



HAL
open science

Élaborer des procédures d'évaluation pronostique pour intégrer les nouveaux apprenants dans un lycée international et dans un lycée français de l'AEFE

Yanis Loggia

► **To cite this version:**

Yanis Loggia. Élaborer des procédures d'évaluation pronostique pour intégrer les nouveaux apprenants dans un lycée international et dans un lycée français de l'AEFE. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01157619

HAL Id: dumas-01157619

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01157619>

Submitted on 28 May 2015

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

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



Élaborer des procédures d'évaluation pronostique pour intégrer les nouveaux apprenants dans un lycée international et dans un lycée français de l'AEFE

LOGGIA Yanis
20633294

Sous la direction de Stéphanie Galligani

Laboratoire LIDILEM

Département des Sciences du langage et du Français langue étrangère

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle à distance

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Section de Didactique du Français Langue Étrangère

DECLARATION

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

LIDGIA Yanis

Date 25.03.2015

Signature



Remerciements

Mes remerciements vont à Stéphanie Galligani et à Patrick Chardenet pour avoir encadré la rédaction de ce mémoire, à deux ans d'intervalle.

Ils s'adressent ensuite aux collègues du Lycée international et du Lycée Yersin pour leur engagement dans le projet de refonte des évaluations initiales. Je pense en particulier à Catherine Eterstein, qui a apporté toute son expérience dans l'accueil des élèves allophones.

Enfin, je souhaite remercier l'équipe de professeurs du département des Sciences du Langage et du Français Langue Etrangère pour ces belles années de réflexion et de découvertes, en maîtrise puis en Master 2 professionnel. Je remercie en particulier Thierry Soubrié et Charlotte Dejean-Thircuir.

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 – PRESENTATION DES CONTEXTES INSTITUTIONNELS.....	11
CHAPITRE 1 – LES SECTIONS INTERNATIONALES	12
1. Le fonctionnement du Lycée International (LI)	12
2. Les langues au LI	13
3. Le profil des enseignants.....	14
4. Le profil des apprenants	17
5. Les classes de Français Spécial	19
CHAPITRE 2 – LE LYCEE FRANÇAIS ALEXANDRE YERSIN	24
1. Un lycée français de l’AEFE	24
2. Les langues au LFAY	24
3. Le profil des enseignants.....	25
4. Le profil des apprenants	27
5. Quels dispositifs d’accueil pour les élèves allophones ?	29
PARTIE 2 - SELECTION DU CADRE THEORIQUE.....	30
CHAPITRE 1 - QUEL PARADIGME POUR QUELLE EVALUATION ?	31
1. La notion d’évaluation et les deux paradigmes de base.....	31
2. Les représentations liées à l’évaluation	33
3. Les tests de positionnement.....	35
4. L’évaluation pronostique.....	36
CHAPITRE 2 - LES TESTS EXISTANTS.....	37
1. Au LI.....	37
2. Dans les CASNAV	38
3. Au LFAY	39
CHAPITRE 3 - LES CADRES DE REFERENCE POSSIBLES	42
1. Le CECR	42
1.1 Les paramètres de l’évaluation.....	43
1.2 La perspective actionnelle.....	45
1.3 Les niveaux de compétence et le niveau seuil.....	46
2. Le Socle commun de connaissances et de compétences.....	47
2.1 Un cadre d’abord envisagé au LI	47
2.2 Un choix évident au LFAY	48
CHAPITRE 4 - LES PERSPECTIVES CHOISIES	50
1. La dimension interculturelle et l’élaboration collective	50
2. L’évaluation des apprenants bi-plurilingues	52
PARTIE 3. UNE DEMARCHE OPERATOIRE.....	55
CHAPITRE 1 – AU LYCEE INTERNATIONAL	56
1. Les attentes du Lycée : questionnaire et analyse	56
2. Un bilan intermédiaire et une impulsion nécessaire : la validation par l’IA-IPR.....	61
3. L’animation de l’équipe	68
CHAPITRE 2 – AU LYCEE FRANÇAIS ALEXANDRE YERSIN	70
1. Le second terrain de recherche : le lycée français Alexandre Yersin	70
2. Précisions quant à la commande initiale du LFAY et négociation du format de l’évaluation	71
PARTIE 4. ANALYSES ET PERSPECTIVES.....	74
CHAPITRE 1 – ANALYSES ET PERSPECTIVES AU LI	75
1. La mise en œuvre des nouvelles évaluations.....	75
2. Quelques enseignements à l’issue du stage	83
CHAPITRE 2 – ANALYSES ET PERSPECTIVES AU LFAY.....	86

1. La phase de test des nouvelles évaluations	86
2. Bilan après un an d'utilisation	89
CHAPITRE 3 – PERSPECTIVES SYNTHETIQUES.....	91
Conclusion	96
Bibliographie	98
Sitographie.....	102
Abréviations et sigles.....	103
Table des matières	104

Introduction

Dans le domaine de l'évaluation, les pratiques professionnelles semblent marquées par une grande diversité, encouragée par le soupçon tenace d'une impossibilité : peut-on évaluer de manière objective ? Peut-on évaluer précisément ? Peut-on évaluer aussi bien la maîtrise du code linguistique et la mise en œuvre de stratégies de communication ? Peut-on évaluer autrement qu'avec des notes ? Et même, doit-on évaluer ? L'étude des représentations des enseignants au sujet de l'évaluation est d'ailleurs le reflet de ces hésitations. Dans le cours de Master 2 consacré à l'évaluation des apprentissages en didactique des langues, Patrick Chardenet avait demandé aux étudiants de relever les mots qu'ils associent à l'évaluation. L'analyse des propositions des étudiants, presque tous impliqués dans l'enseignement du français, montre une prédominance des représentations négatives, associant la souffrance de l'évaluateur, toujours insatisfait, en quête d'efficacité et celle de l'évaluataire, marqué par la peur de l'échec. Elle révèle également l'intuition d'une inadéquation des stratégies mises en œuvre dans l'évaluation, l'approche objectivante semblant privilégiée par les étudiants/professeurs, en lien avec l'institution qui la programme, au détriment de processus d'évaluation plus complexes. Dans l'ensemble, les discours sur l'évaluation révèlent une multiplicité de points de vue et la conviction qu'il n'existe pas de référence claire, incontestable et surtout légitime.

La réflexion sur l'évaluation bénéficie pourtant d'un renouveau, que l'on peut relier à la mise en œuvre du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Huver et Springer (2011) remarquent bien que dans le domaine francophone les publications portant sur l'évaluation sont peu nombreuses « entre 2001 et 2010 et que depuis 2010, la tendance semble s'inverser et l'évaluation revient en tant que telle sur le devant de la scène » (Huver & Springer, 2011: 5-13). Peut-on supposer que la prise en compte des apports du CECR par les différents acteurs de l'enseignement des langues ait nécessité un temps d'adaptation avant d'être généralisée ? Il aura fallu peut-être tout ce temps avant de mettre en pratique efficacement la Résolution de novembre 2001 du Conseil de l'Union européenne qui « recommande l'utilisation du CECR pour l'établissement de systèmes de validation de compétences en langues » (Tagliante, 2006). L'on peut ainsi relever les efforts pour traduire les préconisations du CECR sur le plan pratique, « sous un angle méthodologique, et notamment sous l'angle de 'bonnes pratiques' » (Huver & Springer, 2011: 8) en privilégiant l'approche actionnelle (Tagliante, Goullier). Dans le débat national français sur l'évaluation,

resurgissent régulièrement les termes d'un débat entre les tenants d'une évaluation chiffrée et les défenseurs d'une évaluation sans notes, reposant sur un diagnostic plus large englobant des référentiels de compétences, tels qu'il en existe dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale depuis l'introduction du Socle commun de connaissances et de compétences dans la loi du 23 avril 2005. Il est à noter que le débat est d'une actualité brûlante depuis l'annonce d'une refonte du Socle commun de connaissances et de compétences, désormais appelé Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, tel qu'annoncé dans la loi du 8 juillet 2013¹ et depuis les déclarations en novembre 2014 du conseil supérieur des programmes et de la Ministre de l'Éducation Najat Vallaud-Belkacem qui ouvrent la voie à une éventuelle suppression des notes dans le système éducatif français. Le champ de l'évaluation serait ainsi de plus en plus investi et les principes qui régissent l'évaluation scolaire bien établis puisqu'ils résulteraient d'une consultation nationale des enseignants, tout en étant débattus à l'échelle de la société tout entière. En somme, nous serions en train de vivre une situation exceptionnellement propice à l'établissement de modèles d'évaluation acceptés par tous puisque négociés à une échelle très vaste.

Cependant, l'acte d'évaluation ne va pas de soi et semble défini plutôt par l'ensemble des pratiques concrètes et précises qui le réalisent. Comme tout processus lié à l'enseignement, des langues en particulier, il faudrait d'abord identifier un contexte avant de réfléchir aux constantes et aux démarches préconisées. Les pratiques d'évaluation dépendent en effet du « contexte - particulier - dans lequel elles s'insèrent et qu'elles contribuent en retour à (re)configurer » (Huver & Springer, 2011: 11).

Le cadre envisagé dans ce mémoire de Master 2 professionnel est d'abord celui de l'enseignement dans un établissement international. Les textes officiels qui ont marqué la naissance des Sections Internationales en France et datés de mai 1981² soulignent la nécessité d'une évaluation initiale, afin de vérifier l'adéquation entre le parcours de l'élève (est-il plurilingue et pluriculturel ? Est-il lié à l'une des sections représentées dans l'établissement par son histoire ou ses projets ?) et l'enseignement dispensé, ainsi que sa capacité à assumer un double enseignement, avec ses contraintes horaires (6 à 8 heures de cours supplémentaires) et son niveau d'exigence. Nous avons choisi de consacrer le stage professionnel à cette question de l'évaluation d'entrée au Lycée International de Saint-Germain-en-Laye.

¹ <http://eduscol.education.fr/cid45625/socle-commun.html> : présentation du nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (consulté le 10/01/15).

² Le décret du 11 mai 1981 et notamment son article 3 mentionnant les évaluations d'entrée est reproduit en annexe, p. 4. Les annexes sont rassemblées dans le volume 2.

Un second contexte, celui d'un Lycée français de l'étranger, géré par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE), vient enrichir la réflexion sur l'évaluation. Il s'agit du Lycée français Alexandre Yersin à Hanoï. Dans cet établissement, les élèves n'ayant pas été scolarisés dans le système éducatif français sont évalués au moment de leur inscription afin de déterminer leur aptitude à suivre un enseignement tout en français et de manière à les intégrer plus efficacement dans un groupe de leur classe d'âge. L'équipe pédagogique qui encadrera l'élève peut ainsi compter sur un diagnostic initial complet des capacités et des connaissances de l'apprenant dans le domaine linguistique et culturel en langue française. Le cadre étant celui d'un établissement appliquant les programmes établis par le ministère français de l'Éducation nationale, aucune sélection des élèves n'est permise, et seul le manque de place dans les classes limite l'entrée dans l'établissement des élèves qui ne sont pas de nationalité française. Voilà qui constituait une première différence avec le contexte du Lycée International. Deuxième facteur impliquant une adaptation du projet initié à Saint-Germain-en-Laye, le cadre de référence le plus pertinent – parce qu'il est ancré dans les programmes et connu de l'ensemble des enseignants – nous a semblé être non pas le C.E.C.R. mais le Socle commun de connaissances et de compétences, tel qu'il est nommé depuis la loi du 23 avril 2005.

D'un contexte à l'autre, d'une cadre de référence à l'autre, il a fallu adapter les outils produits dans le cadre du stage et réfléchir, sans réduire le champ des possibles, à l'apport du stage dans la construction d'une réflexion sur l'évaluation diagnostique, sur ses principes, sur les conditions de sa réalisation concrète. La difficulté fut de ne pas s'enfermer dans la reproduction mécanique de techniques déjà expérimentées et de s'adapter à de nouvelles exigences, à de nouvelles perspectives de recherche.

Afin de prendre en compte les deux contextes dans lesquels s'est située la réflexion ainsi que les différents modèles d'évaluation diagnostique élaborés, le mémoire se propose d'aborder la question suivante : **comment élaborer des évaluations initiales pronostiques afin d'intégrer de nouveaux apprenants dans un lycée international ou un lycée français de l'AEFE ?**

Pour reprendre le résultat des recherches effectuées et proposer une adaptation des démarches d'évaluation dans l'établissement, nous présenterons d'abord les deux contextes, celui du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye (LI) et celui du Lycée Français Alexandre Yersin (LFAY). Afin de répondre aux attentes formulées dans ces deux contextes,

nous aborderons les cadres théoriques disponibles. Nous décrirons ensuite les différentes étapes de la conception d'une évaluation diagnostique destinée à des apprenants en français et dont les résultats sont transmis efficacement Enfin, nous réfléchirons aux implications de ces recherches par rapport à l'accueil d'un apprenant plurilingue et pluriculturel dans des contextes scolaires variés.

Partie 1

-

Présentation du contexte institutionnel

Chapitre 1 - Les sections internationales

Le cadre proposé est celui des sections internationales. Celles-ci sont créées en 1981³ et sont conçues pour accueillir des élèves étrangers (à raison de 25 à 50% d'élèves étrangers sur l'effectif total). L'équipe pédagogique y est constituée d'enseignants français et étrangers, ces derniers enseignant dans leur langue. Les programmes sont établis en concertation par les autorités éducatives françaises et étrangères. Les sections internationales permettent l'obtention du brevet et du baccalauréat option internationale. Il y a 15 sections et donc 15 langues enseignées en France : allemand, anglais, américain, arabe, chinois, danois, espagnol, italien, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, suédois, japonais. Le LI rassemble 12 de ces sections/langues enseignées⁴ ainsi qu'une section russe ouverte à la rentrée 2010. Le ministère de l'Éducation nationale (MEN) définit les objectifs des sections internationales de la manière suivante : elles doivent permettre de « faciliter l'accueil et l'intégration d'élèves étrangers dans le système scolaire français et leur éventuel retour dans leur système d'origine, permettre aux élèves français de pratiquer une langue étrangère de manière approfondie et favoriser la transmission des patrimoines culturels des pays concernés ».⁵

1. Le fonctionnement du Lycée International

Le LI regroupe une école maternelle et primaire, un collège et un lycée. Sa structure le prédispose à intégrer les élèves en respectant leur bi-plurilinguisme. Il accueille 13 sections dites « nationales » en plus de l'enseignement « français » relevant du ministère de l'Éducation nationale⁶. Les élèves des différentes sections sont mélangés dans les cours relevant de l'enseignement français (français, langues vivantes II et III, histoire-géographie, éducation physique et sportive, sciences et vie de la terre, physique, mathématiques, musique et arts plastiques). Ils se retrouvent entre élèves de la même section lors des cours de langue « nationale », de littérature et d'histoire « nationales ». L'établissement est fondé par Eisenhower en 1952 pour accueillir les enfants des militaires du quartier général de l'OTAN, installé à Rocquencourt. Il devient, après le retrait de la France du commandement intégré de

³ Ministère de l'Éducation Nationale, [Décret n°81-594 du 11 mai 1981](#).

⁴ Cf. note 2.

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, <http://www.education.gouv.fr/cid23092/sections-internationales-au-lycee.html> (consulté le 24/02/15).

⁶ A ce jour, les sections « nationales » sont les suivantes : allemande, américaine, britannique, danoise, espagnole, italienne, japonaise, néerlandaise, norvégienne, polonaise, portugaise, russe et suédoise. La répartition des élèves entre les 13 sections est précisée dans l'annexe 2, p. 5.

l'OTAN, une école internationale destinée plutôt à des expatriés « économiques » et prépare ses élèves à l'OIB (Option Internationale du Baccalauréat), diplôme de fin d'études secondaires dont les épreuves sont nécessairement en deux langues, le français et une langue « nationale »⁷.

2. Les langues au Lycée International

L'enseignement des langues au LI doit permettre de bien saisir les efforts effectués par l'établissement pour tenir compte de la spécificité de ses élèves. Chacun d'entre eux reçoit un enseignement en langue dite « de section », qui a le statut de langue maternelle dans la mesure où le niveau visé est celui d'un locuteur natif mais aussi parce que la littérature et l'histoire sont enseignées dans cette langue. Par exemple, un élève de la section japonaise reçoit au lycée 6 heures de cours de langue et littérature japonaises auxquelles s'ajoutent 2 heures d'histoire-géographie en japonais. Cet horaire est nécessairement limité par la lourdeur des programmes français. L'enseignement de la langue de section est très largement un cours généraliste fondé sur des connaissances historiques, l'actualité politique, culturelle ou sportive, des statistiques démographiques etc., de manière « à donner aux élèves le plus large éventail possible d'expériences linguistiques, culturelles et pratiques » (Lohro, 1989 : 64-65). Il est ainsi évident que les cours d'anglais de la section britannique et de la section américaine sont tout à fait distincts. La langue est ainsi conçue comme un outil donnant accès à une culture et à une identité nationale. Les élèves sont en effet susceptibles de rentrer à tout moment dans leur pays d'origine ou d'y partir en tant qu'expatriés pour la poursuite de leur cursus scolaire.

En plus des langues de section, qui ont un statut de langue maternelle, comme le français pour l'ensemble des élèves de l'établissement, les « langues vivantes », selon la dénomination officielle, « sont les véritables langues étrangères de ces élèves »⁸. La LV1 est enseignée dès la 6^{ème} et la LV2 à partir de la 4^{ème}. Les professeurs sont nommés par le MEN français et les classes, souvent très chargées, sont formées avec des élèves de toutes les sections, possédant des niveaux hétérogènes. Le niveau visé n'est donc plus celui de la langue maternelle et un fossé se creuse entre les élèves d'un cours de langue vivante espagnole et ceux de la section espagnole. Ajoutons que les cours de langue vivante s'effectuent dans des

⁷ L'historique du Lycée est disponible sur le site <http://www.lycee-international.ac-versailles.fr/rubrique14.html> (consulté le 24/02/15).

⁸ *Ibid.*

classes de niveau (palier A, B ou C) accessibles après un test initial et nous avons en perspective une très grande variété de situations pour une même langue à l'intérieur du même établissement.

L'enseignement des langues est au cœur du dispositif d'accueil des élèves bi-plurilingues. D'un point de vue didactique, « les langues focalisent une problématique de l'intégration » (Chardenet, 2004). L'enseignement des langues comme connaissance « pose la question de l'unicité ou de la variabilité de la didactique face à l'accroissement des situations plurilingues » (Chardenet, 2004) alors que l'enseignement des langues comme expérience « pose la question de la biographie linguistique des sujets apprenants de plus en plus exposés à la variété des langues ». Ainsi, toutes les situations renvoient à « un objet langue pluriel et à des pratiques langagières mixtes (monolingues, bilingues, plurilingues) ». Intégrer des apprenants bi-plurilingues est donc une démarche bien plus complexe qu'il n'y paraît.

3. Le profil des enseignants

Les enseignants sont d'origines variées, fonctionnaires français du ministère de l'Éducation nationale ou enseignants en section internationale. Ces derniers sont expatriés ou recrutés localement et sont des enseignants de métier dans leur pays d'origine. Le niveau de recrutement des personnels est élevé, comme en témoigne le nombre important de normaliens, de titulaires d'un doctorat ou d'agrégés parmi les enseignants français du LI. Le critère de recrutement mis en avant semble celui d'un bilinguisme ou du moins d'une expérience justifiée dans un contexte allophone, permettant à l'enseignant de prendre en considération la difficulté, pour les apprenants, de s'adapter à un nouveau système éducatif. De nombreux enseignants ont ainsi travaillé dans des établissements à l'étranger, relevant de systèmes éducatifs locaux ou français (réseau de l'AEFE, de la Mission Laïque Française, Coopération en ambassade). Les enseignants étrangers sont diplômés dans leur système éducatif d'origine et recrutés soit en tant qu'expatriés, dans les sections fondées par un accord bilatéral, soit localement, dans les sections de droit privé. Le LI accueille ainsi 14 structures pédagogiques dans ses murs, les 13 sections internationales, dirigées chacune par un directeur et pourvues de leurs enseignants natifs, et l'établissement français, géré par un proviseur, ses adjoints, une intendance et des professeurs titulaires du MEN. Il semble donc évident que les enseignants du LI sont caractérisés par une grande hétérogénéité, de langues, de cultures, de systèmes

éducatifs, de rapports plus ou moins distants avec les problématiques liées à l'accueil des apprenants plurilingues et pluriculturels. Un certain nombre d'entre eux sont les produits d'un système éducatif français fondé sur l'élitisme et une certaine convergence dans les pratiques pédagogiques. D'autres ont expérimenté des conditions d'enseignements différentes les unes des autres, au sein d'équipes pédagogiques aux profils variés et au contact d'apprenants que l'on ne peut considérer de manière uniforme. C'est le cas des enseignants français ayant travaillé dans des structures internationales en France ou à l'étranger et c'est bien sûr le cas des collègues des Sections internationales.

Les représentations des collègues français et des enseignants des sections internationales à propos de l'évaluation et en particulier d'une évaluation diagnostique ont été interrogées par le biais du questionnaire initial et de l'entretien qui l'accompagnait. Il est intéressant de constater des approches spontanément divergentes dès le début de l'entretien visant à présenter le projet de refonte des évaluations d'entrée. De manière empirique, l'on pourrait ainsi envisager plusieurs approches de l'évaluation à travers les premières réactions des collègues ou directeurs de sections internationales interrogés. Les sections scandinaves, par l'intermédiaire des collègues suédoise et danoise, se sont montrées les plus rétives au premier abord. Les questionnaires n'ont pas été remplis et les collègues interrogés ont indiqué ne pas croire à la pertinence d'une telle approche, refusant même dans un premier temps d'écouter les principes inspirant le projet en cours. La section américaine, à l'autre extrémité du spectre des réactions, s'est montrée impatiente de pouvoir compter sur de telles évaluations, pour des raisons pratiques notamment : les élèves américains ou français vivant aux États-Unis ou dans d'autres pays éloignés et souhaitant intégrer le Lycée International sont nombreux. La section américaine utilise donc des tests d'évaluation qu'elle transmet aux professeurs des élèves concernés avant de faire venir ces derniers en France pour une évaluation conjointe par la partie française et les collègues américains. La possibilité de disposer de nouvelles évaluations, plus performantes et peut-être mises en ligne intéresse ainsi la directrice de la section ainsi que les collègues chargés du recrutement des élèves. Une troisième position, médiane, est celle des autres sections internationales et des collègues français interrogés. Il s'agit d'une neutralité bienveillante plus ou moins dépourvue d'affects, d'une curiosité sincère ou d'un souci de répondre avec professionnalisme aux attentes de l'administration française à l'origine de ce projet.

Pour revenir sur ces réactions, nous pourrions interroger les implicites culturels, les cultures éducatives et les pratiques qui les motivent. Les sections internationales les plus coopératives sont notamment celles où l'évaluation est considérée comme « une composante essentielle du fonctionnement des systèmes scolaires contemporains » (Demailly, 2001). La section britannique, par exemple, prépare les élèves au General Certificate of Secondary School (GCSE) à la fin de la scolarité obligatoire, comme toutes les écoles de Grande-Bretagne. Cet examen permet l'évaluation systématique des élèves « dans les matières considérées comme les plus importantes à différentes étapes de la carrière des enfants » (*op. cit.*). La section néerlandaise, pour prendre un autre exemple plus radical, a transféré l'évaluation des élèves sur le plan national à un organisme appelé CITO, Institut national d'évaluation en éducation, en néerlandais. Fondé par le gouvernement néerlandais en 1968 et privatisé en 1999, CITO est chargé de centraliser l'évaluation des élèves néerlandais et pratique des tests psychométriques à grande échelle, afin de permettre aux établissements et aux enseignants de mieux connaître le niveau relatif de leurs élèves. À l'inverse, la section suédoise est rétive à l'idée d'une évaluation d'entrée construite à l'échelle de l'établissement (ce qui n'exclut pas, pourtant, la mise en place d'une évaluation d'entrée en suédois). Le modèle éducatif suédois est décentralisé, chaque commune ayant le devoir et la compétence d'organiser l'enseignement. Pendant les évaluations, « certaines parties du matériel mettent l'accent sur les compétences de réflexion, d'auto-évaluation et d'évaluation par les camarades »⁹, ce qui peut sembler une différence importante par rapport au système éducatif français. Cependant, les évaluations nationales existent et revendiquent l'élaboration de critères d'évaluation communs, comme le souligne Gudrun Erikson : « Objectives and core content, as well as performance standards, are defined nationally, whereas detailed content, materials and methods are to be decided locally »¹⁰. Ces évaluations sont purement indicatives et permettent aux enseignants d'adapter leur enseignement et éventuellement aux apprenants de renforcer leur apprentissage : « they are not to be regarded, or used, as final examinations, but as supplementary, advisory materials »¹¹. La réaction de la section suédoise, exceptionnelle parmi les treize sections internationales que compte l'établissement, est-elle liée à une difficulté de médiation interculturelle plus qu'à une contestation des principes de l'évaluation initiale ? Ce questionnement initial doit être pris en compte lors de l'élaboration

⁹ Université de Gothenburg : http://www.nafs.gu.se/english/information/NAFS-Fransk_info/ (consulté le 04/04/13).

¹⁰ http://www.nafs.gu.se/digitalAssets/1389/1389767_nat_assessment_of_foreign_lang_in_swe.pdf (lien inactif à la date du 23/03/15).

¹¹ *Op. cit.*

des évaluations d'entrée au Lycée International, car il implique la mise en place d'une médiation interculturelle, visant à expliciter les objectifs de ces évaluations et à garantir la persistance d'une évaluation de la langue de section par les collègues de ces mêmes sections.

4. Le profil des apprenants

Les élèves du Lycée International sont scolarisés de la maternelle à la terminale (1558 élèves au collège et au lycée)¹². Aucune étude n'existe concernant leur milieu socioculturel mais il est évident que la plupart évoluent dans un contexte stimulant sur le plan culturel et favorable sur le plan financier. Les frais d'inscription élevés réclamés dans certaines sections non subventionnées comme la section américaine nécessitent un investissement de la part des familles, de l'ordre de 10155 euros par an pour le lycée et 7920 pour le collège¹³. D'autres sections sont fondées par des accords bilatéraux et sont donc accessibles sans le versement de frais d'inscription. D'autre part, les élèves ne sont admis que s'ils justifient d'un logement à proximité de l'établissement, dans une zone où les loyers sont élevés. Tous ces facteurs expliquent une certaine homogénéité parmi les apprenants, qui étudient dans des conditions globalement favorables.

Le niveau de compétence des apprenants est mesuré par l'institution par les résultats obtenus au Diplôme National du Brevet, à l'Option Internationale du Baccalauréat et aux concours tels que le Concours Général. Aux épreuves du Brevet en 2011, les 116 élèves présents sont admis, 13 avec une mention très bien, 68 avec une mention bien et 29 avec une mention assez bien. Au Baccalauréat, en 2011, sur 281 candidats, 77 obtiennent une mention très bien, 102 une mention bien et 75 une mention assez bien. Au Concours Général, l'établissement obtient chaque année des prix en langues ou dans les matières scientifiques, faisant du LI le troisième établissement français en termes de résultats au Concours Général¹⁴.

Les origines géographiques, culturelles ou nationales des élèves du LI sont extrêmement variées et ne recoupent pas tout à fait l'éventail des sections internationales ouvertes. Une cinquantaine de nationalités sont représentées, alors qu'il existe seulement 13

¹² Rectorat de Versailles (2012) http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2012-02/repertoire_si_rs11_vs_2012-02-09_11-08-24_363.pdf (consulté le 14/05/12).

¹³ Site de la section américaine <http://www.americansection.org/wp-content/uploads/2014/05/SP2-FeeSheet-1415-wofinaid.pdf> (consulté le 28/01/15).

¹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid56786/le-concours-general-2011-remise-des-prix.html> (consulté le 14/05/12).

sections internationales. Il n'est pas rare que les origines de l'apprenant le mettent en situation de parler, en tant que langues premières, trois ou quatre idiomes, dans la mesure où les parents, de nationalité et de langues différentes, ont parfois habité longtemps dans un pays tiers, où est né l'apprenant et où il a été scolarisé dans un système éducatif encore différent. Il s'agit par exemple d'une école américaine ou britannique. Cette diversité des apprenants avait d'ailleurs conduit l'équipe éducative pluriculturelle à réfléchir sur la question de l'identité et à proposer aux élèves de l'établissement l'écriture de textes sur le thème suivant : « Écrire dans la langue de l'Autre ». Un groupe de professeurs de littérature et de langue des Sections et de la partie française était à l'origine, en 2007-2008, d'un projet consacré au sonnet, qui a permis l'organisation d'une soirée où les élèves ont pu utiliser leur langue de section et le français alternativement, en traduction ou en commentaire d'une langue par une autre. Une exposition au CDI faisait le bilan de toutes les activités de création autour de cette thématique. En 2008-2009, les mêmes professeurs ont décidé de reconduire leur collaboration, recevant l'appui de quelques nouveaux collègues, en choisissant d'explorer cette fois-ci la problématique suivante : qu'est-ce qu'écrire dans la langue de l'Autre ? Le constat initial était que les auteurs choisissent parfois d'écrire dans une langue dont ils ont pris connaissance dans un second temps. « Se renouvelle ainsi, de façon plus marquée, l'expérience fondamentale de l'étrangeté inhérente au langage, l'absence de transparence de celui-ci, quelle que soit la langue que l'on utilise : toute langue apparaît, dans cette perspective, comme une langue adoptée » (présentation du projet « Ecrire dans la langue de l'Autre »¹⁵). Les réunions préparatoires des 3 juin, 8 et 16 septembre 2008 ont permis d'amorcer le travail de réflexion et de réalisation avec les élèves, sur la base d'un questionnaire à distribuer. Les questions ciblaient les langues parlées par les élèves et demandaient aux élèves de préciser ce qu'ils ressentaient lorsqu'ils employaient chacune de ces langues (expériences en lien avec l'identité) et dans quels contextes elles étaient employées¹⁶. Les actions menées avec les élèves en vue du spectacle du 28 janvier 2009 étaient les suivantes : des « performances » (courtes séquences théâtrales, lectures mises en scène, etc.), une projection de vidéos (interviews d'élèves ou de personnalités), une exposition au C.D.I. la semaine du 26 au 31 janvier 2009, un atelier de traduction (jeux de mots, banque de synonymes remarquables etc.), un atelier d'écriture « dans la langue de l'autre », la présence d'un écrivain (Vassilis Alexakis) et la publication d'une brochure. Pour stimuler la réflexion des élèves et des professeurs, un corpus de textes

¹⁵ Cette présentation du projet est reproduite dans l'annexe 3, pp. 6-7.

¹⁶ Le questionnaire est reproduit dans l'annexe 4, p. 8.

d'auteurs analysant leur propre bilinguisme était proposé à la lecture en classe¹⁷. Le bilan semble extrêmement positif. La soirée a donné lieu à des interventions parfois émouvantes, parfois drôles sur un thème qui touche l'ensemble des usagers du LI. Chacun a pu faire siennes les réflexions et les expériences de plurilinguisme présentées par les élèves sous la forme de saynètes, de chansons ou par le biais de textes présentés au CDI. Les élèves eux-mêmes ont pu échanger sur un vécu commun et parfois problématique : comment assumer d'être plurilingue dans les établissements monolingues qu'ils fréquentaient jusqu'alors ? Comment gérer l'hétérogénéité des niveaux en langues au sein d'un même locuteur plurilingue ? Comment s'opère le choix d'une identité ? Ce choix dépend-il de la langue la mieux parlée ou peut-on parler de multiculturalisme assumé lorsque l'on est plurilingue et multiculturel ?

5. Les classes de Français Spécial

Dans les premières réflexions, nous avons envisagé l'apprenant comme un locuteur déjà expérimenté en langue française. Mais la vocation du LI est aussi d'accueillir des élèves non francophones, même parfaitement débutants, de manière à maintenir dans les SI un quota d'élèves d'un excellent niveau linguistique et culturel dans la langue de section. Il s'agit aussi, bien sûr, d'offrir aux familles expatriées la possibilité de scolariser leurs enfants de manière transitoire. Dans la structure pédagogique du LI, les classes pour non francophones sont appelées FS, « Français Spécial », tant leur existence implique une approche innovante et pragmatique de l'enseignement du français. Ces classes, dans leur composition, sont représentatives de la complexité de l'établissement.

D'autres dénominations ont cours dans l'enseignement secondaire français (« langue scolaire », « français langue de scolarisation », « langue des disciplines »), révélatrices de préoccupations communes et de « prismes spécifiques à travers lesquels ils posent leur problématique » (Chiss, 2006 : 103-110). Dans leur ensemble, ces appellations semblent « donner la priorité à la dimension cognitive (informative) sur la dimension sociale (communicative) privilégiée en FLE ». Ainsi, le cours de FS du LI devrait permettre aux élèves d'acquérir les connaissances nécessaires à leur inclusion dans la structure scolaire, selon une pédagogie moins communicative, mettant l'accent sur l'étude du vocabulaire et des

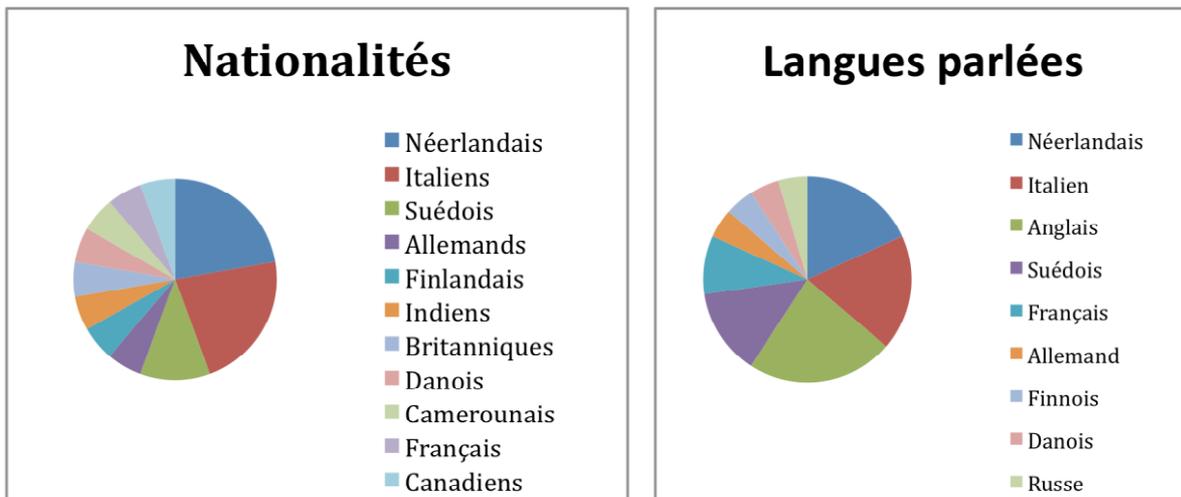
¹⁷ Les textes se trouvent dans l'annexe 5, pp. 9-11.

méthodes, avec comme horizon la maîtrise de la communication scolaire et l'accès à une réflexion satisfaisant les attentes des professeurs des autres matières, « dans les disciplines scientifiques en particulier » (Chiss, 2006 :103-110). Ces objectifs du cours de français sont révélateurs d'un certain regard de l'institution scolaire française sur les élèves allophones nouvellement arrivés. Ils seraient en quelque sorte vus comme des cas problématiques qu'il faudrait « traiter » par le biais de classes-sas, afin qu'ils intègrent le plus rapidement possible la normalité linguistique, en rejoignant les autres élèves dans les classes « standard ». A marche forcée, il leur serait demandé d'accepter une acculturation synonyme d'intégration. Cependant, il est bien sûr impossible de se donner de tels objectifs dans un établissement où le plurilinguisme et le multiculturalisme font partie des valeurs fondatrices et programmatiques. Dans une perspective plus large, ce serait nier l'existence d'un monde où existent « des espaces partagés, des minorités reconnues, des langues plurielles et des altérités » articulées (Tschoumy : 1996). Ce serait, plus concrètement, oublier que les élèves du LI ont pour la plupart vocation à s'expatrier encore ou à retourner dans leur pays d'origine. Les statistiques de la Section Britannique du LI (Saragosse : 2006) précisent ainsi que depuis 1985, 60% des élèves de la section retournent au Royaume-Uni pour y poursuivre leurs études supérieures.

Quel est donc le projet des classes de FS au LI ? Le premier objectif est celui de toutes les classes scolarisant des élèves primo-arrivants : les initier à la langue et la culture françaises, et leur transmettre les règles et les valeurs du système scolaire français. Le deuxième enjeu de la classe de FS est de mobiliser des jeunes dont les origines, les langues, les modes de vie, l'histoire personnelle (notamment en termes de migrations) et les attentes sont différents autour d'un même « projet pédagogique cohérent » (Eterstein & Villanueva : 1989). « Cette mosaïque humaine » doit être accompagnée de manière attentive dans une classe « limitée dans ses effectifs », considérée comme « une structure ouverte et mouvante », de manière à ce que l'élève « puisse passer sans trop de difficulté d'un groupe de niveau à un autre, voire dans une classe 'normale' selon ses progrès ». Enfin, l'ambition d'une telle classe est d'organiser le contact fécond entre la culture de l'élève et la culture française, autour de la langue française qui lui est enseignée. Ainsi, l'établissement lui propose « de nouvelles valeurs et d'authentiques découvertes », dans le respect de son identité déjà multiple et dans celui « des autres cultures représentées » (Eterstein & Villanueva : 1989) au LI. Ces classes de FS ont un statut privilégié au sein de l'établissement, ce qui apparaît d'emblée dans leur fonctionnement.

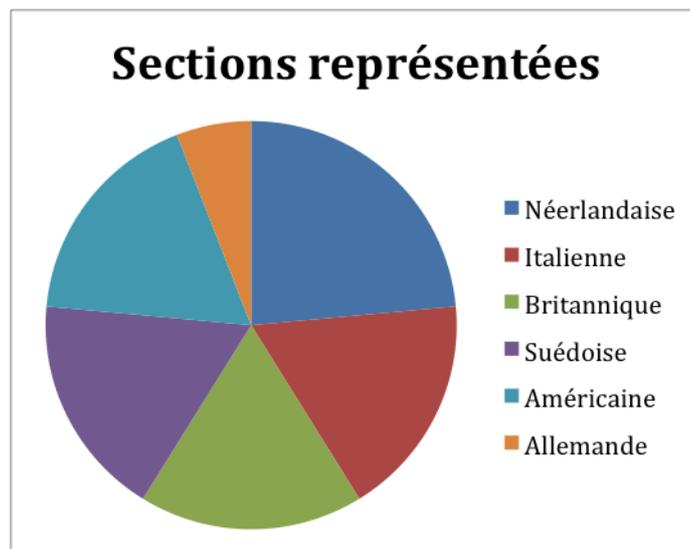
Les élèves admis en classe de FS sont assez peu nombreux au regard du nombre total de jeunes fréquentant l'établissement. Il existe deux classes pour le collège (une classe de 6^e/5^e FS et une classe de 4^e/3^e FS) et une seconde FS au lycée. Les effectifs sont le plus souvent limités à 15-20 élèves pour chaque classe malgré les très nombreuses demandes. Il existe donc une volonté de restreindre l'accès à ces classes, selon deux principes. Si le premier objectif de la classe de FS est d'intégrer des élèves non francophones au système scolaire français en un an, il faut, pour travailler efficacement, réduire le nombre d'élèves par classe. Les sections étrangères sont en demande d'élèves très performants dans leur langue de section, ce qui implique une sélection exigeante, d'autant plus que le double enseignement représente une charge de travail importante. Il s'agit donc de classes élitistes, où le niveau est excellent dans la précédente langue de scolarisation et dont les élèves ont déjà prouvé qu'ils étaient performants dans un cadre scolaire. Les cours de français occupent 10 à 12 heures par semaine dans l'emploi du temps, auxquelles il faut ajouter les 6 heures d'enseignement de Section au collège (8 heures au lycée), les heures de Mathématiques, de SVT, de Sport et d'Arts Plastiques. L'enseignement en français est relayé par des heures de soutien et par un cours hebdomadaire de pratiques théâtrales débouchant sur un spectacle de fin d'année. Chaque classe de FS participe à un voyage d'une semaine le plus souvent autour d'un atelier d'écriture, auquel participe une classe 'standard' du même niveau : une classe de 6^{ème} /5^{ème} FS est ainsi accompagnée d'une classe de 6^{ème} ou de 5^{ème} FS, de manière à créer des liens entre les classes, les élèves de FS n'ayant parfois aucune relation avec des locuteurs francophones en dehors des cours. Le voyage est conçu comme une étape indispensable dans le parcours d'intégration des élèves de FS dans la structure scolaire. Les effectifs de ces classes révèlent en effet des provenances diverses, comme en témoigne cette présentation d'un cas particulier, la classe de 6^{ème}/5^{ème} FS en 2009-2010.

La classe de 6^{ème}/5^{ème} FS en 2009-2010 était composée de 17 élèves ainsi répartis :



Onze nationalités étaient représentées dans cette classe, qui comportait quatre élèves néerlandais (dont un élève russo-néerlandais), 4 Italiens (dont une élève italo-britannique), 2 Suédois, 1 Allemand, 1 Finlandaise, 1 Indien, 1 Britannique, 1 Indo-danois, 1 Camerounaise et 1 Franco-canadienne.

Les langues maternelles parlées étaient le néerlandais (4 élèves), l'italien (4), l'anglais (les élèves britannique, indien, indo-danois, camerounaise et une élève italienne), le suédois (3), le français (2), l'allemand (1), le finnois (1), le danois (1) et le russe (1).



Les SI représentées sont les sections néerlandaise (4 élèves), italienne (3), britannique (1 Britannique, 1 Italienne et 1 Indien), suédoise (2 Suédois et une Finlandaise), américaine (1 Indo-danois, 1 Camerounaise et 1 Franco-canadienne) et allemande (1).

Ces graphiques laissent apparaître l'absence de lien évident entre la langue parlée, la nationalité et la SI où l'élève est inscrit. Ainsi, un élève Indo-danois est scolarisé dans la Section américaine et une élève Italienne dans la Section Britannique. Cette constatation impose de considérer la classe de FS comme un territoire à part, un lieu de rencontre autour d'un projet commun, l'apprentissage de la langue française et la découverte de la culture du pays d'accueil. Cependant, la langue française n'est pas la seule langue pratiquée et apprise par les élèves pendant l'année et l'on peut repérer l'influence de trois langues en particulier sur presque tous les élèves de 6^{ème}/5^{ème} FS : l'anglais, le néerlandais et l'italien. L'anglais est la langue première de 5 élèves de la classe et son statut de langue d'échanges internationale peut expliquer sa présence au sein des conversations en dehors du cours ou pendant le cours, lors d'échanges impromptus entre les apprenants, notamment pour expliquer des notions complexes de la leçon. Le Néerlandais et l'Italien sont les langues en vogue dans cette classe en raison de la forte personnalité et du nombre d'élèves la pratiquant comme langue maternelle. Certains élèves ont réalisé d'importants progrès dans ces deux langues en marge du cours de Français.

Chapitre 2 - Le Lycée français Alexandre Yersin

1. Un lycée français de l'AEFE

Le LFAY est l'un des 494 établissements homologués par le MEN et gérés par l'AEFE. Il est implanté dans le quartier de Ba Dinh à Hanoï. Placé sous l'autorité de l'ambassade de France au Vietnam, il est le seul établissement français homologué dans le nord du Vietnam (le Lycée français Marguerite Duras est quant à lui situé à Ho Chi Minh Ville, dans le sud du pays). Il a la particularité d'être placé en gestion directe de l'AEFE, c'est-à-dire que les décisions touchant à sa gestion et à son administration sont prises par le proviseur nommé par l'AEFE et non par le conseil d'administration, qui n'a qu'une valeur consultative. Ce statut particulier – seuls 75 établissements du réseau sont placés en gestion directe – permet notamment d'avancer plus sûrement dans le projet de relocalisation de l'établissement dans le quartier de Long Bien, en collaboration étroite avec l'Etat vietnamien, qui fournit le nouveau terrain. La gestion directe implique également une transposition plus fidèle et rapide des directives de l'AEFE.

Les grandes orientations de l'AEFE nous renseignent ainsi sur les objectifs de l'établissement dans le domaine de l'enseignement des langues et dans celui du dialogue interculturel. Le site internet de l'AEFE¹⁸ précise par exemple que tout établissement du réseau « promeut la langue et la culture françaises », tout en favorisant « découverte de l'autre, intercompréhension, ouverture et diversité culturelles ». Les réalisations évoquées sont « les dispositifs plurilingues dès le premier degré ainsi que les filières d'enseignement bilingue ou trilingue » ou les actions pédagogiques pilotes mettant en scène le dialogue interculturel et l'ouverture sur le pays d'accueil.

2. Les langues au LFAY

En conformité avec les préconisations du MEN et les objectifs de l'AEFE, des parcours personnalisés de réussite en langues (PPRL) sont mis en place au LFAY et mentionnés comme une priorité dans le projet d'établissement. Ils ont pour objectif de valoriser les compétences linguistiques des élèves et de leur permettre dans certains cas de passer une certification en langue étrangère¹⁹. La politique des langues de l'établissement se

¹⁸ <http://www.aefe.fr/pedagogie/politique-pedagogique/grandes-orientations> (consulté le 24/02/15).

¹⁹ Ces objectifs sont mentionnés par exemple dans le Rapport d'activité 2010/2011 de l'AEFE, version de décembre 2011 et évoqués dans le Rapport d'activité 2013-2014 : <http://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/aefe-rapport-activite-2013-2014.pdf> (consulté le 24/02/15).

décline en plusieurs étapes. Un accueil bilingue en français et en vietnamien est proposé dès le cycle 1, en petite et moyenne sections, avec un dispositif « plus de maîtres que de classes », c'est-à-dire plus d'un enseignant par classe. Au cycle 2, de la grande section au CE1, le français et le vietnamien sont renforcés, l'anglais introduit avec 1H30 par semaine d'apprentissage spécifique, relayé par 1h d'EMILE (une autre discipline est enseignée en anglais : l'histoire, par exemple). Au cycle 3, les élèves doivent être en mesure d'obtenir une certification de niveau A1 ou A2 en anglais. Le dispositif actuel, qui encourage un apprentissage plurilingue, fait suite à un dispositif bilingue à parité horaire en anglais et en français, intitulé « classes bilingues » et abandonné suite aux recommandations de l'AEFE et des enseignants eux-mêmes. Au secondaire, dès la 6^{ème}, les classes sont dites « bilangues », selon la terminologie de l'AEFE²⁰. Les élèves reçoivent donc un enseignement en français et suivent obligatoirement des cours de vietnamien, renforcés pour les élèves déjà vietnamophones. L'objectif affiché est de développer le sentiment d'une identité bilingue et biculturelle au sein de l'établissement. A partir de la 4^{ème}, les élèves peuvent choisir une troisième langue vivante, autre que le français, le vietnamien et l'anglais, parmi les langues suivantes : mandarin, espagnol et allemand.

3. Le profil des enseignants

Soixante-quatre enseignants travaillent au LFAY et sont épaulés par cinq intervenants en Français Langue de Scolarisation (FLSco). La majorité des professeurs du primaire et du secondaire sont français mais des enseignants vietnamiens ou originaires de pays tiers sont en charge des apprentissages en langue vietnamienne, en anglais, en espagnol, en arts plastiques et en musique. L'on retrouve dans l'établissement une tendance des lycées français de l'étranger de recruter un socle d'enseignants titulaires du MEN, garants de l'homologation, notamment pour les disciplines considérées comme se situant au cœur de la formation. Au primaire, seize professeurs des écoles sont titulaires, sur les trente-deux enseignants. Vingt-neuf collègues du primaire sont français alors que l'effectif compte également une Portugaise (qui enseigne l'anglais), une Biélorusse (professeur d'anglais) et une Vietnamiennne (en charge de l'enseignement du vietnamien). Au secondaire, la proportion de titulaires est exactement la même, avec seize titulaires sur les trente-deux enseignants. La ventilation des nationalités est

²⁰ <http://www.aefe.fr/pedagogie/dispositifs-linguistiques/lenseignement-dans-la-langue-du-pays-daccueil> (consulté le 24/02/15).

la suivante : vingt-deux collègues français, six collègues vietnamiens (quatre enseignant le vietnamien, une les arts plastiques et la sixième la musique), deux Belges (en charge du FLSco et des mathématiques), un Espagnol (professeur d'espagnol LV2) et une Indienne (professeur d'anglais).

Les collègues titulaires sont formés en France par le MEN avant d'être détachés à l'AEFE ou mis en disponibilité pour convenances personnelles, ce qui explique que certains postes soient adossés à des contrats locaux de droit vietnamien. Sur les soixante-quatre enseignants du primaire et du secondaire, seuls vingt-sept sont des titulaires détachés administrativement, avec des contrats dits « résidents » (vingt-cinq) ou « expatriés » (deux). Cinq collègues sont titulaires mais recrutés localement et placés en disponibilité pour convenances personnelles vis-à-vis du MEN, tout en exerçant leurs fonctions habituelles de professeurs dans l'établissement. Cette disparité des statuts est l'une des caractéristiques des lycées français de l'AEFE. Elle s'explique par la limitation des supports budgétaires permettant le recrutement de personnels détachés (résidents ou expatriés). A l'échelle du réseau mondial, 6480 personnels sont détachés de leur corps d'origine et 15000 sont recrutés localement, pour encadrer les 330000 élèves²¹. Les établissements de l'AEFE peuvent jouer de cette disparité des statuts afin de recruter soit des enseignants qu'ils ne pourraient pas trouver au MEN, comme les enseignants de certaines langues locales, soit des enseignants pour lesquels ils paient moins de charges et auxquels ils versent des salaires inférieurs à ceux qu'ils doivent aux professeurs titulaires détachés. La tendance est d'ailleurs à une plus grande autonomie financière des établissements du réseau, à l'exception des lycées placés en gestion directe : les salaires des personnels détachés sont ainsi de plus en plus pris en charge par les frais d'inscription et donc par les établissements eux-mêmes.

Sur le plan de la formation, les collègues de l'établissement bénéficient du Plan Régional de Formation (PRF) de la zone Asie-Pacifique – l'une des dix-neuf zones permettant la mutualisation des moyens entre les lycées français d'un même bassin géographique. Chaque année scolaire, une étude des besoins de formation pour chaque niveau d'enseignement et dans chaque discipline aboutit à l'élaboration d'un plan régional de formation. Les années précédentes, l'accent a par exemple été mis sur la prise en compte du Socle commun, la formation à l'évaluation par compétences, la maîtrise des Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication (TUIC) et la liaison inter degré ainsi que

²¹ Ces données sont fournies par le Rapport d'activité 2013-2014 de l'AEFE : <http://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/aefe-rapport-activite-2013-2014.pdf> (consulté le 24/02/15).

sur les savoirs disciplinaires²². A l'intérieur de l'établissement, les grandes priorités de l'AEFE en termes de formation et bien sûr les nouvelles réformes des programmes du MEN sont relayées par les personnels expatriés dont les lettres de mission mentionnent leur implication dans l'accompagnement des collègues. Ces derniers sont le proviseur, le directeur du primaire et les deux Enseignants Expatriés à Mission de conseil pédagogique (EEMCP2), déployés respectivement en lettres et en sciences physiques et chimiques. Pour l'ensemble des personnels, il existe donc à l'échelle de la zone ou de l'établissement, des moyens de poursuivre la formation professionnelle. Cette configuration nous intéresse particulièrement en ce qu'elle permet d'assurer que le socle commun et la notion d'évaluation par compétences, que nous mentionnerons souvent dans le mémoire, sont bien connus des professeurs du LFAY et peuvent être débattus ou interprétés à l'occasion de la mise en place d'évaluations initiales diagnostiques.

4. Le profil des apprenants

Le LFAY scolarise, à la rentrée 2014, 881 élèves dont 311 Français (35,3%), 417 Vietnamiens (47,3%) et 153 étrangers tiers (17,4%). 573 élèves sont scolarisés au primaire et 228 au secondaire. Le projet d'établissement relaie les attentes de l'AEFE en termes de réussite éducative²³, puisqu'il mentionne «réussite, ambition d'excellence et individualisation des parcours». Le lycée Yersin se définit comme un établissement d'excellence et met volontiers en avant les très bons résultats de ses élèves au DNB et au baccalauréat : 100% de réussite au baccalauréat avec 77% de mentions (29% démentions très bien) ; 100% de réussite au DNB ; deux élèves ayant reçu une bourse « Excellence-Major » de l'AEFE en 2014.

L'identité plurilingue et pluriculturelle des élèves du LFAY fut établie précisément en 2013 avec une enquête en trois langues (français, vietnamien et anglais) menée à l'échelle de la communauté éducative (apprenants, professeurs, parents) par l'« atelier plurilingue », un groupe d'élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} qui ont travaillé pendant une année scolaire pour d'une part, mener cette enquête et, d'autre part, présenter un spectacle de cabaret-théâtre en cinq langues (français, vietnamien, anglais, allemand et chinois). Le spectacle était construit autour de la figure d'Alexandre Yersin, médecin – il découvrit le bacille de la peste - et aventurier touche-à-tout qui a donné son nom au lycée et qui est l'un des seuls Européens que les Vietnamiens

²² L'extrait d'un tableau de synthèse émanant de la zone Asie-Pacifique de l'AEFE est reproduit dans l'annexe 6, pp. 12-16.

²³ A voir sur le site du LFAY, dans la présentation du projet d'établissement 2013-2016 : http://lfay.com.vn/site_spip/?Projet-d-etablissement-2013-2016 (consulté le 24/02/2015).

célèbrent volontiers, au point de lui avoir dédié un parc et une rue à Hanoï, ainsi qu'une pagode à Nha Trang, ville qu'il développa lors de son installation dans le centre du Vietnam. Les données recueillies lors de l'enquête sur le plurilinguisme sont ainsi présentées sur le site du LFAY²⁴ dans l'onglet « vie de l'établissement » et « atelier plurilingue ». A la question « parlez-vous plus de deux langues ? », les membres de la communauté éducative du collège et du lycée ont répondu « oui » à 53%. En réponse à « Quelles langues parlez-vous couramment ? », 40% des personnes interrogées ont répondu « le français », 20% « le vietnamien », 35% « l'anglais » et 5% « une autre langue ». Cette ventilation des langues pratiquées est plus ou moins la même, quelle que soit la question posée, lorsque celle-ci a pour objet l'utilisation de compétences langagières (lire, écrire et parler) sans objectif précisé : l'on peut supposer que les élèves interrogés et peut-être aussi leurs parents et leurs professeurs ont répondu en privilégiant la langue de la scolarisation (le français) puis la langue véhiculaire par excellence qui est l'anglais. En revanche, 45% des personnes sondées affirment parler le vietnamien en famille, ce qui se rapproche du chiffre de 47,3% de familles vietnamiennes dans l'établissement. Chiffres plus étonnants, 55% de sondés disent penser en français lorsqu'ils font des calculs (par rapport aux 30% qui le font en vietnamien, et aux 10% en anglais ou dans une autre langue), ce qui serait assimilé à une activité scolaire, et seulement 30% regardent des films en français (10% en vietnamien, 45% en anglais et moins de 5% dans une autre langue). Près de 50% prétendent que le français est la langue qu'ils parlent le mieux (35% choisissent le vietnamien, 10% l'anglais et moins de 5% une autre langue). A noter que 167 personnes ont consulté le questionnaire en français, 113 la version en vietnamien et 117 la traduction en anglais. Il ressort de cette enquête que le français est identifié clairement comme la langue de la performance scolaire (dans les diverses activités langagières), celle que l'on maîtrise le mieux et bien moins comme la langue de la communication avec la famille (ce qui est cohérent au vu de la proportion de familles vietnamiennes) ou comme celle des loisirs cinématographiques, où l'on peut supposer que l'offre abondante de films en langue anglaise et leur grande popularité au Vietnam comme ailleurs dans le monde nourrit une certaine désaffection pour la culture française, malgré la fréquentation d'une école française.

²⁴ www.lfay.com.vn (consulté le 24/02/15).

5. Quels dispositifs d'accueil pour les élèves allophones ?

Les élèves du LFAY sont tous francophones à l'issue de la maternelle, qu'ils aient appris le français dans l'établissement ou qu'ils soient déjà francophones par leur origine familiale ou par les établissements scolaires fréquentés auparavant. La politique du LFAY est de ne pas accepter d'élève non francophone après la maternelle. Les élèves n'ayant pas été scolarisés en France ou dans un établissement scolaire reconnu par le MEN doivent passer un test en français, renforcé par des tests en mathématiques ou en anglais pour l'entrée dans une classe du collège ou du lycée. Jusqu'à la fin de l'école maternelle, les élèves allophones reçoivent une aide spécifique en classe et hors de la classe, grâce aux professeurs des écoles et aux intervenants en FLSco. Après la maternelle, aucun dispositif d'intégration d'élèves allophones n'est prévu, en cohérence avec l'objectif affiché de ne pas intégrer d'apprenant allophone à ce niveau.

Partie 2

-

Sélection du cadre théorique

Chapitre 1 - Quel paradigme pour quelle évaluation ?

1. La notion d'évaluation et les deux paradigmes de base

Le terme « évaluation » est omniprésent dans notre réflexion, comme une évidence, alors que ses nombreux hyponymes contradictoires sont disséminés dans le champ de la didactique des langues. Ces mots sont antithétiques parce qu'ils « sont à la croisée des dimensions axiologiques individuelles, sociales, politiques, lesquelles sont elles-mêmes traversées par l'ambiguïté originelle du terme 'évaluation' » (Huver & Springer, 2011 : 5-13). Les pratiques de l'évaluation oscilleraient en effet entre la fixation d'une valeur précise et un jugement plus approximatif de la valeur. Mais la principale ligne de tension dans les discours sur l'évaluation se situe historiquement entre la perspective mécaniciste des « tests » et l'approche plus qualitative des évaluations « holistiques ».

Le premier paradigme repose sur une approche quantitative. Construit en partie sur les apports de la docimologie, depuis les années 1960, il vise à trouver les bons outils, en termes d'objectivité de l'évaluation. Les « tests » fondés sur ce paradigme doivent être élaborés de manière à assurer à chacun les mêmes conditions de passation (précision des consignes, durée de l'épreuve, correction standardisée), tout en revendiquant une grande fiabilité, le niveau évalué étant fixé par rapport à un référentiel précis. Ils sont définis comme des épreuves « à questions nombreuses, contraignantes, standardisées et nécessitant une réponse brève » (Bertocchini & Costanzo, E, 2010 : 24-25). De nombreux tests de langues fonctionnent sur ce modèle encore aujourd'hui. Pour n'en citer qu'un, le BULATS est développé, depuis 1997, conjointement par L'Alliance Française de Paris, Le Goethe Institut, l'Université de Salamanque, l'Université de Cambridge pour tester le niveau en langue française, allemande, espagnole et anglaise. Disponible selon trois formats (compréhension orale et écrite, expression orale et expression écrite), il permet d'obtenir un score sur 100, lié au CECR²⁵. En compréhension orale et écrite par exemple, le test est réalisé sur un ordinateur qui délivre instantanément un score et un diplôme. Sur ce plan, il réalise parfaitement les attentes de l'évaluation mécaniciste, la passation étant menée d'un bout à l'autre par un logiciel informatique. Adaptée à la didactique des langues, cette démarche conduit à additionner des tests cloisonnés, portant successivement sur l'orthographe, la grammaire, la phonétique afin de mesurer le niveau de maîtrise dans une langue. Cependant, l'approche docimologique a permis d'établir que « la notation de copies n'est jamais stable ni constante [...] et que de

²⁵ Le Bulats est par exemple présenté en français sur ce site : http://www.letudiant.fr/etudes/international/les-tests-de-langue_1-19452/le-bulats-business-language-testing-service-17282.html (consulté le 23/03/15).

nombreux facteurs, souvent connus sous le terme de ‘critères parasites de la fidélité’, y contribuent » (Tagliante, 2005 : 12).

La seconde approche de l'évaluation est dite « holistique » et repose sur la construction d' « une posture d'évaluateur réflexive » (Huver & Springer, 2011 : 5-13) et d'un « jugement synthétique global » (CECR, 2000 : 144). Elle repose sur l'évaluation de compétences de haut niveau, de savoir-faire et pas seulement de savoirs parcellaires. Pour reprendre les réflexions de Bloom & de Landsheere (cités dans Tagliante, 2005 : 26) proposent trois objectifs de l'évaluation, correspondant à des activités intellectuelles plus ou moins élaborées : la maîtrise, le transfert et l'expression. Les tests tels que les QCM sollicitent ainsi le premier niveau, celui de la maîtrise de connaissances et la sélection de la bonne réponse parmi un nombre restreint de propositions. Les deux autres niveaux, le transfert et l'expression, correspondent davantage à l'évaluation de type holistique puisqu'ils visent l'activation de capacités d'analyse et de synthèse, qui seront « appréciées » plus que « mesurées » et les « mécanismes intellectuels complexes » (Tagliante, 2005 : 27-28) permettant la créativité et la réflexivité. Pour apprécier de telles compétences, l'évaluateur n'a d'autre choix que de se livrer à l'interprétation plus qu'à la mesure objectiviste et à « se construire une posture d'évaluateur [...] éclairée, problématisée, et donc réflexive » (Huver & Springer, 2011 : 19). Il s'agit donc de substituer un « empirisme éclairé » au « scientisme » (*Op. cit.*: 29) de l'approche mécaniciste.

L'un des enjeux du stage effectué au LI est de faire le point sur les pratiques d'évaluation qui se rattachent à l'un ou l'autre de ces deux paradigmes et d'organiser une meilleure prise en compte de l'évaluation holistique dans les pratiques puisque c'est ce modèle qui est sous-tendu par les réponses des enseignants, directeurs de Sections ou membres de l'Administration dans les réponses au questionnaire initial. Nous verrons d'ailleurs que les réponses au questionnaire se rapportant aux priorités des évaluations d'entrée au LI valorisaient des compétences de haut niveau, difficilement décomposables en capacités et en descripteurs précis. La « réflexion », la « culture », la « motivation », le savoir interdisciplinaire, la « construction de l'argumentation » peuvent être peu ou prou associés à des capacités évaluables mais ce sont surtout des activités langagières qui seront appréciées. Une évaluation holistique qui, pour reprendre les termes du CECR, « porte un jugement synthétique global, les différents aspects étant mesurés intuitivement par l'examineur » (Conseil de l'Europe, 2000 : 144) permet d'évaluer ce qui échappe aux critères précis d'une évaluation de type analytique ou mécaniciste.

Cependant, les pratiques de l'évaluation se heurtent parfois à des représentations inhibitrices, qui privilégieraient le paradigme mécaniciste au détriment d'une approche holistique.

2. Les représentations liées à l'évaluation

Les représentations sur l'évaluation jouent un rôle dans la réflexion des enseignants du LI et illustrent cette hésitation entre les notions de « test » et d'« évaluation ». En mettant en lumière ces représentations, l'on peut lutter contre certaines conceptions inhibitrices et favoriser l'appropriation par les professeurs d'une démarche opératoire commune et décomplexée. A l'appui de cette réflexion, le cours de Master 2 professionnel de P. Chardenet consacré à l'évaluation contient la réflexion suivante :

« On assiste à des tentatives visant à inclure l'ensemble des variables de l'évaluation (contexte, évaluateur, évaluataire, liens et rapports entre ces acteurs premiers et les acteurs seconds –administration, parents..., objectifs explicites et/ou implicites) dans des théories. L'analyse des discours des enseignants montre que les procédures, qui étaient désignées sous les noms de devoirs, tests, contrôles il y a une vingtaine d'années, sont aujourd'hui désignées par le terme englobant évaluation » (Chardenet, 2011).

Pourtant, l'analyse des discours d'enseignants ou d'étudiants futurs enseignants sur la plateforme de formation²⁶ (40 messages, 380 termes relevés) révèle une grande variété de termes, parfois très précis ou très connotés, pour désigner l'évaluation. Si le terme « évaluer/évaluation » apparaît bien à 5 reprises, accompagné des mots à valeur générale « compétences » (7 occurrences) et « connaissances » (2 occurrences), les remarques des étudiants se concentrent sur quelques idées fortes : l'évaluation comme « moyen de reconnaissance institutionnelle » (Andriès, cité dans le cours de P. Chardenet) ; comme « évaluation objectivante (entreprise méthodique d'évacuation de la subjectivité du jugement par des techniques appropriées », P. Chardenet), marquée par le point de vue de l'évaluateur ; la régulation ; l'« activation d'une démarche » (Meyer dans le cours) ; l'approche subjective positive de l'évaluataire ; l'approche subjective négative de l'évaluataire et pour finir l'évaluation dans sa dimension technique.

²⁶ La tâche de Master 2 se trouve dans l'annexe 7, pp. 17-24.

Sur la plateforme de formation, le terme « évaluation » est presque exclusivement associé à des institutions chargées de l'enseignement dans une perspective centralisée et systématique (« Cours/Institution/système ») dont le but serait avant tout de délivrer un diplôme ou une certification (18 occurrences). Seule une occurrence concerne le monde professionnel (« recrutement »). En somme, dans les représentations des étudiants, il n'y aurait d'évaluation que dans le cadre d'une relation entre l'institution et l'enseignant d'une part, l'évaluateur et l'apprenant évaluataire d'autre part. Cette représentation limitative oriente les remarques relevées dans les 40 messages autour de stéréotypes que les tables de fréquence situées dans l'annexe 7 semblent confirmer.

En outre, les messages sur le forum envisagent la position de l'enseignant évaluateur qui, en bon professionnel, cherche à se rassurer quant à la pertinence de son évaluation. La dimension objectivante et technique de l'évaluation est ainsi mise en avant. La notion de « test » est souvent évoquée (7 fois comme un type d'évaluation objectif et 12 fois de manière plus générale), comme celle de « système », ou bien la notation de manière générale (23 occurrences). Le travail de l'enseignant semble donc intimement lié à l'élaboration des évaluations, de manière à rendre compte de ses actions, comme du travail de l'apprenant, dans les « bulletins de notes ». Il vise une certaine « efficacité » et s'appuie sur des démarches « quantitative(s) » et « qualitative(s) », des évaluations « formatives » et « sommatives » et veille à ses « consignes » et à ses « critères ».

La tâche proposée à l'enseignant semble être ardue puisque les messages sur le forum mentionnent la « difficulté d'évaluer objectivement » et l'« arbitraire » de l'évaluation. Il apparaît comme seul responsable de son évaluation, lors d'un travail qu'il effectue en amont (« critères ») plus qu'en interaction (une seule occurrence : « questionnaire de satisfaction »). L'analyse des représentations des étudiants du Master 2 concernant l'évaluation révèle une certaine tendance à l'appauvrissement de la notion. Premiers à transmettre les stéréotypes, les étudiants et futurs enseignants qui se sont exprimés sur le forum rappellent que l'évaluation est souvent vécue comme une souffrance par l'évaluataire et par l'évaluateur lui-même, qui recherche un niveau de performance en conformité avec la haute idée qu'il se fait de sa tâche. Il veut ainsi privilégier les approches critériées et objectivantes, en amont de l'évaluation, dans une perspective somme toute limitative. L'enseignant devient alors le premier obstacle à l'évaluation, par son « attitude inquiète » (Chardenet, 1999)²⁷.

²⁷ Cité dans Huver & Springer (2011 : 14-17).

Concernant la typologie des évaluations, le projet de refonte des évaluations semble s'orienter vers un modèle connu, celui des tests de positionnement. Il reflète en partie les attentes inhibitrices des enseignants-examineurs.

3. Les tests de positionnement

L'on peut envisager plusieurs formats d'évaluation pour le Lycée International, compte tenu des objectifs révélés par l'analyse des questionnaires. Le premier de ces formats pourrait être le test de positionnement, qui permet de situer l'apprenant sur une échelle correspondant à son niveau de maîtrise de la langue. Cette démarche semble intéressante dans la mesure où l'accès aux classes « standard » de l'établissement nécessite une très bonne connaissance du français, quelle que soit la section internationale intégrée, pour parvenir à suivre avec efficacité les cours de la partie française – les plus importants en volume horaire, si ce n'est en termes de coefficient aux examens officiels – dans toutes les disciplines. L'on rejoint ainsi le mouvement plus général d'évaluation initiale diagnostique des élèves allophones nouvellement arrivés, qui relève des Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Ces derniers « mettent à disposition des outils d'évaluation adaptés » aux apprenants nouvellement arrivés (MEN : 2002). Cependant, la notion de 'test' ne semble pas vraiment adaptée au contexte du LI. Elle est définie par Pichot comme une « situation standardisée servant de stimulus à un comportement qui est évalué par la comparaison avec celui d'individus placés dans la même situation, afin de classer le sujet, soit quantitativement, soit typologiquement » (Landsheere G. : 1979)²⁸. Or, les évaluations d'entrée telles qu'elles sont pratiquées dans l'établissement et telles qu'elles sont définies dans les réponses au questionnaire débordent de ce cadre strictement objectivant et centré sur des conditions égales de passation. L'élève souhaitant intégrer le LI est, rappelons-le, reçu avec sa famille puis seul par un professeur de section internationale, avant d'être évalué une seconde fois par un professeur français, au cours d'un entretien comportant des phases d'évaluation orale et écrite. Une évaluation proche du BULATS ou d'autres formats de tests institutionnels n'est donc pas envisageable. D'autres modèles peuvent sans doute répondre aux attentes de l'établissement.

²⁸ Cité par Tagliante (2011 : 192).

4. L'évaluation pronostique

L'évaluation en langue regroupe plusieurs fonctions et notamment la fonction sommative, au terme de la formation, la fonction formative, permettant un jugement continu et une rétroaction efficace et enfin la fonction prédictive, que l'on appelle parfois diagnostique. L'expression choisie dans ce dernier cas, celui d'une évaluation « diagnostique », semble induire un regard *a posteriori*, l'enseignant jugeant des difficultés et des réussites de l'apprenant pour adapter son approche pédagogique. Il nous semble plus intéressant de sélectionner la dimension pronostique de l'évaluation, qui se tournerait vers le futur et reposerait sur une analyse fine de la situation : l'apprenant est-il en mesure de réussir son cursus au LI dans une classe « standard » ou faut-il l'orienter vers une classe de FS ? Le nouvel élève du LFAY doit-il être suivi de manière plus attentive par l'équipe pédagogique ou a-t-il le niveau requis pour s'intégrer sans difficulté dans l'établissement ? L'on réalise ainsi les attentes d'une évaluation pronostique dont l'enjeu, selon Tagliante (1992 : 124), est d'« évaluer les pré-requis, et à examiner si l'élève possède les aptitudes nécessaires pour mener à bien les études dans lesquelles il souhaite s'engager. Placée au début du cursus, cette évaluation permet, par un état des lieux très précis et en fonction des pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire (...) de faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit » (Tagliante 1992 : 14). L'évaluation pronostique s'inscrit dans une analyse d'ensemble, fine et attentive, des aptitudes de l'apprenant, avant le début de la formation. Elle a potentiellement un rôle à jouer dans l'orientation des apprenants ou dans le suivi de l'élève et l'on peut considérer qu'elle est le fondement d'une prise de décision institutionnelle : l'apprenant peut-il intégrer l'établissement ou doit-il être orienté différemment ? Elle peut aussi être complétée par une évaluation en fin de cursus, pour déterminer la capacité de l'apprenant à changer de classe (d'une classe de FS à une classe « standard » au LI, par exemple). L'on retrouve ainsi les notions de « pré-test » et de « post-test », autrement dit de « pronostic » et d'« inventaire » (Tagliante, 2005 : 17). La pratique de l'évaluation pronostique présente cependant quelques difficultés liées à sa dimension normative, puisqu'il s'agit d'évaluer le potentiel de l'apprenant sans que celui-ci ait accès « a priori » aux critères de réussite, aux référentiels de compétences ni même aux objectifs de la procédure d'évaluation qui lui est proposée. La difficulté est d'autant plus accrue lorsqu'il s'agit d'un apprenant ayant connu d'autres cultures éducatives et lorsque le contexte est celui d'un établissement multiculturel comme le LI, où les sections et l'administration française sont amenés à se prononcer avant l'inclusion d'un nouvel apprenant.

Chapitre 2 - Les modèles de tests existants et les ressources disponibles

1. Au LI

Le Lycée International a mis en place des évaluations d'entrée qui semblent aptes à déterminer si un élève peut suivre un double cursus et dans quelle classe. Le futur élève et sa famille sont reçus par les professeurs français et ceux de sa section, ses compétences sont évaluées dans les deux langues, à l'oral comme à l'écrit. Ensuite, le proviseur prend sa décision en se fondant sur les avis exprimés par les professeurs. Les principes sont pertinents et valorisent le bilinguisme de l'apprenant. Cependant, les outils utilisés posent problème. D'abord, chaque section internationale a mis en place son propre protocole d'évaluation. Les attentes des sections allemandes et britanniques, très élevées en termes de réussite académique n'ont pas de rapport avec celles des sections scandinaves qui se méfient de la notion d'évaluation et se fondent plutôt sur les compétences socio-culturelles de l'élève. Les entretiens réalisés avec les représentants des sections internationales à l'issue du questionnaire ont ainsi été édifiantes. Les outils d'évaluation utilisés sont d'ailleurs très variés : la section portugaise proposant un travail sous la surveillance du professeur ou de la directrice, pour évaluer les méthodes de travail de l'élève, sa capacité à recopier ou à prendre en dictée sans faire de fautes ou en faisant appel au professeur pour réaliser la tâche; la section néerlandaise examine les dossiers en fonction de leur ordre d'arrivée, comme la loi l'y oblige aux Pays-Bas et ne relève dans les dossiers scolaires que les contradictions flagrantes avec les attentes d'un double enseignement ; la section américaine demande à la famille de remplir un dossier volumineux, comportant les avis motivés des professeurs dans l'école fréquentée précédemment²⁹ et impose un test très complet en présence de l'un des professeurs de la section. Ces quelques exemples montrent qu'il n'existe pas d'harmonisation des intentions et des pratiques au LI. C'est l'un des enjeux des évaluations d'entrée en français que de permettre une comparaison efficace et juste des dossiers reçus. Traditionnellement, l'avis du professeur français en charge des évaluations est donc déterminant.

Pour réaliser cet objectif, le professeur français responsable des évaluations d'entrée ne disposait jusqu'alors que d'un ensemble d'exercices ou parfois de tests complets fondés sur les examens comme le Diplôme National du Brevet et le Baccalauréat ou sur les pratiques les plus courantes en classe de français. Pour une entrée en 6^{ème} ou en 5^{ème}, les tâches

²⁹ Voici quelques-unes des compétences qui doivent être renseignées : « Academic Ability, Academic Achievement, Intellectual Curiosity, Effort/Self Motivation, Study Habits, Organization, Willingness to Take Risks, Seeks Help When Needed... ». Une fiche du dossier de la section américaine est reproduite dans l'annexe 8, pp. 25-26.

demandées à l'élève sont les suivantes : lire un texte d'une page, répondre aux questions sur la construction du récit, expliquer le sens de certains termes, identifier les natures grammaticales de certains mots, ajouter un épisode au récit (une page). Ces exercices ne permettent pas d'évaluer le niveau des élèves non francophones qui ne sont pas habitués aux tâches canoniques dans le système français, notamment lorsqu'elles sont centrées sur le repérage de formes grammaticales. Il est difficile également d'évaluer les stratégies mises en œuvre par l'apprenant (alors que l'évaluation en section américaine prévoit de valoriser la capacité à solliciter de l'aide pour la réalisation d'une tâche : « Seeks Help When Needed »). En fin de compte, c'est plutôt l'expérience des évaluations et le dialogue nourri que le professeur de français entretient avec les sections internationales et le proviseur qui lui permettent de mener à bien son travail de sélection. Pour rendre plus sûre l'évaluation et la rendre possible par d'autres professeurs de l'établissement, nous serons amené à proposer des modèles d'évaluation plus complets et potentiellement pris en charge par tout professeur de français dans l'établissement, quand bien même il n'aurait pas participé à l'élaboration de ces évaluations. Il faut donc réfléchir à des modèles d'évaluation simples, clairs et ciblant des compétences précises.

2. Dans les CASNAV

Des ressources concernant l'évaluation initiale diagnostique sont disponibles dans les CASNAV, destinés à l'accueil des enfants migrants allophones en France. Les circulaires du MEN du 25 avril 2002 et du 11 octobre 2012 permettent de se distancier quelque peu des principes qui prévalent dans l'accueil des adultes migrants, puisqu'il ne s'agit pas d'attester de l'intégration (CAI : Contrat d'Accueil et d'intégration, obtention de visa, accès aux universités françaises). La mission des CASNAV devient alors de mettre à disposition des outils et en particulier, pour l'enfant nouvellement arrivé, « une évaluation initiale qui mette en évidence ses savoir-faire en langue française, ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et, son degré de familiarité avec l'écrit scolaire, et ses savoirs d'expérience dans différents domaines, ainsi que ses intérêts, qui peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants » (Huver & Springer, 2011 : 154-159). Signe d'une meilleure prise en compte du vécu de l'enfant et d'une plus grande différenciation de l'enseignement, la circulaire d'octobre 2002 précise ainsi :

« Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement,

sans attendre la fin de l'année scolaire. L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences³⁰. »

Contrairement aux évaluations initiales proposées aux adultes, le MEN ne se contente pas de mesurer des « compétences standards normalisées » et aborde une perspective plus large : les compétences acquises par l'apprenant dans son parcours scolaire avant d'arriver en France, les compétences en mathématiques et les intérêts personnels de l'EANA sont évalués. Reste que la généralisation du DELF scolaire dans les CASNAV pourrait tendre à standardiser ces évaluations initiales. Pendant une formation académique proposée par le Rectorat de Versailles, nous avons pu constater que le DELF était le cadre de référence des formateurs du CASNAV dans leurs interventions auprès des professeurs stagiaires. S'agit-il seulement de savoir utiliser un protocole d'évaluation standardisé, tel que le DELF, qui par ses déclinaisons multiples revendique une forme d'universalité dans l'évaluation en langue française ? Le rôle des professeurs est donc essentiel et se pose la question de leur familiarité plus ou moins forte avec les outils normatifs à leur disposition. Quels principes les professeurs de français du LI devraient-ils valoriser lors des évaluations d'entrée ?

3. Au LFAY

Sans les ressources d'un CASNAV auquel se référer et sans culture de l'évaluation initiale, le LFAY a dû inventer ses propres modèles d'évaluation. L'AEFE ne propose pas de cadre précis concernant l'évaluation initiale des élèves, dans la mesure où un certain nombre d'entre eux sont scolarisés de droit, comme dans les écoles, collèges et lycées de France, dans la limite des places disponibles : il s'agit des élèves provenant d'un établissement conventionné avec le MEN, qu'il soit situé en France ou non. Les élèves non scolarisés dans un système français, qu'ils soient francophones ou non, doivent traditionnellement passer un test évaluant leur niveau en langue française et leur capacité à suivre un enseignement en français. C'est ainsi que le LFAY proposait des tests élaborés par les professeurs de français volontaires.

A la rentrée 2012, à la demande du proviseur du LFAY, nous avons fait passer ces tests à trois apprenants vietnamiens, deux Belges et un Français. Nous avons ainsi eu

³⁰ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (consulté le 23/03/15).

l'occasion de mettre en œuvre les modèles d'évaluation existants. Les niveaux dans lesquels ces élèves souhaitaient s'inscrire étaient les suivants : 6^{ème}, 5^{ème}, 3^{ème} et seconde. Les tests proposés étaient tous conçus de la même manière : un texte d'un auteur français suivi de questions sur la grammaire, le vocabulaire, la compréhension du texte et complétées par un sujet de rédaction:

Entrée en 6^{ème}

Texte support : *Verte*, Marie Desplechin (Ecole des loisirs)

Tâches proposées:

- résumer le texte (cocher) /2 points
- choisir un titre (cocher) /1 pt
- situer l'action dans le temps (cocher) /1 pts
- vérifier la compréhension (entourer) /2 pts
- relever des expressions dans le texte /2 pts
- repérer les pronoms référentiels (cocher) /1 pt
- identifier le narrateur (cocher) /1 pt
- rédiger un texte (écrire 10 lignes) /10 pts

Entrée en 5^{ème}

Texte support : *La Course du zèbre*, Chaïm Potok

Tâches proposées:

- choisir un titre (cocher et justifier) /1 pt
- trouver le narrateur (cocher) /1 pt
- repérer les expansions du nom /1,5 pt
- repérer la description (encadrer) /1 pt
- repérer l'énumération /2 pts
- repérer l'expression de l'habitude ou de l'exceptionnel /2 pts
- analyser un adverbe (analyse grammaticale et interprétation du texte) /1,5 pt
- relever l'expression de l'anormalité /1 pt
- rédiger un texte (écrire 10-15 lignes) /10 pts

Entrée en 3^{ème}³¹

Texte support : *Le Blé en herbe*, Colette

³¹ Le texte est reproduit dans l'annexe 9, p. 27.

Tâches proposées:

- relever et expliquer la dérivation (relevé lexical et explications) / ? (pas de barème précisé)
- analyser la dérivation (décomposer et interpréter) / ?
- analyser l'adjectif et son sens (analyse grammaticale et lexicale en contexte) / ?
- relever et interpréter les sentiments du personnage / ?
- transposer au style indirect (réécriture) / ?
- rédiger un texte (écrire la réponse d'un personnage en quelques lignes) / ?

Entrée en seconde

Texte support : *Discours sur la misère*, Victor Hugo

Tâches proposées:

- interpréter et relever la forme de discours /2 pts
- relever le genre du discours /3 pts
- relever et interpréter la comparaison /3 pts
- relever et interpréter le temps et le mode /2 pts
- rédiger un texte (écrire un discours engagé) /10 pts

Les textes utilisés pour chaque évaluation appartiennent tous à la littérature française et présentent parfois certaines difficultés de compréhension pour des apprenants vietnamiens ou tiers n'ayant jamais étudié dans un système français. Le texte de Colette proposé pour une entrée en 3^{ème} est certes d'un grand intérêt mais il est redondant et peu stimulant pour l'apprenant dans le cadre d'une telle évaluation. Par ailleurs, les tâches proposées se focalisent sur les connaissances grammaticales ou lexicales des apprenants, avec notamment une forte utilisation du métalangage grammatical pénalisante pour des apprenants allophones ou francophones mais peu au fait des coutumes de l'enseignement français. La dimension interculturelle de l'évaluation, pourtant prégnante dans une situation de contact où les évaluateurs sont des professeurs français du MEN et les apprenants des allophones ou des francophones de pays tiers, n'est pas suffisamment prise en compte. Dans l'ensemble, les tâches ne sont pas assez variées et ne permettent pas d'évaluer l'apprenant dans une perspective suffisamment large.

La refonte de ces modèles d'évaluation se fera sans doute au bénéfice des apprenants allophones qui se présentent au LFAY.

Chapitre 3 - Les cadres de référence possibles

1. Le CECR

Elaboré au sein de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, le CECR est traduit dans une quarantaine de langues, de manière à réaliser les objectifs ambitieux et généreux du Conseil de l'Europe : améliorer les relations entre citoyens européens, qui pratiquent une centaine de langues différentes ; « instaurer un sentiment d'appartenance à une communauté plurilingue et multiculturelle » (Tagliante, 2005 : 35) ; faciliter la reconnaissance mutuelle des compétences et faciliter les échanges, notamment en termes de mobilité des personnes. Il est d'une grande utilité pour les évaluateurs en didactique des langues puisqu'il aborde qualitativement divers aspects de la langue parlée et écrite. Par exemple, l'oral y est conçu comme la mise en œuvre des cinq critères classiques dans les grilles d'évaluation : l'étendue, la correction, l'aisance, l'interaction et la cohérence. Pour chacune des langues, des chercheurs se sont efforcés de produire des référentiels pour les six niveaux (A1 à C2). Les six niveaux de compétences sont d'autre part légitimés par l'expérience des nombreux organismes de certifications sur lesquels ils se fondent et les descripteurs s'inspirent de ceux qui « ont été reconnus clairs, utiles et pertinents par des groupes compétents de professeurs enseignant ou pas leur langue maternelle dans des secteurs éducatifs variés et avec des profils de formation et une expérience professionnelle très différents » (Conseil de l'Europe, 2000 : 30). Enfin, il semble de moins en moins envisageable de se tenir à l'écart de ce mouvement de grande ampleur, à l'échelle européenne, qui vise à harmoniser ou du moins à rendre compatibles les systèmes éducatifs et donc les pratiques d'évaluation. En quelque sorte, il faudrait mettre en œuvre la Résolution de novembre 2001 du Conseil de l'Europe qui recommande l'utilisation du CECR « pour l'établissement de systèmes de validation de compétences en langue » (Tagliante, 2006). Les pratiques fondées sur le CECR existent déjà dans l'établissement sous la forme de programmes disciplinaires dans les disciplines linguistiques (« Langues Vivantes » 1, 2 et 3) et dans certaines sections internationales européennes, comme la section néerlandaise, où les examens officiels sont pris en charge par l'organisme CITO, l'un des acteurs nationaux de la création du CECR. D'autres sections non européennes ne se réfèrent pas au CECR mais l'on remarque néanmoins une certaine convergence. La section américaine se fonde par exemple sur des notions centrales dans l'évaluation telle qu'elles sont préconisées dans le CECR : l'autonomie, les stratégies visant à obtenir des informations pour réaliser une tâche ou la maîtrise des savoirs « académiques » et non académiques (la liste complète se trouve dans l'

annexe 8, pp. 25-26). L'enseignement et l'évaluation du français au LI ne se fondent pas directement sur le CECR mais de manière allusive par le biais du Socle Commun. Le stage mené dans le cadre du Master 2 contribue à établir de nouvelles pratiques dans le domaine spécifique de l'évaluation d'entrée, en s'appuyant plus largement sur le CECR. Mais quels aspects de cet ensemble conceptuel si vaste prendre en considération ? Il s'agit bien de faire des choix puisque les concepteurs eux-mêmes encouragent les utilisateurs à adapter le CECR au contexte précis dans lequel il sera appliqué : « il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire » (Conseil de l'Europe, 2000 : 4). Il est surtout un outil de mise en cohérence des niveaux dans les compétences langagières. En ce sens, il doit nécessairement faire l'objet d'une réappropriation. S'il préconise bien une approche par compétences et « la prise en compte d'un référentiel de compétences adossé à l'échelle de performances européenne » (Huver & Springer, 2011 : 115), il est cependant au cœur d'une tendance forte à la standardisation : « malgré sa finalité initiale de diversification et de contextualisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation, l'interprétation qui en domine actuellement semble contribuer à renforcer le paradigme mécaniciste » (Huver & Springer, 2011 : 35). Le CECR est en effet devenu l'outil et la caution de nombreuses certifications à travers l'Europe, toutes fondées sur les fameux six niveaux de compétence, qu'elles utilisent souvent pour développer une approche psychométrique. Pour ne pas détourner le CECR de ses objectifs qualitatifs, il faut donc bien réfléchir aux conditions de sa mise en œuvre au LI.

1.1. Les paramètres de l'évaluation

A l'alternative entre l'évaluation holistique et l'évaluation mécaniciste mentionnée au début de cette deuxième partie³², le CECR ajoute d'autres pistes de réflexion, dans le chapitre 9 consacré à l'évaluation. Après avoir rappelé que les trois concepts fondamentaux sont la validité, la fiabilité et la faisabilité (Conseil de l'Europe, 2000 : 135-136), le CECR présente une série de paramètres qui, par proximité ou par contraste, permettent de définir les conditions d'une évaluation efficace et efficiente. Nous les aborderons successivement afin de constituer une banque de concepts, dans laquelle nous puiserons pour aborder le stage au LI dans sa dimension pratique. Le CECR (Conseil de l'Europe, 2000 : 139-145) envisage dans un premier temps, mais sans intention de classer par ordre d'importance, l'évaluation du savoir et celle de la capacité. Cette distinction nous semble essentielle dans la mesure où elle

³² Voir pages 31-32.

recouvre certaines des attentes et des interrogations des collègues interrogés dans la première partie du stage, par le biais du questionnaire. Dans ce dernier, les personnes interrogées donnaient la priorité à des compétences ou capacités « générales », c'est-à-dire sans les relier étroitement au contenu des cours dispensés : la « construction de l'argumentation », la « réflexion », la « culture générale » étaient par exemple mentionnées et conçues comme des compétences générales évaluables. C'est ce que le CECR appelle une évaluation « centrée sur l'utilisation en situation réelle » (Conseil de l'Europe, 2000 : 139), grâce à des tâches langagières et communicatives, par opposition au savoir, centré sur le cours et relevant d'une évaluation interne. Les descripteurs du CECR associés aux échelles de compétences concernent ainsi l'évaluation des capacités en situation authentique. Le deuxième paramètre distingue l'évaluation normative et l'évaluation critériée, la première classant les apprenants les uns par rapport aux autres alors que la seconde considère l'apprenant « en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs » (Conseil de l'Europe, 2000 : 140). Le CECR aborde dans un troisième temps la différence entre une « approche de type maîtrise » et une « approche de type continuum » (*Op. cit.*). La première approche décide de la réussite ou de l'échec sans prendre en compte les stratégies mises en place alors que la deuxième démarche évalue les apprenants sur une échelle de compétences, qui « peut s'aligner sur les » Niveaux communs référence (*Op. cit.*). Les paramètres suivants opposent l'évaluation continue, par l'enseignant pendant le cours, à l'évaluation ponctuelle à la suite d'un examen ou d'« une autre procédure d'évaluation » et l'évaluation formative, un « processus continu » (*Op. cit.*) permettant une remédiation à l'évaluation sommative, qui évalue les acquis en fin de formation. Les concepteurs du Cadre envisagent ensuite l'évaluation directe – comme dans un entretien où l'on observe l'apprenant en situation - et l'évaluation indirecte par un test le plus souvent écrit. Le septième paramètre distingue l'évaluation de la performance et celles des connaissances, ce qui semble une reformulation du premier paramètre (évaluation des savoirs ou de la capacité). L'évaluation subjective, qualitative, prise en charge par un examinateur peut être complétée ou remplacée par une évaluation objective, obtenue par un test indirect ou par une démarche fondée sur « une spécification des contenus » (Conseil de l'Europe, 2000 : 143), « des jugements collectifs, des procédures normalisées, des grilles de correction précises, des jugements multiples, une double correction, une formation relative aux barèmes de correction et l'analyse des résultats » (*Op. cit.*). Il s'agit du huitième paramètre abordé par le CECR, avant qu'il ne mentionne l'évaluation sur une échelle et l'évaluation sur une liste de contrôle (à partir d'un ensemble de contenus rapportés à un niveau donné) ; le jugement fondé sur une impression et

le jugement guidé (grâce à « une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques » ; *Op. cit.*) ; l'évaluation holistique, synthétique et intuitive et l'évaluation analytique, qui « considère séparément les différents aspects » (Conseil de l'Europe, 2000 : 144) ; l'évaluation par série, utilisant des tâches différenciées évaluées sur une échelle ou l'évaluation par catégorie, sur une seule tâche, en fonction d'une grille d'évaluation. Enfin, le dernier paramètre envisage l'évaluation mutuelle, prise en charge par l'enseignant ou l'examineur et l'auto-évaluation, réalisée par l'apprenant lui-même.

1.2 La perspective actionnelle

Le CECR est également remarquable parce qu'il promeut deux outils conceptuels : l'approche actionnelle et les réflexions sur les niveaux communs de référence dans chaque langue. La perspective actionnelle reprend l'essentiel des principes de l'approche communicative mise en place depuis les années 1970 : il s'agit de favoriser la communication entre les individus et rendre ces derniers acteurs de leur apprentissage. L'approche actionnelle promeut la notion de « tâche » à accomplir dans divers contextes connus par l'apprenant. Celui-ci est donc considéré comme « un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière » (Tagliante, 2005 : 36). Sur le plan de l'évaluation, cette notion permet d'évaluer l'apprenant selon des critères précis, différents selon les tâches réalisées, selon les contextes (les domaines personnel, éducationnel, professionnel) mais toujours en rapport avec les grandes compétences langagières (en interaction, production, réception et médiation) et les aptitudes générales (ressources stratégiques, cognitives, verbales et non verbales). Les stratégies sollicitées dans les tâches évaluées sont soulignées par le CECR et permettent d'ouvrir le champ de l'évaluation à des compétences de haut niveau, actives à chaque étape de la communication. Par exemple, la production à l'oral et à l'écrit se fonde sur les stratégies de « planification » (préparation d'une production), d'« exécution », de « compensation » (emploi de ressources linguistiques prédéfinies), d'« essai » (prendre le risque de produire), d'« évaluation » (dans le regard de l'autre notamment, à l'oral), de « remédiation » (pour améliorer la communication) et d'« autocorrection » (Conseil de l'Europe, 2000 : 53). L'on peut évoquer certaines réserves concernant le CECR, qui mentionnent que « le terme tâche et la perspective actionnelle, dont il est le concept témoin, n'introduisent pas d'éléments novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement et que c'est là un

positionnement moins technique que « philosophique » du CECR » (Beacco, 2010 : 99). Nous aborderons cependant la mise en correspondance entre les compétences évaluées par le CECR et l'échelle des niveaux mis en place sous l'égide du Conseil de l'Europe.

1.3 Les niveaux de compétence et le niveau seuil

L'apprentissage d'une langue et son évaluation ont été conçus dès les années 1970 à travers une série de niveaux hiérarchisés, correspondant à des seuils de compétence en langue, dans une perspective actionnelle. Ainsi est né le *Threshold level* en 1975, *Niveau seuil* pour le français en 1976. La notion de niveau seuil est inséparable de la mise en œuvre du CECR puisqu'elle permet d'étalonner les différents niveaux de compétence, autour de ce niveau seuil représentant la capacité d'un locuteur à s'exprimer de manière relativement autonome en voyage ou dans toutes les situations de la vie quotidienne. Après la conception du niveau seuil, un niveau inférieur, le *Waystage Level* en 1990 puis un niveau supérieur, le *Vantage Level* en 2000 furent définis et complétés par le niveau débutant (*Breakthrough Level*) et les niveaux supérieurs marquant l'autonomie (*Efficiency*) et la maîtrise (*Mastery*). Le Conseil de l'Europe a simplifié la présentation des niveaux de compétence en les répartissant en trois catégories et en les désignant par une lettre et un chiffre : A1 et A2 pour un utilisateur élémentaire, B1 et B2 pour un utilisateur indépendant et C1 et C2 pour un utilisateur expérimenté. Les niveaux de compétences sont par ailleurs associés à des descripteurs, à partir des travaux de Brian North et Gunther Schneider³³, relayés par les praticiens du groupe ALTE (Association des centres d'évaluation en langue en Europe). Ces descripteurs correspondent à « toutes les activités communicatives (réception, production, interaction), les stratégies de communication (planification, contrôle, remédiation) » et « les compétences communicatives langagières » (Tagliante, 2005 : 47). Les compétences langagières concernent des compétences déjà maîtrisées dans les langues déjà acquises par les apprenants et non évaluées comme les savoirs socioculturels des apprenants (la connaissance de la culture cible), leur savoir-être (l'influence de leur personnalité, leurs besoins en termes de communication) et leur savoir-apprendre (leur capacité à mobiliser des savoirs et des compétences dans l'apprentissage), mais elles concernent aussi des compétences à acquérir dans la langue cible, évaluables grâce à des descripteurs : les compétences grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique, sociolinguistique, pragmatique et

³³ B. North, *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*, PhD Thesis, Thames Valley University, New York, Peter Lang, 1996, rééd. 2000, cité par Tagliante (2005 : 45).

fonctionnelle. Pour le français les référentiels ont été pris en charge, sous la direction de Jean-Claude Beacco, par la Division des politiques du Conseil de l'Europe et ont été publiés (niveaux A1 à B2) ou sont en cours de publication (C1 et C2). Le niveau A1 est parfois subdivisé en deux niveaux, A.1.1 et A1, en France et en Angleterre notamment (Tagliante, 2005 : 44), ce qui permet d'évaluer les EANA. Le DILF (Diplôme Initial de Langue Française) propose ainsi d'évaluer les compétences suivantes en compréhension générale des écrits: « Reconnaître des noms propres, des chiffres, des mots très familiers ayant trait à des situations courantes de la vie quotidienne. Identifier très globalement la fonction de certains textes ordinaires de la vie quotidienne ». Pour assurer une plus grande efficacité, le CECR préconise l'emploi de descripteurs clairement exprimés sans métalangage, brefs, précis dans leur présentation de la capacité attendue, indépendants les uns des autres et formulés de manière positive, en mettant l'accent sur les réussites de l'apprenant évalué.

Pour appréhender la complexité des concepts employés précédemment et pour s'appropriier les analyses et les conseils contenus dans le CECR, les descripteurs seront choisis collégialement et adaptés au contexte du LI.

2 Le Socle commun de connaissances et de compétences

2.1 Un cadre d'abord envisagé au LI

Concernant le cadre théorique, il a d'abord semblé évident de se fonder sur le CECR, qui a le mérite d'être utilisé par de nombreux enseignants français – de langues essentiellement ou étrangers dans l'établissement. Il innove également les programmes de français par le biais du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il jouit par ailleurs d'une reconnaissance de la part de l'administration du Lycée et de l'institution, par l'intermédiaire de notre Inspectrice Pédagogique Régionale. Il propose enfin un paradigme théorique en mesure de faciliter une redéfinition des critères qui président à l'élaboration d'une évaluation en langues : dans une perspective communicative et actionnelle.

Les difficultés envisageables sont liées à la diversité des cultures d'évaluation au sein de l'établissement. Les Sections internationales se réfèrent à des pratiques et des théories parfois très éloignées de celles en vigueur dans l'enseignement français. Une première approche de ces Sections révèle ainsi un spectre assez étendu dans les réactions, de la section américaine enthousiaste et demandeuse de « tests » à distance à la section suédoise rétive à la notion même d'évaluation des compétences scolaires, privilégiant l'adaptation de l'élève dans

le groupe-classe. N'est-il pas alors utile de considérer l'ensemble des participants à ce projet de refonte des évaluations comme « des acteurs en position de médiation culturelle (...) leurs discours relevant de situations d'entre-deux culturel »³⁴ ? Comment parvenir à un modèle d'évaluations négocié et compris de la même manière par l'ensemble des personnels impliqués, quels que soient le modèle éducatif et l'arrière-plan culturel envisagés ? D'autre part, les collègues français ne sont pas toujours à l'aise avec le principe de l'évaluation par compétences, comme en témoignent les difficultés de mise en œuvre du Socle Commun de Connaissances et de Compétences dans les établissements secondaires français. Ce nouvel outil implique une évaluation non chiffrée fondée sur des objectifs communicables à l'élève et à sa famille et pour lesquels l'institution met en place une pédagogie différenciée et une prise d'information régulière. C'est d'ailleurs cette démarche, associée à une visée diagnostique et prospective qui fut adoptée lors du stage. Il a donc fallu anticiper certaines réticences et rassurer quant au caractère opératoire de l'évaluation par compétences. La démarche opératoire, telle qu'elle est décrite en *infra*, montre que ce n'est finalement pas le Socle commun qui fut retenu pour mener à bien la refonte des évaluations au LI.

2.2 Un choix évident au LFAY

Le Socle commun de connaissances et de compétences, tel qu'il est nommé depuis la loi du 23 avril 2005, est validé à la fin de l'école primaire (en CM2) et à la fin de la scolarité obligatoire (3^{ème}) par une attestation nommée « Livret personnel de compétences » (LPC). Trois paliers sont définis : CE1, CM2 et 3^{ème}. L'élève est évalué à chacun de ces paliers. Le LPC est accompagné de grilles de références qui décrivent les sept compétences évaluées et les déclinent en items plus précis³⁵. Les instructions officielles encouragent par ailleurs les enseignants à évaluer de manière collégiale pour le palier 3, avant que l'attestation de fin de scolarité obligatoire ne soit délivrée par le chef d'établissement. Dans un établissement scolaire comme le LFAY, qui accueille une école primaire, un collège et un lycée, il est d'autant plus cohérent d'utiliser un tel outil comme référentiel pour l'évaluation. Les items utilisés pour chacun des sept compétences constituent une base admise par tous et légitimée par l'institution. D'ailleurs, le Socle commun est explicitement mentionné par les programmes disciplinaires comme un enjeu incontournable. Les programmes de français de 2008 pour le collège attirent ainsi l'attention des professeurs de lettres sur l'enseignement et

³⁴ Zarate (2000 : 7), citée par Penz (2003 : 143).

³⁵ www.eduscol.education.fr/cid49889/livret-personnel-de-competences.html (consulté le 10/01/15).

l'évaluation des compétences du Socle dès les premières lignes du préambule³⁶ : « Les programmes de français au collège contribuent à l'acquisition de plusieurs grandes compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences ». Enfin et surtout, une demande explicite de l'administration du Lycée a permis de relancer le travail de réflexion et de s'appuyer sur un objectif précis : élaborer des modèles d'évaluation d'entrée qui puissent être utilisés par des professeurs ou par des intervenants tels que des membres de l'administration ou des personnels surveillants, d'une part, et prévoir d'autre part des outils permettant de transmettre efficacement les données recueillies à l'équipe pédagogique en charge de l'élève une fois qu'il aura été accueilli dans une classe.

³⁶ Programmes de français de 2008 pour le collège : http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf (consulté le 24/02/15).

Chapitre 4 - Les perspectives synthétiques choisies

1 La dimension interculturelle et l'élaboration collective

Au LI, la structure pédagogique internationale (treize SI intégrées dans un établissement français relevant du MEN) et la configuration des équipes enseignantes (les conseils de classe rassemblent des professeurs représentant les treize sections et les professeurs français) impliquent de mettre en œuvre une éducation interculturelle. Le projet de refonte des évaluations d'entrée au LI est l'occasion de réfléchir à la dimension interculturelle de ces évaluations, qui devraient alors être élaborées en concertation avec les représentants des treize SI et de la partie française. Le terrain est particulièrement riche et problématique, et l'addition des cultures éducatives au sein de l'établissement, ne signifie pas nécessairement la collaboration entre toutes ces cultures et toutes ces langues. Comment dès lors imaginer des modèles d'évaluation reflétant les priorités d'une communauté éducative complexe, plurilingue et multiculturelle ? Comment s'assurer que les nouvelles évaluations d'entrée soient un projet commun, qui dépasse certains particularismes culturels et réponde aux attentes institutionnelles de la partie française ? La démarche opératoire décrite plus tard montrera qu'il s'est agi d'ouvrir le débat sur les objectifs des évaluations d'entrée et de favoriser une forme de négociation à l'échelle de l'établissement, par la consultation de chaque SI et ensuite par la réunion de représentants qualifiés et impliqués dans la démarche de l'évaluation diagnostique initiale. Mais revenons à la notion d'interculturalité et de compétence interculturelle.

La compétence interculturelle peut être définie comme « un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou un groupe de personnes de culture différente » ou comme « la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence³⁷ ». Mais le projet mené au LI et au LFAY n'implique pas seulement la capacité à communiquer dans un contexte pluriculturel et la définition qui nous semblerait le mieux convenir serait plutôt la capacité à « mettre en œuvre une culture d'action commune » et à « agir avec l'autre³⁸ ». Pour réaliser cet objectif, il a fallu mettre au clair les « variables situationnelles » (Huver & Springer, 2011 : 265), c'est-à-dire les instances dans lesquelles peuvent se décider de nouvelles orientations pédagogiques au sein de l'établissement, les relations hiérarchiques agissant sur la prise de décision ou les éléments qui facilitent l'interaction entre tous les

³⁷ Ces deux citations proviennent du site <http://interculturel.correspondants.org/texts/competence-interculturelle> (consulté le 18/02/15) et citant lui-même le site www.alte.org.

³⁸ *Op. cit.*

acteurs de l'évaluation initiale, tant au LI qu'au LFAY. Il a fallu également observer les variables « structurelles » (*op. cit.*), telles que les enjeux économiques, politiques et historiques de telles évaluations. En effet, au LI, certaines SI, dont les effectifs sont peu nombreux, insistent souvent auprès de l'administration française pour accepter dans l'établissement des élèves qui n'obtiennent pas toujours de bons résultats aux évaluations d'entrée. L'enjeu est important, puisque les SI en question ont besoin de recruter régulièrement de nouveaux élèves pour assurer leur pérennité sur le plan financier. D'autre part, les SI sont soutenues par les ambassades des pays dans lesquels se trouvent leur système éducatif de référence (l'ambassade du Royaume-Uni pour la section britannique, par exemple) et pour ces représentations diplomatiques, il n'est pas question d'assister à un affaiblissement des SI dont elles se sentent les plus proches. Un exemple extrême nous est fourni par la section russe, montée de toute pièce en septembre 2010, malgré le manque de place invoqué par le proviseur du LI, à la suite d'une visite d'Etat du président russe Dimitri Medvedev et à la demande expresse des autorités russes. Du point de vue de l'administration française, si la famille est installée en France et ne peut faire le choix de scolariser ses enfants dans son pays d'origine, il n'y a pas toujours d'alternative à une scolarisation au LI et la tendance pourrait être d'accepter des élèves à l'essai, quand bien même ils n'auraient pas obtenu de bons résultats aux évaluations. Pour des raisons historiques enfin, l'établissement veille à assurer à chacune des SI qui le composent les moyens de sa survie. Il serait difficile d'imaginer au LI la disparition d'une section et donc d'une culture et d'une langue ayant participé à la création de cet établissement hors normes. Au LFAY, les demandes d'inscription émanent parfois des ambassades française, francophones ou d'autres aires linguistiques. Il est parfois difficile de refuser la scolarisation d'enfants certes peu à l'aise avec la langue ou la culture éducative françaises mais dont les parents sollicitent directement auprès des autorités françaises de tutelle, à Hanoï, la possibilité d'étudier au lycée français.

Afin de parvenir à négocier de nouveaux modèles d'évaluation, il a paru nécessaire de s'appuyer sur les « deux aspects de la compétence interculturelle » (Butjes, cité par Penz : 2003), c'est-à-dire « l'aptitude à la médiation » et « l'aptitude à l'information ». Comment en effet ignorer que les attitudes de chaque enseignant vis-à-vis de l'évaluation sont construites par la culture éducative qu'il représente ? Ne faudrait-il pas s'efforcer de rendre le plus explicite possible ce que Willing (cité par Penz : 2003) nomme « les aspects pragmatiques de sens », c'est-à-dire « l'intention sous-jacente, les présupposés, les cadres transculturels pertinents (...) la connaissance mutuelle » ? Ce travail de clarification, important pour l'apprenant en situation de contact avec une autre culture, nous a également paru essentiel au

cours du processus de négociation, au LI, avec la partie française et les SI. Il nous a semblé que ces dernières ne répondaient peut-être pas de la même manière que la partie française à une injonction d'ordre réglementaire, telle qu'elle apparaît dans les textes officiels du MEN définissant les SI : mettre en place des évaluations d'entrée pour sélectionner les apprenants en mesure de suivre un double enseignement. La légitimité non discutable de ces injonctions pour les professeurs et administrateurs de la partie française pouvait être perçue avec plus de scepticisme par certains collègues des SI. Au LFAY, les évaluations sont élaborées dans un contexte qui se veut homogène – sans négociation interculturelle - puisque l'administration française demande à ses professeurs français titulaires du MEN d'élaborer des modèles de tests en français. Pour autant, c'est l'identité de l'apprenant évalué, lequel est potentiellement bi-plurilingue et pluriculturel, qu'il faudrait prendre en compte.

2 L'évaluation des apprenants bi- plurilingues

Les évaluations initiales s'adressent à des apprenants le plus souvent bi-plurilingues et pluriculturels, tant au LI par définition, qu'au LFAY, comme en témoigne l'enquête menée par les élèves de l' « atelier plurilingue » et mentionnée plus haut. Ces contextes impliquent la mise en place d'évaluations qui relèvent le défi du plurilinguisme et de l'interculturalité.

La difficulté tient en grande partie à ce que la question de l'évaluation en terrain plurilingue et multiculturel est souvent posée mais rarement étudiée de manière à mettre en lumière « les phénomènes d'hybridation, de circulation et de superposition de pratiques d'évaluation issues de traditions éducatives différentes» (Huver & Springer, 2011 : 40). L'une des réponses proposées est celle du portfolio (Molinié, 2011), dispositif global et multi référentiel qui permet de mesurer qualitativement les compétences d'un apprenant. L'enjeu est en effet, d'un point de vue pratique et éthique, de prendre en compte la langue et la culture d'origine et d'éviter le sentiment d'acculturation chez l'apprenant. Intégrer les langues et les cultures de l'apprenant dans une évaluation initiale diagnostique, n'est-ce pas s'assurer de réaliser un diagnostic fin et qualitatif, respectueux de l'identité plurielle et du potentiel de l'apprenant ? Pour autant, les portfolios en langue ne permettent pas de rendre compte la compétence plurilingue, du moins lorsqu'elle est conçue comme une compétence intégrée et non comme l'addition de toutes les langues parlées par l'apprenant. C'est ce que soulignent Huver et Springer (2011 : 270-271), qui mentionnent les outils d'évaluation existants et notamment les portfolios, lesquels « ne visent le plurilinguisme que par des procédures

monolingues ». Les solutions proposées par Huver et Springer (2011 : 274-278) comprennent le « résumé en L1 de discours produits en L2/L3 », la « Lecture/écoute en d'autres langues pour en inférer le contenu », la « participation à des situations de communication plurilingues », le développement d'une « réflexivité métalinguistique » de la part de l'apprenant et finalement la promotion d'une auto évaluation, car « seul l'apprenant est légitime pour identifier les stratégies qu'il a mises en œuvre, les ressources qu'il a mobilisées, les savoir-faire et savoir-être qu'il a développés ».

Les démarches suggérées ouvrent des perspectives intéressantes pour l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue et l'évaluation de la compétence interculturelle. Cependant, sans nécessairement se réfugier derrière la dimension économique des évaluations initiales diagnostiques au LI et au LFAY – il faut en effet mobiliser les acteurs de l'évaluation pour chaque apprenant souhaitant s'inscrire dans l'établissement, à des périodes traditionnellement chargées, comme la fin d'année scolaire ou la rentrée du mois de septembre – il n'est pas certain que les formats envisagés correspondent aux attentes institutionnelles. En effet, les évaluations d'entrée souhaitées par chaque établissement doivent être à la fois relativement courtes (une à deux heures), réalisables par des personnes différentes, qui ne seront pas toutes disponibles au même moment, et offrir une prise d'information facilement communicable à l'administration et aux équipes pédagogiques qui accueilleront ensuite l'apprenant. Il n'est pas sûr que les modèles théoriques évoqués en *supra* permettent vraiment de traiter une telle commande. Ils s'appliqueraient davantage à un processus de formation et d'évaluation qualitatives menées dans un temps long.

L'on pourrait néanmoins imaginer, après consultation des évaluateurs des différentes langues et cultures représentées dans l'établissement, d'intégrer des formats d'évaluation représentatifs des différentes cultures éducatives, sur le modèle du Baccalauréat International, qui propose aussi bien des QCM, des travaux réalisés en cours ou des devoirs plus formels comme la dissertation.

Les nouvelles procédures viseraient à établir un modèle d'évaluation « ouvert, expérimental, constructif, interne » à l'établissement (Chardenet, 2010) et seraient « multi combinatoires : multi référentielles ; multi échelles ; multi critères ; multi points de vue » (*op. cit.*). L'objectif ne serait plus alors, comme dans les certifications les plus courantes de « réduire la part discursive dans les procédures, mais de les augmenter à côté des procédures quantitatives indiciaires » (*op. cit.*). Le surplus d'informations transmises par l'évaluateur à l'apprenant, à l'écrit comme à l'oral, permettrait d'évaluer de manière plus efficace mais aussi de rendre compte ensuite avec plus de fidélité des compétences de l'apprenant.

Une étude plus fine des attentes de chaque établissement et une mutualisation des pratiques évaluatives entre les différentes cultures éducatives peuvent seules conduire à la production de nouvelles procédures ouvertes et multi référentielles.

Partie 3

-

Présentation d'une démarche opératoire

Chapitre 1 – Au Lycée International

1. Comment bien cerner les attentes du Lycée International à propos des évaluations initiales ?

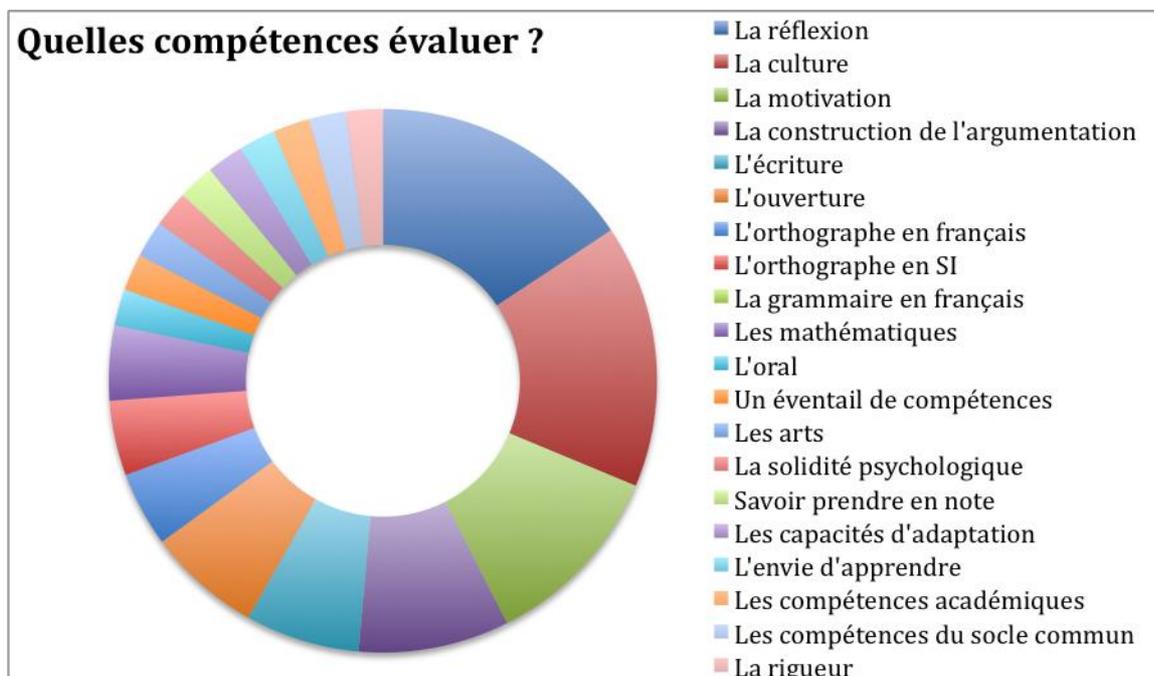
À l'origine du projet de stage se trouve une rencontre. Nous avons travaillé quatre ans dans un établissement scolaire très particulier, le Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les élèves y suivent tous un double cursus, en français et dans l'une des treize sections internationales représentées. Pour évaluer le niveau des élèves à l'entrée, vérifiant ainsi leur capacité à suivre un double enseignement, le proviseur consulte alors les professeurs de français et les professeurs de la section demandée. De nombreuses familles contactent l'établissement pour inscrire leurs enfants, anticipant une expatriation par exemple. Les responsables des treize sections sont fortement sollicités et ne proposaient jusqu'alors qu'une évaluation de l'élève dans l'établissement, obligeant certaines familles à de longs et coûteux déplacements. Les sections et l'administration française sont ainsi en demande d'évaluations pouvant être réalisées à distance, afin d'éviter à certains élèves, notamment américains ou asiatiques, de se déplacer pour un « test » qu'ils ne réussiraient pas. Nous étions impliqué dans l'enseignement à des élèves non francophones ou peu francophones dans des classes dites de FS accueillant les élèves non francophones pendant une année scolaire et nous cherchions à développer notre réflexion sur ces pratiques dans une formation de Master 2 professionnel. Pour plus d'efficacité, il fallait ancrer la réflexion dans une pratique concrète. Nous nous sommes donc « rencontrés », avec l'établissement, c'est-à-dire les Sections, l'administration française, autour de cette demande précise d'évaluations à distance. Monsieur Lemaire, proviseur du Lycée International (LI), Madame Mellet, principale adjointe ont représenté l'administration de l'établissement au cours du stage. Nous avons pu rencontrer Madame Mellet chaque semaine pour faire le point sur l'avancée du projet, le plus souvent en compagnie de Catherine Eterstein, coordinatrice des classes de FS, qui a grandement contribué à la définition du projet de recherche, en précisant les conditions de son application concrète : Mme Eterstein est en effet chargée des « tests » d'entrée au LI et, à ce titre, elle est en relation quasi-quotidienne avec les collègues et directeurs des sections internationales. Les programmes en vigueur au sein du LI sont définis en concertation avec le MEN français et la pédagogie et la gestion administrative des élèves font l'objet d'une gestion conjointe au sein de l'établissement entre la partie française et les sections, le proviseur français conservant le dernier mot en cas de désaccord. Il est ainsi le garant du bon fonctionnement de l'établissement, dans le respect des lois et des programmes français, tout en s'assurant que le

LI reste caractérisé par l'« esprit » multiculturel et l'engagement en faveur du plurilinguisme qui ont présidé à sa création.

En ce qui concerne les évaluations d'entrée menées dans l'établissement, la démarche est la suivante : les familles ayant contacté l'établissement sont reçues d'abord en entretien par le chef d'établissement français et par le directeur de la section internationale ; l'élève est ensuite reçu seul par la Section puis par un professeur français pour évaluer son niveau dans les deux langues ; le chef d'établissement consulte ensuite les rapports des uns et des autres pour prononcer son accord ou son refus. Les évaluations d'entrée sont donc réalisées dans un esprit de collaboration entre l'administration française et les sections concernées mais les « tests » menés par les Sections et par les professeurs français ne sont pas coordonnés. D'autre part, les attentes en termes de compétences à vérifier chez l'élève « testé » ne sont pas précisées. Il nous semblait difficile et périlleux d'élaborer d'emblée des évaluations à distance répondant aux attentes des deux composantes (française et internationale) de l'établissement. Il faudrait d'abord définir clairement des niveaux-seuil, des compétences associées, des moyens concrets d'évaluer ces compétences, tout cela après consultation des personnes impliquées dans l'évaluation. Une phase d'enquête et de négociation a précédé le travail de réalisation des évaluations à distance. C'est même toute la démarche de l'évaluation d'entrée qu'il a fallu interroger. Nous avons donc proposé de réfléchir aux fondements théoriques de ces évaluations, en interrogeant les membres de la communauté éducative et en recherchant les cadres conceptuels adéquats plutôt que de mener un projet de réalisation de « test » à distance, ce qui nous semblait correspondre à une étape ultérieure du travail.

Que l'on se situe dans la perspective des SI ou dans celle de l'administration du Lycée International, il semblait important de fonder ces évaluations de français sur des critères à la fois explicites, assimilés par tous les collègues de français et adaptés à des élèves qui ne connaissent pas toujours notre langue et notre système éducatif. Les compétences ainsi évaluées devraient permettre de définir un niveau en langue française et surtout des capacités de traitement de l'information, de compréhension et de construction de l'argumentation. L'apprenant qui maîtriserait ces compétences linguistiques et stratégiques ainsi que les compétences évaluées dans la langue de la section d'accueil serait admis dans l'établissement. L'apprenant pourrait, selon le résultat, être orienté vers une classe de « Français Spécial », telle que le LI nomme traditionnellement ces classes d'accueil.

Pour identifier précisément les attentes de la communauté éducative concernant les évaluations initiales, nous avons choisi d'adresser un questionnaire³⁹ aux directeurs de chaque section internationale, aux représentants de l'administration française puis de les rencontrer individuellement afin de commenter leurs réponses. L'enjeu des questions était de définir le profil d'un élève admis au LI pour ensuite élaborer efficacement les évaluations d'entrée. Le questionnaire portait l'attention sur les compétences supposées d'un élève suivant un double enseignement en section internationale et sur les moyens d'évaluer ces compétences. Les directeurs de section notamment étaient incités à proposer des formats d'évaluation utilisés dans leur système éducatif. Ainsi, l'on pouvait en amont d'un travail de refonte des évaluations cerner les difficultés éventuelles de certains élèves relevant d'autres systèmes éducatifs avec des évaluations académiques françaises, proches du DNB ou des épreuves du Baccalauréat et mieux calibrer les futures évaluations, pour qu'elles ne constituent pas en soi un obstacle à la sélection de l'élève. L'objectif était aussi de constituer deux répertoires, l'un contenant les compétences identifiées collectivement comme essentielles pour suivre un double enseignement, l'autre rassemblant les types d'exercices ou de démarches évaluatives les plus à même de cibler ces compétences, quel que soit le système éducatif d'origine de l'élève. Avant la réunion de cadrage organisée avec l'IA-IPR de l'académie de Versailles, dix SI ont répondu au questionnaire. Leurs réponses ont été présentées dans un tableau de synthèse⁴⁰. Elles sont reproduites ici :



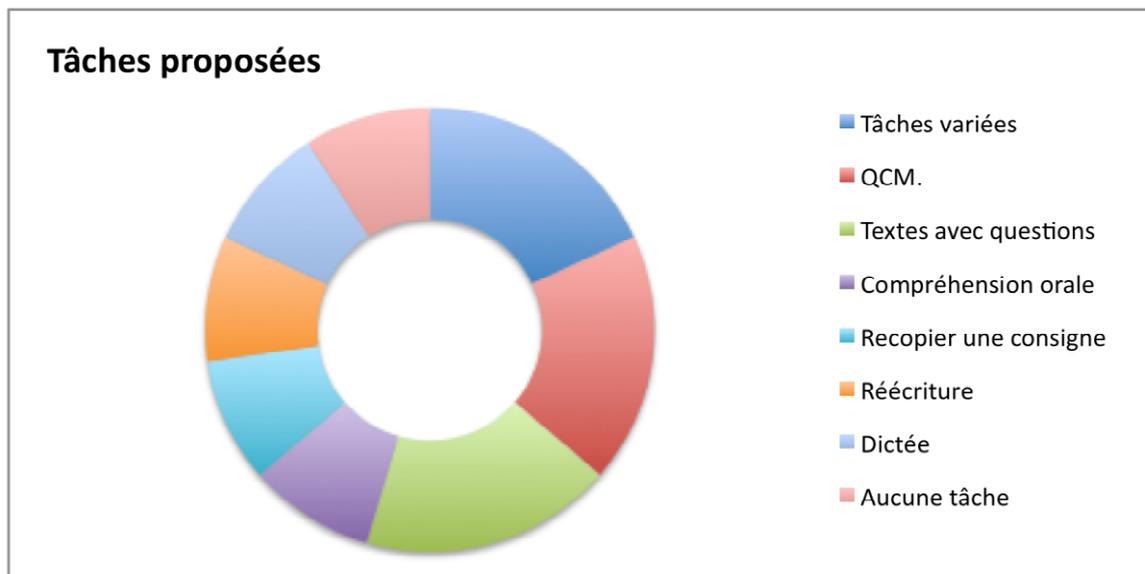
³⁹ Le questionnaire est reproduit dans l'annexe 10, p. 28.

⁴⁰ Un tableau de synthèse des réponses est proposé dans l'annexe 11, p. 29.

Aux questions « Quelles compétences devrait-on évaluer, en général, avant de recruter un nouvel élève au LI ? » et « Quelles compétences devrait-on évaluer dans un test de français avant de recruter un nouvel élève ? », les personnes interrogées répondent, par ordre d'importance, « la réflexion » (7 réponses sur 10 questionnaires), « la culture » (7 occurrences), « la motivation » (5), « la construction de l'argumentation » (4 mais les collègues des sections internationales précisent qu'il s'agit plutôt d'une prise en compte des spécificités – selon leurs représentations – du système français), « l'écriture » (3), « l'ouverture » (3), « l'orthographe en français » (2), « l'orthographe en section » (2), « la grammaire en français » (2), « les compétences dans d'autres matières comme les mathématiques » (2), mais aussi, avec une seule occurrence pour chaque, « l'oral », « un éventail de compétences », « la lecture à haute voix », « les arts », « la solidité psychologique », « savoir prendre en note », « les capacités d'adaptation », « l'envie d'apprendre », « les compétences académiques », « les compétences du Socle Commun » et « la rigueur ». Les références à des compétences générales et transversales sont les plus nombreuses et mettent l'accent sur des capacités peu ou pas évaluées lors des admissions dans l'établissement : « la culture », « l'ouverture » et « la motivation » relèvent effectivement de capacités difficilement quantifiables mais le protocole d'évaluation déjà mis en place permet, lors des entretiens avec la famille et avec l'élève, de se faire une certaine idée du projet familial. Les familles sont en effet reçues en entretien puis l'apprenant est évalué par un enseignant français et par un enseignant de la SI correspondant à la demande d'inscription formulée par la famille. Bien que limitées à une occurrence chacune, quelques compétences proposées sont remarquables. Elles envisagent le profil de l'élève admis au LI dans une perspective plus psychologique, socioculturelle, qu'académique : « la solidité psychologique », « les capacités d'adaptation », « l'envie d'apprendre » ou même « les arts » font référence à l'exigence du double cursus propre au LI, qui sollicite fortement les élèves en termes de volume horaire et de charge de travail aussi bien dans la partie française que dans l'enseignement de section. Enfin, les réponses des SI ciblent des compétences académiques comme la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et la capacité à argumenter, largement sollicitées dans le cursus français.

Pour évaluer ces compétences, les collègues interrogés proposent « des tâches variées » (2 occurrences), des QCM (2), « des textes avec des questions » (2), « la compréhension orale », « recopier une consigne », « la réécriture » « la dictée » et « aucune tâche en particulier » (cette dernière proposition étant liée aux réticences, pour une des sections scandinaves, face à la démarche de l'évaluation académique, normée). Certaines

sections signalent au cours de l'entretien consacré à l'analyse des réponses que le QCM est le seul mode d'évaluation pratiqué dans leur cursus national. C'est le cas de la section japonaise et de la section néerlandaise lorsqu'il s'agit d'examens officiels assurés par l'organisme CITO.



Lors de cette première analyse du terrain, grâce aux questionnaires notamment, nous avons pu constater que les attentes de la communauté scolaire se rapportent à l'élaboration d'évaluations à large spectre, qui permettraient de cibler des compétences de haut niveau (culture, réflexion, motivation) attestant de la capacité de l'élève à intégrer un double cursus, sur le long terme. Sont ainsi considérés comme secondaires des savoirs et des savoir-faire académiques ne renseignant que sur la maîtrise du code linguistique et des méthodes propres au système français, lesquelles doivent être dépassées pour bien prendre en compte le caractère plurilingue et pluriculturel de l'établissement. Si l'analyse des questionnaires en première intention donne quelques pistes intéressantes, il faut encore se pencher sur les cadres théoriques et les comptes rendus d'expérience disponibles dans le domaine de l'évaluation en contexte scolaire. Plusieurs voies, parfois déjà explorées dans l'établissement, sont envisageables.

L'ensemble de ces données furent examinées lors d'une réunion⁴¹ organisée en présence de Madame L'Inspectrice Pédagogique Régionale, Monique Jurado, le 16 février 2012. Madame Jurado venait à la rencontre des collègues impliqués dans le projet de refonte

⁴¹ L'ordre du jour se trouve dans l'annexe 12, p. 30.

des évaluations initiales, afin de proposer ses conseils et, d'une certaine manière, le point de vue de l'institution. Cette réunion et donc ce bilan intermédiaire constituèrent une étape essentielle dans l'évolution du projet.

2. Un bilan intermédiaire et une impulsion nécessaire : la validation par l'IA-IPR

La réunion du 16 février permit dans un premier temps de faire le bilan des travaux réalisés par le groupe de professeurs impliqués dans le projet de refonte des évaluations d'entrée. Les premières intuitions avaient conduit à s'appuyer sur le palier 2 du Socle commun de connaissances et de compétences, évalué en fin d'études primaires, afin de mieux appréhender le niveau de référence des élèves entrant au collège (niveau 6^{ème}-5^{ème}) et ainsi de l'évaluer grâce à ce que l'équipe nommait alors les « tests d'entrée ». Pour plus de clarté et pour relier le travail en cours aux tâches qui incombent déjà aux professeurs de l'enseignement secondaire, les compétences et les items de référence étaient plus précisément ceux du Livret personnel de compétences. Les compétences qui semblaient les plus cruciales et les plus opératoires dans une démarche d'évaluation furent sélectionnées et rassemblées dans un document de travail⁴². Celui-ci, intitulé « synthèse de la réunion », et contenant une grille de référence indicative, était fondé sur le postulat que le Socle commun, inspiré par le CECR, permettait à chacun d'identifier les compétences scolaires pouvant être évaluées chez des élèves ayant suivi un enseignement correspondant à l'école primaire française. Il donna lieu à l'élaboration d'un « test », selon la terminologie adoptée alors, destiné aux élèves souhaitant entrer en 6^{ème} ou en 5^{ème} « standard », c'est-à-dire non FS⁴³. Ce premier test ne fit pas consensus et révéla des lacunes importantes. Il ne réalisait que très partiellement les attentes exprimées par le biais du questionnaire adressé aux Sections internationales. Il se fondait très largement sur des compétences académiques impliquant une bonne connaissance des méthodes et contenus des programmes de l'école primaire française. Voici quelques exemples de tâches proposées dans ce test:

Un récit

1) Nommez les quatre personnages.

⁴² Ce document est reproduit dans annexe 13, pp. 31-35.

⁴³ Le « test » est reproduit dans l'annexe 14, p. 36.

.....
.....
.....
2) Quels sont leurs liens familiaux ?

.....
.....
.....
3) Expliquez, à l'aide du contexte, l'adjectif « benêt ».

.....
.....
.....
4) « il manquait de jugeote » :
a) distinguer le radical et le suffixe
b) préciser le niveau de langue

.....
.....
.....
5) La fée est-elle un être bienfaisant ou maléfique ?

.....
.....
.....
6) Qu'ont en commun les personnages suivants ? Associe les noms correspondants par un trait.

Magicienne .	. Harry Potter
Enchanteur .	. Merlin
Sorcier .	. Morgane
Fée .	. Circé

7) Selon toi, cette histoire est...
◇ un récit historique
◇ un conte
◇ un mythe

Les critiques se concentrèrent donc sur sa trop grande difficulté, pour des élèves provenant d'autres systèmes éducatifs et potentiellement bi-plurilingues et sur sa conception restrictive des compétences acquises par un apprenant. Les questionnaires nous avaient rappelé que l'enseignement international visait à l'apprentissage de compétences de haut niveau, comme la mobilisation d'une bonne culture générale, scientifique et humaniste (10 occurrences qui incluent les connaissances artistiques et scientifiques), la compréhension et l'expression en interlangue, la réflexion, l'argumentation et la motivation. Comment donc se limiter aux seuls items contenus dans le Socle commun, qui se réfèrent à un métalangage maîtrisé par les enseignants et parfois les élèves ? Pouvait-on exiger la compréhension, par des élèves non français, de termes comme « paratexte » ou « connecteurs » ?

Une tentative de mise en correspondance des compétences présentées par les programmes de français, le Socle commun et le CECR, par le biais de tableaux de synthèse, ne permit pas d'avancer significativement dans la constitution d'une démarche opératoire, à la fois légitime et accessible. Elle révéla plutôt les limites de la méthode employée jusqu'alors, qui visait à relier à tout prix les nouvelles évaluations aux éléments de langage utilisés dans les programmes officiels français. L'on décida alors de reprendre la réflexion en amont, en se fondant cette fois sur le CECR, source d'inspiration du Socle commun et d'un nombre de plus en plus important de programmes et d'évaluations en didactique des langues, mais aussi sur le référentiel des compétences du Bac International de Genève, les évaluations de la section américaine, celles de la section néerlandaise et sur le DELF. Les items du Socle pouvaient ainsi être complétés voire dépassés au profit de notions à la fois plus fines, plus vastes et donc plus pertinentes dans le contexte du LI et de ses évaluations en devenir. Dans cette perspective, le Bac International de Genève propose d'évaluer les apprenants selon une série de niveaux de référence et de compétences spécifiques, ces dernières étant considérées de manière qualitative : le passage d'un niveau à un autre implique une maîtrise accrue de la compétence, dans le sens d'une plus grande précision, d'une plus grande amplitude ou d'un plus grand degré de spécialisation du lexique. Pour évaluer les compétences en français, le Bac International s'appuie sur une série de 4 critères (A, B, C et D) dont les critères précis varient en fonction du niveau évalué. Ainsi, pour le critère B du niveau « NM » - lequel correspond à 150 heures de cours - nommé « interprétation et réaction personnelle », les critères précis sont les suivants :

- « L'interprétation par le candidat de l'extrait ou de l'œuvre (des œuvres) est-elle valable ? »,
- « Le candidat a-t-il bien identifié et analysé l'effet des procédés stylistiques tels que langage, images, ton, structure, style et technique présents dans l'extrait ou dans l'œuvre (les œuvres) ? »,
- « La réaction du candidat indique-t-elle une pensée critique et originale ? »
- « Les références du candidat à l'extrait ou à l'œuvre (les œuvres) sont-elles précises et pertinentes ? ».

L'accent est mis sur le repérage des indices de sens et des éléments les plus connus d'un métalangage de l'analyse littéraire, ainsi que sur la capacité à interpréter un texte avec pertinence et originalité. Au niveau « supérieur », le critère B est décliné dans les quatre critères précis suivants : « Le candidat a-t-il bien compris les implications spécifiques de la question ? », « Dans quelle mesure le candidat a-t-il réagi à ces implications ? », « Le

candidat a-t-il bien illustré ses affirmations ? » et « Dans quelle mesure le candidat a-t-il exprimé une réaction personnelle pertinente ? ». L'accent est mis cette fois sur la compréhension globale et la capacité à développer un point de vue personnel. Pour les deux niveaux de référence mentionnés, « NM » et « supérieur »⁴⁴, l'évaluation se fonde sur des descripteurs répartis sur une échelle de 0 à 10 pour le niveau « NM » et de 0 à 5 pour le niveau « supérieur ». Les descripteurs sont ainsi plus nombreux et exigeants pour le niveau « NM » et permettent une évaluation critériée et qualitative. Le niveau 5 du niveau « supérieur » relève une « Excellente réaction aux principales implications de la question ainsi qu'à ses subtilités » et plus précisément : « les idées du candidat sont convaincantes et témoignent d'originalité, lorsque cela s'avère approprié » ; « l'analyse est toujours détaillée et illustrée de façon persuasive grâce à des exemples choisis avec soin ». Le niveau « NM » évalue quant à lui au niveau 9-10 une « Excellente interprétation de l'extrait ou de l'œuvre (des œuvres) » et plus précisément : « interprétation bien fondée de la pensée et des sentiments exprimés dans l'extrait ou l'œuvre (les œuvres), y compris, lorsque cela s'avère approprié, un jugement critique réfléchi » ; « une compréhension et une analyse claires de l'effet des procédés stylistiques présents dans l'extrait ou l'œuvre (les œuvres) ; « les idées sont étayées de références à l'extrait ou à l'œuvre (aux œuvres) qui sont exactes et précises ». Les exigences du niveau « NM » impliquent une certaine expertise dans le maniement de concepts complexes liés à l'analyse littéraire, en utilisant un vocabulaire spécialisé. Le niveau « supérieur » se satisfait d'une maîtrise globale de l'analyse à partir d'un texte, sans référence précise à un métalangage littéraire. Cet effort pour développer les critères d'évaluation et fournir une grille évolutive, accompagnée de ses descripteurs précis, répartis sur une échelle, encourage la prise en compte de compétences à la fois générales, universelles et plus spécifiques, spécialisées, chez l'apprenant. Le Bac International de Genève nous a donc encouragé à élargir le spectre de l'évaluation et à reconfigurer celle-ci autour des compétences qui nous paraissaient les plus importantes, dans le respect des compétences identifiées grâce au questionnaire et liées au contexte.

Dans notre recherche de modèles théoriques différents, les évaluations d'entrée en Section américaine au LI nous ont semblé particulièrement intéressantes. La directrice de cette section, Kelly Herrity, ainsi qu'un professeur de lycée, Andrew McGovern, ont présenté la démarche qu'ils suivaient, lors de la réunion du 16 février. Leur présence et leur expérience nous semblaient éclairantes puisque l'évaluation d'entrée dans la section était conçue avec un

⁴⁴ Certains critères et descripteurs du niveau « NM » sont reproduits dans l'annexe 15, pp. 41-44.

objectif similaire au nôtre : l'évaluation d'entrée d'élèves s'apprêtant à suivre un double enseignement dans un lycée international. Les compétences évaluées par la Section américaine relèvent d'une approche globale de l'apprenant, comme en témoignent les documents reproduits en annexe⁴⁵. Voici la reproduction du tableau contenant les compétences devant être évaluées par le professeur lorsqu'il recommande un élève auprès de la section américaine. Ce document est inclus dans le dossier d'admission de l'élève.

Academic abilities	Outstanding (one of top students)	Excellent	Good	Average	Below average	No basis for judgment
1. Academic ability						
2. Academic achievement						
3. Intellectual curiosity						
4. Effort/Self motivation						
5. Study habits						
6. Organization						
7. Ability to work alone						
8. Participation in class discussion						
9. Ability to write						
10. Ability to express ideas orally						
11. Follows directions						
12. Uses suggestions or corrections						
13. Seeks help when needed						
14. Attention span						
15. Creativity and original thinking						
16. Analytical skill						

Sur les documents de recommandation que doivent donc remplir les professeurs d'anglais de l'établissement précédemment fréquenté par l'élève, figurent explicitement des

⁴⁵ Annexes 8, pp. 25-26 et 16, pp. 45-52: *Secondary school English teacher's recommendation, American section primary school : confidential rating form* et Test d'entrée en 6^{ème}.

critères d'évaluation d'ordre général, qui suggèrent une approche globale de l'apprenant. Le premier formulaire mentionne la difficulté d'une scolarité en section internationale, où l'apprenant doit suivre le programme français et celui de la section américaine. Il avertit ainsi le professeur en charge de la recommandation quant au niveau d'exigence d'une telle formation et la nécessité d'une forte autonomie et d'un haut niveau académique de la part du futur élève⁴⁶. Les items proposés visent des qualités dites académiques (« academic abilities ») telles que « Effort/Self motivation », « Willingness to take risks », « Seeks help when needed », « Creativity and original thinking » ou « Analytical skill », parmi d'autres catégories plus attendues dans un contexte scolaire, comme « Academic ability », « Academic achievement », « Ability to work alone » etc. L'on retrouve parmi ces items quelques-unes des attitudes mentionnées dans le CECR et notamment la sollicitation de l'aide du professeur en cas de besoin. Il est ainsi proposé au professeur de ne pas se limiter aux connaissances et compétences linguistiques et culturelles mais plutôt de considérer les capacités et attitudes de haut niveau qui permettent la réussite dans une situation d'apprentissage. Le test d'entrée en 6^{ème} fourni par la section américaine nous semble également susceptible de nourrir la réflexion en cours sur des modèles d'évaluation initiale efficaces. Il se compose d'abord d'un QCM d'une dizaine de questions, qui visent l'emploi de structures grammaticales correctes. Il consiste ensuite en la lecture d'un texte, suivie de questions posées oralement par le professeur. A chacune de ces questions est associée une compétence d'analyse : par exemple, à partir du texte « The monkeys live in trees », le professeur-évaluateur demande « What must the animals do in the conte and which animals think the conte twill be easy to win ? » (recall) ; « Why is the monkey able to eat all the Pepper ? » (deduce) ; « Is King Gorilla's contest a fair one ? » (assess) ; « Do the monkeys desserve to win the contest ? » (judgment and support) ; « What lesson might Leopard learn about himself from the contest ? » (infer). L'on voit bien que les compétences identifiées après chaque question permettent à l'évaluateur de cadrer suffisamment ses questions afin de cibler les compétences que la section américaine souhaite privilégier dans l'évaluation de ses futurs élèves. Ces indications explicites sur le document de l'évaluateur nous semblent de nature à favoriser à la fois une évaluation efficace de l'apprenant, et la transmission d'informations claires aux équipes pédagogiques qui reçoivent ensuite l'élève. C'est un principe que nous conserverons pour l'établissement des nouvelles évaluations d'entrée au LI.

⁴⁶*Secondary school English teacher's recommendation* : « Because bilingual éducation asks a great deal of a child, we try to accept only children who will be likely to succeed ». « L'enseignement bilingue étant particulièrement exigeant, nous préférons accepter seulement des enfants qui sont en mesure d'assumer cette difficulté ». (notre traduction).

L'inflation des cadres de référence permet alors de mieux cerner l'étendue des libertés que nous pouvions prendre avec nos programmes nationaux. La terminologie et les méthodes promues par les programmes français nous limitaient dans notre réflexion sur une manière d'évaluer en adéquation avec les apprenants qui se présentaient à nous. Aiguillonnés par les résultats de l'enquête menée au préalable dans l'établissement et par la variété des démarches observée dans les autres modèles d'évaluation, nous pouvions enfin construire des évaluations adaptées à nos attentes spécifiques.

Au moment de choisir les concepts et les démarches opératoires, il était utile de rappeler les préconisations du CECR dans le chapitre 9, paragraphe 3, puisque ce référentiel publié par le Conseil de l'Europe a été validé par les participants du projet de refonte des évaluations d'entrée au LI. A la page 145, dans un effort de synthèse et de prospective, le CECR conseille à ses utilisateurs de rendre explicites les types d'évaluation choisis, de manière à ce qu'ils soient adaptés aux besoins des apprenants, à ceux de l'institution qui prescrit les évaluations et aptes à former les enseignants.

Au cours de cette rencontre, nous avons également fait le choix de cibler le niveau A1.1 du CECR pour l'évaluation des compétences linguistiques des apprenants souhaitant intégrer une classe de FS mais avons distingué le niveau dans les autres compétences. Pour une entrée en 4^{ème}/3^{ème}, le niveau visé est ainsi B1 pour toutes les compétences qui ne ressortent pas exclusivement de la maîtrise du code linguistique, afin de cibler un niveau de maturité et de réflexion en adéquation avec l'âge des apprenants évalués. En cela, nous nous sommes inspirés du niveau attendu en classe de langue vivante à la fin du collège.

Ainsi, le parti-pris n'était plus seulement d'amender les évaluations existantes mais de concevoir de nouveaux modèles, en faisant la synthèse des protocoles déjà en place et de ceux qui nous semblaient souhaitables. Il fallait éviter de reconduire sans les interroger des pratiques qui avaient paru adaptées aux besoins pressants de l'établissement, avaient été améliorées de manière empirique mais n'avaient pas été fondées sur une concertation large, comme souvent : « la notion d'évaluation n'est jamais vraiment définie autrement que par ses fonctions, jamais par ses fondements, parce que jamais interrogée par la connaissance à travers une théorie générale » (Chardenet, 2010). Profitant de cette réunion rassemblant les divers acteurs de l'évaluation dans l'établissement nous pouvions faire le point sur les facteurs impliqués dans la construction des évaluations : les « paramètres méthodologiques généraux, les activités d'évaluation et les outils de jugement » (Huver & Springer, C., 2011 : 94-95). Ces grands axes de réflexion, développés dans la deuxième partie de ce mémoire, furent repris sous la forme d'une synthèse orale et validés par les enseignants et représentants

de l'administration. Ils s'organisent autour de trois grands principes : le choix d'une situation ouverte et multi référentielle ; le choix stratégique des niveaux communs de référence pour chaque classe d'âge chez les apprenants et donc chaque étape du cursus ; une approche qualitative et pas seulement quantitative.

3. L'animation de l'équipe

La dimension expérimentale du travail sur les évaluations initiales au LI pouvait poser quelques difficultés en termes de mobilisation des équipes. La commande institutionnelle, émanant de l'administration française et relayée parfois avec insistance par certaines SI laissait pourtant peu de doutes quant à l'intérêt et l'urgence de ce travail. Le stage de six mois effectué dans le cadre du Master 2 professionnel ainsi que la rédaction d'un mémoire ont servi de catalyseur. La caution offerte par l'articulation entre la dimension universitaire et l'ancrage professionnel a servi de point d'appui et permis à l'administration du LI de réunir les équipes autour de ce projet. Dans les premières semaines du stage, au mois de novembre 2011, nous avons, avec Catherine Eterstein, coordinatrice de l'enseignement en classes de FS, et avec le proviseur du LI, établi les attentes de l'établissement concernant le stage. Voici un extrait du journal tenu pendant le stage :

- Mercredi 09 novembre : le point de convergence entre la formation professionnelle de master et les besoins du LI est établi, en concertation avec le proviseur et C. Eterstein.
- Semaine du 14 au 18 novembre : contacts avec Mme Mellet, principale adjointe, qui accepte de devenir maître de stage. Premiers échanges avec Martine Achard à l'Université Stendhal-Grenoble 3.
- Jeudi 24 novembre : réunion de cadrage avec le proviseur, la principale adjointe ainsi que les coordinatrices de français et de FS, Claire Villanueva et Catherine Eterstein. Les objectifs suivants sont proposés :
 - . Rencontrer chaque SI et évaluer les besoins ;
 - . Etablir des tests d'entrée de la 6^{ème} à la 1^{ère} L (6^{ème}/5^{ème}, 4^{ème}/3^{ème}, seconde, 1^{ère} ES/S et 1^{ère} L) et pour toutes les classes de FS (6^{ème}/5^{ème} FS, 4^{ème}/3^{ème} FS, seconde FS) ;
 - . Concevoir des tests discriminants évaluant la capacité à suivre un double enseignement ;
 - . Mettre en ligne les tests ;
 - . Avant Noël, établir une ébauche de test et le soumettre aux collègues de lettres.

- 12 décembre : envoi du test témoin au proviseur.
- 16 décembre : message du proviseur aux collègues de lettres appuyant le projet de refonte des évaluations d'entrée et contenant l'ébauche de test. Extrait du message : « La réglementation concernant les sections internationales impose de « vérifier l'aptitude des enfants...à suivre le type d'enseignement dispensé dans ces sections. »
Nous avons donc l'obligation de soumettre chacun des postulants à des tests français et de langue nationale. (...) »
- 16 février : réunion de cadrage en présence de l'IA-IPR.
- 11 juin : évaluation d'entrée en 4^{ème}/3^{ème} FS mise en pratique en classe de 6^{ème}/5^{ème} FS.

Pour accompagner le travail collectif sur les évaluations d'entrée, nous avons envisagé successivement plusieurs cadres de référence, comme le montre la partie 2 du mémoire. D'autre part, s'agissant d'une expérimentation nouvelle dans l'établissement, où les évaluations d'entrée n'ont jamais été pensées comme un modèle explicable ni fondées sur un cadre clairement établi et où par ailleurs la dimension interculturelle et plurilingue peine à se vérifier dans les pratiques pédagogiques quotidiennes, il a fallu tâtonner, proposer, écouter les demandes des uns et des autres avant d'aboutir à un cadrage précis et accepté par tous.

La réunion du 16 février, en présence de représentants de l'IA-IPR, des représentants de l'administration française du LI et des SI ainsi que des professeurs impliqués dans le travail de refonte des évaluations, fut déterminante dans la mesure où elle permit de valider la démarche entreprise et d'établir une série d'outils permettant de réaliser les futures évaluations.

A la suite de cette réunion, les collègues ont pu élaborer de nouvelles évaluations pour les classes du collègue. Nous présentons ces évaluations dans la quatrième partie du mémoire. Le travail s'est ensuite interrompu au mois de juin 2012, suite à un changement d'affectation. Il s'est poursuivi sous une autre forme au LFAY.

Chapitre 2 – Au Lycée Français Alexandre Yersin

1. Le second terrain de recherche : le Lycée français Alexandre Yersin de Hanoï

A l'égard de l'évaluation, la situation au LFAY semble moins complexe. Nous avons affaire à un établissement homologué en gestion directe de l'AEFE – une émanation du MAE qui assure le suivi pédagogique de quelques cinq cents établissements du réseau – où les enseignants titulaires ou en contrat local appliquent les programmes définis par le MEN. Ces derniers sont garants de la formation et de l'évaluation des élèves, en conformité avec les attentes de l'institution. Cependant, la demande de l'administration concernant des évaluations initiales se heurte à quelques difficultés.

Tout d'abord, il n'existe pas de pratiques répandues à propos d'une évaluation immédiate et unique de l'apprenant, telle que les établissements de l'AEFE sont amenés à la mettre en place lorsqu'ils se préparent à accueillir un nouvel élève qui n'aurait pas été scolarisé précédemment dans le système éducatif français. Cette situation est en effet impossible dans les établissements scolaires en France, à moins qu'il ne s'agisse d'Élèves Allophones Nouveaux Arrivants en France (EANA) pris en charge et donc évalués par les CASNAV. Mais au LFAY, il peut s'agir d'élèves étrangers ou français ayant étudié pendant quelques années dans un établissement proposant de souscrire à un système éducatif différent. L'élève n'est alors pas nécessairement en situation de se placer rapidement et sans aide dans une situation de réussite, tout en ne relevant pas nécessairement d'un programme d'immersion linguistique de type UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants), qui n'est d'ailleurs pas proposé au LFAY.

Deuxième difficulté, si le cadre de référence le plus pertinent – parce qu'il est ancré dans les programmes et connu de l'ensemble des enseignants – nous a semblé être non pas le C.E.C.R. mais le Socle commun de connaissances et de compétences (ainsi nommé depuis la loi du 23 avril 2005), il n'est pas admis par tous que l'on puisse établir et ensuite analyser une évaluation exclusivement fondée sur la maîtrise de compétences telles qu'elles sont présentées dans le Socle. Certains peuvent préférer concevoir l'évaluation pronostique dans la continuité des exercices canoniques proposés en cours de cursus secondaire et privilégier une évaluation chiffrée sur vingt comme gage d'une évaluation efficace et facilement compréhensible.

2. Précisions quant à la commande initiale au LFAY et négociation du format de l'évaluation

A la rentrée 2012, le proviseur du LFAY a souhaité nous donner comme toute première tâche le suivi des évaluations d'entrée dans l'établissement, en utilisant dans un premier temps les modèles déjà établis. Le chapitre 2 de la partie 2 a montré que ces modèles pouvaient être améliorés dans le sens d'une prise en compte plus large des compétences de l'apprenant plurilingue et pluriculturel. Nous avons donc proposé au proviseur de travailler avec l'équipe de lettres à une remise à niveau des évaluations initiales au LFAY, de manière à valoriser les attitudes, les connaissances et les capacités diverses de l'apprenant et afin de faciliter la transmission des informations recueillies aux équipes pédagogiques. En d'autres termes, il s'agissait d'utiliser le cadre proposé par le socle commun dans le contexte particulier des évaluations pronostiques. Cette démarche permettait à la fois de renforcer les évaluations initiales et d'ouvrir au sein de l'équipe de lettres le chantier de l'évaluation par compétences.

Afin de répondre aux demandes du LFAY et pour respecter les attentes formulées dans les instructions officielles, le Socle nous a semblé constituer un cadre de référence utile et opératoire. Il nous a semblé en effet que les items proposés par le Socle ainsi que les grilles de référence qui les accompagnent, étaient utilisables dans la perspective de l'évaluation pronostique puisqu'ils ciblent des connaissances, capacités et attitudes indispensables dans le parcours scolaire de l'apprenant mais aussi parce qu'ils sont maintenant mentionnés dans les programmes disciplinaires et dans les pratiques évaluatives. L'élève est évalué à chacun de des paliers par le biais d'un Livret Personnel de Compétences (LPC). Le LPC est accompagné de grilles de références qui décrivent les sept compétences évaluées et les déclinent en items plus précis⁴⁷. Les instructions officielles encouragent également les enseignants à évaluer de manière collégiale pour le palier 3, avant que l'attestation de fin de scolarité obligatoire ne soit délivrée par le chef d'établissement. Dans un établissement scolaire comme le LFAY, qui accueille une école primaire, un collège et un lycée, il est d'autant plus cohérent d'utiliser un tel outil comme référentiel pour l'évaluation. Les items utilisés pour chacune des sept compétences constituent une base admise par tous et légitimée par l'institution. D'ailleurs, le Socle commun est explicitement mentionné par les programmes disciplinaires comme un enjeu incontournable. Les programmes de français de 2008 pour le collège attirent ainsi l'attention des professeurs de lettres sur l'enseignement et l'évaluation des compétences du

⁴⁷ www.eduscol.education.fr/cid49889/livret-personnel-de-competences.html (consulté le 10/01/15).

Socle dès les premières lignes du préambule⁴⁸ : « Les programmes de français au collège contribuent à l'acquisition de plusieurs grandes compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences ». De plus, la commande de l'administration du LFAY est celle d'une évaluation relativement courte (un format d'une heure environ), donnant lieu à un compte rendu mettant en relief le niveau d'acquisition des compétences habituellement évaluées, dans la perspective posée par le Socle commun et par les programmes disciplinaires. Il a donc fallu se poser la question de l'analyse et de l'utilité réelle de ce type d'évaluation initiale : l'équipe pédagogique est-elle en mesure d'utiliser le compte-rendu d'évaluation afin de faciliter l'accueil de l'apprenant nouvellement arrivé dans l'établissement ? Comment rendre claire et opératoire l'évaluation du nouvel élève ?

En complément des items du Socle, nous avons décidé d'inclure dans les évaluations certaines formulations présentes dans les évaluations nationales de CM2, telles qu'elles existaient encore en mai 2012 au LFAY. Ces évaluations étaient calibrées pour évaluer le niveau de sortie des apprenants d'une classe d'âge précise. Les items, tels qu'ils étaient formulés, nous ont parfois semblé plus pertinents que les items du Socle. L'enjeu était de choisir, pour chaque compétence, la formulation la plus opératoire.

Par ailleurs, les évaluations initiales sont menées par divers intervenants au LFAY. Il peut s'agir de professeurs de français ou de surveillants, en fonction de la période à laquelle se présentent les élèves : au début du mois de juillet ou à la fin du mois d'août, les personnels administratifs et de surveillance sont les seuls disponibles. Il semblait donc important d'une part de prévoir des modèles d'évaluation qui explicitent bien les attentes et les consignes, et d'autre part d'élaborer une fiche de synthèse sur laquelle l'évaluateur renseigne précisément les items maîtrisés par l'apprenant. Nous avons proposé que l'évaluateur reste bien présent pendant toute la durée de l'évaluation, afin de répondre aux questions de l'apprenant et afin d'évaluer ses compétences stratégiques, telles qu'elles sont mentionnées dans le CECR.

Enfin, les évaluations conçues avec l'équipe de lettres ont repris en grande partie les modèles établis au LI et reproduits dans la quatrième partie du mémoire, dans la mesure où elles se sont également fondées sur une variété de tâches, sur des items choisis en négociation avec tous les acteurs de l'évaluation, sur des tâches accompagnées de l'item évalué et sur une fiche de compétences standardisée afin de transmettre le bilan de l'évaluation. Le codage des compétences, inspiré par les résultats de l'enquête menée auprès des SI et formalisé au cours

⁴⁸ Programmes de français de 2008 pour le collège : http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf (consulté le 24/02/15).

de la réunion avec l'IA-IPR, a néanmoins été adapté au nouveau cadre de référence, le socle commun. Par ailleurs, aucun barème n'a été fourni, afin d'évaluer uniquement par compétences et pour se placer dans la perspective des équipes pédagogiques du LFAY qui expérimentent au collège une évaluation sans note.

Deux jeux d'évaluations d'entrée en 6^{ème}/5^{ème} et en 4^{ème}/3^{ème} ont été conçus et mis en pratique entre septembre 2012 et septembre 2014. Ils étaient accompagnés d'une fiche de passation, expliquant les objectifs de l'évaluation, ses principes généraux et les consignes particulières ainsi que de deux versions de la même évaluation, l'une étant destinée à l'évaluateur et la seconde à l'apprenant.

Partie 4

-

Analyses et perspectives

Chapitre 1 – Analyses et perspectives au Lycée international

1. La mise en œuvre des nouvelles évaluations

Les nouveaux modèles d'évaluation élaborés au LI correspondent aux niveaux suivants : 6^{ème}/5^{ème} FS, 6^{ème}/5^{ème} standard, 4^{ème}/3^{ème} FS et 4^{ème}/3^{ème} standard.

La procédure d'évaluation est rappelée sur la « fiche du professeur concepteur de l'évaluation » qui accompagne chaque modèle d'évaluation. Il s'agit autant de préciser les attentes et les principes concernant cette évaluation que de permettre de créer ensuite d'autres évaluations sur le modèle proposé. L'on trouve ainsi sur cette fiche un tableau présentant les activités langagières évaluées ainsi que les compétences linguistique et culturelle, avec un barème indicatif :

NOM : PRENOM : SECTION : Classe demandée :

Compréhension de l'oral (C.O.)	1 heure	/10 points
Compréhension de l'écrit (C.E.)		/20 points
Production écrite (P.E.)		/25 points
Production orale (P.O.)		/10 points
Compétences linguistiques (C.L.)	<i>transversal</i>	/25 points
Compétences culturelles (C.C.)	<i>transversal</i>	/10 points

NOTE TOTALE : /100

Une série de consignes de passation sont ensuite proposées :

Le barème précis des exercices est donné à titre indicatif. Le professeur peut préférer une évaluation globale par compétences (cf. le tableau précédent).

Un même exercice peut évaluer des compétences de compréhension (orale et écrite), de production (orale et écrite) et de maîtrise de la langue.

L'évaluation se déroule sous la conduite d'un professeur, qui peut intervenir et répondre aux questions de l'élève. Lors de cet échange, les capacités de l'élève à interagir et à améliorer ses productions sont évaluées.

Pour les élèves complètement débutants, l'examineur devra fournir les outils linguistiques nécessaires à la réalisation de l'exercice (lexique associé à l'image...) et choisir les exercices adaptés au niveau de l'élève.

Enfin, l'on trouve une liste de descripteurs pour chaque activité langagière ou compétence évaluée (ici pour une entrée en 6^{ème} ou en 5^{ème}):

Compréhension de l'oral

- Peut comprendre des phrases élémentaires si on parle lentement, en articulant soigneusement et en répétant éventuellement ou en paraphrasant.

Compréhension de l'écrit

Compréhension générale de l'écrit

- Peut comprendre des textes très courts et très simples en relisant plusieurs fois les textes et en utilisant le vocabulaire fourni (parfois associé à des images).
- Peut rechercher et trouver une information dans un texte assez long.

- Repérer le déroulement et les conclusions d'une argumentation sans en comprendre nécessairement le détail

Lire pour s'orienter

- Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.

Lire pour s'informer et discuter

- Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

Lire des instructions

- Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre).

Stratégies pour la compréhension

- Peut inférer le sens d'un mot inconnu grâce à son contexte.

Production orale

Production orale générale

- Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.
- Peut se décrire, décrire ce qu'il fait ainsi que son lieu d'habitation.
- Peut lire à haute voix un texte très bref.
- Peut raconter un événement en apportant les détails nécessaires à sa compréhension.
- Peut expliquer un problème, une situation nouvelle et trouver des solutions.

Interaction orale générale

- Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend de la répétition ou de la reformulation et des corrections.
- Peut répondre à des questions simples et en poser.
- Peut réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats.

Stratégies pour l'interaction

- Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.
- Peut vérifier par des questions s'il a été compris.

Production écrite

Production écrite générale

- Peut rédiger des phrases élémentaires (sujet + verbe + complément) sur lui-même, sur les personnes qu'il connaît ou qu'il découvre, pour décrire ce qu'ils font et où ils vivent.
- Ecrire ou compléter des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés.
- Faire le compte-rendu d'une expérience en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.
- Raconter une histoire.
- Peut expliquer un problème, une situation nouvelle et trouver des solutions.

Interaction écrite générale

- Peut écrire chiffres, dates, noms, nationalité, adresse, âge, date de naissance.

Compétences linguistiques (en transversal)

Etendue linguistique générale

- Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.

Etendue du vocabulaire

- Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes.

Correction grammaticale

- A un contrôle limité des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples même si l'élève a recours à sa langue maternelle (interlangue).

Maîtrise du système phonologique

- La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots est compréhensible avec quelque effort par un locuteur natif.

Maîtrise de l'orthographe

- Peut copier de courtes expressions et des mots familiers (par exemple, des consignes simples).
- Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles, en ayant recours à l'interlangue s'il le faut.

Compétences culturelles (en transversal)

Peut s'appuyer sur une culture scientifique et humaniste.

La fiche de passation destinée au professeur⁴⁹ reprend le tableau indiquant le barème ainsi que les consignes, puis présente une série de tâches et d'activités dont la consigne est toujours suivie d'un descripteur précis et d'un codage précisant quelle activité langagière est évaluée ou s'il s'agit d'évaluer les compétences linguistique ou culturelle :

Evaluation d'entrée en 4^{ème} ou en 3^{ème}

Evaluation d'entrée en 4^{ème} ou en 3^{ème} (niveau B1 du C.E.C.R.)

Fiche du professeur

NOM : PRENOM : SECTION : Classe demandée :

Compréhension de l'oral (C.O.)	1 heure	/10 points
Compréhension de l'écrit (C.E.)		/20 points
Production écrite (P.E.)		/25 points
Production orale (P.O.)		/10 points
Compétences linguistiques (C.L.)	<i>transversal</i>	/25 points
Compétences culturelles (C.C.)	<i>transversal</i>	/10 points

NOTE TOTALE : /100

Le barème précis des exercices est donné à titre indicatif. Le professeur peut préférer une évaluation globale par compétences (cf. le tableau précédent).

⁴⁹ Le modèle complet se trouve dans l'annexe 17, pp. 53-55.

Un même exercice peut évaluer des compétences de compréhension (orale et écrite), de production (orale et écrite) et de maîtrise de la langue.

L'évaluation se déroule sous la conduite d'un professeur, qui peut intervenir et répondre aux questions de l'élève. Lors de cet échange, les capacités de l'élève à interagir et à améliorer ses productions sont évaluées.

Pour les élèves complètement débutants, l'examineur devra fournir les outils linguistiques nécessaires à la réalisation de l'exercice (lexique associé à l'image...) et choisir les exercices adaptés au niveau de l'élève.

Exercice 1

Lisez le texte à haute voix.

C.L. : La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation se produisent occasionnellement

Monsieur le Président, je viens [...] te parler des enfants qui travaillent au milieu des ordures et qui rejoignent, le soir, leur famille dans les bidonvilles. Il y a aussi des enfants qui vivent comme des déchets au milieu des villes. Des enfants trottoirs qui ne peuvent compter que sur eux-mêmes ou sur la bande qui les a adoptés. Ils volent, mendient, font tout ce qu'ils peuvent pour trouver à manger. La nuit, ils s'affalent sur un lit de goudron. Les lampadaires sont leurs lampes de chevet. Les baisers des cafards remplacent ceux de papa et de maman. Le matin, quand la ville se réveille, ils assistent au défilé des gens qui vont travailler. Ils se frottent les yeux et se disent que c'est reparti pour un tour. Une journée à chaparder, à trouver de quoi soulager la faim qui crie dans leur ventre comme un animal affolé. Dur de quitter les rêves de la nuit.

Lettre au Président du Monde, Eric Simard, Oskar (2007)

Cochez la bonne réponse.

1) Ce texte est...

- ◇ Un article de journal
- ◇ Une lettre
- ◇ Un dialogue

C.E. : Peut reconnaître les points significatifs d'un texte sur un sujet familier /1

2) Le thème principal est...

- ◇ Le travail des enfants
- ◇ La délinquance
- ◇ La vie des enfants pauvres
- ◇ Les rêves des enfants

C.E. : Peut reconnaître les points significatifs d'un texte sur un sujet familier /2

3) Le but du texte est de...

- ◇ Donner des nouvelles
- ◇ Informer
- ◇ Décrire
- ◇ Raconter une histoire

C.E. : Peut reconnaître les points significatifs d'un texte sur un sujet familier /1

4) Celui qui parle est...

- ◇ Un enfant
- ◇ Un adulte
- ◇ Un animal

C.E. : Peut inférer le sens d'un texte sur un sujet familier /1

◇ 5) Un bidonville est...

- ◇ Une ville pauvre
- ◇ Une grande bouteille
- ◇ Le quartier pauvre d'une ville

C.E. : Possède une maîtrise assez étendue du lexique sur des sujets familiers /1

Trouvez un synonyme d'ordure dans le texte.

.....
C.E. : Possède une maîtrise assez étendue du lexique sur des sujets familiers /1

Expliquez l'expression des enfants trottoirs.

.....
.....
.....
C.E. : Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à son intérêt /1

Reformulez la phrase « Ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes ».

.....
.....
.....
P.E. : Peut reformuler un énoncé /3

Répondez à des questions du professeur sur le texte

C.O. : Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la conversation ou la discussion /10

Soulignez l'intrus dans cette liste de mots.

Voler – Chaparder – Soulager – Dérober

C.E. : Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte /1

Exercice 2

Lisez le texte.

Les enfants des rues sont devenus un aspect familier de la vie des métropoles africaines. Pauvreté, guerres, industrialisation désordonnée, sida, sont à l'origine du phénomène. Placés dans des situations désespérantes, ces enfants font preuve d'une débrouillardise et d'une force incroyables. Mais la moitié d'entre eux ne survivent pas longtemps à cette existence sans avenir. Les plus jeunes ont cinq ans, parfois quatre. Le plus souvent, ce sont des garçons. Les filles, en général, sont plus âgées, mais n'en sont pas moins vulnérables. Ils vivent en bande, les plus faibles se plaçant sous la protection des plus forts. Ils seraient entre 40 et 60 millions sur la planète dont presque la moitié en Afrique : 15 000 au Kenya, plus de 5000 dans la capitale congolaise, 7000 au Tchad... Et combien ailleurs ? Difficile de recenser ces enfants, très mobiles. Ni de faire la différence entre les enfants «des rues » et les enfants « dans la rue », qui y travaillent mais rejoignent le soir leur foyer familial.

La Nouvelle Tribune, 20 mars 2010.

Répondez aux questions par une phrase complète.

1) Combien d'enfants des rues vivent en Afrique ?

.....
.....
C.E. : Peut localiser des informations dans un texte assez long /2

2) Recopiez la phrase du texte qui explique les raisons pour lesquelles les enfants sont condamnés à vivre dans la rue.

.....
.....
C.E. : *Peut localiser des informations dans un texte assez long* /2

3) Reformulez cette explication en utilisant des propositions subordonnées.

.....
.....
P.E. : *Peut reformuler un énoncé* /2

4) Comment s'organisent-ils pour survivre ?

.....
.....
C.E. : *Peut localiser des informations dans un texte assez long* /2

La fiche destinée à l'apprenant ne contient que les consignes et les documents supports éventuels, comme dans cet extrait d'une évaluation d'entrée en 4^{ème}/3^{ème} « standard »⁵⁰.

Evaluation d'entrée en 4ème ou en 3ème

Fiche de l'élève

NOM :

PRENOM :

SECTION :

Classe demandée :

Exercice 1

Lisez le texte à haute voix.

Monsieur le Président, je viens [...] te parler des enfants qui travaillent au milieu des ordures et qui rejoignent, le soir, leur famille dans les bidonvilles. Il y a aussi des enfants qui vivent comme des déchets au milieu des villes. Des enfants trottoirs qui ne peuvent compter que sur eux-mêmes ou sur la bande qui les a adoptés. Ils volent, mendient, font tout ce qu'ils peuvent pour trouver à manger. La nuit, ils s'affalent sur un lit de goudron. Les lampadaires sont leurs lampes de chevet. Les baisers des cafards remplacent ceux de papa et de maman. Le matin, quand la ville se réveille, ils assistent au défilé des gens qui vont travailler. Ils se frottent les yeux et se disent que c'est reparti pour un tour. Une journée à chaparder, à trouver de quoi soulager la faim qui crie dans leur ventre comme un animal affolé. Dur de quitter les rêves de la nuit.

Lettre au Président du Monde, Eric Simard, Oskar (2007)

Cochez la bonne réponse.

- 1) Ce texte est...
◇ Un article de journal
◇ Une lettre
◇ Un dialogue
- 2) Le thème principal est...
◇ Le travail des enfants
◇ La délinquance
◇ La vie des enfants pauvres
◇ Les rêves des enfants
- 3) Le but du texte est de...

⁵⁰ Le modèle complet se trouve dans l'annexe 17bis, pp. 56-60.

- ◇ Donner des nouvelles
- ◇ Informer
- ◇ Décrire
- ◇ Raconter une histoire

4) Celui qui parle est...

- ◇ Un enfant
- ◇ Un adulte
- ◇ Un animal

5) Un bidonville est...

- ◇ Une ville pauvre
- ◇ Une grande bouteille
- ◇ Le quartier pauvre d'une ville

Trouvez un synonyme d'ordure dans le texte.

.....

Expliquez l'expression *des enfants trottoirs*.

.....

Reformulez la phrase « Ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes ».

.....

.....

Oral : répondez à des questions du professeur sur le texte

Soulignez l'intrus dans cette liste de mots.

Voler – Chaparder – Soulager – Dérober

Voici un exemple d'évaluation initiale en 6^{ème}/5^{ème} FS⁵¹ :

Evaluation d'entrée en 6ème ou en 5ème F.S. (niveau A1.1 et A1 du CECR)

Fiche de l'élève

NOM :

PRENOM :

SECTION :

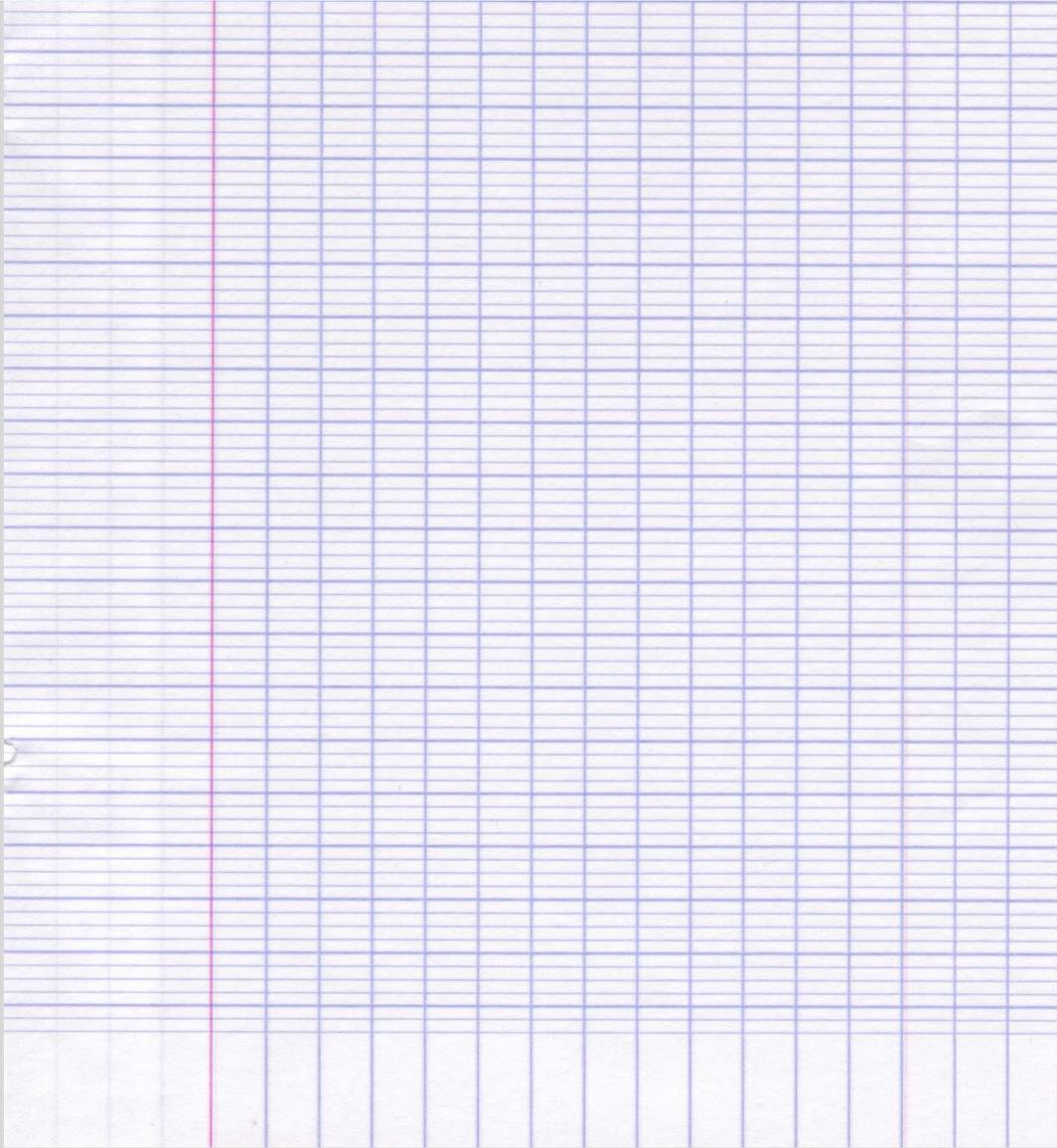
Classe demandée :

Activités écrites

Exercice 1

- Ecrivez votre prénom et votre nom sur la première ligne.
- Sur la deuxième ligne, écrivez votre date de naissance.
- Sur la troisième ligne, écrivez votre adresse en France.

⁵¹ Le modèle complet se trouve dans l'annexe 17ter, pp. 62-65.



Exercice 2



Regardez l'image.

Cochez la bonne réponse (en vous aidant des images et des mots fournis par l'examineur):

- Les enfants sont...
- ◇ En classe
 - ◇ A la cantine
 - ◇ En récréation

Sur la table, il y a...

- ◇ Un cahier
- ◇ Un ordinateur
- ◇ Une ardoise

Il y a combien d'enfants sur l'image ?

- ◇ Cinq
- ◇ Quinze
- ◇ Quatre
- ◇ Quarante

Les élèves sont...

- ◇ Rêveurs
- ◇ Concentrés
- ◇ Agités
- ◇ Fatigués
- ◇ Intéressés

C'est une école...

- ◇ D'aujourd'hui
- ◇ D'autrefois
- ◇ De demain

Exercice 3

Utilisez les réponses à l'exercice 2 pour décrire la photographie. Vous rédigerez quatre phrases.

Sur la photographie

.....

.....

(Selon le niveau : A quoi pense l'enfant situé au premier plan ?

.....

.....

.....)

2. Quelques enseignements à l'issue du stage

Afin d'étalonner les évaluations d'entrée au LI, en fonction du niveau effectif des élèves déjà scolarisés, et de prévoir des ajustements éventuels, nous avons décidé d'utiliser le modèle d'évaluation pour l'entrée en 4^{ème}/3^{ème} « standard » en classe de 6^{ème}/5^{ème} FS, au mois de juin 2012. L'hypothèse était la suivante : pour vérifier le caractère opératoire de l'évaluation et s'assurer de sa conformité avec les attentes pour un niveau donné, il serait

souhaitable de confronter les apprenants déjà scolarisés dans l'établissement au niveau inférieur à l'évaluation utilisée pour sélectionner les apprenants qui souhaitent intégrer l'établissement. En fonction des résultats des élèves à cette évaluation, l'on pourrait affirmer que d'une part le modèle d'évaluation est conforme au niveau demandé et d'autre part que les élèves en cours de formation au LI ont le niveau exigé pour le passage dans la classe supérieure « standard » ou le maintien pour une deuxième année dans une classe de FS. Nous avons même proposé que cette démarche soit systématisée et que chaque année, plutôt en fin de deuxième trimestre, l'on puisse évaluer les élèves de FS de cette manière et se servir des résultats de l'évaluation pour mettre en place la remédiation nécessaire ou pour engager un dialogue avec la famille si l'on envisage de proposer le maintien en FS, le redoublement en classe « standard » ou le passage dans la classe « standard » supérieure.

Les informations prises à l'issue de cette première passation, confrontées aux résultats habituels de l'élève, étaient les suivantes :

Elève Vert : 6 ^{ème} FS Bleu : 5 ^{ème} FS	Moyenne annuelle en français	Appréciation générale sur le bulletin du 3 ^{ème} tr.	Note obtenue à l'évaluation	Remarques
Minelle	09	Grandes difficultés	04/65	Fin du double enseignement envisagé.
Faith	11	Trop fragile	07/65	Maintien en FS (5 ^{ème} FS)
Fanny	15	Félicitations	30/65	Production écrite no 2 non réalisée
Rio	17	Félicitations	33/65	
Christopher	14	Félicitations	35/65	
Kuba	15	Compliments	38/65	
Daniel	15	Félicitations	40/65	
Rei	17	Félicitations	42/65	
Victoria	16	Félicitations	42,5/65	
Jonas	16	Compliments	44/65	
Louis	14	Satisfaisant	47/65	
Jacques	15	Bilan positif.	49/65	
Valentina	17	Félicitations	52/65	
Moyenne 6^{ème} FS	14,7		35,6/65	35,6/65 équivaut à 10,9/20
Moyenne 6/5^{ème} FS	15,1		39,1/65	39,1/65 équivaut à 12/20
Moyenne 5^{ème} FS	16		45,7/65	45,7/65 équivaut à 14/20
Alice M.	15	Félicitations	30/65	Maîtrise de la langue encore incertaine
Markus	14	Encouragements	40/65	
Maita	14,5	Compliments	40/65	
Diana	17	Félicitations	44/65	Production écrite no 2 non réalisée
Lars	16	Compliments	51/65	
Alice S.	17,5	Félicitations	57/65	
Lisa	18	Félicitations	58/65	

Les élèves de 6^{ème}/5^{ème} FS ont réalisé l'ensemble de l'évaluation écrite en 50 minutes, pour une durée prévue d'une heure. Les termes suivants ont posé des problèmes de compréhension : *délinquance, reformulez, l'intrus et propositions subordonnées*.

L'évaluation en production écrite (P.E.), répartie sur les deux derniers exercices, ne valorise pas suffisamment l'exercice 4 (4 points dans le barème et 16 pour l'exercice 5). Certains élèves n'ayant pas terminé l'exercice 5 ne sont donc pas suffisamment évalués en production écrite et obtiennent un résultat médiocre.

Des difficultés de compréhension se posent aussi en termes de maturité puisque l'évaluation est prévue pour une entrée en 4^{ème}-3^{ème} « standard ». Les élèves de 6^{ème} FS qui réalisent l'évaluation en fin d'année n'ont pas tous la possibilité de bien la réussir, comme le montre le tableau de synthèse suivant. L'écart entre les résultats obtenus pendant l'année et ceux de l'évaluation d'entrée en 4^{ème}/3^{ème} révèle ces difficultés. Le degré de performance de l'élève et le diagnostic portant sur ces compétences en fin de FS doit ainsi prendre en considération cet aspect.

Pour cet exemple d'évaluation d'entrée en 4^{ème}/3^{ème} « standard » destinée aux élèves de fin de 6^{ème}/5^{ème} FS, il serait bon de revoir le barème des tâches de production écrite pour ne pas pénaliser les élèves qui ne terminent pas le dernier exercice. L'exercice 4 est d'ailleurs noté sur 4 points alors que les compétences mises en œuvre peuvent être davantage valorisées.

L'évaluation de la maîtrise de la langue n'est peut-être pas assez exigeante, compte tenu de l'enjeu : vérifier la capacité de l'élève à intégrer une classe de 4^{ème} /3^{ème} « standard ».

Lors de la passation à l'entrée au Lycée International, l'évaluateur peut moduler les consignes en fonction de l'âge de l'élève, pour éviter les problèmes de compréhension. Cet exemple d'évaluation est en effet calibré pour des élèves en âge d'entrer en 4^{ème} ou en 3^{ème}.

Chapitre 2 – Analyses et perspectives au LFAY

1. La phase de test des nouvelles évaluations

De juin 2012 à septembre 2014, nous avons procédé à la mise en œuvre des nouvelles procédures d'évaluation. Les nouveaux modèles proposés se décomposent ainsi : une fiche de passation⁵² explique les principes de l'évaluation initiale et donne certaines consignes aux évaluateurs ; une fiche du professeur reprend l'ensemble des compétences évaluées et les activités ; une fiche de compétences⁵³ permet de faire le bilan de l'évaluation dans un tableau de synthèse. Contrairement aux évaluations mises en place au LI, il n'y a pas de barème et donc pas d'évaluation chiffrée.

La fiche de passation donne explicitement certains principes de l'évaluation initiale au LFAY :

« Les élèves souhaitant intégrer l'établissement peuvent être évalués en langue française. L'évaluation ne consiste pas à déterminer si l'élève est accepté ou non mais à faire le bilan de ses compétences générales, de haut niveau, sans se limiter au contrôle de ses connaissances. Certains élèves ont en effet étudié dans des systèmes éducatifs étrangers et ne maîtrisent pas le langage spécialisé que nous utilisons au collège et au lycée. Ils ne sont pas pour autant dépourvus des compétences nécessaires à leur réussite scolaire et à leur adaptation à notre système éducatif. A l'issue de l'évaluation, une fiche de compétences est rendue à l'administration, qui pourra ensuite la transmettre à l'équipe pédagogique accueillant l'élève. »

Elle contient quelques consignes précises qui ont semblé indispensables :

« L'évaluation se déroule sous la conduite d'un professeur, qui peut intervenir et répondre aux questions de l'élève. Lors de cet échange, les capacités de l'élève à interagir et à améliorer ses productions sont évaluées. Le professeur choisit les activités qui lui paraissent les plus adaptées au niveau de l'élève. »

La fiche du professeur rassemble toutes les compétences évaluables ainsi que les activités proposées à l'apprenant⁵⁴. Nous reproduisons le début d'une évaluation d'entrée en 4^{ème}/3^{ème}, plus précisément du second modèle conçu pour ce niveau afin de pouvoir alterner entre l'un ou l'autre de ces exemplaires et afin d'éviter qu'un apprenant connaisse à l'avance les questions précises qui lui seront posées:

⁵² Celle-ci se trouve dans l'annexe 18, p. 66.

⁵³ La fiche de compétences peut être consultée dans l'annexe 18bis, pp. 67-68.

⁵⁴ Un exemple de fiche du professeur pour le niveau 4^{ème}/3^{ème} peut être consulté dans l'annexe 18ter, pp. 69-75.

Fiche du professeur (version 2)

Compétences évaluées

Les compétences évaluées sont celles du Socle commun de connaissances et de compétences (palier 3), tout en tenant compte, dans l'élaboration des tâches, des attentes du programme de 4^{ème} pour la maîtrise de la langue.

Lire

Pratiquer une lecture hiérarchisée afin de sélectionner certaines informations.

Lire de façon claire, fluide, expressive afin de se faire entendre et comprendre.

Rechercher des informations implicites pour dégager le sens d'un texte.

Construire de nouvelles connaissances en utilisant les outils nécessaires.

Percevoir le déroulement chronologique et/ou l'enchaînement logique d'un texte.

Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue.

Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu.

Ecrire

Rédiger une synthèse à partir des données relevées dans le document (éventuellement en lien avec L1).

Ecrire lisiblement un texte en respectant la langue.

Rédiger un texte bref et cohérent en réponse à une question ou à une consigne.

Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue pour améliorer son texte.

Dire

Rendre compte de ce que l'on a compris en sélectionnant les informations pertinentes.

Exposer et faire valoir son propre point de vue.

Ecouter et prendre en compte les propos d'autrui.

Maîtrise de la langue (en transversal)

Grammaire

Repérer les différentes propositions dans la phrase.

Repérer et utiliser les connecteurs.

Repérer les éléments d'une situation d'énonciation.

Orthographe

Maîtriser les accords complexes sujet-verbe.

Utiliser des préfixes et des suffixes.

Distinguer les homophones grammaticaux.

Lexique

Utiliser le vocabulaire des sentiments.

Utiliser le vocabulaire du jugement.

Utiliser un vocabulaire abstrait.

Utiliser le vocabulaire de la peur et de l'étrange.

Autonomie et initiative

Utiliser le matériel nécessaire.

Solliciter l'aide de l'enseignant au moment opportun.

Concevoir un projet individuel à partir de ses potentialités et de ses propres objectifs.

Activités proposées à l'élève

Entretien

Exercice 1 (5 minutes):

*Dire : Exposer et faire valoir son propre point de vue.
Ecouter et prendre en compte les propos d'autrui.*

Vous répondez aux questions de l'examineur pour vous présenter, parler de votre famille, de vos goûts, présenter votre projet d'études, le choix du Lycée français.

Exercice 2 (5 minutes)



A partir de cette photo, imaginez les causes de cette dispute.

*Autonomie : solliciter l'aide de l'enseignant au moment opportun
Dire : Exposer et faire valoir son propre point de vue.*

Exercice 3

Lire de façon claire, fluide, expressive afin de se faire entendre et comprendre.

Lisez le texte à haute voix.

Les enfants des rues sont devenus un aspect familier de la vie des métropoles africaines. Pauvreté, guerres, industrialisation désordonnée, sida, sont à l'origine du phénomène. Placés dans des situations désespérantes, ces enfants font preuve d'une débrouillardise et d'une force incroyables. Mais la moitié d'entre eux ne survivent pas longtemps à cette existence sans avenir. Les plus jeunes ont cinq ans, parfois quatre. Le plus souvent, ce sont des garçons. Les filles, en général, sont plus âgées, mais n'en sont pas moins vulnérables. Ils vivent en bande, les plus faibles se plaçant sous la protection des plus forts. Ils seraient entre 40 et 60 millions sur la planète dont presque la moitié en Afrique : 15 000 au Kenya, plus de 5000 dans la capitale congolaise, 7000 au Tchad... Et combien ailleurs ? Difficile de recenser ces enfants, très mobiles. Ni de faire la différence entre les enfants «des rues » et les enfants « dans la rue », qui y travaillent mais rejoignent le soir leur foyer familial.

La Nouvelle Tribune, 20 mars 2010.

Répondez aux questions par une phrase complète.

Lire : Pratiquer une lecture hiérarchisée afin de sélectionner certaines informations.

1) Combien d'enfants des rues vivent en Afrique

.....

2) Recopiez la phrase du texte qui explique les raisons pour lesquelles les enfants sont condamnés à vivre dans la rue.

.....
.....

3) Reformulez cette explication en utilisant des propositions subordonnées.

.....
.....

4) Comment s'organisent-ils pour survivre ?

.....

2. Le bilan après un an d'utilisation

Après un peu plus d'une année d'utilisation des nouveaux modèles d'évaluation, de juin 2013 à septembre 2014, un premier bilan fut effectué. Il prit cette fois la forme d'un entretien avec Thomas, surveillant au LFAY, qui avait mené toutes les évaluations d'entrée à l'exception des cinq que nous avons conduites⁵⁵. Dans l'ensemble, si l'évaluation est bien en rapport avec le niveau attendu chez les apprenants et si la grille de compétences permet sans difficulté de faire le bilan de l'évaluation, celle-ci présente quelques lacunes et quelques défauts.

Les critiques générales proposées au cours de l'entretien concernent tout d'abord une prise en compte insuffisante de la culture éducative de l'apprenant. Par exemple, dans l'évaluation d'entrée en 6^{ème}/5^{ème}, le texte support pour les exercices 3, 4 et 5 est un extrait de

⁵⁵ La retranscription de l'entretien se trouve dans l'annexe 19, pp. 76-77.

Les Aventures de Pinocchio, de Carlo Collodi. L'histoire de Pinocchio fait partie du bagage culturel des apprenants européens susceptibles d'entrer en 6^{ème} et en 5^{ème} mais pas nécessairement des apprenants vietnamiens. D'ailleurs, remarque Thomas, à la question « connais-tu l'histoire de Pinocchio ? », les apprenants vietnamiens interrogés n'ont presque jamais su répondre. Ne faudrait-il pas prévoir un texte alternatif, qui serait par exemple la retranscription d'un conte vietnamien ? L'apprenant pourrait ainsi choisir de répondre à des questions sur l'un ou l'autre texte, selon les cultures qui sont les siennes. En effet, s'il semble intéressant de ne pas circonscrire l'évaluation aux seules compétences linguistiques, il faut s'assurer que l'apprenant est en mesure de réaliser les tâches impliquant des savoirs d'ordre culturel.

Deuxième remarque générale, la grille d'évaluation comporte des compétences non évaluées dans le modèle fourni. Nous pouvons répondre à cela que la grille en question contient tous les items évaluables mais que tous ne peuvent être raisonnablement évalués à cette occasion. Il nous semble plus opportun de veiller à ce que chaque activité langagière soit sollicitée, ainsi que la compétence culturelle et la maîtrise de la langue. Nous pourrions cependant ajouter que la compétence interculturelle de l'apprenant n'est pas évaluée et que nous n'avons pas suffisamment exploré la démarche conduisant à prendre en compte l'identité plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant.

Troisième analyse proposée, il faudrait prévoir un espace pour que l'évaluateur écrive une synthèse construite, rédigée, facilitant la transmission des informations recueillies, et ne pas se contenter de renseigner le degré de réussite pour chaque item, ce qui tendrait à « atomiser » l'évaluation et rendrait son bilan plus confus. Cette synthèse⁵⁶ serait notamment l'occasion de décrire les stratégies développées par l'élève pendant son évaluation et de rendre compte, après l'avoir interrogé à ce sujet, des difficultés qu'il a pu ressentir.

Enfin, le bilan permet de montrer que la compréhension orale n'est pas suffisamment évaluée, alors qu'elle revêt une importance tout particulière dans la perspective de l'accueil de l'apprenant dans un système éducatif qui n'est pas nécessairement le sien. En effet, comment aider au mieux l'apprenant intégrant le LFAY si l'on n'a pas précisément évalué sa capacité à comprendre et à interpréter les discours qui lui sont tenus dans l'établissement par ses professeurs, ses camarades et les personnels d'encadrement ?

⁵⁶ Le formulaire est présenté dans l'annexe 18bis, pp. 67-68.

Chapitre 3 – Perspectives synthétiques

Il est difficile d'échapper au constat d'une difficulté à prendre en compte les compétences interculturelle et plurilingue au LI et au LFAY. Malgré les projets de refonte menés dans ces deux établissements, l'évaluation reste marquée par des procédures monolingues alors même qu'il s'agissait de répondre à une ambition plurilingue et pluriculturelle. Des pistes de réforme intéressantes existent et pourraient être débattues dans les conseils d'établissement respectifs.

Les niveaux de référence utilisés pour mener l'évaluation sont issus du CECR, pour le LI, et du socle commun, pour le LFAY. Mais le maniement des descripteurs de niveaux de référence révèle parfois quelques pièges ou quelques difficultés, comme le souligne Beacco (2010 : 104). Ce dernier encourage d'ailleurs à considérer les descripteurs « comme des points de référence qui intègrent une certaine flexibilité ». Il propose également de s'appuyer sur « des productions d'apprenants réputés être de tel ou tel niveau (par l'obtention d'une certification fiable) » afin de « définir, *a posteriori*, plus finement le spectre des connaissances dessinant chacun de ces niveaux, en termes de compétence langagière ». En somme, le bilan effectué au LI avec la classe de 6^{ème}/5^{ème} FS en fin d'année scolaire pourrait, après analyse, permettre de sélectionner dans les productions des élèves un échantillon servant à expliciter les descripteurs du CECR pour chaque item. Un intérêt important de cette démarche serait de mieux contextualiser l'évaluation initiale et de proposer aux apprenants souhaitant intégrer l'établissement des activités et des tâches déjà réalisées avec succès par les élèves de la même classe d'âge et de même profil, en rapport avec le niveau de maîtrise requis par le LI. Ainsi, aux items et à leurs descripteurs de niveaux de référence, l'on ajouterait un répertoire de productions déjà réalisées afin de servir d'exemples pour les évaluateurs et les aider dans leur diagnostic.

D'autre part, l'intuition initiale, au moment du stage, confirmée ensuite par l'enquête menée auprès des SI et de la partie française, fut de privilégier des compétences générales de l'apprenant lors de l'évaluation pronostique. Un modèle possible, cité par Huver et Springer (2011 : 243-244), est le référentiel québécois pour le primaire de 2002, qui mentionne les compétences générales et transversales suivantes :

Compétences générales (transversales)		
Intellectuel :	Méthodologique :	Personne et social :
- Exploiter l'information - résoudre des problèmes	- Se donner des méthodes de travail	- Développer l'estime de soi - Coopérer avec l'équipe

<ul style="list-style-type: none"> - Exercer son jugement critique - Mettre en œuvre sa pensée créatrice 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter les TIC - S'autoévaluer pour améliorer le travail - Utiliser les langages pour exprimer ses idées 	<ul style="list-style-type: none"> - S'impliquer dans le projet - Servir de médiateur - Développer une conscience interculturelle
--	---	--

Ce modèle de référentiel aurait pu nous intéresser dans la mesure où il s'appuie sur certaines des compétences les plus stratégiques pour l'apprenant, notamment son implication, sa capacité à coopérer ou sa conscience interculturelle. Or, le CECR, qui nous a servi de cadre de référence au LI, et le Socle, dont nous nous sommes inspiré au LFAY, ne proposent pas, et c'est encore Huver et Springer qui le soulignent lorsqu'ils évoquent le CECR (2011 : 243-244), d'« articulation entre les compétences générales et les compétences langagières ». En somme, ces compétences générales, identifiées notamment par les enseignants du LI pendant le stage, ne pourraient pas être évaluées en utilisant les cadres de référence les plus couramment mis à notre disposition dans le domaine de la didactique des langues, dans le contexte scolaire français.

Enfin, au sein de la classe et lors de l'évaluation, les professeurs du LI et du LFAY ont la possibilité de réaliser concrètement et quotidiennement les objectifs d'une éducation plurilingue et pluriculturelle telle que D. Coste la définit. Il s'agirait idéalement « d'être capable de manier des langues partiellement, de passer de la première langue acquise à une deuxième, puis une troisième, apprises avec des niveaux de compétence différents, revenir à la première, en alternance, en fonction d'interlocuteurs variés, progresser en compréhension, en production par contraste mais non sur des compétences reconnues et valorisées.[...] » (Coste : 1997). Mais alors, « quel accompagnement didactique peut-on construire pour fluidifier l'interlinguisme ? Pour passer par exemple de l'alternance subie à l'alternance stratégique ? » (*op. cit.*). Le processus évoqué est celui de l'alternance codique, qui est une composante essentielle du parler bi-plurilingue, consistant à mélanger différents codes linguistiques dans un même énoncé. Les élèves bi-plurilingues du LI mélangent ainsi fréquemment les langues qu'ils utilisent le plus, un mot venant pour un autre, un mot expliquant un autre. Dans la perspective d'un enseignement des langues considéré comme homogène, l'alternance codique n'aurait pas sa place, singulièrement dans les cours de français adoptant la méthodologie du FLM généralisée dans les écoles, les collèges et les lycées. Pourtant, « c'est au cours de l'apprentissage et de l'interaction exolingue que [l]e plurilinguisme se construit et se réalise. L'ensemble des ressources linguistiques disponibles

se mobilise sur le plan individuel (l'apprenant), interpersonnel (le natif et le non natif) et collectif (en groupe), ce qui donne tout son sens à une co-construction de nouveaux savoirs à partir de différentes langues en présence. En ce sens, l'alternance codique prend place dans la panoplie des moyens pédagogiques » (Gohard-Radenkovic : 2005). L'enseignant qui reprend les mots étrangers de ses élèves, les compare ou qui propose lui-même des éléments de comparaison avec d'autres langues, favorise l'établissement d'interactions fécondes et la transférabilité des savoirs. C'est ce que parviennent souvent à réaliser les élèves des classes de FS au LI, comme nous l'avons déjà dit, alors que la pédagogie choisie par les professeurs de français de l'établissement est plutôt proche du FLM : « Notre réponse est claire : dans un enseignement international prodigué en France, le français nous paraît la langue de référence, celle qui doit permettre les échanges nécessaires et la collaboration souhaitée entre les individus et les groupes de différentes nationalités [...] c'est en apprenant et en utilisant cette langue de référence que l'élève va pouvoir, sans qu'il y ait dispersion, confusion, incohérence, accéder à une nouvelle forme de communication » (Eterstein Cl. Et Villanueva C. : 1989). La crainte de la confusion pourrait être dépassée lors d'expériences ponctuelles de double enseignement simultané, les « doublettes », où deux enseignants, dans la même classe, s'exprimeraient l'un en français, par exemple, l'autre en une deuxième langue, de manière à respecter le principe d' « un locuteur-une langue ». Sans se limiter à un travail de traduction simultanée, les activités proposées viseraient au contraire à mettre en évidence la complémentarité des deux langues, offrant le choix à l'élève de s'exprimer dans l'une ou l'autre langue, afin de transférer le vocabulaire « d'un champ disciplinaire à un autre » (Bossière : 2006), en valorisant les deux langues et les deux cultures. Cette expérience pourrait être menée avec plus de deux langues, de manière à tendre vers le plurilinguisme, en échappant à un bilinguisme exclusif. Les élèves du LI nous prouvent chaque jour que le bilinguisme institutionnel leur est de toute façon étranger. Ils se construisent des espaces de liberté linguistique, culturelle et identitaire en jouant avec les langues et les références culturelles, et en adoptant une posture plurilingue favorisant leur intégration.

Ces orientations pédagogiques peuvent également inspirer les nouvelles procédures d'évaluation initiale, dans la mesure où celles-ci pourraient être menées conjointement par plusieurs professeurs de langues. Le temps de l'évaluation pourrait être l'occasion d'une rencontre entre l'apprenant et plusieurs enseignants, qui pourraient, en situation et en profitant de la dynamique de l'échange, permettre à l'apprenant d'utiliser avec aisance l'ensemble de son répertoire plurilingue, s'appuyant parfois sur une langue pour prendre des informations auprès du professeur, parfois sur une autre ou pratiquant une alternance codique acceptée et

exploitable par les professeurs présents pour établir un diagnostic des compétences de l'apprenant. Car n'est-il pas illusoire de vouloir évaluer les compétences culturelles ou même les stratégies mises en œuvre par l'apprenant si l'on ne maîtrise pas soi-même ces compétences ? En d'autres termes, comment savoir au LFAY si l'apprenant vietnamien sait mobiliser ses connaissances lorsque l'on ne connaît pas ce qu'un élève de cet âge peut maîtriser dans le contexte du Vietnam ? Et comment évaluer ses compétences stratégiques si l'on n'a aucune idée de la culture éducative vietnamienne et des niveaux auxquels sont enseignés telle ou telle démarche d'investigation, de construction de la réponse orale et écrite, de recherche documentaire, d'affirmation d'une pensée critique ? Le risque serait d'oublier que l'apprenant est riche de ses compétences maîtrisées ou en devenir – évaluables notamment par ses attitudes, et pas seulement des connaissances ou capacités qu'il possède déjà. Par ailleurs, l'évaluation initiale est le premier accueil de l'apprenant dans l'établissement. Elle possède ainsi une dimension stratégique forte: comment l'établissement d'accueil souhaite-t-il présenter le projet qui le détermine dans le temps de l'évaluation initiale ? Veut-il apparaître comme un établissement plurilingue et pluriculturel, respectueux des identités plurielles et du plurilinguisme de ses élèves ou préfère-t-il devenir le digne représentant d'une culture éducative fermée et monolingue, une sorte d'ambassadeur de traditions scolaires pourtant largement dépassées ? La question reste posée dans les établissements évoqués au cours de ce mémoire. L'évaluation initiale est encore en partie marquée par la prééminence du modèle monolingue, qu'il s'additionne à des évaluations dans d'autres langues ou pas.

Le LI propose une évaluation en français ainsi qu'en langue de SI, qui s'effectue en deux temps, avec des évaluateurs différents et sans mise au point d'un protocole commun. Le projet de refonte des évaluations d'entrée a permis d'introduire le concept d'une évaluation négociée et a mis en lumière la possibilité d'une meilleure intégration des compétences plurilingue et interculturelle. A charge des équipes de penser le projet de l'établissement en ces termes. L'évaluation initiale étudiée et mise en place au cours du stage a posé des jalons mais surtout mis le doigt sur les contradictions de l'enseignement international.

Au LFAY, une interrogation demeure lorsque l'on évoque les rapports qu'entretient le lycée français avec la langue et la culture vietnamiennes. La culture éducative vietnamienne : cette grande inconnue. Les compétences de l'apprenant dans ses langues et ses cultures ne sont pas prises en considération, à moins qu'il ne soit français et scolarisé précédemment dans un établissement conventionné avec le MEN.

L'on comprend mieux pourquoi l'étude des procédures d'évaluation et le recueil de données sur le modèle du manuel édité par le Conseil de l'Europe (*Relier les examens de langue au Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*) représentent un enjeu essentiel sur le plan politique, à l'échelle européenne, et bien sûr dans le domaine de la didactique des langues.

Conclusion

Les évaluations d'entrée au LI ont servi de matrice aux évaluations initiales du LFAY, qui ont ainsi été conçues comme des évaluations des compétences diverses de l'apprenant, sans se focaliser sur des connaissances liées à sa culture éducative d'origine ou sur la maîtrise nécessairement imparfaite des codes linguistiques en français. Les objectifs de l'évaluation et les cadres de référence ont été clarifiés, rendus compréhensibles par tous, dans le sens d'une autonomie des personnels éventuellement impliqués et non dans celui d'une spécialisation de quelques-uns dans le domaine de l'évaluation pronostique. Les deux projets ont ainsi répondu à certaines des attentes fortes de l'institution et ouvert des pistes de réflexion pour l'ensemble des usagers de l'évaluation, tant des professeurs, des personnels d'encadrement qui interprètent les évaluations que des apprenants qui les pratiquent.

Pour autant, le résultat n'est pas exactement celui que nous attendions et nous n'avons pas, en un temps aussi court et en réponse à une commande aussi précise, transformé radicalement les procédures d'évaluation au sein des deux établissements. La question des postures plurilingues et pluriculturelles des évaluateurs reste posée dans les deux établissements. Le projet d'une éducation plurilingue et pluriculturelle souffre encore d'une définition en creux, imparfaite, focalisée sur la superposition des démarches monolingues, quelles que soient les ambitions généreuses affichées dans les deux contextes éducatifs.

L'apport le plus significatif, en ce qui nous concerne, fut d'ouvrir la réflexion sur les processus d'évaluation menés quotidiennement dans la classe et de construire une approche raisonnée de l'évaluation par compétences en classe de français. D'une évaluation diagnostique à une approche mieux maîtrisée de l'évaluation en général, en somme.

Le Lycée International et le Lycée Yersin sont des établissements complexes où plusieurs langues sont enseignées, selon des modalités variées. Les identités et les cultures y sont parfois officiellement représentées, par le biais des Sections au LI, ou présentes de manière plus diffuse, dans le répertoire linguistique des élèves et dans leur parcours personnel. L'on y constate un rapport d'identification à une culture et à une langue, certes conforme au profil des élèves plurilingues et pluriculturels. Mais l'on perçoit également ces deux structures comme des mosaïques dont les éléments seraient bien trop disjoints, parce que la partie française jouerait mal son rôle ou chercherait trop à favoriser l'interculturalisme – le dialogue entre des cultures réputées étrangères l'une à l'autre – au détriment du multiculturalisme – plus fédérateur, plus représentatif de l'identité plurielle de l'apprenant.

Les diverses réflexions sur les défis de l'enseignement international, et notamment le colloque de 2003 qui s'est tenu à Saint-Germain-en-Laye, concluaient qu' « il ne suffit pas de connaître des langues pour connaître leurs cultures »⁵⁷, relevant d'ailleurs que « c'est plus autour de problèmes culturels que de problèmes linguistiques que se cristallisent les conflits, les échecs ». Les appels sont même nombreux à œuvrer pour « une Europe de langues et d'identités articulées » (Tschoumy : 1994). Le LI et le LFAY doivent garder ces valeurs et veiller à ce qu'elles soient toujours mieux incarnées dans l'accueil des apprenants. L'attachement à une identité, une nationalité, une langue, une culture ou à une autre est bien légitime. « Il faut préserver les racines [...] un enfant sans racines est un enfant qui ne peut pas se développer. (Mais) il ne faut pas que l'identité conduise à se refermer sur cette identité. Il faut que la connaissance de ses racines serve à développer une capacité à connaître les racines des autres » (Reading : 2003). Les élèves des établissements que nous avons évoqués postulent en position de force à un avenir où « les unilingues de demain risquent d'apparaître comme des sinistrés de la parole et où les multilingues seront au contraire le ciment du monde » (Hagège : 1996).

A nous de trouver les moyens et l'ambition de mieux les accompagner sur cette voie, ce qui commence, selon nous, dès les premières minutes des évaluations d'entrée, en construisant une posture d'évaluateur ouvert au plurilinguisme et à la diversité des cultures portées par un individu, et ce qui se réalise enfin dans la coopération entre les enseignants de langues et de cultures différentes au moment de l'accueil du nouvel élève.

⁵⁷ Actes du Colloque de Saint-Germain-en-Laye, 14 mars 2003.

Bibliographie

Beacco, J.-C. (2010). « Tâches, compétences de communication et compétences formelles ». *Synergies Brésil n° spécial 1-2010*, pp. 97-105.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. www.coe.int/lang/fr (consulté le 08-02-2015).

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2010). « La notion de test ». *Le français dans le monde* n° 370. pp. 24-25.

Bossière, M. (2006). *Texte d'orientations pédagogiques concernant la maîtrise du français langue de scolarisation*. Paris : A.E.F.E.

Castelloti, V. & Chalabi, H. (2006). *Le Français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.

Castelloti, V., Coste, D. et Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB.

Chardenet, P. (1999). *De l'action évaluative à l'acte d'évaluation. Approche théorique et pratique communicationnelle*. Paris : L'Harmattan.

Chardenet, P. (2010). « Assurer la qualité des épreuves d'évaluation en langues. Quels enjeux ? » Texte présenté à la 3^{ème} journée d'études du comité scientifique du TEF, Université Paris IV. Disponible en ligne.

http://www.academia.edu/1666276/Assurer_la_qualité_des_évaluations_en_langue_quels_enjeux (consulté le 08-03-2015).

Chardenet, P., Morel, P. & Soade, C. (2004). *Rapport sur les systèmes de certifications/ accréditations des langues des trois espaces linguistiques en francophonie*. Disponible en ligne. http://www.3el.org/IMG/pdf/Certifications_en_langue_romanesc_en_Francophonie-2.pdf

Chiss, J-L. (2006). « Le français langue seconde en France ; aspects institutionnels et didactiques ». In Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.). *Le Français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan, pp. 103-110.

Conseil de l'Europe (2001, éd. 2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

- Conseil de l'Europe (2003, éd. 2009). *Manuel Relier les examens de langue au Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR) – Manuel avant-projet*. Strasbourg : DGIV/EDU/LANG.
- Conseil de l'Europe (2007). *Portfolio européen des langues: 15 et +*. Scéren CRDP Basse-Normandie, Didier.
- Dahlet, P. (2006). « A l'école des langues: éducation plurilingue et conscience communautaire ». *A l'arpenteur inspiré. Mélanges offerts à Jean Bernabé*, Matoury (Guyane) : Ibis Rouge Editions, pp. 465-480.
- Demailly, L. (2001). *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck université.
- Demeuse, M., Deroches, F., Casanova, D., Crendal, A. et Holle, A. (2010). « Validation empirique d'un test de français langue étrangère en regard du Cadre européen commun de référence pour les langues ». *Evaluation des curriculums et des programmes d'éducation et de formation*, 22e colloque, du 14 au 16 janvier 2010, Braga, Portugal.
- De Peretti, A., Boniface, J., Legrand, J-A (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette FLE.
- Erikson, G. (2012). *National assessment of foreign languages in Sweden*, Université de Gothenburg. Disponible en ligne.
http://www.nafs.gu.se/digitalAssets/1389/1389767_nat_assessment_of_foreign_lang_in_swe.pdf (consulté le 04 avril 2013).
- Eterstein, Cl. et Villanueva, C. (1989). « Le Français pour les non-francophones ». *Une réponse aux enjeux de demain : l'enseignement international de la maternelle à la terminale*, Colloque de Saint-Germain-en-Laye les 26 et 27 mai 1989, pp. 66-67.
- Georges, S. (2012). « Comment fabrique-t-on un test ? ». *Le français dans le monde*, no 383. pp. 52-53.
- Hagège, C. (1996). « L'Enfant européen et la vocation plurilingue de l'Europe ». *L'enseignement international et bilingue : Quel plurilinguisme pour l'enfant européen ?* Colloque de Saint-Germain-en-Laye des 18-19 octobre 1996.
- Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Lepage, S. & Martry, R. (2008). « Evaluer le FLE autrement ». *Le français dans le monde*, 259, pp. 34-35.
- Lohro, N. (1989). « Les Langues étrangères dans l'enseignement secondaire ». *Une réponse aux enjeux de demain : l'enseignement international de la maternelle à la terminale*, Colloque de Saint-Germain-en-Laye les 26 et 27 mai 1989, pp. 64-65.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, *BOEN Spécial* no 10 du 25 avril 2002. Disponible en ligne.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>

Miled, M. (2007). Quelle est la place du CECR dans le champ du FLS ? Franc-Parler.org. Disponible en ligne. http://www/francparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm (consulté en janvier 2012).

Molinié, M. (2011). *Démarches de portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*. Encrage/Université de Cergy-Pontoise.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Penz, H. (2003). Médiation culturelle et linguistique au Centre européen pour les langues vivantes. *La médiation et la didactique des langues étrangères et des cultures*. Paris : Conseil de l'Europe CELV.

Perrefort, M. (2004). « La Dynamique des pratiques linguistiques en situation de contact : le choix des langues ». *Voies vers le plurilinguisme*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 167-181.

Reading, V. (2003). Intervention, Colloque de Saint-Germain-en-Laye du 14 mars 2003.

Richer, J.-J. (2008). « Le Cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique ». *Le français dans le monde*, 259, pp. 36-38.

Saragosse, M.-C. (2006). *Les Elèves étrangers des lycées français : un enjeu pour l'enseignement supérieur français*. Rapport de chargée de mission auprès de la DGCID, ministère des Affaires étrangères, juillet 2006. Disponible en ligne.

<http://etranger.sgencfdt.free.fr/txt/20060ElevEtrangersLyceesFrancais.pdf> (consulté en avril 2012).

Scallon, G. (2000). *L'Évaluation formative*. Québec: Editions du Renouveau pédagogique Inc.

Seref, K. (2009). « Test : quelle évaluation réelle des compétences linguistiques ? » *Le français dans le monde*, 366.

Tagliante, C. (1992). *L'évaluation*. Condé-sur-l'Escaut : CLE International (collection technique de classe).

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé international.

Tagliante, C. (2006). « L'évaluation et le Cadre Européen Commun de Référence ». *Le français dans le monde*, 344.

Tschoumy, J.-A. (1994). « L'articulation est toujours difficile entre territorialité et identité(s)... » *L'Enseignement international et l'enseignement bilingue, une chance pour l'avenir des jeunes*, 3^{ème} colloque de Saint-Germain-en-Laye les 29 et 30 avril 1994, pp. 27-32.

Vigner, G. (2008). « Vers une compétence plurilingue : apprentissage ou enseignement ? ». *Le français dans le monde* no 355, janvier-février 2008. Disponible en ligne.

<http://www.fdlm.org/fle/article/355/index.php>, 20-21 (consulté le 15 mai 2012).

Zarate, G. & al. (2000). « Médiation culturelle et didactique des langues ». European Center for Modern Languages, Rapport Atelier, N°4/2000., cité par Penz : 2003.

Sitographie

Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (2014). *Rapport d'activité 2013-2014*.

Disponible en ligne.

<http://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/aefe-rapport-activite-2013-2014.pdf> (consulté le 16 février 2015).

Lycée Français Alexandre Yersin. Projet d'établissement (page publique) et données concernant les personnels (avec accès restreint). www.lfay.com.vn (consulté le 18 février 2015).

Abréviations et sigles

- AEFE : Agence pour l'Enseignement du Français à l'Etranger
- ALTE : Association des centres d'évaluation en langue en Europe
- CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
- DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française
- DILF : Diplôme Initial de Langue Française
- DNB : Diplôme National du Brevet
- EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés
- EEMCP2 : Enseignant Expatrié à Mission de Conseil Pédagogique
- FLScO : Français Langue de Scolarisation
- FS : Français Spécial
- IA-IPR : Inspecteur d'Académie-Inspecteur Pédagogique Régional
- LFAY : Lycée Français Alexandre Yersin
- LI : Lycée International
- LPC : Livret Personnel de Compétences
- MEN : Ministère de l'Education Nationale
- MLF : Mission Laïque Française
- PRF : Plan Régional de Formation
- SI : Section Internationale
- TUIC : Techniques Usuelles de l'Information et le Communication

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 – PRESENTATION DES CONTEXTES INSTITUTIONNELS	11
CHAPITRE 1 – LES SECTIONS INTERNATIONALES	12
1. Le fonctionnement du Lycée International (LI)	12
2. Les langues au LI	13
3. Le profil des enseignants	14
4. Le profil des apprenants	17
5. Les classes de Français Spécial	19
CHAPITRE 2 – LE LYCEE FRANÇAIS ALEXANDRE YERSIN	24
1. Un lycée français de l’AEFE	24
2. Les langues au LFAY	24
3. Le profil des enseignants	25
4. Le profil des apprenants	27
5. Quels dispositifs d’accueil pour les élèves allophones ?	29
PARTIE 2 - SELECTION DU CADRE THEORIQUE	30
CHAPITRE 1 - QUEL PARADIGME POUR QUELLE EVALUATION ?	31
1. La notion d’évaluation et les deux paradigmes de base	31
2. Les représentations liées à l’évaluation	33
3. Les tests de positionnement	35
4. L’évaluation pronostique	36
CHAPITRE 2 - LES TESTS EXISTANTS	37
1. Au LI	37
2. Dans les CASNAV	38
3. Au LFAY	39
CHAPITRE 3 - LES CADRES DE REFERENCE POSSIBLES	42
1. Le CECR	42
1.1 Les paramètres de l’évaluation	43
1.2 La perspective actionnelle	45
1.3 Les niveaux de compétence et le niveau seuil	46
2. Le Socle commun de connaissances et de compétences	47
2.1 Un cadre d’abord envisagé au LI	47
2.2 Un choix évident au LFAY	48
CHAPITRE 4 - LES PERSPECTIVES CHOISIES	50
1. La dimension interculturelle et l’élaboration collective	50
2. L’évaluation des apprenants bi-plurilingues	52
PARTIE 3. UNE DEMARCHE OPERATOIRE	55
CHAPITRE 1 – AU LYCEE INTERNATIONAL	56
1. Les attentes du Lycée : questionnaire et analyse	56
2. Un bilan intermédiaire et une impulsion nécessaire : la validation par l’IA-IPR	61
3. L’animation de l’équipe	68
CHAPITRE 2 – AU LYCEE FRANÇAIS ALEXANDRE YERSIN	70
1. Le second terrain de recherche : le lycée français Alexandre Yersin	70
2. Précisions quant à la commande initiale du LFAY et négociation du format de l’évaluation	71
PARTIE 4. ANALYSES ET PERSPECTIVES	74
CHAPITRE 1 – ANALYSES ET PERSPECTIVES AU LI	75
1. La mise en œuvre des nouvelles évaluations	75

2. Quelques enseignements à l'issue du stage	83
CHAPITRE 2 – ANALYSES ET PERSPECTIVES AU LFAY	86
1. La phase de test des nouvelles évaluations	86
2. Bilan après un an d'utilisation	89
CHAPITRE 3 – PERSPECTIVES SYNTHETIQUES	91
Conclusion.....	96
Bibliographie.....	98
Sitographie	102
Abréviations et sigles	103
Table des matières	104

MOTS-CLÉS : procédures d'évaluation, évaluation pronostique, évaluation interculturelle, lycée international, lycée français de l'AEFE, CECR, Socle commun.

RÉSUMÉ

Le Lycée International de Saint-Germain-en-Laye et le Lycée français Alexandre Yersin à Hanoï présentent deux terrains favorables à la réflexion sur l'évaluation pronostique plurilingue et interculturelle, puisqu'ils proposent tous deux des évaluations d'entrée destinées aux apprenants plurilingues et pluriculturels.

Différents modèles théoriques, adaptés à l'un ou l'autre de ces deux contextes, ont nourri la réflexion puis l'élaboration de nouvelles procédures d'évaluation pronostique, fondées sur le CECR et sur le Socle commun.

Au cœur de cette démarche, une interrogation lancinante est venue interroger la nature plurilingue et pluriculturelle des deux établissements : comment favoriser la coopération interculturelle entre les différents acteurs de l'évaluation et comment véritablement accueillir les nouveaux apprenants, riches de leurs langues et de leurs cultures ?

KEYWORDS : assessment procedures, assessment of the prognosis, intercultural assessment, International High School, French Schools abroad which are part of the AEFE, Common European Framework (CEF), Common core of knowledge.

ABSTRACT

The Lycée International (International French High School) in Saint-Germain-en-Laye and the Lycée français (French School) Alexandre Yersin in Hanoi are favourable places for working on a prognosis on multilingual and multicultural assessments since they both have entry tests to evaluate their new multilingual and multicultural students.

In both places a variety of theoretical models have been studied in order to create new evaluation models, which are based on the CEF and the Common Core of Knowledge.

At the heart of this work some persistent questions have come up about the multilingual and multicultural nature of the schools themselves, how to encourage teachers to work together in creating new evaluation tools, and how to better take in and help new learners who are themselves already multilingual and multicultural.