Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1992)

Heft: 55: Autour de l'évaluation de l'oral

Artikel: Pour une definition modulaire des objectifs et de l'évaluation au niveau avancé

Autor: Coste, Daniel

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978058

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Pour une definition modulaire des objectifs et de l'évaluation au niveau avancé

Enoncé préalable de position

On peut multiplier tant qu'on voudra les définitions de ce qu'on entend par «niveau avancé». Mais comme les discussions risquent de vite devenir byzantines sur ce point, ou de refléter simplement des intérêts institutionnels particuliers (intérêts par ailleurs respectables et en aucune manière négligeables), il semble préférable de poser au départ une option forte et des lignes directrices pour une construction d'ensemble où différentes réalisations puissent trouver place.

L'option forte est qu'il faut penser le niveau avancé non d'abord en fonction de ce qui le précède mais bien par rapport à ce à quoi il conduit et par rapport aux apprenants concernés.

En d'autres termes, ce n'est pas en indiquant un nombre d'heures d'enseignement prérequis avant le niveau avancé ou encore en construisant, pour ce niveau avancé, un objectif ad hoc par ajout à tel ou tel objectif de niveau 2 ou de niveau 1 donnant déjà lieu à évaluation et à certification que l'on suggère ici de procéder.

L'axiome initial serait plutôt que, de quelque manière qu'on le calibre, le niveau avancé est soit un aboutissement particulier soit une étape vers un objectif particularisé. En tout état de cause, c'est une zone de l'apprentissage où la diversification des parcours est à l'image non seulement de la diversité des apprenants et de la différenciation de leurs compétences (entre eux et pour chacun d'eux), mais aussi de la variété de leurs visées. C'est en fonction de cette pluralité (qui exìste dès le début de l'apprentissage, mais qui devient désormais absolument incontournable) que le niveau avancé devrait être pensé.

Au niveau avancé, les apprenants peuvent être caractérisés par quelques traits majeurs

- Il s'agit d'apprenants qui ont acquis des connaissances et des capacités en langue qui leur permettent de «se débrouiller» en partie de façon autonome.
- Mais chacun d'entre eux a un profil de compétences non homogène et présente des points forts et des lacunes.
- Et l'hétérogénéité existant entre les apprenants est tout aussi patente.

Différenciation des objectifs, diversification des acquis et des styles d'apprentissage. On ne peut pas du tout partir de l'hypothèse que les apprenants de niveau avancé, même s'ils ont suivi auparavant des itinéraires comparables, auraient des profils de compétences similaires.

- Mais cette diversité est aussi une affirmation: au niveau avancé, on sait généralement où l'on va et pourquoi on y va, on a une expérience de sa propre manière d'apprendre, on sait ce que l'on maîtrise et ce qu'on ne sait pas faire.
- Ce que l'apprenant de niveau avancé n'ignore pas, c'est qu'il a besoin de se perfectionner dans certains secteurs et que ce perfectionnement va exiger de lui un effort et un investissement.
- La caractéristique du niveau avancé est en effet que les apprenants qui s'y trouvent, même dans les cas où leur objectif personnel reste une compétence 'générale', entrent dans une zone où les savoirs et savoir-faire qu'il leur faut acquérir en fonction des capacités qu'ils visent sont linguistiquement exigeants et ne peuvent être improvisés sans travail attentif.
- Le paradoxe du niveau avancé est donc que des apprenants largement «dèbrouillés» et pour partie autonomes vont devoir accepter l'apprentissage relativement astreignant de fonctionnements et d'éléments linguistiques «fins» et finalisés qui ne s'accommodent
  - ni de ce que pouvait encore avoir d'«approximatif» un apprentissage antérieur pourtant fonctionnel et communicativement efficace,
  - ni, autre cas de figure, de ce que cet apprentissage antérieur présentait de solidement sommaire dans la maîtrise des mécanismes grammaticaux de base.

Contextes d'apprentissane au niveau avancé

- Très souvent, le niveau avancé correspond à une articulation entre secteurs éducatifs distincts ou niveaux de scolarisation différents ou encore à un passage entre le scolaire (ou, plus généralement, un système éducatif initial) d'une part, et, d'autre part, un secteur autre, de type professionnel par exemple (étant entendu que ce passage n'implique pas nécessairement continuité temporelle immédiate).
- Du coup aussi, la zone où se trouvent les apprenants relevant d'un niveau avancé est, dans la plupart des cas, caractérisée par des décalages, des déplacements, des décrochages ou des ruptures entre lieux et institutions d'apprentissage ne s'inscrivant pas dans les mêmes logiques. Il est souvent besoin d'ajustements, d'adaptations, parce que des inadéquations, des insuffisances apparentes sont relevées dans cette transition plus ou

moins difficultueuse entre contextes d'apprentissage variés. L'hétérogénéité des compétences, déjà rappelée plus haut, se trouve en quelque sorte soulignée par ces ruptures de continuité.

- Rien d'étonnant à ce que ces moments soient de ceux où, dans les institutions de formation, on envisage des «mises à niveau» préalables, des «révisions» systématiques, des reprises des «bases». Ce qui a été appris antérieurement apparaissant comme à la fois lacunaire et encore fautif, la tentation pédagogique est forte de «tout reprendre à la base». Ce d'autant plus que les apprenants eux-mêmes sont facilement convaincus (cf plus haut) que leurs capacités, un temps apparemment opératoires, sont désormais pour partie inappropriées ou un peu courtes.
- La zone du niveau avancé est donc aussi celle
  - où on risque de sous-estimer et de sous-exploiter les ressources des apprenants. Mais aussi celle où ces derniers peuvent solliciter insuffisamment leurs compétences acquises.
  - où les pédagogies sont souvent dans l'embarras et où les matériaux et démarches à disposition se trouvent eux-mêmes en décalage et en porte-à-faux.
- En bref, une autre des dimensions constitutives du niveau avancé pourrait bien être qu'il se trouve quelque peu «décroché» par rapport à ce qui précède, en solution de continuité bien plus que s'inscrivant dans un droit fil.
- Cette relative rupture prend aussi un aspect particulier, qui, sans être propre au niveau avancé, contribue toutefois, s'ajoutant aux traits déjà rappelés, à le caractériser: il s'agit de ces moments de l'apprentissage où on peut, veut ou doit travailler la langue étrangère dans des lieux et/ou avec des moyens et méthodes autres aussi que scolaires, autres que ceux où la langue se présente avant tout (et parfois exclusivement) comme une langue enseignée. Ainsi, au niveau avancé, la langue:
  - peut servir à apprendre autre chose qu'elle-même (dans des contextes de formation académique ou professionnelle notamment);
  - peut servir à faire autre chose qu'apprendre (on s'en sert occasionnellement dans l'exercice d'un métier, par exemple);
  - peut être immédiatement présente dans l'environnement direct où on se trouve, ou accessible communément par les médias qui font partie de cet environnement.

Fondamentalement, le niveau avancé apparaît bien, au bout du compte, comme une zone où on ne progresse linguistiquement que pour (et sans doute par) une mise en relation effective du linguistique avec autre chose (qu'on sait déjà ou qu'on apprend parallèlement à faire). Si tant est que

cela avait été le cas auparavant, l'acquisition linguistique ne peut plus guère, à ce niveau, s'opérer «à vide», en simulation ou par des activités de type ludique et purement propédeutique. Même si ces modes d'apprentissage ne sont pas pour autant appelés à disparaître, l'acquisition se trouve normalement «en prise» sur des usages «authentiques» de la langue étrangère.

Objectifs et modalités d'évaluation

1. En aucun cas, il ne s'agira que d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire passe-partout ou pleinement ritualisés ou strictement codifiés, même pour des discours scientifiques ou techniques très «pointus». Dans tous les cas et sous des formes très diverses, on retrouvera en revanche une double marque aux capacités attendues des apprenants:

- d'une part une plus grande souplesse et aisance dans le maniement (en réception et/ou en production) des discours qu'ils ont à maîtriser;
- d'autre part une plus grande précision ou rigueur dans la connaissance et l'usage des outils linguistiques à l'oeuvre dans ces discours.

2. Fluence et exactitude deviennent en la circonstance étroitement liées et complémentaires, elles qui pouvaient auparavant se trouver relativement disjointes. Mais, alors que cette disjonction se faisait souvent à propos de domaines d'échange du type de ceux que répertorient la plupart des «niveaux-seuils», la conjonction entre fluence et exactitude paraît désormais nécessaire pour des domaines de communication nettement plus diversifiés, à considérer du moins l'ensemble de la population concernée.

3. Dire qu'il y a diversification accrue et affirmée des domaines de communication visés, c'est impliquer que l'évaluation et la certification ne sauraient être globales et s'appliquer à tous de la même manière: il convient, au niveau avancé, que les modes de validation des résultats soient pluriels et ajustés à la variété des objectifs poursuivis.

4. Dire qu'il y a, transversalement, une double exigence de fluence et d'exactitude pour des secteurs de communication divers, c'est laisser entendre que des zones communes, des intersections sont aussi à rechercher, ainsi que des outils et catégories eux-mêmes en partie transversaux. Différentes propositions existent sans doute à cet égard, qu'il importe de continuer à recenser et à examiner dans le sens d'une transparence et d'une cohérence accrues.

5. Si on veut tout à la fois:
- prendre en compte la diversité des objectifs de niveau avancé,
- respecter la dynamique et les traditions propres de diverses institutions certifiantes, qu'il s'agisse d'enseignement professionnel, d'universités, d'organismes de formation continue,
- assurer une comparabilité, au niveau international notamment, des certifications existantes, révisées, nouvelles,
- faire en sorte que, tant pour la formation que pour l'évaluation, il n'y ait pas prolifération de programmes tous spécifiques et cloisonnés les uns par rapport aux autres,
- alors, on doit sans doute concevoir le niveau avancé en termes de composantes au moins pour partie modulaires. Il ne s'agirait pas nécessairement d'en revenir à ce qu'a pu être le projet d'un système généralisé d'unités capitalisables, projet ambitieux mais peut-être aujourd'hui dépassé; il y aurait plutôt lieu de déterminer où et jusqu'à quel point des modules peuvent être définis (ou considérés d'un commun accord comme équivalents), qui seraient susceptibles de trouver place à l'intérieur de combinaisons variables.

6. Au point où on en est de la réflexion sur les objectifs et les modalités d'évaluation à ce niveau, un certain nombre de constats peuvent être faits, à mettre en relation avec les caractérisations rappelées plus haut.

Si le niveau avancé se présente comme marqué par l'hétérogénéité des apprenants, tant du point de vue des compétences d'entrée que des visées de sortie et si, d'autre part, il correspond souvent à un changement du contexte (institutionnel ou non) d'apprentissage, alors il faut bien admettre:
- que le cadre général à définir doit intégrer cette pluralité et cette hétérogénéité;
- qu'on ne saurait parler que d'un ensemble non fini d'objectifs possibles au niveau avancé et non d'un objectif unique ni même d'un objectif majeur 'général';
- que la transparence et la cohérence des systèmes d'apprentissage, des parcours des apprenants, des compétences qu'ils acquièrent ne peuvent apparaître, aux yeux de tous les acteurs concernés (dont les apprenants eux-mêmes) que si les objectifs poursuivis, les modes d'évaluation, les certifications reconnues sont composables (ou décomposables) en modules autonomes qui peuvent, eux, entrer dans des séries finies;
- que les objectifs et donc les compétences à évaluer sont toujours à situer dans la perspective dynamique d'une (auto)formation permanente, avec ce que cela comporte d'accumulation, de réactualisation, de recomposition des acquis; si les notions de «portfolio» ou de «dossier personnel», voire de «capitalisation» ont un sens, c'est bien celui-ci;

- que les modules peuvent et doivent être d'ordres fort différents, la question centrale devenant non pas tant de caractériser dans sa globalité linguistique une compétence de communication minimale en langue étrangère (ce que cherchaient à faire, pour la plupart, les définitions de «niveaux-seuils» en proposant des spécifications linguistiques exemplaires pour la réalisation d'un ensemble défini d'opérations discursives portant sens et efficacité sociale dans des situations précisées), mais bien de caractériser des modules de savoirs et de savoir faire dont telle ou telle combinaison est susceptible de déterminer tel ou tel profil de compétence de communication étendue à une langue étrangère.

Modularité

Dès lors que l'on considère qu'il y a, au niveau avancé, articulation nécessaire entre la poursuite de l'apprentissage linguistique et des usages finalisés particuliers de la langue étrangère, objectifs et modes d'évaluation ne peuvent donner lieu à comparaison que si une distinction est établie entre, d'une part, des connaissances nécessairement spécifiques (par exemple la terminologie spécialisée d'un secteur de savoir scientifique ou technique ou encore des informations touchant à l'histoire culturelle d'un pays donné ou à son actualité politico-sociale) et, d'autre part, des connaissances et compétences plus transversales et transférables (qu'il s'agisse de savoir-faire touchant à la lecture ou de maîtrise des formes grammaticalisées de l'écrit ou de capacité à prendre la parole et à la garder).

Reste bien entendu à définir des modules, à déterminer les paramètres qui permettent de les construire et de les calibrer. On serait tenté, à ce point, de faire preuve d'abord d'un certain pragmatisme, en considérant:

- que tous les modules n'auront pas à relever des mêmes principes et des mêmes catégories d'analyse (un module ne portant, par exemple, que sur la connaissance de règles grammaticales formelles – à supposer qu'un tel module doive exister – ne se caractérisera pas de la même manière qu'un module ayant trait à la connaissance de la civilisation contemporaine d'un pays donné ou un module relatif à la capacité de mener une analyse écrite argumentée dans un rapport, un essai ou sorte d'article de journal);
- que tous les modules ne pourront donner lieu au même degré de précision dans la définition des critères qui permettent de les constituer ou d'évaluer les capacités ou connaissances qu'ils visent: il est plus facile de caractériser un module qui toucherait au lexique de l'hôtellerie qu'un autre qui concernerait la capacité à suivre sans difficulté majeure les program-

mes d'une chaîne thématique de télévision consacrée à l'information;
- que les modules (les exemples arbitraires donnés ci-dessus en sont l'illustration) ont d'autant moins à être considérés comme «de même volume» qu'il serait malcommode de trouver, dans l'absolu, des critères de mesure convenant à tous. En revanche, il est bien clair que, dans une institution donnée ou pour un apprenant particulier, une définition de la charge et du temps de travail consacrés à tel ou tel module prend tout son sens, voire devient nécessaire.

Même si les considérations qui précèdent peuvent donner l'impression d'une prolifération potentiellement floue ou anarchique et peuvent passer pour s'éloigner de certains des principes qui ont présidé aux premières étapes du projet «Langues vivantes», on songe ici à un cadre d'ensemble qui puisse tout à la fois prendre en compte la diversité institutionnelle des situations existant en Europe pour cette zone de l'apprentissage (tant en termes d'objectifs reconnus que de certifications proposées) et le souhait général d'une meilleure concertation, voire d'une harmonisation des descriptions et d'une recherche d'équivalences.

L'esssentiel devient dès lors de considérer que la transparence et la cohérence ne seront atteintes à terme que si, pour le niveau avancé, objectifs et certifications sont eux-mêmes conçus ou redéfinis dans une perspective modulaire. La comparaison et les équivalences partielles entre composantes d'objectifs ou de certifications particuliers seront sans doute plus aisées et plus viables que la comparaison et la recherche d'équivalences entre objectifs globaux ou entre certifications considérées comme des touts.*

Université de Genève
Département de linguistique et
Ecole de langue et de civilisation françaises
CH-1211 Genève 4

DANIEL COSTE

* Dans une version légèrement différente, ce texte a été discuté dans le cadre de la préparation du Symposium intergouvernemental «Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification», réuni à Rüschlikon-Feusisberg, sous l'égide du Conseil de l'Europe, du 10 au 16 novembre 1991.