

Paru dans : P. Martinez, M. Miled & R. Tirvassen (eds.), Le Français dans le Monde – Recherches & Applications 49, 'Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures', janvier 2011, pp. 137-154.

***Les divergences curriculum - évaluation certificative
dans les écoles primaires bilingues de pays du sud :
conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme***

Colette NOYAU
UMR 7114 MoDyCo CNRS
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
colette.noyau@free.fr
<http://colette.noyau.free.fr>

Cet article est centré sur un aspect complémentaire de la question du curriculum : l'évaluation certificative, mais cette centration nous permet de saisir les liens qui les unissent, et les problèmes qui découlent des contradictions ou manques de cohérence entre ces deux aspects des systèmes éducatifs.

On constate fréquemment que les dispositifs d'évaluation certificative ne reflètent que très partiellement les objectifs déclarés dans le curriculum en vigueur, ou même qu'ils entrent en contradiction avec ces objectifs et avec les pratiques souhaitées qui en découlent pour la classe. Les enseignants eux-mêmes se sentent souvent bridés dans leurs choix pédagogiques par ces examens auxquels ils préparent leurs élèves, et qui les évaluent eux-mêmes. Mais on ne trouve pas, à notre connaissance, d'études abordant de façon frontale les conséquences éducatives de ces divergences. C'est ce que nous tentons de faire ici à partir d'une étude récente que nous avons menée sur les écoles bilingues de trois pays de la francophonie du sud, représentant chacun l'une des trois aires : arabophone, créolophone, subsaharienne. Le bilinguisme scolaire se définit comme une option pédagogique dans laquelle plus d'une langue sert de langue d'enseignement. Le curriculum (bilingue dans ce cas) définit alors les domaines enseignés en langue a (La) et ceux enseignés en langue b (Lb), ainsi que les temps d'utilisation de La et Lb, selon les années¹. Reste à déterminer le sort de La et Lb dans les dispositifs d'évaluation certificative, ce qui fait l'objet du présent travail.

1. CURRICULA ET ÉVALUATION CERTIFICATIVE AU PRIMAIRE

Dans le prolongement d'une étude sur les pratiques d'enseignement et plus précisément les modalités du passage de L1 à L2 dans les écoles bilingues primaires au Mali, en Mauritanie et aux Seychelles (Noyau, 2009), nous allons détailler les conséquences des divergences entre les curricula en vigueur et les systèmes et pratiques d'évaluation certificative, du point de vue de l'acquisition de la L2 et de la bilingualité en devenir chez les élèves. Les enfants issus des classes bilingues se retrouvent face à une évaluation sélective de fin de cycle primaire, filtre pour l'accès au collège, qui reste souvent proche de celle de l'école monolingue classique de type colonial, peu appropriée pour évaluer les apprentissages supposés par le curriculum.

Dans chacun des pays, nous avons travaillé avec un échantillon de 20 copies notées pour chaque épreuve (archives des services des examens en Mauritanie, examens blancs au Mali, évaluation nationale en cours de dernière année aux Seychelles), fournies par les ministères respectifs. Nous les analysons à partir des questions suivantes : quelles tâches cognitives suscitent les épreuves

¹ Les notations La et Lb neutralisent la question de l'ordre d'acquisition des langues par les élèves. Dans les cas étudiés ici, L1 est toujours la/une langue du milieu acquise antérieurement à l'entrée à l'école, L2 une langue ultérieure, qu'elle s'acquière uniquement dans le cadre scolaire ou non.

d'examen chez les élèves ? sont-elles en cohérence avec les objectifs d'apprentissage du cycle évalué ? tiennent-elles compte du bilinguisme scolaire visé ? les pratiques d'évaluation par les correcteurs correspondent-elles aux normes d'évaluation visées ? quel pilotage de l'enseignement constituent ces examens ? comment faire évoluer ces dispositifs d'évaluation certificative au bénéfice des apprentissages ?

Ces trois pays ont engagé un mouvement de réforme de l'éducation de base, qui définit les rôles respectifs des langues dans le curriculum (en volume et en répartition des domaines d'enseignement pour chaque langue), et ils s'inspirent dans la conception de leur curriculum de l'*approche par compétences* (désormais APC). Dans cette approche, les objectifs d'apprentissage sont définis, non pas en termes de disciplines, mais de domaines intégrateurs pluridisciplinaires, les activités d'apprentissage relèvent, non pas de la mémorisation de connaissances, mais de situations-problèmes à résoudre par la mobilisation de savoirs pluriels, et les évaluations sont conçues, non pas en termes de restitution et application de connaissances quantifiables par des scores, mais d'intégration et de transfert de connaissances en vue de leur mobilisation dans des situations complexes (cf. Scallon, 2004 ; Delorme, 2008). L'évaluation ne peut alors être purement quantitative, mais exige le jugement des évaluateurs sur la qualité des connaissances évoquées et la pertinence des stratégies mises en œuvre pour résoudre le problème. Il est alors essentiel, pour la fiabilité des évaluations, d'explicitier la nature des critères sur lesquels repose le jugement, et de stipuler des échelles de réussite selon ces critères, bases de la notation.

Les trois pays offrent des situations de scolarisation primaire bien différentes, et pratiquent des conceptions très divergentes du bilinguisme scolaire (synthèse dans le Tableau 1 en annexe). Les 3 systèmes étudiés s'opposent aux filières monolingues dites 'classiques' à français exclusif, étudiées antérieurement sur l'exemple du Togo (Noyau, 2004a, 2005, 2006), classes qui au Mali coexistent avec celles de la filière bilingue dans l'enseignement public, et que l'on trouve dans les trois pays dans des écoles privées. Par ailleurs, la situation est assez spécifique aux Seychelles, pays tourné vers des certifications anglophones à validation internationale, et où le français, présent dès le préscolaire, reste langue enseignée sans devenir médium d'enseignement comme le créole et l'anglais, malgré son statut de langue officielle entre l'anglais et le créole seychellois

2. LE CAS DE LA MAURITANIE

Nous avons examiné les modalités de notation de lots d'épreuves du CEF de juin 2007 (le Certificat d'Éducation Fondamentale, examen national de fin de 6^e année valant concours d'entrée au secondaire). Nous décrivons ici les épreuves des trois matières d'examen en français : Français (coefficient 3), Mathématiques (coefficient 5) et Sciences (coefficient 2), et la façon dont elles ont été traitées par les élèves et les correcteurs.

Epreuve : français Durée : 1 heure

Situation d'évaluation :

Chaque année, les Musulmans du monde entier célèbrent la fête de Tabaski (Id El Adha). Très tôt le matin, les hommes, les femmes et les enfants se préparent pour aller à la grande place où sera organisée la prière de El Id ; ils se lavent et portent leurs habits neufs.

Juste après la prière, les familles égorgent des moutons et préparent de très bons repas. L'après-midi des visites sont organisées pour souhaiter aux voisins, aux parents et aux amis une très bonne et heureuse fête.

Consigne :

Ecris en une dizaine de lignes ce que tu as fait le jour de la dernière fête de Tabaski en parlant :

- des habits que tu as portés
- des repas que tu as mangés
- des lieux que tu as visités
- des amis que tu as rencontrés.

Il s'agit de s'inspirer d'un texte constituant une situation de départ, et fournissant contexte situationnel et matériaux linguistiques pour l'expression, pour parler d'expériences personnelles. Cette épreuve teste le degré d'atteinte de l'Objectif Terminal d'Intégration (désormais OTI) du programme de Français de la 6AF : « *A partir d'un message oral (...) ou d'un message écrit (...) <donnant ?> des informations et des avis, sollicitant en retour de la part de l'interlocuteur des informations ou des avis, l'élève sera capable de produire une réponse orale et/ou écrite cohérente avec le message reçu et adéquate au contexte de communication.* » Le programme spécifie aussi les critères d'évaluation, répartis en 3 critères de base et 2 critères de perfectionnement, à appliquer pour évaluer les productions des élèves, la grille de correction soumise aux correcteurs des examens s'en inspirant de très près.

Voici les critères et indicateurs de cette épreuve :

	Critères	Points	Indicateurs
Critères de base	1/ Adéquation de la production à la situation (<i>la production de l'élève respecte la consigne</i>)	5	- L'élève produit un texte qui parle d'une fête - L'élève produit un texte comprenant des passages descriptifs - L'élève produit un texte dont le volume est conforme à la consigne
	2/ Cohérence sémantique de la production (<i>la production a un cadre et se présente sous forme de récit logique</i>)	5	- Enchaînement logique des idées exprimées : se laver, porter les habits, prier, égorger ... etc. - Pas de contradictions entre les parties du texte - Utilisation des connecteurs de temps et d'espace
	3/ Correction linguistique (<i>la production de l'élève respecte les règles d'orthographe et de grammaire prérequis</i>)	5	- Phrases complètes : sujet + verbe ou sujet + verbe + complément - Orthographe correcte - Phrases correctes
Critères de perfectionnement	4/ Originalité de la production (<i>la production de l'élève sort du commun par un vocabulaire riche et adéquat</i>)	3	- Richesse du vocabulaire - Adéquation du vocabulaire - Présentation du récit en paragraphes
	5/ Qualité de la présentation (<i>la production de l'élève est soignée dans son ensemble</i>)	2	- Absence de ratures - Travail lisible - Espacement adéquat des mots - Respect des marges

Disons dès l'abord qu'une rédaction cohérente de 10 lignes d'après un texte n'est à la portée que d'une petite minorité des élèves. Sur les 20 copies, la moyenne est de 05,7/20, et l'écart entre la copie la meilleure et la plus faible est de 13 points (de 01 à 14).

En examinant les notations, on constate les difficultés des maîtres pour opérer une évaluation correcte selon l'APC, qui demande en effet l'évaluation critériée sur une tâche intégrative complexe conforme à l'objectif terminal d'intégration (OTI), avec des critères de base et des critères de perfectionnement, et un score pour chaque critère, qui se trouve analysé en indicateurs évalués en termes de maîtrise maximale, minimale, partielle, nulle. Les consignes de correction associées à l'épreuve précisaient le score pour chaque critère, en fonction du degré de maîtrise : *maximale* si 3/4 au moins des indicateurs d'un critère sont présents dans la production, *minimale* si au moins les 2/3 des indicateurs sont présents, *partielle* si au moins 1/3 des indicateurs sont présents, et nulle si moins d'1/3 des critères sont présents.

Dans un seul cas il y a eu divergence entre deux correcteurs, la copie 1 ayant été notée 04/20 par l'un et 07/20 par l'autre. Voici la représentation dactylographiée de cette copie, en respectant la

présentation et la ponctuation originales et en numérotant les lignes par commodité :²

1. *feronsi*
2. *des habits que tu as portés*
3. *l Je parti à l'ama i hais*
4. *des repas que tu as mangés*
5. *Je mange des repas*
6. *des lieux que tu as visités*
7. *Je visités des napes de tissu.*
8. *des amis que tu as rentrés*
9. *Je recantrés les amis* (Copie 1)

La divergence portait sur le critère 2 Cohérence sémantique, où Corr.1 : 00, alors que Corr.2 : 02 (indicateur 'Pas de contradiction entre les parties du texte') et sur le critère 4 Originalité de la production, où Corr.2 a cru voir appliqué l'indicateur 'Présentation du récit en paragraphes'. Notons que la moitié des énoncés de l'élève sont des citations du libellé de la rédaction, et que ses réactions à ce libellé recèlent des erreurs graves de reconnaissance lexicale : *portés / parti* ; *lieux / napes de tissu* (*visités* doit avoir été compris comme forme du verbe 'voir') ; et de production lexicale : *rentrés = recantrés* ('rencontrer').

11 copies sur 20 ont reçu des notes égales ou inférieures à 04/20. Cet échantillon donne une idée de la faible appropriation de la langue française écrite par plus de la moitié des élèves au bout de 6 années d'enseignement fondamental, ce qui renvoie à plusieurs ordres d'observations faites dans les classes :

- les élèves ne s'entraînent que peu à l'écrit, à graphier comme à se relire, et quand ils le font, c'est surtout à l'ardoise ou au tableau ;
- l'entraînement à la langue par échanges questions du M – réponse de l'E en un mot ou un fragment n'a pas permis aux élèves de se construire une représentation de ce que c'est qu'un texte (se l'ont-ils construite en arabe, langue dans laquelle ils ont accédé à l'écrit depuis la première année ?) ;
- les indices grammaticaux ne sont pas traités (V-és notamment), la conjugaison des verbes n'est pas acquise.

Voici maintenant la meilleure copie du lot, avec les mêmes conventions de représentation dactylographique :³

1. *Réponse*
2. *Notre pays e célèbre la fête de tebaski mon père ma achété*
3. *des jolis habits, des le matin de bonnleur je me lave et je sous*
4. *sorti à la grande mosquill pour prier Apres avoir ja retouune*
5. *chez moi pour ader ma famlle à la gorge, a midi j'ai magé*
6. *un bon repas. Pendant le soir j'ai viste mes parents qui sont trg-*
7. *loin de notre maison et en fin -j'ai trouve rin mtrre j'arife*
8. *je sorte vouvoier le l'a l'eau et les arbe et ou veré le redin*
9. *et dansé moi l et am ami et apre am ari à la meson*
10. *et couchér. A pré a coucher.* (Copie 12)

Note globale : 14/20. Scores par critères : 4 ; 4 ; 4 ; 1 ; 1.

Quelques élèves parviennent à se doter d'un lecte leur permettant de construire un texte (oral ou

² Ce procédé n'est pas toujours utilisable, car de nombreuses productions présentent une graphie s'apparentant à des festons où on ne peut reconnaître les lettres de l'alphabet. Ici, les espacements constants entre lettres ne permettent pas de reconstituer avec certitude les blancs séparant des mots, c'est pourquoi nos optons pour laisser une espace entre toutes les lettres, et deux lorsqu'un blanc entre mots semble présent.

³ Nous notons en les barrant les ratures identifiables.

écrit) narratif avec une autonomie de conception du message, et peuvent utiliser le français comme langue médium de construction de connaissances. Les faiblesses graphiques laissent voir que cet élève possède une représentation orale correcte de ce qu'il écrit, alors que les déficiences de sa maîtrise du code graphique voilent l'expression de son message. Il est essentiel que l'entraînement à graphier soit plus intensif dès le démarrage de l'enseignement de la langue française, pour que les élèves puissent garder des traces exploitables de leurs leçons de mathématiques ou sciences (ou de langue).

Heureusement, l'application d'une démarche d'évaluation critériée permet à de telles copies d'être sauvées du désastre, ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres systèmes éducatifs subsahariens, où les fautes d'orthographe sont mortelles dans les épreuves de Français jusqu'au baccalauréat, les correcteurs ne tenant nul compte du contenu (cf. Noyau & Koudossou 2004, Noyau 2006), et le français devenant une cause majeure d'échec aux examens malgré les preuves de compréhension du sujet et de construction d'un texte cohérent. Si les formations des enseignants à l'APC sont renforcées et cette approche correctement diffusée, on a l'assurance qu'une évaluation de type fonctionnel, portant sur la construction du sens et du texte en L2, pourra prévaloir (cf. Noyau 2004b).

En Mathématiques, sur une situation-problème complexe demandant aux élèves d'imaginer des solutions faisant appel à la combinaison de divers modes de calcul (assez en retrait par rapport au programme de 6e année), et de rédiger les pas successifs de résolution en disposant les opérations effectuées dans une colonne de droite, le score moyen est de 8,9 / 20 avec un écart entre notes extrêmes de 18 (02 à 20).

La copie la plus faible (02/20) présente les apparences d'un travail selon les normes : recopie du sujet, tableau en 3 colonnes, mais les opérations posées ne ressemblent pas aux données du problème, et l'écriture est très peu maîtrisée. Même la recopie du sujet montre une maîtrise très fragmentaire du code graphique et l'incapacité à recopier un mot long jusqu'au bout :

Maenematiquis

Il est clair que la non-maîtrise du code graphique du français a profondément handicapé cet élève dans ses apprentissages. Les copies étant anonymes, on ne peut faire aucune recherche sur ses acquis en arabe.

En Sciences naturelles, où l'élève doit proposer une sensibilisation du voisinage aux risques du paludisme par un texte explicatif portant sur 3 points, la langue apparaît dans les critères comme pur code formel, sans lien avec les fonctions qu'elle remplit. Or cette épreuve est plus exigeante du point de vue de la maîtrise de la langue que l'épreuve de Français : bâtir un texte autonome sans document support ni éléments de texte sur lesquels s'appuyer demande davantage que dans l'épreuve de Français, où l'on pouvait s'appuyer fortement sur le texte de départ et les consignes détaillées pour rédiger. La moyenne globale est de 5,6 /20, avec un écart entre la meilleure et la plus faible copie de 16 (de 00 à 16). Voici la copie la mieux notée du lot (16/20, avec respectivement 5 /5, 4 /5, 4 /5, 2 /3, et 1 /2 par critère :

1. Si on veut ~~être~~ sensibilisation des familles de mon quartier
2. pour les dangers des moustique cest des l'eau de marre qui ne sont
3. pas propre et des pluies aussi améné aussi des moustiques eviter
4. des lieu il y a beaucoup d'eau lacause de paludisme cest
5. des marre qui ne sont pas propre ~~ses manifestations~~ le paludisme
6. se transmettent par l intermediere de l annofelles
7. Ses manifestations qui une puques une personnes le paludisme
8. se tramettent sur la personnes lacause la puquesqui sappelles
9. lanofelles on se protege chaque nuit il faut ~~mettre les~~ dormires
10. sout la moustiquier

L'élève a effectivement identifié la cause précise de la maladie (*annofelles*), la localisation de sa source, sa transmission, et donné une mesure de protection. La majorité des erreurs de code sont à relier à une représentation orale de la langue (*marre, annofelles, intermediere*) filtrée par la phonie de l'apprenant (*des l'eau, améné, puqure, moustiquier*), représentée à l'écrit mais sans maîtriser le code graphique correspondant, lexical ni grammatical (marquage singulier/pluriel, *dormires*). Les critères préconisés ont cependant permis de reconnaître les aspects positifs du traitement du sujet par les candidats.

Par ailleurs, les redites (1.2-3 -> 1.5) , la confusion entre connecteurs (1.7 : *qui* pour *quand*), manifestent une faible maîtrise du niveau textuel et une capacité limitée à relire sa production en tant que texte. L'empan de traitement est certainement très réduit chez cet élève, qui a réussi son épreuve dans le contexte scolaire analysé : traitement centré sur la réalisation des correspondances phonie-graphie encore non automatisées, et ne laissant pas de capacité attentionnelle disponible pour le traitement du niveau textuel. C'est là clairement une conséquence d'un entraînement très insuffisant à l'écrit, faiblesse qui portera ses conséquences dans les apprentissages au secondaire, auquel cet enfant accédera certainement.⁴

De nombreuses copies sont sauvées par le recours aux critères dits de perfectionnement (CP) comme la propreté de présentation et le respect des marges. Ces CP constituent, davantage que des 'plus' discriminant les plus avancés des élèves, une variable d'ajustement permettant d'attribuer quelques points aux élèves faibles. La place de cette variable (1/4 du barème) est raisonnable (contrairement à ce qui se passe dans d'autres systèmes éducatifs où la présentation matérielle compte autant que la rédaction elle-même : cf. Noyau 2004b).

L'examen détaillé de lots d'épreuves des trois matières données en français en fin de primaire expose concrètement la gravité du problème de rendement de l'enseignement fondamental mauritanien. Il permet de prendre une mesure concrète de ce que les statisticiens nomment « la couverture du programme à 30% ». Il montre également qu'une évaluation fonctionnelle selon l'APC limite la casse. Enfin il rend manifeste le défi considérable de la mise à niveau des maîtres, tant en langue qu'en didactique (les deux étant d'ailleurs liés). Un meilleur encadrement des corrections d'examens et un renforcement de la formation des maîtres sont en effet nécessaires pour que des pratiques plus efficaces d'évaluation terminale s'instaurent.

Dans les démarches de l'APC, la pédagogie s'appuie sur une conception explicite de l'évaluation qui sert de boussole à tout moment. Cette approche, exigeante à tous niveaux pour les maîtres, est le garant que l'institution tiendra mieux compte des acquis effectifs, même si elle laisse dans l'ombre la maîtrise du code linguistique et graphique, que les maîtres peu formés ne savent pas identifier derrière les tâches globales et les évaluations globalisantes qui règlent désormais leur travail.

3. LE CAS DES SEYCHELLES

Nous avons eu accès à des lots de 20 copies de l'ensemble des épreuves nationales d'évaluation du premier semestre de la 6e année, qui reflètent dans leur conception les épreuves de fin de cycle primaire.⁵ Elles sont constituées d'épais formulaires regroupant plusieurs exercices avec leurs supports respectifs textuels ou imagés et la place pour les réponses. Si cela entraîne un coût non négligeable en élaboration, fabrication et transport, le contenu et le temps des évaluations sont

4

Il est inutile d'examiner en détail le paquet des copies les plus faibles (0/20), qui sont des lignes de festons indéchiffrables chez les élèves n'ayant pas découvert le répertoire de graphèmes ni le principe alphabétique du français au bout de 6 ans de scolarisation.

5

Ces épreuves ont lieu deux fois par an.

maximisés autant que calibrés par cette présentation. C'est un investissement cohérent avec le souci du système de piloter en continu le fonctionnement et le rendement des écoles, et d'assurer l'égalité des chances de façon concrète.

Ces épreuves semestrielles une fois notées et exploitées pour le pilotage du système retournent ensuite aux écoles, où elles sont remises entre les mains des élèves et contribuent à une évaluation formative, puisque nous avons vu des rédactions corrigées en rouge être réécrites au crayon au-dessous en version améliorée. Sur le poids relatif des groupes d'épreuves, le kreol comme le français, évalués comme langues matières, comptent pour 100, de même que la partie Langue des épreuves en anglais, ce qui donne un total de 300 pour le domaine Langage, face à 300 pour les autres domaines : Mathématiques, Sciences, Études sociales.

Pour le **français**, l'épreuve de compréhension orale / 30 (3 p.) présente des numéros de questions associés à des choix de réponses a/b/c/d pour 3 dialogues lus à la classe.

- Celle de compréhension écrite / 50 (9 p.) présente 5 exercices, avec des QCM sur des petits textes ou ensembles de textes de 10 à 30 lignes de nature diverse (information, photos avec commentaire, fiche descriptive, courrier des lecteurs, article de presse, et pour certains, des questions à réponse ouverte en une ligne (énoncé ou syntagme).
- L'épreuve de production écrite / 20 (5 p.) propose des activités d'expression à partir de 2 histoires en images : sur l'une, il s'agit de compléter la conversation (les bulles) pour l'autre locuteur de chaque situation, puis d'écrire la suite de l'histoire en 100 mots ; pour l'autre, l'élève doit écrire une histoire au présent en 50 mots.

Le score léger de l'unique épreuve d'expression indique bien que l'objectif de production est peu ambitieux en fin de primaire, et qu'on attend des jeunes enfants seychellois surtout de comprendre la langue française, alors qu'elle est langue officielle comme les deux autres, et est présente à l'école depuis le préscolaire.

Pour le kreol et l'anglais, les épreuves demandent de disposer de savoirs et savoir-faire opérationnalisés, étant donné l'abondance des tâches écrites à réaliser en temps limité (textes longs à lire, réponses longues, plusieurs textes à produire). Les élèves doivent être entrés dans une pratique efficace de la littéracie en 2 langues, et cela au profit des apprentissages des autres domaines.

Les épreuves en anglais d'autres domaines que le langage (Sciences ; Études sociales ; Mathématiques) comprennent comme celles de Kreol et d'Anglais des types d'exercices et des supports variés. Les épreuves de Sciences comme d'Études sociales nécessitent une capacité de lecture rapide et efficace pour y réussir. Toutes demandent d'être suffisamment exercé pour ne pas passer trop de temps sur chaque item et, pour les Mathématiques, d'avoir automatisé des procédures de réponse.

Le système pratique une évaluation périodique fondée non sur l'élimination mais sur la réussite, en cohérence avec l'évaluation formative en classe. Mais au secondaire, les élèves seront placés dans un système tout anglais dont les évaluations certificatives, exclusivement écrites, seront traitées en Grande-Bretagne, et ils s'exercent dès la fin du primaire aux épreuves standardisées qui les attendent.

Concernant les modalités d'évaluation des épreuves, la méthode des QCM laisse peu de latitude de variation inter-correcteurs, si l'on s'en tient à évaluer ce qui est en question, non la forme des réponses à ces questions de contenu par exemple. Pour les productions écrites, les principes d'évaluation critériée sur l'une des épreuves d'anglais indiquent la façon de procéder préconisée pour évaluer les tâches complexes : Pour cette rédaction de 200 mots notée sur 20, les critères, très

classiques, sont : vocabulaire et orthographe / 5 ; aisance (fluency) / 4 ; grammaire et ponctuation / 5 ; contenu / 4 ; présentation / 2.

Ce lot d'épreuves fournit des indications sur le rôle des différentes parties du curriculum et des différentes langues dans l'évaluation finale du primaire seychellois. Un calcul des moyennes, par épreuve et groupe d'épreuves, fait apparaître des écarts considérables entre notes les plus faibles et les meilleures, ce qui reflète le principe des classes hétérogènes à pédagogie différenciée. Par ailleurs, toutes les moyennes par épreuves et groupes d'épreuves excèdent 5 / 10, à l'exception de la production écrite en français, qui est à 4,85. La moyenne générale pour le français est cependant de 6,35, grâce aux bons résultats des épreuves de compréhension, orale et surtout écrite. D'ailleurs, les moyennes générales pour les épreuves des trois langues sont assez satisfaisantes, Kreol = 7,1, Anglais = 7,49, Français = 6,35. Pour les autres domaines enseignés en anglais, les mathématiques apportent la meilleure moyenne : 7,6. Les sciences et les études sociales présentent davantage de difficulté. Aux connaissances spécifiques des domaines de référence (histoire, géographie, biologie, etc.), s'ajoute la nécessité d'une bonne compréhension des messages écrits pour interpréter les questions et textes-supports, et de savoir rédiger pour les épreuves à réponses ouvertes.

4. LE CAS DU MALI

Le Mali est à l'initiative depuis longtemps dans l'expérimentation de la scolarisation bilingue au primaire en Afrique subsaharienne, en introduisant dès les années 80 la pédagogie convergente (homogénéité des démarches en L1 et en L2 pour faciliter les transferts d'apprentissage, cf. Wambach, 2001, et la critique de cette approche dans Maurer, 2007), et plus récemment en créant une filière bilingue au primaire, qui après l'actuelle phase de consolidation, est appelée à se généraliser. Les orientations, novatrices, allient pédagogie active, approche par compétences, et passage de la L1 à la L2 à partir des transferts positifs qu'autorise une grammaire bilingue d'apprentissage.⁶

Quelques mots d'abord sur l'évaluation formative, qui est très systématiquement organisée dans la pédagogie convergente et dans le Curriculum bilingue, et débouche sur une pédagogie différenciée avec « enrichissements » ou « remédiation » selon les résultats des élèves. Les enrichissements comme les remédiations sont prévus pour les maîtres dans les fiches pédagogiques. Nous avons observé plusieurs phases d'évaluation du travail des groupes en fin d'activité, avec la participation des élèves, sollicités pour appliquer les critères et noter chaque groupe, ce qui contribue à la clarté cognitive sur les objectifs d'apprentissage à atteindre, autant qu'à une émulation bénéfique. Les élèves de la filière classique sont évalués en fin de premier cycle, pour le passage au collège, sur quatre épreuves, qui se passent en une journée. Ceux des filières bilingues (curriculum, pédagogie convergente) le sont en ajoutant six épreuves spécifiques, dont 3 en langue nationale, qui se déroulent la journée précédente. Il est communément avancé que les résultats des élèves de la filière bilingue à ces épreuves spécifiques contribuent beaucoup aux bons résultats qu'ils obtiennent au CFEPCEF (Certificat de Fin d'Etudes du premier Cycle de l'Enseignement Fondamental). Il ne nous est pas possible d'apprécier cet effet, étant donné le caractère anonyme des copies d'examens blancs utilisées, qui regroupent les élèves des filières classique et bilingue de la circonscription pour les 4 épreuves communes.

Selon l'opinion majoritaire des enseignants et des encadreurs pédagogiques de terrain rencontrés, la conception des épreuves générales de fin du primaire reflète une approche 'classique' de restitution de connaissances peu compatible avec l'approche par compétences, qui désavantage les élèves formés selon le curriculum, pendant que d'autres voix estiment que le système n'a qu'à préparer

⁶ Plus de détails dans Noyau 2009, et pour les grammaires d'apprentissage bilingues, sur le site de l'OIF : <http://lewebpedagogique.com/oif/>

l'ensemble des élèves aux épreuves classiques en français, et que si les élèves du curriculum y réussissent moins (ce qui reste à établir), c'est en raison du rendement insuffisant de ce curriculum.

Inventaire des épreuves

a) épreuves du système classique	Total / 100
Rédaction en français (/ 20)	
Mathématiques en français (/30)	
Dictée + questions en français / 30)	
Questions de cours (Histoire, Géographie, Sciences physiques, Sciences naturelles, Agriculture) (/20)	
b) épreuves selon le curriculum	Total / 100
Domaine Langage et Communication Français (/20)	
Domaine Langage et Communication Bamanakan (/20)	
Domaine Arts (/20)	
Domaine Sciences Humaines, Environnement (/20)	
Domaine Développement Personnel, Éducation Civique et Morale (/20) ⁷	

Les nomenclatures mêmes établissent clairement de quel modèle pédagogique relève chaque épreuve, l'approche classique opérant par matières, celle du curriculum par domaines intégrant plusieurs disciplines qui contribuent conjointement à un type donné de compétences. Les épreuves classiques sont conçues de façon traditionnelle selon le modèle qui a été en vigueur des décennies durant depuis l'école coloniale : Mathématiques = exercices + problème ; Rédaction = sujet descriptif ou sujet narratif ; Dictée-Questions = 1 question de compréhension, 1 question de vocabulaire (donner des définitions), 1 question d'analyse grammaticale, 1 question de conjugaison ; Questions de cours étant la seule épreuve qui présente une variété de demandes : QCM ; questions vrai/faux ; croquis d'un organe.

Dans les épreuves fondées sur le curriculum, l'accent est mis sur l'accès au sens, la reconnaissance d'informations et la représentation graphique non-verbale, seule l'épreuve de langue nationale amène les élèves à rédiger à partir d'un texte :

Domaine Langue & Communication Français : sur un texte, 1 question de compréhension (réponse à cocher), 4 questions sur les temps et la conjugaison

Domaine Langue & Communication Bamanakan : sur un texte, 5 questions à réponse rédigée

Domaine DP (ECM) : questions vrai/faux

Domaine Sciences Humaines & Environnement : questions oui/non

Domaine Arts : QCM, questions vrai/faux, dessin

Un aperçu quantitatif des notes par épreuve et groupe d'épreuves montre que toutes les épreuves classiques ont un score moyen inférieur à la moyenne sauf les questions de cours (moyenne 10,76/20), ce qui donne un score moyen pour ce groupe d'épreuves inférieur à 7/20, qui semble ne pas valider l'hypothèse de l'avantage en mathématiques (en français) des élèves ayant été enseignés à partir de la L1 ; toutes les épreuves du curriculum ont un score moyen supérieur à la moyenne, avec un score moyen pour ce groupe d'épreuves de 14,66. Ces profils de résultats étayent l'hypothèse d'un avantage constitué par les épreuves spéciales dans les résultats globaux positifs des élèves du curriculum bilingue au CFEPCEF, et/ou celle d'un handicap des élèves du curriculum à réussir aux épreuves classiques de nature formelle auxquelles ils n'ont pas été formés.

Les épreuves conçues selon le curriculum évaluent bien, concernant le français comme langue et comme médium, la compréhension ainsi que les jugements sur des contenus, mais peu ou pas l'expression (écrite puisqu'il n'y a pas d'épreuves orales). Or les épreuves classiques demandent

⁷ Il manque dans le lot qui nous a été remis une épreuve du domaine Sciences-Mathématiques-Technologie (SMT) pour compléter les domaines d'enseignement, puisqu'il est question de 6 épreuves spéciales pour les élèves du curriculum bilingue.

davantage de rédaction. Les travaux en classe effectués essentiellement par groupes et sur ardoise diminuent le temps d'entraînement effectif de chaque élève à l'expression écrite (et à la scription), si on ne prévoit pas des modalités pour augmenter cet entraînement de chacun sans renoncer aux bénéfices du travail de groupe. Mais il se pourrait que les élèves des filières classiques, à environnement égal, aient les mêmes difficultés à satisfaire aux exigences normatives des épreuves écrites à forte rédaction. A partir de notre échantillon de copies, nous n'avons pas les moyens d'en juger.

Comme le curriculum en voie de généralisation est amené à constituer la norme, il serait important de modifier les modalités d'évaluation certificative de façon à placer l'ensemble des élèves du premier cycle de l'enseignement fondamental devant des épreuves faisant une place suffisante à la compréhension d'informations et au jugement, parallèlement à des tâches requérant de la rédaction en français, et à l'approche pédagogique par compétences à laquelle sont accoutumés les élèves de la filière bilingue. Mais le système a connu récemment des à-coups au niveau national, qui ont freiné l'application du Curriculum alors que la première promotion enseignée selon ce Curriculum atteignait la 5^e année, ce qui a créé incertitudes et flottements, et qui a rendu impossible d'évaluer nationalement l'impact de ce Curriculum dans la réussite aux examens de fin de primaire, la première promotion devait passer le CFEPCEF en juin 2008 ...

5. ÉVALUATION CERTIFICATIVE ET CURRICULA BILINGUES

Les trois cas présentés déploient différentes modalités de l'évaluation de fin de cycle dans des filières bilingues au primaire. L'approche par compétences dont ils se réclament donne du sens à cette comparaison, au-delà des situations des langues et de l'école, et des histoires éducatives, très diverses. Ce parcours nous permet de réfléchir sur la cohérence relative entre enseignement, apprentissages, formation des enseignants, pratiques d'évaluation sommative du et en français, et les objectifs définis par les curricula bilingues.

Du point de vue de la conception des épreuves, c'est la Mauritanie qui offre l'exemple d'épreuves d'examen le plus radicalement conçues selon l'orthodoxie de l'APC, fondées sur des situations intégratives complexes, et évaluées sur la base de critères déclinés en indicateurs. C'est en même temps, paradoxalement, sur les trois pays concernés par cette étude, celui qui s'est donné le système éducatif « bilingue » le plus rigide, qui tient séparés enseignements et enseignants dans les deux langues, et qui considère les élèves comme deux individualités distinctes : une arabophone pour les matières « à caractère culturel et social », une francophone pour les matières scientifiques. Compte tenu du faible niveau général en français des élèves et souvent des maîtres, une notation fondée sur la démarche critériée ici analysée permet cependant d'assurer une évaluation de nature positive, fondée sur « ce que les élèves sont capables de réaliser » (cf. Goullier, 2006 : 48, 97 ; Noyau, 2004b), et non plus sur le décompte des erreurs, ce qui est essentiel pour des examens purement écrits, de façon à couper avec les pratiques classiques d'évaluation tournées vers l'échec s'arrêtant aux seuls aspects formels de la langue (Noyau, 2006 ; Noyau & Koudossou, 2004). Les Seychelles ont opté pour des épreuves offrant un décumul des compétences partielles de réception et d'expression (alors que dans les systèmes classiques, la compréhension n'est pas évaluée), avec une gamme de tâches allant du ponctuel (énoncé bref ; maîtrise d'outils linguistiques) au global (texte à lire ; réponse longue) et d'un degré faible à fort de prise d'initiative (reconnaissance / élaboration), ce qui permet aux élèves moins compétents de se reconnaître et se voir reconnus quelques mérites. Au Mali, les épreuves en français selon le curriculum sont davantage à voir comme complémentaires que comme substituts des épreuves du système classique que les élèves auront à passer parallèlement, et sont centrées sur la compréhension et l'identification ou la restitution

d'informations, avec des réponses autres que rédigées.⁸

Du point de vue des enseignants, opérer une évaluation critériée selon des indicateurs est chose complexe à laquelle ils doivent être formés (cf. Bipoupout et al. 2008 : 89 sq), construire une évaluation critériée, a fortiori (ibid. 91 sq). Et ce n'est pas à réserver pour les examens, les élèves comme les maîtres doivent pouvoir prendre pour boussole des évaluations dont les critères sont explicites et les indicateurs clairs au fil de la formation, ce qui suppose – et donc développe – la clarté cognitive sur les apprentissages. C'est ainsi que le développement souhaité d'une culture de l'évaluation peut être relié à celui d'une culture de l'apprentissage scolaire (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996 : 190). Le dispositif officiel d'évaluations semestrielles avec retour aux élèves en vigueur aux Seychelles en est un excellent exemple.

Les domaines disciplinaires enseignés via la L2, eux, permettent en effet d'intégrer, dans une épreuve centrée sur les savoirs et savoir-faire du domaine, des indicateurs sur la langue en action pour ce domaine, ce qui pousse à l'interdisciplinarité dans l'enseignement, en intégrant objectifs de savoirs à mobiliser et objectifs d'utilisation compétente de la langue pour le domaine. Ce serait là un levier pour encourager l'évolution des pratiques enseignantes vers une conception intégrative des apprentissages.

Pour aller au-delà de la simple assertion que ce type d'évaluation selon l'APC est très exigeant pour les enseignants, ajoutons que cette difficulté est accentuée lorsqu'il s'agit d'une évaluation certificative : d'une part, les ressources à mobiliser et leur combinaison, les modes et conditions de résolution des tâches, le degré de recours à des compétences transversales, vont varier selon les situations intégratives choisies, et les listes d'indicateurs même bien conçues ne peuvent pas toujours remédier aux inégalités d'exigence entre différentes situations (cf. Gerard, 2008) ; d'autre part, la recherche et l'estimation de la présence des indicateurs constituent un travail cognitif de haut niveau, non dénué de difficulté pour les enseignants correcteurs, lourd lorsqu'ils ont un niveau modeste de formation. D'où la tendance dommageable à en revenir à des indices morphologiques de bas niveau qui permettent une lecture de surface des travaux, lorsque le respect des critères est trop peu contrôlé par les jurys d'examen (cf. Noyau & Koudossou, 2004).

L'absence de l'oral dans tous ces systèmes d'évaluation (à part la compréhension à l'audition, au Mali et aux Seychelles) a des conséquences sur lesquelles il faudrait s'arrêter : les épreuves écrites peuvent-elles donner un reflet suffisant de la compétence en langue, mais surtout, de la capacité à utiliser oralement la langue pour construire des connaissances ?

Et pour finir, quelques interrogations ouvertes pour poursuivre la réflexion sur la place de l'approche par compétences dans le curriculum et l'évaluation de sa mise en œuvre dans l'enseignement de base bilingue :

- Le niveau primaire permet-il toujours de tout miser sur des évaluations à partir de tâches complexes selon l'orthodoxie de l'APC ? Au primaire, l'évaluation de la disponibilité d'outils et de compétences partielles en construction a sa place, à côté de tâches plus intégratives, comme le suggère Gerard (2008) : vérifier la disponibilité d'outils à la réception / la production, et à l'oral / à l'écrit a du sens, si on ne s'y borne pas.
- Nulle part dans ces évaluations on ne tient compte des rapports entre la L1 et le français, même là où le curriculum prévoit explicitement de s'appuyer sur la L1 pour développer le français comme

⁸ Mais le manque de moyens pour imprimer des formulaires amène à limiter le nombre des items car les élèves ont à les recopier pour y placer la réponse, même pour des QCM (examens blancs).

outil, et sur la capacité à utiliser la L1 pour développer celle à utiliser le français pour apprendre (Mali), ou stipule que chacune des langues peut servir d'appui pour les apprentissages dans les autres langues (Seychelles). Ces transferts encouragés voire organisés ne sont pas considérés au moment d'évaluer, puisqu'on a affaire à des évaluations monolingues juxtaposées. Ces systèmes d'évaluation ne tiennent pas compte de la nature bilingue du curriculum, les épreuves des et en deux langues constituant deux sous-ensembles disjoints. Peut-on cependant en faire reproche aux épreuves de certification ? Une évaluation institutionnelle dans sa visée de bilan des acquis se fonde toujours sur un échantillon restreint des compétences attendues (Jorro, 2000). Les enseignants savent en principe, et peuvent tirer les conséquences du fait, que la préparation aux examens ne peut tenir lieu d'objectif de formation. Ce qui relativise la fonction de cadrage – ou d'entrave - qu'ils jouent pour les enseignants.

- Enfin, du point de vue des apprenants, quels messages implicites sur la nature des apprentissages scolaires et leur importance relative véhiculent ces rendez-vous ritualisés avec l'institution qui dictera leur avenir ? Ces rendez-vous auxquels ils se préparent avec un certain fatalisme, signe d'une clarté cognitive à accroître sur les règles du jeu et les moyens d'y gagner. Il est de la responsabilité des concepteurs de programmes de veiller à cette cohérence entre curriculum et dispositif de certification, et à la lisibilité des liens qui les unissent, pour que les élèves vivent leurs apprentissages et leur préparation aux épreuves finales comme un tout.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMIGUES, R. et ZERBATO-POUDOU, M.-T., (1996), *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, Dunod.
- BIPOUPOUT, J.-C., et coll. (2008), *Former pour changer l'école*, Paris, Edicef / OIF.
- DELORME, C., (2008), L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité, in Ettayebi M., Opertti R., Jonnaert P. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan, pp. 113-126.
- ETTAYEBI, M., OPERTTI, R., et JONNAERT P., (2008), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan.
- GERARD, F.-M., (2008), La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes, in Ettayebi M., Opertti R., Jonnaert P. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan, pp. 167-183.
- GOULLIER F., (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et portfolios*, Paris, Didier.
- JORRO, A., (2000), *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck.
- MAURER, B., (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines – langue française*, Paris, L'Harmattan.
- NOYAU, C. (2009), *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*, Paris, OIF / Le Web Pédagogique, 305 p.
- NOYAU, C.⁹ (2006), Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique, *Bulletin VALS/ASLA 83/1 'Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée'*, Neuchâtel (Suisse), pp. 93-106.
- NOYAU, C. (2005), Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde. In : *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines* (K. Ploog & B. Rui, eds.), Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, pp. 33-57.
- NOYAU C. (2004a), Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions, In : AUF : *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, Paris, Éds. des Archives Contemporaines, pp. 473-486.
- NOYAU C. (2004b), *Analyse acquisitionnelle de productions d'élèves et évaluation scolaire et certificative :*

⁹ La plupart de ces écrits sont consultables sur le site : <http://colette.noyau.free.fr> .

une vue sur la dynamique du français à travers l'école. L'évaluation fonctionnelle de productions scolaires en français, Séminaire de formation en sociolinguistique et dynamique des langues, brochure, 50 p. Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue de l'AUF, " Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques ", Ouagadougou, 31 mai – 2 juin 2004.

NOYAU C. & S.-G. KOUDOSSOU (2004), Rôle des pratiques d'enseignement et des modalités d'évaluation dans l'appropriation du français langue " seconde " à l'école : le français face aux autres disciplines, *Marges Linguistiques*, Actes en ligne du Colloque 'La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives' (Université Sorbonne Nouvelle, décembre 2002), 17 p. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Archives/Archives.html>, Espace : Archives et secrets, Dossier : pres_act0004.htm

SCALLON G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.

WAMBACH, M., (2001), *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*. CIAVER (Belgique) / ACCT.

ANNEXE

	Mali	Mauritanie	Seychelles
L1 rôle et statut	<ul style="list-style-type: none"> 11 langues nationales d'enseignement, dont le bambara 	<ul style="list-style-type: none"> arabe littéraire, première langue d'enseignement (L1e) 	<ul style="list-style-type: none"> Kreol seselwa, langue nationale et langue d'enseignement jusqu'en 6eA
L2 d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> français en partage avec la LN au primaire, exclusif au secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> français L2e en partage avec l'arabe au primaire comme au secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> anglais conduisant aux certifications britanniques en fin de secondaire français langue matière
Les langues au secondaire	<ul style="list-style-type: none"> tout en français anglais langue matière - L1 langue matière au lycée 	<ul style="list-style-type: none"> français langue des domaines scientifiques et techniques arabe langue des domaines littéraires, de sciences sociales et de formation de l'individu anglais langue matière 	<ul style="list-style-type: none"> tout en anglais français langue matière
Français, rôle éducatif au primaire	<ul style="list-style-type: none"> introduit oralement en 2eA, langue d'enseignement à partir de la 3eA pour les maths, la 5eA pour les sciences 	<ul style="list-style-type: none"> introduit oralement en 2eA, langue d'enseignement à partir de la 3eA pour les maths, de la 5eA pour les sciences 	<ul style="list-style-type: none"> introduit oralement dès le préscolaire, langue enseignée, en tant que l'une des 3 langues nationales
Approche pédagogique au primaire	<ul style="list-style-type: none"> pédagogie convergente L1-L2, APC, parallèlement à la filière 'classique' tout en français et à pédagogie traditionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> APC récemment introduite 	<ul style="list-style-type: none"> APC
Curricula et langues	<ul style="list-style-type: none"> curriculum unifié, en français 	<ul style="list-style-type: none"> curricula et pédagogie conçus de façon séparée pour l'arabe et le français 	<ul style="list-style-type: none"> curricula séparés pour les 3 langues, unifiés par la démarche commune, l'APC
Maîtres et langues	<ul style="list-style-type: none"> les maîtres sont bilingues 	<ul style="list-style-type: none"> maîtres arabisants majoritaires, maîtres francisants en nombre insuffisant, très peu de maîtres bilingues 	<ul style="list-style-type: none"> les maîtres sont trilingues
Instrumentalisation des LN scolaires	<ul style="list-style-type: none"> instrumentalisation des LN en cours (très avancée pour le bambara) Manuels 'uniques' par année en LN pour la langue + renforcements des domaines disciplinaires ; manuels de mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> Arabe littéraire langue internationale Manuels de langue et disciplinaires en L1e ou L2e selon les matières et années 	<ul style="list-style-type: none"> Kreol seselwa instrumentalisé et mis à jour en continu pour le lexique. Manuels et cahiers d'activité pour les différentes matières.
Démarches de passage de L1 à L2	<ul style="list-style-type: none"> appui sur la L1 pour faciliter la compréhension en L2 équivalents lexicaux L1-L2 	<ul style="list-style-type: none"> pas de mise en relation entre L1 d'enseignement et L2 d'enseignement, ni des langues d'enseignement avec les L1 du milieu parlées par les élèves (hassaniya, autres langues africaines) 	<ul style="list-style-type: none"> chaque langue peut jouer un rôle de langue d'appui pour les 2 autres jusqu'en 6eA
Difficultés des enfants	<ul style="list-style-type: none"> exposition au français limitée hors de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> exposition au français très limitée, via des maîtres souvent peu francophones 	<ul style="list-style-type: none"> exposition au français limitée en heures de classe, et très limitée hors de l'école
Formation initiale des maîtres à l'enseignement bilingue	<ul style="list-style-type: none"> pas de formation initiale à l'enseignement bilingue 	<ul style="list-style-type: none"> pas de formation au bilinguisme ni à l'enseignement bilingue 	<ul style="list-style-type: none"> formation initiale par des formateurs séparés dans les 3 langues

Abréviations : APC = approche par compétences
L1e = première langue d'enseignement ; L2e = seconde langue d'enseignement
?eA = ?ème année de l'enseignement de base

Tableau 1 : Les trois systèmes d'enseignement primaire bilingue

RÉSUMÉ

Curriculum et évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud : implications pour l'éducation bilingue.

Cette étude analyse les dispositifs d'évaluation certificative de fin de primaire dans trois pays du sud de la francophonie : Mali, Mauritanie, Seychelles. Elle examine les liens et les divergences entre choix curriculaires et procédures de certification, notamment les modes d'évaluation requis par l'approche par compétences (APC), la réalité des dispositifs (conception, application, correction des épreuves), et leurs mérites et limites du point de vue de l'éducation bilingue.

ABSTRACT

Curriculum and summative assessment in primary schools of southern Francophonie : implications for bilingual education

This paper presents a critical study of summative assessment at the primary school level in 3 countries of southern Francophonie – namely Mali, Mauritania, Seychelles- that operate with bilingual curricula. It provides an analysis of the links and divergences between curricula and assessment, notably the assessment modes fit to a competence-based approach (CBA), the implementation of qualification procedures (conception, application, marking) and their values and limits from the point of a curriculum designed to provide bilingual education.