



ANALYSE DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES COLLEGES MALGACHES

Todiniaina Andriantsoa RANAIVOARILALA (Formateur au Centre Régional de l’Institut National de Formation Pédagogique à Antsirabe), **Claire RASOAMALALAVAO** (Professeure titulaire à l’Université de Fianarantsoa), **Hery-Zo RAVOLOARIMANANA** (Maître des Conférences à l’Université de Toliara), **Nannye Solange ZAFILAINA** (Enseignante à l’Université de Mahajanga)

Abstract: The curriculum is an official document issued by the Ministry of National Education, designed to guide the educational path of learners toward the goals of teaching and learning. It specifies the objectives of each subject, their contents, possible activities, as well as the means and strategies for implementation. This article presents an analytical reading of the French curriculum used in Malagasy secondary schools. Its purpose is to contribute to solving the difficulties related to the appropriation of French, which serves both as a subject to be taught and as a language of instruction in Madagascar. Through a sociolinguistic and didactic approach, this study focuses on the disciplinary and thematic objectives, and on the contents expressed in terms of communicative know-how, reflected in speaking and language skills.

Keywords: *curriculum, sociolinguistics, didactics, speaking skills, language skills.*

Résumé : Le programme scolaire est un document officiel, c'est-à-dire émanant du Ministère de l'Éducation Nationale et consistant à orienter le parcours scolaire des apprenants vers les finalités de l'enseignement/apprentissage. Il détaille les différents objectifs des disciplines, de leurs contenus, des activités possibles, des moyens et des stratégies de la mise en œuvre. Cet article propose ainsi une lecture analytique du programme d'enseignement du français dans les collèges malgaches. L'objectif est de contribuer à la résolution des difficultés liées à l'appropriation du français étant à la fois une discipline à enseigner et une langue d'enseignement à Madagascar. Ce faisant, à travers une analyse sociolinguistique et didactique, la présente réflexion est axée sur les différents objectifs de la discipline et des chapitres, sur les contenus exprimés en termes de savoir-faire communicatifs qui se traduisent par les compétences langagières et des compétences linguistiques.

Mots-clés : *Programme scolaire, sociolinguistique, didactique, compétences langagières, compétences linguistiques.*

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.17428815>

1. Introduction

La qualité de l'enseignement/ apprentissage rêvée de tout le monde dépend de plusieurs éléments du système éducatif. À ce propos, Saussure (1916) disait, « Dans un système, tout se tient ». Le système éducatif peut donc se définir comme étant un ensemble cohérent et interdépendant des éléments visant à fournir une éducation de qualité aux apprenants et à atteindre les objectifs politiques de l'État. Un de ces éléments est le curriculum officiel utilisé surtout dans l'éducation formelle. Il est un document officiel destiné à une classe précise et figurant les différentes disciplines à enseigner, le volume horaire hebdomadaire de chaque discipline, les objectifs, les contenus et les moyens à mettre en œuvre. Dans le présent article, il est question de l'analyse du programme de français dans les collèges malgaches. D'où, la question centrale orientant notre réflexion : Comment les contenus des programmes scolaires des classes du collège s'articulent-ils pour atteindre les objectifs généraux de l'enseignement/ apprentissage du français ? Les objectifs consistent alors à analyser les objectifs et les contenus du français au collège sous l'angle de la sociolinguistique et de la didactique du français. Le choix de ce thème réside sur le fait que le français est une discipline difficile pour la plupart des apprenants malgaches étant donné qu'il est à la fois une langue d'enseignement et une discipline à enseigner et qu'il a le statut de français langue seconde. La présente étude tourne ainsi autour de trois axes principaux à savoir : contexte lié à l'enseignement/apprentissage du français à Madagascar, méthodologie, résultats issus de la lecture du programme scolaire de français et de son analyse.

2. Contexte lié à l'enseignement/ apprentissage du français à Madagascar

Ayant la fonction véhiculaire, le français est une langue qui a été introduite à Madagascar. De ce fait, elle jouit le statut de langue seconde. Ce statut explique le besoin administratif et éducatif. Pour notre part, nous nous penchons sur l'usage du français dans le contexte éducatif malgache.

2.1. Le système éducatif malgache

Madagascar a eu son indépendance en 1960 si bien que la première république (1959- 1972), sous la présidence de Philibert TSIRANANA, a été proclamée. Sa politique avait comme slogan « la politique au ras du sol. » (BASTIAN, 1961) Néanmoins, des « séquelles de la colonisation » (RAKOTOZAFINDRASAMBO, 2022) ont marqué le système politique malgache, c'est-à-dire que la présence des français était encore très visible. Un exemple concret : la première université malgache, ayant été inaugurée en 1961, est appelée « Université de Charles de Gaulle. » (DJISTERA, 2019) Aussi, 73% des exportations (RAKOTOZAFINDRASAMBO, 2022) sont dirigées vers la zone franc et particulièrement la France, surnommée « *Reny malala* » ou « la mère chérie ».

Quant au système scolaire, il s'organisait autour de trois niveaux d'enseignement à savoir le primaire, le secondaire et l'enseignement supérieur. Et comme tous les secteurs nationaux, l'enseignement dépendait encore de la France. Par conséquent, le système en place lors de la première république était celui hérité de la colonisation. La langue d'enseignement était le français, et des coopérants français continuaient à enseigner dans les établissements scolaires et universitaires. Selon RAKOTOZAFINDRASAMBO (2022), « la langue française est la langue officielle de l'enseignement. » Cette langue a été considérée comme « une fenêtre ouverte sur le monde de la civilisation technique » (RATSIRAKA, 1975). Bref, le français avait une place très prépondérante dans l'enseignement. Une réforme a eu lieu en 1975. Son objectif est de rejeter définitivement le système colonial. Cela consistait en « la décentralisation, la démocratisation et la malgachisation selon la loi 78-040 du juillet 1978 » (RAKOTOZAFINDRASAMBO, 2022) Ce système politique et éducatif n'avait pas duré longtemps et semblait échouer. D'où le mouvement populaire de 1991 qui visait à « libérer les contenus de toute orientation politique et à restaurer la qualité de l'éducation » (RAKOTOZAFINDRASAMBO, 2022). Du 2007 en 2012, l'État a connu de nouvelles visions politiques pour la réduction de la pauvreté et un développement rapide et durable. Il s'agit du Plan d'Action Madagascar, communément appelé « Madagascar Action Plan ». Conformément aux objectifs du millénaire pour le développement, cette politique vise « une réduction effective de la pauvreté et une amélioration tangible de la qualité de vie des Malagasy. » (Republikan'i Madagascar, 2013) Si, en 2005, Madagascar était classé 146^{ème} sur 177 pays les plus pauvres quant à l'Indice de Développement

Humain des Nations Unies, l'objectif serait d'arriver au 100^{ème} en 2012. La quatrième république est marquée par le basculement vers le PSE, inscrit dans l'axe 4 « Capital humain » (MADAGASCAR, 2017) du Plan National de Développement (PND). Dans la perspective de changer le système éducatif, les ministères, œuvrant dans l'enseignement : entre autres, Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), Ministère de l'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle (METFP) et Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Supérieure (MEnSupReS), ont procédé à l'élaboration du Plan Sectoriel de l'Éducation. C'est un plan visant à répondre aux objectifs. Ses objectifs cherchent à mettre en cohérence l'offre de formation et les attentes (besoins), et à assurer la continuité de l'éducation fondamentale et secondaire avec la formation universitaire et professionnelle. C'est un grand défi à relever vu les avantages sur l'épanouissement personnel des apprenants et étudiants et sur le plan développemental.

2.2. Enseignement/apprentissage du français à Madagascar

Le français occupe une place incontournable dans l'enseignement à Madagascar, mais son apprentissage reste difficile. De cela est né le premier séminaire universitaire national qui a eu lieu à l'Université d'Antananarivo les 09 et 10 juillet 2014. Ce séminaire, coordonné par Velomihanta RANAIVO et Dominique Tiana RAZAFINDRATSIMBA, a été axé sur le thème principal : « Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelles entrées dans le XXI^{ème} siècle. » Son objectif est de stimuler la recherche sur l'intégration des langues dans le système éducatif de Madagascar et de promouvoir la complémentarité linguistique dans l'éducation. Ce séminaire a examiné les défis et les opportunités associés à l'enseignement des langues à Madagascar et a mis en évidence les similitudes et les différences sur ce sujet. L'événement a aussi souligné la nécessité d'étendre le débat aux enseignants des écoles primaires et secondaires afin de créer des approches bilingues/multilingues efficaces. En 2020, Daphné BLOCK (2020), dans "Formes et enjeux de l'usage du français dans les écoles secondaires à Madagascar", souligne que les apprenants peinent à s'approprier cette langue. Face à cette difficulté, les enseignants, souvent en manque d'aisance linguistique, alternent entre le malgache et le français pour assurer la transmission des savoirs. En 2023, le test APPRENDRE-EV@LANG a été introduit pour évaluer le niveau de français des enseignants. Organisé à Antsirabe, il a concerné 440 enseignants de plusieurs provinces, illustrant la volonté du gouvernement d'améliorer la maîtrise de cette langue dans le cadre scolaire. En somme, la question linguistique reste un véritable défi pour l'éducation à Madagascar. Le système éducatif balance entre la mise en avant du malgache, l'imposition du français et la complexité de la gestion du bilinguisme. Une meilleure formation des enseignants et des approches pédagogiques adaptées sont essentielles pour améliorer la situation.

3. Méthodologie de l'étude

Pour mieux cerner notre étude, nous avons choisi de mener une lecture analytique des programmes d'enseignement de la classe de sixième à la classe de troisième. Ce sont les curriculums en vigueur à Madagascar depuis l'année scolaire 2015-2016 jusqu'à présent. Ils ont été conçus par la DCI (Direction des Curricula et des Intrants) qui a maintenant une autre appellation DCRP (Direction des Curricula et des Ressources Pédagogiques). C'est une direction rattachée au MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). Concernant les façons dont nous avons mené la lecture des programmes scolaires, nous avons fait une lecture horizontale et une lecture verticale. Avant d'en parler, ce document est composé du titre du chapitre à aborder suivi de l'objectif général et d'un tableau figurant les objectifs spécifiques ou opérationnels, des contenus et des activités possibles.

3.1. Lecture horizontale et verticale du programme scolaire

La lecture horizontale consiste à trouver la cohérence entre les objectifs spécifiques, les contenus et les activités possibles. Cette démarche se réalise par quelques étapes dont la première est l'identification de chaque objectif spécifique ou opérationnel. Ce dernier se base sur des compétences communicatives permettant d'atteindre l'objectif général qui est, lui aussi, exprimé en termes de compétences communicatives. Cet objectif spécifique se concrétise par des contenus liés aux compétences langagières – lesquelles sont la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit - et aux compétences linguistiques qui sont la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe. Dans la dernière colonne du programme scolaire se trouve la proposition des

différentes activités possibles à réaliser pour atteindre l'objectif spécifique. Ces activités, dépendant de l'objectif spécifique, peuvent être des exercices structuraux ou des exercices permettant la mobilisation des compétences langagières. Quant à la lecture verticale, elle consiste à décrire la progression des contenus. L'objectif général se décline en des objectifs spécifiques ou des objectifs opérationnels. Se trouvant dans la première colonne, ces objectifs doivent être présentés de manière progressive et permettent d'atteindre l'objectif général. Dans la deuxième colonne, il y a les contenus qui sont présentés de manière à ce qu'ils donnent aux apprenants les outils nécessaires au savoir communicatif enseigné. Enfin, les activités possibles figurent dans la troisième colonne. Elles présentent les différentes compétences langagières et de différents exercices structuraux. Aussi, les différents types de supports utilisables y sont-ils présentés.

3.2. Analyse qualitative et quantitative

Par définition, le traitement qualitatif consiste à dépouiller et classer les informations obtenues lors de la lecture du programme scolaire. Il s'agit de *l'analyse de contenu et de l'analyse thématique* (KRIEF & ZARDET, 2013). Le recensement des objectifs et des contenus est donc l'une des tâches les plus importantes lors de la lecture. Cette tâche est suivie de l'analyse de la cohérence et de la progression des objectifs et des contenus dans chaque classe et dans le collège. La méthode quantitative, quant à elle, renvoie au traitement des données à l'aide de différents calculs mathématiques. De cette méthode, des résultats statistiques par rapport aux compétences langagières et linguistiques sont déduits.

4. Résultats issus de la lecture du programme scolaire de français

Les programmes scolaires actuellement en vigueur sont définis par la loi 2008-011 du 17 juillet 2008 portant orientation générale du Système d'Éducation, d'Enseignement et de Formation de Madagascar, sous l'arrêté n°10869/2015/MEN/SG/SLDC portant organisation transitoire de la méthode pédagogique. Il s'agit de la mise en œuvre de l'approche pédagogique PPO, c'est-à-dire Pédagogie Par Objectifs.

4.1. Objectifs de l'enseignement du français

À Madagascar, le français est à la fois une discipline, une langue d'enseignement et une langue de communication. Son enseignement/ apprentissage doit ainsi permettre aux apprenants d'accéder aux savoirs et à la culture. D'où, le objectifs de la matière à la page 32 du Programme scolaire de la classe de 6^{ème} à partir de l'année scolaire 2015- 2016 :

Une langue est à la fois objet d'étude, instrument de communication, moyen d'accès au savoir et à la culture, moyen de formation. Aussi son enseignement /apprentissage doivent-ils amener l'apprenant à : Communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit/ Développer ses compétences langagières/ Se familiariser aux types de discours/ Se servir de la langue à des fins diverses.

Les finalités de l'enseignement/apprentissage du français se déclinent en objectifs spécifiques pour chaque cycle: primaire, collège et lycée. Au collège, six objectifs sont fixés. Ils sont axés sur la compréhension et la production des énoncés oraux et écrits liés aux différents contextes : famille, classe, école et vie quotidienne. Ceci par les moyens de l'acquisition du fonctionnement de la langue et de la lecture. Au niveau collège, ces objectifs se déclinent en des objectifs par niveau. Par conséquent, chaque classe a des objectifs à atteindre.

En classe de 6^{ème}, un objectif général est fixé et pour l'atteindre, six séquences sont enseignées. Il s'agit, comme point de départ, des acquis des apprenants au primaire. Les savoirs sont tellement élémentaires qu'ils reflètent la situation de communication liée à la vie quotidienne : prise de contact, formulation des questions et des réponses, acceptation et refus, situation dans l'espace et dans le temps, description et narration. En classe de 5^{ème}, tenant compte des acquis des apprenants en 6^{ème}, cinq séquences sont traitées. Ce sont la description, la narration, l'expression d'une sensation et d'un sentiment, l'explication et la prescription. À première vue, nous avons constaté des savoir-faire communicatifs qui sont déjà traités en 6^{ème} mais qui sont encore abordés dans cette classe. Ce sont la description et la narration. Et de nouveaux savoir-faire communicatifs sont dans le programme. Pour ce qui est de la classe de 4^{ème}, le plan d'études propose cinq séquences parmi lesquelles la description, la narration et l'explication sont de nouveau traitées. Cette reprise renvoie à une idée de gradation. Outre ces savoirs, l'information et l'expression d'un avis ou argumentation sont intégrées. Enfin, le français en classe de

troisième se focalise sur trois savoir-faire : raconter, s'informer et argumenter. Ceux-ci sont déjà traités dans les classes antérieures mais continue à être abordés en vue d'un approfondissement. De cela nous tirons que l'enseignement/apprentissage du français au collège se présente de manière graduelle et répétitive.

4.2. Contenus de la discipline

Le programme de français au collège, construit à partir de ce que les élèves ont appris à l'école primaire, aide à développer peu à peu les compétences pour bien communiquer à l'oral et à l'écrit. Organisées autour de onze savoir-faire travaillés de la sixième à la troisième, ces compétences s'appuient sur des connaissances précises en vocabulaire, grammaire et conjugaison.

En sixième, les élèves apprennent à « prendre contact » : saluer, se présenter ou présenter quelqu'un. Ils utilisent le vocabulaire de la politesse et de la présentation, apprennent les pronoms personnels, les phrases simples ou avec des questions, et conjuguent les verbes être, avoir et les verbes pronominaux. À cela s'enchaîne le deuxième savoir-faire « poser une question / répondre » qui introduit les mots interrogatifs, les adverbes de temps et les différents niveaux de langue. On y travaille aussi la négation et la conjugaison des verbes courants aux temps simples. Le troisième chapitre est « faire une demande et accepter/refuser » lors duquel les apprenants utilisent le vocabulaire des objets et expressions de la classe, les phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et impératives, le conditionnel de politesse et les pronoms objets, ainsi que la conjugaison au présent et au conditionnel de aimer, vouloir et pouvoir. Le quatrième savoir-faire « Se situer dans l'espace et le temps » développe le vocabulaire des lieux et du temps, l'usage des prépositions et adverbes temporels, et les temps simples de l'indicatif, avec l'aide de supports variés comme des cartes, plans, articles ou publicités. Le cinquième savoir-faire est « décrire » qui évolue de la description simple d'un objet ou d'une personne (sixième) vers des descriptions plus riches de paysages ou de scènes (quatrième), avec l'usage d'adjectifs, de comparaisons, de synonymes et d'autres moyens pour enrichir le nom. Les apprenants revoient aussi les verbes d'état au présent et à l'imparfait. Le sixième savoir-faire « Raconter » passe d'histoires simples à des récits plus construits avec descriptions, dialogues et changements de point de vue. Les apprenants acquièrent le vocabulaire du récit, les marqueurs temporels, les temps du récit, le discours direct et indirect, et, en troisième, le passé simple et le subjonctif. Le septième savoir-faire est « Exprimer une sensation ou un sentiment ». Il rassemble le vocabulaire adapté (noms, adjectifs, verbes), le comparatif, le superlatif, les phrases exclamatives et le subjonctif après certains verbes. Les apprenants travaillent aussi l'expression par la voix, le geste et des textes courts. Le huitième savoir-faire est « Expliquer » dans lequel les apprenants acquièrent des mots qui introduisent une explication, une cause ou une conséquence, et des phrases conditionnelles, avec un entraînement aux principaux temps de conjugaison. La compétence « prescrire » s'appuie sur les verbes d'ordre ou de conseil, la nominalisation, les formes impersonnelles, le gérondif, ainsi que l'impératif, le futur, le conditionnel et le subjonctif après *il faut que*. On produit ainsi des textes comme des recettes, des modes d'emploi ou des règlements. « S'informer » développe l'usage des mots qui marquent le temps, l'espace ou la logique, notamment ceux qui expriment l'opposition, dans la lecture et la production de documents comme des comptes rendus, interviews ou reportages. Enfin, le savoir-faire « donner son avis et argumenter », travaillé surtout en quatrième et troisième, utilise le vocabulaire de l'opinion, les verbes pour être d'accord ou pas, et les adjectifs qualificatifs. On travaille aussi les phrases avec subordonnées et les connecteurs de cause, conséquence et opposition. Les élèves apprennent à distinguer un avis d'un argument, à repérer les moyens de convaincre et à rédiger un texte argumentatif avec introduction, développement et conclusion.

Le programme d'enseignement du français est un support pédagogique, c'est-à-dire utilisé par les enseignants de français pour structurer et orienter leurs cours selon les niveaux. Il est ainsi constitué des éléments fondamentaux dont les apprenants ont besoin pour réussir la classe et le cycle. Pour toutes les classes et pour toutes les disciplines enseignées, c'est un document pédagogique important au-dessus de tout autre document utilisé par les enseignants.

5. Analyse de la progression des contenus

La progression de l'enseignement du français au collège s'articule autour d'une évolution graduelle des compétences langagières et de la maîtrise progressive des savoirs linguistiques. Selon PUREN (1988), cette

progression peut se définir comme étant « l'évolution des contenus linguistiques en lien avec les besoins de communication dans des situations concrètes ». En effet, ces compétences communicatives s'expliquent par les différents savoir-faire communicatifs étudiés en classe. Et les savoirs linguistiques regroupent les notions lexicales, morphosyntaxiques et orthographiques relatives au thème et au savoir-faire communicatif étudiés. Le parcours secondaire est ainsi structuré à partir des compétences de base acquises à l'école primaire afin d'avoir, à la fin de la troisième, une autonomie linguistique plus réfléchie et critique. De plus, le CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) place l'apprentissage sur des « échelles évolutives » : la compréhension, l'interaction et la production orale/écrite. Nous retrouvons ces principes dans le programme des collèges, où la description, l'argumentation et le récit deviennent progressivement complexes.

Au collège, le programme de français suit une progression cohérente, adaptée au niveau de maturité linguistique et cognitive des apprenants. En sixième, l'entrée en sixième privilie une phase de socialisation, centrée sur la reprise des acquis de l'école primaire et l'utilisation des situations de communication simples. Les activités proposées visent le développement de compétences de communication de base, à travers des situations simples et ancrées dans le quotidien. Les apprenants apprennent à saluer, se présenter, poser des questions, relater de petits événements, exprimer un accord ou un refus. Cette socialisation s'opère notamment à travers de courts dialogues autour des salutations, de l'état de santé, des présentations, des souhaits ou encore de la prise de congé.

Cette phase initiale d'apprentissage illustre bien une approche interactionniste de la construction du savoir. Comme le soulignent BRUNER et BONIN (1996), « apprendre est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres ». Le recours à des dialogues authentiques et à des contextes de communication familiers crée un environnement propice à l'appropriation collective du langage. L'apprenant acquiert des connaissances avec et par les autres, dans une dynamique d'échange signifiant.

Parallèlement, l'enseignement du français en sixième s'appuie sur des rappels fondamentaux en grammaire, conjugaison, vocabulaire et orthographe. Ces éléments sont travaillés à travers des thèmes relatifs à la description, à la narration ou à l'interrogation. Cette approche correspond à une étape de consolidation, au sens de BRISWALTER et MEHLINGER (sd), pour qui « la consolidation : l'apprenant répète et s'entraîne régulièrement ». Ainsi, la répétition active et la variété des exercices contribuent à l'ancrage durable des structures linguistiques.

En classe de cinquième, les apprentissages s'intensifient. Les apprenants approfondissent leurs compétences descriptives et narratives, et s'initient à l'explication de faits simples. Ils passent progressivement de la reproduction de modèles à des productions plus personnelles, engageant leurs émotions, leurs opinions et leur subjectivité. Cette ouverture vers une plus grande autonomie s'inscrit dans la logique décrite par TREBBI (2022), selon qui « l'autonomisation est un processus flexible et sensible aux variations contextuelles et culturelles ainsi qu'aux expériences individuelles ». Dès lors, l'enseignement ne peut être figé : il doit s'adapter aux réalités des classes et encourager l'expression individuelle.

Sur le plan pédagogique, cette étape reflète une conception systémique de l'apprentissage. Comme l'indique De KETELE (1989), apprendre se traduit par « un processus systématique orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir ». Les activités de cinquième ne visent donc pas uniquement les dimensions linguistiques, mais mobilisent aussi des compétences transversales : coopération, esprit critique, responsabilité, capacité à prendre la parole et à se situer dans un échange.

En classe de quatrième, l'enseignement devient plus analytique. Il s'organise autour de six savoir-faire communicatifs : décrire, raconter, (s') informer, expliquer/(se) justifier, exprimer un avis et argumenter. Cette diversification des compétences correspond à un approfondissement du rapport à la langue et aux discours. Les apprenants sont appelés à produire des textes complexes, à structurer leur pensée et à exprimer des points de vue argumentés. Cette orientation rejoint la pédagogie de l'autonomie telle que la définissent LITTLE, DAM et LEGENHAUSEN (2017) :

For us, language learner autonomy is a special case of learner autonomy, and learner autonomy exploits a human capacity and drive [...] because they respond to how human beings are constituted. [Pour nous, l'autonomie de l'apprenant en langues est un cas particulier de l'autonomie de l'apprenant, laquelle s'appuie sur une capacité et une motivation propres à l'être humain [...] car elle répond à la manière dont les êtres humains sont constitués.]

L'autonomie n'est pas un objectif accessoire, mais une finalité essentielle, en accord avec la nature même du sujet apprenant.

En troisième, l'objectif est d'atteindre une maîtrise plus affirmée du discours. Trois compétences principales sont mises en avant : raconter, (s') informer et argumenter. La narration, présente dès la sixième, évolue vers la construction de récits élaborés, structurés et nuancés. La compétence d'information implique une capacité à rechercher, trier, synthétiser et restituer des contenus divers. Quant à l'argumentation, elle devient centrale : les apprenants doivent apprendre à défendre une opinion, à structurer un raisonnement, à interagir dans des débats oraux ou écrits. Cette finalité rejoint la perspective avancée par RAMANAMPIARIVOLA, RAHARIMBOAHANGY, SOA-NAIVO & al. (2021), pour qui

étant donné que le français a le statut de langue d'enseignement à plusieurs niveaux du système éducatif, son apprentissage devrait amener l'apprenant à maîtriser cette langue afin de poursuivre ses études à l'enseignement supérieur ou l'amener à s'insérer dans le monde professionnel.

Ainsi, la langue française devient à la fois outil de formation et levier d'intégration. En ce qui concerne la progression de l'enseignement du français, elle s'explique par quatre étapes à savoir : la communication basique et fonctionnelle, la production langagière plus structurée, les compétences analytiques et l'automatisation dans la production textuelle. Cette progression se reflète également dans le développement graduel des compétences linguistiques. En sixième, les apprenants comprennent et produisent des énoncés simples, à l'oral comme à l'écrit. En cinquième, ils commencent à organiser leurs idées et à enrichir leur expression. En quatrième, ils apprennent à structurer leurs discours, à utiliser des connecteurs logiques et à exprimer un point de vue. En troisième, ils argumentent, participent à des débats et rédigent des textes longs, structurés et cohérents. En somme, l'ensemble de ce parcours suppose un environnement d'apprentissage stimulant, où l'enseignant joue un rôle de médiateur et de catalyseur. ENTWISTLE (1998) insiste sur « la qualité de l'explication, le choix des exemples, les analogies et métaphores en relation avec l'expérience personnelle, la façon dont l'enthousiasme de l'enseignant réveille l'apprenant et provoque son intérêt [...] ». Autant de dimensions qui influencent directement la motivation, l'engagement et la réussite. L'enseignant, en incarnant ces qualités, devient un véritable accompagnateur du développement de l'apprenant.

6. Conclusion

Cet article, inscrit dans la branche de la sociolinguistique et de la didactique du français, présente une analyse de la structure et des contenus du curriculum de français. Pour cela, nous sommes partis du contexte lié à l'enseignement/apprentissage du français en ayant survolé un aperçu historique du système éducatif malgache et en ayant parlé de quelques littératures en rapport avec la didactique du français. Puis, nous avons précisé la méthodologie que nous avons adoptée lors de la collecte et l'analyse des données. Les méthodes de collecte des données se traduisent par la lecture horizontale et verticale des programmes scolaires de français. Et pour les traiter et les analyser, nous avons opté pour une méthode quantitative et qualitative. Pour ce qui est des résultats, nous avons pu en déduire que l'enseignement/apprentissage du français à Madagascar a plusieurs objectifs : ceux de l'enseignement en général, ceux du cycle (primaire, collège et lycée) et ceux de la classe. D'une manière générale, la finalité est de permettre aux apprenants de faire du français un instrument de communication et un moyen d'accès au savoir et à la culture. Pour atteindre cet objectif général, les cours de français au collège sont structurés autour de onze savoir-faire communicatifs : les uns sont enseignés uniquement dans une classe précise et d'autres sont traités tout au long du cycle. Il fournit aux apprenants alors des outils linguistiques leur permettant de développer les compétences langagières de manière progressive. Au-delà de son apport scientifique, cet article constitue un outil utile pour les professionnels — concepteurs de programmes, formateurs et enseignants de français — en les accompagnant dans la planification et la mise en œuvre de leurs activités pédagogiques et didactiques.

REFERENCES

- [1] BARABEL, M., MEIER, O., PERRET, A., & TEBOUL, T. (2020). *Le grand livre de la formation. Techniques et pratiques des professionnels du développement des compétences* (éd. 3è). Dunod.
- [2] BARBIER, R. (2016, Avril). *L'éducateur comme passeur de sens*. Consulté le Janvier 02, 2025, sur SI et Management: http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/passeur_de_sens.pdf
- [3] BARTHOUX, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris: Presses Universitaires de France.

- [4] BASTIAN, G. (1961). La politique économique de la République malgache. *Les cahiers d'Outre-Mer. Revue de géographie*, pp. 14-55.
- [5] BLOCH, D. (2020, Février 17). Formes et enjeux des usages du français au collège à Madagascar. *Recherches en didactique des langues et des cultures*.
- [6] BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.
- [7] BRISWALTER, M., & MEHLINGER, M. (sd). *Les théories de l'apprentissage*. Consulté le Avril 04, 2025, sur Fiche de synthèse: https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf
- [8] BRUNER, J., & BONIN, Y. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- [9] CARDINET, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- [10] CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- [11] DE KETELE, J.-M. (1989). *Guide du formateur*. De Boeck Supérieur.
- [12] DJISTERA, A. (2019). Évolution et enjeux de l'enseignement supérieur à Madagascar. *UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA LUBLIN – POLONI, IV*.
- [13] DUMONT, D. (2004). Impérialisme francophone et bilinguisme: une comparaison entre l'Alsace et Madagascar. *Annales de l'Université de Madagascar- Lettres*, 13, pp. 121-137.
- [14] ENTWISTLE, N. (1998). *Approaches to learning and forms of understanding. Teaching and learning in higher education* (Vol. 72).
- [15] FREINET, C. (1969). *Pour l'école du peuple*.
- [16] KESEL, M., BOUHON, M., & al. (2013). *La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours ?* Presses universitaires de Louvain.
- [17] KRIEF, N., & ZARDET, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, pp. 211 - 237.
- [18] LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- [19] *Enseigner les langues vivantes*. (2023, Mai). Consulté le Janvier 12, 2025, sur Eduscol: <https://eduscol.education.fr/2522/enseigner-les-langues-vivantes>
- [20] BARABEL, M., MEIER, O., PERRET, A., & TEBOUL, T. (2020). *Le grand livre de la formation. Techniques et pratiques des professionnels du développement des compétences* (éd. 3è). Dunod.
- [21] BARBIER, R. (2016, Avril). *L'éducateur comme passeur de sens*. Consulté le Janvier 02, 2025, sur SI et Management: http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/passeur_de_sens.pdf
- [22] BARTHOUX, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris: Presses Universitaires de France.
- [23] BASTIAN, G. (1961). La politique économique de la République malgache. *Les cahiers d'Outre-Mer. Revue de géographie*, pp. 14-55.
- [24] BLOCH, D. (2020, Février 17). Formes et enjeux des usages du français au collège à Madagascar. *Recherches en didactique des langues et des cultures*.
- [25] BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.
- [26] BRISWALTER, M., & MEHLINGER, M. (sd). *Les théories de l'apprentissage*. Consulté le Avril 04, 2025, sur Fiche de synthèse: https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf
- [27] BRUNER, J., & BONIN, Y. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- [28] CARDINET, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- [29] CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- [30] DE KETELE, J.-M. (1989). *Guide du formateur*. De Boeck Supérieur.
- [31] DJISTERA, A. (2019). Évolution et enjeux de l'enseignement supérieur à Madagascar. *UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA LUBLIN – POLONI, IV*.
- [32] DUMONT, D. (2004). Impérialisme francophone et bilinguisme: une comparaison entre l'Alsace et Madagascar. *Annales de l'Université de Madagascar- Lettres*, 13, pp. 121-137.
- [33] ENTWISTLE, N. (1998). *Approaches to learning and forms of understanding. Teaching and learning in higher education* (Vol. 72).
- [34] FREINET, C. (1969). *Pour l'école du peuple*.

- [35] KESEL, M., BOUHON, M., & al. (2013). *La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours ?* Presses universitaires de Louvain.
- [36] KRIEF, N., & ZARDET, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, pp. 211 - 237.
- [37] LITTLE, D., DAM, L., & LEGENHAUSEN, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research. Multilingual matters.*
- [38] MADAGASCAR. (2017). *Plan sectoriel de l'éducation (2018-2022) Pour une éducation de qualité pour tous, garantie du développement durable.*
- [39] MAGER, R. (2020). *Comment définir des objectifs pédagogiques.* Dunod.
- [40] MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, & DIRECTION DES CURRICULA ET DES INTRANTS. (2015). *Programmes scolaires. Classe de 6ème .*
- [41] MOULIN, J.-F. (2008). Le discours silencieux du corps enseignant: La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, pp. 142-159.
- [42] OLIVESI, S. (2007). *Introduction à la recherche en SIC.* Presses universitaires de Grenoble.
- [43] PEYTARD, J., BERTRAND, D., BESSE, H., BOURGAIN, D., COSTE, D., PAPO, E., et al. (1982). *Littérature et classe de langue français langue étrangère.* Paris: HATIER-CREDIF.
- [44] PRIDE, J., & HOLMES, J. (1986). *Sociolinguistics.* Penguin Books.
- [45] PUREN, C. (1988). *Didactique des langues-cultures : du présent au futur.* Paris : Nathan.
- [46] RAKOTOZAFINDRASAMBO, P. J.-S. (2022, Avril). Madagascar: histoire et défis d'avenir du système éducatif malgache. *Actualité internationale. Repères sur les systèmes éducatifs* , pp. 24-30.
- [47] RAMANAMPIARIVOLA , M., RAHARIMBOAHANGY , N., SOA-NAIVO , A., & Al. (2021). *L'enseignement des disciplines littéraires dans le secondaire malgache : des politiques éducatives aux réalités du terrain.* Ecole normale supérieure d'Antananarivo.
- [48] RAPANOEL , A. B. (2008). Les problèmes de la langue d'enseignement à Madagascar: les dysfonctionnements de la loi 94-033. *Kabaro, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés*, pp. 158-171.
- [49] RATSIRAKA, D. (1975). *Charte de la Révolution socialiste ou Boky Mena.*
- [50] Repoblikan'i Madagascar. (2013). *MAP- Plan d'Action Madagascar 2007-2012: Un plan Audacieux pour le Développement Rapide.*
- [51] RÉTHORÉ, J. (1989). La pragmatique linguistique de Pierce. *Études littéraires*, 21(3).
- [52] REY, B. (2012, juillet). Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1(3), pp. 84–95.
- [53] REY-DEBOVE, J., & REY, A. (2016). *Le Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (éd. 2è). Le Robert.
- [54] SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale.* Payot.
- [55] SMYAN, K. (2018). *La compétence orale dans l'apprentissage du français.* Consulté le Janvier 12, 2025, sur Journal of Tikrit University for Humanities: <https://jtuh.org/index.php/jtuh/article/download/462/642/507>
- [56] THIETART, R.-A. (2017). *Le management.* Paris: Presses universitaires de France.
- [57] TREBBI, T. (2022). Apprentissages des langues et autonomisation : provocation ou réussite éducative ? *Recherches en didactique des langues et des cultures.*

- [58] LITTLE, D., DAM, L., & LEGENHAUSEN, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research. Multilingual matters.*
- [59] MADAGASCAR. (2017). *Plan sectoriel de l'éducation (2018-2022) Pour une éducation de qualité pour tous, garantie du développement durable.*
- [60] MAGER, R. (2020). *Comment définir des objectifs pédagogiques.* Dunod.
- [61] MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, & DIRECTION DES CURRICULA ET DES INTRANTS. (2015). *Programmes scolaires. Classe de 6ème .*
- [62] MOULIN, J.-F. (2008). Le discours silencieux du corps enseignant: La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, pp. 142-159.
- [63] OLIVESI, S. (2007). *Introduction à la recherche en SIC.* Presses universitaires de Grenoble.
- [64] PEYTARD, J., BERTRAND, D., BESSE, H., BOURGAIN, D., COSTE, D., PAPO, E., et al. (1982). *Littérature et classe de langue français langue étrangère.* Paris: HATIER-CREDIF.
- [65] PRIDE, J., & HOLMES, J. (1986). *Sociolinguistics.* Penguin Books.
- [66] PUREN, C. (1988). *Didactique des langues-cultures : du présent au futur.* Paris : Nathan.
- [67] RAKOTOZAFINDRASAMBO, P. J.-S. (2022, Avril). Madagascar: histoire et défis d'avenir du système éducatif malgache. *Actualité internationale. Repères sur les systèmes éducatifs* , pp. 24-30.

- [68] RAMANAMPIARIVOLA , M., RAHARIMBOAHANGY , N., SOA-NAIVO , A., & Al. (2021). *L'enseignement des disciplines littéraires dans le secondaire malgache : des politiques éducatives aux réalités du terrain*. Ecole normale supérieure d'Antananarivo.
- [69] RAPANOEL , A. B. (2008). Les problèmes de la langue d'enseignement à Madagascar: les dysfonctionnements de la loi 94-033. *Kabaro, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés*, pp. 158-171.
- [70] RATSIRAKA, D. (1975). *Charte de la Révolution socialiste ou Boky Mena*.
- [71] Repoblikan'i Madagascar. (2013). *MAP- Plan d'Action Madagascar 2007-2012: Un plan Audacieux pour le Développement Rapide*.
- [72] RÉTHORÉ, J. (1989). La pragmatique linguistique de Pierce. *Études littéraires*, 21(3).
- [73] REY, B. (2012, juillet). Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1(3), pp. 84–95.
- [74] REY-DEBOVE, J., & REY, A. (2016). *Le Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (éd. 2è). Le Robert.
- [75] SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- [76] SMYAN, K. (2018). *La compétence orale dans l'apprentissage du français*. Consulté le Janvier 12, 2025, sur Journal of Tikrit University for Humanities:
<https://jtuh.org/index.php/jtuh/article/download/462/642/507>
- [77] THIETART, R.-A. (2017). *Le management*. Paris: Presses universitaires de France.
- [78] TREBBI, T. (2022). Apprentissages des langues et autonomisation : provocation ou réussite éducative ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*.