

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue

Encarnación Carrasco Perea
(Universitat de Barcelona, Espanya)

Maddalena De Carlo
(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia)

Abstract Since its emergences in the field of education research, the scientific literature on intercomprehension has steadily increased. Despite this rise, a curricular integration of this approach remains contingent and punctual. In this respect, an evaluation of its learning outcomes would help highlight and promote the variety, multiplicity and richness of this approach and, as consequence, facilitate its curricular integration. This paper proposes to offer initially, an overview of evaluation practices conducted within various projects in intercomprehension. To conclude, the organizational and functional principles of a referential document identifying the competences involved in Intercomprehension, as prepared for the European project Miriadi, will be presented and discussed. Finally, open questions such as the definition of learning contents or progression will be addressed.

Sommaire 1 Introduction. – 2 Evaluer des compétences en IC. – 3 Un Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC. – 4 Les principes organisateurs. – 4.1 Domaines de compétences. – 5 Conclusions et perspectives ouvertes.

Keywords Assessment. Intercomprehension. Plurilingual competences.

1 Introduction

Dès 1995, avec la publication du *Livre Blanc pour la société cognitive*, la maîtrise de trois langues, y compris la langue maternelle ou première, de la part des citoyens de l'Union Européenne se plaçait parmi les objectifs prioritaires à atteindre pour rendre l'espace européen compétitif au niveau international. Par la suite cette compétence plurilingue, et donc pluriculturelle, a été définie par le «Cadre européen commun de référence pour les langues» (CECR 2000) comme une compétence globale et non une simple juxtaposition de connaissances en – ou de plusieurs langues. Il s'agit là d'un changement de paradigme dépassant la perspective monolingue, comme souhaité déjà par quelques études (Coste, Moore, Zarate 1997; Billiez 1998, pour n'en citer que quelques-unes) et dont le «Cadre de

SAIL 9

DOI 10.14277/6969-134-8/SAIL-9-8 | Submission 2016-10-28 | Acceptance 2016-11-25
ISBN [ebook] 978-88-6969-134-8 | ISBN [print] 978-88-6969-135-5 | © 2016

Référence pour les Approches Plurielles» (CARAP) représente le résultat le plus complet de réflexion et systématisation.

Trois considérations, relevant de domaines différents, confirment l'opportunité d'adopter cette optique qui pourrait paraître, au premier abord, utopique.

La première concerne les processus d'acquisition linguistique tels qu'ils ont été décrits par les recherches menées au cours des vingt dernières années. A la suite des études sur les sujets bi/plurilingues, s'est formé le concept d'«atout plurilingue» (Gajo 2001, Moore 2006, Bono 2006¹), constitué par l'ensemble de connaissances et stratégies métalinguistiques transférables d'une langue à l'autre qui favorisent l'apprentissage, stimulant la capacité de réflexion, la flexibilité cognitive et la créativité dans le processus d'acquisition: «Ainsi, l'atout plurilingue (le savoir métalinguistique chez les plurilingues) est actualisé de façon interlinguistique, de telle sorte que les pratiques d'appui, de passage ou de mise en relation constituent un lieu d'observation privilégié de cet atout» (Bono 2006, 42). Par ailleurs, ces pratiques d'appui, par un processus de rétroalimentation, élargissent ultérieurement la compétence plurilingue.

Une autre considération, se place sur le plan éthique. La sur-diversité (Vertovec 2007, Van Avermaet 2011) qui caractérise les sociétés modernes impose aux institutions éducatives des politiques d'équité sociale, contribuant ainsi à la cohésion des communautés. La nécessité de former à une langue commune (que ce soit la langue nationale, officielle, de l'école, de l'espace public), une population scolaire de plus en plus hétérogène par son appartenance linguistique et culturelle, place tous les acteurs du champ éducatif devant la nécessité de modifier les paradigmes traditionnels de l'enseignement des langues. Il s'est agi jusqu'à présent d'un modèle fondé sur la séparation des langues de la classe aux niveaux: des temps d'enseignement, des espaces, des groupes d'apprentissage, des compétences des enseignants impliqués; alors que c'est le modèle de l'intégration qui devrait prévaloir. Un apprentissage plurilingue fonctionnel ne peut donc se caractériser que par la prise en compte des répertoires plurilingues comme capital pour l'apprentissage, par l'intégration des apprenants (L1, L2, Ln) dans les groupes d'apprentissage, par le libre choix des langues dans les activités de la classe, par l'emploi, la valorisation et la conscience de la diversité linguistique (Van Avermaet 2011).

La dernière considération est d'ordre purement économique. Après avoir misé sur le tout anglais, depuis quelque temps, les entreprises ont commencé à prendre conscience de la nécessité d'adopter des mesures diversifiées

¹ Pour Gajo (2001) c'est la compétence stratégique des bi/plurilingues qui constituerait un atout pour l'apprentissage, alors que Moore (2006) insiste davantage sur la possibilité pour l'apprenant de recourir à une «boîte à outils» de connaissances métalinguistiques qui permettent le développement de compétences transversales.

pour faire face à la demande en langues dans les rapports internationaux. Les résultats de la recherche ELAN (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*²) ont démenti un certain nombre de convictions et ont permis de dégager des comportements souhaitables pour l'avenir. En premier lieu, il faut enregistrer que les petites et moyennes entreprises européennes perdent de nombreux marchés faute de compétences linguistiques de leurs personnels; il existerait donc un rapport direct entre maîtrise des langues et bons résultats à l'exportation. De plus, la demande de compétences dans d'autres langues que l'anglais est supérieure à la demande de compétences en anglais; ce qui a été déjà pris en compte par les grandes entreprises qui accordent de plus en plus la priorité à l'espagnol et à d'autres grandes langues mondiales. Afin d'obtenir de meilleurs profits la «gestion linguistique» conseillée aux entreprises devrait s'articuler alors autour de quatre mesures: «à côté du recrutement de locuteurs natifs et de personnels possédant des compétences linguistiques, et du recours à des traducteurs et à des interprètes, on envisage l'adoption d'une **stratégie de communication multilingue**» (ELAN, 1).³ Cette stratégie est ici définie comme l'«adoption planifiée d'une gamme de techniques visant à permettre une communication effective avec les clients et les fournisseurs à l'étranger» (2007, 3-4). Il faudrait spécifier davantage à quelles 'techniques' le rapport fait allusion, mais il est aisé d'imaginer que l'approche intercompréhensive, ainsi que les autres approches plurielles, pourraient offrir une réponse adéquate à ces exigences.⁴

La nécessité se pose alors d'intégrer ces approches aux curriculums⁵ d'enseignement (institutionnels et non) et de concevoir des critères et des outils d'évaluation de compétences cohérents avec les présupposés exposés. En effet, en dépit des recommandations et des discours officiels,

2 ELAN a été commandée par la direction générale Éducation et Culture de la Commission européenne en décembre 2005 et a été réalisée par le CILT - Centre national britannique des langues - en collaboration avec une équipe de chercheurs internationaux. L'enquête avait pour objectif de donner à la Commission et aux décideurs des États membres des informations pratiques et des analyses quant à l'utilisation de compétences linguistiques dans les petites et moyennes entreprises (PME) et à son incidence sur les résultats commerciaux. Les résultats délivrés en 2007 sont consultables à l'adresse: <https://goo.gl/lgis3T>.

3 C'est nous qui soulignons. Il est également intéressant de voir évoquée une demande de la part de certaines entreprises en compétences interculturelles. Nous rappelons enfin que la distinction opérée par Beacco et Byram (2003) entre multilinguisme et plurilinguisme, n'est pas toujours utilisée en dehors des contextes didactiques.

4 C'est sur ces présupposés d'ailleurs que des projets comme par exemple INTERMAR se sont mis en place.

5 Voir à ce propos Beacco et al. 2010, ainsi que la «Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle» à l'adresse <http://www.coe.int/lang-platform/fr>.

les données recueillies pour évaluer les résultats obtenus à la suite du *Plan d'action pour la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique*, lancé en 2003, s'avèrent très décevantes.⁶ Au-delà d'une simple constatation de la diversité sociolinguistique des territoires (langues régionales, minoritaires ou de la migration), les principales actions entreprises par les pays impliqués concernent surtout une augmentation de l'enseignement des langues (de l'anglais en particulier) et de sa durée dans les curriculumns scolaires, dès un très bas âge notamment. Aucune mesure en revanche n'a été prise qui résulterait d'une interprétation plus complexe de la diversité linguistique impliquant une plus grande diversification de l'offre en langues, la conception d'un processus unique de formation en langues (L1, L2, LS, langue de scolarisation, dialectes, langues classiques, etc.) tout au long de la vie des individus, comme point de force pour une meilleure intégration dans le contexte social.

Sans surprise, l'évaluation des compétences linguistiques et communicatives se conforme à cette approche cumulative et non intégrative. Lors du Conseil européen de Barcelone (2002), à la suite d'une demande institutionnelle (chefs d'état et de gouvernement) d'une mise au point d'un indicateur des compétences linguistiques (qui sera appelé par la suite *Indicateur de Barcelone*), la Commission des Communautés Européennes a mis en place un indicateur (2005) ayant pour objectif de mesurer les compétences générales en langues étrangères dans chaque État membre, sur un échantillon d'élèves (15 ans) à suivre tous les trois ans. L'évaluation proposée se présente sous une forme très traditionnelle et réductrice se limitant aux langues de grande diffusion⁷ (anglais, français, allemand, espagnol et italien), aux modes d'enseignement formels et à la mesure séparée des compétences linguistiques dans les différentes langues, sans tenir compte de la distinction entre production et interaction. Aucune référence à un répertoire plurilingue, à une compétence globale, à des compétences interculturelles, non-verbales, stratégiques, aux modes informels d'apprentissage ou à des formes d'auto-évaluation.

Si, d'une part, l'évaluation se révèle un des terrains sur lesquels les approches plurielles doivent faire leurs preuves en s'efforçant de satisfaire une demande sociale et institutionnelle, d'autre part, il est également nécessaire que les institutions éducatives en premier lieu se montrent perméables à de nouvelles pratiques d'enseignement.⁸

6 «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity - An Action Plan 2004-06», consultable à l'adresse http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.

7 Bien que d'autres langues soient prévues dans les cycles suivants.

8 Nous voudrions ajouter une précision. Au moment de la publication de cette contribution le projet Miriadi a atteint sa conclusion. Les versions actuelles des *Référentiels de compétences en Intercompréhension* (REFIC - *Référentiel de compétences de communication*

2 Évaluer des compétences en IC

Depuis son irruption dans le domaine de la recherche en didactique des langues, dans les années '90 du siècle dernier, le courant intercompréhensif n'a cessé d'accroître sa production scientifique ainsi que la mise au point de matériel et d'actions vouées à l'apprentissage et à la formation. Malgré cette montée en puissance, l'ancrage institutionnel de l'insertion curriculaire de l'Intercompréhension (désormais IC) reste contingent et ponctuel et, selon les contextes et pays, cantonné souvent à un rayon d'action limité dans le temps et dans l'espace. Probablement, un effort de visibilité et de communication des bienfaits et de la rentabilité éducative de cette approche plurilingue, de la part de ses précurseurs, pourrait faciliter et accélérer son officialisation. En ce sens, nous partons de la prémisse qu'une évaluation des apprentissages intercompréhensifs qui d'une part serait valide, car en cohérence avec les principes de la démarche et en adéquation avec ses objectifs didactiques, et qui d'autre part réduirait le décalage souvent constaté entre acquisition et validation (Carrasco, Pishva 2009; Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010), contribuerait à mettre en exergue et valoriser la variété, multiplicité et richesse des acquis résultant des formations intercompréhensives. Cette plus grande lisibilité et valorisation aurait sans doute une répercussion favorable dans l'appréhension de l'IC de la part des agents décisionnels en matière de politiques linguistiques, éducatives et formatives. En tout état de cause ce travail «de transparence et d'affichage», restant encore à fournir, revient surtout à nous chercheurs et spécialistes de l'IC qui avons la responsabilité et l'intérêt de faire valoir les enjeux d'une éducation plurilingue à dominante intercompréhensive.

Cette contribution propose de suivre deux démarches complémentaires dans la conception d'un cadre pour l'élaboration de critères et d'outils d'évaluation en intercompréhension: une démarche empirique, en aval d'activités d'enseignement/apprentissage, permettant d'établir des niveaux à partir d'analyses des résultats obtenus par des échantillons représentatifs du public cible, et une démarche rationnelle, en amont de toute intervention consistant à établir des niveaux à partir d'un critère en

plurilingue en intercompréhension et REFIDIC - *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*) élaborés au cours du projet sont consultables à l'adresse <https://www.miriadi.net/refic>; <https://www.miriadi.net/refdic>. Après avoir réfléchi à une éventuelle mise à jour du texte, nous avons décidé de le publier dans l'état car il rend compte de débats, des confrontations, des relectures, des propositions de textes qui se sont succédé, en présence et à distance, entre les membres du lot de travail chargé de l'élaboration. Comme d'ailleurs nous l'affirmons dans le *Guide du REFIC*, ce processus n'est pas terminé, ni conçu pour l'être. En effet, c'est un véritable laboratoire en évolution continue que nous avons eu la volonté de mettre en place. Au fur et à mesure que les Référentiels seront ultérieurement analysés, commentés, expérimentés par les utilisateurs, ils seront améliorés et enrichis grâce à la souplesse du support digital.

marge de ceux qui ont été empiriquement établis (Carrasco 2015).

Nous entendons alors, offrir dans un premier temps un tour d’horizon des pratiques évaluatives conduites au sein de formations se réclamant de l’approche intercompréhensive. Nous nous appuyerons, à la fois, sur notre propre *praxis* d’enseignants et formateurs (et donc d’évaluateurs) ainsi que sur quelques travaux et recherches qui, plus ou moins explicitement, ont abordé les pratiques et enjeux évaluatifs en IC. Dans un deuxième temps nous présenterons et décrirons brièvement l’ossature et les principes organisationnels et fonctionnels de ce qui est appelé à devenir le premier référentiel de compétences intercompréhensives, qui fait l’objet d’un lot de travail du projet européen Miriadi. Cet outil servirait à la fois à élaborer des parcours d’apprentissage et à en évaluer les résultats.⁹

Rapide panoramique de l’évaluation en Intercompréhension:
qui, quoi, comment?

Afin de mener à terme notre étude exploratoire, descriptive et caractérisant des pratiques évaluatives en IC, nous en avons recueilli un certain nombre découlant de formations intercompréhensives – en langue parentes, romanes – rattachées à cinq universités européennes de trois pays différents.¹⁰ Malgré la nature non exhaustive de notre corpus, et par conséquent plus illustrative que représentative, la variété des procédures évaluatives qu’il renferme nous semble le cautionner. Cependant, ces dernières n’apparaissent pas toujours explicitement décrites c’est pourquoi, et afin d’en offrir une perspective claire et fonctionnelle, nous les présenterons à partir de sept principes organisateurs.

1. Démarches: nous en avons trouvé aussi bien de type sommatif et ponctuel, sanctionnant avec une note une seule activité langagière, la compréhension (Jamet 2010), que sommatif et continu car comportant des épreuves diverses et variées recueillies tout au long de la formation et se rapportant à deux activités langagières, la compréhension écrite d’une part et l’interaction écrite plurilingue de l’autre (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010).

9 Comme nous l’avons précisé dans une note précédente, une version complète de ce Référentiel, bien que soumise constamment à un processus de modification sur la base du feedback des utilisateurs, est actuellement consultable en ligne (<https://www.miriadi.net/en/skills-reference-data>).

10 En Espagne, l’Université Autònoma de Barcelona et la Complutense de Madrid (respectivement, Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010; Hidalgo 2009); en France, l’Université Stendhal de Grenoble (Carrasco, Pishva 2009) et Lumière 2 de Lyon (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010) et en Italie l’Université de Venise (Jamet 2010).

2. Modalités: il y a des pratiques qui renvoient à l'hétéro-évaluation exclusivement (à Venise, Lyon et Barcelone), ou en articulation avec une auto-évaluation non sanctionnée par une note (Grenoble) et d'autres qui ne prévoient que la modalité auto-évaluative (Madrid).
3. Objet d'évaluation (activité langagière et contenus): il peut s'agir de la compréhension écrite d'une seule langue cible ou de plusieurs prises successivement (Jamet 2010)¹¹ ou bien de la compréhension simultanée et imbriquée de plusieurs langues dans des interactions écrites en ligne, asynchrones et tirées d'une/de session/s de la plateforme Galanet (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010). Dans les deux cas, l'évaluation se base sur des questions vrai/faux ou à choix multiple (QCM) ou de demandes de traduction ponctuelle ou intégrale en langue principale de référence («maternelle»)¹² à partir de textes monolingues de la presse ayant trait à des sujets de l'actualité (Jamet 2010), ou encore, tout en incluant ce même type de questions et d'autres ouvertes, à partir de «textes de spécialité» ou d'interactions pluri-romanes.
4. L'enjeu est alors d'appréhender la compréhension d'une ou plusieurs langue/s romane/s (consécutivement ou simultanément) et de mesurer en même temps et d'une certaine manière l'acquisition d'une «culture intercompréhensive» d'ordre conceptuel et procédural:¹³ des concepts en linguistique romane, des principes communicatifs en intercommunication plurilingue et la capacité à mobiliser sa compétence plurilingue.¹⁴

11 En marge du dispositif didactique privilégié pendant la formation (la plateforme Galanet ou, en plus, Euro5). Cette évaluation par habileté langagière et langue dissociées a permis de réaliser une analyse comparative du degré de compréhension selon la langue cible. C'est le cas de Jamet (2010) qui a relevé chez un public italophone une plus grande accessibilité vis-à-vis de l'espagnol écrit que du français (à partir de textes d'une longueur et d'une difficulté comparables et après avoir suivi un dispositif didactique identique).

12 Le débat concernant les termes 'langue maternelle', 'seconde' ou 'étrangère' est très ouvert, pour simplifier nous utiliserons ici 'langue romane de référence' pour indiquer la langue sollicitée par le sujet apprenant, consciemment ou pas, dans ses activités intercompréhensives.

13 Par exemple et respectivement: que signifie «stock lexical international» selon la définition donnée à EuroComRom (2003) dans sa version catalane; identifier différentes langues romanes dans des messages plurilingues de forums des sessions de la plateforme Galanet, en relever des thèmes de discussion, les différentes phases du scénario pédagogique ou encore caractériser les genres discursifs en jeu.

14 La compétence plurilingue, dans sa finalité intercompréhensive, devient la capacité à mobiliser ses ressources (concepts, processus, attitudes) afin de déduire et de systématiser des règles de correspondance interlinguistique (axe synchronique), des évolutions phonético-morphologiques de plusieurs langues romanes depuis le latin (axe diachronique) et d'opérer des transferts interlinguistiques (formellement explicités ou restés implicites mais opératoires dans la compréhension d'une seule langue comme chez Jamet 2010) ou

5. Documents support des épreuves: on y trouve surtout des textes écrits d'une certaine longueur et degré de difficulté, tirés de la presse (Jamet 2010),¹⁵ de certaines méthodes intercompréhensives (d'EuroComRom pour ce qui est de Grenoble) et d'interactions écrites pluri-romanes en ligne et asynchrones (pour Barcelone, Grenoble et Lyon).
6. Type d'épreuves: pour la compréhension écrite, il s'agit soit d'une restitution en langue romane principale de référence ('1' ou 'maternelle') d'un texte en langue romane cible à partir de QCM ou des vrai/faux (Jamet 2010) ou d'une évaluation plus indirecte (cf. Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010, annexes).
Pour l'interaction écrite pluri-romane en ligne et asynchrone, nous avons trouvé des questions de linguistique romane et relatives à des principes d'intercompréhension/intercommunication.
Pour l'auto-évaluation (non sanctionnée par une note), il peut y avoir la seule narration de la biographie langagière (Hidalgo 2009) ou toute une batterie d'activités auto-évaluatives et d'écrits réflexifs (Carrasco, Pishva 2007): une auto-évaluation déclarative à l'aide de descripteurs de compétence à cocher, tirés du syllabus de la formation et classés en savoirs, savoir-faire et savoir-être comme dans le «Cadre de Référence pour les Approches Plurielles» ou CARAP (Candelier 2007) d'où ils ont été adaptés; une biographie d'usager-apprenant plurilingue incluant un auto-positionnement par rapport à la mobilisation préalable de la compétence plurilingue; un Portfolio *ad hoc* en ligne avec des descripteurs de compétence du CECR mais concernant uniquement les activités langagières réceptives, plus des questions incitant à l'identification de la démarche analogique par couples de langues et, enfin, un dossier se faisant écho de la participation dans des échanges pluri-romans écrits en ligne.
7. Temporalité: il peut y avoir évaluation continue au travers d'exercices et des tâches réalisés tout au long de la formation qui prennent également en compte la participation dans les échanges

encore savoir déceler les aspects partagés ou, en revanche, spécifiques des langues, être capable de débloquer des ruptures de communication, mettre en pratique l'éthique de l'intercompréhension en essayant non seulement de comprendre mais également de se rendre compréhensible au travers de réajustements ou de reformulations prétendument plus transparentes; se reconnaître en apprenant-usager plurilingue à travers un travail introspectif et auto-évaluatif de type «Portfolio Européen des Langues» «sur mesure» (Carrasco, Pishva 2007).

15 Jamet (2010) questionne à très juste titre la relative pertinence des niveaux du CECR, et des concepts de complexité et de longueur afférents, à l'heure de classer par niveaux de difficulté des textes écrits utilisés comme documents support lors de formations et évaluations intercompréhensives.

(a)synchrones lors d'une session Galanet,¹⁶ voire une auto-évaluation en début et fin de cours (Hidalgo 2009), ou en plus, au milieu de la formation (Carrasco, Pishva 2007).

8. Outils didactiques complémentaires: pour tous les auteurs à l'étude examinés, le «Cadre européen commun de référence pour les langues»; plus le «Portfolio européen des langues» (PEL) pour Carrasco, Pishva (2009) et Hidalgo (2009) et le CARAP chez Carrasco, Pishva (2007).

Au vu de ce foisonnement de pratiques évaluatives, qui découlent pourtant d'un échantillon plutôt modeste en taille et aucunement exhaustif, nous plaçons pour une évaluation en IC qui, s'inscrivant dans une démarche de qualité (au service des apprentissages), réponde aux trois principes fondamentaux avancés par le CECR en matière d'évaluation en langues: validité ou cohérence avec l'approche didactique la sous-tendant, i.e. en adéquation avec les objectifs et contenus des enseignements; fiabilité ou consistance et stabilité dans le recueil des informations et l'appréciation/interprétation des résultats (quels que soient l'évaluateur, le moment ou la situation) et faisabilité en relation aux ressources disponibles. Ces trois critères d'exigence sont parfaitement insérables dans une évaluation purement sommative qui par ailleurs reste une attente sociale et une exigence institutionnelle dans la plupart de nos sociétés et systèmes éducatifs. Pour cette raison, et si nous aspirons à une insertion curriculaire imminente et durable de l'approche intercompréhensive, nous admettons qu'à travers l'évaluation en IC, il faudrait arriver à satisfaire cette attente sociétale et institutionnelle autour de l'évaluation sommative sans pour autant minorer, voire exclure toute la richesse et l'idiosyncrasie des apports intercompréhensifs. En effet, nous préconisons que l'évaluation en IC, en plus de sanctionner moyennant une note un niveau atteint de résultats, devrait également se faire écho des processus d'apprentissage mobilisés (*assessment* et *evaluation* respectivement en anglais). En ce sens, si les experts en docimologie plaident pour une évaluation en langues au service des apprentissages (Figueras 2011), nous pensons qu'à plus forte raison l'IC devrait y répondre dans la mesure où, en tant qu'approche plurielle, elle renvoie à un certain projet éducatif, voire social, plurilingue, qui entraîne une vision élargie des pratiques évaluatives car elles sont pensées pour l'apprenant. Ne serait-ce que parce qu'il devient aussi important d'apprendre que de prendre conscience qu'on apprend, puisqu'en prenant acte de ses acquis l'apprenant est mis en conditions de devenir conscient de ses capacités et progrès et, entre autres, et d'avoir confiance dans sa propre

16 A partir de statistiques des consultations, du nombre et de la durée des interventions (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais 2010).

efficacité et dans celle de la démarche intercompréhensive elle-même qui peut, à plusieurs égards, déstabiliser les néophytes.

Pour toutes ces raisons nous prôtons un format évaluatif en IC qui allie à bon escient une perspective multilingue à base monocentrée et une autre plurilingue de nature inter- et translinguistique. Il s'agit donc d'une démarche qui d'une part, en s'inscrivant dans la continuité des pratiques éducatives en vigueur, sanctionne des niveaux de compétence linguistico-communicative par langue (et habileté langagière) dissociée. D'autre part, en adoptant un positionnement «iconoclaste», elle validerait la compétence plurilingue dans toute sa complexité, ses imbrications et synergies (cf. Carrasco 2012, la schématisation d'une évaluation de qualité de l'IC, des et pour les apprentissages, intégratrice et intégrable).¹⁷

Et c'est précisément en suivant ce deuxième sillon, plurilingue, qu'il devient impératif à nos yeux d'élaborer un référentiel de compétences en IC qui doterait cette approche plurielle d'une cohérence convergente, en amont à l'heure de définir des programmes de formation et en aval au moment de prendre la mesure des apprentissages réalisés.

3 Un Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC

Nous avons exposé ci-dessus les raisons d'être d'un Référentiel de compétences en IC à l'intérieur d'un cadre social en voie de transformation. Les mutations profondes subies par les sociétés européennes contemporaines (mobilité, hétérogénéité, instabilité) risquent de menacer les processus d'acculturation traditionnels aux niveaux de la cohésion sociale, de l'intégration, de la citoyenneté, de l'identité culturelle et linguistique. Dans ce cadre émergent deux exigences complémentaires: d'une part assurer une langue commune dans l'espace public, de l'autre reconnaître la diversité linguistique comme une ressource à valoriser.

Les approches plurielles envisagées par le CARAP, la notion de répertoire langagier partiel et de compétence globale, les enseignements plurilingues représentent autant de solutions possibles pour atteindre ces deux objectifs. Cependant, comme le montre la diffusion des tests

¹⁷ Cela apparaît urgent face à des pratiques de validation «mutilantes» comme celle toujours en vigueur à l'Université Stendhal de Grenoble en France, pourtant l'une des pionnières dans la recherche sur l'IC et dans l'intégration curriculaire de cette dernière, qui offre et affiche un rattachement et une validation monolingues de la formation «Intercompréhension entre langues romanes» malgré la dimension plurilingue de la formation et de l'évaluation y étant dispensées (Carrasco, Pishva 2009).

de connaissance linguistique pour obtenir les permis de séjour,¹⁸ tout savoir pour se configurer comme un capital culturel et social, doit être légitimé par la communauté d'appartenance et ses institutions. Se poser la question de l'évaluation des compétences plurilingues est donc un acte de responsabilité éducative mais aussi sociale à forte implication éthique, vu qu'elle peut investir le destin des individus à l'intérieur d'un groupe social.

La présentation que nous allons faire du *Référentiel de communication et d'apprentissage des langues en IC*, produit par les équipes d'un lot de travail dans le cadre du programme européen Miriadi,¹⁹ se propose moins de le décrire dans toutes ses parties²⁰ que de rendre compte du processus de réflexion sur les problématiques qui ont émergé au cours de sa réalisation.²¹ Le Référentiel dans notre projet se configure comme un outil adressé aux enseignants et/ou formateurs, ayant pour but de constituer un guide pour la programmation des enseignements et l'évaluation de compétences résultantes. Il pourra être ensuite complété par un outil d'auto-évaluation de type portfolio, adressé aux apprenants.

4 Les principes organisateurs

4.1 Domaines de compétences

La didactique intercompréhensive, ainsi que les autres approches plurielles, se caractérise par l'acceptation du caractère global, non segmenté, hétérogène de la compétence plurilingue; par la reconnaissance du caractère dynamique de cette compétence qui permet de mobiliser et reconfigurer le répertoire des sujets; par la valorisation de toutes les langues du répertoire plurilingue qui se relaient dans une circulation interlinguistique (cf. Coste 2002).

18 Selon une enquête menée par ALTE (Association of Language Testers in Europe), de 2002 à 2007 le nombre de pays européens qui imposent des conditions relatives aux compétences linguistiques pour obtenir la nationalité ont augmenté de 29% (4 sur un total de 14 pays) à 61% (11 sur un total de 18 pays). Cité par Van Avermaet in Haider, Barbara (coord.) (2011), *“Deutsch über alles?” Sprachförderung für Erwachsene*. Wien: Edition Volkshochschule.

19 Il s'agit du Lot 4 auquel participent les équipes de Cassino (coordinateur), Macerata et Venise (Italie), Barcelone et Madrid (Espagne), Grenoble (France), Aveiro (Portugal).

20 Ceci serait en effet impossible non seulement pour des raisons d'espace mais aussi pour le fait que le travail est encore en phase de réalisation, la conclusion du projet étant prévue pour décembre 2015.

21 Nous précisons que la version actuelle, bien qu'elle soit très avancée, n'est pas définitive et elle sera soumise à expérimentation et évaluation de la part d'un public enseignant au cours de la troisième année du projet Miriadi. Nous rappelons également que ce Référentiel est intégré par un *Référentiel de compétences professionnelles* décrivant les compétences professionnelles nécessaires pour mettre en œuvre un enseignement intercompréhensif.

En cohérence avec ces concepts clés, l'évaluation en IC se penche sur:

1. Des compétences linguistiques en perspective comparative: observations des analogies, transferts inter- et intralinguistiques, correspondances entre graphies et phonies, transparence lexicale, mobilisation de connaissances préalables dans d'autres langues. Les descripteurs élaborés (ainsi que les descripteurs qui ont été repris du CARAP) se concentrent donc moins sur des connaissances ou compétences isolées que sur les capacités de leur mise en relation;

2. Des compétences communicatives: la compréhension écrite en premier lieu, la plus accessible des activités communicatives en IC et la plus étudiée dans le cadre des recherches expérimentales; il s'agit de développer des stratégies de réception dans le but de saisir le sens global des textes, mobilisant surtout le processus d'inférence, acceptant une compréhension approximative et exploitant similarités et régularités entre langues génétiquement apparentées. La compréhension à l'oral est également visée, ainsi que l'interaction (à l'écrit et à l'oral) et la production, entendue ici surtout dans le sens d'interproduction (Balboni 2009, 197), c'est-à-dire comme la capacité d'adapter sa propre production au destinataire alloglotte, y compris dans un contexte de communication médiée par ordinateur (CMO);

3. Le développement des compétences métalinguistiques et métacognitives est également au cœur des recherches expérimentales en IC, qui se proposent d'explicitier le fonctionnement d'une "grammaire de la compréhension". Pour souligner cette vocation, sous l'entrée «Intercompréhension» du *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq 2003, 136) parmi les idées-force à la base de l'approche intercompréhensive, Cuq retient en particulier: «inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques [...], construire des rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégageant les points de convergence translinguistique (règles de passage et de surveillance), entraîner ainsi progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif». Les descripteurs se concentrent donc sur la capacité de prendre appui sur la ou les langue/s connues pour accéder à d'autres langues (romanes), d'exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille, de recourir aux processus d'inférence, de découvrir de façon autonome le fonctionnement des systèmes linguistiques.

4. Des compétences culturelles et interculturelles. La possibilité d'avoir des contacts avec des interlocuteurs de langues-cultures différentes - mais aussi avec des textes écrits, oraux, audio-visuels - tout en s'appuyant sur la ou les langues la/les mieux maîtrisée/s, permet une interaction fondée sur la réciprocité: chacun peut disposer de toute la richesse de ses moyens ex-

pressifs et doit se mettre, en même temps, en position d'écoute. Ce double processus stimule l'ouverture aux différences linguistiques/culturelles, la prise de conscience qu'il existe des sons, des structures grammaticales, des références culturelles, un découpage lexical et grammatical de la réalité différents ainsi que le partage des expériences, un échange de savoir et de connaissances.

Les dimensions prises en compte

Les quatre domaines de compétences décrits ci-dessus se déclinent autour de cinq dimensions: le sujet plurilingue et l'apprentissage; les langues et les cultures; la compréhension de l'écrit; la compréhension de l'oral; l'interaction plurilingue.

La première concerne le sujet apprenant, la deuxième l'objet d'apprentissage, les trois autres les activités communicatives les plus pratiquées dans le cadre d'une didactique intercompréhensive. Chacune de ces dimensions a été largement étudiée en didactique des langues et des documents de référence (le CECR et le CARAP en particulier) se sont déjà penchés sur l'élaboration de descripteurs les concernant.

Pourquoi donc proposer un nouveau référentiel? Notre projet n'a pas la prétention de tout réinventer. Notre effort a été celui de concevoir des descripteurs *ad hoc* et en même temps de reprendre et de valoriser tout le patrimoine qui a été produit dans notre domaine au cours des dernières années, en sélectionnant en particulier les contenus que nous avons jugés comme les plus pertinents dans une perspective intercompréhensive et plurilingue. Comme nous l'avons précisé plus haut, les *Référentiels* conçus dans le cadre du projet Miriadi (le *Référentiel de communication et d'apprentissage des langues en IC* et le *Référentiel de compétences professionnelles*) s'adressent à tout enseignant/formateur qui serait intéressé à élargir sa perspective didactique et à programmer des enseignements cohérents avec une vision décloisonnée des disciplines. Des enseignants experts ou novices, de langues (L1, L2, Ln, langues de l'école, langues classiques) ou d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences)²² pourront lire les descripteurs comme autant de paramètres à prendre en compte dans l'élaboration de leur programme d'enseignement ou bien comme une sorte de *check-list* dans un processus d'auto-formation. À cette utilisation du *Référentiel* en amont du processus d'enseignement-apprentissage, peut s'accompagner une exploitation en aval, où chaque descripteur peut fonctionner comme point de repère pour

22 L'acquisition de stratégies de compréhension et de compétences métalinguistiques s'avère en effet centrale aussi pour la compréhension de contenus disciplinaires.

l'évaluation des résultats atteints de la part des apprenants.

Dans la première dimension («Le sujet plurilingue et l'apprentissage») ce sont les notions de 'centration sur l'apprenant', d'autonomie, de '*language awareness*', de répertoire linguistico-culturel, de stratégies métacognitives (relatives à la gestion, l'organisation et l'évaluation de son propre apprentissage) qui, entre autres, ont été mobilisées. L'objectif principal est de faire prendre conscience que des connaissances partielles, fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes) à des niveaux de compétence hétérogènes constituent également un capital culturel et linguistique non négligeable. À partir de cette auto-réflexion l'apprenant pourra par la suite regarder autour de lui pour découvrir et apprécier la richesse de son environnement, mettre en relation ses connaissances, convictions, croyances avec celles d'autres sujets et éventuellement se rendre compte du poids de ces facteurs dans la communication quotidienne.

La deuxième dimension («Les langues et les cultures») aborde la sphère de connaissances relatives aux langues et aux cultures selon une perspective plurilingue et comparative. Sur le plan communicationnel, les descripteurs se concentrent sur les «principes d'organisation et d'usage social d'une langue» (§ 2.1 du *Référentiel*, cf. CARAP K 1-2-5) y compris le rôle de la culture dans la communication ainsi que son rapport avec les éléments linguistiques et extra-linguistiques. Sur le plan linguistique l'accent est mis sur la connaissance de notions telles que multi- et plurilinguisme, famille de langues, intercompréhension, variétés intra- et interlinguistiques et sur la capacité de déceler les aspects partagés ou spécifiques des langues étudiées.

Les trois dimensions relatives aux activités communicatives considérées, compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral et interaction plurilingue, présentent des descripteurs se référant à des savoir-faire de base (par exemple pour la réception: savoir anticiper le sens en s'appuyant sur le contexte extra-textuel, sur des mots-clés, savoir reconnaître les types et les genres textuels; pour l'interaction: savoir identifier les actes conversationnels ou la dynamique des tours de parole), ainsi que des descripteurs portant sur des capacités spécifiques à l'approche intercompréhensive (par exemple pour la réception: savoir reconstruire des règles de correspondance interlinguistique, savoir opérer des transferts interlinguistiques, savoir repérer le lexique international, le lexique panroman, les emprunts; pour l'interaction: savoir solliciter le recours à d'autres langues, être capable de débloquer des ruptures de communication, adapter sa production à l'interlocuteur alloglotte).

Objets et modalités d'évaluation

Les diverses définitions de l'intercompréhension (IC), proposées par les spécialistes du domaine (Capucho 2010, Ollivier 2013), laissent toutes transparaître le contexte dans lequel l'approche a vu le jour et a été exploitée: il s'agit pour la plupart de projets européens ayant des objectifs spécifiques pour des publics choisis généralement en fonction du champ d'intervention des chercheurs, les étudiants universitaires y sont donc par la force des choses surreprésentés, bien que d'autres destinataires de milieux scolaires ou professionnels aient été progressivement visés.

Ces contraintes contextuelles ont également influencé les critères d'évaluation relatifs aux compétences à acquérir. En effet, si les objectifs d'une formation intercompréhensive pour des professionnels de l'entreprise ou de la Marine marchande, peuvent se concentrer sur des capacités et des compétences pragmatiques, dans des contextes scolaires, d'autres facteurs entrent en jeu d'ordre cognitif, métacognitif et éducatif. L'évaluation des compétences en IC s'inscrit donc elle aussi dans la variété des approches. Cette variété loin d'en représenter une fragmentation incohérente, témoigne d'un effort de contextualisation constitutif de tout acte pédagogique, ce qui peut d'autre part entrer en conflit avec l'exigence d'une évaluation institutionnellement reconnue à un niveau supranational, et à vocation plutôt «universaliste».

Les objets de l'évaluation ainsi que les modalités choisies devront donc s'adapter aux différents publics, à ses besoins spécifiques et aux objectifs visés.

Ainsi, une évaluation institutionnelle, nécessaire au processus souhaité de reconnaissance de l'IC, demande-t-elle la définition de critères identifiables et partageables des niveaux atteints dans les langues présentes dans les parcours d'apprentissage. En même temps les points de force de l'approche intercompréhensive résident dans le développement des capacités cognitives de transferts de connaissances, de comparaison interlinguistique, de compétences interculturelles, ainsi que dans le changement d'attitude de la part des apprenants vis-à-vis des langues, de leurs locuteurs et de leur propre processus d'apprentissage. Une évaluation certificative devra donc nécessairement s'accompagner d'autres modalités d'évaluation telles que les portfolios, les journaux de bord, l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs.

Le même souci devra concerner l'objet de l'évaluation, la compétence dans une ou plusieurs langues cibles, y compris celle ou celles préalablement connue/s, mais aussi et surtout des savoirs et des savoir-faire transversaux comme par exemple ceux qui ont été envisagés par Lenz et Berthele:

- communiquer oralement dans des contextes multilingues, par exemple, participer à un dialogue en plusieurs langues; utiliser l'alter-

- nance 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 [...];
 - 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). (Lenz, Berthele 2010, 6)

La progression des apprentissages

Un des défis à affronter quand on se situe dans le cadre des approches plurielles, est la définition d'une progression possible dans les apprentissages. Les recherches sur l'acquisition linguistique²³ ont mis en évidence que les critères de facilité-difficulté relatifs aux contenus d'apprentissage linguistiques sont très aléatoires et ont fait émerger que surtout les stades initiaux du développement de l'interlangue sont basés sur des principes universaux, fonctionnant principalement sur des modes pragmatiques et

23 Nous faisons référence à ces domaines de recherche dénommés RAL (*Recherches sur l'Acquisition Linguistique*) en français, SLA (*Second Language Acquisition*) en anglais, *Linguistica Acquisizionale* en italien qui se concentrent sur les modalités d'acquisition spontanée d'une langue seconde, c'est-à-dire sur la façon dont une langue non maternelle est apprise à travers la seule interaction quotidienne avec des parlants natifs. Les résultats de ces études sont considérés tout de même comme pertinents pour les processus d'acquisition-apprentissage en milieu exolingue. Tout en tenant compte des spécificités de ces recherches (analyse des interlangues en acquisition spontanée), il serait néanmoins intéressant de voir si dans des démarches intercompréhensives, donc inscrites dans un cadre d'apprentissage facilité et s'appuyant massivement sur la comparaison interlinguistique, le développement des moyens linguistiques pour exprimer certaines notions conceptuelles se réalise chez les apprenants selon des séquences comparables. Les recherches acquisitionnelles sur la morphologie du nom en Italien L2 par exemple (Chini, Ferraris 2003), ont fait émerger que dans l'attribution du genre, les suffixes de dérivation (ex.: *-zione, -tà, -tore*) sont observés et utilisés par les apprenants dans des variétés d'interlangues assez avancées. En didactique intercompréhensive par contre, une des premières activités de réflexion interlinguistique se penche justement sur les correspondances entre les dérivations nominales de langues apparentées, du fait de leurs relative régularité. Ces activités de *noticing* (Schmidt 1990) élargies à plusieurs langues simultanément et mobilisant en particulier des stratégies de compréhension, pourraient-elles avoir quelques influences dans la hiérarchie d'acquisition?

sémantiques et relativement indépendants de la langue source des apprenants. D'autres variables entrent également en jeu, se diversifiant d'individu à individu et dépendant de l'interaction de facteurs divers: linguistiques (quantité et qualité de l'input), psychologiques (la motivation), sociaux (l'intégration dans une communauté de locuteurs), éducatifs (l'accès à un apprentissage guidé), affectifs, etc.

S'il est vrai que ces études portent plus sur l'analyse de l'interlangue des apprenants que sur les processus de compréhension, elles montrent tout de même la difficulté de construire des programmes d'enseignement et des critères d'évaluation qui répondent à des besoins sociaux en termes de connaissances et compétences²⁴ tout en respectant les processus cognitifs des apprenants.

Les recherches en intercompréhension, pour leur part, ont fait ressortir un fonctionnement tout à fait nouveau par rapport aux progressions envisagées dans la compréhension d'une langue cible. Capucho (2014, 367) propose de renverser d'une certaine façon la progression proposée par le «Cadre de référence» pour les langues car «les descripteurs de réception (écrite ou orale) du CECR ne sont pas adaptés à des tâches d'IC – si la progression en réception, telle qu'elle est envisagée dans le CECR, va du simple au complexe, du niveau du mot ou de la phrase au niveau textuel, en IC il est fort possible de comprendre le sens global d'un texte complexe (surtout un texte de spécialité dans le même domaine que celui des apprenants) sans en saisir des détails; il est possible aussi de ne pas comprendre un message simple, si celui-ci n'est pas encadré par de l'iconique ou du situationnel». D'autres auteurs (Campodonio, Janin 2014) pour leur part considèrent comme pertinente la complexité de la tâche dans laquelle l'apprenant est engagé. Ainsi la compréhension à l'écrit se placerait-elle au niveau le plus bas de difficulté, tandis que la réception orale et l'interaction pourraient présenter des difficultés majeures. Si les recherches empiriques²⁵ semblent confirmer cette perspective en ce qui concerne la lecture, il est encore difficile d'établir si une compréhension à l'oral s'avère plus ou moins aisée d'une activité d'interaction, compte tenu des différents facteurs qui entrent en jeu: absence/présence d'un feedback, possibilité/impossibilité de négocier le sens, plus ou moins forte influence d'aspects communicationnels et psychologique impliqués.

24 Ce qui a été relevé, en effet, de la part de didacticiens qui proposent un enseignement fondé sur les processus d'apprentissage investigués (Vedovelli, Villarini 2003) est le fait que les apprenants pour interagir dans leur milieu social ou professionnel, ont souvent besoin de structures morpho-syntaxiques et d'une quantité de lexique qui se placent bien au-delà de leur stade acquisitionnel, d'où le conflit entre objectifs visés et résultats atteignables.

25 Voir par exemple les phases expérimentales de projets tels que Galatea ou Eurom4, pour ne citer que les deux premiers.

Par ailleurs, le nombre de langues mobilisées peut également avoir une certaine pertinence, car si d'une part plus de langues peut engendrer plus de difficultés, d'autre part, compte tenu des présupposés de l'IC, cette richesse de matériel linguistique peut constituer une ressource à exploiter grâce au phénomène de la supplétivité, qui permettrait davantage la circulation interlinguistique. Pour intégrer critères quantitatifs et qualitatifs, Jamet reprend les descripteurs du CECR en les adaptant à une perspective intercompréhensive et de construction du répertoire plurilingue de l'apprenant. La progression concernerait alors d'une part la portion de texte compris par rapport à sa totalité et de l'autre la capacité d'affronter des typologies textuelles conceptuellement et linguistiquement plus complexes:

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)²⁶

La mise au point d'une progression dans le Référentiel des apprentissages en IC s'organiserait autour de trois macro-niveaux (A initiation, B pratique seuil, C maîtrise) tenant compte des critères exposés et valorisant surtout les capacités cognitives de transferts de connaissance, l'apprentissage interlinguistique, les compétences interculturelles, l'interaction, l'auto-réflexion.

5 Conclusions et perspectives ouvertes

Nous avons jusqu'ici motivé le bien-fondé et la nécessité d'inscrire l'évaluation en IC dans un paradigme véritablement plurilingue et qualitatif, tout en étant conscientes de l'intérêt de rester prudentes et de ne pas rompre, pour l'heure et brusquement, avec des principes et des pratiques évaluatives obéissant plutôt à une vision quantitative et additive, et non pas intégratrice, du plurilinguisme. Autrement, toute scission éventuelle risquerait de compromettre l'adhésion à des propositions didactiques plurilingues, comme l'IC, chez les partenaires éducatifs, i.e. les décideurs, les enseignants dont

26 Trad. par l'Auteur. Version originale: «Livello soglia in IC: è in grado di capire testi anche lunghi, di tipo informativo o argomentativo, espressi in una lingua neutra senza fraseologia non trasparente, con un grado di lacune del 30%. Livello avanzato in IC: è in grado di capire testi anche lunghi, di tipo informativo o argomentativo, con un grado di lacune del 10%. È in grado di capire tutti i tipi di testo della vita quotidiana».

notamment les néophytes, les formateurs experts ou en devenir, des apprenants effectifs ou potentiels, les parents et la société en général.

Nous avons également offert un panorama international 'critérié' d'exemples concrets et authentiques d'instanciations évaluatives cohérentes avec des formations intercompréhensives. Mais au nom de la nécessaire convergence qui doit articuler les deux versants, axiologique et praxéologique, la charnière la plus tangible et pertinente nous semble être, aujourd'hui, un référentiel de compétence *ad hoc*. Ainsi, nous en avons présenté, justifié et décrit la structure et les composantes que nous préconisons. Ce compendium de descripteurs de compétences a donc été conçu, premièrement, dans un souci endogène de quête de cohérence et de cohésion de la démarche intercompréhensive avec les pratiques évaluatives qui en découlent. Parallèlement, c'est une visée exogène, cherchant à rendre visibles la quantité, la complexité et l'idiosyncrasie des acquis résultants d'apprentissages intercompréhensifs, qui a motivé l'élaboration de ce référentiel. En définitive, un élan de prosélytisme visant à faciliter le plus possible une insertion curriculaire étendue et pérenne de l'IC. Mais ce n'est qu'incidemment qu'une autre fonctionnalité de ce référentiel s'est dévoilée, et pas des moindres, celle de moteur puissant d'ingénierie de formation. Car s'il est certain que, d'une part, cet inventaire spécifique de compétences plurilingues-intercompréhensives rend viable la mise en place de modalités et de finalités évaluatives diverses et variées - *formative, formatrice; sommative, certificative; diagnostique, finale; hétéro-, inter- et auto-évaluation*; dans le but de prendre la valeur de résultats d'apprentissages ou de figer le niveau des pré-acquis, de mettre les apprenants dans le sillon de l'autonomie, de l'apprentissage tout au long de la vie, etc. - il est tout aussi envisageable que ce référentiel aide à fixer des objectifs et des contenus d'enseignement, à concevoir des scénarios d'apprentissage ou encore à rédiger des syllabus et des *curricula*. Nous pensons qu'afin d'accomplir au mieux cette fonction, ce référentiel devrait être doublé d'une banque de matériel didactique et de ce fait renvoyer, à différents niveaux de son arborescence, à des activités didactiques ou évaluatives mettant en jeu les compétences retenues.

Enfin il resterait, pour l'heure et à moyen terme, à diffuser cet outil auprès des communautés de pratique d'enseignement/apprentissage de l'IC et des autorités nationales et internationales compétentes en matière de politiques linguistiques et éducatives, en commençant par le Conseil de l'Europe ou le CELV jusqu'aux ministères d'éducation nationaux. Or, cette diffusion devrait seulement avoir lieu une fois que ce référentiel aura été soumis à une expertise de la part de spécialistes en évaluation en langues et/ou en approches plurielles, et que son accessibilité, sa viabilité et sa maniabilité auront été mises à l'essai dans le cadre d'études empiriques auprès d'échantillons d'utilisateurs potentiels (apprenants, formateurs, enseignants, décideurs).

Bibliographie

- Balboni, Paolo (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole, 197-203
- Beacco, Jean Claude; Byram, Michael (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis; Panthier, Johanna (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Billiez, Jacqueline (éd.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble: CDL-Lidilem.
- Bono, Mariana (2006). «La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout?». *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 20, 38-50.
- Campodonico, Nathalie; Janin, Pierre (2014). «Construire une progression pour l'intercompréhension». *Colloque International IC-2014. Intercompréhension en réseau: scénarios, médiation, évaluations* (Université Lyon 2, 19-21 juin 2014).
- Capucho, Filomena (2010). «Intercompreensão - porquê e como? Contributos para uma fundamentação teórica da noção». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de *Redinter-Intercompreensão*, 1, 85-102.
- Capucho, Filomena (2014). «Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension». Daval, Hilgert; Nicklas, Thomières (éds.), *Sens, formes, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath*. Reims: Ed. Epure, 345-58.
- Carrasco, Encarnación (2012). «Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in Intercomprensione». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore, 325-42.
- Carrasco, Encarnación (2015). «Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissage en et par l'Intercompréhension: approche empirique multi vs plurilingue». Matesanz del Barrio, María (ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense, 143-61.
- Carrasco, Encarnación; Chavagne, Jean-Pierre; Le Besnerais, Martine (2010). «Programmation et conception de formations à l'intercompréhension: principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne» [online]. *Synergie Europe*, 5, 33-52. URL <https://gerflint.fr/Base/Europe5/encarnacion.pdf> (2016-10-26).

- Carrasco, Encarnación; Pishva, Yasmin (2007). «Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l'approche plurielle 'Intercompréhension'». Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds.), *Dialogos em intercompreensão*, Lisboa: Universidade Católica Editora, 109-24.
- Carrasco, Encarnación; Pishva, Yasmin (2009). «L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane». Araújo e Sá, Helena; Hidalgo, Raquel; Melo-Pfeifer, Silvia; Seré, Arlette; Vela Dalfa, Cristina (orgs.), *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Oficina Digital, 263-74.
- Chini, Marina; Ferraris, Stefania (2003). «Morfologia del nome». Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 37-69.
- Conseil de l'Europe (2000). «Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer» [online]. Strasbourg: Conseil de l'Europe. URL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (2016-10-27).
- Coste, Daniel (2002). «La notion de compétence plurilingue». *L'enseignement des langues vivantes, perspectives = Actes de séminaire* (Paris, 27-28 mars 2001). Versailles: CRDP de l'Académie de Versailles.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Figueras, Neus (2011). «Avaluar per aprendre, avaluar per motivar» [online]. *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües* (Barcelona, 1 de juny de 2011). Barcelona, Generalitat de Catalunya, 27-43. URL <https://goo.gl/F5dEEZ> (2016-10-26).
- Gajo, Laurent (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Hidalgo Dowing, Raquel (2009). «Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe». Araújo e Sá, Helena; Hidalgo, Raquel; Melo-Pfeifer, Silvia; Seré, Arlette; Vela Dalfa, Cristina (orgs.), *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Oficina Digital, 275-86.
- Jamet, Marie-Christine (2010). «Intercomprensione. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione». *Synergie Europe*, 5, 75-92.
- Lenz, Peter; Berthele, Raphael (2010). «Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation» [online]. *Étude Satellite 2. Guide pour Le Développement et la Mise en œuvre de Curriculums pour une*

- Éducation Plurilingue et Interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. URL <https://goo.gl/mTquK2> (2016-10-27).
- Moore, Danièle (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier. Collection LAL.
- Ollivier, Christian (2013). «Tensions épistémologiques en intercompréhension». *Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5-27.
- Schmidt, Richard (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11, 129-58.
- Van Avermaet, Piet (2011). «Super Diversity, Globalisation and Multilingualism». Présenté à *Poliglott4.EU* (Madrid, 1-2 décembre 2011).
- Vedovelli, Massimo; Villarini, Andrea (2003). «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri». Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 270-304.
- Vertovec, Steven (2007). «Super-diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-54.
- Zarate, Geneviève; Lévy, Danièle; Kramsch, Claire (coords.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

Sitographie

- CECR, «Cadre européen commun de référence pour les langues» http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- CARAP, «Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures» http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf.
- ELAN. «Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne» <https://goo.gl/lgis3T>.
- «Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle» <http://www.coe.int/lang-platform/fr>.
- Projets EuroCom <http://eurocomprehension.eu/>.
- Projet INTERMAR-PONTIFEX <http://www.ecole-navale.fr/Projet-Europeen-INTERMAR-PONTIFEX.html>.
- Projet Galanet <http://www.galanet.eu>.
- Projet Galapro <http://www.galapro.eu>.
- Projet Miriadi <http://www.miriadi.net>.
- «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity - An Action Plan 2004-06» http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.

Stampato per conto di Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia
nel mese di maggio del 2017
da Logo s.r.l., Borgoricco, Padova