

L'évaluation sommative/certificative en intercompréhension réceptive de l'oral

Marie-Christine Jamet
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In light of a general reflection on the criteria for an assessment process, we will focus on the evaluation of plurilingual competencies in Intercomprehension and, in particular, on oral listening skills, by observing best practices in unilingual official certifications, and by taking an approach that goes from the general to the particular. We will reflect on the concrete tools for measuring this ability, by discussing the choices of the CINCO and EVAL-IC projects – the first European project to tackle the question of evaluation under all its angles – with the goal of defining the contours of an assessment method taking into account the plurality of its possible forms.

Keywords Intercomprehension oral skills. Evaluation. Foreign languages certifications.

Sommaire 1 Préliminaires. – 2 Critères généraux d'évaluation pour une épreuve certificative. – 3. La Compréhension orale CO dans les certifications unilingues. – 4 Certifier la CO en IC : quelle problématique ? – 4.1 Que mesurer ? – 4.2 Quels types de test ?



Peer review

Submitted	2019-06-20
Accepted	2019-07-06
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Jamet, Marie-Christine (2019). "L'évaluation sommative/certificative en intercompréhension réceptive de l'oral". *EL.LE*, 8(1), 65-90.

1 Préliminaires

Sur les trois fonctions principales de l'évaluation – diagnostique, formative ou sommative – que De Ketele (2010) préfère appeler orientative, régulatrice ou certificative, c'est sur la dernière que nous allons nous arrêter dans cet article, poursuivant notre réflexion commencée en 2010 à la lumière des avancées de la recherche portant sur l'Intercompréhension (IC) ces neuf dernières années. Nous entendons 'certificatif' dans le sens d'une évaluation en fin de parcours d'apprentissage ou bien d'une évaluation centrée sur des acquis quelles qu'aient été les modalités d'acquisition, comme peuvent l'être les certifications officielles nationales existantes pour de nombreuses langues.

Lorsque notre article « Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingue » (2010) est paru, il affirmait déjà la nécessité de concevoir des épreuves certificatives/sommatives afin de se donner des instruments pour avancer dans la reconnaissance de l'approche d'IC dans les institutions et auprès du public. Ne pas avoir d'outil qui puisse attribuer des niveaux de compétence et ne pas pouvoir les mesurer est vite apparu à la communauté des spécialistes comme un handicap pour la promotion de cette nouvelle approche plurilingue. C'est pourquoi il fallait d'abord définir un référentiel de compétences et c'est ce à quoi le projet européen MIRIADI (2012-2015) s'est attelé. Deux référentiels ont été produits, disponibles en ligne, l'un centré sur l'apprenant, le REFIC et l'autre pour les enseignants impliqués dans des programmes d'IC, le REFDIC. Comme l'explique dans son introduction la coordinatrice de l'équipe dont nous faisons partie, Maddalena De Carlo, reprenant partiellement l'article écrit en collaboration avec Carrasco (2016), le REFIC définit des descripteurs qui tiennent compte des stratégies métalinguistiques et métacognitives, des activités langagières et communicatives et des connaissances linguistico-culturelles en jeu dans le processus l'IC. Il envisage trois niveaux de progression, niveau I de *sensibilisation*, niveau II d'*entraînement* et niveau III de *perfectionnement* applicables dans trois domaines, le premier centré sur le sujet (*le sujet plurilingue et l'apprentissage*), le second centré sur l'objet (*Les langues et les cultures*) et le troisième centré sur les compétences de compréhension écrite, orale et d'interaction à l'écrit et à l'oral. Ce référentiel est pensé pour promouvoir l'insertion curriculaire de l'IC en définissant des objectifs d'acquisition et pour fournir un cadre pour la définition d'objets d'évaluation. Ce travail a trouvé un écho dans le CECR revu en 2018, puisqu'une large place y est faite à la notion de plurilinguisme et que le référentiel du projet MIRIADI – qui entre temps a obtenu le label européen des langues – y est explicitement cité (p. 189) et que les descripteurs de la compréhension plurilingue

de la p. 168 s'en inspirent ; en outre la compétence de médiation à l'intérieur de laquelle peut s'insérer l'intercompréhension y a été considérablement amplifiée.

De Carlo et Anquetil ont par la suite repris le REFIC et le fruit de leur travail de précision fait l'objet du présent ouvrage. En 2016, un autre projet européen est approuvé par la commission européenne, dont le nom est à lui seul le signe de l'urgence de fournir des instruments pour l'évaluation, EVAL-IC, *Évaluation en Intercompréhension*. Le projet, piloté par l'université de la Réunion, auquel nous participons, vient d'être terminé. Un second référentiel a été élaboré :¹ il tient compte des avancées du CARAP et du REFIC, mais il est pensé plus précisément pour la construction d'épreuves et de grilles d'évaluation. Ce référentiel est organisé pour cinq langues romanes conjointement (espagnol, français, italien, portugais, roumain), et il se décline sur 6 niveaux par analogie avec le CECR, ce qui a exigé d'affiner les descripteurs. Il est organisé sur 6 types d'activités langagières : réception de l'écrit et de l'oral, interaction écrite et orale, et interproduction écrite et orale. Cette dernière dimension, introduite par Castagne (2004), puis Balboni (conférence en 2006 et publication en 2009) et développée par Hédiard (2009) ou Capucho (2011) trouve une concrétisation dans le modèle d'évaluation proposé. Le référentiel couvre les dimensions linguistique, non verbale et paraverbale, socio-pragmatique, socio-affective et culturelle. Le projet EVAL-IC prévoyait également comme 'production intellectuelle' la réalisation d'un scénario d'évaluation incluant les différentes compétences listées dans le référentiel et soumis à expérimentation. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Dans notre contribution de 2010, nous montrions que l'approche d'IC ne pouvait recouvrir le type de progression de l'approche communicative actionnelle telle qu'elle est présente dans le CECR en particulier parce que le concept de transparence entre langues proches implique que des textes plus complexes peuvent apparaître plus faciles pour un locuteur d'une langue proche que des documents que le CECR place aux niveaux A1 ou A2. Indispensables pour évoluer dans la vie quotidienne, ces derniers (pancartes, menus, annonces, etc.) présentent souvent des termes fréquents mais plus opaques ou des idiomatismes, alors que des textes de niveau B1 voire B2 pouvaient apparaître à l'écrit plus facile, les mots abstraits étant souvent plus transparents. Nous proposons alors de modifier la classification de la difficulté des textes par rapport aux niveaux du Cadre et de tenir compte, dans la progression en IC, du degré de lacunes dans la compréhension de textes longs et complexes :

1 À paraître en ligne sur le site du projet EVAL-IC : <https://evalic.eu/> (2019-11-15).

Niveau seuil en IC : Est capable de comprendre des textes, même longs, de type informatif ou argumentatif, écrits dans une langue neutre, sans phraséologie non transparente, avec un degré de lacunes de 30%. Niveau avancé en IC : Est capable de comprendre des textes, même longs, de type informatif ou argumentatif, avec un degré de lacunes de 10%. Est capable de comprendre tous les types de textes dans la vie quotidienne. (Jamet 2010, 88)

L'idée est relayée par De Carlo et Carrasco (2016, 200). Mais notre réflexion alors portait essentiellement sur la compréhension des écrits. Qu'en est-il à l'oral ? À la lumière de cette réflexion et de tous les documents qui ont depuis lors été produits, nous nous focaliserons ici sur la compétence réceptive à l'oral, sujet que nous avons travaillé depuis longtemps, notamment dans le cadre de MIRIADI. Mais pour plus de pertinence, nous souhaitons inscrire notre réflexion spécifique dans un cadre plus général d'évaluation plurilingue ; puis en nous recentrant sur l'oral, nous réfléchissons sur des outils concrets de mesure de cette compétence, notamment en observant ce qui se fait dans les certifications de langues et en discutant les choix des projets CINCO et EVAL-IC.

2 Critères généraux d'évaluation pour une épreuve certificative

Des tests certificatifs en IC peuvent concerner aussi bien un apprenant à la fin d'un parcours d'IC qu'une personne qui souhaite simplement valider son niveau d'IC dans plusieurs langues à la fois, sans avoir suivi aucun cours. Par conséquent l'anonymat est une condition de la diffusion d'une épreuve certificative. Le jury ne connaît a priori pas l'examiné et par là ne sait rien de son parcours acquisitionnel, de même qu'il va essayer d'évaluer ce qui est compris, sans pouvoir entrer dans la boîte noire du traitement de l'information. Une évaluation de type certificatif examinera donc un produit final, une résultante, si bien que tout ce qui, dans les descripteurs, relève du socio-affectif et des stratégies cognitives, est difficilement évaluable car non observable la plupart du temps. Cela ne veut pas dire toutefois que ces dimensions soient exclues dans une évaluation plus inclusive, dans la mesure où peuvent co-exister d'autres outils évaluatifs complémentaires. Comme le disent Carrasco et De Carlo :

Une évaluation certificative devra nécessairement comporter une part de certification de compétences linguistiques et pragmatiques mais aussi s'accompagner d'autres modalités d'évaluation qualitative telles que les portfolios, les journaux de bord, l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs. (2016, 197)

Mais l'adverbe 'nécessairement' nous apparaît excessif, car la probabilité que des difficultés concrètes de recueil des données de type cognitif ou affectif à des fins d'évaluation se présentent est très élevée. Or, on peut très bien imaginer une certification uniquement sur les compétences linguistiques et pragmatiques, même si l'on sait que ce sera réducteur. Une attestation/certification en effet résulte de choix d'objets et d'instruments de mesure dont il faut être conscient afin de les assumer.

Certes des formes souples d'évaluation ont été expérimentées. Ainsi le projet européen INTERMAR destiné aux étudiants des académies navales, a délibérément choisi l'instrument du portfolio. Il s'agit clairement dans ce cas d'un monitoring final d'un parcours formatif *in itinere*, où la part d'auto-évaluation est importante, et où peut-être vont apparaître, à travers des commentaires, des éléments renvoyant au socio-affectif (*j'ai découvert que c'était facile à comprendre, et ça m'a enthousiasmé*) ou au cognitif (*quand je ne comprends pas un mot, je le passe*). Mais il est difficile d'imaginer des instruments de ce type dans le cas d'un test certificatif anonyme auquel nous nous intéressons ici et que nous voulons essayer maintenant de mieux circonscrire.

Dans la section 9.3 du CECR (2001, 139) consacrée à l'évaluation, les concepteurs ont listé une série non exhaustive de binômes antinomiques numérotés présentant chacun une alternative afin de classer les différents types d'évaluation. Nous les regroupons ici après en avoir modifié l'ordre afin de les adapter à l'évaluation certificative en IC que nous envisageons. Nous justifions leur interprétation dans le cadre de l'IC dans les colonnes 3 et 4. Le numéro d'origine du binôme dans le CECR est précisé entre parenthèses à la fin de chaque binôme. Nous voyons se dessiner un cadre pour une évaluation en IC.²

² Nous renvoyons également à la recherche bibliographique, assortie de commentaires, faite durant la première phase du projet EVAL-IC disponible sur le site du projet : <http://evalic.eu>

Pôles de l'évaluation	Binômes du CECR	Pour une évaluation certificative de l'IC	Pourquoi ?
À quel moment évaluer ?	Évaluation formative vs Évaluation sommative (4) + Évaluation continue vs évaluation ponctuelle (5)	Évaluation sommative et ponctuelle	Ce qui est contrôlé, ce sont les acquis, que ce soit à la fin d'un parcours formatif ou bien indépendamment. Seul compte ce que la personne est capable de faire à un instant t.
Qui évalue ?	Évaluation mutuelle vs Auto-évaluation (13)	Évaluation mutuelle	Évaluation par un externe (hétéro-évaluation). Mais dans les outils de portfolio, on peut avoir une autoévaluation qui peut être soumise à un évaluateur externe
	Évaluation directe vs Évaluation indirecte (6)	Les deux	En compréhension, l'évaluation est nécessairement indirecte a posteriori. En interaction elle est directe ou bien indirecte s'il y a enregistrement de l'interaction.
	Évaluation subjective vs Évaluation objective (8) + Jugement fondé sur l'impression vs Jugement guidé (10)	Objective Jugement guidé	En évaluant un état à un instant, l'objectivité de l'évaluateur doit être relayée par la fiabilité des tests proposés (à savoir la reproductibilité par des évaluateurs différents). Dans le cas de l'évaluation de l'interaction en direct, la subjectivité pourrait entrer, ce qui nécessitera des grilles d'évaluation précises permettant de la limiter puisqu'on est dans un cadre certificatif. La définition de barèmes permettra un jugement guidé.
Comment évaluer ?	Évaluation normative vs Évaluation critériée (2) + Évaluation sur une échelle vs Évaluation sur une liste de contrôle (9)	Évaluation critériée Évaluation sur une échelle	La personne sera évaluée indépendamment d'un classement mais par rapport à des critères (qui sont issus des référentiels). Son niveau sera donné par rapport à une échelle.
	Évaluation holistique ou globale vs Évaluation analytique (11)	Les deux	Dans le cadre d'une évaluation certificative, tout va dépendre de la nature des épreuves proposées et des critères utilisés : une évaluation holistique est envisageable comme une analytique.
	Maîtrise vs Continuum ou suivi (3)	Les deux	Deux types de solutions peuvent être trouvées : une évaluation qui vérifie la maîtrise d'un niveau X prédéfini ou bien une évaluation qui permette de situer le candidat sur un continuum selon les compétences testées.

Pôles de l'évaluation	Binômes du CECR	Pour une évaluation certificative de l'IC	Pourquoi ?
Quel objet évaluer	Évaluation du savoir vs Évaluation de la capacité (1) + Évaluation de la performance vs Évaluation des connaissances (7)	Les deux Les deux	La personne est évaluée sur ce qu'elle sait des LE en réception, mais aussi sur sa capacité à agir dans le monde réel parce qu'elle comprend les LE. En interaction, la personne est aussi évaluée sur sa performance en LM qui dépend de sa compréhension en LE.
	Évaluation par série vs Évaluation par catégories (12)	Les deux	L'évaluation par série propose une seule tâche avec des activités différentes évaluée globalement (simulation globale). L'évaluation par catégories propose des tâches différenciées évaluées séparément (par exemple dans un scénario).

En combinant ces choix dans chaque binôme de façon différente, on obtiendra des cadres évaluatifs différents. Prenons l'exemple du test EVAL-IC expérimenté lors de la dernière phase du projet en 2019³. EVAL-IC a choisi une évaluation sommative et ponctuelle de type holistique sur les cinq langues romanes à la fois à travers des épreuves pensées à cet effet. Il s'agit d'une hétéro-évaluation par un jury, d'une évaluation principalement indirecte, quoique des grilles puissent être remplies en direct au moment de l'interaction. Mais dans le cadre de l'expérimentation du projet, une réécoute des interactions s'est avérée nécessaire, afin d'affiner une grille permettant une évaluation objective et guidée à l'instant *t*. L'évaluation est critériée et permet un positionnement sur une échelle diversifiée selon les compétences testées. C'est-à-dire que le continuum est privilégié, sur les 6 compétences réceptives, interactives et interproductives, écrites et orales, plutôt que la maîtrise d'un niveau absolu sur plusieurs compétences à la fois, comme le prouve l'*Attestation de compétences en communication plurilingue panromane* finale.⁴ L'évaluation porte davantage sur la performance que sur les savoirs et a choisi le modèle du scénario avec évaluation séparée de chaque compétence.

Au moment d'élaborer des épreuves certificatives, les propositions sont avancées à l'aune des quatre critères du *testing* : *validité*, *authenticité*, *faisabilité* et *fiabilité*. Le critère de *validité* va dépendre de l'adéquation entre les modalités du test et les descripteurs d'IC qui, à leur tour et progressivement, orienteront les formations préalables.

³ Un protocole d'évaluation a en effet été réalisé et testé. Les résultats seront rendus publics à la fin du projet au 31 août 2019.

⁴ EVAL-IC a prévu deux types d'attestation, l'une après les seules épreuves réceptives et l'autre qui prend en compte toutes les compétences sur les 5 langues à la fois.

En effet, la création même de référentiels en IC va très certainement générer des méthodes d'IC qui s'en inspireront, comme cela s'est passé pour le CECR, puisque tous les manuels de langue étrangère sont désormais estampillés avec un niveau du Cadre. Les premières expérimentations menées pour tester le protocole créé à l'intérieur du projet EVAL-IC vont respecter la validité interne (adéquation des instruments de mesure aux objectifs définis par les descripteurs), mais risquent d'être moins performantes sur la validité externe, à cause du fait que le public sera préparé de façon hétérogène.

Le principe d'*authenticité* est lié à la nature des épreuves qui doivent correspondre à un besoin social. Or l'intercompréhension est un besoin qui n'est pas encore perçu. Le fait même, du reste, de créer un référentiel et une certification devrait agir dans le sens d'une prise de conscience de l'utilité sociale de cette approche. C'est la raison pour laquelle EVAL-IC choisit la forme du scénario, simulation d'activités langagières plurilingues plausibles dans un cadre d'échanges multiculturels. Les critères de *faisabilité* et de *fiabilité* sont essentiels pour des épreuves de type certificatif. La *faisabilité* implique des facilités pour la création des épreuves (format renouvelable), leur passation (contrainte de temps) et l'interprétation des résultats (attribution de valeurs numériques ou alphanumériques stables). La *fiabilité* exige la création de grilles d'évaluation dont puissent s'approprier les examinateurs en obtenant des résultats avec le moins de dispersion possible entre eux.

Concentrons maintenant notre réflexion sur la compréhension de l'oral en IC. Quels objectifs et quels types d'épreuves envisager ?

3 La compréhension orale (CO) dans les certifications unilingues

Pour répondre à cette question, faisons un petit détour et partons de l'existant, à savoir les certifications utilisées régulièrement pour évaluer les compétences en une seule langue, car elles pourront inspirer la création d'épreuves plurilingues. Elles se basent toutes sur le CECR, référence à partir de laquelle elles choisissent certains paramètres. La grille pour l'auto-évaluation présente dans le portfolio européen qui définit les degrés de compétences à atteindre pour chaque niveau, de par son caractère synthétique et succinct, permet de regrouper les descripteurs pour les six niveaux pour la compétence d'écoute. Nous la reproduisons pour mémoire, quoiqu'elle soit bien connue, pour mieux en dégager les facteurs principaux, mis en caractères gras.

ECOUTER

A1	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement .
A2	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
B1	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
B2	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier . Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
C1	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort .
C2	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent.

Comme on le voit, ces descripteurs font varier trois facteurs :

- la nature du contenu à comprendre : genre de discours (annonces, messages, discours, émission de télé, etc.), fréquence d'emploi des mots, complexité du message (langue standard vs langue marquée en termes d'accent ou de structures de l'oral), message bref vs long, argumentation structurée vs non structurée avec implicites ;
- les conditions de l'émission du message : communication en présence ou médiatisée ; clarté, rapidité de l'élocution ;
- des critères cognitifs : familiarité du contenu par rapport au sujet testé ; degrés de compréhension (partielle ou totale), notion d'effort ou de temps nécessaire pour comprendre.

On peut alors dégager un certain nombre de binômes, souvent interdépendants, pertinents pour le choix de documents à utiliser pour les tests, listés dans le tableau ci-dessous. Ainsi un texte long est le plus souvent combiné avec une complexité linguistique, un débit rapide avec une langue plus familière, et bien sûr apparaît aux niveaux plus élevés, etc. Si les binômes 1 et 2 sont antithétiques, les termes opposés des 4 suivants définissent en réalité les pôles d'un continuum (plus ou moins familier, plus ou moins long, plus au moins rapide et clair, plus ou moins complexe, etc.) ce qui permet des variations. Ces paramètres seront ensuite combinés avec des types d'activités différents pour fournir des batteries de tests pour une épreuve certificative à différents niveaux. Les activités requises sont d'une complexité

cognitive variable : celles qui impliquent un traitement de l'information pour apporter une réponse sont les plus complexes, comme par exemple l'écoute d'une conversation pour laquelle il faut choisir la phrase qui serait une paraphrase synthétique de ce qui a dit, et pas le repérage des mots mêmes qui ont été prononcés.

Paramètres pertinents pour le choix des documents input pour test de CO	<ol style="list-style-type: none"> 1. nature dialogale : monologue vs dialogue (au sens large avec 2 ou plusieurs interlocuteurs) ; et différents genres (annonces, publicités, informations, dialogue dans différentes situations, interview...) 2. authenticité : réel vs vraisemblable (= base écrite et enregistrée) ; media : radio/ vidéo 3. familiarité : familiarité des thèmes traités et donc du lexique + connaissance des références culturelles vs non familiarité 4. longueur : documents brefs vs documents longs 5. débit et clarté de l'élocution : lent vs débit rapide ; distinctement articulé vs plus spontané ; accent standard vs accent marqué 6. complexité linguistique : simplicité vs difficulté sur le plan linguistique (critère de fréquence du lexique, de disponibilité et de figement, critère de structuration de la phrase et du discours pour une plus ou moins grande clarté ; critère des registres)
Nature des activités requises au candidat dans un test de CO	<p>Sans production langagière</p> <ul style="list-style-type: none"> • vrai/faux • QCM (avec images ou textes) avec une réponse juste et nombre variable de distracteurs (de 1 à 4) • QCM de repérage binaire d'informations (dit vs non dit) • exercices de mise en relation (doc. audio/images, extraits à relier au locuteur, extraits à relier avec une paraphrase, extrait à relier à une image, avec ou sans distracteurs, etc.) • exercices à trous où il faut replacer des fragments dans le transcript audio lacunaire (avec distracteur). Ces fragments peuvent être listés par écrit ou à transcrire à partir de l'audio. <p>Avec production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • exercice à trous • questions avec réponses brèves (repérages d'infos et justification) • compte-rendu d'écoute en LE <p>Avec production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • question/réponse orale • compte-rendu d'écoute en LE
Paramètres pour la passation du test	<ul style="list-style-type: none"> • durée de l'épreuve (rapport entre durée des documents et durée de l'activité de réponse) • nombre d'écoutes possibles • conditions d'écoute (sur ordinateur ou tablettes avec écouteurs, en classe avec système audio commun, en direct face à une personne ; avec vidéo)

Comparons maintenant les choix faits par trois certifications officielles pour la compréhension de l'oral dans une seule langue : DELE pour l'espagnol, DELF/DALF pour le français, CELI de l'Università per Stranieri di Perugia pour l'italien.⁵ Les tableaux comparatifs sont en annexe. Cette comparaison permet de voir les choix opérés en fonction des critères de *validité*, *authenticité*, *faisabilité* et *fiabilité*, afin d'avoir des points de référence pour la création d'une épreuve certificative en IC réceptive de l'oral.

Des trois certifications, le DELE est celle qui met le plus l'accent sur la Compréhension orale quantitativement avec des épreuves qui durent plus longtemps et une gamme plus vaste de documents présentés qualitativement et quantitativement. Dans les trois certifications est privilégiée l'écoute de documents audio et pas de vidéos, sans doute pour des raisons de *faisabilité* de la passation (pas besoin de salles équipées en ordinateurs). Dans les trois certifications, la *validité* du test par rapport au cadre est correcte, puisque les documents dans l'ensemble respectent le critère de familiarité et de progression dans la difficulté aussi bien linguistique (complexité et registre) que contextuelle (durée des documents). Le DELE introduit la variation d'accents (locuteurs espagnols et latino-américains) assez tôt. Pour le français, parfois apparaît un accent non hexagonal au niveau C2, mais c'est rare. Pour le CELI, nous n'avons pas d'autres exemples que ceux donnés par le site où la variation régionale n'apparaît pas nettement. En termes d'*authenticité*, c'est peut-être là que le bât blesse, en ce sens que dans les trois certifications, du A1 au B2, ce sont des simulations (à savoir la lecture de textes préparés par écrit), ce qui se perçoit au niveau de l'intonation et du rythme, et au manque d'hésitations et de phénomènes de reprise typiques de l'oral. Toutefois, on sait que des documents authentiques qui reflètent des situations quotidiennes (par exemple, une conversation dans un magasin), qui conviennent à une situation d'examen pour la forme et le fond, sont très difficiles à trouver en ligne car ne sont pas des situations d'ordinaire enregistrées et si elles le sont, elles ne correspondent souvent pas au niveau de langue défini du fait des scories du discours et de la vitesse d'élocution. L'*authenticité* pêche parce que la *faisabilité* prime, ce qui compte, c'est donc que la simulation recouvre au plus près des documents qui existent dans l'univers social, c'est-à-dire que la vraisemblance est le facteur déterminant. Enfin pour la *fiabilité*, elle est maximale, en ce sens que pour le DELE et le CELI, ce sont des feuilles à correction automatique que le candidat doit remplir en choisissant les bonnes options dans des exer-

5 Il existe plusieurs certifications pour la langue italienne rattachées à des universités ou organismes différents. Nous n'en avons choisi qu'une pour notre réflexion générale, celle de l'università per stranieri di Perugia. Voir Novello 2009, 99-130, pour une présentation d'autres certifications.

cices sans marge d'interprétation. Ainsi n'y trouve-t-on pas de questions ouvertes ou si le candidat doit écrire, c'est limité à 5 mots. Pour le DELF, il y a plus de variabilité, car les questions à choix multiple alternent avec des questions de repérage d'information où l'étudiant doit écrire ce qu'il a entendu, ce qui rend la tâche plus complexe, même si l'orthographe n'est pas évaluée. Ce même repérage d'informations se retrouve aussi dans des exercices à trous, plus ou moins guidés (avec présence d'une liste de solutions possibles, ou seulement le/s mot/s manquant/s à insérer de mémoire. Enfin, dès le niveau A1 pour le CELI, mais aux niveaux C1 ou C2 pour le DELE et le DALF, on voit apparaître des épreuves mixtes, en ce sens que la compréhension orale est vérifiée à travers une autre tâche, soit orale, soit écrite, de restitution organisée des informations.

Toutes ces solutions pourront-elles être adoptées pour une certification plurilingue de la compréhension orale ?

4 Certifier la CO en IC : quelle problématique ?

4.1 Que mesurer ?

La *validité* d'un test dépend de son adéquation aux objectifs préfixés. Quelles sont donc les caractéristiques d'une compétence en intercompréhension réceptive orale ?

Le premier référentiel, le REFIC, publié sur le site de MIRIADI, est le fruit du travail collectif des équipes partenaires dont Ca' Foscari. À l'issue du projet européen, deux des partenaires, De Carlo et Anquetil, reprennent le Référentiel pour le compléter et le préciser notamment en insérant les 3 niveaux de compétence envisagés par le projet mais non décrits de façon exhaustive ; cette deuxième version fait l'objet de la présente publication. Nous présentons dans un tableau comparatif les sommaires des deux versions pour ce qui concerne la compréhension de l'oral.

Compréhension de l'oral et de l'audiovisuel MIRIADI	La compréhension de l'oral De Carlo et Anquetil
4.1 Se rendre compte des spécificités de la compréhension à l'oral pour aborder la tâche avec confiance <ul style="list-style-type: none"> 4.1.1 Connaître quelques caractéristiques générales du discours oral 4.1.2 Savoir prendre en compte les paramètres dont peut dépendre le degré de compréhension des documents oraux 	4.1 Savoir prendre en compte les spécificités de la communication orale <ul style="list-style-type: none"> 4.1.1 Savoir aborder le décodage des messages oraux 4.1.2 Savoir prendre en compte les traits de la variabilité de la parole dite 4.1.3 Savoir relier des caractéristiques prosodiques et syntaxiques dans les discours à l'oral 4.1.4 Savoir prendre en compte les éléments paraverbaux
4.2 Savoir développer un parcours de compréhension globale <ul style="list-style-type: none"> 4.2.1 Savoir reconnaître le format global d'un texte oral 4.2.2 Savoir tirer profit des éléments prosodiques du discours 4.2.3 Comprendre le sens des mots et expressions 4.2.4 Savoir mettre en œuvre des stratégies procédurales de compréhension à l'oral 	4.2 Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension orale <ul style="list-style-type: none"> 4.2.1 Savoir choisir une approche adaptée pour la compréhension de l'oral 4.2.2 Savoir réaliser un parcours de compréhension globale, à l'oral
4.3 Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral <ul style="list-style-type: none"> 4.3.1 S'appuyer sur le lexique aisément identifiable 4.3.2 Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques 4.3.3 Savoir décomposer les mots pour deviner le sens 4.3.4 Savoir faire des hypothèses sur le sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs 4.3.5 Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'oral 	4.3 Savoir développer des techniques spécifiques à l'intercompréhension à l'oral <ul style="list-style-type: none"> 4.3.1 Savoir s'appuyer sur les correspondances lexicales entre langues, à l'oral 4.3.2 Savoir s'appuyer sur les correspondances linguistiques entre langues à l'oral 4.3.3 Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'oral 4.3.4 Savoir traiter les éléments opaques à l'oral

La lecture de ces sommaires permet de voir que les descripteurs définissent essentiellement des opérations cognitives se réalisant à travers des savoir-faire. La première section concerne tout ce qui relève du fonctionnement linguistique ou paralinguistique du discours oral ; mais dans le sommaire 1, il ne s'agit que d'une prise de conscience de ces spécificités ('se rendre compte'), tandis que dans la version 2, le sujet est plus actif à travers une 'prise en compte'. La seconde section définit les stratégies de compréhension procédurales parallèles à celles que l'on trouve dans des activités de compréhension monolingue, tandis que la troisième section est spécifique à la situation d'IC. Dans la version remaniée de cette dernière section, deux descripteurs se centrent sur les contenus linguistiques dans une perspective comparative, et les deux derniers sur des stratégies et il est intéressant de noter que, pour la première fois, apparaît de façon explicite le 'traitement des éléments opaques', effleuré dans le REFIC première version. Ces descripteurs constituent un guide important pour l'enseignant qui voudra mettre en pratique une pédagogie de l'IC orale, mais toutes ces compétences listées dans le REFIC ne sont pas ou sont difficilement observables, dans une perspective certificative, en l'absence d'indicateurs plus précis.

Le projet EVAL-IC, qui se réfère au CARAP pour les approches plurielles ou au REFIC et qui a pour finalité la création d'épreuves

sommatives de compétence d'intercompréhension plurilingue, a senti l'exigence d'entrer davantage dans le détail en redéfinissant des descripteurs assortis d'indicateurs observables et mesurables. Pour l'intercompréhension réceptive orale, voici les descripteurs généraux par niveaux.⁶

Niveau 1

Extrait de l'information de façon littérale, fragmentaire ou approximative (essentiellement les mots transparents isolés ou de courts segments), des textes oraux en langues (apparentées), si l'environnement est « sans parasite » et le débit est lent. Les sujets relèvent de savoirs partagés (savoir encyclopédique et/ou de spécialités, savoir personnel) et plutôt prédictibles. S'appuie considérablement sur le non verbal (gestes, images, situation d'énonciation) et tout support supplémentaire. Découvre l'existence de la proximité linguistique et du potentiel d'IC.

Niveau 2

Extrait de l'information, de façon littérale, fragmentaire ou approximative (quelques mots et quelques idées globales) des textes oraux en langues (apparentées), si l'environnement est « sans parasite » et le débit est moyen. Les sujets relèvent de savoir partagés (savoir encyclopédique et/ou de spécialités, savoir personnel) et plutôt prédictibles. Met en œuvre certaines stratégies de compréhension, exploitant la proximité entre plusieurs langues et cultures, le non verbal et/ou tout support supplémentaire.

Niveau 3

Construit du sens global à partir de textes oraux en langues (apparentées), relevant de savoirs partagés (savoir encyclopédique et/ou de spécialités, savoir personnel). Mobilise pour cela diverses connaissances linguistiques et culturelles et différentes stratégies de compréhension. S'appuie sur le non verbal (gestes, images, situation d'énonciation), le paraverbal et tout support supplémentaire.

Niveau 4

Construit un sens global et un sens précis pour certains passages fondamentaux de textes oraux en langues (apparentées). Exploite, pour cela, ses ressources personnelles en tant que potentiel d'IC (savoir encyclopédique et connaissances linguistiques, culturelles). Mobilise avec aisance certaines stratégies d'écoute pour la construction de sens. S'appuie efficacement sur le non verbal (gestes, images, situation d'énonciation), le paraverbal et tout support supplémentaire.

6 Ce document, fruit du travail des équipes travaillant sur la réception, sera publié à la fin du projet et disponible sur le site. Nous n'avons pas participé personnellement à cette équipe de travail dans le cadre du projet, ce qui permet un regard extérieur sur le construit.

Niveau 5

Construit un sens global et un sens précis, selon son projet d'écoute, pour une diversité de types d'oraux, variables par rapport à l'objectif communicatif. Exploite, pour cela, ses ressources personnelles en tant que potentiel d'IC (savoir encyclopédique et connaissances linguistiques, culturelle). Identifie les intentions communicatives du locuteur.

Niveau 6

Construit le sens global et le sens précis pour une grande diversité de types d'oraux, variables par rapport à l'objectif communicatif (les intentions du locuteur) et la situation de la communication (l'environnement, le débit). Exploite ses ressources personnelles et son potentiel d'IC pour combler les difficultés de la compréhension. Établit des liens interlinguistiques et interculturels systématiquement et de manière adéquate.

Par rapport au CECR et pour ce qui est des contenus à comprendre, on constate que ces descripteurs synthétiques de la compétence d'IC réceptive orale font intervenir dans une moins grande mesure la diversité des genres discursifs, celle-ci n'apparaissant qu'au niveau 5. Dans les 4 niveaux précédents, la variété des genres va consister dans la plus ou moins grande clarté de l'input liée à l'absence/présence de parasites et à la vitesse d'élocution, ce qui de facto implique des genres discursifs différents oscillant entre parole lue et parole spontanée. Il n'est jamais fait mention de la complexité linguistique de l'input ou d'une progression dans les genres de discours oraux comme dans le CECR où l'on part de dialogues de la vie sociale quotidienne typiques pour arriver à des discours cognitivement et linguistiquement plus complexes argumentatifs, narratifs ou descriptifs.

Par contre il apparaît explicitement que des éléments non verbaux (gestes, images, situation d'énonciation) ou tout support supplémentaire peuvent constituer des aides. Ce qui n'est pas dit, mais qui est sous-jacent, du moins si l'on en juge par les documents expérimentaux choisis pour le test, c'est que les documents input seront authentiques et le média plutôt audiovisuel, et que les documents simulés *ad hoc* en usage dans presque toutes les certifications unilingues, ont moins de raison d'être. Par ailleurs des supports complémentaires notamment écrits sont présents. Nous avons discuté en effet du rôle de l'écrit pour l'accès à l'oral (Jamet 2009, 105). L'équipe d'EVAL-IC a donc partagé ce point de vue qui a été inscrit dans les descripteurs, ce qui conduira à chercher des documents input éventuellement avec des insertions d'écriture (titres, sous-titres, tableaux, etc.).

Ce qui est contrôlé enfin, c'est le contenu du discours par rapport à des savoirs partagés, et cela rejoint ce que Claire Blanche-Benveniste (1997) avait dit dès les débuts d'Eurom4 pour l'écrit, à savoir qu'il était fondamental de choisir des documents qui soient culturellement peu marqués dans les petits niveaux. La notion de fami-

liarité qui est présente dans le CECR réapparaît donc, mais pas en rapport avec les expériences de la personne testée, mais par rapport à la diffusion des contenus. Cette nécessité de savoirs partagés s'estompe dès le niveau 4 pour ne plus apparaître dans les descripteurs. Cela présuppose qu'à partir d'un certain niveau, on devrait pouvoir traiter des documents plus marqués culturellement, ce qui implique l'acquisition de savoirs sur les langues-cultures. Or cette acquisition, qui va au-delà de ce qui est accessible à travers les stratégies intercompréhensives entre langues apparentées, est rarement prise en compte dans les apprentissages en IC. Elle pourrait impliquer par exemple les variations diatopique, diaphasique et diastratique. Ces observations vont dans le sens d'un approfondissement futur des méthodes d'IC afin qu'elles intègrent l'apprentissage de ce qui opaque en termes linguistique ou culturel, comme le prévoit le REFIC.

Enfin ces descripteurs envisagent un type de progression dans la compétence qui est quantitatif : dans les petits niveaux, on 'extrait' des informations, puis on 'construit du sens global' et enfin 'on construit du sens global et du sens précis' d'abord sur peu d'éléments puis sur tout le texte et en élargissant les genres de discours. Cela correspond tout-à-fait à notre conclusion de 2010 que nous évoquions au début de notre réflexion et c'est ce qui justifie un input complexe dès les premiers niveaux. Ce n'est pas le document qui varie, comme pour les certifications unilingues, mais le degré de compréhension.

Les choix opérés par EVAL-IC au niveau des descripteurs montrent comment les concepteurs ont tenu compte des acquis des recherches en IC et combien ils se distinguent de descripteurs du Cadre pour la CO, car l'accent n'est pas mis sur le même type de progression. En outre, n'oublions pas qu'il s'agit, comme cela est précisé au niveau 2 mais aurait pu être répété, d'exploiter 'la proximité des langues' pour comprendre.

4.2 Quels types de test ?

Pour mesurer la compétence plurilingue d'une personne, on utilise - c'est là une évidence - des documents en plusieurs langues. Mais ce qui va varier, c'est le degré d'interpénétration des différentes langues sur un pôle qui va de la juxtaposition d'épreuves en langues différentes n'ayant rien à voir entre elles (une épreuve de CO en français, espagnol, italien, portugais ou roumain, l'une après l'autre), à l'élaboration d'un document multilingue où l'ensemble ne peut être compris que si chacune des parties est comprise (par exemple un extrait de conversation en IC où chacun s'exprime dans une langue différente pour choisir une activité commune à faire). Au centre du continuum : des extraits différents par langue, mais des activités

impliquant l'ensemble des documents, ou bien des documents semblables traduits, permettant de passer à travers les langues pour comprendre.

Commençons par examiner le premier cas du continuum.

4.2.1 Un test multilingue, somme de tests unilingues ?

Il n'est pas incongru de penser à ce type de solution que nous avons pratiquée avec l'écrit lors d'une expérimentation à Venise en proposant les épreuves de compréhension des écrits successivement dans les langues étudiées à partir des certifications officielles DELF, DELE et pour le portugais une épreuve de Bac (Jamet 2010). À l'époque, il s'agissait de montrer si le niveau atteint après une formation très brève en IC de l'écrit permettait de passer des épreuves standardisées selon les niveaux du CECR, et les résultats avaient été positifs, puisque le niveau B2 était généralement atteint après seulement 8 h de préparation en IC par langue. Mais dans ce cas, le critère de *validité* du test était mis à mal puisque la typologie du test ne correspondait pas à ce qui avait été enseigné, et que les difficultés pouvaient naître des consignes exprimées en langue étrangère plus que la compréhension même du texte. Si cette solution est appliquée, il est évident que toutes les consignes devront être exprimées dans la langue d'expression choisie par le candidat (le plus souvent sa langue maternelle, mais pas exclusivement).

Le projet européen *Cinco*⁷ s'est inscrit dans cette perspective proposant des épreuves par langue à partir d'un document vidéo authentique de niveau B1/B2. Ce document était accompagné par dix questions à cinq choix allant de la plus simple à la plus complexe selon les niveaux du CECR. Les plus simples vérifiaient l'extraction de certaines informations ou bien une compréhension globale tandis que les plus difficiles impliquaient au niveau cognitif des stratégies d'inférence plus complexes. Plus on avance donc dans la série des questions, plus le niveau est élevé. Cela correspond en fait à ce que le projet EVAL-IC a formalisé plus tard dans la grille des descripteurs (extraction d'informations, compréhension globale, compréhension fine avec capacité d'inférence). En terme de *faisabilité*, ce choix était bon puisque l'avantage est d'avoir une seule épreuve pour plusieurs niveaux et cela est jouable en situation d'examen en termes de temps pour l'écoute de 4 (si la personne testée est aussi de langue

⁷ Le projet européen *Cinco* piloté par l'Université catholique portugaise visait à l'élaboration de matériel d'apprentissage pour la communication professionnelles et offre pour les 5 langues nationales (français, espagnol, italien, portugais, roumain) des tests diagnostics pour l'IC réceptive écrite et orale disponibles en ligne.

romane) ou 5 documents (si la personne parle une langue différente des langues romanes cibles). La correction est aisée, rendant de ce fait le test fiable. Ce qui différencie un tel test des certifications unilingues, c'est que l'input authentique est effectivement linguistiquement complexe (vidéo en ligne) même pour évaluer les premiers niveaux et que, comme nous l'avons vu en examinant les descripteurs d'EVAL-IC, c'est la quantité et la qualité de ce qui est compris qui va entrer en ligne de compte et pas la nature de l'objet même pour définir les niveaux de compréhension.

À l'issue d'un tel test, je peux dire par exemple : le candidat a un niveau 4 de compréhension de l'oral en français et en espagnol, 3 en portugais et 1 en roumain.

4.2.2 Un test plurilingue

Nous attribuons le qualificatif *plurilingue* au test, alors que l'adjectif est d'ordinaire réservé à la compétence de l'individu dans la mesure où c'est précisément cette compétence 'pluri', qui implique un passage constant d'une langue à l'autre pour exécuter la tâche, que l'on vérifie. En outre l'évaluation est holistique sur l'ensemble des langues. À la fin on ne dira pas : le candidat a un niveau 1 en roumain et 6 en français, mais un niveau 4 en compréhension plurilingue. EVAL-IC revendique ce positionnement.

EVAL-IC a conçu un scénario pour des raisons *d'authenticité* : chaque épreuve du test représente une étape d'un parcours et le test échantillon a porté sur le développement durable dans un campus universitaire et sur la nécessité de sélectionner des candidats pour une rencontre internationale.

Pour la compréhension réceptive de l'oral, deux épreuves ont été prévues faisant varier la nature textuelle des documents oraux dans chacune des langues du projet : 5 vidéos d'information dans le premier cas avec texte écrit et images sous forme d'animation, et 5 interviews dans le 2^e cas, c'est-à-dire des documents complexes et authentiques, mais avec un rapport à la langue différent. C'est là une différence avec CINCO qui privilégie les reportages et cela permet d'affiner la mesure de la compréhension orale en lien avec la nature de l'objet d'écoute. Dans tous les cas, les documents portent sur le même thème qui est celui du scénario. Le REFIC envisageait cette possibilité comme typique du niveau 2 (cf 4.3.3), car à un niveau plus avancé, les activités de compréhension ne devraient pas être facilitées pour le candidat. Mais la nécessité du scénario a contraint à ce cas de figure, et par conséquent, le critère de sélection des documents input fondé sur le partage ou le non-partage d'une thématique n'est pas pertinent dans EVAL-IC. Toujours pour garantir pleinement *l'authenticité*, ces deux activités d'écoute séquentielle servent

à la préparation du diaporama en langue 1 qui vérifiera les capacités d'interproduction écrite et orale. Ainsi, la juxtaposition des documents audiovisuels retrouve une validité sociale, au-delà de la simple vérification langue par langue.

Ce qui change par rapport à CINCO, bien que les 10 documents des deux tâches A et B soient donnés en séquence, c'est le type d'activités requises. Dans la tâche A, pour chaque vidéo, il est demandé une prise de notes lisible synthétique (même sous forme de schéma) dans des cases blanches prévues à cet effet. Une indication en dessous de la consigne précise : 'l'objectif est de rendre compte de ce que vous avez compris dans chaque vidéo'. Dans l'activité B, il s'agit, d'une façon plus classique comme cela se fait pour les certifications unilingues, d'un exercice d'appariement où il faut attribuer des énoncés aux documents où l'information apparaît. Il y a 12 items et 5 langues, aucun item distracteur, à savoir une information qui ne serait dans aucun des documents, ce qui aurait compliqué l'exercice. Aucune consigne n'était donnée sur le nombre d'écoute, alors qu'elles sont toujours contraintes dans les certifications unilingue : le candidat est donc libre d'aller et venir dans le document qu'il écoute sur ordinateur avec comme seule limitation le temps imparti. Signalons toutefois un écueil que notre expérimentation à Venise dans le cadre du projet a permis de faire émerger pour la tâche A et qui concerne le temps à disposition en fonction de la tâche requise. Paradoxalement, le candidat avancé qui comprend tout d'un ou plusieurs documents ne sait pas s'il doit mettre sous forme abrégée uniquement les informations-clés (selon le sens commun de l'adjectif 'synthétique') afin de respecter le temps imparti, s'il doit être le plus exhaustif possible ('ce que vous avez compris') - ce qui prend du temps-, ou encore s'il doit opérer une véritable synthèse, ce qui cognitivement est un travail qui ne peut se faire dans l'urgence de l'écoute. L'analyse des expérimentations faites par les divers partenaires du projet permettra de voir l'impact de la consigne dans la réalisation de la tâche.

Pour ce qui est de l'attribution de valeurs numériques, conformément aux principes d'EVAL-IC, l'évaluation ne se fait pas par langue mais est holistique. Le travail sur les grilles d'évaluation n'est à ce jour pas encore finalisé, mais les critères ont été fixés. L'évaluation de l'épreuve 3A se fera à partir des critères *d'extension* (le nombre de documents traités et la quantité d'informations traitées), le critère *d'intégration* entre les informations provenant du visuel (image ou texte écrit) ou de l'oral avec un nombre de points maximum pour l'utilisation de toutes les sources ; le critère de *compréhension* qui se décline sur une échelle : compréhension littérale ou fragmentaire, globale avec des zones d'opacité plus ou moins étendues, plus fine sur certains points et enfin totale, i.e. fine sur les détails et précise par rapport aux enjeux du document. L'évaluation de l'épreuve 3B est mé-

canique. Le problème de la *fiabilité* dans l'élaboration de la première grille sera fondamental, et pour ce faire, l'articulation entre l'évaluation des performances dans chacune des langues et l'attribution des points en fonction des critères devra être clairement explicitée, afin que le correcteur puisse attribuer les points de façon univoque. Le niveau en réception plurilingue de l'oral enfin sera attribué sur la base du nombre total de points obtenus aux différents critères.

5 Conclusion

À la lumière de ce que nous venons de présenter, quelles suggestions faire pour une évaluation de la compétence réceptive à l'oral et plus généralement pour une évaluation en IC ?

Peut-on imaginer des épreuves plus articulées pour une évaluation réceptive de l'oral ?

Les deux exemples évaluatifs existants, CINCO et EVAL-IC, ont choisi le format d'un seul examen permettant de situer sur des niveaux le candidat testé, à partir d'un ou deux documents oraux input. Ce que l'on pourrait considérer comme acquis, c'est l'usage de documents authentiques qui correspondrait au minimum à un B1 dans le CECR. Selon les principes que nous avons exposés, l'évaluation va dépendre de la quantité et de la qualité de ce qui a été compris à partir de ces input. Toutefois, nous pourrions peut-être nous demander s'il ne conviendrait pas d'introduire une gradation dans la difficulté de la tâche, afin de mieux repérer les niveaux, un peu comme le font les certifications unilingues. En fait l'éventail des possibles est plus vaste si on combine plusieurs facteurs

- a. *les contenus* : au niveau I, des documents identiques dans plusieurs langues ; au niveau II, des documents sur la même thématique ; au niveau III des documents sans rapport du point de vue linguistique. Cela permettrait de tenir compte de la démarche d'intercompréhension qui dans les petits niveaux est fondamentale car c'est en passant d'une langue à l'autre qu'on comprend, tandis que plus la connaissance réceptive des langues s'améliore, moins on en a besoin des règles de passage.
- b. *les supports* : au niveau I, des documents avec aide visuelle (images + écrit) ; au niveau II, des documents vidéo sans aide écrite ; au niveau III des documents audio qui sont réputés les plus difficiles.
- c. *les activités cognitives des exercices de vérification* : au niveau I, des exercices ne demandant que peu de réélaboration : repérage d'informations simples données par le questionnaire (avec QCM simple ou appariement) ; au niveau II repérage d'informations plus fines suggérées par QCM ou

questionnaire à réponse vide fermée/ouverte ; au niveau III repérage libre d'informations (comme la prise de notes) ou QCM plus complexe avec des items qui impliquent une élaboration de l'information, ou questionnaire ouvert.

Le tout bien sûr dans un scénario qui donne une vraisemblance à l'ensemble.

Évaluation par langue, évaluation globale ?

Eval-IC a fait le choix d'une évaluation globale qui va dans le sens des recherches actuelles sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme que développent même les nouvelles orientations du CECR (2018, 28-30). Toutefois, aux fins d'une insertion sociale professionnelle, on peut se demander si un employeur préférera connaître le niveau sur chacune des langues du panel avant d'envoyer son employé en mission en Roumanie, ou bien se contentera d'une attestation de niveau global sur 5 langues ? Le candidat pourrait en effet avoir fait l'impasse sur le roumain, sans que son niveau global n'en pâtisse trop si les autres langues sont bien connues et donc être totalement incapable de comprendre quelqu'un au téléphone en roumain. Inversement un candidat qui connaît très bien trois langues du panel pourraient regretter de se voir attribuer un niveau moyen alors que la démarche d'IC est bien assimilée par ailleurs. En outre, une évaluation par langue pourrait avoir l'avantage que la personne testée pourrait choisir les langues dans lesquelles elle souhaite être testée et de ce fait la certification serait plus flexible, s'adaptant à des besoins ou des savoirs. C'est pourquoi, sans renoncer à une évaluation globale, dans notre cas panromane, nous opterions pour une prise en compte également des performances par langue.

Bibliographie

- Balboni, Paolo E. (2009). « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romana ». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia : Cafoscarina Editrice, 197-203.
- Blanche-Benveniste, Claire ; Valli, André (1997). « L'expérience d'Eurom4, Comment négocier les difficultés ? ». *L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le Français dans le monde, Recherches et applications*. janvier, Paris : Hachette, 110-15.
- Capucho, Filomena, (2011). « IC fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche ». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio : Wizarts editore, 223-41.
- Castagne, Eric (2004). « Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue ». Klein, Horst G. ; Rutke, Dorothea (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen : Shaker Verlag, 95-108.
- Carrasco Perea, Encarni ; De Carlo Maddalena (2016). « Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue ». Bonvino, Elisabetta ; Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*. Venezia : Edizioni Ca' Foscari. DOI <http://doi.org/10.14277/6969-1348/SAIL-9-8>. SAIL 9.
- Cortès Velasquez, Diego (2015). *Intercomprensione orale*. Firenze : Le Lettere Università.
- Hédiard, Marie (2009). « De l'intercompréhension à l'interproduction : impact des usages langagiers en langue maternelle ». Araújo e Sá, Maria Helena ; Hidalgo Downing, Raquel ; Melo-Pfeifer, Silvia ; Séré, Arlette ; Vela Del-fa, Cristina (eds), *A Intercompreensão em Línguas Românicas*. Aveiro : Galapro, 213-23.
- De Carlo, Maddalena ; Anquetil, Mathilde ; Vecchi, Silvia ; Jamet, Marie-Christine ; Martin, Eric ; Carrasco Perea, Encarni ; Hidalgo, Raquel ; Pishva, Yasmine ; Gilles, Fabrice ; Andrade, Ana Isabel (2015). *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*. Lyon : Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2.
- De Ketele, Jean-Marie (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. DOI <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>.
- Jamet, Marie-Christine (2009). « Comprendre et intercomprendre l'oral. Performances et stratégies ». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia : Cafoscarina editrice, 91-108.
- Jamet, Marie-Christine (2010). « Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione ». *Intercompréhension(s): Repères, interrogations et perspectives, Synergie Europe*, 5, décembre, 75-98.
- Jamet Marie-Christine (2011). « Parlamo di orale ! Il suo posto nella didattica dell'intercomprensione oggi e domani ». De Carlo Maddalena ; Anquetil Mathilde (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio : Wizarts editore, 52-265.
- Novello, Alberta (2009). *Valutare una lingua straniera : le certificazioni europee*. Venezia : Cafoscarina editrice.
- Tagliante, Christine (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.

ANNEXES

Comparaison des certifications DELE, DELF/DALF et CELI pour la compréhension de l'oral.

	DELE Espagnol Modèle en ligne Institut Cervantès	DELF/DALF Français CIEP/France Education International	CELI (Perugia)
A1	4 tâches 2 écoutes par document 25 questions : 25 points Durée : 20 mn/1h30 Simulation ; débit lent	4 tâches 2 écoutes par document 17 questions. 25 points Durée : 20 mn /1h20 Simulation ; débit lent	Épreuve intégrée compréhension orale + interaction orale Durée 5/6 mn Authentique en situation
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 5 mini-conversations et association à une image par QCM. 2 écoutes ; 2. 5 messages (2 écoutes) Association message images à choisir à partir de 9 ; 3. Monologue (2 écoutes) Appariement d' informations de deux listes ; 4. un dialogue (3 écoutes) Compléter des phrases écrites du dialogue par le mot manquant 	<ol style="list-style-type: none"> 1. un message sur répondeur. alternance 2 QCM (3 choix) 2 questions fermées ; 2. Annonce dans un lieu public. alternance 2 QCM (3 choix) 2 questions fermées ; 3. Instructions simples. Alternance 2 QCM (3 choix) et 2 questions fermées ; 4. 5 mini-dialogues. Association avec 6 images 	<ol style="list-style-type: none"> 1. écoute de phrases ; 2. l'examineur pose une question de vérification de la compréhension ; 3. l'étudiant répond. entretien individuel en présence
A2	5 tâches 2 écoutes par document 30 questions Durée : 35 mn/2h30 Simulation ; débit moyen	4 tâches 2 écoutes par document 25 questions Durée : 25 mn/1h40 Simulation ; débit lent	4 tâches 2 écoutes par document 31 questions Durée : 20 mn/2h20 Simulation ; débit lent
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 7 annonces radio (2 écoutes) QCM (3 choix) sur une info à sélectionner ; 2. 1 nouvelle radio QCM questions de contenus (3 choix) ; 3. 7 messages ; appariement message et contenu synthétique ; 4. 1 conversation téléphonique QCM (3 choix) ; 5. conversation (2 écoutes) Appariement 5 énoncés à des images à sélectionner parmi 8 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 6 annonces. 1 QCM (3 choix) verbal ou avec images ; 2. 3 documents radiophoniques. QCM mots/images (3 choix) ; 3. Un monologue sur répondeur. 6 QCM 3 choix mots ou images) ; 4. 4 dialogues. Association dialogue à la situation décrite 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 10 courts dialogues + QCM à choix binaire ; 2. courts monologues + mise en relation avec images ; 3. 5 brefs dialogues avec choix binaire (présence ou absence d'une info dans le document) ; 4. Ecoute de 5 annonces + QCM

	DELE Espagnol Modèle en ligne Institut Cervantès	DELFDALF Français CIEP/France Education International	CELI (Perugia)
B1	<p>5 tâches d'écoute 2 écoutes par document 30 questions</p> <p>Durée : 40 mn/2h50 Simulation ; débit moyen, clair</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 6 annonces QCM (3 choix) ; 2. Ecoute émission radio 6 QCM (3 choix) ; 3. 6 nouvelles de radio argentine 6 QCM (3 choix) ; 4. 6 monologues. Association locuteurs énoncé de contenu ; 5. conversation. Attribution de 6 énoncés à leur locuteur. 	<p>3 tâches sur documents longs (6 minutes max) 20 questions</p> <p>Durée : 25 mn/1h45 Simulation ; débit moyen, clair</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. une conversation. 6 QCM (3 choix) ; 2. interview radio 7 QCM (3 choix) ; 3. monologue radio 7 QCM (3 choix). 	<p>3 tâches 2 écoutes par document 33 questions</p> <p>Durée : 20 mn/2h20 Simulation. Débit moyen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 4 brefs messages radio + 4 QCM (3 choix) ; 2. 4 brefs messages ou nouvelles + 4 QCM (3 choix) ; 3. 1 doc. + long 1 document monologal (une écoute) et une interview (2 écoutes) + 25 QCM binaire présence/absence d'infos.
B2	<p>5 tâches 2 écoutes par document 30 questions</p> <p>Durée : 40 mn/3h10 Simulation (vitesse plus rapide)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 6 conversations brèves ; 6 QCM (3 choix) ; 2. Dialogue 6 QCM ; 3. Interview 6 QCM ; 4. 6 monologues courts ; Association d'un énoncé de contenu à son locuteur ; 5. une conférence 6 QCM (3 choix). 	<p>3 tâches (15 mn) 2 écoutes pour doc. 1 et 2, une seule écoute pour doc. 3 20 questions (25 points)</p> <p>Durée : 30 mn/2h30 Simulation (vitesse plus rapide)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. émission radio (dialogue). 7 QCM (3 choix) ; 2. Emission radio (info) 7 QCM (3 choix) ; 3. 3 documents brefs. 2 QCM par doc. 	<p>2 tâches 2 écoutes par document 20 questions</p> <p>Durée 25 mn/3h25 Simulation (doc. 1) ; doc. authentiques 2 e 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2 documents avec 10 QCM ; 2. (4 choix) ; 3. 11 documents ; 10 phrases à compléter avec les mots du texte écouté.

DELE Espagnol Modèle en ligne Institut Cervantès	DELFDALF Français CIEP/France Education International	CELI (Perugia)
<p>C1 Épreuve 1 : 4 tâches 2 écoutes par document 30 questions</p> <p>Durée : 50 mn/3h40 Doc. authentique 1 et 3. Simulation avec débit rapide pour doc. 2 et 4.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposé ; 6 énoncés lacunaires. Choix de la partie manquante dans une liste ; 2. 4 conversations 8 QCM 3 choix ; 3. Interview authentique 6 QCM (3 choix) ; 4. 10 dialogues très courts. 1 QCM par dialogues (3 choix). <p>Épreuve 2: 1 tâche mixte écoute d'un exposé (6 min) et prise de notes et rédaction d'un résumé écrit de 220/250 mots.</p>	<p>2 tâches 2 écoutes doc. 1, une écoute docs 2 17 questions (25 points)</p> <p>Durée : 40 mn/4h</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. un document long authentique (entretien, cours, conférence...) d'une durée d'environ huit minutes (deux écoutes) alternance QCM (3 choix) et questions ouvertes ; 2. deux brefs documents radiodiffusés authentiques (flashes d'informations, sondages, spots publicitaires...) une seule écoute. 7 QCM (3 choix) 	<p>3 tâches 2 écoutes 31 questions</p> <p>Durée : 25mn/4h25 Documents authentiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. un interview authentique. Phrases à compléter avec les infos du document ; 2. Un interview avec une liste d'affirmations à valider selon le doc. ; 3. 1 doc. simulé avec fiche/ tableau à remplir avec les infos présentes dans le doc.
<p>C2 Épreuve 1: 3 tâches 26 questions</p> <p>Durée 45 mn/4h15 Documents authentiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conférence authentique (6 minutes) reconstitution du résumé de la conférence en choisissant 5 énoncés sur 12, à mettre dans l'ordre 2. Conversation authentique (radio) entre 2 personnes. Attribution des énoncés à leur locuteur. 3. table ronde télévisée à plusieurs voix. Vitesse rapide 6 QCM 3 choix <p>Épreuve 2: mixte Ecoute d'une conférence et lecture de texte pour écrire une synthèse.</p>	<p>1 tâche Épreuve mixte, compréhension et production</p> <p>Durée : 1 h. préparation 30 mn de passation /5h Document authentique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. compte rendu du contenu d'un document sonore long authentique (deux écoutes) ; 2. développement personnel à partir de la problématique exposée dans le document ; 3. débat avec le jury. <p>domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences</p>	<p>3 tâches 26 questions</p> <p>Durée : 30 mn /4h30 Documents authentiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2 documents avec 5 QCM à 4 choix pour chaque ; 2. 2. un document long et 11 QCM binaire : présence/absence d'infos dans le doc. ; 3. 1 document et 10 phrases à compléter.

