

Vers une nouvelle évaluation: le programme britannique GAML (Graded Assessment in Modern Languages)

L'acquisition des langues étrangères est devenu un atout dans la réussite professionnelle, et le Royaume-Uni, bien que tardivement, rallie en ce sens l'ensemble des communautés de l'Europe dans l'institution d'un apprentissage obligatoire d'au moins une langue étrangère pour tous les élèves dans le cursus scolaire, au niveau secondaire (Education Reform Act de 1988). Pourtant, la démocratisation de l'apprentissage des langues étrangères entraîne la nécessité de prendre en compte la diversité des nouveaux publics, en matière de niveaux et de compétences aussi bien qu'en matière de motivations plus ou moins fortes à acquérir le nouveau code linguistique. Dans la plupart des cas, les modes d'évaluation utilisés visent à vérifier des compétences de type académique plutôt que des savoir-faire langagiers qui seraient directement utilisables dans une situation naturelle de communication avec des locuteurs natifs de la langue-cible. La pertinence de ce type d'évaluations paraît toutefois remise en cause lorsque les publics auxquels s'adresse l'enseignement se diversifient, et que les probabilités d'usages autant subjectifs (tels que l'apprenant se les représente) qu'objectifs (ses chances effectives d'utiliser la langue étrangère après la scolarisation) dépendent des projets individuels d'avenir, et de la présence des langues dans la société élargie (aura-t-on besoin de développer le même type de compétences en français ou en ourdou dans le contexte de l'Angleterre?)¹.

En réponse à ce type d'interrogations, le programme britannique GAML, lancé sur le plan national dès septembre 1989, ouvre des voies intéressantes concernant l'évaluation en langues modernes. Il s'agit d'une méthode qui permet aux enseignants, en continuant d'utiliser le matériel pédagogique déjà à leur disposition, d'atteindre de manière graduelle les objectifs d'apprentissage recommandés dans les publications officielles. Le programme offre de surcroît un moyen efficace pour décrire les progrès effectués par les apprenants de manière individualisée, et qui peut respecter les différents rythmes d'acquisition de chacun.

¹ Voir PORCHER, L. (1990), p. 7; voir aussi les interrogations actuelles du Conseil de l'Europe en matière d'évaluation de type modulaire des compétences, selon les besoins effectifs de communication dans les langues étrangères.

1. Les principes:

«une structure progressive avec des objectifs à court terme qui mènent d'une tâche à une autre, et une approche orientée vers la tâche à effectuer en relation avec l'utilisation du langage pour des besoins de communication»²

Le programme GAML est conçu de manière à s'adresser à tous les publics, quelles que soient les compétences dans la langue étrangère. Les objectifs sont à court et à long termes. Il s'agit tout d'abord de pouvoir encourager et récompenser les réussites des apprenants à des intervalles fréquents au cours de l'apprentissage. Le programme offre en effet aux enseignants les moyens nécessaires pour pouvoir contrôler en permanence l'apprentissage, et pouvoir faire état des progrès de chacun. Il s'inscrit donc dans une *perspective de l'encouragement*, et participe à la construction de la confiance chez l'élève, en lui permettant de montrer ce qu'il peut faire, plutôt que ce qu'il ne peut pas faire. Dans une optique similaire, le programme cherche à stimuler la motivation des apprenants, en leur permettant de contrôler et d'avoir la responsabilité de leurs propres progrès. Enfin, les structures évaluatives doivent rester suffisamment flexibles pour permettre à chaque enseignant de les adapter à une grande variété de cours et de matériaux pédagogiques.

2. Les objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage sont ceux du GCSE (General Certificate of Secondary Education), tels qu'ils sont décrits dans les recommandations officielles du DES (Department of Education and Science), et dont nous présentons ici quelques uns des points principaux. L'enseignement de la langue vivante doit participer à développer les capacités d'utiliser la langue de manière efficace dans une perspective de communication pratique («to develop the ability to use the language effectively for purposes of practical communication», in DES, *Initial Advice*, 1990, pp. 4-5). L'enseignement de la langue doit en outre offrir une perspective culturelle et de civilisation des pays où la langue est parlée, et prendre en compte certaines différences liées aux cultures des groupes locuteurs des langues. La prise en compte des différences culturelles ne concerne par ailleurs pas uniquement le groupe locuteur de la langue-cible, mais aussi celui souvent hétérogène des

2 Voir PORTAL, M. (1989), in *Modern Languages*, vol. (70) (1), pp. 11-14.

apprenants, et il reste important de conserver des points d'ancrage avec les habitudes socioculturelles de ces derniers³.

Les objectifs poursuivis se concentrent particulièrement sur des compétences liées à la compréhension orale, en particulier dans les premières phases de l'apprentissage: «attainment target one concerns pupils' ability to understand and respond to what they hear in a foreign language. They will not necessarily be required to reply; the ability to understand what is spoken is a valuable achievement in its own right» (in DES, *Initial Advice*, 1990, p. 19). La nuance entre «respond» et «reply» est à souligner, puisqu'elle accorde un statut légitimé au non-verbal dans la salle de classe: «the response needed to demonstrate understanding may, for example, be a non-verbal one» (idem, *ibidem*).

On s'oriente de la sorte vers de véritables compétences de communication. En effet, il ne suffit pas d'être capable de lire ou d'écrire correctement dans la langue-cible, ou de pouvoir comprendre et produire rapidement, par automatismes, des phrases correctes en réponse à certains stimuli. Ce que l'ont veut de l'apprenant, c'est qu'il puisse établir, et maintenir, des contacts avec le groupe-cible, en utilisant toutes les ressources linguistiques et/ou extralinguistiques dont il dispose.

Enfin, les objectifs et les contenus sont perçus et définis dans leur interdépendance avec les autres disciplines du programme scolaire, et l'enseignement de la langue étrangère participe à la construction de compétences, de savoirs et de savoir-faire communs, que l'apprenant doit apprendre à pouvoir transférer dans des contextes variés. Une manière d'aider l'apprenant à dépasser ce qu'on lui a appris pour l'adapter à de nouveaux besoins consiste à consolider les acquis par un «recyclage» constant et explicite de la langue. Les mêmes thèmes sont ainsi abordés, à des stades différents de l'apprentissage⁴.

3 On note souvent par exemple un exercice habituel dans l'apprentissage d'une LE qui consiste à demander à l'apprenant de discuter des vacances, qui peut poser un simple problème de contenu (et dépasser le pur linguistique) dans le cas d'enfants issus de communautés où le concept de loisirs ne se construit pas de la même façon.

4 Il est intéressant de constater ici un rapprochement avec le «cinquième principe» développé par BOURDIEU et GROS (1989): «il importe de substituer à l'enseignement actuel, encyclopédique, additif et cloisonné, un dispositif articulant des enseignements obligatoires, chargés d'assurer l'assimilation réfléchie du minimum commun de connaissances (...)», p. 10. De même, BOURDIEU et GROS proposent une explicitation des répétitions jugées indispensables, de manière à éviter les doubles emplois indésirables, voir p. 7.

3. Des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation identifiables

Le programme se divise en dix niveaux de compétences, sur une période de quatre ans, qui correspondent aux niveaux établis pour les examens du GCSE (General Certificate of Secondary Education), et qui placent l'enseignement de la langue étrangère à un niveau de parité avec les autres matières du cursus scolaire. Chaque niveau se divise en cinq modules thématiques (topic based), auxquels s'ajoute une unité de consolidation. Lorsque chaque niveau est complété avec succès, l'apprenant reçoit un certificat d'attestation (Statement of Achievement), qui détaille avec précision les acquis linguistiques.

3.1. La différenciation dans l'évaluation

Le programme n'exige pas que chaque apprenant progresse au même rythme. L'apprenant conserve la liberté de choisir le moment et le niveau d'évaluation, selon qu'il se sent prêt, et il lui est parfaitement possible de recommencer plus tard si le résultat n'est pas satisfaisant. Il s'agit donc d'une différenciation dans les faits puisque GAML cherche à donner une réponse positive à la diversité des publics scolaires, et aux problèmes posés par l'hétérogénéité. Il est ainsi normal que dans un même groupe-classe, les élèves travaillent à des niveaux différents. Ceci est rendu possible par la mise en place de situations d'apprentissage qui partent de l'élève et de ses besoins. Il s'agit de lui fournir des outils adaptés et des objectifs identifiables. A cet effet, chaque élève possède un registre de son apprentissage sous la forme de Cartes-bilans (Progress Cards). Chaque fois que l'apprenant réussit une tâche, on remplit la rubrique correspondante sur la carte-bilan. L'évaluation devient ainsi un *outil d'apprentissage*, puisque l'élève peut participer activement à la gestion de son propre apprentissage, tandis que le système des cartes-bilans lui donne des points objectifs de repérage des progrès sur une trajectoire dont les palliers sont clairement définis.

3.2. Transparence et autonomisation

Il ne s'agit pas là de la mise en place de stratégies d'auto-évaluation dans une perspective d'autogestion de l'apprentissage, mais d'une autonomisation de l'apprenant, en lui donnant certains outils qui lui permettent de gérer en partie son apprentissage, et d'orienter son travail en fonction de ses propres besoins. Les fiches à la disposition de l'apprenant le renseignent effectivement sur ce qu'il serait capable de faire, avec la langue qu'il apprend, dans une situation spécifique de communication. L'évaluation remplit par conséquent à la fois une *fonction de vérification*, l'élève peut véri-

fier lui-même ce qu'il a appris et où il est dans l'apprentissage, et une *fonction de motivation* puisqu'elle sert d'étape, en marquant les progrès et en indiquant les objectifs d'apprentissage suivants⁵.

4. De la mise en place de compétences pragmatiques à une légitimation académique

Le programme GAML vise avant tout à développer des compétences de type pragmatique par la mise en place de savoir-faire directement utilisables dans des situations variées de communication en langue étrangère, avec un *interlocuteur natif bienveillant* («a sympathetic native speaker»). Il reste que l'apprentissage s'inscrit dans un contexte scolaire, lui-même régulé par les modes d'évaluations externes que constituent les certifications. La question reste en effet de passer d'un système d'évaluation différencié, à un système d'évaluation commun et national. Ce passage d'un mode à l'autre se trouve facilité par la progression en dix étapes adoptée par le programme GAML. En effet, des équivalences de niveaux d'apprentissage sont prévues, sans requérir une évaluation de type sommative de fin d'apprentissage: «pupils would be able to work through the Graded Assessment levels at their own pace, receiving a GCSE certificate, where the level justified it. No end-of-course examination would be required» (in Geach & Broat-bent, 1989, p. 146).

Il reste qu'on peut s'interroger sur les possibilités de parcours variés d'apprentissages, en termes de compétences acquises, selon les langues et les besoins de communication. En effet, le système décrit offre des trajectoires variables pour les apprenants, en fonction essentiellement de leurs rythmes d'acquisition, mais semble négliger la possibilité de mettre en place chez ces derniers des *compétences différentes* selon les langues apprises, et dont la valorisation institutionnelle passerait par une certification assimilable au GCSE. On peut en effet s'interroger sur l'utilité pour un jeune anglais qui désire apprendre l'ourdou (langue du Pakistan fortement présente, par la migration, dans les milieux urbains de l'Angleterre) de développer des compétences élevées dans les domaines qui touchent à l'écrit, alors que ses besoins dans cette langue dépendront essentiellement de ses capacités à comprendre et à s'exprimer oralement. En revanche, dans le cas d'une langue comme le français, des compétences écrites autant qu'orales pourront être aussi nécessaires pour assurer les différents besoins de la communication avec des partenaires natifs de la langue.

5 Voir BARBOT (1990), in ELA: L'Évaluation en didactique des langues et des cultures, no 80, p. 84.

Il semblerait ici que des distinctions qui rendent compte des différentes situations d'apprentissage des langues étrangères, entre un milieu de *type endolingue* (lorsqu'une communauté locutrice de la langue est présente, ce qui autoriserait une exposition informelle à la langue-cible, et ce serait par exemple le cas pour l'ourdou dans certaines régions de l'Angleterre), ou *exolingue*⁶ (lorsque la langue apprise n'est pas parlée dans le milieu où s'effectue l'apprentissage, et ce serait le cas du français) deviennent éminemment pertinentes dans le choix des objectifs d'apprentissage, des contenus à enseigner, et des compétences à évaluer. D'un autre côté, il est vrai que les différentes langues en compétition jouissent par ailleurs de statuts différents dans la société, et que la mise en place de critères communs d'évaluation au sein de l'institution scolaire contribue à valoriser les enseignements et leur attribuer une valeur comparable sur le marché scolaire.

Toutefois, si la solution d'une évaluation graduelle des acquis linguistiques dans une langue étrangère rest une approche intermédiaire dont l'exploitation laisserait entrevoir des possibilités de passerelles entre une évaluation sommative des connaissances en fin de parcours scolaires, et une reconnaissance de compétences partielles qui correspondent plus véritablement à des usages effectifs de communication dans certaines situations spécifiques d'enseignement/apprentissage, il faut constater qu'elle paraît menacée directement par les réorganisations institutionnelles britanniques, qui se mobilisent pour la réinstitution d'un examen unique, qui ne saurait être accessible à l'ensemble de la population scolaire.

Université de Genève
Unité de Linguistique Appliquée
CH-1211 Genève

DANIÈLE MOORE

Références bibliographiques

- BOURDIEU, P./GROS, F. (1989): *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Commission de mars 89, 14 p.
- DABENE, L./CICUREL, F./LAUGA-HAMID, M.-C., FOERSTER, C. (1990): *Variations et rituels en classe de langue*, Collection LAL, Hatier, Paris.
- DES (1990): *Initial Advice*, HMSO, London.
- DES (1990): *Modern foreign languages for ages 11 to 16, Proposals of the Secretary of State for education and Science and the Secretary of State for Wales*, HMSO, London.
- GEACH, J. & BROADBENT, J. (Eds) (1989): *Coherence in diversity: Britain's multilingual classroom*, CILT, Regent's College, Inner Circle, London.

6 Voir DABENE, L. (1990), in DABENE, L. et alii. p. 9.

- HAWKINS E. (1987): *Modern languages in the curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HOLEC, H. (1990): «Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre», in *ELA* no 80, oct. déc. 90, pp. 39-48.
- KINGDON, M./STOBART, G. (1988): *GCSE examined*, The Falmer Press, London.
- PORCHER, L. (1990): «L'évaluation des apprentissages en langue étrangère», in *ELA* no 80, oct. déc. 90, pp. 5-38.