

Evaluer des compétences plurilingues et interlingues

Patrick Chardenet

La notion de *compétence plurilingue* circule depuis quelques années dans le domaine de la didactique des langues en Europe. Dès 1997, elle est définie comme *compétence plurielle et transversale*¹ et sera reprise ainsi dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*². En 2001, Daniel Coste³ la questionnait comme notion centrale par rapport à un champ notionnel plus large comprenant le *répertoire plurilingue*, le *curriculum plurilingue* et le *portefeuille plurilingue*, « parce qu'elle ouvre un certain nombre de perspectives et soulève aussi des interrogations ». On pourrait ajouter à ce champ un déterminant corollaire à la qualité plurilingue de la compétences et représenté par les adjectifs *partielles, limitées, hiérarchisées* et *dissociées* qui viennent directement s'articuler avec la problématique des *curricula* et de l'évaluation. Par ailleurs, en introduisant la notion de *compétence située* à partir de l'observation d'échanges plurilingues dans des réseaux internationaux, qui renvoie « au fait que les acteurs mettent en œuvre des capacités linguistiques très variables pour réaliser leurs activités communicatives », Lorenza Mondada⁴ montre que la variabilité des compétences est un fait social consubstantiel des situations plurilingues et non le résultat de mauvais apprentissages.

Faisons un premier constat synchronique d'ordre sociolinguistique. A l'observation du domaine scolaire : la réalité langagière de la classe aujourd'hui, au moins en Europe est plurilingue même si les compétences variables selon les langues et même si toutes les langues en jeu ne sont pas valorisées comme composantes formatives. Plus largement à l'observation des situations sociales, la réalité langagière urbaine et celle de l'ensemble des moyens de communication⁵ est également plurilingue ou potentiellement plurilingue, même si l'on ne prend pas toujours conscience du fait que toute interactivité avec un automate distributeur de billets exolingue ou avec les navigateurs sur la Toile de l'Internet relève des interactions plurilingues. En transposant ce constat dans la diachronie, on s'aperçoit que des groupes sociaux (commerçants, colporteurs, militaires, religieux, politiques, savants, étudiants) ont toujours été plurilingues⁶. L'hypothèse éthologique que nous sommes tous potentiellement ou effectivement plus ou moins plurilingues⁷ semble donc vérifiable de multiples points de vue. En conséquence, nous pouvons préciser comment les compétences que nous manifestons au maniement des langues sont variables sur un double axe : l'ordre paradigmatique des choix (sélection / identification de la langue, des références dans cette langue ou dans une autre par stratégie compensatoire, d'une organisation syntaxique, d'une macro-structure de genre textuel) et l'ordre syntagmatique de l'articulation des compétences dissociées.

Faisons maintenant un deuxième constat d'ordre didactique et de politique linguistique. Si l'orientation de la valorisation institutionnelle des langues dans l'espace européen conduit à promouvoir des offres élargies en nombre de langues, en dispositifs, en ressources et en approches méthodologiques, il faut se rendre à l'évidence que du *Niveau Seuil* au *Cadre européen de référence*, les démarches sont essentiellement cumulatives et associatives et rarement intégratives. Ainsi l'on part de travaux génériques (en général autour de l'anglais comme matériau) destinés à élaborer des matrices que l'on adapte ensuite aux autres langues. De la même façon en évaluation on élabore des

échelles communes de compétences. Rares sont les intégrations didactiques multilingues qui percent les *curricula* scolaires et universitaires et les offres des établissements d'enseignement des langues, et inexistantes sont les procédures d'évaluation de la compétence plurilingue intégrée.

Mis en miroir, ces deux constats montrent un vide à combler pour favoriser le développement de médiations⁸ qui permettent d'appréhender l'apprentissage linguistique comme un objet de formation où les langues ne seraient plus gérées indépendamment les unes des autres.

1. Les composantes de la compétence de sélection des langues re-connues

En situation plurilingue ou potentiellement plurilingue, la sélection / identification des langues est bien entendu déterminante et répond à des choix stratégiques. On peut reprendre à cet égard les paramètres avancés dès les années 1980 par Rémy Porquier⁹ :

- les langues que maîtrisent et que partagent éventuellement les interlocuteurs engagés dans un échange ;
- les formes linguistiques de l'interaction ;
- le cadre institutionnel de l'interaction ;
- le type d'interaction en cours ;
- le contenu de l'interaction.

Il s'agit bien d'une compétence dans la mesure où toute compétence se présente en première instance comme une mobilisation de connaissances¹⁰. Les locuteurs mobilisent des connaissances variables pour résoudre des problèmes de communication variables impliquant l'intervention de telle ou telle compétence spécifique. Ainsi la mobilisation de la re-connaissance des langues génère une activité cognitive d'identification (re-connaissance issue d'un processus de décodification et d'hypothèses contextuelles) d'une langue à partir de la réception d'un énoncé oral ou écrit qui précède l'activité de compréhension.

De cette activité de re-connaissance à celle qui même au choix d'une langue en situation d'expression, un mouvement s'opère, qui évalue l'amplitude des habiletés congruentes à la situation de communication tout en étant une composante constructive de celle-ci. Dans les situations plurilingues reconnues comme telles, il existe une hiérarchie du choix des langues fondée sur des nécessités instrumentales d'ordre pragmatiques qui relèvent autant de l'efficacité que de l'affect¹¹, qui met en évidence un enjeu interne aux compétences variables dans chaque langue potentielle et un enjeu d'alternances. La question qui se pose à ce stade est de pouvoir préciser dans quelle mesure la compétence plurilingue relève de l'addition des composantes des compétences dans chaque langue impliquée et des composantes d'une compétence interlinguistique. L'approche interlinguistique part du principe que tout enseignement et tout apprentissage d'une langue étrangère fonctionne sur une dynamique qui va toujours du connu vers l'inconnu ; que ce soit en compréhension ou en production, les inférences comme les tentatives de prise de parole ou d'écriture se fondent sur des compétences déjà établies, dans la langue maternelle, dans d'autres langues ; autrement dit, apprendre une langue étrangère, c'est toujours mettre en relation des langues entre-elles ; le lien interlinguistique qui existe dans la vie sociale par les contacts de langues est également un facteur déterminant dans l'activité d'apprentissage. Toute action d'enseignement et d'apprentissage d'une langue est forcément la mise en relation d'au moins deux langues¹² (langue 1 de l'apprenant et langue cible de l'enseignement / apprentissage) et de plus en plus souvent un lien actif entre plusieurs langues (langue 1 / langue 2 ... /langue cible ; langue cible / langue du milieu endolingue d'apprentissage ; langue cible / langues du milieu exolingue d'apprentissage).

2. Opérations d'assimilation, d'expansion et mise en discours en langue étrangère

Quelles que soient les langues en question, deux opérations se croisent toujours, se rencontrent, s'unissent ou s'affrontent dans un mouvement de comparaison: Le sujet locuteur en langue étrangère cherche toujours à donner du sens aux énoncés à partir de ses moyens de production de sens dans les langues qu'il manie déjà et en particulier à partir de la langue 1¹³. On rencontre cette attitude «naturelle»¹⁴ (c'est-à-dire non formalisée) chez tout locuteur immergé en situation exolingue et en situation d'apprentissage.

2.1. Schématisation de la mise en discours

Cette attitude comparative naturelle formalisée et organisée au plan didactique joue un rôle fondamental dans le processus d'appropriation mis en évidence aussi bien par les expériences menées dans le cadre de l'intercompréhension que par celles développées dans l'éveil aux langues. Par la superposition de formes et de règles identiques à la langue 1 où à une autre langue appropriée (2, 3), l'accès à une langue nouvelle est facilité (*vamos / vamos, es / pt*) tandis que dans l'opposition, la reconnaissance de nouvelles formes et de nouvelles règles élargit (*allons-y / andiamo / vamos, fr / it /es-pt*). Par la superposition de formes et de règles identiques à la langue 1 où à une autre langue appropriée (2, 3), l'accès à une langue nouvelle est facilité par l'opération d'assimilation. Dans l'opposition, la reconnaissance de nouvelles formes et de nouvelles règles élargit la base de re-connaissance grammaticale, ce contraste étant potentiellement porteur d'expansion cognitive.

Pour schématiser ce processus à travers des exemples, nous pouvons partir de l'activité générale de mise en discours. A une intention de communication répond en général une première orientation sélective support / code oral ou écrit en relation à deux unités de production ou de réception.

a) L'unité phrase marquée par une modalité (assertive, déontique, épistémique, appréciative) ou est opérée :

- la sélection des références, c'est-à-dire le choix dans le stock lexical disponible, des termes qui vont permettre de désigner les objets du monde dont on veut parler. Ces termes se présentent selon les langues romanes avec la marque d'un genre linguistique (masc. / fém) et avec leurs caractérisations (marque du nombre : sing. / plur. ; marques de modification : adj.) ;

- la mise en relation des références, c'est-à-dire l'ordre des syntagmes dans la phrase (SVO par exemple) .

b) L'unité texte ou discours marquée par un genre¹⁵ où sont articulés :

- les co-occurrences de références sous la forme d'annonces (cataphores) ou de reprises (anaphores) ;

- les types d'énoncés (descriptifs, explicatifs, argumentatifs) avec leurs connecteurs spécifiques.

Durant l'activité d'appropriation, l'intégration de la mise en discours s'opère progressivement par la dissociation des compétences dans le processus de formation (compréhension / production / interaction / écrit / oral) et par l'activité comparative qui se fonde sur le connu pour aller vers l'affectation de sens à l'inconnu. Dans cette mise en discours générée dans un contexte interlinguistique d'appropriation, nous allons observer sur quelles bases linguistiques s'opèrent la comparaison qui provoque l'assimilation et la comparaison qui provoque l'expansion.

2.2. Les composantes de compétence d'assimilation et d'expansion

Le processus d'appropriation qui se fonde sur l'assimilation se développe à partir de filtres ou tamis selon le principe introduit par Klein et Stegmann¹⁶) et ici modifié .

a).Sélection des références

- le lexique international¹⁷,
- les correspondances et expansion de phonèmes et de rythmes¹⁸,
- les relations phonographiques (phonèmes –graphèmes),
- la néologie,
- le lexique pan-roman,
- les correspondances de la numération

b). Mise en relation des références

L'ordre syntagmatique

Dans les langues romanes l'ordre SVO est souvent identique. En comparant l'ordre des syntagmes dans la phrase (niveau syntaxique), on s'intéresse en quelque sorte à une façon de représenter le monde par la mise en relation des références (niveau discursif). Il arrive que des langues aient strictement le même ordre Sujet Verbe Complément. C'est le cas ici (fr, es, it, pt)

El petroleo se extiende por la superficie del agua.

Le pétrole se répand sur la surface de l'eau.

Il petrolio si espande sulla superficie dell'acqua.

O petróleo espalha-se na superfície das águas¹⁹.

Et l'on trouve également la possibilité de placer un autre complément en tête CSVC ou en fin SVCC.

Después del derramamiento, el petroleo se extiende por la superficie del agua (después del derramamiento).

Après le déversement, le pétrole se répand sur la surface de l'eau (après le déversement).

Dopo il riversamento, il petrolio si espande sulla superficie dell'acqua (dopo il riversamento).

Apos o derramamento, o petróleo espalha-se na superfície das águas (apos o derramamento).

La macrostructure textuelle

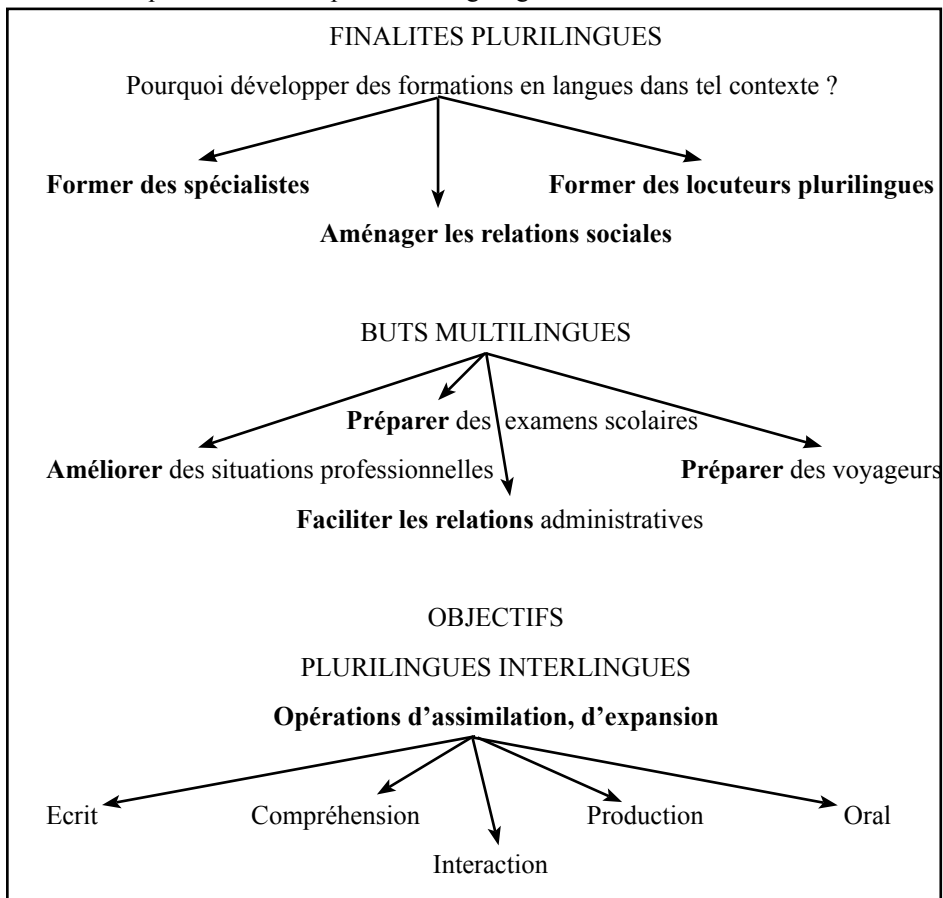
Si l'on prend en compte le genre textuel comme manifestation de l'usage de la langue au-delà de la phrase²⁰, on peut établir des liens interlinguistiques à partir des éléments qui organisent le texte (séquences narratives, descriptives, explicatives, argumentatives; progression thématique; système anaphorique...; développement de l'information par niveaux hiérarchiques) et les comparer dans le processus de mobilisation d'habiletés (ou capacités) telles qu'elles sont proposées comme « outils agissants » par Dolz, Schneuwly, Machado et Lousada²¹ et ici adaptées :

- capacités d'action (re-connaissance –identification/sélection des langues)
- capacités discursives (organisation textuelle)
- capacités linguistico-discursives (voix, modalisations, cohésion, liage).

Sans aller plus loin ici dans la description en chantier de ces opérations d'assimilation et d'expansion, nous pouvons mettre en avant le caractère nécessairement interlinguistique de ce type de schéma modélisant qui devrait permettre de fonder des programmes d'enseignement / apprentissage en incorporant un système d'évaluation intégré. Il s'inscrit également dans une réflexion plus large sur les conditions didactologiques d'une prise en compte d'un entre-les-langues²².

3. Un système d'évaluation intégré

La distinction entre objectifs, buts, finalités qui a été développée en Europe dès le début des années 1980 en dehors de l'enseignement des langues par Daniel Hameline²³, s'adapte particulièrement bien à notre problématique en indiquant la relation convergente qui doit s'installer aux différents niveaux sous peine de distorsions, d'innovations stériles, de réformes qui n'aboutissent pas et d'énergies gâchées.



3.1. Le système global d'évaluation

En caractérisant l'enseignement / apprentissage comme un mode d'action (déterminé par des objectifs) on peut dire que ce mode est choisi car il convient à l'objet de l'action (son but) qui s'inscrit dans un contexte sur lequel il a des effets recherchés (ses finalités). Quand on cherche à innover, il faut donc spécifier à quel niveau des finalités (choix politiques), des buts (institutionnels) ou des objectifs (pédagogiques et didactiques) s'inscrit l'intention support de l'innovation. Bien sûr, les finalités ne relèvent pas toujours d'un consensus social, ce qui provoque des tentatives militantes de transformation au niveau des buts et des objectifs afin d'en modifier la perspective. Elles représentent donc un enjeu dans l'espace social d'une province, d'un pays, d'une association d'Etats mais aussi dans le cadre d'organisations supra-nationales (Union Européenne, Conseil de l'Europe, UNESCO ...). Il en va de même pour les buts lorsque des établissements prétendent innover sans reconnaissance sociale globale. C'est bien par exemple pour cela que subsiste toujours une ambiguïté lorsqu'un établissement tente d'imposer ses certifications comme but sans que celles-ci soient reconnues et validées au niveau du système éducatif en référence à des finalités²⁴. Il est donc de notre responsabilité de chercheurs et d'enseignants d'analyser la façon dont s'inscrivent ces finalités dans la société selon deux axes : l'inscription instrumentale des langues qui permet d'agir sur le monde (co-organisation du monde) et l'inscription anthropologique des langues qui permet aux individus d'interagir.

L'idéal d'évaluation en langue pourrait être représenté par le caractère sauvage d'une mise en contact *in vivo* réelle et autonome du sujet avec des interlocuteurs natifs en situation exolingue. Situation difficilement transférable sous forme de procédure formelle *in vitro*. Il ne s'agit donc pas ici d'une schématisation d'idéal d'évaluation destiné à l'application mais d'un modèle construit pour être critiqué, adapté, transformé dans une confrontation avec les contextes. Ce n'est que situé que le modèle peut permettre l'élaboration et l'intégration de procédures et de procédés d'évaluation. Nous pouvons partir pour cela d'un axiome résultant de la diversité des fonctions de l'évaluation et des objets évaluables : le système doit être global, c'est-à-dire capable de générer de façon cohérente : une variété de points de vue ; une variété de critères ; une variété de tâches ; une variété de mesures, dans une unité théorique de jugement, c'est-à-dire un jugement rendu acceptable par tous les acteurs (évaluateur, évaluataire, institution).

Avant d'aborder les outils qui permettent de construire des procédés au sein de procédures formatives et sommative, il faut réfléchir à la place à donner à l'acte d'évaluation dans le processus d'enseignement / apprentissage :

- place par rapport au système de formation (régulation des qualifications dans le pays),
- place par rapport au dispositif (système de régulation dans l'établissement),
- place par rapport au plan d'enseignement (à quel moment introduire de l'évaluation ?) ;
- place par rapport au plan d'apprentissage (où situer telle ou telle procédure entre la stimulation des opérations profondes que sont les capacités -penser, représenter, dire- et la qualification -recherche d'une certification-, en passant par la sélection ou le regroupement de compétences.

APTITUDE



CAPACITE

Opérations profondes

PENSER

REPRESENTER DIRE

Capacités d'action Capacités linguistico-discursives



COMPETENCE

PLURILINGUE (associative) / INTERLINGUE (médiative)

Assimilation

Expansion

Savoir

Savoir faire

Savoir être

COMPETENCES LINGUISTIQUES

COMPETENCES PRAGMATIQUES

COMPETENCES GRAMMATICALES

COMPETENCES COMMUNICATIVES

COMPETENCES TEXTUELLES

COMPETENCES TEXTUELLES

(Organisation du texte au-delà de la phrase)

(Organisation du discours au-delà de la langue)

COMPETENCES CULTURELLES

COMPETENCES PRAGMACULTURELLES



PROCEDURES D'EVALUATION

QUI ?

POURQUOI ?

Hétéro-évaluation-

Diagnostic

Auto-évaluation-

Médiation

Co-évaluation

Bilan

SITUATIONS D'EVALUATION INTEGREES

P E R F O R M A N C E S

CHOIX D'INDICATEURS

MESURE

JUGEMENT



QUALIFICATION

CERTIFICATIONS

RECONNAISSANCE SOCIALE

Chaque acte d'évaluation joue donc un rôle dans ce processus en fonction du niveau auquel il apporte de l'information sur l'apprentissage. Avec l'intention d'estimer, l'accent sera mis sur la qualification de l'élève et seront privilégiés des critères d'échec ou d'excellence (procédure : examen, certification). Avec l'intention d'apprécier, l'accent sera mis sur les compétences et on privilégiera les critères de réussite. Avec l'intention de comprendre, l'accent sera mis sur la démarche mise en oeuvre par l'élève et on privilégiera alors les critères de réalisation. Ensuite, la communication des résultats de l'évaluation prend des formes différentes, utilise des supports et des codes différents, s'adresse à des destinataires différents suivant l'intention dominante et les partenaires du «jeu» (enseignant-élève/élèves ; enseignant-élève-(parents)-institution).

L'évaluation qui a pour intention de comprendre²⁵, si elle peut se traduire par des appréciations va plutôt s'exprimer sous forme de questions relatives : à la mise en oeuvre des critères de réalisation, à la représentation que se fait l'élève de la tâche et de son but. Elle concerne l'enseignant et l'élève/les élèves dans une relation plan d'apprentissage / plan d'enseignement. L'évaluation estimative et/ou appréciative d'une production, d'un niveau de compétences relève de la démarche du jugement d'expert. Ce jugement est d'une certaine façon certificatif (immédiatement en fonction de la reconnaissance de l'expert, à terme après communication à l'établissement ou à l'extérieur) et il est également destiné à être communiqué à l'extérieur (responsables de l'établissement, établissement de formation externe, organisme certificateur, parents). Les modes de communication de ce jugement (inscrit sur la production elle-même, sur un bulletin d'évaluation, sur un certificat ou un diplôme) varient. Le résultat relève davantage d'une évaluation normative que d'une évaluation critériée. Plus novatrice est la pratique du portfolio, qui rassemble l'expérience linguistique des élèves. pour témoigner de leurs apprentissages. Le système global d'évaluation est le dispositif général qui implique autant les enseignants que l'établissement dans la valorisation du processus qualifiant des pratiques évaluatives de classe à la reconnaissance explicite du parcours de formation (à travers les certifications) et à la reconnaissance implicite de l'organisation (réputation).

La notion de système global développé ici est un construit théorique qui doit permettre de construire le dispositif d'un établissement en tenant compte à la fois des exigences de la classe et de celles de l'organisation. Il y a toujours un système global concret élaboré selon différentes rationalités dans l'histoire de l'établissement (explicite ou implicite). La question est de savoir si l'ensemble est cohérent, c'est-à-dire s'il est articulé aux mêmes buts.

3.2. Une évaluation des compétences plurilingues et interlinguistiques intégrée

Le processus de mobilisation des capacités vise à manier les langues de façon variable selon les différentes composantes des compétences. On n'échappera pas bien entendu à des mises en parallèle (niveau plurilingue) mais ce qui est décrit précédemment en termes de relations interlinguistiques (opération d'assimilation et d'expansion) implique que l'on puisse proposer des situations d'évaluation qui permettent de mesurer le mouvement d'une langue aux autres (niveau interlingue).

3.2.1. Les procédures multilingues

On relèvera ici trois certifications et un modèle de comparaison d'échelles de compétences multilingues : CEDILLES, BULATS, DCL, portfolio.

Le protocole CEDILLES (Certificats et diplômes de langues latines de spécialité)²⁶

Il s'agit d'une base de certification multilingue attestant de compétences linguistiques en situation professionnelle développée depuis 1999 par trois universités (Universidad de Alcalá, en Espagne, Universidade de Caxias do Sul, au Brasil e Universidade Aberta - CENTED, au Portugal) avec l'appui de l'Union Latine et actuellement disponible pour

l'espagnol (norme d'Espagne), le portugais (norme portugaise et norme brésilienne).

Le BULATS (Business Language Testing Service)²⁷ ;

Cette certification multilingue propose quatre types de tests pour mesurer des compétences linguistiques d'usages professionnel (un test standard rapide sur support papier, un test adaptatif en fonction d'un niveau prédéterminé support cédérom), un test oral et un test écrit sur le lieu de travail. Produit par l'association ALTE (Association of Language Testers in Europe) qui a élaboré sur financements européens une échelle de compétences sur 5 niveaux en 15 langues, les procédures du BULATS allient la rapidité (test standard), l'adaptabilité (test informatique) et l'interaction (test oral et test écrit). Parmi les procédés utilisés, l'échelle de compétences ALTE en fournit le référentiel qui permet de distribuer compétences et connaissances sur les différents niveaux.

Le DCL (Diplôme de compétence en langue)²⁸

Développée à l'origine dans le cadre des GRETA²⁹ (réseau d'établissements de la formation continue), cette certification du ministère de l'Éducation nationale atteste une compétence de communication opérationnelle en langue étrangère (anglais, allemand, espagnol, italien) et répartit ses quelques 80 centres d'examen entre les GRETA et les universités. Outre le fait d'être multilingue, la procédure mise en place (un parcours de tâches professionnelles comme situation d'évaluation) vise deux composantes : l'efficacité de la communication et la qualité linguistique en fonction d'un classement de la performance selon quatre degrés. C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'épreuve construite selon un niveau prédéterminé mais une évaluation de la performance qui permet d'obtenir tel ou tel degré à partir d'une même situation comme déclencheur. Les procédés sont établis à partir d'un référentiel des tâches communicatives en milieu de travail et d'un schéma de champs linguistiques entre trois composantes : LCU Langue de communication usuelle, LCUP Langue de communication à usage professionnel, LS Langue de spécialité, font les deux premières fournissent une intersection (formes communes à LCU et LCUP).

Le portfolio européen des langues³⁰

Le Portfolio européen des langues se fonde sur les données scientifiques et pédagogiques du *Cadre commun européen de référence pour les langues*. Résultat d'un projet pluriannuel, le *Cadre commun* a fortement inspiré tous les programmes de langues vivantes en Europe. Il donne pour différentes compétences une description de niveaux commune à toute l'Europe - ce qui rend possible des comparaisons transeuropéennes d'objectifs et de résultats. Elaboré à partir de travaux financés par le Conseil de l'Europe, le portfolio se limite à une procédure sous la forme d'un documents à compléter en trois catégories : profil linguistique, expériences linguistiques et interculturelles, certificats et diplômes obtenus. Parmi ces catégories, la détermination du profil linguistique se fait par auto-évaluation à l'aide d'un référentiel intitulé « Grille pour l'auto-évaluation » et le résumé des expériences linguistiques et interculturelles permet de noter l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue sur place, les séjours à l'étranger, les échanges avec des locuteurs de langues étrangères, les travaux en langue étrangère ou en direction d'interlocuteurs étrangers dans le cadre de relations interculturelles, professionnelles ou non. Tout type de contacts ayant permis de développer ou stimuler des compétences spécifiques généralement peu prises en compte par les procédures d'évaluation sous forme d'examen (comme la pratique de rituels culturels, techniques, la connaissance des environnements facilitant la compréhension comme les modes d'organisation sociale). Cet instrument n'ayant qu'un caractère d'orientation pour les systèmes éducatifs européens, son intégration suppose dans chaque pays une volonté politique forte de modifier les procédures existantes (comme le baccalauréat en France). A cette condition, il est en mesure de provoquer une réflexion plus large sur l'évaluation chez les acteurs de l'enseignement / apprentissage des langues et de poser la question de savoir si les langues doivent être identifiées comme des objets d'enseignement / apprentissage identiques

aux autres matières scolaires ou si leurs fonctions, à la fois particulières et générales, leur unicité plurielle (moyen de communication et de pensée, langage de haut niveau, système hiérarchisé de signes dans une variété de langues) ne pourrait pas conduire à un traitement différencié, tant dans l'enseignement / apprentissage que dans l'évaluation. C'est ainsi que dans certains systèmes éducatifs européens, le portfolio a contribué à la mise en place de procédures comparables mais spécifiques pour certains publics : selon le pays, l'âge (enfants de 8 à 11 ans ; jeunes ; adultes), l'activité (professionnels, étudiants)³¹ et que certains établissements d'enseignement de français, langue étrangère en Europe en proposent une exploitation.

3.2.2. Vers des procédures interlingues

Le BULATS et le DCL se présentent comme des modèles intéressant la compétence interlingue dans la mesure où la situation proposée serait fondée sur un scénario plurilingue (conférence internationale, réunion en entreprise multinationale) mais, outre la finalité sommative de la procédure (épreuve d'examen) le caractère professionnel en limite l'application à des apprentissages contextualisés aux professions. En amont, des procédures formatives peuvent être mises en place en utilisant les ressources en ligne des technologies de l'information et de la communication. Courrier électronique, forum synchrone et asynchrone et les services de messagerie instantanée qui se développent³², offrent de façon isolée ou à travers des plate-formes collaboratives qui permettent de gérer différents supports de communication dans une communauté d'apprentissage (du tandem au groupe élargi), des possibilités de mise en contact plurilingue variables.

Dans les situations traditionnelles de la classe de langue isolée de l'espace d'interlocution de la langue cible, on déplorait souvent l'unicité du contact avec la langue à travers l'enseignant, enrichi progressivement par le développement de supports technologiques (enregistrement sonore, image fixe, image animée, vidéo), unicité qui centrerait toute la démarche sur cette langue unique jusqu'à banir à une époque le recours à la langue 1 des apprenants. L'Internet, espace d'interlocution non-fini et les technologies multimédia ont ouvert l'apprentissage aux langues du monde mais le plus souvent, les ressources disponibles n'abordent l'évaluation que sous la forme d'un contrôle par la reconnaissance automatique d'erreurs. Ce domaine de la compréhension automatique de textes est crucial pour l'analyse de réponse mais il est plus complexe à gérer que la génération de texte car il ne peut garantir un pourcentage d'erreurs nul³³. du fait des possibilités illimitées de la langue et de l'impossibilité d'en donner une description exhaustive. Un analyseur doit, selon C. Fuchs³⁴, faire appel à une « certaine hétérogénéité théorique » lui permettant de « gagner en souplesse de traitement ». C'est ainsi que fonctionnent les correcteurs (correcticiels ou analyseurs) syntaxiques, qui repèrent les erreurs d'accord, certaines constructions erronées, certains problèmes de ponctuation (ils doivent donc procéder à une analyse syntaxique des phrases), et qu'il faut distinguer des correcteurs orthographiques, qui se contentent de vérifier que tous les mots d'un texte sont bien des mots appartenant à la langue de référence. Complexité étendue si l'on fait appel à plusieurs langues dans la même interactivité. Il faut donc faire appel à un autre dispositif.

Les procédures d'évaluation intégrées aux démarches d'enseignement et d'apprentissage simultané de plusieurs langues doivent se constituer en congruence³⁵ avec l'enseignement et l'apprentissage et l'évaluation. On pourrait donc fonder les référentiels d'évaluation formative sur les opérations d'assimilation et d'expansion, intégrer des analyseurs limités comme médiations (aides) et développer une procédure de fiche d'accompagnement d'apprentissage (carnet de bord) de relevé des résultats d'observations formalisées. Quant aux procédures sommatives, elles devraient pouvoir être élaborées à partir de scénarios interactifs dans lesquels l'évaluateur pourrait avoir un rôle actif d'interlocuteur (comme c'est le cas dans les entretiens d'évaluation oraux) en introduisant des variables scriptes prédéterminant un cadre d'interventions réponse des évalués. L'articulation des différentes procédures dans ce système

global est de type itératif³⁶, chaque procédure (formative et sommative) qui prend pour référentiel les contenus actifs des opérations d'assimilation et d'expansion est en relation d'élargissement avec les autres accompagnant les progrès de l'apprentissage. L'efficacité de cette conception complexe repose en partie sur la visibilité permanente des traces par les acteurs (évaluateur / évaluataire) ce qui milite en faveur de l'usage de dispositifs en ligne³⁷.

Bibliographie

- CARTON, F., RILEY, P., (Dir.), 2003, Vers une compétence plurilingue, *Le Français Dans le Monde Recherches et Applications*, N° Spécial, juillet 2003.
- CHARDENET, P., 1999, *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*, L'Harmattan.
- CHARDENET, P., 2001, "L'activité évaluative comme compétence transversale", dans COLLES, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G., (sous la dir.), *Didactique des langues romanes*, De Boeck, Savoirs et Pratiques, Bruxelles.
- CRAHAY, M., 1985, "Evaluation formative et théorie constructiviste du développement", dans *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive* (actes du colloque ADMEE, Bruxelles 1985), De Boeck Université.
- Mc CANN, W.-J.; KLEIN, H.-G.; STEGMANN, T.-D., 2003 (2nd revised edition), *EuroComRom-The Seven Sieves: How to read all the Romance languages right away*; Shaker / Verlag, Aachen.
- VASSEUR, M. Th., 2002, "De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique", dans Castellotti, V. et Py, B., La notion de compétence en langue, *Notes en Question(s)* n°6, ENSLSH, Lyon.

Notes

¹ BEACCO, J.-C., 2004, «L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique», dans *Synergies-Italie* n°1, Parcours didactiques et perspectives éducatives, GERFLINT / Voyelles, Aoste, p. 47.

² Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer)*, Hatier, pp. 129 et suivantes.

³ COSTE, D., 2001, « La notion de compétence plurilingue », *Actes du séminaire L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'Enseignement scolaire - 25 octobre 2001, <http://www.eduscol.education.fr/index.php?./D0033/langviv-acte3.htm> 19/04/04

⁴ MONDADA, L., 2002, «Compétence située et construction du savoir scientifique dans l'interaction plurilingue», dans « Colloque International **Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances**, ENS/SLH, 13-14-15 Juin, Lyon.

⁵ Incluant aussi bien les transports que les technologies de la communication.

⁶ VERGER, J., 2000, «La mobilité des étudiants européens au Moyen Age», dans *Europe Plurilingue*, n°19, mai, 2000, pp.10-19.

LACORNE, D., JUDT, T., 2002, *Du monolinguisme d'Etat au plurilinguisme des peuples*, Ed. Karthala

⁷ Ce que rappelle J.C. BEACCO dans le contexte politique du Conseil de l'Europe (<http://www.eduscol.education.fr/index.php?./D0033/langviv-acte3.htm>, 19/04/04)

⁸ A propos d'une recherche-action menée au CRAPEL (Université Nancy 2) destinée à observer les relations de facilitation dans l'apprentissage simultané de deux langues, voir CASTILLO, D., CIEKANSKI, M., 2002, «Apprendre deux langues en même temps: proposition pour un apprentissage intégré de deux langues étrangères», « Colloque International **Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances**, ENS/SLH, 13-14-15 Juin, Lyon.

⁹ PORQUIER, R., 1984, «Communication exolingue et apprentissage des langues», dans PY, B., *Acquisition d'une langue étrangère III*, Presses Universitaires de Vincennes & Centre de Linguistique Appliquée de Neuchâtel.

¹⁰ Les opérations cognitives (déclaratives, procédurales, conditionnelles) sont intriquées avec les opérations

langagières et les opérations de discours (constitutives de l'argumentation). VIGNAUX, G., 1992, *Les sciences cognitives, une introduction*, La Découverte, pp.295-310.

¹¹ CHARDENET, P., 2004, « Echanges plurilingues en ligne et construction de l'objet de discours », dans *Carnets du CEDISCOR* n°8, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

CHARDENET, P., 2004, «Effets d'alternance et de mélanges dans les échanges plurilingues en ligne», dans *Cahiers du français contemporain*, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Lyon.

¹² PORQUIER, R., 1998, «Quand les langues se jouxtent. Les textes dialingues», dans Billiez, J., (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, CDL-LIDILEM, Grenoble.

¹³ PY, B., GROSJEAN, F., «Entre langue 1 et langue 2, de l'allégeance à la construction solidaire», dans Castellotti, V. et Py, B., La notion de compétence en langue, *Notes en Question(s)* n°6, ENSLSH, Lyon

¹⁴ C'est cette même attitude d'interrogation du langage qui préside aux premières démarches grammaticales. Dès l'Antiquité, la grammaire s'est constituée en discipline autonome sous l'influence de deux grands courants :

- les anomalistes¹⁵ (du IV^e au II^e siècle avant notre ère) ;

- les analogistes¹⁶ (du III^e au I^{er} siècle avant notre ère).

¹⁷ C'est-à-dire un dispositif de communication socio-historiquement déterminé : fait divers, éditorial, conférence, consultation médicale, consultation ou échange de guichet ... (voir Bronckart, J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé), à travers un support : voix, technologie qui assure une stabilisation du genre (voir Debray, R., 1991, *Cours de médiologie générale*, Gallimard).

¹⁸ Mc CANN, W.-J.; KLEIN, H.-G.; STEGMANN, T.-D., 2003 (2nd revised edition), *EuroComRom-The Seven Sieves: How to read all the Romance languages right away*; Shaker / Verlag, Aachen.

Euro Com Rom <http://www.eurocom-frankfurt.de/>

Voir également l'interlingue: <http://lavaleo.tripod.com/interlingue/grammaire.html>

¹⁹ DA COSTA, S., 1999, *Mots sans frontières*, Ed. du Rocher.

²⁰ FRELAND-RICARD, M., 2003, «Normes prosodiques et globalisation», dans Synergies-Pérou, revue de didactologie des langues et des cultures, GERFLINT / PUC Perú, pp. 110-120.

DUFTER, A., REICH, U., 2003, «Rhythmic differences within Romance: identifying French, Spanish, European and Brazilian Portuguese», dans Actes du 15th ICPh, Barcelona, 03-09 August, 2003, <http://shylock.uab.es/icphs/inici2.htm>, pp.2781-2784.

²¹ Exemples relevés dans 1997, *EuRom* 4, *Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, La Nuova Italia, Firenze.

²² BRONCKART, J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé.

²³ DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., 1996, «Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande», dans *Enjeux*, 37/38, pp.49-75.

MACHADO, A.-R., 2001, «Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual», dans *Intercâmbio*, vol. X, p.137-147, São Paulo.

LOUSADA, E., 2004, «Approche de situations langagières», dans Berchoud, M., Rolland, D., *Le Français dans le Monde / Recherches et Applications : Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, CLE International, pp.125-133.

²⁴ CHARDENET, P., 2004, «Interlinguismo de alternância e interlinguismo simultâneo nas trocas plurilingues: para uma análise de um "entre-as -línguas" », dans GIERING, M.-E., TEIXEIRA, M., *Investigando a linguagem em uso: estudos em linguística aplicada*, Editora UNISINOS, São Leopoldo (Brésil).

CHARDENET, P., 2004 (à paraître), « L'entre et le lien, apprendre à manier les langues « *Synergies-Chili*, n°1, revue de didactologie des langues-cultures, GERFLINT (Groupe d'Etudes et de Recherches en Français Langue Internationale <http://www.gerflint.org/>) Université de Santiago.

²⁵ HAMELINE, D., 1979, *Les objectifs pédagogiques*, ESF.

²⁶ La reconnaissance des diplômes des établissements de formation (Alliance Française / Nancy I,II,III, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, Eurocentres), du DELF/DALF, des TOEFL (produit par l'ETS, Educational Testing Service à Princeton, New Jersey, Etats-Unis), TOEIC (Test of English for International Communication), l'UCLES (University of Cambridge Local Leaving Examinations Syndicate) qui organise les examens de Cambridge (First Certificate, Proficiency Certificate) et se présente comme « leader mondial » en proposant ses certifications en 10 langues dont le français et l'espagnol <http://www.ocr.org.uk>, le DELE produit par l'Université de Salamanque pour l'espagnol.

²⁷ Plus difficilement par des estimations car celles-ci signifient une étape, une fin au moins provisoire d'apprentissage et donc n'orientent pas vers l'aménagement de la suite.

²⁸ <http://www.ucs.br/>

²⁹ <http://www.bulats.org>

³⁰ <http://www.d-c-l.net>

³¹ 288 Gr.ETA, 1300 Conseillers en formation, 30.000 formateurs sur 5600 sites.

³² <http://culture2.coe.int/portfolio>. Téléchargeable (entre-autre) sur le serveur de l'Académie de Caen : http://www.crdp.ac-caen.fr/crdp2/Cadres/Cadre_1.htm_; de l'Académie de Versailles : <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/langues/interlangues/portfolio.htm>

³³ Version suédoise : http://www.fba.uu.se/portfolio/portfolio_fr/pf2.htm

³⁴ Equivalents gratuits des textos (SMS), ces services (ICQ, MSN messenger, AIM) permettent d'échanger en direct des données multimédia (texte, son, image). Cependant leur développement est actuellement restreint car ils ne sont pas compatibles entre-eux à l'inverse de l'universalité de la norme du courrier électronique.

³⁵ Danlos a notamment rédigé la partie consacrée à la génération automatique dans *Fuchs, C. & alii, 199, Linguistique et traitements automatiques des langues*, Hachette supérieur.

³⁶ Ibid.

³⁷ LUSSIER, D., 1992, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette, pp. 09-11.

³⁸ Cette approche conceptuelle a été utilisée pour le projet GCSE dans le cadre d'une élaboration de logiciel d'analyse d'erreurs et de catégorisation de profils d'élèves (BOURDET, J.-F., TEUTSCH, P., 2000, «Définition d'un profil d'apprenant en situation d'auto-évaluation», dans ALSIC, Vol. 3, Numéro 1, juin 2000 pp . 125 – 136 (http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/bourdet/alsic_n05-rec1.htm, consultation 19/04/04).

³⁹ A cet égard, la plate-forme GALANET (<http://ute.umh.ac.be/galanet/>) développée à partir du projet didactique GALATEA par l'équipe de l'Unité de Technologie de l'Education (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education) de l'Université de Mons-Hainaut constitue un support interactionnel ouvert à l'intégration d'un système global d'évaluation des compétences plurilingues et interlingues.