

Marianne MILHAUD  
Université Hankuk des études étrangères  
milhaudm@yahoo.com



**Résumé :** Pour valider les compétences langagières de leurs étudiants, de plus en plus de départements de français requièrent, en fin d'études, une expertise curriculaire externe. Cette exigence de niveau a rétroactivement pour effet de revaloriser les cours de langue, jusqu'alors souvent négligés. Mais cette contrainte a-t-elle un impact mesurable sur la compétence langagière des étudiants ? L'analyse des scores obtenus au test local du FLEX nous amène à réfléchir sur la pertinence des modifications apportées à cette évaluation sommative/certificative, ainsi que sur d'éventuelles évolutions du curriculum en vue de l'acquisition d'une meilleure compétence de communication. L'évaluation étant au cœur de la formation, l'existence d'un dispositif d'évaluation cohérent et contextualisé, ainsi que l'analyse des résultats peut aider à définir une stratégie d'enseignement/ apprentissage pertinente.

**Mots-clés :** Curriculum, évaluation, examen de fin d'études, FLEX, test

## A local test at the heart of academic training

**Abstract :** More and more language departments demand an expertise external to the curriculum in order to validate the language skills of their students before graduation. This level requirement helps reasserting the value of language courses, frequently neglected. But does it really impact students' language proficiency? Analysing the scores of the local FLEX test leads us to consider the relevance of these changes in summative evaluation. It also questions the evolution of prospective curriculum towards the acquisition of communication skills. Assessment being at the heart of training, a consistent evaluation device with a good understanding of its scores may help defining relevant teaching strategies.

**Keywords :** Curriculum, evaluation, graduation examination, FLEX, test

## Introduction

À l'université HUFUS<sup>1</sup>, l'obligation de satisfaire en fin d'études aux épreuves de compréhension orale et écrite d'un test local, le FLEX (*Foreign Language EXamination*), contraint les étudiants à acquérir une compétence de communication de base, ce qui n'a pas toujours été une priorité. Depuis 2006, on observe une motivation certaine, beaucoup d'étudiants n'hésitant pas à passer le test comme évaluation diagnostique et à s'investir dans les programmes

d'échange. Mais constate-t-on pour autant une amélioration générale de la compétence de communication ? L'analyse des scores obtenus à l'examen de fin d'études lors des cinq dernières années dans les trois départements de français, permet de suivre l'évolution générale du niveau de compréhension de notre public. Jusqu'à présent aucun bilan n'a jamais été dressé, pourtant il serait capital de s'interroger sur la pertinence de la structure du test, mesurer les effets de la mise en place de cette évaluation et, à la lumière des résultats, réfléchir sur les choix curriculaires en fonction des objectifs fixés.

## Curriculum et évaluation

La plupart des pédagogues coréens ayant été formés dans le monde anglophone, c'est le terme « curriculum », qui est employé au niveau universitaire. Utilisé en effet dès le XIXe siècle en anglais pour désigner les cours dispensés par des établissements universitaires (Safar, 1992 : 25), le terme s'élargit progressivement pour s'opposer à la notion de programme, désignant lui une liste de contenus et se référant à la méthodologie traditionnelle (Raynal et Rieunier, 1997). Du curriculum, il existe plusieurs définitions successives. Dans son *Dictionnaire*, De Landsheere en propose une qui met l'accent sur la planification de l'élaboration et l'évaluation :

« Un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs d'enseignements, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants » (De Landsheere, 1979 : 65).

Les pédagogues ultérieurs feront également référence aux valeurs et finalités du système éducatif (Legendre, 1993 : 289) ainsi qu'à la cohérence entre les différentes composantes du curriculum (Allal, 1985). Pour Røegiers (1997 : 34-35), le curriculum met « davantage l'accent sur les processus et les besoins, plutôt que sur les contenus ». La présentation synthétique des différents niveaux d'un curriculum permet d'en situer les multiples ressorts et de visualiser la distinction curriculum/programme.

T. 1 Quatre acteurs et quatre niveaux d'un curriculum (Demeuse, 2006 : 17)

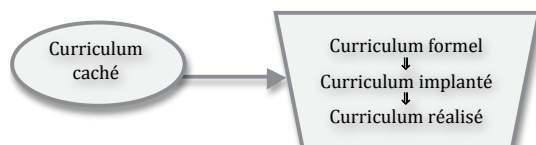
Niveaux de décision	Politique éducative	Gestion de l'éducation	Réalisation de l'action éducative	Apprenants
Niveau de finalisation	FINS	BUTS	OBJECTIFS	ACQUIS
Agents	Hommes politiques, citoyens, groupes	Administrateurs et fonctionnaires, inspecteurs	Enseignants	Élèves/étudiants
Produits bruts	Déclarations d'intentions	Programmes	Sujets de leçons ou thèmes d'animation	Résultats scolaires, notes d'évaluation, productions scolaires
Produits affinés	Priorités, options fondamentales et valeurs	Profils et programmes fonctionnels	Objectifs opérationnels	Compétences de différents niveaux

Dans le cas des universités coréennes, il existe une certaine convergence entre les niveaux de gestion et de réalisation de l'action éducative. Certes, l'administration universitaire impose certaines contraintes communes à tous les départements mais, les programmes, par exemple sont prioritairement élaborés par les professeurs du département qui en assurent ensuite la mise en œuvre.

Une autre approche consiste à distinguer les curriculums selon leur degré de formalisation ou de maîtrise. L'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire (IEA, organisme affilié à l'UNESCO) utilise trois niveaux d'implantation pour ses études comparatives :

- l'officiel, formulé par le cadre institutionnel,
- l'implanté, mis en œuvre par les enseignants dans l'établissement ou la classe,
- le curriculum réalisé par l'apprenant sur lequel pourra porter l'évaluation (Rosier, 1991 : 7).

Certains en distinguent un autre difficilement observable, le curriculum caché qui prend en compte « les expériences formatrices à l'insu des intéressés ou du moins sans que de tels apprentissages aient été volontairement favorisés », « ce que la formation déclenche à l'insu du formateur, au-delà du temps, de l'espace, du contrat qu'il maîtrise » (Perrenoud, 1993). Comme les objectifs de l'éducation sont souvent ambitieux, ces différents curriculums vont en s'amenuisant (Demeuse, 2006 :15) :



Le premier niveau relevant des priorités politiques et le second concernant les procédures à l'intérieur de l'université, le présent article s'intéressera essentiellement au curriculum réalisé et se propose d'apprécier le degré de réalisation d'une partie des objectifs d'enseignement, le curriculum implanté, ainsi que le rôle de l'outil d'évaluation dans le cadre des études de français à l'université Hankuk des études étrangères (HUF5).

## 1. Le curriculum implanté

La mission que se fixe l'université est de former des leaders mondiaux :

*« L'HUF5 forme des professionnels éclairés ayant de larges perspectives pour jeter des ponts entre les cultures du monde. Les étudiants suivent un enseignement classique en sciences humaines et sociales en vue de construire un socle solide de connaissances. Chaque étudiant bénéficie également d'une formation dans une ou plusieurs langues étrangères, élément central et prioritaire. Au-delà de l'enseignement des langues étrangères, les étudiants sont invités à découvrir des disciplines telles que la géopolitique régionale, l'économie et la sociologie ainsi que les civilisations des différentes parties du monde, faisant d'eux de vrais citoyens du monde » (HUF5, 2007).*

Ce que le département de français reprend en partie en proposant comme « ultime objectif d'apprentissage de trouver l'articulation entre sciences humaines pures et appliquées » afin que les étudiants puissent « grâce à leur apprentissage de la langue, explorer la littérature, l'art, la langue, la culture, les études françaises et les mettre en pratique sur la scène sociale » (HUFS, 2008). Pour satisfaire à cet objectif ambitieux, le département offre une grande diversité de cours. Sur plus de cent classes ouvertes par an, 38% sont en français et 9% concernent les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Toutefois, les seuls cours obligatoires sont ceux de langue (grammaire et expression) lors des deux premières années.

## 2. Le curriculum réalisé : mise en place d'un test de fin d'études

Pour être titulaire de la licence, les étudiants doivent justifier de 134 crédits et réussir à un examen de fin d'études. Alors que le système de notation était assez libre par le passé, la plupart des universités ont commencé à le règlementer et à imposer une évaluation normative à partir d'un certain effectif de classe. Cette évaluation sommative est normative parce qu'elle se préoccupe essentiellement de la position de l'étudiant par rapport à ses pairs et tient peu compte de la valeur réelle de l'apprentissage, sa norme de référence étant la courbe de Gauss. On ne peut donc se baser sur ces notes-là pour apprécier la compétence langagière réelle obtenue par les étudiants. L'examen de fin d'études reste lui une formalité pour beaucoup d'universités qui exigent un niveau de langue DELF, remplaçable toutefois par la rédaction d'un mémoire. Le choix de la modalité est laissé généralement à l'initiative du département<sup>2</sup>.

### T. 2 Modalités de l'examen de fin d'études dans quelques universités

Universités		Département (catégorisation du ministère 2009)	Test / niveau de langue requis	
			2012	
Nationales	Séoul	L. et Litt.	mémoire	id.
		Pédagogie		
	Pusan	L. et Litt.	DELFB2 <i>ou</i> mémoire	id.
		Pédagogie	examen	id.
	Kyung-pook	L. et Litt.	DELFA1+A2 <i>ou</i> B1 <i>ou</i> examen	id.
Pédagogie		examen	id.	
Chungnam	L. et Litt.	DELFA2 <i>ou</i> mémoire	DELFB1 (2014) <i>ou</i> mémoire	
Privées / Séoul	Korea	L. et Litt.	DELFB1 <i>ou</i> examen	B2 (2010)
	Yonsei	L. et Litt.	ni examen ni mémoire	id.
	Ewha	L. et Litt.	mémoire	id.
	HUFS	L. et Litt.	FLEX CO+CE (500/1000) <i>et</i> composition écrite (fr.) <i>et</i> entretien (fr.)	id.
Pédagogie				

D'une part on observe des niveaux requis en langue fort différents d'une université à l'autre, et d'autre part, excepté dans quelques universités, comme Korea (2010) et HUFS, aucun niveau de langue n'est véritablement exigé puisqu'une alternative est toujours possible. Aux exigences du département, viennent s'ajouter celles de l'université qui requiert souvent un niveau de compétence en anglais ou même en caractères chinois (Korea).

Le département de français a joué un rôle de pionnier dans la reconnaissance du FLEX comme examen de fin d'études à HUFS. Dès sa création, les étudiants ont pu se présenter aux épreuves de compréhension pour valider leur licence. À cela viennent s'ajouter un écrit et un entretien organisés par le département, les candidats ayant échoué pouvant se représenter sans avoir à s'acquitter des frais de scolarité, le FLEX étant remboursé une fois. Le test lui-même, développé par HUFS depuis 1999 et administré par la Chambre de Commerce et d'Industrie depuis 2005, se décline en 7 langues<sup>3</sup> ayant toutes reçu une reconnaissance nationale. Depuis 2006, l'université a pour objectif de garantir le niveau de tout étudiant diplômé à la fois dans la langue de sa spécialité (FLEX) et en anglais (FLEX ou TOEIC)<sup>4</sup>. Selon une enquête menée en mai 2011 auprès de 989 étudiants de HUFS par le journal universitaire (Ko, 2011), cette mesure est fortement critiquée par les étudiants (43%) même si une majorité la trouve nécessaire (49,5%) car elle témoigne de la particularité de HUFS. Certaines formations peuvent requérir une triple certification (ex. : une double licence français/italien) et se révéler onéreuses, soit parce qu'elles obligent à la fréquentation d'instituts, soit parce qu'elles retardent d'autant l'obtention du diplôme. Le principal sujet de mécontentement (70,8%) reste toutefois l'imposition du FLEX au détriment de toute autre certification pour les langues autres que l'anglais.

T. 3 Scores FLEX requis pour être diplômé (épreuves de compréhension /1000 )	
Non-anglicistes :	anglais : 611 + langue de spécialité (variable) espagnol : 400 ; allemand, français : 500 ; japonais : 700
Anglicistes : (y compris les doubles licences)	département d'anglais : 721 (ou TOEIC 805) département de pédagogie de l'anglais : 750 (ou TOEIC 850)

Ainsi, le score requis pour les anglicistes devra être supérieur à celui de tout autre spécialiste : pour être diplômé, un étudiant de français n'est pas dans l'obligation de maîtriser aussi bien sa langue de spécialité qu'un angliciste la sienne. La politique de l'université reflète directement la politique nationale en privilégiant ainsi l'anglais, mais par ailleurs le statut déclinant des 2<sup>e</sup> langues dans l'enseignement secondaire permet difficilement d'en acquérir en 4 ans une maîtrise suffisante. Plus de 26 idiomes étant enseignés, le FLEX est en cours de développement pour 19 autres langues mais cet élargissement ne concernera, dans un premier temps, que l'examen de fin d'études.

## Résultats et analyse

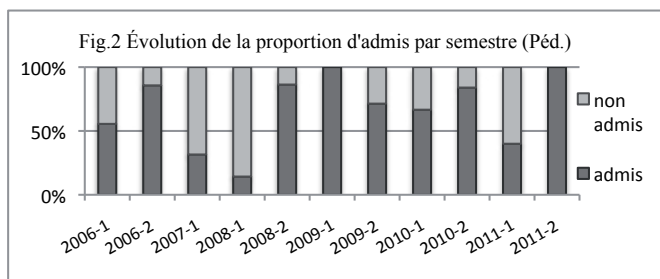
Pour nous faire une idée des compétences langagières effectivement acquises au cours de la formation, nous avons collecté les résultats aux examens de fin

d'études de ces six dernières années auprès de 800 étudiants<sup>5</sup> inscrits dans les trois départements de français :

- le département de français de la faculté des langues occidentales qui recrute près de 90 étudiants par an (Fr.)<sup>6</sup> ;
- le département de français de la faculté de pédagogie qui a réduit récemment le nombre de recrues à 25 par promotion (Péd.) ;
- le département de langue et littérature françaises, avec 64 recrues par an (L.L. Fr.).

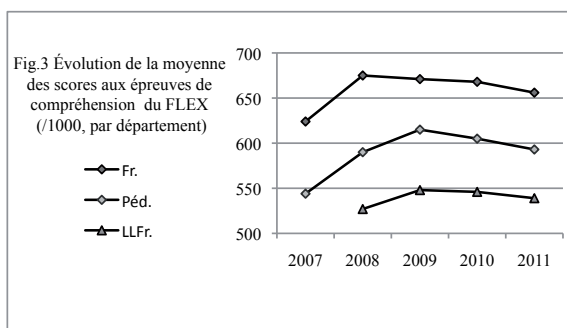
Les difficultés que nous avons rencontrées au cours de notre étude tiennent au fait que les résultats ne sont pas toujours présentés sous un format unique ; certains types de données existent pour un département et pas pour un autre ; suite à des problèmes informatiques, trois fichiers ont été perdus<sup>7</sup>. Bien que les fichiers soient semestriels, nous avons le plus souvent présenté les résultats par année, les semestres d'une même année s'équilibrant généralement. La taille des départements, leur politique ainsi que le niveau de recrutement des candidats en 1<sup>ère</sup> année étant différents, notre intention n'est absolument pas d'établir des comparaisons entre eux mais plutôt de tirer parti de la différenciation des publics.

Entre 2008 et 2011, le taux moyen de réussite (calculé par rapport au nombre d'étudiants ayant passé l'ensemble des épreuves) à l'examen de fin d'études varie entre 84,2% (Péd.) et 89,7% (L.L.Fr.). Ce taux relativement élevé s'explique par le renoncement aux épreuves d'expression des candidats n'obtenant pas de score FLEX suffisant. La proportion d'admis (calculée par rapport au nombre d'inscrits à l'examen) cache de fortes disparités entre les semestres, ce que l'on peut visualiser sur la figure suivante.



Les critères retenus étant de plus en plus rigoureux, les candidats sont incités à se préparer à l'avance : conscients que leurs notes de cours ne reflètent pas leurs compétences réelles, certains n'hésitent pas à passer le FLEX quelques semestres à l'avance comme évaluation diagnostique pour faire le point sur leurs connaissances. Ceux qui se sont le moins investis dans l'apprentissage de la langue repassent parfois les épreuves plusieurs semestres de suite, ce qui retarde d'autant leur insertion professionnelle et constitue un sérieux handicap. Les résultats à l'examen de fin d'études proprement dit ne nous renseignent pas directement sur les compétences acquises puisque sont prises en compte les épreuves d'expression (entretien et production écrite) réalisées dans le département et n'étant pas soumises à une évaluation objective. C'est donc

sur les seuls résultats du FLEX que nous baserons notre estimation. Les scores communiqués au département cumulant en Pédagogie et en L.L.Fr. les habiletés de réception écrite et orale, nous nous en tiendrons d'abord à l'évolution de la compétence de compréhension.



Ces premiers résultats ne vont pas totalement à l'encontre de notre hypothèse préalable, à savoir que la contrainte imposée par le test encouragerait les étudiants à améliorer leurs compétences, particulièrement celles concernées par le test, puisque les moyennes des dernières années sont supérieures à celles de 2007. Le parallélisme des courbes, et donc la régularité de l'évolution d'abord fortement positive puis négative dans les trois départements, plaide pour un argument lié directement à l'outil de mesure. Il semble en effet peu probable que les niveaux de trois publics différents avec des curriculums distincts évoluent de façon aussi analogue, même si les scores CSAT des étudiants sélectionnés en 1<sup>ère</sup> année tendent à baisser. Or le test a subi en 2008 une importante restructuration, suivi d'un ajustement en 2009, ce que semblent traduire les courbes.

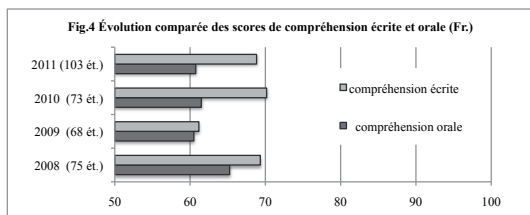
## 1. Un outil contextualisé en évolution

En une douzaine d'années, le FLEX a connu plusieurs remaniements pour mieux s'adapter à ses nouvelles fonctions. Jusqu'en 2006, il offrait deux versions en partie distinctes : un set « académique » et un autre « professionnel » avec des questions communes, mais depuis, ces deux sets ont été fondus en une seule version avec environ 60% de questions sur la vie quotidienne, 20% de questions académiques et 20% de questions portant sur le monde du travail. Dans la version 2008, la typologie des questions reste inchangée mais le barème privilégie la compréhension écrite et particulièrement la connaissance de la langue. On peut déplorer ce compromis avec les exigences traditionnelles universitaires dont le FLEX avait su se dégager en optant pour un marché plus large, mais cet aménagement a été jugé inéluctable pour intégrer le test dans le curriculum. Les réajustements progressifs ont porté tant sur le niveau de difficulté, avec l'introduction en 2009 de 10% de questions très élémentaires conjointement à une réduction de 10% des questions dites difficiles, que sur la structure en privilégiant dès 2008 la compréhension écrite par rapport à la compréhension orale. Parallèlement, la part des questions portant sur la connaissance de la langue (grammaire et vocabulaire, synonymie/ polysémie,

complétion de phrases) a augmenté de 30 points. Ces modifications décidées afin que le test ne constitue pas un obstacle insurmontable semblent être à l'origine du bond des moyennes (50 points en 2008).

## 2. La compréhension écrite privilégiée

Seul le département de français (Fr.) a enregistré les scores détaillés CE/CO depuis 2008. Les effectifs y étant les plus nombreux, l'exploitation de ces données apporte un premier élément de réponse même si nous ignorons comment ces compétences s'équilibraient par le passé. Dans le but de les comparer, nous avons converti les scores, leurs barèmes respectifs étant différents (écrit 600/oral 400).



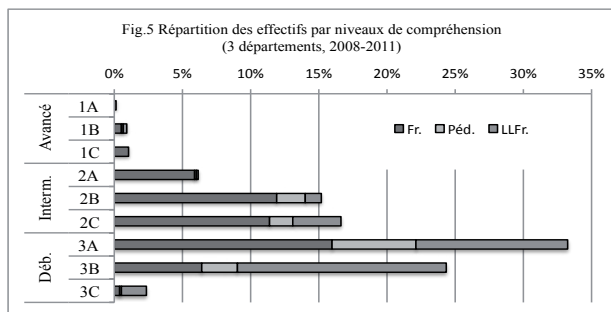
Malgré le recours depuis plusieurs années à une approche résolument communicative<sup>8</sup>, on constate une baisse régulière du niveau de compréhension orale et une nette montée de l'écrit. De manière générale, les candidats ressentent toujours plus de difficultés devant un enregistrement et son caractère fugace que devant un texte. Après son introduction comme examen de fin d'études, ont été mis en place des cours optionnels de préparation au test où l'on s'exerce à des épreuves modèles. Or, parmi les questions répertoriées comme (moyennement) faciles, ce sont les énoncés qui présentent le plus de variations tant dans leur structure que dans leurs champs sémantiques, ce qui les rend plus difficilement prévisibles. Les textes appartiennent eux à des genres plus attendus, voire reconnaissables visuellement (annonce immobilière, e-mail, début de lettre, reçu, invitation, affiche...) et sont d'ailleurs préférentiellement traités par les chargés de cours car plus abordables. Le basculement observé entre 2008 et 2010 correspond vraisemblablement aussi à une adaptation des étudiants, sensibles à la différenciation des barèmes.

## 3. Répartition et évolution des niveaux de compréhension

Si l'évolution des moyennes présente une signification, leur valeur elle-même peut recouvrir des réalités différentes, aussi convient-il d'affiner les résultats. Les compétences sont évaluées d'après une échelle à neuf niveaux avec la division classique : débutant, intermédiaire, avancé<sup>9</sup>. Le public initialement visé étant professionnel, les concepteurs du FLEX l'avaient voulu aisée à interpréter au sein des entreprises utilisant déjà le TOEIC pour l'anglais, et qui attendaient un outil comparable pour tester les autres langues.

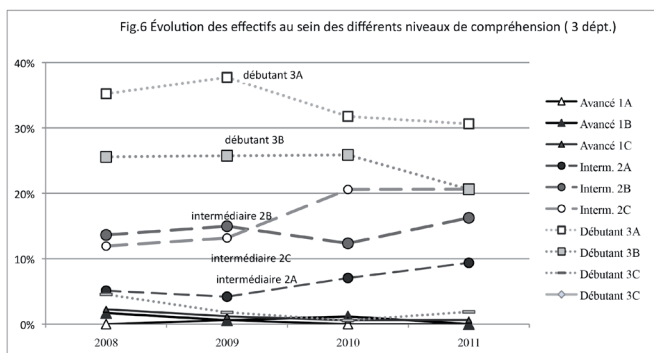
La décomposition des scores en niveaux donne, par année, un profil globalement similaire. Selon les critères du test, sur l'ensemble des étudiants testés ces quatre dernières années, on en compte 2% avec un niveau avancé, 38% avec un niveau intermédiaire et 60% de débutants.





On constate sans grand étonnement que, quel que soit le département, la classe la mieux représentée, soit un tiers des étudiants, est celle des débutants avancés que l'on peut rapprocher du niveau A2 du CECR (Cadre : 28), même s'il n'est pas aisé de faire correspondre des échelles différentes<sup>10</sup>. Si l'on considère que les seuls cours de langue obligatoires sont ceux de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années, au terme desquelles les manuels français utilisés ont couvert respectivement les niveaux d'utilisateur élémentaire A1 et A2, on peut estimer, en ne se basant que sur la compréhension, que ce qui est strictement requis est quasiment réalisé et que les objectifs fixés par le département sont atteints par près de 40% des étudiants capables de « mettre en pratique sur la scène sociale » le bagage culturel qu'ils sont censés acquérir par ailleurs.

L'évolution des niveaux nous offre, elle, une information plus précise et quelque peu encourageante.



La baisse des moyennes cache en effet une évolution positive : si les extrêmes ne varient pour ainsi dire pas, les débutants, eux, cèdent progressivement le pas aux intermédiaires. La contrainte que représente le test semble donc essentiellement profitable aux étudiants dont les niveaux sont les plus faibles.

## Conclusion

L'obligation de satisfaire aux épreuves de compréhension d'un test objectif en fin d'études contraint véritablement les étudiants à acquérir une compétence de communication de base. C'est en partie ce que traduit le curriculum implanté, les cours de langue devenant optionnels dès la 3<sup>e</sup> année, même si l'offre de cours

reste importante et diversifiée à un niveau avancé avec notamment des cours de linguistique, économie et littérature en français. Depuis la mise en place de cette évaluation sommative/certificative, on constate une certaine évolution des compétences, même si leur mesure reste dépendante des variations de la structure du test. Le déséquilibre en faveur de l'écrit introduit par le nouveau barème se traduit par une baisse globale des niveaux en réception orale. Quant aux étudiants dont le niveau est le plus faible, ils se préparent au test grâce à des cours ciblés et franchissent ainsi le seuil des utilisateurs indépendants. Le principal intérêt de la mise en place de cette évaluation est de permettre, à l'avenir, une réflexion sur la pertinence des choix curriculaires.

L'enseignement tel qu'il est programmé permet-il d'atteindre les objectifs fixés ? Qu'est-ce que les étudiants apprennent vraiment et comment évolue cet enseignement/apprentissage ? C'est pourquoi il est impératif de poursuivre ce type d'observation et d'affiner nos données pour mieux cerner les enjeux. Ces réflexions sont partagées par d'autres enseignants désireux de réorganiser le contenu des curriculum en fonction des spécificités des apprenants, après « une analyse plus concrète et détaillée (...) de leurs besoins, leur projet d'études, leur niveau de français, etc. » (Han, 2011 : 53). L'intérêt actuel pour les différentes évaluations sommatives/certificatives et la volonté de les contextualiser peut exercer un réel pouvoir et entraîner des modifications en amont au niveau des changements de curriculum, agissant « comme un levier puissant sur l'enseignement » (Noël-Jothy, 2006 : 5,12).

## Bibliographie

- Allal, L. 1985. « L'évaluation des curricula ». In *Encyclopaedia Universalis*, vol. 7, pp. 622-624.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Éditions Didier.
- De Landsheere, G. 1979. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation - Avec lexicque anglais-français*. Paris : PUF.
- Demeuse, M., Strauven, C. 2006. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Han, M. -J. 2011. « Réflexions sur l'enseignement du français en Corée : pour une nouvelle orientation ». *Synergies Corée*, n° 2, pp. 45-55.
- Ko, J. -L. 2011. « Should Every HUFSan be Trilingual to Graduate ? ». *The Argus*, n° 439. Page consultée le 04/02/2012 : [http://www.theargus.org/gisa\\_view.asp?no=85](http://www.theargus.org/gisa_view.asp?no=85)
- Milhaud, M. 2008. « Intégration progressive d'un test de niveau dans le curriculum, le cas du FLEX ». *Revue d'études franco-coréennes*, Société d'études franco-coréennes, n° 43, pp. 249-265.
- Noël-Jothy, F., Sampsonis, B. 2006. *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Raynal, F., Rieunier, A. 1997 (2<sup>e</sup> éd.). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.
- Røegiers, X. 1997. *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck.

Rosier, M. J., Keeves, J. P. 1991. *The IEA Study of Science 1: Science education and curricula in twenty-three countries*. London : Elsevier Science.

Safar, H. 1992. *Curriculum d'éducation et projet pédagogique*. Bruxelles : Les éditions du cercle.

FLEX, 2011. « 국가공인 어학검정시험, Flex » (Test de langues étrangères reconnu par l'État). Page consultée le 02 / 2012 : [http://e-book.hufs.ac.kr/src/viewer/main.php?host=main&site=20110927\\_104306](http://e-book.hufs.ac.kr/src/viewer/main.php?host=main&site=20110927_104306)

HUFS, 2007. « Introduction, Mission de l'HUFS ». Page consultée le 02/2012 : <http://builder.hufs.ac.kr/user/hufsfrench/index.html> > À propos de l'HUFS.

HUFS, 2008. « Département de français » 학과소개 > 교육목표 (Présentation du département > Objectifs d'enseignement). Page consultée le 02/2012 : <http://www.hufsfrench.net/>

## Notes

<sup>1</sup> Cet article bénéficie d'une subvention de recherche de l'Université Hankuk des Études Étrangères.

<sup>2</sup> Données obtenues le 16/2/2009 et le 24/02/2012 par communication téléphonique avec les assistants des différents départements.

<sup>3</sup> Anglais, chinois, japonais, espagnol, russe, français et allemand.

<sup>4</sup> On notera qu'il existe une certaine similarité avec le recrutement des professeurs coréens puisque, depuis 2008, il est exigé de toute nouvelle recrue, après la présélection sur dossier, deux entretiens décisifs, l'un dans la langue qu'il devra enseigner, l'autre en anglais.

Les étudiants des filières non linguistiques doivent également justifier d'une compétence en anglais.

<sup>5</sup> Répartition des effectifs testés par le FLEX

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Fr.	n.c.	76	82	75	74	103	410
LLFr.	n.c.	n.c.	73	73	64	45	255
Péd.	35	15	21	19	32	12	134
Total	35	91	176	167	170	160	799

<sup>6</sup> La disparité des effectifs par année est grande : en décembre 2011, sur les 517 étudiants inscrits, 127 ont suspendu leurs études et pas moins de 147 étudiants sont en quatrième année contre 77 en deuxième année.

<sup>7</sup> Les fichiers 2006 et 2007 (L.L.Fr.) ainsi que le fichier 2007-2<sup>e</sup> semestre (Péd.).

<sup>8</sup> *Rond-Point 1, 2* et *A propos 1,2* à raison de 4 à 5 heures hebdomadaires en 1<sup>e</sup> année et 3 heures hebdomadaires en 2<sup>e</sup> année pour les seuls cours improprement nommés de « conversation ».

<sup>9</sup> Voir échelle de niveau pour toutes les épreuves (<http://builder.hufs.ac.kr/user/flex/index.htm>)

niveaux	score	compétences acquises	
avancé	1A	951-1000	Compétence linguistique d'un locuteur natif cultivé
	1B	901-950	Compétence linguistique proche de celles d'un locuteur natif
	1C	851-900	Pas de difficultés de communication avec un locuteur natif
intermédiaire	2A	776-850	Pas de problèmes majeurs dans la communication
	2B	701-775	Capacité de communication dans une situation courante
	2C	626-700	Compétence de communication de base, expression peu naturelle
débutant	3A	526-625	Capacité de réutilisation d'expressions mémorisées
	3B	426-525	Des difficultés dans la production des expressions de base
	3C	325-425	Compréhension partielle, besoin d'aide pour communiquer

<sup>10</sup> Descripteur FLEX du niveau 3A :

Domaine général	- comprend suffisamment les expressions de base pour communiquer dans des situations concrètes, - comprend le vocabulaire et les structures morphosyntaxiques simples mais avec des erreurs, - des difficultés pour comprendre précisément le contenu d'un journal, d'une lettre, d'une émission ou d'une conférence ;
professionnel	- peut travailler dans la plupart des domaines mais avec l'aide d'un tiers ou de documents complémentaires ;
académique	- peut suivre cours et conférences, mais après une intense préparation.