passent d'un niveau à l'autre de façon transparente. Le programme de formation se divise sur huit niveaux et compte cinquante-six modules réparties sur huit semestres. Le nouveau cursus adopté a donné naissance au détriment de l'acquisition des connaissances linguistiques et traductionnelles. (Voir le tableau ci-dessous).

6.2. Description des modules d'apprentissage linguistique

Durant les 4 années d'études en langue française au département de français, la plupart des modules de compétence linguistique sont repartis sur 4 niveaux successifs à raison de 5-6 heures par semaine. Avant de donner une description détaillée de chaque module enseigné au département de français, il faut signaler qu'on utilise, en général, de différents types de méthodes de FLE, Édition Hachette et Didier, durant les premiers 4 niveaux de compétences langagières, en revanche d'autres méthodes supplémentaires et des références sont également utilisées aux niveaux supérieurs, selon le module.

- **Module 1 : L'expression écrite**

Ce module (réparti sur 4 niveaux, chaque niveau comprend 30 heures) a pour objectif de développer la compétence rédactionnelle des apprenants (rédaction de phrases simples, puis complexes). L'apprenant se trouve dans l'obligation de mobiliser afin d'atteindre les objectifs fixés, les temps verbaux, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, les compléments, la coordination, la subordination. Le quatrième cours montre l'importance de la prononciation dans l'assimilation des textes et la vitalité des connecteurs dans l'articulation des idées. L'apprenante est invitée à rédiger différentes lettres (officielles, administratifs, etc.) en vue d'appliquer les règles de prononciation d'une part, et d'approfondir l'aspect théorique des thèmes abordés d'autre part.

- **Module 2 : La compréhension écrite**

Ce cours (1^{er} niveau) est destiné à initier les étudiants à la lecture correcte en comprenant les différents types de phrases et de textes, à distinguer les formes des lettres et leurs diverses prononciations, des syllabes, des mots et des phrases simples (déclaratives et interrogatives), à savoir les signes de ponctuation et à reconnaître leur importance dans la compréhension.

Pour le (2^{ème} niveau), on se base sur des textes plus longs de différents types portant sur différentes situations de communication. Les étudiantes apprennent, en outre, à assimiler les particules linguistiques, à les analyser et à définir les sens de nouveaux mots.

Le (3^{ème} niveau) du module vise à soutenir l'acquisition de la lecture de certains sons et syllabes qui peuvent présenter des difficultés de prononciation chez les apprenants, la reconnaissance des temps (passé, imparfait) et la lecture et la compréhension de textes (descriptifs et narratifs) plus difficiles que ceux du niveau précédent en dégagant les idées principales. Le dernier niveau de ce cours a pour but d'améliorer les compétences des étudiants en matière de lecture approfondie et de compréhension de textes écrits d'accès moins facile.

- **Module 3 : L'expression orale**

Ce module vise premièrement à rendre les étudiants capables de comprendre des dialogues avec un niveau de langue simple (phrases simples et correctes) qui traitent des sujets divers de la vie courante : saluer, converser pour se présenter et présenter quelqu'un et beaucoup d'autres de la vie quotidienne. Le 1^{er} et 2^{ème} niveau de ce cours ont pour but de développer chez les étudiants la capacité à prononcer correctement et à s'exprimer sur des sujets de la vie quotidienne comme : décrire sa journée, comprendre un récit chronologique, décrire les étapes d'une action, l'accord et le désaccord, comparer, parler de l'avenir, décrire quelqu'un, demander l'avis des autres, donner son avis personnel, exprimer son inquiétude, sa

joie, sa colère, etc. Le 3ème niveau de ce module vise à développer les compétences, de dialoguer, de discuter correctement en utilisant les diverses tournures syntaxiques et sémiologiques. On continue à entraîner les étudiants aux mécanismes du discours en tenant compte des différents éléments des actes de parole et on procède à un choix bien précis et convenable du lexique et de l'intonation. On les entraîne aussi à l'improvisation.

Le dernier niveau de ce cours vise à les rendre capables de s'exprimer correctement et avec fluidité. Les sujets s'étalent sur différents aspects de la vie quotidienne comme : la peur, l'inquiétude, l'espoir, l'indifférence et la déception.

- **Module 4 : La compréhension orale**

L'objectif de ce cours est d'amener les étudiants à comprendre les textes lus ou enregistrés à une vitesse normale. Les étudiantes sont, par la suite, invitées à répondre à une série de questions sur ce qu'ils venaient d'écouter pour mesurer leur compréhension. Au fur et à mesure de l'apprentissage, les textes abordés se compliquent sur les plans syntaxique, lexical et stylistique.

Ce cours a aussi pour but de faire apprendre aux étudiantes tout ce qui peut gêner la saisie du sens comme par exemple : les homophones, les polysémies, etc., et de faire acquérir le vocabulaire de base nécessaire aux situations de la vie quotidienne. Ce cours vise à entraîner les étudiants à bien entendre la bonne prononciation française et à dégager le sens par le biais du contexte, l'intonation et la mélodie.

Modules enseignés et nombre d'heures par semaine					
Première année					
			Semestre 2		
FC 101	Grammaire (1)	6	FC 122	Etude de textes (1)	5
FC 102	Expression orale (1)	5	FC 123	Littérature et civilisation française (1)	4
FC 103	Expression écrite(1)	2	FC 124	Lecture dirigée (1)	4
FC 104	Traduction vers l'arabe (1)	4	FC 125	Traduction vers le français (1)	4
FC 105	Recherche (1)	1	FC 126	Recherche (1)	1
ARAB 118	Langue arabe	4	ARAB 118	Langue arabe	4
SEC 233	Langue seconde	3	SEC 233	Langue seconde	3
Total	25 h par semaine		25 h par semaine		
Deuxième année					
FC 201	Grammaire (2)	6	FC 222	Etude de textes (2)	5
FC 202	Expression orale (2)	5	FC 223	Littérature et civilisation française (2)	4
FC 203	Expression écrite(2)	2	FC 224	Lecture dirigée (2)	4
FC 204	Traduction vers l'arabe (2)	4	FC 225	Traduction vers le français (2)	4
FC 205	Recherche (2)	2	FC 226	Recherche (2)	2
ARAB 119	Langue arabe	4	ARAB 119	Langue arabe	4
SEC 234	Langue seconde	3	SEC 234	Langue seconde	3
Total	26 h par semaine		26 h par semaine		
Troisième année					
FC 301	Grammaire (3)	6	FC 322	Etude de textes (3)	5
FC 302	Expression orale (3)	5	FC 323	Littérature et civilisation française (3)	4
FC 303	Expression écrite(3)	2	FC 324	Lecture dirigée (3)	4
FC 304	Traduction vers l'arabe (3)	6	FC 325	Traduction vers le français (3)	6
FC 305	Recherche (3)	2	FC 326	Recherche (3)	2
ARAB 120	Langue arabe	4	ARAB 120	Langue arabe	4
SEC 235	Langue seconde	3	SEC 235	Langue seconde	3
Total	28 h par semaine		28 h par semaine		
Quatrième année					
FC 401	Grammaire (4)	6	FC 422	Etude de textes (4)	5
FC 402	Expression orale (4)	5	FC 423	Littérature et civilisation française (4)	4
FC 403	Expression écrite(4)	2	FC 424	Lecture dirigée (4)	4
FC 404	Traduction vers l'arabe (4)	6	FC 425	Traduction vers le français (4)	6
FC 405	Recherche (4)	2	FC 426	Recherche (4)	2
ARAB 121	Langue arabe	4	ARAB 121	Langue arabe	4
SEC 236	Langue seconde	3	SEC 236	Langue seconde	3
Total	28 h par semaine		28 h par semaine		

Tableau 1 : La maquette du cursus au département du français (2020-2024)

Lors de l'élaboration du programme de français, les besoins des apprenants au niveau linguistique et culturel ont été pris en compte. Quant au choix des méthodes enseignées durant

les deux premiers semestres de deuxième année universitaire. Tout enseignant a le choix, dans les six derniers semestres, de déterminer le sujet d'étude, selon les matières concernées (linguistique, sémantique, grammaire de texte, culture comparée, traduction, etc.).

Il paraît important de dire qu'adapter l'enseignement aux besoins de l'apprenant, c'est faire de la compétence communicative un objet prioritaire par rapport à la compétence linguistique. C'est pourquoi le nouveau cursus mis en place comporte deux phases essentielles. La première comprend une formation typiquement linguistique pour quatre semestres, autrement dit deux années universitaires. Des méthodes et des moyens audiovisuels sont bien choisis pour atteindre les objectifs d'apprentissage déjà fixés. Ensuite, les étudiants suivent des cours théoriques d'initiation à la linguistique, à la traduction, à la littérature ou à la civilisation française et francophone, et, sachant que la qualité d'une traduction dépend de la maîtrise de la langue maternelle, celles-ci sont invitées, grâce à des cours d'arabe, à perfectionner leur niveau linguistique en arabe. À la fin de la quatrième année, les étudiants achèvent leurs études en faisant un stage professionnel. Ce stage, effectué dans une entreprise privée ou dans une administration publique, permet aux stagiaires de se familiariser avec le monde du travail et d'acquérir une première expérience professionnelle. C'est donc une période de formation pratique qui permet aux étudiants de compléter leur formation académique au moyen d'une expérience de travail supervisée et encadrée.

7. Les résultats des questionnaires

Cette section présentera les conclusions à partir des données fournies par les différents groupes de participants : les étudiants d'une part et les enseignants d'autre part. Les résultats seront présentés en pourcentages et élucidés par les commentaires pertinents.

7.1. Les perceptions des étudiants à l'égard du DELF

Un total de 100 étudiants a répondu au questionnaire. Parmi ces étudiants, la plupart voir

50 % étaient inscrits au niveau supérieur à la faculté des langues et de traduction. Un autre 50 % ont indiqué qu'ils étaient débutants au premier niveau. En ce qui concerne leur langue première, 80 % ont déclaré qu'ils étudient le français comme langue de spécialisation à la faculté et cherchent à valoriser leurs compétences linguistiques, 12 % étudient l'anglais et cherchent à perfectionner leur français et, enfin, 18 % ont déclaré que leur objectif est de voyager ou immigrer dans un pays francophone.

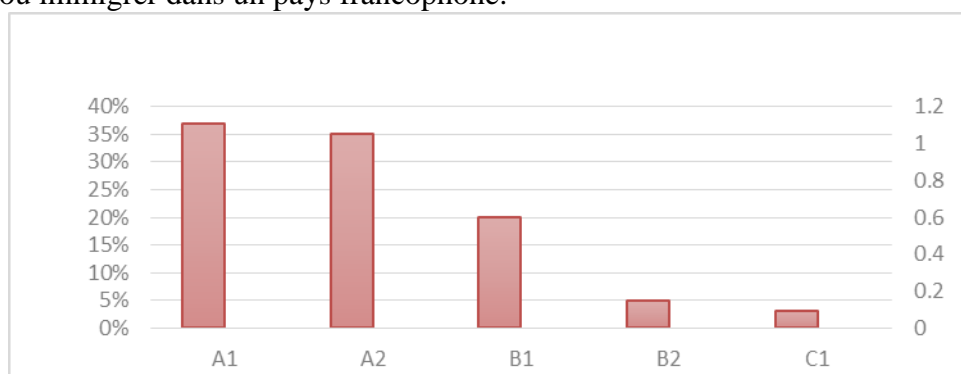


Figure 4 : Nombre d'étudiants participant par niveau du DELF passé

D'après la figure 4, on peut voir que la plupart des participants ont indiqué avoir réussi les épreuves du niveau A : 37 % ont passé le A1 et 35 % ont écrit le A2. En ce qui a trait aux niveaux B, 20 % du nombre total des répondants ont déclaré avoir écrit le B1 et 7 % ont écrit le B2 et 3 % ont écrit le C1. Dans l'ensemble, les étudiants semblaient avoir satisfaits quant à leur résultat aux épreuves : 30 % ont indiqué qu'ils se sentaient très satisfaits et 60 % plus ou

moins satisfaits. Seulement dix étudiants ont déclaré qu'ils ne sont pas satisfaits de leurs résultats et pensent évidemment à les repasser. Pour la plupart des étudiants interrogés (70 %), c'était la première fois qu'ils écrivaient l'examen ; et le reste 30 % avaient écrit déjà un niveau inférieur de l'examen.

D'après leur expérience, les répondants croient que le DELF est une mesure juste de la compétence en langue française. Comme l'illustre la figure 5, la moitié 50 % a jugé que l'examen était très juste, 30% ont indiqué que le test était un peu juste, tandis que 8% ont confirmé que les épreuves étaient injustes de leur point de vue et huit autres n'étaient pas certains.

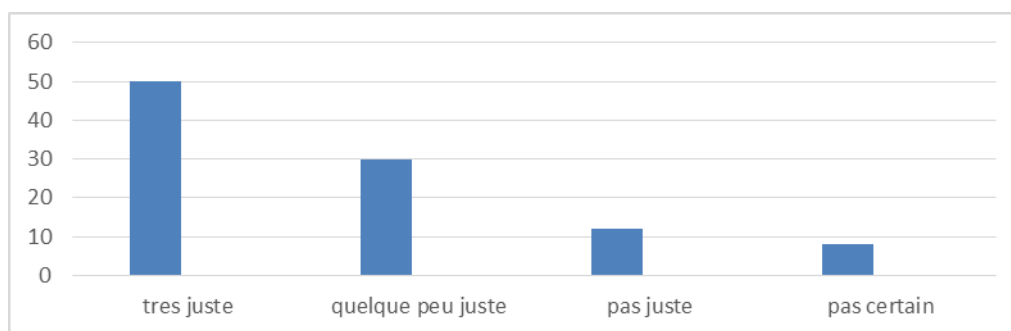


Figure 5 : Perceptions des participants à l'égard du DELF en tant que mesure juste de la compétence en FLE

7.2. La difficulté du DELF

Les réponses des étudiants ont révélé une tendance intéressante en ce qui concerne le niveau de difficulté des différentes compétences faisant partie de l'examen. Dans l'ensemble, ils jugent la production et la compréhension orales comme étant les composantes les plus difficiles. En général, 60% des participants ont indiqué que les activités de production orale étaient, soit très difficiles, soit difficiles, alors que 40 % des étudiants ont jugé que les activités de compréhension orale étaient difficiles ou très difficiles. D'autre part, 70 % ont déclaré que les activités de compréhension écrite étaient assez faciles et 30 % ont trouvé que les activités de production écrite étaient assez difficiles. Parmi les étudiants qui avaient écrit un niveau inférieur du DELF, 50 % ont jugé que les niveaux d'examens étaient tous assez faciles, 20 % n'étaient pas d'accord et 30 % n'étaient pas certains. Les commentaires suivants donnent un aperçu de la perception des participants que le défi augmente d'un niveau à l'autre.

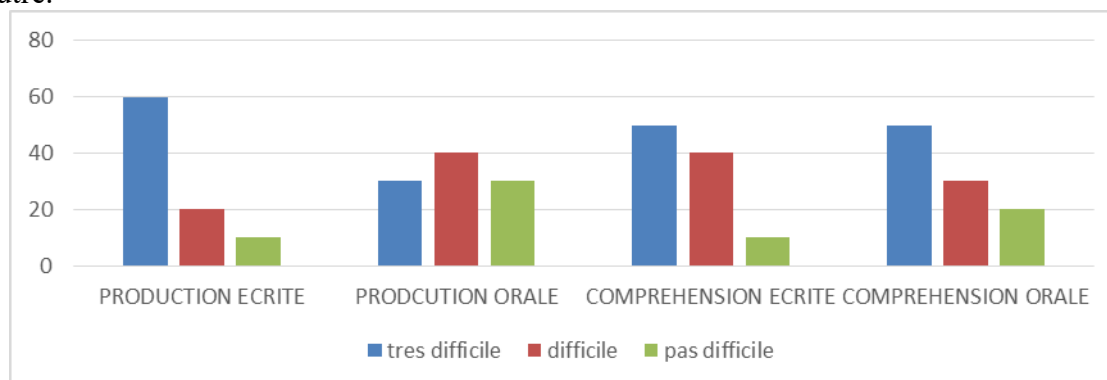


Figure 6 : Perceptions des participants à l'égard de la difficulté des compétences des épreuves du DELF

7.3. La motivation pour passer le DELF et son impact sur leur apprentissage

Ensuite, les étudiants ont été invités à commenter leur motivation à passer ce test. La figure 7 illustre bien que 50 % ont répondu que le DELF avait eu un impact positif sur leur motivation à l'apprentissage du français; 40 % ont indiqué un certain impact, 10 % n'ont indiqué aucun effet. La majorité de 90 % des répondants a recommandé l'utilité de passer ce test de compétence pour leur future carrière ou leurs études postsecondaires ou bien encore l'attestation de la compétence linguistique. De nombreux étudiants 70% ont également mentionné que le DELF affirme leur compétence croissante en français, en utilisant un outil de mesure différent de l'évaluation normale en salle de classe.

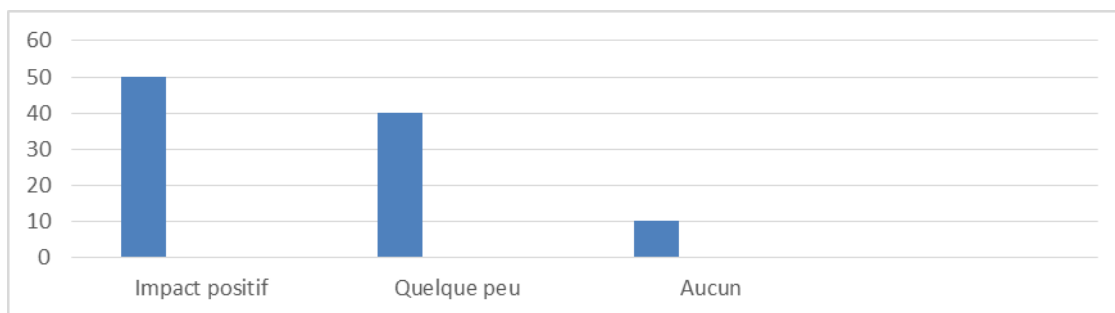


Figure 7 : L'impact du DELF sur la motivation des apprenants

7.4. La similitude des tâches du DELF aux activités d'apprentissage en classe

En ce qui concerne la similarité des tâches du DELF à des activités d'apprentissage qu'ils rencontrent dans leurs classes de FLE. Comme le démontre la figure suivante, ils ont jugé que les activités de compréhension et production écrites en salle de classe étaient les plus similaires aux tâches du DELF. En fait, la majorité voir plus de 60 % des étudiants ont déclaré que les activités de compréhension écrite étaient identiques ou très similaires et 30 % voient qu'elles sont plus ou moins similaires tandis que 10 % ont jugé que les tâches sont peu similaires. En ce qui concerne la production écrite, 60 % des étudiants ont indiqué que les activités en salle de classe étaient très similaires aux tâches de production écrite du DELF. Quant aux tâches de compréhension et production écrites du DELF, celles-ci ont également été considérées plus faciles que les tâches de compréhension et production orales. La plupart affirme que la congruence entre les activités en salle de classe et les tâches de compréhension et production orales du DELF n'était pas aussi forte. En ce qui concerne la compréhension orale, 40 % des étudiants voient qu'elles ressemblent aux tâches travaillées en classe et 60 % ont indiqué que celles-ci étaient plus ou moins identiques. Quant à la production orale, 45 % des apprenants ont déclaré que les activités d'apprentissage étaient similaires et 55 % ont indiqué que celles-ci étaient très similaires.

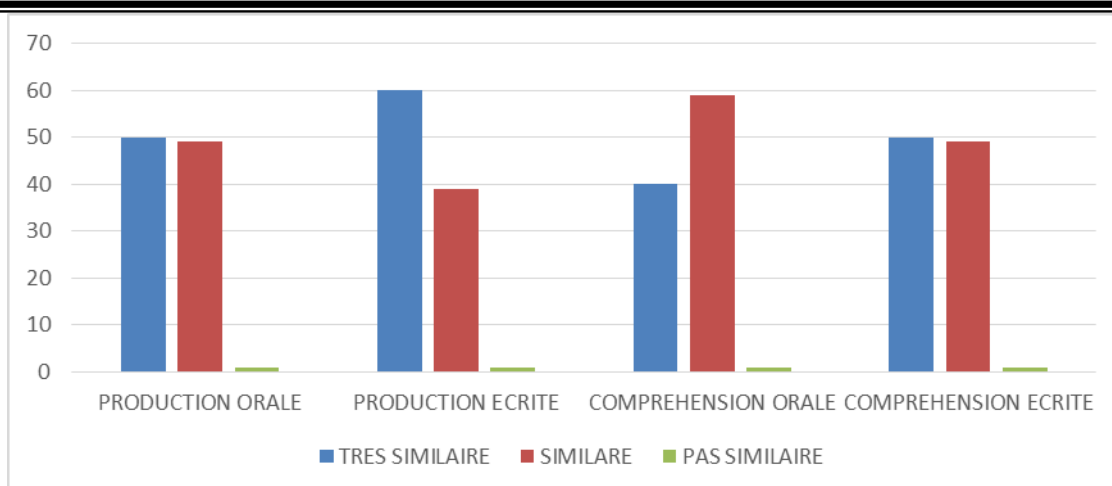


Figure 8 : La similarité entre les activités du DELF et les tâches en classe de FLE

7.5. L'impact du DELF sur la démarche d'enseignement en salle de classe

Quant aux réponses des enseignants, la majorité indiquent que selon la nouvelle maquette mise en place depuis 2020, on sent une similitude assez forte entre les types des activités d'enseignement dans leurs salles de classe et les tâches dans les épreuves du DELF. Les enseignants ont évalué les objectifs d'apprentissage des modules de production orale et de production écrite s'alignant entièrement avec les objectifs de ces épreuves. D'après les témoignages recueillis, 60 % des enseignants ont mentionné que les activités de compréhension écrite travaillées en classe étaient très similaires aux tâches du DELF et 40 % les ont jugés similaires. Quant à la production écrite, 90 % ont indiqué que les activités en classe étaient plus ou moins similaires et s'adaptent aux tâches des épreuves du DELF.

En effet, les observations supplémentaires des enseignants suggèrent que le DELF avait eu un impact positif sur leurs méthodes d'enseignement. La majorité (95%) affirme que le concept du CECR les a motivés entièrement à changer leurs pratiques en classe et que les cours sont devenus beaucoup plus interactives, orales, incluent de la pensée critique et de l'instruction différenciée. D'autres (80%) ont indiqué qu'il existe une relation plutôt directe entre les outils d'évaluation externes et l'évaluation régulière afin d'améliorer la performance des étudiants en classe.

Quant au point concernant l'utilité de ces certifications pour les apprenants de FLE, plus de 80 % des enseignants ont jugé que le DELF est un outil approprié et très utile pour évaluer les compétences en langue française, et l'autre 20 % pense que ça ne vaut pas la peine. Néanmoins, 96% des enseignants recommandent que les étudiants en langues passent le test en justifiant leurs recommandations en se faisant l'écho des nombreux avantages d'obtenir un diplôme DELF qui représente une validation externe des compétences atteintes et une attestation internationale dans un contexte de plus en plus mondialisé. En outre, un petit nombre d'enseignants 4 % ont mentionné l'emploi du DELF est uniquement nécessaire pour les étudiants qui souhaitent continuer leurs études dans un pays francophone.

CONCLUSION

Dans ce travail, selon les recherches de Noël-Jothy et Sampsonis (2006) et Tagliante et Mègre (2010), on a pu confirmer que l'évaluation est primordiale pour la conduite de l'apprentissage. Dans le champ de l'éducation et de la formation, elle est une nécessité à la fois pédagogique dans le sens où elle donne des informations utiles à l'apprenant sur sa réussite et sociale dans le sens où elle éclaire les apprenants, les parents, les autres enseignants dans le cadre d'un dialogue constructif.

À travers cet article, on a noté que lorsque les apprenants se concentrent sur leurs objectifs, les résultats s'envolent et leur motivation augmente. Donc, ceux-ci doivent trouver un sens au travail qu'on leur demande de faire en classe. Le fait de relier les objectifs d'apprentissage à des problèmes et des situations du monde réel attire les apprenants dans les activités pédagogiques et alimente leur curiosité naturelle pour le monde.

Les résultats de cette étude, complétés par des résultats similaires des études de (Dupoux (2004), Vandergrift (2006), Mistichelli et Salles (2007), Logie (2010) et Mous (2011) nous incite à penser que le DELF est très prometteur en tant que mesure appropriée des compétences en FLE. Un tel test national de compétence à valeur internationale peut aider les diplômés à décrire leurs compétences en français et à se donner des objectifs plus concrets. D'autre part, il aide les employeurs à mieux comprendre les compétences en langue française des candidats à l'emploi, et finalement, les universités à déterminer le placement approprié des étudiants.

Dorénavant, les données collectées confirment qu'il faudra toutefois sensibiliser la communauté universitaire, comme étant les acteurs clés, à l'énorme potentiel du DELF afin d'offrir des symposiums et des ateliers sur le DELF au sein des facultés de langues en Égypte pour mieux préparer les étudiants en langue à ce test.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. et L.M. Lopez (2005), « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française », J. Looney (éd.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Éditions OCDE, Paris, pp. 265-290.
- Bachman, L. F. (2005). *Building and Supporting a Case for Test Use*. *Language Assessment Quarterly*, 2(1), 1-34. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0201_1
- Beacco, J. C. (2002). Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues. Dans V. Castellotti et B. Py (dir.), *La Notion de compétence en langue*. *Notions en question* (no 6, p.105-113). ENS Éditions.
- Beacco, J. C. (2004). *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Conseil de l'Europe. Didier.
- Premat C. et Simon V., (2004), *Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ? Synergies Pays Scandinaves*, 2010, *Acquisition et enseignement en production écrite*, 5, pp.133-142. Ffhalshs-00563748f
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. 2000. Conseil de l'Europe, [URL : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR]. Site consulté pour la dernière fois le 15 avril 2024
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. <http://www.coe.int/lang-cecr>
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Québec : Québec
- Demeuse, M. et Artus, F. (2008). *Évaluer les productions orales en français langue étrangère (FLE) en situation de test. Étude de la fidélité inter-juges de l'épreuve d'expression orale du Test d'Évaluation du Français (TEF) de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)*. Dans *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* (no 25 et 26, p. 131-151).

- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Marcel Didier Inc.
- Hadji C. 1989. *L'Évaluation : règles du jeu, des inventions aux outils*. Paris, ESF éditeur
- Hattie, J. et H. Timperley (2007), « The Power of feedback », *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 1, pp. 81-112.
- Noël-Jothy, F. et Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Gouvernement du Québec.
- OCDE (2010), *La stratégie de l'OCDE pour l'innovation : Pour prendre une longueur d'avance*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Personnaliser l'enseignement*, Éditions OCDE, Paris
- Perrenoud, P. (1998), « From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Towards a Wider Conceptual Field », *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, vol. 5, n° 1, pp. 85-102.
- Premat C. 2010. « De nouvelles sections bilingues en Suède », *Latitude France*, [URL : <http://www.latitudefrance.org/De-nouvelles-sections-bilingues-en.html>]. Site consulté pour la dernière fois le 13 avril 2024.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. CLE International.
- Tagliante, C. et Mègre, B. (2008). *L'impact du CECR sur l'évaluation des compétences en FLE*. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 172-178.