



*GUIDE POUR LE DEVELOPPEMENT ET LA MISE EN OEUVRE DE CURRICULUMS POUR  
UNE EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE*

ETUDE SATELLITE N° 2

## Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation

Peter Lenz et Raphael Berthele

Document de réflexion préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la  
qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

Division des Politique linguistiques  
Direction de l'Education et de Langues, DGIV  
Conseil de l'Europe, Strasbourg  
[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

LISTE DES ETUDES SATELLITE ACCOMPAGNANT LE

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

1. *Perspectives curriculaires sur l'éducation*  
Jan van den Akker, Daniela Fasoglio, Hetty Mulder
  
2. *L'évaluation dans l'éducation plurilingue et interculturelle*  
Peter Lenz & Raphael Berthele

© Conseil de l'Europe, septembre 2010

Les vues exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou [decs-lang@coe.int](mailto:decs-lang@coe.int)).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

## *Table des matières*

<b>1</b>	<b>Quels sont les objectifs de l'évaluation dans l'éducation plurilingue et interculturelle ? .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Évaluation.....</b>	<b>12</b>
2.1	Qu'est-ce que l'évaluation ?.....	12
2.2	Attentes en matière d'évaluation.....	12
2.3	Pourquoi recourir à l'évaluation ? .....	13
2.4	Comment évaluer les apprenants ? .....	14
<b>3</b>	<b>Évaluation de compétences particulièrement pertinentes pour l'éducation plurilingue et interculturelle.....</b>	<b>18</b>
3.1	Médiation .....	18
3.2	Dialogue polyglotte .....	23
3.3	Intercompréhension de l'écrit.....	26
3.4	Compétence interculturelle .....	28
<b>4</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>32</b>



## Résumé

Ce document sur l'évaluation vient compléter le *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Il donne d'abord un bref aperçu des différents objectifs de l'évaluation dans l'éducation plurilingue et interculturelle, puis explique brièvement ce que les auteurs entendent par « évaluation ». Enfin, il décrit et analyse l'évaluation de certaines compétences liées à des aspects essentiels de l'éducation plurilingue et interculturelle.

## 1 Quels sont les objectifs de l'évaluation dans l'éducation plurilingue et interculturelle ?

La mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle est un projet éducatif global qui s'étend sur plusieurs années et qui vise à améliorer la qualité de l'éducation et à influencer positivement sur la société en général (cf. « Guide », partie 1.3.1., et Beacco/Byram 2007). Les disciplines linguistiques (langue de scolarisation et langues étrangères) sont directement concernées ; en effet, le but est d'exploiter les synergies potentielles et de mieux (en termes d'efficacité et d'efficience) cibler et conjuguer les efforts déployés dans le domaine de l'éducation linguistique et (inter)culturelle. Les matières non spécifiquement linguistiques mais où interviennent néanmoins la langue ainsi que les connaissances et les compétences (inter)culturelles – c'est-à-dire, en principe, (presque) toutes les matières scolaires – doivent également être incluses dans cette approche globale. L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage individuel et du système éducatif. L'identification de méthodes adéquates d'évaluation de la compétence plurilingue et interculturelle est un pas vers l'intégration de cette dernière dans la pratique éducative. Selon le niveau de mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle dans le programme scolaire, et les choix adoptés en matière de curriculum, un nombre plus ou moins important de personnes et de structures est concerné, et la nécessité d'introduire des innovations et des changements spécifiques est plus ou moins forte. Les besoins en matière d'évaluation changent en conséquence. Ils peuvent porter sur des aspects très différents du nouveau système mis en place. L'analyse ci-dessous, qui privilégie les aspects qui sont étroitement liés aux objectifs de l'apprentissage plurilingue et interculturel, tels qu'énoncés dans le Guide, ne s'étendra pas sur les aspects institutionnels et organisationnels.

**A Besoins en matière d'évaluation concernant les objectifs généraux de l'éducation plurilingue et interculturelle** : les compétences des apprenants dans diverses langues sont-elles généralement aussi bonnes qu'escompté ? Les apprenants sont-ils compétents en tant qu'apprenants en langue et (inter)culture, et s'autodirigent-ils (sont-ils autonomes) comme souhaité ? Les différentes parties prenantes ont-elles conscience des langues régionales et minoritaires ainsi que des variétés de langue qui existent dans leur environnement, et en reconnaissent-elles la valeur (cf. Conseil de l'Europe (2009)) ? Sont-elles ouvertes à différentes cultures, y compris la leur, et les connaissent-elles bien ? Souhaitent-elles généralement renforcer leur connaissance des « autres » et leurs relations avec autrui ? Les minorités sont-elles bien intégrées dans la communauté scolaire ? Les étudiants socialement défavorisés obtiennent-ils désormais de meilleurs résultats ? Les curriculums garantissent-ils le droit à une éducation plurilingue et interculturelle (Coste et al., 2009) ? Enfin, critère important du point de vue économique, les curriculums intégrés qui privilégient les approches plurilingues et interculturelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures sont-ils plus efficaces et efficients que les systèmes traditionnels ?

Remarque : le présent document, qui s'intéresse aux aspects de l'évaluation liés au développement de l'apprenant, n'en examine pas plus avant les aspects organisationnels et économiques, ni les objectifs relatifs à l'observation des systèmes éducatifs ou autres objectifs de nature générale et/ou axés sur la responsabilité.

**B Besoins en matière d'évaluation concernant les compétences qui aident les apprenants à participer pleinement à la vie sociale** (cf. partie 1.2.1 du *Guide*) :

1) Aptitude à utiliser (et donc à améliorer) le répertoire plurilingue :

- usage de la langue à des fins éducatives : usage de la langue, des variétés de langue et des genres discursifs en respectant les contraintes fixées par chaque matière scolaire

(« langue » et autres) ; englobe la/les langue(s) de scolarisation ainsi que les autres langues et, en particulier, les variétés de langue utilisées à des fins spécifiques (à la matière) ;

- connaissance de la langue pour un usage extrascolaire : contact avec les locuteurs d'autres langues dans le cadre familial ou ailleurs ; usage en vue d'une future formation professionnelle.

L'éducation plurilingue au sens large renvoie à tous les types de compétences langagières, y compris la compétence langagière dans une langue unique. L'éducation plurilingue au sens strict met l'accent sur la capacité à mobiliser le répertoire langagier tout entier, à utiliser les compétences existantes de manière transversale, c'est-à-dire à recombinaison des connaissances et les compétences acquises dans n'importe quelle langue afin de s'adapter aux besoins qui se manifestent dans un environnement multilingue. Les objectifs en matière de compétence plurilingue (au sens strict) peuvent être liés aux compétences suivantes :

- communiquer oralement dans des contextes multilingues, par exemple, participer à un dialogue en plusieurs langues ; utiliser l'alternance codique et le mélange de codes comme des outils fonctionnels du point de vue de la communication et du contexte ;
- puiser dans de multiples sources dans différentes langues afin de réaliser des tâches de production ou d'interaction dans une langue dominante ;
- exploiter un *profil* de compétences langagières inégalement développées dans plusieurs langues qui, dans l'ensemble, est adapté aux besoins de communication, par exemple, d'excellentes compétences générales en langue A ; de bonnes compétences de réception en langue B ; de bonnes compétences orales (de réception et de production) en (variété de) langue C ; de bonnes compétences en lecture en langue D ; des compétences potentielles en lecture dans plusieurs langues proches mais jamais étudiées ;
- faire la médiation entre des langues, par exemple traduire et interpréter ; expliquer en termes simples en langue B le contenu d'un texte lu en langue C ;
- utiliser tout type de savoir acquis lors de l'apprentissage antérieur d'une langue afin de comprendre des textes dans des langues de même famille (intercompréhension, par exemple, entre les langues romanes, les langues slaves, les langues germaniques).

Bien que les contextes multilingues soient une réalité et que l'usage simultané de plusieurs langues et/ou variétés de langue à la fois présente de nets avantages dans nombre de situations, l'alternance codique et le mélange de codes sont généralement considérés, en milieu scolaire, comme des formes non autorisées d'usage de la langue. Loin de nier que, en matière d'enseignement des langues, les systèmes monolingues peuvent parfois présenter des avantages, selon les résultats attendus définis par le curriculum, nous sommes partisans d'une pluralité de systèmes mono- et plurilingues qui prennent également en compte l'usage simultané des répertoires plurilingues des participants concernés. À cet égard, la rigidité d'esprit doit laisser la place à une vision plus pragmatique de la réalité de l'usage de la langue à l'heure actuelle et des normes en la matière.

2) Aptitude à utiliser (et donc à élargir) le répertoire pluriculturel et interculturel en interaction avec l'altérité :

- aptitude à s'identifier et à participer à différentes cultures (compétence pluriculturelle) ;
- aptitude à mettre en question ce qui semble évident d'après son héritage culturel ;
- aptitude à réagir de manière non égo-, ethno- ou sociocentrique à d'autres cultures ou sous-cultures ;
- aptitude à analyser l'altérité culturelle ;
- aptitude à assurer la médiation dans les rencontres interculturelles, etc.

Il est évident qu'un minimum de compétence interculturelle est nécessaire pour utiliser les langues à bon escient dans des contextes « authentiques ». Si cette compétence est considérée comme une compétence secondaire, l'enseignement des langues doit alors comprendre des éléments d'éducation interculturelle. Dans le Guide, cependant, la compétence interculturelle est considérée comme une compétence à part entière.

En substance, la *compétence interculturelle* a rapport avec l'intégration de l'altérité dans son mode de pensée et de fonctionnement. À cet égard, elle diffère significativement de la notion de compétence *pluriculturelle*, qui met l'accent sur la pluralité des cultures auxquelles on peut s'identifier et que l'on connaît. Développer la compétence interculturelle suppose de développer un minimum d'identité interculturelle. La compétence interculturelle n'est pas nécessairement liée à la connaissance d'autres langues, mais celle-ci élargit considérablement le champ des possibilités en matière d'expérience interculturelle et de contacts interpersonnels, qui, à leur tour, peuvent renforcer la compétence interculturelle. La connaissance d'une *lingua franca* peut nettement faciliter l'expérience interculturelle. Cette dernière ne commence pas à l'étranger ; elle commence par la prise de conscience et la prise en compte de ce qui est inconnu. Avec les cultures actuelles, qui, dans de nombreux endroits du monde, sont loin d'être unitaires, les occasions de vivre une expérience interculturelle sont légion. A nos yeux, la pluralité est la valeur par défaut des cultures humaines, car les variations, les contacts et la dynamique des langues et des cultures sont universels – d'un point de vue diachronique comme synchronique – et l'idée d'espaces linguistiques et culturels homogènes a fortement influencé les processus de construction des nations européennes, au XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. Il importe donc de bien comprendre qu'il n'y a pas forcément interdépendance entre les différences culturelles et les frontières linguistiques.

**C Besoins en matière d'évaluation concernant les compétences et les attitudes qui aident les apprenants, en tant que personnes et citoyens, à développer leur interculturelité et leur regard critique**

- ouverture et volonté de vivre l'altérité culturelle et linguistique ;
- aptitude à réfléchir sur la compétence interculturelle et ses utilisations ;
- reconnaissance de la valeur de la diversité culturelle et linguistique, des variations et de l'altérité ;
- reconnaissance de la participation à une société multiculturelle et multilingue en tant que droit et devoir, etc.

Le concept d'*éducation à la citoyenneté interculturelle* de Byram développe plus avant ces compétences ; l'enseignement des langues étrangères y a une mission élargie, avec l'addition de « valeurs » (critiques, démocratiques), et fait partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté démocratique (Byram, 2008 : 227-8). L'enseignement des langues (étrangères) :

apporte une contribution complémentaire unique à l'éducation à la citoyenneté (démocratique), contribution dont l'essence est restituée dans le terme de « citoyenneté interculturelle », qui désigne une forme d'éducation à la citoyenneté qui privilégie la compréhension et l'action en tant que membre d'une société internationale, et notamment d'une société civile internationale. (Byram, 2008 : 229)

**D Besoins en matière d'évaluation concernant les compétences qui aident les apprenants à s'assumer et à se développer en tant qu'usagers et apprenants en langues**

1) Compréhension et éveil aux langues :

- aptitude à réfléchir sur la communication et le langage humain ;
- aptitude à comprendre la manière dont les (différentes) langues fonctionnent ;
- aptitude à analyser les informations linguistiques ;
- conscience du contexte historique, de la diversité, de la variabilité et du potentiel créatif des langues ;
- aptitude à comprendre comment le discours contribue à la construction des informations, des opinions, des idées, des idéologies et de l'esprit.

Ces aspects ont été explicités plus particulièrement dans le cadre de projets sur l'éveil aux langues (*Awakening to languages*) comme, par exemple, EvLang ou Janua Linguarum. Ces

---

<sup>1</sup> Même si, de toute évidence, cette idéologie est apparue plus tôt, influençant également les processus de colonisation européenne dans le monde.

projets visent à faire découvrir aux apprenants avant tout débutants le monde des cultures (en interaction), des langues et de l'apprentissage des langues. En vertu de cette approche, le développement de compétences de communication exploitables est considéré comme un objectif secondaire. L'éveil aux langues a pour objet de familiariser les apprenants à l'interculturalisme et à l'enseignement général des langues et de poser les fondements d'un apprentissage réussi des langues, quelles qu'elles soient.

- 2) Aptitude à apprendre les langues ; aptitude à aut DIRIGER son apprentissage (à être autonome) et à apprendre tout au long de la vie :
- avoir l'expérience de l'apprentissage des langues et de l'usage de diverses langues à des fins différentes (activités ludiques, esthétiques, etc.) ;
  - reconnaître la valeur de la compétence en langues, même partielle ;
  - avoir conscience de ses propres compétences langagières ;
  - connaître les stratégies d'apprentissage de la langue et être capable de les utiliser ;
  - être capable d'auto-évaluer sa compétence langagière ;
  - être capable d'envisager les progrès possibles et de planifier la suite de l'apprentissage ;
  - avoir conscience de la possibilité de transférer ses connaissances et ses compétences dans d'autres contextes, etc.

Le développement de l'apprenant en soi, et pas seulement dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, figure depuis longtemps au rang des objectifs poursuivis par le Conseil de l'Europe dans ses activités et ses publications. C'est un domaine de compétence qui donne matière à de multiples synergies, à condition que l'enseignement des matières scolaires soit intégré et coordonné. Nombre des compétences liées à la capacité d'apprentissage sont censées être largement transférables d'un contexte d'apprentissage à un autre.

## **E Besoins en matière d'évaluation concernant les compétences qui aident les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances dans leurs études en contextes multilingues**

Aptitude à utiliser (et, ce faisant, à diversifier) leurs répertoires plurilingues et interculturels dans la construction des connaissances :

- capacité à réutiliser (et non simplement reformuler) dans une langue des connaissances disciplinaires acquises dans d'autres langues ;
- capacité à réaliser les tâches et les opérations cognitives requises par une / plusieurs disciplines dans plus d'une langue et dans le respect des conventions disciplinaires liées à ces langues;
- capacité à se servir de sources orales et/ou écrites en plusieurs langues pour construire de nouvelles connaissances dans une / plusieurs disciplines ;
- capacité à exploiter les orientations épistémologiques des disciplines différant selon les cultures éducatives pour une acquisition plus diversifiée et riche des connaissances disciplinaires ;
- capacité à construire des connaissances plus solides grâce à l'enseignement bi- ou plurilingue au moyen aussi des opacités linguistiques d'une langue 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> langue dans les disciplines. L'absence de transparence langagière peut en effet aussi contribuer à la construction des connaissances disciplinaires, car elle amène l'apprenant à s'interroger sur le sens des mots, sur la présence - derrière les mots - des concepts et sur la définition exacte de ces derniers. »
- capacité à repérer le point de vue culturel qui est particulièrement important dans certaines disciplines (cf. histoire) ;
- capacité à faire la synthèse, sur une même discipline, de points de vue culturels différents.

Les paragraphes précédents ont trait à la dimension « langue comme matière ». Ici c'est plutôt la seconde dimension - « langue des autres matières » - qui est visée dans les situations - de plus en plus nombreuses - où plusieurs langues de scolarisation co-existent. Ce type de réflexion peut concerner :

- des systèmes scolaires, des établissements, voire des classes où un enseignement bilingue est en vigueur, qu'il s'agisse de contextes où une langue régionale, minoritaire ou de la migration est utilisée pour des apprentissages disciplinaires parallèlement à la langue majoritaire de



scolarisation ou encore de situations où cette fonction est assumée par une langue étrangère (expériences du style CLIL et EMILE) ;

- des universités où les cours sont dispensés dans plus d'une langue.

La dimension « langue des autres matières », très complexe pour ses implications en même temps (pluri)linguistiques, (inter)culturelles et cognitives, nécessite de plus amples approfondissements, y compris en termes de recherche. C'est pour cette raison que cette étude se limite à l'évoquer comme composante importante de l'éducation plurilingue et interculturelle sans avoir l'ambition de la prendre en compte dans cette réflexion sur l'évaluation des compétences plurilingues et interculturelles.

## Opérationnalisation

Avant de pouvoir réellement envisager une évaluation et de trouver les formes appropriées pour ce faire, les aspects de l'éducation plurilingue et interculturelle (voir ci-dessus) qu'il pourrait être intéressant d'évaluer devraient être traduits en tâches concrètes.

Les aspects mentionnés en A à D peuvent être mis en œuvre plus facilement et avec une plus grande assurance s'il existe des référentiels spécifiques auxquels ils peuvent se rapporter. Certains aspects s'y prêtent plus que d'autres.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, Conseil de l'Europe, 2001) sert de référentiel principalement pour l'usage des langues étrangères à des fins de communication (partie B 1 ci-dessus), et plus particulièrement pour l'usage d'une langue étrangère à la fois. Pour ce cas, les activités langagières et les compétences correspondantes sont décrites et classées selon une échelle allant de A1 à C2. Au niveau conceptuel, l'usage de plus d'une langue entre dans cette classification dans la mesure où la médiation<sup>2</sup> est l'un des quatre grands modes de communication (outre la réception, la production et l'interaction) des activités langagières. Cependant, la médiation n'est ni illustrée ni étalonnée. D'autres formes d'activités langagières plurilingues n'apparaissent pas non plus dans les échelles de référence. Il n'en reste pas moins que le CECR fournit un modèle de compétences et un système descriptif dont l'utilité ne se limite pas à son seul domaine d'application. Son approche actionnelle prend simultanément en compte les catégories descriptives de base (tâche, texte, thème) ; la stratégie ; les processus langagiers, les compétences générales et les compétences langagières<sup>3</sup> qui peuvent s'appliquer à des activités langagières qui ne sont pas encore décrites ou étalonnées, par exemple l'usage d'une langue à des fins spécifiques (première langue de scolarisation ou autres langues utilisées dans les matières « non linguistiques », etc.) ou l'usage de plus d'une langue à des fins éducatives ou dans un contexte extrascolaire.

Les systèmes descriptifs et analytiques, à l'image de ceux du CECR, sont particulièrement utiles pour l'enseignement et l'évaluation. Dans l'enseignement (l'apprentissage), ils permettent de décomposer les objectifs d'apprentissage en unités plus petites (lexique, aspects pragmatiques, phonétique, caractéristiques des genres discursifs, culture générale, etc.). L'évaluation réalisée en classe peut porter directement sur des micro-objectifs découlant de ces unités d'enseignement/apprentissage (tests de vocabulaire, etc.) ; l'évaluation de la capacité à effectuer des tâches complexes peut aussi se fonder sur des critères qui correspondent à ces aspects précis (cf. Tableau 3 du CECR ou autres grilles d'évaluation).

En ce qui concerne la compétence interculturelle (parties B 2 et C ci-dessus), des cadres de référence élaborés ont été proposés mais pas encore d'échelles d'évaluation fondées sur des données empiriques. Le chapitre 5.1 du CECR (*Compétences générales*) explicite en partie la notion de compétence interculturelle dans la mesure où celle-ci est utile pour réussir l'activité de communication.

---

<sup>2</sup> Le CECR décrit la médiation comme suit : « Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettant, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'accès direct. » (Conseil de l'Europe, 2001:18)

<sup>3</sup> Le CECR et le Guide n'entendent pas le terme « compétence » de la même manière. Les « compétences générales » et les « activités langagières » du CECR seraient des « ressources » dans le Guide ; les « capacités langagières » de ce dernier correspondent à la « compétence langagière » du CECR. En français courant, le terme « compétence » peut être utilisé pour l'un comme pour l'autre ou comme un terme général qui revêt ces deux aspects. Dans le présent document, « compétence », « aptitude », « habileté » et « capacité » renvoient tous à la capacité langagière, sauf indication contraire.

Différents types de compétences interculturelles sont classés dans les diverses catégories de « savoirs » : *savoir* (connaissance déclarative, par exemple connaissance culturelle, connaissance des différences culturelles) ; *savoir-faire* (habiletés et savoir-faire, par exemple, respecter les règles ; établir le contact) ; *savoir-être* (par exemple attitude d'ouverture ; volonté de relativiser).

Byram (1997) présente un cadre plus général en la matière, qui repose sur la notion de « compétence communicative interculturelle » (*Intercultural Communicative Competence* - CCI). La vision du Guide sur ce point correspond de très près à ce concept, qui, par ailleurs, classe ses objectifs dans des catégories similaires à celles du CECR (c'est-à-dire en différents types de ressources cognitives), en les interprétant et en les élargissant de manière intéressante :

- attitudes (*savoir-être*) : curiosité et ouverture d'esprit, capacité à abandonner son scepticisme à l'égard d'autres cultures et à relativiser sa propre culture ;
- connaissance (*savoirs*) : connaissances d'un groupe social, de ses produits et pratiques ainsi que des processus généraux d'interaction individuelle et sociétale;
- capacité d'interprétation et de mise en relation (*savoir-comprendre*) : capacité à interpréter un document ou un événement dans une autre culture, à les expliquer et à les mettre en rapport avec des documents ou événements de son espace d'appartenance ;
- compétences de découverte et d'interaction (*savoir-apprendre/faire*) : aptitude à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles, et à manier connaissances, attitudes et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel ;
- conscience culturelle critique/éducation politique (*savoir-s'engager*) : aptitude à évaluer de manière critique et en se fondant sur des critères explicites les perspectives, pratiques et produits de son pays et de sa culture et de ceux des autres ; l'apprenant peut alors participer à des interactions et à des négociations et jouer le rôle de médiateur (Byram, 1997: 47-54 ; Byram, 2008: 230-33).

Parallèlement, Byram et ses collègues ont proposé des moyens de traduire ces aspects de la CCI en des tâches concrètes ainsi que des pistes de réflexion (projet INCA<sup>4</sup> ; Autobiographie de rencontres interculturelles<sup>5</sup>). De plus, Byram et ses partenaires du projet INCA ont entrepris de décrire six composantes de la compétence interculturelle, associées en paires afin de former trois volets, présentés comme trois (propositions de) niveaux. Ces volets sont les suivants :

- 1<sup>er</sup> volet : *ouverture* :  
*respect de l'altérité* (capacité de distanciation par rapport aux coutumes et aux valeurs, considérées comme toutes égales),  
*tolérance à l'égard de l'ambiguïté* (capacité d'accepter l'ambiguïté et l'incertitude et d'y réagir de manière constructive) ;
- 2<sup>e</sup> volet : *savoirs* :  
*découverte des savoirs* (aptitude à acquérir et à utiliser effectivement des connaissances culturelles),  
*empathie* (aptitude à comprendre de manière intuitive ce que les autres pensent et ressentent) ;
- 3<sup>e</sup> volet : *capacité d'adaptation* :  
*souplesse du comportement* (capacité d'adaptation de son comportement en fonction de différents impératifs et situations),  
*conscience communicative* (aptitude à reconnaître les conventions de communication et à les intégrer consciemment dans son fonctionnement).

Les trois niveaux indiquent le degré de développement et de pratique des six composantes :

- Compétence de base : la personne est raisonnablement tolérante, disposée à une interaction réussie, mais ne fait que réagir aux événements au lieu de les anticiper ;

---

<sup>4</sup> Le projet INCA (Intercultural Competence Assessment) s'inscrit dans le cadre du programme Leonardo da Vinci ; il propose des outils d'évaluation de la compétence interculturelle des adultes qui travaillent dans un environnement interculturel. Il comprend des textes introductifs et des manuels ; un cadre théorique ; des instruments d'évaluation – qui s'appuient sur l'interprétation de scénarios interculturels et sur le jeu de rôle – ainsi qu'un portfolio pour la réflexion personnelle, l'évaluation et la documentation. Certains de ces supports sont également disponibles en ligne.

<sup>5</sup> L'*Autobiographie de rencontres interculturelles* est un élément de la CCI qui a été spécialement conçu pour compléter le *Portfolio européen des langues* du Conseil de l'Europe.

- Compétence intermédiaire : la personne préfère réagir de manière neutre à la différence ; elle est prête à répondre et à s'adapter aux exigences de situations inconnues ;
- Compétence approfondie : la personne a suffisamment d'assurance pour se positionner poliment par rapport à des questions ; elle est toujours prête à exploiter un vaste répertoire de stratégies, de connaissances et de compétences pour réagir face à la différence.

D'autres projets visent à « décortiquer » et à structurer la compétence interculturelle, ce qui pourrait, à terme, contribuer à définir des objectifs extrêmement précis et étalonnés. Le projet CARAP, en cours, est un exemple notable de ce type de recherche (cf. également Beacco 2004).

L'éveil aux langues (partie D 1) est entré sur le devant de la scène dans les années 1980. Une profusion de matériels a été produite dans le cadre du projet EvLang du Centre européen pour les langues vivantes (CELV), à Graz. Le rapport du projet *Janua Linguarum*, quant à lui, contient une riche bibliographie qui cite de nombreuses sources. L'éveil aux langues revêt différentes notions, dont certaines ont été traduites en activités à réaliser en classe, mais il n'existe aucun référentiel commun, qui, de préférence, montrerait la progression ou des niveaux. Reste de plus encore à démontrer l'existence de liens étroits entre ces activités et l'apprentissage des langues dans la perspective d'une communication plurilingue.

En ce qui concerne l'aptitude à apprendre (consciemment) des langues (partie D 2), elle a en partie été conceptualisée et des approches systématiques ont été formulées concernant certains aspects. Les manuels et les publications en la matière fournissent en outre des exemples concrets ainsi que divers matériels. Cependant, il n'existe aucun cadre global ou commun, ni validé empiriquement.

Entre autres textes de référence sur la théorie et la pratique de l'apprentissage autonome qui conservent leur pertinence à l'heure actuelle, citons Holec (1981/79), Dam (1995) et Little (1991), ces deux derniers étant toujours particulièrement actifs dans ce domaine. La capacité d'autoévaluation est une condition préalable à l'apprentissage autonome ; en effet, la capacité d'évaluation des progrès et de planification de la suite de l'apprentissage est un élément essentiel de la capacité à prendre en main son apprentissage (laquelle caractérise l'apprentissage autonome). Les ouvrages suivants permettent d'explorer plus avant cette dimension : Oskarsson (1984), Dickinson (1992), Oscarson (1997), Little (2005).

En matière de stratégies d'apprentissage des langues, les « classiques » constituent là encore un bon point de départ, car ils donnent une vue d'ensemble, contribuent à structurer ce domaine et peuvent aider à identifier les objectifs visés par les différentes méthodes de définition des niveaux de progression – voir Oxford (1990), O'Malley & Chamot (1990). Cependant, ce ne sont ni des curriculums ni des cadres de référence qui envisagent différents niveaux et dimensions.

La définition d'objectifs et l'évaluation des stratégies d'apprentissage doivent se faire en gardant à l'esprit la nature complexe de ces dernières : d'une part, le fait de posséder un répertoire de stratégies ne signifie pas nécessairement qu'une personne est capable de réfléchir consciemment ou de communiquer sur toutes ces stratégies (puisque'elle est seulement potentiellement consciente) ; d'autre part, il est avéré que les stratégies n'ont pas la même efficacité pour tous – l'application d'une solution unique n'a pas sa place ici. En outre, l'utilisation de stratégies n'est pas forcément une bonne chose en soi, comme le montrent clairement les cas de recours excessif à ce type d'outil. Par conséquent, l'évaluation des stratégies d'apprentissage et de leur utilisation par les apprenants doit se faire avec toute la prudence requise.

Compte tenu de ce qui précède, les aspects de l'éducation plurilingue et interculturelle qui se prêtent à l'évaluation peuvent être mis en œuvre de manière plus ou moins sophistiquée. Dans le cadre scolaire, par exemple, cela peut se traduire par la définition d'un objectif pour une tâche ou une unité d'enseignement donnée, par la maîtrise d'un domaine de connaissance ou le développement d'une compétence après un certain temps donné ou par la réussite des études après un certain nombre d'années. En matière d'évaluation, il importe d'être clair sur ce qui est évalué. C'est là où la notion de « construct » (concept hypothétique) intervient. Bachman & Palmer (2010:43) en donnent la définition suivante :

Pour notre propos, on peut considérer qu'un construct est la définition spécifique d'une capacité qui peut faire l'objet d'une évaluation ou tâche d'évaluation donnée, dont les résultats peuvent être interprétés. La définition du construct pour une situation particulière d'évaluation donne matière à une interprétation de la performance à l'évaluation. Dans le

cadre du processus de réflexion, de mise au point et d'application des évaluations en langues, on peut définir le construct en question sous de nombreux angles, du contenu d'une séquence particulière d'un cours de langue à une analyse des besoins concernant les éléments constitutifs de la compétence langagière qui peuvent être nécessaires pour accomplir des tâches langagières dans un domaine cible, en passant par l'établissement d'un modèle théorique de la compétence langagière.

Bachman et Palmer ont mis au point cette définition en ayant à l'esprit l'évaluation de la compétence langagière. Cependant, d'après nous, concernant les aptitudes/compétences (et les attitudes), il est tout à fait pertinent, et possible, d'élargir le champ d'application de ce concept au domaine, certes plus vaste, de l'éducation plurilingue et interculturelle. Quel que soit le cas, les conclusions sur la compétence d'une personne fondées sur l'observation de son comportement (dans le cadre d'évaluations) ne se justifient que si le lien entre la compétence et l'évaluation est clairement montré.

## 2 Évaluation

Les parties suivantes portent sur différents aspects de l'évaluation, à savoir : types d'évaluation, aspects relatifs à la qualité, objectifs, évaluateurs et instruments d'évaluation.

### 2.1 Qu'est-ce que l'évaluation ?

Les compétences, la conscience et les attitudes ne s'observent généralement pas directement. Il faut utiliser des méthodes et des instruments appropriés pour pouvoir explorer les différents concepts – tâche qui est loin d'être insignifiante. Si l'évaluation est entendue au sens large (c'est-à-dire, au-delà du simple test), on peut trouver des moyens d'évaluer même des phénomènes qui, à première vue, y semblent imperméables. Dans tous les cas, il ne faut pas oublier que, quelle que soit la méthode d'évaluation choisie, toutes ont leurs limites.

Dans le domaine de l'évaluation des compétences langagières (notre point de départ, au risque de nous répéter), la terminologie est loin d'être cohérente, même parmi les spécialistes. Dans leur ouvrage *Language Assessment in Practice*, qui fait référence, Bachman et Palmer (2010) conceptualisent l'évaluation, qu'ils définissent comme la collecte d'informations dans le but d'aider à la prise de décision. Entendue dans ce sens très large, la notion d'évaluation recouvre tous les autres termes qui s'y rapportent (*examen, test, évaluation alternative*, etc.). De plus, le terme *évaluations* (au pluriel) est utilisé pour désigner une activité unique d'évaluation (entretien oral ou réponse à une *check-list* d'autoévaluation par exemple). Le présent document adopte la même approche.

Bachman & Palmer (2010:28ff.) font une distinction fondamentale entre l'évaluation implicite et l'évaluation explicite. La première, en général, « se fait toute seule, sur le vif », lorsqu'on fait soi-même quelque chose (par exemple lorsqu'on présente un exposé) ou lorsque que quelqu'un d'autre fait quelque chose (et qu'on réagit instantanément pour le corriger) ; elle est dynamique et s'adapte à toute situation inconnue. L'évaluation *explicite*, au contraire, est désignée comme telle pour tous ceux qui sont concernés ; en classe, elle est distincte de l'enseignement. Dans le cadre de l'apprentissage autonome, elle peut consister en un questionnaire, une *check-list* ou tout autre instrument d'évaluation approprié. Les évaluations implicites et explicites (c'est-à-dire les activités d'évaluation) poursuivent souvent des objectifs différents et sont liées à différents types de décision ; en règle générale, elles entraînent également des conséquences qui varient en termes d'incidence sur les curriculums et la vie des personnes. L'évaluation implicite de son propre exposé, par exemple, amènera peut-être simplement celui ou celle qui le présente à parler plus fort ; en revanche, l'évaluation formelle de ce même exposé par des examinateurs spécialisés peut conditionner l'obtention de son diplôme et la poursuite de ses études dans un autre établissement. Le présent document s'intéresse principalement à l'évaluation explicite.

### 2.2 Attentes en matière d'évaluation

Les évaluateurs et ceux qui utilisent les évaluations doivent absolument respecter le principe selon lequel les décisions qui ont des conséquences lourdes se font sur la base d'évaluations suffisamment pertinentes et fondées. Partant, il n'est pas nécessaire d'être aussi rigoureux lorsque les conséquences découlant d'une évaluation ne risquent pas ou peu de porter préjudice à l'une ou l'autre des parties prenantes.

Bachman & Palmer (2010:30) suggèrent d'apporter, pour chaque évaluation (explicite), un *argumentaire justifiant son utilisation* (*Assessment Use Argument - AUA*), étayé par des données. Cet argumentaire doit montrer clairement comment sont corrélés la performance de celui qui est évalué, la note ou le résultat obtenu, l'interprétation de la compétence concernée, les décisions prises sur cette base et les conséquences qui pourraient en découler. Les données collectées lors de l'élaboration, de la réalisation et de l'analyse du test servent à étayer les hypothèses avancées dans l'argumentaire.

Les spécialistes sont nombreux qui, ces dernières années, ont plaidé en faveur d'une telle démarche, notamment ceux qui doutent des mérites de l'évaluation de compétences langagières des migrants (destinée à tester leur connaissance de la langue locale – ce qui soulève de gros enjeux), ainsi que les partisans du mouvement critique des évaluations en langue<sup>6</sup>.

Les travaux innovants de Messick, qui apportent une vision globale de la question de la validité (Messick, 1988), avec notamment des perspectives d'ordre éthique, ont considérablement influencé l'évolution actuelle de l'évaluation dans l'enseignement, de même que la méthode développée depuis les années 1990 par Bachman et Palmer. Ces derniers (2010:31) posent quatre « principes fondamentaux » pour les évaluations (explicites), dont trois liés à la nécessité de *justifier l'évaluation*, le quatrième ayant trait à la collaboration et la participation :

- 1 la nécessité, pour les concepteurs et les utilisateurs d'évaluations en langue, d'être en mesure de *justifier* aux parties prenantes l'utilisation (décisions, conséquences) qui est faite des évaluations ;
- 2 la nécessité d'apporter un *argumentaire justifiant l'utilisation de l'évaluation (AUA) qui soit clairement articulé, cohérent*, et qui fasse le lien entre la performance de celui qui a été évalué et les interprétations et utilisations envisagées ;
- 3 l'apport de *données* à l'appui de l'argumentaire,
- 4 la nécessité, pour *l'ensemble des parties prenantes*, de *collaborer* au cours du processus d'élaboration et d'utilisation de l'évaluation.

Ces principes forment un socle précieux pour instaurer une culture de l'évaluation fondée sur la transparence, la cohérence, la responsabilité, l'argumentation rationnelle, l'utilisation de données à l'appui, la collaboration et l'engagement à adopter de bonnes pratiques qui soient équitables. Comme le laisse entendre le premier paragraphe de la présente partie, le respect de ces principes ne signifie aucunement que toutes les évaluations doivent être strictement standardisées et justifiées sous forme écrite pour être acceptables. Il s'agit ici plutôt d'une question de *proportionnalité* : chaque évaluation doit respecter ces principes d'une manière ou d'une autre. Si les exigences concernant les évaluations qui n'ont pas de conséquences importantes au niveau social peuvent être relativement souples, elles deviennent très strictes lorsque des décisions de vie ou de carrière sont en jeu. Il ne faudrait néanmoins pas sous-estimer l'impact des évaluations qui n'ont pas de conséquences graves immédiates car ces évaluations influencent incontestablement les attentes (Rosenthal et Jacobson, 1992) et les aspirations personnelles, qui restent une réalité dans le système éducatif. Dans tous les cas, la mise en œuvre des principes susmentionnés devrait avoir un effet positif sur la qualité de la pratique de l'évaluation car le type de questions et de critères qui en découlent participent de l'assurance qualité.

### **2.3 Pourquoi recourir à l'évaluation ?**

Ceux qui recourent à l'évaluation peuvent avoir des motivations très différentes : voir si l'enseignement a porté ses fruits, inciter les apprenants à étudier plus sérieusement, voire les intimider, délivrer des diplômes, etc. Les auteurs de la présente étude sont conscients que dans les faits, les évaluations sont rarement de très bonne qualité et que les résultats sont parfois exploités à des fins non prévues. Dans le domaine social, toutes les formes d'évaluation peuvent potentiellement servir l'objectif (caché) de collecter des données sur les différences afin de justifier les inégalités sociales. Néanmoins, nous continuons à croire en une motivation essentiellement éthique. Nous rejoignons largement en cela l'optimisme de Bachman et Palmer (2010:26), pour qui l'objectif premier de toute évaluation est de collecter des informations afin d'aider à la prise de décisions porteuses de conséquences positives. Soulignons cependant qu'un tel optimisme ne se justifie que si les utilisateurs respectent le genre de principes présentés ci-dessus. Il est évident que par « conséquences positives », on ne saurait

---

<sup>6</sup> Voir par exemple Shohamy (2001) ou McNamara & Roever (2006).

supposer qu'une évaluation est bénéfique pour tous, mais plutôt que les évaluations fournissent les informations nécessaires à la prise de décisions susceptibles d'entraîner des conséquences globalement positives, compte tenu des parties prenantes concernées<sup>7</sup>.

Nous l'avons déjà mentionné, les décisions fondées sur des évaluations peuvent entraîner des conséquences allant de nulles à graves. Le fait qu'une évaluation soit fondamentalement *formative* ou *sommative* fait donc une différence considérable.

Les *évaluations formatives* font partie intégrante du cycle d'apprentissage : la collecte d'informations est suivie d'une évaluation des données rassemblées, sur la base de laquelle des décisions sont prises, qui entraînent des conséquences (ajustements, etc.) au niveau de l'apprentissage et/ou de l'enseignement.

Les *évaluations sommatives* collectent des informations afin de prendre des décisions finales éclairées (réussite/échec à un cours, sur la base, souvent, d'un test de niveau ; atteinte d'un niveau de compétence donné, en général sur la foi d'un test de compétence). Elles ne peuvent être strictement séparées des évaluations formatives si le but est d'orienter la suite de l'enseignement et/ou de l'apprentissage. Lorsqu'il s'agit de *certifier* que l'apprenant connaît ou est capable de faire telle ou telle chose, il convient de veiller à ce que les compétences concernées soient réellement valorisées dans le contexte social correspondant. Ainsi, un document qui atteste d'une certaine compétence en compréhension et production de l'oral mais d'aucune compétence en compréhension et production de l'écrit doit être considéré comme un certificat de réussite et non pas d'échec. Il en va de même, par exemple, pour les descripteurs tels que : « L'interaction orale sur les choses de la vie courante est largement possible si l'apprenant est capable d'alternance codique entre la langue cible A et sa L1 » ; l'aptitude à communiquer (uniquement) grâce à l'alternance codique reste majoritairement perçue comme un signe de compétence plutôt que d'incompétence. Enfin, lorsqu'un enseignement de la langue d'origine est proposé dans le cadre du curriculum et également évalué, la collecte d'informations sur les compétences en la matière, même si elle correspond fondamentalement à notre conception générale de la compétence plurilingue, peut également être une pratique stigmatisante au niveau social si les organes de contrôle en matière d'éducation et d'emploi ne reconnaissent pas unanimement la valeur d'une telle ressource. La mise à disposition d'évaluations sur la compétence plurilingue contribuerait à promouvoir la compétence et la pratique plurilingues, mais encore faut-il donner suffisamment de temps et de moyens pour que les mentalités évoluent. Nous préconisons donc une mise en œuvre prudente, éclairée, des évaluations et de leur système certifiant. À défaut, malgré toutes les bonnes intentions du monde et un travail consciencieux, les « conséquences positives » se feront toujours attendre.

#### **2.4 Comment évaluer les apprenants ?**

Les évaluations s'inscrivent dans une configuration particulière d'évalués, d'évaluateurs et d'instruments d'évaluation. La performance à l'évaluation s'inscrit, elle, dans un contexte social.

La nature des *instruments d'évaluation* est extrêmement variable, notamment du point de vue de leur niveau de standardisation ou de leur caractère formel. Suivent quelques exemples d'instruments, présentés par ordre croissant de standardisation :

- un ensemble souple de stratégies métacognitives dont on se sert pour réfléchir consciemment sur la manière dont on réussit une tâche communicative, une expérience interculturelle, une stratégie d'apprentissage du vocabulaire, etc. ;
- un questionnaire sur les rencontres interculturelles destiné à faciliter la réflexion et l'autoévaluation ;
- une tâche de production écrite accompagnée d'un ensemble de critères spécifiques par type de discours en vue d'une autoévaluation et d'une évaluation par les pairs d'aspects pertinents de la performance communicative (par exemple, exposé oral, courrier officiel).
- Une grille de critères d'observation générale pour l'évaluation par l'enseignant d'une interaction orale en deux langues ;
- une liste de descripteurs étalonnés de l'aptitude à la compréhension de l'oral à des niveaux adjacents en vue d'une évaluation commune apprenant/enseignant ;

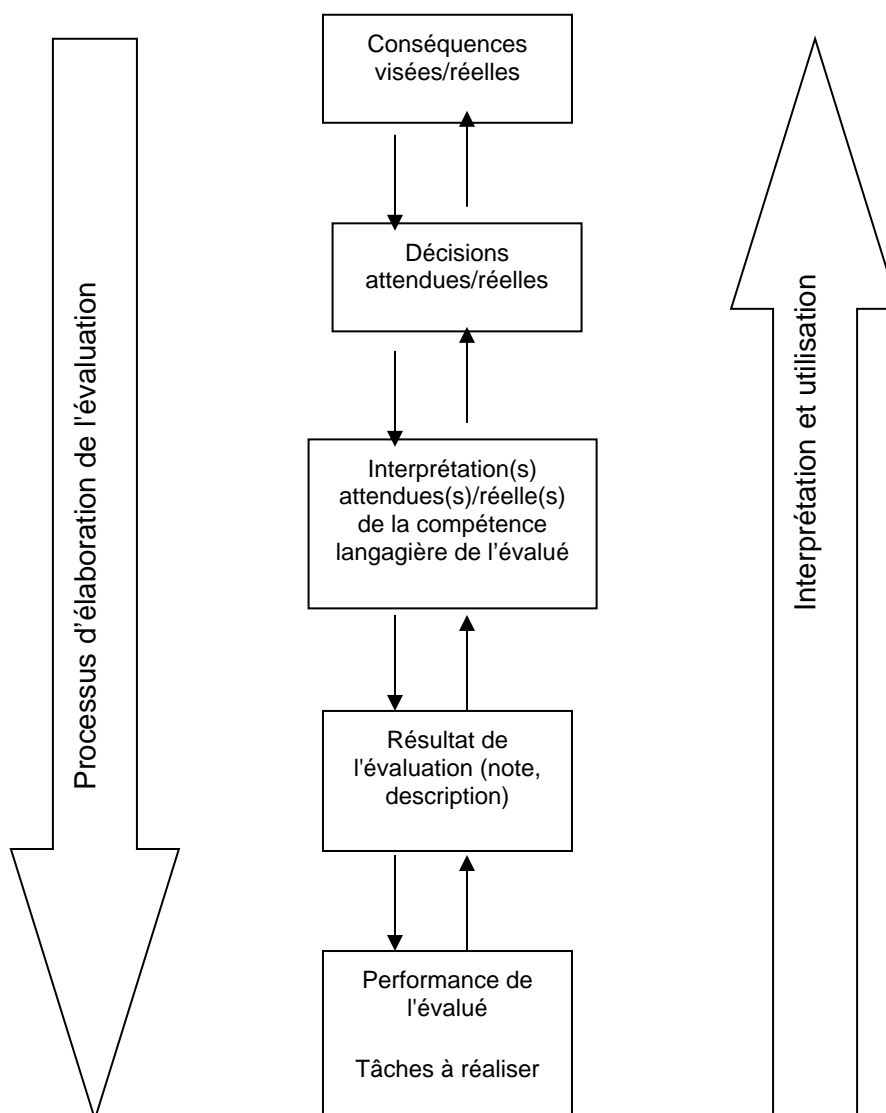
---

<sup>7</sup> Ainsi, une décision d'échec à un examen risque de ne pas aider un candidat dans sa carrière mais garantit que l'examen en question est respecté en tant que preuve de la compétence de tous ceux qui l'ont réussi.

- des tâches d'évaluation validées, des épreuves de notation et des tests entiers produits conformément à des normes communes, etc.

Lorsque des décisions prises sur la base d'informations collectées par le biais d'une évaluation entraînent des conséquences à fort enjeu, cette évaluation doit être réalisée par des spécialistes à partir d'instruments standardisés. La validité d'une telle évaluation est un aspect essentiel, et doit être démontrée. Bachman & Palmer (2010) recommandent à cet égard de présenter un argumentaire justifiant l'utilisation de l'évaluation, en étayant cet argumentaire de données collectées au cours de l'élaboration du test et de la recherche menée en parallèle. Si les enjeux sont moins élevés, les instruments d'évaluation sont soumis à des exigences moins strictes mais néanmoins toujours présentes.

Dans l'approche de Bachman & Palmer, qui a tout son intérêt, les instruments d'évaluation font partie intégrante des évaluations auxquelles ils servent et qui remplissent une fonction sociale (positive) dans leur contexte respectif. Les instruments d'évaluation ne sont pas *a priori* bons, bénéfiques, ou inversement, mais adaptés ou non compte tenu des décisions à prendre et des conséquences qui en découleront.



**Schéma 2.1** Liens inductifs régissant le processus d'élaboration des évaluations et justifiant l'utilisation de ces dernières : des conséquences à la performance à l'évaluation et inversement (Bachman & Palmer, 2010, p.91, fig. 5.1)

Le processus d'élaboration d'une évaluation et de l'argumentaire justifiant son utilisation (AUA) prend comme point de départ les décisions attendues et leurs conséquences réelles. Par exemple, la décision de départ peut être la suivante : comprend suffisamment les cours d'introduction à son domaine d'étude en espagnol et en anglais pour intégrer pleinement leur contenu – oui/non. En fonction de la réponse, les conseillers d'un centre de langue encouragent l'apprenant à partir à l'étranger un semestre pour étudier ou à approfondir sa connaissance des langues en question avant de partir (conséquences). A l'étape suivante, deux professeurs de langue définissent ensemble le type et la quantité d'informations dont ils ont besoin pour faire des pronostics suffisamment fiables sur les compétences langagières de l'apprenant dans la pratique. Ayant une expérience limitée en la matière, ces enseignants décident de collecter des données et de conserver la trace des résultats des étudiants qui partent. Les concepteurs de l'évaluation, sachant ainsi quelles informations cette dernière est censée fournir, en définissent les caractéristiques précises et commencent à élaborer – et à tester directement auprès des apprenants – des tâches concrètes (liées à la compréhension orale des cours) ainsi que des corrigés ; ils définissent également les niveaux de réussite/échec et autres normes. Une fois les candidats évalués, les informations collectées sont prises en compte à des fins de validation et de justification de l'évaluation, etc. Les évaluations mises au point et dont la validité a été démontrée plus ou moins selon ces lignes peuvent être utilisées et interprétées afin de prendre des décisions avec une certaine confiance, en fonction du degré de rigueur appliqué<sup>8</sup>.

L'évaluation peut être réalisée par les apprenants eux-mêmes (autoévaluation), les pairs (évaluation par les pairs), les enseignants/médiateurs (évaluation par l'enseignant) ou des examinateurs spécialisés (évaluation par des spécialistes). Ces différents acteurs peuvent s'associer d'une manière ou d'une autre en vue d'une évaluation commune. Le rôle de l'évaluateur peut consister à attribuer les tâches d'évaluation, à assurer l'entretien oral de l'évalué et/ou à le noter.

- L'autoévaluation convient pour les évaluations formatives ainsi que pour les évaluations sommatives, à condition qu'elle n'entraîne aucune conséquence négative pour l'apprenant. Former les apprenants à l'autoévaluation est souvent considéré comme un objectif en soi car c'est un élément de l'apprentissage autonome qui prépare pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les apprenants, en particulier ceux qui sont familiarisés avec l'autoévaluation, sont souvent à même d'apporter un éclairage inaccessible à d'autres. Eux seuls peuvent fournir certaines informations sur ce qu'ils sont capables de faire dans des situations réelles de contact avec d'autres langues et avec la diversité culturelle, sur leur ouverture d'esprit et leur disposition à établir le contact, sur les problèmes qui surgissent, leur ressenti, etc. Par ailleurs, dans le contexte scolaire, ils se trouvent à maints égards dans une position privilégiée en tant qu'évaluateurs : ils savent en effet quels sujets et quelle séquence pédagogique les motivent, testent en direct l'utilité des stratégies d'apprentissage, peuvent indiquer des besoins immédiats, etc. L'autoévaluation porte particulièrement ses fruits lorsque les apprenants peuvent relier des tâches concrètes à leur propre expérience, et lorsqu'ils comprennent pleinement et connaissent les critères qu'ils sont censés appliquer. Par ailleurs – nous l'avons déjà mentionné – les résultats des autoévaluations ne devraient normalement entraîner aucune sanction négative puisque les apprenants ne vont pas se désavantager. Cependant, on pourrait concevoir que dans les classes où règnent un climat de collaboration et une forte culture d'échange, l'autoévaluation des apprenants pourrait aller jusqu'à contribuer aux évaluations où les enjeux sont élevés.
- Les évaluations par les pairs devraient uniquement servir aux évaluations formatives. Elles poursuivent un double objectif : 1) outre leur jugement personnel, les apprenants ont un retour de quelqu'un d'extérieur qui est familiarisé avec les mêmes tâches et critères ; les pairs peuvent se concentrer sur une seule personne, alors que les enseignants doivent souvent gérer des classes à gros effectifs ; 2) en évaluant leurs pairs, les apprenants comprennent mieux ce qu'on attend d'eux et améliorent de surcroît leurs compétences en matière d'autoévaluation.
- L'évaluation par l'enseignant est une évaluation locale non standardisée effectuée par l'enseignant en classe (Leung, 2005:871). Les enseignants sont généralement tenus d'effectuer un nombre incalculable d'évaluations. Ils sont censés évaluer de nombreux élèves concernant toute une série de compétences dont le caractère formel varie énormément – de l'évaluation continue implicite aux

---

<sup>8</sup> L'ouvrage de Bachman & Palmer décrit et illustre de maintes autres façons cet élément central de leur démarche. Il n'est pas nécessaire de le limiter, comme ils le font, aux seules évaluations en *langue*.



contrôles réguliers, en passant par les examens locaux qui déterminent la suite du parcours d'étude. Cependant, nombre des enseignants sont très peu formés à l'évaluation.

Dans leur majorité, les évaluations par les enseignants ont une fonction formative, les activités d'enseignement et d'apprentissage étant adaptées en fonction des résultats obtenus. Les évaluations sommatives demeurent néanmoins importantes, même lorsqu'il existe un système d'évaluation standardisé au sein de l'établissement. Si l'évaluation standardisée porte souvent sur les résultats produits par un système, l'évaluation par l'enseignant s'intéresse généralement à chaque élève dans le contexte de la classe et de l'établissement tout entier, ce qui apporte une contribution complémentaire notable, sinon essentielle. Ce type d'évaluation a l'avantage d'être souple, de pouvoir être adapté au contenu réel des cours et de prendre éventuellement en compte les particularités des conditions d'apprentissage et autres aspects pertinents. De plus, les évaluations par les enseignants permettent idéalement d'intégrer d'autres formes d'évaluation – comme par exemple l'évaluation à l'aide de portfolios, évaluation dynamique à partir de multiples et nombreuses sources d'informations sur les élèves.

L'évaluation par l'enseignant a également ses inconvénients. Une des critiques potentielles majeures concerne le rôle et l'influence considérable de l'enseignant dans les évaluations sommatives réalisées en classe : ce sont eux qui définissent les constructs, qui produisent et mettent en pratique les instruments, qui interprètent et appliquent les critères, qui décident de la réussite ou de l'échec de l'apprenant et, même, qui font des recommandations quant aux conséquences attendues. Pourtant, les exigences en matière de qualité des évaluations standardisées ne s'appliquent généralement pas aux évaluations par les enseignants alors que celles-ci ont parfois des conséquences déterminantes sur la carrière de l'intéressé. La recherche a souligné plusieurs aspects qui pourraient être améliorés :

- Souvent, les enseignants ne connaissent pas suffisamment les constructs en question. Il faudrait introduire de nouveaux constructs et matériels liés à l'éducation plurilingue et interculturelle et familiariser les enseignants en conséquence en leur apportant une formation et un soutien appropriés. Il importe de comprendre que la formation axée sur les constructs peut avoir un effet positif sur le savoir professionnel, au-delà du simple domaine de l'évaluation.
- Souvent, les enseignants élaborent et appliquent leurs propres constructs dans une optique individuelle. Afin d'améliorer les choses, ils devraient être intégrés dans des processus de modération de groupe avec des pairs pour travailler sur des interprétations partagées par toutes les parties prenantes au niveau local. L'enseignement intégré des langues et des cultures offre de nouvelles possibilités pour construire un tel socle commun. Grâce, notamment, aux kits de formation, à des instruments pleinement transparents, à des exemples faisant appel à l'intuition, il est possible de formuler des interprétations locales qui peuvent être encore plus largement partagées.
- Les évaluations qui ne sont pas standardisées et où les enjeux sont élevés devraient faire l'objet d'un suivi attentif et devraient être modifiées ou remplacées, le cas échéant. Certaines conséquences connues (erreur du groupe de référence par exemple) peuvent être extrêmement problématiques lorsqu'il s'agit de choix de vie : les décisions relatives à la carrière, généralement prises, dans le cadre scolaire, lorsqu'on entre dans l'enseignement supérieur pour poursuivre ses études, devraient dépendre le moins possible du (sous-)groupe de référence auquel appartient fortuitement la personne. Pour commencer, les instruments d'évaluation pourraient être produits, actualisés et utilisés conjointement par des équipes de différents établissements ; ensuite, le concours de spécialistes de l'évaluation pourrait être sollicité afin de mettre en place un système d'évaluation professionnel et de diffuser des instruments qui soient utilisés de manière uniforme auprès de la population de référence tout entière, en veillant à ce que l'évaluation n'ait pas de conséquences indésirables sur l'enseignement et l'apprentissage.
- L'évaluation par des examinateurs spécialisés désigne généralement les évaluations les plus standardisées possible selon la situation. On attend des examinateurs qu'ils fassent preuve de transparence dans leurs arguments de qualité, qu'ils expliquent leur motivation et qu'ils apportent des données à l'appui. Le *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)* du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2009) et l'ouvrage *Language Assessment in Practice* (Bachman & Palmer, 2010)

donnent l'un comme l'autre des orientations en matière de bonnes pratiques concernant la conception et l'utilisation d'évaluations d'activités langagières de communication. Pour la plupart, les normes et les mesures qui y sont proposées peuvent être adaptées à d'autres applications dans le cadre de l'évaluation de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Les spécialistes de l'évaluation sont nécessaires non seulement pour mettre au point, pour utiliser et pour mettre à jour les évaluations *standardisées* mais aussi pour tous les autres types d'évaluation. Il faut comprendre des éléments qui précèdent que l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation par l'enseignant sont des formes légitimes et importantes d'évaluation qui peuvent apporter de nombreux avantages à l'enseignement et l'apprentissage plurilingue et interculturel et qui ne peuvent, ni ne devraient, être remplacées. Cependant, il faudrait approfondir l'étude de ce type d'évaluations à travers la recherche et la réflexion ; pour cela aussi, des instruments et des modules de formation devaient être développés. Et c'est là où l'on a besoin de spécialistes.

### **3 Évaluation de compétences particulièrement pertinentes pour l'éducation plurilingue et interculturelle**

L'éducation plurilingue et interculturelle s'intéresse de manière générale à l'apprentissage de toutes les langues et (inter)cultures, et de manière spécifique aux approches plurielles, transversales et intégratives des langues et des cultures.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le premier chapitre, *l'éducation plurilingue* vise principalement à lever les barrières artificielles entre les langues – barrières qui restent profondément ancrées dans l'esprit de nombreux locuteurs, enseignants et évaluateurs en langues – et à promouvoir l'usage intégral du répertoire plurilingue que possèdent de fait la plupart des gens. Dans les parties 3.1 et 3.2, deux types de communication faisant intervenir plus d'une langue à la fois – médiation et dialogue polyglotte – sont brièvement présentés et analysés sous l'angle de l'évaluation.

Les répertoires plurilingues, interculturels et stratégiques qu'acquiert les apprenants au cours de leurs diverses expériences et de leur formation spécifique leur permettent de procéder à des transferts lorsqu'ils doivent effectuer de nouvelles tâches de communication. La partie 3.3 porte sur l'évaluation de la compréhension de l'écrit et des stratégies en la matière, avec une attention particulière accordée à *l'intercompréhension* et aux *stratégies* dans ce domaine.

*L'éducation interculturelle* s'intéresse principalement à l'intégration de l'altérité dans le mode de pensée et de fonctionnement de l'apprenant. Dans la partie 3.4 sont présentés certains objectifs et certaines options, méthodes et réserves concernant l'évaluation dans ce domaine.

Pour chacune des quatre compétences en question, nous donnons une vue d'ensemble de leur usage dans la pratique (« pertinence ») puis suivons la structure logique, présentée au schéma 2.1, qui devrait guider le processus d'élaboration des évaluations, d'après Bachman & Palmer.

#### **3.1 Médiation**

##### **Pertinence**

Les activités communicatives langagières de médiation par une tierce personne permettent la communication entre des personnes qui ne sont pas capables de communiquer directement. En principe, les intentions communicatives de la personne qui assure la médiation ne vont pas au-delà de l'objectif de faciliter la compréhension (jouer le rôle d'intermédiaire) entre ceux qui souhaitent communiquer. L'interprétation et la traduction exactes sont des exemples bien précis de médiation. Les activités langagières de médiation peuvent se limiter au mode écrit ou oral, ou se faire dans les deux. Par ailleurs, une médiation peut être nécessaire dans une langue unique ou dans deux langues ou plus. La connaissance des langues utilisées dans cette communication « indirecte » peut considérablement varier d'un participant à un autre. Très souvent, la dimension interculturelle ou la spécificité des tâches à effectuer et des thèmes abordés peut venir compliquer les problèmes élémentaires de langue.

Voici quelques exemples concrets d'activités langagières de médiation (à l'exception de la traduction intégrale) :

- La sœur d'accueil allemande d'une étudiante colombienne nouvellement arrivée aide à transmettre des informations de base entre ses parents et l'étudiante sur les préférences culinaires, les habitudes quotidiennes, les intérêts spéciaux, etc., utilisant pour cela sa connaissance de l'allemand, de l'italien et de l'anglais.
- Un étudiant en voyage dans une autre région linguistique aide un touriste à comprendre un habitant de cette région qui tente d'expliquer comment se rendre à la pharmacie.
- Un proche qui a écouté un message téléphonique en langue étrangère en résume les principaux points dans un SMS destiné à sa mère.
- Les apprenants d'une classe CLIL lisent différents textes d'information en langue étrangère et prennent des notes dans leur langue principale de scolarisation pour leurs camarades qui travaillent sur le même projet.

Il est probable qu'à l'avenir, les possibilités et les besoins en matière d'activités langagières de médiation soient considérablement accrus dans les établissements scolaires qui privilégient les scénarios plurilingues et interculturels favorables aux échanges et à un enseignement EMILE et qui ne créent pas de frontières distinctes entre les classes en différentes langues, ou entre les classes de langue et les classes des autres disciplines. Il en sera probablement de même dans d'autres contextes une fois que l'alternance codique et le mélange des codes ainsi que l'inclusion de plusieurs langues dans un acte unique de communication seront mieux acceptés.

### **Conséquences visées et décisions fondées sur les évaluations**

Le cursus de formation des traducteurs et des interprètes professionnels révèle que les compétences requises pour les activités de médiation sont complexes et exigeantes. Les professionnels de la traduction sont censés être polyvalents et précis ; les exigences sont donc généralement très élevées.

Cependant, on peut envisager de nombreuses autres utilisations, moins exigeantes, des compétences en médiation dans des contextes plurilingues. Comme dans d'autres domaines d'activité langagière à des fins de communication, les niveaux intermédiaires de compétence ou les compétences spécifiques à certains domaines pourraient être évalués et officiellement validés, à condition de les définir et de les décrire précisément (de préférence en relation avec un référentiel). Dès lors que les compétences en médiation deviennent partie intégrante des programmes d'éducation en langues, la question de l'évaluation formative et sommative en la matière se pose.

Étant donné que dans la pratique, les compétences en médiation se révèlent utiles et pertinentes dans de nombreux contextes, on pourrait envisager d'intégrer des tests ou des modules spécifiques dans les examens diplômants en langues. Une telle démarche serait facilitée si les activités de médiation ainsi intégrées se limitaient à une seule langue. On pourrait aussi, ce qui pourrait se révéler également acceptable, envisager une médiation entre la principale langue locale et la langue étrangère évaluée à l'examen. Après tout, le choix des langues à inclure à l'examen devrait être déterminé par les besoins en matière d'évaluation et de compte-rendu des résultats qui existent réellement dans un contexte donné. L'inclusion de tâches de médiation dans les évaluations existantes semble particulièrement utile dans certains contextes où les objectifs sont ciblés. Les apprenants d'autres origines linguistiques qui entrent dans l'enseignement supérieur, par exemple, doivent souvent apporter la preuve qu'ils maîtrisent suffisamment la langue locale standard. Dans nombre de cas, une analyse des besoins révélerait probablement clairement que les compétences partielles dans d'autres langues, l'anglais souvent, ainsi que la capacité à réaliser des activités en présence de langues différentes (collaboration à un groupe de travail composé de locuteurs de langues différentes, analyse documentaire d'un corpus multilingue, etc.) sont indispensables dans l'enseignement supérieur. Par conséquent, un examen d'entrée axé sur les besoins communicatifs langagiers réels des apprenants en matière de communication devrait peut-être évaluer non seulement les compétences dans plusieurs langues mais aussi les compétences en médiation.

### **Construct à évaluer et interprétations**

Dans le CECR, la médiation est l'une des quatre activités langagières fondamentales, outre la réception, la production et l'interaction. La médiation comporte à la fois des éléments de réception et de production mais également une compétence particulière qui fait le lien entre la partie réceptive et les conditions spécifiques de la partie productive, c'est-à-dire, principalement, qui prend en compte les

particularités du destinataire. Les intermédiaires doivent être capables de déterminer le genre de langue et de communication que peut comprendre le destinataire ; ils devraient avoir les moyens d'adapter (ajuster) leur comportement communicatif en conséquence. Selon la situation interpersonnelle, les compétences interculturelles joueront un rôle plus ou moins important.

L'usage de la langue dans le cadre de la médiation recouvre un éventail d'activités langagières assez radicalement différentes : tout d'abord, la médiation dans une seule et même (variété de) langue se distingue de la médiation en plusieurs langues. Ensuite, on peut identifier différents groupes d'activités langagières selon le mode adopté (oral/écrit), le caractère interactif ou non, ainsi que l'ordre dans lequel les deux modes sont utilisés, le cas échéant.

Le programme suisse *HarmoS* (mise en place de normes éducatives) a, le premier, tenté d'inclure la médiation<sup>9</sup>. À cette fin, toute une série d'activités langagières de médiation ont été décrites et classées dans sept catégories en fonction de trois critères, qui sont les suivants :

- 1 Les langues concernées : la langue du texte entendu ou lu (= texte source) et la langue dans laquelle l'information est transmise (= texte cible)
  - a) Texte source en langue étrangère – texte cible en L1 ou langue de scolarisation locale ;
  - b) Texte source en L1 ou langue de scolarisation locale – texte cible en langue étrangère ;
  - c) Texte source en langue étrangère – texte cible dans une autre langue étrangère.
  
- 2 Le mode oral ou écrit : le texte source ainsi que le texte cible peuvent être en mode oral ou écrit, ce qui donne les configurations suivantes :
  - a) Oral – oral (par exemple, interprétation informelle entre deux personnes ; transmission sous forme orale du contenu du dernier bulletin d'information) ;
  - b) Oral – écrit (par exemple, note dans une autre langue afin de transmettre un message téléphonique) ;
  - c) Ecrit – oral (par exemple, dire dans une autre langue ce qui est écrit sur un panneau) ;
  - d) Ecrit – écrit (par exemple, noter, pour quelqu'un d'autre, des informations importantes diffusées sur un site Internet dans une autre langue).
  
- 3 La situation de communication : l'activité de médiation est plus ou moins difficile selon les facteurs suivants : présence ou absence des personnes dont les énoncés doivent être communiqués ; médiation simultanée ou différée. Les situations correspondantes sont les suivantes :
  - a) Situation en face-à-face dans laquelle la personne qui assure la médiation ainsi que les personnes qui ne peuvent pas se comprendre directement sont toutes présentes. Dans cette situation classique d'interprétation informelle, l'intermédiaire peut demander des précisions sur le texte source, de l'aide pour formuler le texte cible, etc.
  - b) Situation en face-à-face dans laquelle la personne qui assure la médiation transmet à un interlocuteur, dans la langue de celui-ci, des informations en langue étrangère lues ou entendues par les deux parties (un communiqué par exemple) ; l'intermédiaire peut demander plus de précisions.
  - c) Interprétation pour des groupes, devant une classe ou un public ; les possibilités de demander des précisions sont moindres.
  - d) Sans contact direct ; la communication est différée dans le temps (l'intermédiaire ne peut pas établir le contexte situationnel, ni demander des précisions, de l'aide pour la formulation, etc.).

À partir de cette classification, le projet *HarmoS* propose sept types d'activités de médiation, à savoir :

- a) Médiation : oral ↔ oral : passer d'une langue étrangère à la principale langue de scolarisation (interprétation informelle) ;

---

<sup>9</sup> A l'initiative de Günther Schneider, de l'Université de Fribourg, en Suisse.

- b) Médiation : oral ↔ oral : passer d'une langue étrangère à une autre langue étrangère (interprétation informelle);
- c) Médiation : oral → oral : de la principale langue de scolarisation à une langue étrangère ;
- d) Médiation : oral → écrit : de la principale langue de scolarisation à une langue étrangère ;
- e) Médiation : oral → oral/écrit : d'une langue étrangère à la principale langue de scolarisation ;
- f) Médiation : écrit → oral/écrit : d'une langue étrangère à la principale langue de scolarisation ;
- g) Médiation : écrit → écrit : d'une langue étrangère à une autre langue étrangère.

Le projet s'est également employé à formuler des descripteurs par niveau de la compétence communicative langagière dans le cadre de la médiation, suivant en cela les exemples de descripteurs du CECR (chapitre 4 principalement). Comme les descripteurs empiriquement validés font défaut à ce jour, des éléments des descripteurs existants d'activités langagières de réception et de production ont été exploités. Ce transfert reste néanmoins d'ordre hypothétique.

Suit un exemple de descripteur pour la catégorie a) concernant des compétences de niveau A2.2 :

Dans le cadre d'une conversation simple entre une personne qui parle uniquement la langue de scolarisation et une personne qui parle uniquement la langue étrangère, peut reproduire l'essentiel de questions courtes, simples et d'informations biographiques (origine, loisirs, etc.) ou relatives à des situations de la vie quotidienne, à condition que la personne qui parle la langue étrangère utilise une variété standard clairement articulée ; le champ limité des ressources linguistiques dans la langue étrangère peut engendrer des problèmes de formulation.

Les études empiriques qu'il faudrait mener en la matière devraient étudier l'impact de l'usage simultané de deux langues et de la nécessité d'opérer dans des situations parfois complexes sur la capacité à être aussi efficace que d'habitude dans les langues concernées. Il est presque évident que la charge cognitive accrue aura un impact. En outre, il serait utile de déterminer la place à accorder, dans la description de la compétence en médiation, aux stratégies et aux techniques qu'utilisent les intermédiaires pour faire passer un message lorsque le destinataire a du mal à comprendre la ou les langue(s) utilisée(s) pour la médiation (gestuelle, répétition, reformulation, discours plus clair et simplifié, vérification que le destinataire comprend, etc.).

La médiation recouvre à l'évidence un large éventail d'activités langagières qui supposent toute une série de combinaisons de situations interpersonnelles et de langues. Bien que le statut d'intermédiaire appelle des compétences particulières, il ne semble pas vraiment pertinent de tenter de décrire et évaluer la compétence générale ou globale en médiation. Il serait plus constructif de se pencher sur les compétences en médiation en fonction des langues utilisées et du niveau de maîtrise nécessaire sur le plan de la réception et de la production, tout en se rapportant aux différents types de médiation (voir notamment ci-dessus).

## Évaluations et résultats

Du point de vue de l'évaluation, les tâches de médiation ont tendance à comporter plus de variables et sont souvent plus difficiles à interpréter, en termes de compétence langagière, que d'autres activités langagières, notamment celles qui utilisent une seule langue et une seule activité langagière (écouter, lire ou parler dans une langue par exemple). Suivent quelques exemples de cette complexité accrue :

- La qualité de la médiation dans les interactions en situation réelle dépend fortement de la compétence et du comportement de l'interlocuteur. La nécessité d'adapter (*ajuster*) son langage sur le vif varie considérablement selon la complexité des informations à transmettre et la compétence des destinataires. Ces facteurs sont difficiles à contrôler, voire à déterminer. Lorsque les enjeux de l'évaluation sont importants, le jeu de rôle avec des interlocuteurs formés à cet effet peut contribuer à standardiser, dans une certaine mesure, le comportement de ces derniers. Cependant, en matière de communication, les processus *d'ajustement* interpersonnel se font principalement au niveau de l'inconscient ; dans des situations de simulation, ils peuvent ne pas s'enclencher comme ils le feraient dans la réalité.

- La mesure de la performance pose des problèmes supplémentaires. Ainsi, on n'a toujours pas défini (ni fait accepter de manière générale) ce que signifie un « bon » ou « pas si bon » ajustement face à des destinataires dont les compétences sont limitées, ce qu'est un « bon » xénolecte (« foreigner talk »), comment évaluer l'utilisation de moyens paralinguistiques et gestuels, etc.
- De nombreuses tâches de médiation qui ne sont pas directement interactives consistent en la compréhension de l'oral et/ou de textes, le traitement des informations, puis leur reproduction sous une forme adaptée aux besoins du destinataire. Par exemple, les informations techniques d'un manuel doivent être expliquées dans un langage courant. Ces tâches soulèvent des questions qui sont plus ou moins du même ordre que celles qui sont associées à une interaction en situation réelle. La traduction intégrale d'un texte dans un style correspondant est une tâche explicite : elle est facile à décrire à celui qui passe l'évaluation et on peut définir des critères de notation assez intuitifs. Le processus se complique lorsque la consigne doit contenir des informations précises sur le texte modifié à produire afin de répondre aux besoins d'un destinataire particulier. Plus une évaluation est formelle, moins il y a de place pour l'ambiguïté dans la consigne et le travail à effectuer.
- Les tâches de réception-traitement-production présentent un autre désavantage potentiel dans le sens où elles sont relativement complexes et longues et, parallèlement, très peu transparentes. Les résultats ou les produits qui en découlent ne révèlent pas forcément clairement quelles parties ont été faciles à réaliser et lesquelles ont causé des problèmes, voire entraîné une rupture totale dans la communication, alors que d'autres fonctionnaient bien. Cette remarque s'applique principalement aux évaluations externes. Dans un cadre pédagogique, cependant, on peut prendre des mesures supplémentaires pour amener les apprenants à réfléchir sur le processus de réalisation de la tâche, et à l'expliquer, de sorte que l'évaluation devienne un élément central du cycle de formation.

En conséquence, au risque de nous répéter, il ne semble pas y avoir grand intérêt à tenter d'appréhender un construct aussi multidimensionnel que celui de la médiation au moyen d'évaluations ni à tirer des conclusions générales sur une compétence sous-jacente en la matière.

Dans la plupart des évaluations effectuées dans le domaine de la formation en langues pour adultes, les conclusions sur l'existence d'un répertoire sous-jacent ont de toute façon généralement peu d'importance. La capacité à accomplir des tâches bien précises qui sont de fait pertinentes pour l'activité professionnelle est par contre privilégiée. L'évaluation ciblée prend souvent la forme de tests de rendement (*work-sample approach*). En vertu de cette approche, on sélectionne des activités concrètes de médiation qui sont essentielles à un milieu professionnel donné pour les traduire en tâches d'évaluation. Les critères de notation correspondants sont souvent déterminés conjointement par des spécialistes de l'évaluation en langues et les acteurs professionnels (non spécialisés). L'évaluation sommative au moyen de tests de rendement s'intéresse principalement au niveau de réussite générale de la communication et dans une bien moindre mesure à des diagnostics détaillés sur les différents éléments de la tâche d'évaluation ou même les ressources langagières.

Dans les établissements d'enseignement autres que les instituts de formation des traducteurs et interprètes, les compétences en médiation sont rarement évaluées (le fait que, traditionnellement, les traductions soient utilisées pour apprendre et évaluer la grammaire et le vocabulaire ne peut servir de contre-argument ici car il touche à une autre dimension). Par ailleurs, dans ce domaine, il reste encore beaucoup à faire en matière de recherche conceptuelle et empirique. Cela ne devrait cependant pas réduire le champ des possibilités d'activités langagières de médiation dans l'éducation plurilingue et interculturelle – ce devrait être même plutôt le contraire. La mise en œuvre d'un enseignement et d'un système d'évaluation des compétences en médiation axés sur l'analyse et la réflexion dans des classes où sont appliquées des méthodes novatrices pourrait contribuer à développer des descripteurs de compétences langagières de médiation dans des situations pertinentes et à différents niveaux. La pratique de la médiation et de l'évaluation en la matière est nécessaire si l'on veut élaborer des descripteurs étalonnés d'activités langagières de médiation semblables aux descripteurs des capacités langagières du CECR.

### 3.2 Dialogue polyglotte

#### Pertinence

Dans le cadre institutionnel, différents régimes linguistiques peuvent régir les échanges oraux entre locuteurs de différentes origines linguistiques et culturelles. Le plus courant (et le plus « effrayant », du moins aux yeux de certains partisans de la diversité linguistique) est le système où une langue commune, une *lingua franca*, est utilisée par tous les participants. Cette langue peut être ou non la langue dominante ou « maternelle » de l'un ou l'autre des participants. Si tel est le cas, on parle alors de modèle monarchique. Cependant, d'autres modèles sont également courants dans la pratique.

Le dialogue polyglotte est un système d'interaction dans lequel deux langues (ou variétés distantes) ou plus servent à une interaction interpersonnelle. Le plus souvent, les participants utilisent une des langues qu'ils maîtrisent le mieux pour la production ; ils sont capables de comprendre les langues utilisées par leurs interlocuteurs. Les langues utilisées peuvent être de la même famille (comme dans les parties germaniques de la Scandinavie ou à la frontière néerlandaise/allemande du Rhin inférieur) ou, si elles ne sont pas apparentées, des langues traditionnelles de territoires adjacents, voire mixtes (frontière allemande/française en Suisse par exemple). Dans le cadre d'un échange interpersonnel oral, le dialogue polyglotte implique donc l'usage de deux (variétés de) langues différentes ou plus pour des tâches de production – et, partant, ou inversement, l'usage de deux (variétés de) langues différentes ou plus pour des tâches de réception également. Pour que le dialogue soit fructueux, les éléments suivants doivent être réunis :

- les participants acceptent (explicitement ou tacitement) que le dialogue puisse se dérouler sans qu'il soit nécessaire de décider de la langue à utiliser ;
- les participants sont suffisamment compétents pour effectuer des tâches de production dans leur langue dominante/la langue qu'ils maîtrisent le mieux d'une manière intelligible pour leurs interlocuteurs qui maîtrisent moins la langue en question ;
- les participants ont des compétences de réception suffisantes pour comprendre les interlocuteurs qui utilisent la langue concernée pour des tâches de production ;
- les participants ont une compétence interculturelle suffisante pour gérer les malentendus potentiels ou réels qui peuvent découler de l'usage d'une langue différente et d'origines culturelles diverses (ce dernier point s'applique dans une certaine mesure également à la communication au moyen d'une *lingua franca*).

Le dialogue polyglotte n'empêche pas l'alternance codique (insertions ou séquences plus longues dans la langue favorite du destinataire) afin de garantir la compréhension d'énoncés importants. Il peut comporter des aspects de médiation (voir 6.1). Le dialogue polyglotte peut être la règle dans certains contextes institutionnels ; il peut également servir à bien fonctionner dans les régimes linguistiques. Il peut se dérouler dans des contextes formels comme informels.

Le dialogue polyglotte est un exemple de pratique plurilingue qui présente plusieurs avantages comparé aux systèmes monolingues :

- il valorise des (variétés de) langues qui ne parviendraient jamais à devenir la *lingua franca* dans des contextes donnés ;
- il permet aux locuteurs de s'exprimer dans la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise, sans exclure l'usage d'autres langues, moins bien maîtrisées dans le contexte en question ;
- il donne l'occasion de développer les répertoires plurilingues des personnes présentes tout en ayant parallèlement peu d'impact négatif sur la pertinence du dialogue.

Ainsi, le dialogue polyglotte est un exemple de compétence plurilingue à l'œuvre qui semble offrir des perspectives encourageantes pour maintenir et renforcer la diversité linguistique dans le cadre institutionnel. Il illustre par ailleurs le potentiel communicatif de compétences langagières assez inégales, c'est-à-dire la valeur qui réside dans une maîtrise partielle des langues (par exemple, de bonnes compétences de réception mais des compétences beaucoup moins développées en matière de production).

L'expérience suisse, menée sur plusieurs années, montre par exemple que les gens reculent souvent devant l'idée de participer à un dialogue polyglotte malgré la promotion qui en a été faite par les élaborateurs des politiques éducatives et les études théoriques en tant que moyen approprié et évident

de communiquer dans un pays doté de plusieurs langues officielles. Le dialogue polyglotte doit maintenant s'introduire dans les classes plurilingues afin de familiariser les apprenants avec cette possibilité et de concrétiser le soutien apporté par les autorités officielles.

### **Conséquences visées et décisions fondées sur les évaluations**

Il existe maints arguments possibles en faveur de l'évaluation et de la description des compétences qui sous-tendent et permettent une interaction réussie dans le cadre d'un dialogue polyglotte – l'évaluation continue formative et sommative effectuée à divers niveaux de la scolarité en vue de décisions pédagogiques n'étant qu'une forme parmi d'autres. L'intégration du dialogue polyglotte dans l'objet des activités d'évaluation peut contribuer à le faire reconnaître comme une solution valable pour communiquer dans des contextes plurilingues (ce qui est loin d'être le cas actuellement).

Pour les multinationales qui, soit explicitement soit tacitement, instaurent des régimes linguistiques multilingues, ainsi que les services qui sont en contact avec des clients de différentes origines linguistiques (tourisme, administration, etc.), le recrutement d'employés – même aux échelons inférieurs – dotés de ce genre de compétences a tout son intérêt. Ainsi, il pourrait être important pour un pharmacologue anglophone travaillant dans une filiale d'une société pharmaceutique européenne située en territoire francophone d'être capable de suivre les réunions informelles (voire formelles) tenues (en partie) en français, de comprendre les interlocuteurs francophones au téléphone, etc. Si le dialogue polyglotte était reconnu comme une solution valable, le pharmacologue pourrait effectuer ces tâches mêmes si, au départ, ses compétences de production en français étaient peu développées, voire inexistantes.

La description et la validation officielle des compétences langagières mobilisées et nécessaires dans le cadre du dialogue polyglotte apportent une valeur ajoutée au « portfolio » personnel de compétences car ces compétences sont des ressources recherchées sur le marché du travail mondialisé ou local (du moins dans les pays multilingues).

Du point de vue de l'apprentissage des langues, il convient d'ajouter que les compétences de réception qui sont mobilisées et développées dans le cadre d'un dialogue polyglotte constituent également un bon point de départ pour développer des compétences de production dans les langues respectives (voir partie 6.3 sur l'intercompréhension pour un raisonnement plus détaillé). Il semble donc raisonnable, tant du point de vue de l'apprentissage des langues vu sous l'angle économique que dans le but de multiplier les opportunités sur le marché du travail, de développer et de décrire ces compétences dans le contexte d'une éducation plurilingue.

L'évaluation des compétences mobilisées dans le cadre d'un dialogue polyglotte a tout son sens pour la prise de décision par :

- a) la personne plurilingue elle-même, par exemple concernant de nouvelles opportunités professionnelles, ou des décisions sur des besoins futurs en matière d'apprentissage des langues ou encore pour répondre à de nouveaux enjeux au travail, dans des services qui utilisent des langues différentes ;
- b) les enseignants, en particulier ceux qui préparent et orientent les apprenants qui doivent trouver une entreprise pour leur formation professionnelle ;
- c) les managers des ressources humaines dans les sociétés ou services multilingues qui ont besoin de déterminer les compétences langagières des candidats et salariés.

La collecte et la consignation de données sur ses compétences en matière de dialogue polyglotte peut être une addition précieuse à son portfolio personnel et peut notamment poursuivre l'objectif tangible d'accéder à des offres d'emploi plus nombreuses et plus intéressantes dans des sociétés et des services multilingues.

### **Construct à évaluer et interprétations**

L'évaluation des compétences nécessaires au dialogue polyglotte met l'accent sur les compétences de réception, et avant tout sur la compréhension orale de discours formels et informels. L'aptitude à suivre des échanges oraux dans une ou plusieurs langues doit être privilégiée. Le construct de réception-dans-le-dialogue peut recouvrir différentes formes de compréhension de la langue parlée, de la



compréhension générale du thème de la discussion à la compréhension détaillée du contenu et des attitudes des interlocuteurs (humour, ironie, etc.).

La participation active au dialogue avec le « privilège » d'utiliser, pour la production, une langue que l'on maîtrise habituellement mieux que la ou les langues de réception est une autre compétence importante à prendre en considération. L'utilisation, pour la production et l'interaction, d'une langue forte – alors que cette langue pose problème aux autres – appelle des compétences d'*adaptation*, c'est-à-dire la capacité d'ajuster précisément sa production en fonction du niveau de compréhension apparent des destinataires. Des aspects légèrement différents de cette compétence semblent entrer en jeu lorsqu'il s'agit de participer à un dialogue plurilingue à un « micro-niveau » : par exemple, synchroniser ses interventions avec celles des autres en langues différentes, partager des rituels de communication qui peuvent ne pas fonctionner de la même façon dans les différentes langues utilisées, etc.

Le dialogue polyglotte est souvent émaillé d'alternance codique (symbolique, thématique, pour répondre à des besoins de production et anticiper les besoins de réception) qui semble suivre des règles assez sophistiquées qui ne sont toutefois pas codifiées. Cette alternance se fait souvent plus ou moins consciemment, avec des objectifs sociaux en tête, tels que l'auto-affiliation à tel ou tel groupe, la démonstration d'une solidarité, la stimulation de l'esprit de groupe, etc. Pour qu'elle soit intégrée comme un élément à évaluer, l'alternance codique doit impérativement être réalisée avec un minimum de maîtrise – dans une moindre mesure pour les évaluations informelles, bien plus pour les évaluations standardisées où les enjeux sont élevés.

Il arrive parfois qu'aucune des langues utilisées pour la production ne soit suffisamment comprise par les destinataires. Dans ce cas, les personnes peuvent librement puiser dans d'autres langues jugées utiles (les langues parlées par les autres participants au dialogue ou une *lingua franca*) pour combler les déficits du côté de la réception qui, sinon, entraîneraient la fin du dialogue. Cette situation est courante, par exemple, quand des jeunes de différentes régions linguistiques se rencontrent, chacun possédant encore un répertoire langagier plutôt limité. S'ils veulent communiquer – pour se connaître, décider de choses à faire, trouver une solution à un problème concret, etc. – il est probable qu'ils s'écarteront du modèle pour se réfugier dans toute autre langue ou ressource stratégique à leur disposition.

## Evaluations et résultats

Afin d'optimiser leur utilité, les évaluations en matière de dialogue polyglotte devraient porter sur deux constructs partiellement communs, à savoir : écouter les interventions et les interactions dans une langue et plus d'une langue simultanément ; participer à un tel dialogue.

Plusieurs aspects importants de la compréhension de l'oral dans le dialogue polyglotte peuvent être évalués à l'aide des techniques d'évaluation traditionnelles des activités langagières communicatives : les apprenants doivent écouter des enregistrements audio ou vidéo de séquences de dialogue puis répondre à des items (cf. l'échelle « comprendre un locuteur natif » du CECR). Sous une forme réduite, les séquences seraient produites en une seule langue et avec des interventions alternées. Sous une forme plus élaborée, les séquences consisteraient en une interaction entre des locuteurs de langues différentes. Comme c'est habituellement le cas pour les évaluations, plus les tâches sont complexes, plus il est difficile d'établir un diagnostic précis sur la contribution des différents facteurs – dans ce cas, des langues différentes, par exemple. Il n'en reste pas moins qu'il semble quand même réalisable de construire des tests complets qui embrassent suffisamment des constructs tels que « comprendre un dialogue polyglotte en trois langues sur des questions de la vie quotidienne ». Il serait intéressant d'étudier si la performance des évalués à ce genre de test plurilingue est différente de leur performance à des évaluations portant sur l'utilisation consécutive de ces langues.

Les évaluations de la capacité à participer à un dialogue polyglotte qui se concentrent uniquement sur la compréhension de l'oral et utilisent des méthodes qui ne permettent pas la participation de l'évalué font abstraction de l'aspect de la « négociation » du sens. En effet, les participants à des dialogues non hiérarchiques ont en général l'occasion de demander, au besoin, à leur interlocuteur de répéter ou de clarifier. Par conséquent, évaluer uniquement la compréhension de l'oral dans le cadre d'un dialogue polyglotte ne constitue pas un test authentique car un aspect essentiel est laissé de côté.

On pourrait atteindre un niveau encore plus élevé de validité écologique (c'est-à-dire, une plus grande authenticité) en simulant des situations réelles de dialogue polyglotte. Un groupe d'évalués ayant

chacun une langue dominante différente devrait effectuer des tâches de communication communes. Tous les participants utiliseraient leur langue dominante pour ce faire. Afin de modifier la situation, on pourrait donner la consigne d'utiliser l'alternance codique afin d'atteindre certains objectifs, ou même d'utiliser d'autres langues selon les impératifs de la situation et les compétences des autres participants.

Les enjeux inhérents à ce type de situation sont quelque peu évidents et les impondérables sont légion, ce qui pose des problèmes pour la standardisation, à commencer par la nécessité de réunir des participants qui ont de bonnes compétences orales dans les langues envisagées pour l'évaluation. Ensuite, il risque d'être relativement difficile de briefer les participants d'une manière qui permette un certain contrôle sur le déroulement du dialogue ; ces derniers risquent d'être encore moins en mesure de participer à l'interaction. Ceci est problématique principalement parce que chaque participant représente également une source indispensable de production pour les autres.

On pourrait, mais c'est une solution coûteuse, constituer des groupes d'interlocuteurs formés et suivre un scénario préparé à l'avance ; un candidat à la fois serait intégré au groupe et mis face à des épreuves de manière strictement contrôlée.

Si, dans ce cadre, l'évaluation devait porter sur l'alternance codique et l'adaptation, des problèmes supplémentaires se poseraient car il n'existe pas de référentiels qui fassent autorité en la matière.

Pour résumer, l'évaluation standardisée des situations de dialogue polyglotte au moyen de ce type de tâches à la validité écologique avérée sont particulièrement délicates, tandis que les évaluations axées sur la compréhension de l'oral semblent réalisables.

Les évaluations plus informelles de ces mêmes compétences dans le cadre éducatif semblent poser bien moins de problèmes. L'utilisation de scénarios réduits et le recours à des hypothèses peuvent être extrêmement instructifs et utiles pour les évaluations formatives et les évaluations sommatives où les enjeux ne sont pas très importants. Au lieu d'avoir des locuteurs dont la langue dominante varie, les apprenants doivent jouer des rôles différents : un ou deux d'entre eux utiliseront la langue principale de scolarisation, deux autres les deux langues étrangères apprises, et, éventuellement, une langue utilisée dans le cadre familial d'un apprenant peut être incluse. L'objectif d'une telle activité sera simplement de montrer qu'un apprenant est capable de fonctionner dans de telles circonstances, d'activer un répertoire varié et déjà riche de savoirs, de compétences et de stratégies.

Afin d'évaluer l'alternance codique en soi à l'école, les élèves pourraient, par exemple, regarder cette pratique dans des films ou se livrer eux-mêmes à un tel exercice ; ils donneraient ensuite leurs interprétations et/ou explications, selon le cas. Ainsi, ils pourraient montrer s'ils comprennent, et jusqu'où, le raisonnement intellectuel qui sous-tend cette pratique.

Le concept de portfolio est également pertinent. Aujourd'hui, les rencontres plurilingues sont une réalité pour maints d'entre nous. Les personnes qui ont conscience que, pour arriver à leurs fins, il est pleinement acceptable et rentable de commencer par puiser dans leur langue dominante, puis, si nécessaire, de mobiliser tout leur répertoire de compétences langagières participeront plus facilement à ce type de rencontres. Comme pour les rencontres interculturelles en général (voir 3.4), réfléchir sur ses rencontres plurilingues et collecter des informations en la matière en suivant un minimum de lignes directrices (différentes tâches et rubriques d'évaluation, descripteurs pour l'autoévaluation, etc.) données à l'école ou dans un portfolio structuré pourrait avoir un effet « formatif » et, parallèlement, pourrait contribuer à constituer un ensemble précieux de données sur les compétences et les expériences liées à des situations de communication telles que le dialogue polyglotte par exemple ou, plus généralement, le dialogue plurilingue.

### **3.3 Intercompréhension de l'écrit**

#### **Pertinence**

La compétence de compréhension de l'écrit est l'une des sous-compétences les plus importantes aujourd'hui dans l'éducation. Elle est systématiquement évaluée, dans le cadre du projet PISA (OCDE), dans les langues de scolarisation de tout un ensemble de pays. Pour de nombreux jeunes Européens qui vivent dans des contextes hétérogènes, lire dans la langue de scolarisation signifie lire dans une langue seconde.

Probablement tous les profils plurilingues individuels sont de nature asymétrique, c'est-à-dire que, très souvent, les compétences orales ou de réception sont plus développées que les autres. En matière de

littératie, les compétences de réception sont bien plus faciles à développer que les compétences de production. Compte tenu de l'investissement élevé qui est nécessaire pour la production d'écrits dans des langues étrangères et secondes, il semblerait qu'en se focalisant sur les compétences de réception de l'écrit, on se dirigerait vers une conception plus moderne du répertoire plurilingue fonctionnel. La capacité à lire des textes authentiques dans diverses langues est une compétence précieuse dans de nombreux domaines, que ce soient les arts, les lettres ou les sciences sociales – par exemple, pour pouvoir lire les classiques en langue originale et non pas en version traduite. Dans la vie professionnelle, les compétences de réception en langue étrangère peuvent être un atout pour accomplir toutes sortes de tâches impliquant la collecte, l'analyse et la transformation d'informations provenant de diverses sources.

L'utilité de posséder des compétences de compréhension de l'écrit dans plusieurs langues est au cœur de plusieurs méthodes mises au point dans le cadre de projets de développement de l'*intercompréhension*<sup>10</sup>, qui visent à faciliter l'accès des apprenants aux textes écrits dans des langues qu'ils n'ont pas expressément apprises mais qui sont de la même famille génétique, et donc, souvent, typologique, que les langues déjà présentes dans leur répertoire plurilingue (langues maternelles, langues étrangères ou secondes apprises et enseignées à l'école, etc.).

De même que l'aptitude à participer à un dialogue polyglotte, les compétences d'intercompréhension facilitent l'accès, par la lecture, à des langues qui ne seraient autrement peut-être pas apprises. Ce genre de compétences partielles constitue une base solide pour valoriser des langues « moins importantes », ce qui signifie, dans un contexte européen, les autres langues que l'anglais, principalement. C'est là un effet souhaitable du point de vue des politiques linguistiques.

### **Conséquences visées et décisions fondées sur les évaluations**

L'évaluation des compétences d'intercompréhension a son intérêt principalement dans le cadre scolaire et dans celui de la formation en langues. L'évaluation continue en classe (formative comme sommative) permet aux apprenants et aux enseignants d'obtenir un retour sur les déficits existants et les progrès réalisés. L'intégration d'activités d'intercompréhension dans le processus régulier d'évaluation donnerait à ces activités la place nécessaire pour inciter les apprenants (et les enseignants) à prendre cette évolution au sérieux.

La valorisation des compétences de compréhension de l'écrit en tant que telles dans quelque langue que ce soit est fidèle à une tradition européenne honorable. L'apprentissage des langues classiques (grec, latin) a en effet toujours privilégié presque exclusivement ces compétences. Mettre l'accent sur cet objectif pourrait, à long terme, contribuer à envisager différemment le potentiel inter- et plurilingue des langues classiques.

### **Construct à évaluer et interprétations**

Le développement des compétences d'intercompréhension s'appuie sur celui des techniques d'induction. Lorsqu'ils lisent (ou écoutent) un texte dans une langue inconnue mais proche sur le plan phylogénétique, les plurilingues puisent dans leur répertoire, y compris dans toutes les (variétés de) langues qui peuvent potentiellement leur servir, ainsi que dans les compétences en littératie sous-jacentes à toutes ces langues. Tous ces éléments, ou repères, sont en puissance des ressources utiles et des bases de transfert à partir desquelles on peut formuler des hypothèses concernant des termes apparentés, des schémas de dérivation, des structures grammaticales parallèles, des modes textuels et informatifs et, enfin, le sens des phrases et des textes. En intercompréhension, l'induction « interlingue » est par conséquent un cas extrême de formulation d'hypothèses à partir de nouveaux stimulus. La capacité à procéder à de telles inductions et à développer une grammaire hypothétique de la langue inconnue « à moitié » seulement est une ressource précieuse pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Le construct à évaluer recouvre différents aspects, à savoir :

- 1) aptitude à découvrir rapidement des régularités dans la langue inconnue et à les mettre en relation, sur le plan théorique, avec des régularités observées dans d'autres langues (par

---

<sup>10</sup> Voir, par exemple, la méthode des « sept tamis » proposée par *EuroCom* (Hufeisen & Marx, 2007 ; McCann, Stein & Stegmann, 2002). D'autres projets européens, à l'image de *Galatea* (*Dabène, 2003*), s'intéressent à des questions similaires.

exemple, caractéristiques communes des langues germaniques en matière de morphologie dérivative, structure des énoncés dans les langues romanes, etc.) ;

- 2) aptitude à reconnaître les internationalismes et, plus généralement, les termes apparentés dans toutes les langues, c'est-à-dire à faire preuve d'une tolérance perceptuelle dans l'identification de mots dans une langue cible inconnue ;
- 3) aptitude à développer des compétences heuristiques efficaces pour identifier les éléments essentiels et les éléments secondaires dans un texte inconnu ; il est nécessaire de comprendre les premiers, mais pas les derniers.

Les compétences énumérées aux points 1 et 2 sont systématiquement décrites dans les cadres de référence *EuroCom*. Meissner (2004) donne une présentation exhaustive de son modèle didactique plurilingue, qui accorde une place centrale à l'intercompréhension. Cette description est pleinement compatible avec notre vision de l'apprentissage et de l'utilisation plurilingue des langues. Pour résumer, le construct sur la base duquel peuvent être effectuées des évaluations de la compétence d'intercompréhension de l'écrit associe des stratégies cruciales pour la lecture de textes (difficiles), quelle que soit la langue, à l'aide de processus cognitifs essentiels pour l'apprentissage des langues étrangères/secondes. Les deux sont liées à l'utilisation et à l'apprentissage autonomes des langues et sont exigeantes sur le plan cognitif. Une évaluation de l'intercompréhension de l'écrit qui exploite un tel construct est également une forme d'évaluation de l'aptitude langagière générale (cf. également Meara, Milton et Lorenzo-Dus, 2001).

## **Evaluations et résultats**

La plupart des évaluations axées sur les compétences d'intercompréhension en tant que telles ciblent les métaconnaissances. Selon leur niveau d'avancée dans le programme de formation en la matière, les apprenants sont mis face à des textes plus ou moins accessibles dans des langues proches d'autres langues qu'ils connaissent mieux (textes en danois pour les locuteurs de néerlandais et d'anglais, textes en polonais pour les locuteurs de croate, etc.). L'application de stratégies d'intercompréhension est une tâche principalement analytique. Les évaluateurs soit demandent aux apprenants de classer, d'établir des correspondances, etc. (pour des mots de même racine par exemple) soit, ou en outre, leur demandent d'expliquer sur la plan métacognitif ce qu'ils sont en train de faire. Ces deux types d'activités sont instructifs à des fins d'évaluation et contribuent à renforcer l'apprentissage en matière de stratégies d'intercompréhension.

Les méthodes générales d'évaluation de la compréhension de l'écrit peuvent être utilisées pour l'évaluation de la compétence réelle de compréhension de l'écrit de langues de même famille grâce à des stratégies d'intercompréhension. Le présent document ne s'étend néanmoins pas plus avant sur ce point.

### **3.4 Compétence interculturelle**

#### **Pertinence**

Les rencontres interculturelles - en face-à-face ou en situation de médiation - et la nécessité de répondre à l'altérité culturelle sont une réalité fondamentale dans la plupart des pays d'Europe. Leur importance a été accentuée ces dernières années par la mobilité individuelle accrue, la mondialisation, l'hétérogénéité croissante des sociétés sur le plan culturel, ainsi que la mise à mal de valeurs politiques et sociales historiques avec l'arrivée de nouveaux habitants d'autres cultures. Les attitudes, les compétences et les savoirs nécessaires pour bien gérer les rencontres interculturelles sont souvent jugés importants. Dans de nombreux pays européens, les établissements scolaires commencent à mettre davantage l'accent sur l'éducation interculturelle, et les employeurs qui évoluent dans un environnement international ou multilingue recherchent une compétence interculturelle chez les demandeurs d'emploi. Néanmoins, force est de reconnaître que, pour l'instant, le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants est loin d'être une priorité unanime. Nombreux sont ceux qui semblent ne pas en connaître les concepts, quand ils n'y sont pas franchement opposés.

#### **Conséquences visées et décisions fondées sur les évaluations**

La raison d'être des évaluations scolaires de la compétence interculturelle est principalement d'ordre pédagogique. Les résultats de ces évaluations servent souvent à des fins formatives. Les enseignants

et les apprenants tentent de repérer ce qui a été appris et compris sur les autres cultures et les phénomènes interculturels, dans quelle mesure les apprenants s'ouvrent aux rencontres interculturelles, s'ils sont à même de tirer un enseignement de ce genre de situation, s'ils peuvent agir de manière constructive, voire même assurer la médiation, lorsque des problèmes d'ordre interculturel se posent, etc. Sur la base des résultats obtenus, l'enseignement et l'apprentissage pourront être ajustés afin de pallier les insuffisances identifiées. Si l'école affecte davantage de ressources à l'éducation interculturelle, il est probable que les considérations économiques et pédagogiques entreront alors en jeu, et que l'on attendra des évaluations qu'elles apportent la preuve de l'efficacité et de l'efficacéité du système, au-delà de la dimension pédagogique.

Dans le contexte professionnel, les employeurs trouveront utile de disposer de données fiables attestant que leurs salariés ou les candidats à un poste possèdent les compétences interculturelles nécessaires pour répondre aux enjeux spécifiques de la collaboration en équipe multiculturelle ou de la relation avec les clients ou des partenaires à distance. Les décisions relatives à l'emploi et à la formation seront prises en conséquence. L'intérêt des salariés pour l'évaluation (formative ou certifiante) de leur propre compétence interculturelle devrait s'accroître à mesure que les exigences des employeurs en la matière augmentent.

### **Construct à évaluer et interprétations**

Les parties B 2 et C du premier chapitre résument les différents types de compétences qui sont considérées dans le Guide comme les principales caractéristiques de la compétence interculturelle. Plus loin dans ce même chapitre, la compétence interculturelle est présentée comme un ensemble de cinq savoirs qui, pris conjointement, peuvent servir de définition de cette compétence.

Comme Byram (2008:221f.) l'observe avec raison, certains de ces savoirs sont plus problématiques que d'autres pour l'évaluation, notamment le savoir-être (attitudes telles que la curiosité et l'ouverture à la relation aux cultures) et le savoir-s'engager (conscience culturelle critique – de potentiellement *toute* culture). L'ambition de définir des profils, voire même des mesures, de la curiosité, de l'ouverture d'esprit ou de la conscience critique pose de gros problèmes, à commencer par le fait que les constructs correspondants sont toujours en gestation : il faut en identifier (ou définir) les dimensions et les éléments constitutifs, et établir de manière plus fiable les parcours de progression. Si l'on veut évaluer des attitudes telles que la curiosité et la conscience critique, on doit tenir compte du fait que ce sont des valeurs européennes essentielles que ne partagent pas beaucoup d'autres cultures. Certains éléments donnent même à penser qu'il existe une contradiction inhérente à ces constructs, comme l'illustre la réflexion suivante : une personne d'une autre culture qui n'est pas ouverte ni curieuse en raison de son identité culturelle obtiendra inévitablement de mauvais résultats à une évaluation sur cette dimension ; en revanche, les candidats qui sont particulièrement ouverts et curieux à l'égard d'autres cultures opposées à une telle disposition d'esprit se placeront en haut de l'échelle. En réponse à ces incohérences, Byram suggère de qualifier cette compétence interculturelle de partie vitale, mais néanmoins partisane, de la citoyenneté européenne, compte tenu de la nécessité, pour ces sociétés, de transmettre des valeurs européennes fondamentales, plutôt qu'un relativisme non contraignant, aux générations suivantes.

Pris comme des constructs de base pour l'évaluation, les autres savoirs (connaissances culturelles, compétences d'interprétation et de mise en relation des phénomènes culturels, compétences de découverte (inter-)culturelle et d'interaction) semblent moins problématiques. Cependant, même ici, il convient de clarifier certains aspects essentiels. Tout d'abord, il faudrait réfléchir de manière plus approfondie sur la question de savoir quelles cultures de quels groupes sociaux nous intéressent. Est-ce, par exemple, la culture française de la population qui vit en France ? Et de quels groupes en France s'agit-il alors, qui parlent quelle(s) langue(s) ? Même la culture de référence française, qui jouit d'un statut élevé, serait alors un concept flou. Dès lors que le construct d'altérité culturelle entre en jeu, même le partisan le mieux intentionné de la compétence interculturelle ne peut s'empêcher d'homogénéiser, d'effacer et de généraliser des tendances, ce qui aboutit souvent à des catégorisations problématiques des groupes et des personnes. Cette question se complique encore quand, au lieu de cultures nationales, linguistiques ou autres cultures de grande échelle, l'idée d'identités interculturelles individuelles, développées chacune selon le parcours personnel, entre en scène. Dans tous les cas, la définition des contenus des programmes d'étude sur les savoirs culturels est loin d'être une tâche facile, et comporte le risque inhérent de codifier des stéréotypes dont le fondement, dans la pratique, est en

train de s'effondrer. Par conséquent, il faut faire preuve du plus grand soin lorsque l'on définit le construct de « savoirs culturels » à des fins d'évaluation.

Dans le contexte professionnel, il est fort probable que seuls certains aspects de la compétence interculturelle présentent un intérêt permanent. Les analyses des besoins dans les domaines d'application visés peuvent contribuer à cibler les constructs à évaluer.

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, on ne dispose pas encore de cadres de référence *détaillés* et *empiriquement validés*, ni d'instruments d'évaluation correspondants (tâches d'évaluation, descripteurs et échelles de compétences), qui permettent de mettre en pratique l'approche du Guide en matière de compétence interculturelle. Les interprétations établissant un lien entre les observations tirées de l'évaluation et les constructs auxquels elles sont censées se rapporter ne sont que des suggestions (cf. grille INCA). Elles peuvent donc être utilisées comme telles, et il convient de faire preuve de prudence dans l'interprétation.

## Evaluations et résultats

Byram (1997) attire à juste titre l'attention sur le fait que certaines compétences se prêtent davantage à l'évaluation continue alors que pour d'autres, les évaluations ponctuelles fournissent maintes informations utiles. De plus, certaines compétences peuvent être évaluées par des enseignants ou des examinateurs spécialisés, alors que d'autres se prêtent mieux à l'autoévaluation ou à l'évaluation collective.

L'évaluation continue n'est possible que si les évalués sont régulièrement disponibles (apprenants mais aussi, souvent, dans le cadre scolaire, pairs et enseignants). Elle se déroule le plus souvent dans des conditions plutôt informelles, par exemple à titre de mise à jour d'un journal de bord ou d'un portfolio ou d'une séance de « *feedback* » avec l'enseignant. Ces mises à jour peuvent s'effectuer de manière périodique ou être impulsées par des exercices spécifiques à réaliser ou des expériences pertinentes telles que les activités d'échange, l'idée sous-jacente étant que l'observation continue du ressenti, du raisonnement et du comportement d'une personne dans diverses situations finira par révéler un tableau d'ensemble, à l'image d'un puzzle reconstitué, et compensera le caractère informel de l'évaluation.

Byram et al. (Byram, 2008:224) préfèrent (et préconisent) l'évaluation à l'aide de portfolios aux autres formes d'évaluation. L'évaluation à l'aide de portfolios repose généralement sur la réflexion personnelle et l'autoévaluation de l'apprenant, à quoi s'ajoutent des éléments d'évaluation collective et externe. Privilégier l'autoévaluation présente le double avantage d'une part de faciliter un éclairage privilégié, par exemple, sur des réflexions et des attitudes qui ne sont autrement pas faciles à saisir, d'autre part de contribuer au développement de la réflexion personnelle et de la perception de soi, aspects considérés comme des compétences essentielles dans l'éducation interculturelle.

L'Autobiographie de rencontres interculturelles (AIE), mise au point par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe pour compléter tout particulièrement la Biographie langagière du Portfolio européen des langues, est consacrée simultanément au développement de la réflexion personnelle et à l'évaluation de la compétence interculturelle. Elle existe en deux versions : une version standard et une version pour les jeunes apprenants (jusqu'à 11 ans) adaptée du point de vue cognitif, linguistique et affectif. L'AIE est elle-même complétée par un document d'appui (en version courte et longue) intitulé « Contexte, concepts et théories » et destiné aux animateurs et aux apprenants avancés. La démarche adoptée est très directe : une série de questions et de pistes sert à guider la réflexion de l'apprenant sur un événement (une rencontre interculturelle) unique. Les questions posées reflètent les différents aspects de la compétence interculturelle présentés dans le modèle de Byram (1997) et permettent d'analyser l'événement en question ainsi que le processus d'apprentissage qui a pu se dérouler. L'AIE peut être utilisée comme une activité autodirigée, en collaboration ou en groupe. Se limitant à des questions qui aident à la réflexion et à l'analyse, l'AIE ne donne pas d'orientations explicites directement accessibles pour poursuivre son développement. Il serait par conséquent utile, du point de vue formatif, sauf peut-être pour les apprenants les plus avancés, d'utiliser l'AIE dans le cadre d'activités pédagogiques ou d'orientation qui pourraient contribuer à mettre activement à profit la réflexion pour définir les prochaines étapes d'apprentissage.

Dans le cadre du projet INCA, un portfolio a été produit en sus d'autres outils d'évaluation de la compétence interculturelle au travail et d'une proposition de référentiel, avec plusieurs niveaux. Sa structure est similaire à celle du Portfolio européen des langues (PEL) pour les adultes mais est

adaptée à l'apprentissage interculturel. Le portfolio INCA comporte également les trois parties « Passeport », « Biographie » et « Dossier ». La première se veut un résumé des évaluations plus ou moins formelles effectuées par d'autres parties, ainsi qu'une autoévaluation guidée à partir des matériels d'INCA. Parallèlement aux descripteurs de niveaux de référence du PEL, la grille de performance (*attainment grid*) du projet INCA sert de référentiel, avec des dimensions et des niveaux, qui favorise la cohérence, la transparence et la comparabilité des différents éléments de référence collectés. La « Biographie » est destinée à être un compte-rendu personnel de ses expériences interculturelles, avec des détails sur les expériences intéressantes, une réflexion personnelle sur son comportement interculturel et des notes personnelles sur des expériences qui ont favorisé l'apprentissage interculturel. La partie « Dossier » encourage les apprenants à présenter des informations personnelles ainsi que des témoignages par des « témoins », illustrant les résultats d'évaluation consignés dans le « Passeport » et les expériences de la « Biographie ».

Ces deux portfolios conjuguent évaluation ponctuelle et évaluation continue. L'AIE se limite à l'analyse de rencontres interculturelles isolées. L'analyse et la réflexion systématiques à l'aide d'une méthode plus ou moins identique pour chaque rencontre permet d'observer le développement de la compétence interculturelle. Les instruments du projet INCA sont plus polyvalents et peuvent servir à obtenir un tableau plus général.

Le projet INCA a notamment conçu des tâches d'évaluation, complétées par des lignes directrices à l'intention des évaluateurs. Ces tâches prennent la forme soit de scénarios (à partir de textes ou de vidéos) soit de jeux de rôle durant lesquels les compétences liées aux différents savoirs peuvent être mises en pratique. Il est demandé aux évalués de commenter sous forme orale ou écrite des scénarios (problématiques) qui soulèvent différents types d'enjeux. Les performances sont ensuite évaluées par des examinateurs (formés) sur la base de la grille de performance INCA.

Rappelons encore une fois que l'AIE et les instruments INCA ont valeur expérimentale. Cela signifie qu'il y a toujours matière à les améliorer et à les valider à différents niveaux. Outre les organismes d'évaluation, les établissements scolaires et les enseignants sont invités à apporter leur contribution dans leurs domaines respectifs.

Les enseignants/animateurs disposés à expérimenter l'approche INCA pourraient la transférer, avec ses instruments, à leur propre réalité. Une bonne connaissance des concepts liés à la compétence interculturelle serait certainement extrêmement profitable, tout comme le travail en équipe. Les expériences faites localement devraient être consignées et analysées au fil du temps pour faire avancer les choses et mettre en place des procédures d'évaluation de la compétence interculturelle plus efficaces et plus réalisables, mais aussi pour mieux comprendre les progrès réels réalisés par certaines catégories d'apprenants.

Les spécialistes de l'évaluation s'attacheraient d'abord à déterminer, à travers des études spécialisées et des enquêtes, les profils de compétences interculturelles qui sont réellement considérés comme importants dans des contextes spécifiques de la vie réelle, y compris l'éducation à différents niveaux. Ils devraient ensuite mettre au point des évaluations à la validité optimale, accompagnées d'argumentaires et de preuves à l'appui de leur validité. Outre les problèmes susmentionnés (manque de données empiriques suffisantes pour étayer les propositions de référentiels, etc.), le risque de « comportement affecté » lors de l'évaluation des attitudes est un aspect qui est souvent souligné comme représentant un problème majeur pour l'évaluation standardisée de la compétence interculturelle. En effet, les évalués suffisamment formés pourraient faire semblant d'être curieux, ouverts ou tolérants afin d'obtenir un résultat positif à une évaluation où les enjeux sont élevés. Deux arguments peuvent néanmoins venir tempérer cette inquiétude : 1) dans le cas des tests psychologiques, il existe des instruments standardisés tels que les questionnaires de comportement qui peuvent servir à détecter les comportements « malhonnêtes », ce qui pourrait probablement minimiser le problème ; 2) la question de savoir si les évaluations de la compétence interculturelle doivent révéler – et y sont autorisées – les motivations profondes derrière un certain comportement reste ouverte ; l'évaluation pourrait se contenter de collecter des données cohérentes attestant de la capacité de l'évalué à mobiliser des compétences interculturelles dans toute nouvelle situation similaire (cf. également Lázár et al, 2007).

## 4 Conclusion

En règle générale, les contenus pédagogiques qui ont été évalués et intégrés dans les processus décisionnels jouissent d'une plus grande visibilité et reconnaissance. L'évaluation au sens large –c'est-à-dire sous toutes ses formes et avec toutes ses finalités, des évaluations informelles aux examens officiels – peut motiver les apprenants et contribuer à un meilleur apprentissage, mieux ciblé, plus approfondi, plus efficace et plus utile. Il convient cependant de veiller attentivement à ne pas inverser la place de l'évaluation, qui a une fonction secondaire dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces remarques s'appliquent également à l'éducation plurilingue et interculturelle.

Tout recours à l'évaluation, quelle que soit la forme choisie, informelle ou non, devrait être dûment motivé à l'aide d'un argumentaire transparent ; de plus, des preuves attestant que ce qui est prétendument évalué est effectivement évalué devraient être apportées. À défaut, l'évaluation perd de sa validité. Selon les conséquences (sociales) des décisions prises sur la base d'une évaluation, les exigences en matière de validité sont plus ou moins élevées.

La présente étude a montré que, à ce stade, de nombreuses formes d'évaluation sont parfaitement adaptées à la poursuite d'objectifs formatifs, surtout lorsque les apprenants y sont associés par le biais de l'autoévaluation et qu'il existe une marge pour une certaine imprécision et bonne volonté. Dans le cas des évaluations standardisées, où les enjeux sont importants, les possibilités sont beaucoup plus limitées, ce qui semble parfois imputable à la nature même de l'objet de l'évaluation, et parfois au fait que les référentiels et instruments d'évaluation fiables font défaut. Ce dont nous avons cependant davantage besoin à l'heure actuelle, c'est de pratique : il faudrait trouver des moyens innovants de mettre en œuvre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de l'éducation plurilingue et interculturelle, puis procéder à une évaluation critique. Ainsi pourrait-t-on progresser.



## Bibliographie

- Bachman, L. (2005): Building and Supporting a Case for Test Use. *Language Assessment Quarterly*, 2, 1, pp.1-34.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford; New York: OUP.
- Beacco, J.-C. (2004). Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles. In J.-C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier (eds.), *Niveau B2 pour le français*, pp. 251-287. Paris: Editions Didier.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) → Instruments politiques → Guide politique) (18/08/10)
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*.
- CARAP – Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Centre Européen pour Langues Vivantes (CELV) – Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/> (29/06/10).
- CDIP / Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2010). *Standards de base pour les langues étrangères*. Bern: CDIP. Internet: [http://edudoc.ch/record/36465/files/Standards\\_L2\\_f.pdf?version=1](http://edudoc.ch/record/36465/files/Standards_L2_f.pdf?version=1) (30/06/10).
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. & van de Ven, P.-H. (2009). *Éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) : « Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle »: Boîte: 'L'apprenant et les langues présentes à l'école') (18/08/10).
- Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie des rencontres interculturelles*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) → Autobiographie...).
- Conseil de l'Europe (2009). *Langues régionales, minoritaires et de la migration*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) : "Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle": Boîte 'Langues régionales...') (19/08/10).
- Conseil de l'Europe (ed.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), Paris : Editions Didier. ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) → Instruments politiques → Common European ...) (29/06/10).
- Conseil de l'Europe (ed.) (2009). *Relier des examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : un Manuel*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) → Instruments politiques → Cadre européen ... → Relier des examens de langues... ) (29/06/10)
- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche. In C. Degache (ed.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues. De Galatea à Galanet. (=lilid 2003/28)*, pp. 23-29.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- Fleming, M. (2009). *The Use of Descriptors in Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. ([www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang): "Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle": Box 'Reflections on the use of descriptors in learning, teaching and assessment')
- Holec, H., 1979: *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Hufeisen, B. & Marx, N. (ed.) (2007). EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker
- INCA (Intercultural Competence Assessment) Project. A Leonardo da Vinci project. Online: [www.incaproject.org](http://www.incaproject.org) (30/06/2010).
- Janua Linguarum – Candelier, M., Andrade, A.-I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Maurkowska, A., Noguero, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, Ch., Saudan, V., Zielinska, J. (2004). Janua Linguarum - The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Internet: <http://www.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf> (26/06/10).
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S. & Peck, C. (2007). Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants.
- Leung, C. (2005). Classroom teacher assessment of second language development: construct as practice. In Handbook of research in second language learning and teaching (ed. E. Hinkel), pp. 869-888. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Little, D. (1991). Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems. Dublin: Authentik.
- Little, D., 2005. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. Language Testing 22 (3), pp. 321–336.
- McCann, W.J., Klein, H.G., Stegmann, T.D. (2002). EuroComRom -The seven sieves: How to read all the Romance languages right away. Aachen: Ed. EuroCom.
- McNamara, T., Roever, C. (2006). Language Testing: the Social Dimension. Malden, MA: Blackwell.
- Meara, P. M., Milton, J. & Lorenzo-Dus, N. (2001). Language aptitude tests: lognostics. Newbury: Express.
- Meissner, F.-J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In F.-J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann (eds.), EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension, pp. 7-140. Aachen: Shaker.
- Messick, S. A. (1988). Validity. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement (3rd ed.), pp. 13-103. New York: American Council on Education/Macmillan.
- North, B. (2000). The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency. New York etc.: Peter Lang.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oscarson, M. (1997). Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency. In Encyclopedia of Language and Education, v. 7 (Language Testing and Assessment), pp. 175-187.
- Oskarsson, M. (1984). Self-Assessment of Foreign Language Skills: a Survey of Research and Development Work. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Oxford, Rebecca (1990): Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992). Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Irvington Publishers.
- Schneider, G., Lenz, P., Studer, Th.; Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009). Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Bern: EDK. Internet: [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2\\_wissB\\_25\\_1\\_10\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf) (01.03.10).
- Shohamy, E. (2001). The power of tests: A critical perspective of the uses of language tests. London: Longman.

