"J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues"

L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions

Emmanuelle Huver

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2144>

DOI : 10.4000/rdlc.2144

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Emmanuelle Huver, « "J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues" », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-2 | 2010, mis en ligne le 22 août 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2144> ; DOI : 10.4000/rdlc.2144

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

"J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues"

L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions

Emmanuelle Huver

1. Introduction

- 1 L'émergence de la notion de compétence plurilingue dans le courant des années quatre-vingt-dix a conduit à une reconfiguration des finalités éducatives européennes, ainsi qu'à une évolution des recherches en didactique des langues (désormais DDL). Les travaux liés à cette notion ont été jusqu'à aujourd'hui essentiellement consacrés aux représentations qui y sont liées (Castellotti. & Moore, 2002 ; Moore (dir.), 2001), aux modalités de sa prise en compte dans les systèmes éducatifs (Moore, 2007 ; Beacco. & Byram, 2007), ou encore aux outils et dispositifs didactiques susceptibles de favoriser sa construction (éveil aux langues, intercompréhension, enseignement bilingue, portfolios européens des langues, didactique intégrée, etc.).
- 2 La question de l'évaluation (dans ses différentes dimensions : formative, sommative, certificative, etc.) y est certes évoquée, mais elle reste posée de manière marginale, sans être thématifiée en tant que telle, ni, *a fortiori*, problématisée. Or, celle-ci constitue actuellement un enjeu de taille pour la diffusion des approches plurilingues du fait, d'une part, des reconfigurations nécessitées par l'intégration d'une dimension plurilingue aux outils et aux référentiels d'évaluation et, d'autre part, de la place institutionnelle croissante que l'évaluation occupe actuellement.
- 3 Dans cet article, je m'attacherai plus particulièrement, dans un premier temps, à identifier quelques-uns des freins à l'intégration d'une dimension plurilingue dans les outils et les pratiques d'évaluation, puis, dans un second temps, à mettre en avant un positionnement en tension des différents acteurs concernés par cette question. Pour ce faire, je m'appuierai sur l'analyse de différents outils d'évaluation langagière ainsi que

sur des discours produits lors d'entretiens avec des enseignants de langues et lors de séances de formation d'étudiants de M1.

2. Résistances à l'évaluation de la compétence plurilingue

- 4 La superposition, et parfois l'imbrication, des usages du terme polysémique *plurilingue* contribue au brouillage des pratiques et des outils qui le mobilisent. En effet, dans son acception usuelle de "relatif à l'utilisation de *plusieurs langues*" (Petit Robert), il réfère à un usage juxtaposé des langues par les locuteurs, dans une perspective additive et quantitative. Cependant, il peut également s'inscrire dans une perspective radicalement intégrative et qualitative dans laquelle il renvoie à la capacité d'agir et de se positionner dans et par la pluralité (c'est, par exemple, dans ce sens qu'il faut entendre le terme de *compétence plurilingue et interculturelle*). Ces deux acceptions se fondent sur des paradigmes épistémologiques différents, voire contradictoires, l'un envisageant les langues comme des systèmes fermés, délimitables et juxtaposables, et l'autre comme des pratiques changeantes, variables, labiles et contextualisées (Castellotti, 2010).
- 5 Dans le domaine de l'évaluation, cette ambiguïté est manifeste, non seulement dans les outils élaborés, mais aussi dans l'appropriation et la mise en œuvre de ces outils par les enseignants et les apprenants.

2.1. Un plurilinguisme... monolingue ?

- 6 Il existe à l'heure actuelle plusieurs dispositifs d'évaluation dits *plurilingues* dans la mesure où ils proposent des activités en plusieurs langues, comme par exemple :
 - Dialang, site d'évaluation en ligne où les procédures et les activités sont similaires pour quatorze langues différentes (danois, hollandais, anglais, finnois, français, allemand, grec, islandais, gaélique, italien, norvégien, portugais, espagnol, suédois) ;
 - Bulats, développé par quatre partenaires européens Alte¹ (les universités de Cambridge et de Salamanque, le Goethe Institut et l'Alliance Française de Paris) en quatre langues (allemand, anglais, espagnol, français) à des fins d'évaluation de ces langues en contexte professionnel ;
 - DCL², certification développée par les Greta³ et les centres de formation des universités pour évaluer la langue de communication à usage professionnel en quatre langues (allemand, anglais, espagnol et italien) ;
 - Cles⁴, certification accréditée par le Ministère de l'Éducation Nationale, visant à évaluer la compétence opérationnelle en langue étrangère des étudiants. Elle est proposée en neuf langues (anglais, allemand, espagnol, portugais, italien, arabe, polonais, grec moderne et russe).
- 7 Ces différents dispositifs renvoient à l'acception commune (i.e. quantitative et additive) du terme *plurilingue*, dans la mesure où ils évaluent séparément les langues ainsi que les compétences dans ces langues et "ne visent le plurilinguisme que par des procédures monolingues. La qualification ainsi obtenue atteste de compétences additionnées mais jamais interlinguistiques, ce qui pose le problème des savoir-faire d'alternance" (Chardenet, 2004 : 156).
- 8 Plus emblématiques de la compétence plurilingue, dans la mesure où ils en sont souvent présentés comme les outils d'évaluation par excellence, la plupart des *Portfolios européens*

des langues (désormais PEL) proposent, dans les faits, une évaluation séparée des langues puisque les descripteurs sont proposés langue par langue et n'intègrent pas de dimension inter- ou translinguistique. Par exemple, cette vision cloisonnante est particulièrement manifeste dans le PEL élaboré par Eaquals⁵, puisque les rubriques "*Profil des compétences linguistiques*" et "*Résumé des expériences linguistiques et interculturelles*" sont organisées langue par langue. En comparaison, d'autres PEL sont fondés sur une structuration activité langagière par activité langagière ou niveau par niveau. Si elle n'est pas, en soi, plus qualitative, cette présentation dénote, en tout cas, un parti-pris moins additif/plus intégratif que dans le PEL d'Eaquals, puisque même la mise en page permet de visualiser, en un coup d'œil, l'ensemble du répertoire verbal, ses (re)configurations, ses (dés)équilibres et ses évolutions.

- 9 De manière plus générale, rares sont les PEL qui incluent dans l'une ou l'autre de leurs rubriques des savoir-faire d'alternance et / ou des stratégies plurilingues⁶ telles que "*jouer de plusieurs langues ou de plusieurs cultures, traduire (ou résumer) d'une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture*" (Conseil de l'Europe, 2001 : 133).
- 10 Enfin, de tels descripteurs sont également absents des outils d'évaluation en usage dans les dispositifs d'enseignement bi/plurilingues. Ainsi, au niveau de l'évaluation certificative, tout au moins, les préconisations officielles invitent à la reconnaissance des acquis langagiers par le biais du Delf⁷ pour le français, des diplômes du Goethe-Institut pour l'allemand, ou des certificats Cambridge pour l'anglais (Elmiger, 2008 : 36-37). Cette centration sur les certifications externes revient donc, de fait, à une évaluation cloisonnée des langues d'enseignement.
- 11 Au final, au niveau européen, malgré une incitation forte à mettre en œuvre des dispositifs favorisant la construction d'une compétence plurilingue au sens de "compétence intégrée à jouer de la pluralité / diversité / homogénéité linguistique", les évaluations en DDL restent fondées sur une conception quantitative et, pour le formuler de manière un peu provocante, sur une conception monolingue du plurilinguisme.
- 12 Certes, les pratiques et les outils d'enseignement sont également en décalage avec les finalités européennes, mais ils semblent plus susceptibles d'évolution, si on considère la diffusion non négligeable des propositions actuellement existantes (dispositifs d'intercompréhension, réception favorable des outils élaborés dans le cadre d'Evlang, etc.). Au vu de l'analyse précédemment menée, tel ne semble pas être le cas pour les outils et les pratiques d'évaluation, si bien qu'on peut se demander ce qui motive et nourrit cette résistance particulièrement tenace. Il nous semble qu'une partie de la réponse réside dans le fait que l'évaluation pose de manière visible, centrale et cruciale la question de la norme, ce qui contribue à mettre en lumière les ambiguïtés des positionnements des acteurs, voire à radicaliser leurs choix en faveur d'un "plurilinguisme monolingue".

2.2. Évaluation, norme et pluralité

- 13 Dans le domaine des sciences de l'éducation, il est désormais classique de définir les pratiques évaluatives (quelle que soit leur fonction : diagnostique, formative, sommative ou certificative) par leur double articulation :
 - entre un ensemble de données qui sont de l'ordre du fait (le référé) et un ensemble de données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des intentions, des attentes, des projets (le référent) ;
 - entre la mise en relation du référent et du référé et la situation observée elle-même, qui ne saurait se réduire à l'ensemble référent – référé.
- 14 L'évaluation se différencie donc de l'enseignement ou de l'apprentissage en ce qu'elle suppose un *jugement* par le biais duquel *"l'évaluateur construit une représentation de part en part "normée" (Hadjji, 1995 : 28). Ce jugement normé se fonde notamment sur le référent, entendu comme "l'ensemble des intentions jugées les plus significatives par référence au projet, et à partir desquelles vont se dégager les normes et les critères de jugement" (op.cit. : 26). Ainsi, au-delà de la multiplicité des formes qu'il peut prendre⁸, le référent fonctionne comme une grille de lecture de l'ordre du "modèle idéal" (op.cit. : 189, c'est moi qui souligne). On comprend alors en quoi les activités d'évaluation, et notamment les référents sur lesquels elles se fondent, contribuent à visibiliser, et même à catalyser, les attentes et les normes de leurs concepteurs.*
- 15 Or, en DDL, l'analyse des référents qui fonde les jugements évaluatifs laisse paraître une absence de prise en compte des dimensions "inter" (interlinguistique et interculturelle) et "trans" (transculturelle et translinguistique⁹), qui sont pourtant le fondement de la compétence plurilingue (et interculturelle¹⁰). Les marques transcodiques par exemple, c'est-à-dire les *"forme[s] linguistique[s] qui (...) dénote[nt] la proximité d'une autre langue dans les répertoires linguistiques des interlocuteurs"* (Py, 1997 : 500), sont, soit passées sous silence (c'est le cas dans la plupart des référentiels), soit envisagées comme des erreurs, notamment dans les jugements évaluatifs, mais aussi dans certains référentiels.
- 16 Ainsi, le référentiel linguistique du DCL – épreuve anglaise – considère que le *"lexique personnel comportant calques fréquents sur L1, ('a parking') et faux amis notoires"* relève du niveau le plus faible de la compétence lexicale.
- 17 De même, dans le rapport final d'évaluation de l'enseignement bilingue du Valais, les auteur(e)s thématisent implicitement l'alternance codique comme une déficience, qui se corrige avec la durée d'exposition à la langue cible, puisque le modèle précoce de scolarisation bilingue est jugé plus performant que le modèle moyen, entre autres, du fait que les élèves recourent plus rarement à des emprunts lexicaux :

Le recours aux emprunts lexicaux (mots français) a quasiment disparu chez les élèves du modèle précoce, alors que ceux du modèle moyen y ont plus souvent recours, ceci démontre un bon ancrage des premiers dans la langue allemande, probablement favorisé par un enseignement bilingue d'une durée plus longue. (Schwob, 2004 : 47)
- 18 Cette représentation négative des phénomènes de contacts interlinguistiques se fait encore plus explicite dans le cadre d'entretiens menés avec des enseignants de langue de l'université F. Rabelais. Ainsi, dans l'exemple suivant, une enseignante d'italien explique ce qu'est pour elle une "faute grave", en attribuant aux marques transcodiques un caractère de gravité très élevé :

o avec accent, c'est vraiment pour distinguer l'un de l'autre, donc si tu l'oublies, c'est vraiment une faute grave, ça peut pas passer comme ça... mais par exemple, s'ils oublient une double euh... ou un truc comme ça, bon, ben on va compter que euh... ou bien s'ils rajoutent une voyelle parce qu'au niveau du son ils ont l'impression qu'il y a une voyelle, ce qui arrive éventuellement, bon, ça on le corrige, mais on le compte pas, c'est pas des erreurs euh, c'est pas des erreurs graves, mais bon, s'ils écrivent un mot en espagnol à la place d'un mot en italien, ça c'est grave ! (rires) voilà surtout que c'est toujours les mêmes mots que je dis des dizaines de fois que c'est de l'espagnol et pas de l'italien, donc s'ils m'écrivent *pregunta* à la place de *domanda*, moi, je m'énerve un peu et je barre ! (rires) donc après je sanctionne (corpus personnel, c'est moi qui souligne)

- 19 Dans la perspective d'approfondir cette réflexion sur le lien entre usages plurilingues et évaluation, j'ai soumis à vingt "(apprentis) enseignants" (Huver & Cadet, 2010) de première année de Master¹¹ un texte en europanto (cf. annexe 1)¹², en leur demandant comment ils évalueraient ce type de production. La plupart d'entre eux (dix-huit sur un effectif de vingt étudiants) ont jugé cette production "impossible à noter" (le glissement de l'évaluation à la notation étant, par ailleurs, révélateur de conceptions très normatives et traditionnelles de l'évaluation¹³), un lui a attribué la note de 5/20 et un la note de 0/20.
- 20 Les justifications produites sont également significatives de leurs représentations plutôt négatives, ou, tout au moins, de leur désarroi face à cette mise en scène extrême de la compétence plurilingue. En effet, la plupart mettent en avant le fait que "*ce n'est pas du français*", laissant ainsi transparaître des attentes – ainsi qu'une identité professionnelle – centrées sur "*la discipline français*". D'autres avancent des arguments scolaires comme la consigne ("*ce n'est pas demandé dans la consigne*", "*c'est hors sujet*"), les attentes de l'enseignant ("*on peut évaluer la consigne, mais pas la langue*"), l'académisme ("*ce n'est pas académique*"), etc. D'autres encore soulignent l'effet humoristique que ce type de texte dégage ("*très marrant*"). Enfin, un étudiant pense même qu'il s'agit d'une mauvaise traduction ("*J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues. J'ai pas trouvé de logique. C'est une traduction sur internet*").
- 21 Ainsi, ces (apprentis) enseignants, qui tiennent par ailleurs des discours favorables au plurilinguisme, semblent être désorientés à l'idée de l'envisager comme un élément positif en situation d'évaluation. On pourrait donc dire que l'évaluation fonctionne comme un catalyseur des ambivalences que la reconnaissance de la diversité génère dans la mesure où elle amplifie des représentations du plurilinguisme plus négatives et plus cloisonnantes : plus négatives, puisque la mobilisation de ressources diverses du répertoire verbal est interprétée comme non académique, non logique, etc. ; plus cloisonnante, puisque les langues constitutives du répertoire sont, d'une part, envisagées comme juxtaposées les unes aux autres (leur mobilisation simultanée étant *a contrario* vue comme fautive, gênante ou drôle), et, d'autre part, appréhendées sous l'angle de leur maîtrise (comme l'affirme un étudiant à propos du texte en europanto : "*on a besoin d'être compétent dans toutes ces langues, sinon on ne peut pas évaluer*").
- 22 Plus que de résistances ou de réticences, il nous semble donc ici plus pertinent de parler de *tensions*, puisque le plurilinguisme est à la fois reconnu (au moins en partie) comme pratique sociale (au moins dans son sens quantitatif et monolingue), et délégitimé comme pratique de classe, notamment en situation d'évaluation.

3. Des positionnements en tension

3.1. La notion de tension

- 23 Dans son sens abstrait, la tension est usuellement définie comme *"un état à la limite du seuil de rupture d'équilibre"* (Petit Robert). En physique, elle renvoie à une *"force qui agit de manière à écarter, séparer les parties constitutives d'un corps"* (ibid.). Dans ces deux acceptions, le terme réfère donc à la crispation, à la séparation, voire à la rupture et met essentiellement l'accent sur le résultat de la contrainte.
- 24 Or, en mécanique notamment, ce terme peut également désigner une contrainte qui agit dans un corps en équilibre lorsque celui-ci est soumis, à ses extrémités, à deux forces égales et opposées. Ce qui est mis en avant ici, ce n'est pas tant le résultat de la contrainte que les processus à l'œuvre qui, alternativement, simultanément et/ou mutuellement, s'annulent, s'opposent, se renforcent, s'amplifient.
- 25 L'importation métaphorique de cette notion dans le champ des sciences humaines et sociales comporte certes quelques limites. En effet, du fait de la complexité des situations analysées, ce sont bien souvent plus de deux forces qui sont en présence, qu'il est, en outre, hors de propos de poser comme strictement égales et opposées. Toutefois, comme l'explique C. Moïse dans le cadre de ses travaux sur la violence verbale notamment, cette métaphore présente l'intérêt d'*"éviter de considérer les interactions et les relations dans une dichotomie réductrice, entre vision pessimiste prise dans les rapports de pouvoir et une autre optimiste inscrite sous le signe exclusif de la coopération"* (Moïse, 2009 : 738s.). En d'autres termes, elle permet de rendre compte des jeux /enjeux de négociations et de rapports de force, inter- mais aussi intra-individuels, liés à la construction d'un équilibre toujours instable, situé et fondé sur des éléments en partie complémentaires et en partie paradoxaux et contradictoires.
- 26 Or, la diversité et l'unicité, le "pluri" et le "mono", semblent jouer comme des forces instauratrices de jeux de régulations et de divergences – à la fois complémentaires, paradoxaux et antagonistes –, qui traversent et structurent les textes officiels, les pratiques et les discours en tension entre ces deux pôles (Huver & Belondo, 2008). La métaphore me semble ici fructueuse, et ce, pour deux raisons principales. D'une part, elle permet de tenir compte à la fois des contraintes – éventuellement paradoxales – qui pèsent sur l'enseignant (ces contraintes pouvant être auto ou hétéro-attribuées) et du positionnement singulier et personnel de ce dernier par rapport à celles-ci. D'autre part, le fait de ne pas réduire la construction par les acteurs de leur positionnement entre ces deux pôles à un choix définitif et univoque permet de rendre compte des négociations, ambivalences et paradoxes liés à ce processus.
- 27 L'évaluation, en ce qu'elle catalyse les représentations de la norme au fondement des processus de jugement, rend visible, voire exacerbe, ces tensions. Ainsi, ces basculements, circulations, oscillations, ont été particulièrement perceptibles dans les discours d'(apprentis) enseignants de M1 placés en situation d'évaluer la compétence plurilingue, ou, plus exactement, d'intégrer (ou non) une dimension plurilingue à leur(s) référent(s) d'évaluation.

3.2. Une interaction plurilingue en contexte scolaire

- 28 Je m'appuierai ici sur un ensemble d'échanges entre étudiants du M1 "FLE/S : appropriation, diversité, insertion" de l'Université F. Rabelais (Tours), recueillis lors d'une activité de formation que je leur ai proposée dans le cadre du cours "Pratiques d'évaluation en langues". Pendant ce cours, j'ai diffusé un extrait d'interaction filmée entre deux jeunes collégiens, respectivement français et italien, et tous deux inscrits dans un cursus bilingue français/occitan ou italien/occitan. Lors d'un échange scolaire, les enfants ont été placés en binôme franco-italien afin de remplir, pour chacun des deux protagonistes, une fiche de présentation, elle-même rédigée en occitan. L'interaction se déroule dans une salle de classe et les échanges entre les deux enfants sont filmés¹⁴.
- 29 Dans l'extrait choisi, le jeune Français (désormais F) déploie un ensemble très varié de stratégies de communication, non verbales (gestes, mimiques) et verbales, dont notamment des stratégies plurilingues (utilisation de différentes langues, appui sur des mots transparents, etc.), et prend très nettement l'initiative dans l'interaction, tandis que son interlocuteur italien (désormais I) semble plus en difficulté : il ne prend pas l'initiative des échanges, ne pose pas de questions à son interlocuteur, etc. Au final, F parvient à remplir, au moins en partie, la fiche, même si les efforts produits à cette fin sont clairement dissymétriques. Toutefois, il faut remarquer que l'extrait choisi ne comporte pas la séquence durant laquelle I tente de remplir la fiche de renseignements sur F.
- 30 Après une courte présentation du dispositif, les (apprentis) enseignants de M1 ont visionné le début de l'interaction entre I et F, lorsque ceux-ci essayent de remplir la partie "nom, prénoms, lieu de résidence, frères/sœurs, loisirs" du questionnaire. Je leur ai ensuite demandé d'élaborer, par groupe, une grille de critères afin d'évaluer la production des deux élèves. L'objectif de cette activité était double : du point de vue formatif, il s'agissait d'amener les étudiants à réfléchir au caractère situé et contextualisé des référentiels d'évaluation, ainsi qu'à la relativité des critères mobilisés ; du point de vue de la recherche, je souhaitais voir dans quelle mesure et selon quelles modalités ils allaient tenir compte de la dimension et de l'objectif plurilingues de l'interaction. A cette fin, j'ai enregistré (enregistrement audio) les discussions d'un groupe de cinq étudiantes choisi de manière arbitraire¹⁵, puis j'ai analysé leur discours en m'intéressant plus particulièrement aux moments de discussion liés aux critères d'évaluation mobilisés. En effet, comme évoqué *supra*, ces phases de construction d'un référentiel permettent de rendre visible les référents sous-jacents des interlocuteurs, c'est-à-dire les normes et les attentes – le modèle "idéal" – qui fondent leurs représentations du "bon" locuteur, l'enjeu étant de voir si et comment ces représentations incluaient (ou non) une dimension plurilingue.

3.3. Quelles tensions ?

- 31 Il serait trop long d'analyser ici l'interaction en détails, aussi ai-je choisi de sélectionner quelques éléments particulièrement saillants au regard de la problématique développée dans cet article, à savoir la question de l'articulation entre compétence plurilingue et évaluation, et les tensions que cette tentative suscite¹⁶.

- 32 Différents thèmes et procédures apparaissent de manière circulante dans cette discussion. Premièrement, à différents moments de l'interaction, les étudiantes s'attachent à identifier la finalité de l'interaction pour dégager l'objectif général de l'activité et en déduire les critères pertinents à mettre en œuvre : elles insistent ici sur le fait qu'il s'agit avant tout de "communiquer" et de mettre en œuvre des stratégies de communication, quelle(s) que soi(en)t la ou les langue(s) choisie(s), reconnaissant de fait le caractère plurilingue de l'interaction.

(Exemple 1) Il faut voir si tu arrives à communiquer (sic), le but c'est de communiquer, le caractère communicatif et stratégique

(Exemple 2) Ben déjà on peut évaluer si ils arrivent à communiquer. que ce soit en italien ou en français, ils arrivent à communiquer (...) parce que je crois que le but, c'est qu'ils arrivent à communiquer, même s'ils ne parlent pas la même langue

(Exemple 3) Il cherche à communiquer XXX et il a il a mélangé les langues

- 33 Elles identifient ainsi deux critères, le "respect de la consigne" et la "communication" :

- le premier point important, c'est le respect de la consigne, s'ils arrivent bien à faire en sorte de remplir leur fiche. En fait moi je pense qu'il faut d'abord mettre le plus important
- après on peut faire des sous-catégories
- donc ce serait la première chose importante
- d'accord. On est d'accord, tout le monde est d'accord : respect de la consigne ? (...)
- Premier point respect de la consigne, deuxième point la communication et dans la communication, comment ils arrivent à communiquer, avec quelles stratégies employées ou...

- 34 En cherchant à spécifier ce critère de la communication, elles en viennent à inventorier différentes stratégies mises en œuvre par les deux élèves, et par F notamment. Elles identifient ainsi :

- des stratégies non verbales
parce qu'il y a aussi la gestuelle. Le garçon français, il veut qu'il note, alors il lui dit pas « tiens note », mais il fait le geste avec le stylo
- des stratégies de circonlocution
- pour avoir le nom, il lui dit « moi tatata » et l'autre, il comprend
- mais ça marche pas au 1er coup
- il essaye de formuler de différentes façons.
- des stratégies plurilingues, s'appuyant sur des savoirs et savoir-faire permettant d'"exploiter les ressemblances entre les langues comme stratégies de compréhension / de production linguistique" (Candelier, 2007 : 112).
(Exemple 1) - il essaye quand même de se mettre à son niveau, de parler un mélange français – italien
- ça c'est une stratégie
(Exemple 2) il lui donne un mot approximatif qui se rapproche de l'italien pour euh...
- la communication

- 35 Enfin, elles se demandent s'il est pertinent d'inclure des critères linguistiques et semblent en relativiser la nécessité et l'importance (ce dont témoigne également l'ordre dans lequel apparaissent les thèmes de l'interaction : l'objectif, puis les stratégies et enfin les dimensions linguistiques) :

- et alors, le côté linguistique, on évalue ou pas ?
- ben chais pas, parce qu'il y a pas vraiment de côté linguistique à évaluer
- y a aucune production orale du côté de l'italien XXX donc il fait pas de phrases euh
- alors que du côté français par contre, il dit des mots, il pose des questions, il

formule des questions, en français
- donc ça c'est un peu le linguistique aussi

36 Si on se réfère à la définition de la compétence plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997), le fait de se centrer sur la réalisation de la tâche, de même que la relativisation de l'objectif de maîtrise linguistique me semblent constituer un préalable à l'intégration d'une dimension plurilingue au référent d'évaluation. En outre, les (apprenties) enseignantes évoquent explicitement des stratégies de communication, dont certaines que l'on pourrait qualifier de plurilingues (au sens qualitatif du terme). Par conséquent, on pourrait en déduire que leurs référents respectifs intègrent une dimension plurilingue.

37 Toutefois, leur positionnement est bien plus ambivalent et complexe, dans la mesure où, de manière concomitante et récurrente dans leurs échanges, elles tentent de déterminer de manière définitive dans quelle langue devrait se passer l'interaction, comme l'attestent entre autres les deux exemples ci-dessous :

(Exemple 1) - ils font pas ce qui leur est demandé, de tous les deux parler français et espagnol... euh italien. C'est un peu ce qui est demandé

- ouais mais au final, l'autre il lui pose pas du tout de questions. C'est d'abord à celui qui est en bleu de remplir la fiche

- mais dans ce cas là, ça devrait être en français

- ça dépend

- et du coup pour se faire comprendre il lui parle en en it euh

- en mélange de ché pas quoi (rires)

- c'est un mix, mais il a pas le choix

(Exemple 2) - en fait, le garçon, il doit parler en italien, c'est ça ?

- XXX il doit répondre en français

- pour moi, celui qui est en bleu, c'est le français, donc il devrait parler italien, et l'autre, qui est Italie (sic), qui doit apprendre le français, doit parler français, donc après, ils peuvent se corriger mutuellement, non ? tu es d'accord avec moi A. ?

- oui, mais peut-être qu'après, il y a aura une autre fiche, et ce sera à lui de poser les questions en italien

- oui, moi je pense, sinon, quel est l'intérêt ?

38 Ces échanges autour de "la bonne langue" occupent au final une bonne partie de la discussion, et ce, de manière récurrente. Ce thème semble donc constituer aux yeux des (apprenties) enseignantes une question suffisamment problématique pour qu'elles y reviennent à plusieurs reprises et relativement longuement.

39 En définitive, dans cette discussion, deux thématiques circulent, s'entremêlent et s'entrechoquent, s'attirant et se repoussant l'une l'autre : la reconnaissance de la dimension plurilingue de l'échange entre les deux élèves d'une part, et la centration sur la définition d'une langue unique de communication d'autre part. Par ailleurs, la posture d'évaluatrice dans laquelle les (apprenties) enseignantes sont placées semble exacerber, cristalliser, précipiter (au sens chimique du terme) ces ambivalences, comme l'illustrent les deux extraits ci-dessous :

(1) - oui, mais comment évaluer ? si on regarde la communication, on peut dire si ils se sont compris ou pas. Est-ce qu'ils se sont compris ? oui, ils se sont compris. Mais comment on évalue la qualité de cette euh (...)

- ben déjà on peut évaluer s'ils arrivent à communiquer. Que ce soit en italien ou en français, ils arrivent à communiquer. Y'en a un qui pose des questions, il arrive à s'adapter, l'autre essaye de... arrive à comprendre quand même des mots en français, donc, ça je pense que ça peut être une catégorie. Parce que je crois que le but, c'est qu'ils arrivent à communiquer, même s'ils ne parlent pas la même langue

- mais t'imagines en classe si on devait mettre en place un barème avec euh... ça serait super compliqué, quand même

(2) - Bon, expression orale et compréhension orale, c'est ça ? mais comment évaluer la qualité de ces deux là ?

- ben s'ils arrivent à se comprendre ; s'ils arrivent à s'exprimer

- mais est-ce qu'on pourrait dire aussi moyennement convaincu ? (rires)

- après, c'est plus dans la notation

- ben là, on peut pas faire de note

- on peut faire un truc comme ça par exemple : tac tac, bien très bien....moi, c'est un truc comme ça que je ferais

- oui, mais pas en évaluation

- parce une si on doit mettre une note, on va

- avec un commentaire, mais tu mets pas une note

- ou un point rouge, un point orange

- réussi, moyennement réussi, non réussi, Une image comme au primaire (rires)

40 Ainsi, dans cette discussion, comme dans l'activité sur l'europanto évoquée précédemment, il apparaît que ces (apprenties) enseignantes, en formation initiale pour la plupart, ne font pas clairement la distinction entre noter et évaluer et ont une représentation essentiellement sommative de l'évaluation puisqu'à aucun moment dans la discussion n'est apparu le thème du type ou de la fonction de l'évaluation. Par ailleurs, en ce qui concerne plus directement la problématique de cet article, il semblerait que les (apprenties) enseignantes *reconnaissent* des indicateurs de la compétence plurilingue, sans toutefois les intégrer pleinement aux référentiels qu'elles ont à construire, ni aux référents singuliers qui fondent leurs pratiques d'évaluation : le contexte institutionnel, ainsi que la fonction de catalyseur de l'évaluation au regard des normes, dessinent ici des champs de forces en tension entre des représentations plurilingues et monolingues de la communication et de l'enseignement/apprentissage des langues.

4. Conclusion : limites et perspectives

41 Le lecteur attentif aura sans doute noté que les (apprenties) enseignantes ne font jamais référence à l'occitan. Il faut reconnaître que le double objectif (formatif et scientifique) de l'activité qui leur a été proposée a, d'une certaine manière posé, problème. En effet, lors de ma présentation du contexte de l'interaction entre les deux garçons, j'ai anticipé sur le désarroi – supposé – qu'allaient provoquer chez les étudiants de M1 le visionnage de l'extrait filmé et l'activité qu'ils allaient devoir mener à bien. J'ai donc plus insisté sur le fait que les deux enfants étaient respectivement français et italien, que sur le fait qu'il s'agissait d'un dispositif d'enseignement bilingue français/occitan ou italien/occitan. Je souhaitais ainsi minimiser (voire couper court à) des réactions de contestation face à ce contexte d'enseignement/apprentissage auquel les étudiants avaient peu de chances d'être confrontés dans leur parcours professionnel. Cette stratégie de minimisation s'est avérée, en partie, malheureuse car elle explique, en grande partie en tout cas, pourquoi les étudiantes n'ont pas pris en considération l'occitan, et se sont focalisées sur le français et l'italien.

42 Toutefois, malgré ce biais dans la démarche de recherche, un certain nombre de phénomènes ont émergé, il me semble pertinent de relever, même s'il est sans doute souhaitable de renouveler l'expérience en veillant à une présentation plus satisfaisante du contexte d'enseignement / apprentissage de l'extrait filmé. Cette discussion montre en

effet comment les (apprentis) enseignants reconnaissent les stratégies plurilingues comme un *"savoir-faire discursif permettant de gérer des situations communicatives dans lesquelles des langues inégalement partagées se rencontrent"* (Marquilló Larruy, 2003 : 80), tout en cloisonnant par ailleurs les langues potentiellement mobilisables dans l'interaction. Elle illustre également le fait que l'introduction de la notion de compétence plurilingue dans le champ de la DDL, et plus particulièrement dans le domaine de l'évaluation, reconfigure non seulement les pratiques mais également l'identité professionnelle des enseignants de langues qui ne peuvent plus, ou plus uniquement en tout cas, se définir à l'aune de la langue qu'ils enseignent.

- 43 Or, la diffusion des finalités éducatives européennes en faveur du plurilinguisme suppose de valoriser, y compris dans des certifications, la capacité à mobiliser de manière pertinente l'ensemble des ressources d'un répertoire plurilingue. En effet, comme le soulignent Beacco & Byram (2007 : 113) :

Il est (...) probable que les connaissances et les compétences resteront encore évaluées variété linguistique par variété linguistique, pour des raisons fonctionnelles et sociales évidentes. Mais il est aussi très souhaitable, pour la diffusion même du principe du plurilinguisme en Europe que la compétence plurilingue soit validée en tant que telle, pour qu'elle ne soit pas réduite à la somme des compétences acquises dans chaque variété.

- 44 Par conséquent, au niveau de la recherche, il serait nécessaire d'élaborer des formes d'évaluation dont les activités et les référentiels intègrent une dimension plurilingue (y compris dans les PEL). Du point de vue des activités, quelques propositions existent (cf. Huver & Springer, à paraître 2011) ; du point de vue des référentiels, l'offre est beaucoup plus limitée : les descripteurs élaborés par le Carap¹⁷ pourraient constituer un support, qu'il s'agirait d'adapter, dans la mesure où ce référentiel n'a pas été pensé à des fins évaluatives.

- 45 Plus profondément, et au-delà de ces considérations méthodologiques, intégrer une dimension plurilingue à l'évaluation suppose *"une relativisation et un remodelage des normes et prescriptions scolaires"* (Py, 2005 : 118), de manière à légitimer les pratiques langagières plurilingues quotidiennes et à s'ouvrir aux variations intra- et interlinguistiques. Cela suppose également d'explorer et de tenir compte de la manière dont les acteurs s'approprient ces nouveaux outils, dans un jeu de reconfiguration (en miroir et en tension) tant des représentations que des outils eux-mêmes. La recherche est donc ici pensée comme inséparable de la formation. Dans ces deux domaines, et selon des logiques différenciées mais complémentaires, il s'agirait alors de penser, outre les activités d'évaluation elles-mêmes, des démarches formatives visant à :

- la conscientisation, par les acteurs en formation, du caractère construit – donc subjectif – des référentiels ;
- la contextualisation des pratiques d'évaluation, la dimension plurilingue étant à intégrer selon des modalités différenciées en fonction des dispositifs éducatifs ;
- la construction d'une posture réflexive qui permette la mise en œuvre de démarches d'enseignement et d'évaluation pertinentes et situées.

- 46 Autant de pistes susceptibles de penser des formations linguistiques et professionnelles tout au long de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. (2010). "Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité". In *Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1, pp. 181-207. Disponible en ligne. https://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, Étude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (dir.) (2007). *Carap – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Conseil de l'Europe.
- Chardenet, P. (2004). "Processus qualifiants et objectifs spécifiques". In Berchoud, M.-J. & Rolland, D. (dir.), *Le Français dans le monde recherches et applications*, "FOS : de la langue aux métiers", pp. 148-156.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse – La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Bern : Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche SER, Disponible en ligne. http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_fr.pdf
- Guirand, J. (2009). *Une approche didactique de la diversité linguistique et de l'intercompréhension*. Mémoire de M1 Sciences du Langage/FLE. Université Grenoble 3.
- Hadji, C., (1995[1989]). *L'évaluation, règle du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Huver, E. & Cadet, L. (2010). "Enseigner : un métier qui s'apprend en se réfléchissant ? – La formation professionnelle entre réflexivité et évaluation". In Paquay, Van Nieuwenhoven. & Wouters. *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Huver, E. & Springer, C. (à paraître 2011). *L'évaluation en didactique des langues – nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
- Marquilló-Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé international.
- Moïse, C. (2009). *D'un terrain à l'autre*. Habilitation à diriger les recherches.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. (dir.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Py, B. (2005). "Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants de langues ? L'exemple de l'enseignement plurilingue". In Mochet. et al. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*. Lyon : École normale supérieure.

Py, B. (1997). "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In *Études de linguistique appliquée*, n° 108. pp. 495-503.

Schwob, I. (2002). *Évaluation de l'enseignement/apprentissage bilingue en classe de 4e primaire de Monthey, Sierre et Sion*. Neuchâtel : IRDP.

Sites Internet

Bulats. Consulté en mars 2010 : <http://www.bulats.org/>

Cles. Consulté en mars 2010 : <https://www.certification-cles.fr/>

DCL. Consulté en mars 2010 : <http://www.d-c-l.net/>

Dialang. Consulté en août 2009 : <http://www.dialang.org>

EBP-ICI. Consulté en mars 2010 :

<http://ebp-ici.ecml.at/ProjectDescription/tabid/799/language/fr-FR/language/en-GB/Default.aspx>

Neuropeans. Consulté en mars 2010 : <http://www.neuropeans.com/topic/europanto/>

Dictionnaires

Petit Robert (2000), Paris : Dictionnaires Le Robert.

ANNEXES

Texte en europanto soumis aux (apprentis) enseignants de M1

Vivement Waterloo

De 12 Julio 1998 eine fatale date zal became in de historia des mundo, als memorable als de 29 Majo 1453, quando Constantinople falled in die hands des turcomannos. Die fall de Constantinople was de einde van eine epocha, eine tragedia por die christiane mundo. Die francesa victoria tambien esse eine tragedia por el rest des mundo, porqué now toda Europa, todo el mundo, zal constraint esse de endure sicheremente por at minus quatro jahros und maybe por todo el nexte century die francesa triumphalistique tracotanze.

Today starte die francesa fussballistica epocha. Los Franzosos zal incessantemente nos torture mit seine victoriosas proclamaciones und even if ellos noch una unica Mondiale Cup habe won, er zal seem que ellos habe win hundred. Franzosos qui think de esse gut fussballeros esse als peligrosos als britannicos qui think de esse good cuisineros, americanos qui think de esse elegantes, swisso qui think de habe humour, germanicos que think de esse flexibles, belgicos que think de esse astute. Franzosa fussballistica forza esse contra natura und mucha disgrace zal attire.

Franza must petanque play und solo petanque. Franza op el Mundiale Fussballe Championship victoriante, eine altra francesa revolution habe performed. Chirac zal eine novo Bonaparte become und zal invade toda Europa presumptuoso declarante "Le fussballe c'est moi !"

Die revolutionaria epocha zal noch los names des months verchange. El franzoso revolutionnario jahro zal begin op el 12 Zidanio 1998, aniversario des Prise de la Coupe. Dan come Deschampo, Dugarrembre, Givanchobre, Djorkaembre, Bartheziero, Thuramiero, Leblanco, Karembilo, Lizarazaio, Boghossiano. Franza zal eine Fussballistica Republica become und seine motto zal esse "Liberté, Egalité, Fraternité plus Contrepié". Eine guillotine zal mounted esse op de Bastille platz por execute todos die fussballeros qui miss eine penalty. Op el 12 Zidanio, de traditionale militare parade zal replaced esse by una fussballistica parade.

De Frazosa atomica bomba zal nicht more mit missile shootet esse, aber mit eine kick by Zidane in person. Presto zal Franza invade Europa und oblige todos los fussballeros de speake franzoso und de prostrate in front des frazosa fussballistica supremazia.

Only eine hope remains al reste des Europe por escape aan die franzose imperialstico dominium : unite und beat Franza aan die belgonederlando Europeano Championshipo des 2000.

Europeanos ! Lets unite in eine fussballistica europeana allianz ! Lets defeat de franzoso fussballistique imperialismo in eine Waterloo stadium und send zuback los bleus in die petanque court waar ellos belong.

Dann Platini zal asylum demande aan Brazil und Chirac, op exile in Sainte Helena, zal spend el rest van seine dags regardante op video de Waterloo match, inutile searchante waar de fatale mistake was. (tiré de : <http://www.europanto.be/euro6.html>)

NOTES

1. Association of Language Testers in Europe
2. Diplôme de compétence en langue.
3. Acronyme pour "groupement d'établissements": les Greta sont des groupements d'établissements publics locaux d'enseignement qui fédèrent leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation continue pour adultes.
4. Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur.
5. European Association for Quality Language Services.
6. On pourra notamment consulter le Portfolio collège français, qui en propose un certain nombre dans les rubriques "Tout ce que j'ai déjà fait / J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues" et "Mes manières d'apprendre / Pour me servir des autres langues que je connais".
7. Diplôme d'étude en langue française.
8. Il peut en effet être unidimensionnel (cf. les exercices où une seule réponse est possible) ou pluridimensionnel (cf. les grilles de critères), implicite ou explicite (on parlera alors de référentiel ou encore de grille de critères), partagé ou non avec les apprenants, voire co-construit avec eux.
9. C'est-à-dire qui "*concern[e] les faits linguistiques et culturels en général*" (Candelier (dir.), 2007 : 9), en complément des dimensions inter, qui "*permett[ent] un appui sur des aptitudes acquises à propos de / dans une langue ou culture particulière (...) pour accéder plus facilement à une autre*" (ibid.). (arsenal relevant de l'ordre de l'"inter" : "inter-linguistique", "inter-culturel").
10. Même si cette dimension sera moins traitée dans cette contribution, malgré les similarités et l'évidente complémentarité des enjeux et des questions qu'elle pose.

11. Master "FLE/S : appropriation, diversité, insertion" de l'université F. Rabelais (Tours) – année universitaire 2009-2010. Les étudiants qui constituaient ce groupe étaient en grande majorité des (apprentis)enseignants en formation initiale.

12. L'europanto se définit comme "un mélange de mots et de structures grammaticales assemblées de différentes langues que quiconque peut comprendre dès lors qu'il a une connaissance basique de l'anglais. (...) En fait, l'europanto est un ensemble de principes ou de "précautions" à prendre pour communiquer avec une personne qui ne parle pas la même langue que nous, sans utiliser une *lingua franca* spécifique" (Neuropeans, site internet, ma traduction).

13. Il faut toutefois préciser que cette activité a eu lieu au début de la formation (i.e. pendant le deuxième cours du premier semestre).

14. Cet enregistrement vidéo a été réalisé par l'équipe française (ICAR / INRP) du projet de recherche à moyen terme (2008-2011) EBP-ICI (Éducation bi/plurilingue - intercompréhension et compétences interlinguistiques, coord. Cavalli & Cortier, CELV). Ce projet " *vise le développement d'expérimentations, d'activités et de supports didactiques à l'école primaire associant, dans le cadre d'une didactique intégrée, langue(s) dominante(s), langue(s) minoritaire(s) et/ou régionale(s) dans différentes régions européennes marquées par les contacts de langues : Catalogne, Écosse, régions de France (Corse, Catalogne, Occitanie), Val d'Aoste*" (EBP-ICI, site). L'extrait diffusé fait partie d'un corpus partiellement analysé dans un mémoire de master (Guirand, 2009). Je remercie tout particulièrement Patricia Lambert et Jaume Costa pour avoir si gentiment accepté de me communiquer cet extrait.

15. L'ensemble du groupe avait déjà eu l'occasion lors de précédents cours d'analyser et de comparer des grilles de critères mises en œuvre auprès de différents publics et pour des objectifs diversifiés (certification type DELF, évaluations formatives, évaluations diagnostiques, etc.). Par ailleurs, ils ont pu visionner plusieurs fois l'extrait filmé proposé.

16. Conventions de transcription : pour des raisons de lisibilité, j'ai choisi de transcrire les propos des étudiantes en écrit orthographié.

XXX : passage incompréhensible

EN MAJUSCULES : contenu sur lequel le locuteur insiste

En gras : passages que je choisis de souligner à des fins d'illustration de mon argumentation.

La qualité de l'enregistrement est trop mauvaise et certaines des voix trop similaires pour que les paroles puissent être attribuées avec certitude à l'une ou l'autre des cinq interactantes.

17. Cadre de référence pour les approches plurielles.

RÉSUMÉS

Cet article abordera la problématique de la reconnaissance et de la valorisation de la compétence plurilingue sous l'angle de l'évaluation. Plus précisément, je m'attacherai à analyser les tensions existant actuellement entre, d'une part, les fortes incitations politiques et les évolutions didactiques en faveur de la construction de cette compétence et, d'autre part, les outils, les pratiques et les représentations de l'évaluation qui restent très généralement fondés sur un paradigme monolingue. Ces tensions proviendraient, notamment, du fait que l'évaluation exacerbe particulièrement les tensions entre norme et diversité, la prise en compte des stratégies de communication plurilingues dans les pratiques d'évaluation supposant une remise en question profonde des représentations des notions d'acceptabilité et de norme.

Dieser Artikel behandelt die Thematik der Beurteilung der mehrsprachigen Kompetenz. Durch die Analyse von verschiedenen Quellen (didaktische Verfahren, Diskurse von Studenten im Rahmen einer Lehrerbildung, Unterredungen, usw.) möchte ich zeigen, dass Angespanntheiten zwischen Norm und Diversität die pädagogischen Hilfsmittel, die Praxis und die Darstellungen durchdringen, und dass diese Angespanntheiten in Beurteilungsgelegenheiten verschärft sind.

INDEX

Mots-clés : évaluation, compétence plurilingue, diversité, norme, formation de formateurs

Schlüsselwörter : Beurteilung, mehrsprachige Kompetenz, Diversität, Norm, Lehrerbildung

AUTEUR

EMMANUELLE HUVER

Emmanuelle Huver est maître de conférences à l'université F. Rabelais de Tours. Membre de l'EA 4246 Dynadiv (Tours/Limoges), elle s'intéresse à l'évaluation en didactique des langues et du plurilinguisme, et plus largement aux questions liées à la formation à et par la diversité linguistique, culturelle et formative dans différents contextes (scolarisation des enfants allophones, formations en langues, formation de formateurs notamment).

Courriel : huver[at]univ-tours.fr

Adresse : Dynadiv, université F. Rabelais, 3 rue des Tanneurs, 37000 Tours, France.