

Progression, syllabus, programmes, apprentissages, évaluation, insertion ? De la nécessité d'un référentiel de compétences en Intercompréhension (IC)

Encarnación CARRASCO PEREA

IUFM-Université Joseph Fourier de Grenoble - Universitat de Barcelona

Laboratoire Lidiliem

encarni.carrasco@ujf-grenoble.fr, ecarrasco@ub.edu

Résumé

Cette contribution aborde une thématique aussi inédite dans la didactique de l'Intercompréhension que fondamentale pour son avenir, la création d'un référentiel de compétences qui lui serait propre. Après avoir exposé le bien-fondé de cet axe de recherche et d'action, l'auteure décrira brièvement les différents contextes dans lesquels cette problématique a émergé tout « naturellement », où son traitement s'est fait sentir comme une nécessité pressante. Ensuite elle fera l'état de la question en lien avec les enjeux institutionnels et didactiques pour, finalement, proposer quelques orientations et repères d'ordre méthodologique.

Resumen:

A través de esta contribución se aborda un tema tan inédito en el ámbito de la didáctica de la Intercomprensión como fundamental para su futuro, la elaboración de un referencial de competencias específico. Tras legitimar esta línea de investigación y de acción describirá brevemente el contexto multipolar en el que "naturalmente" emergió dicha problemática y donde su tratamiento fue percibido como una necesidad acuciante. Seguidamente estudiará el estado de la cuestión en relación con los retos institucionales y didácticos que se plantean para acabar ofreciendo algunas orientaciones y bases de tipo metodológico.

MOTS-CLES : référentiel de compétences, (auto)évaluation des apprentissages, validation/reconnaissance institutionnelle, insertion/intégration curriculaires, diffusion.

Palabras clave: referencial de competencias, (auto)evaluación de los resultados de aprendizaje, convalidación/reconocimiento institucional, inserción e integración curriculares, difusión.

INTRODUCTION

L'étendue de la diffusion et la vigueur du développement que connaît aujourd'hui l'IC, aussi bien en tant que domaine de recherche que courant didactique, n'ont pas encore suffi à ce qu'elle fasse l'objet d'une curricularisation *ad hoc*, ou, tout au moins, d'un référentiel de compétences de base qui lui serait propre. Sans doute les raisons en sont multiples et variées : la relative jeunesse de la matière intercompréhensive en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage ; la dynamique centripète à l'origine de sa genèse (ce courant ayant été généré depuis de multiples

pôles, constitués eux-mêmes d'équipes hétérogènes tant du point de vue linguistique que culturel et éducatif) ou enfin et surtout de par son manque d'ancrage curriculaire généralisé et pérenne. En marge du fait (mais sans en écarter la possibilité) qu'à court ou moyen terme cette approche plurielle réussisse à percer les systèmes éducatifs, les politiques linguistiques, le monde des entreprises, de la culture, de l'administration, etc., ou qu'elle arrive même à devenir une pratique communicative « naturelle/spontanée/authentique » dans certains contextes et situations de contact et d'usage de langues, elle nécessite un système de repérage contribuant à faciliter et clarifier, d'une part et en amont, la définition et la description des compétences qu'elle peut véhiculer et, d'autre part et en aval, la reconnaissance et validation de celles que les apprenants réellement acquièrent. Même si, *a minima* et *a contrario*, l'IC demeurerait une démarche didactique cantonnée à un certain secteur de l'éducation, la formation et la recherche, la question *a priori* de la progression et des programmes, et, *a posteriori*, de l'évolution et l'appréhension des apprentissages intercompréhensifs, mérite et se doit d'être cernée et posée. Ne serait-ce que pour « faire justice » en assurant la lisibilité de la multiplicité et la richesse des enseignements intercompréhensifs. C'est dans ce sens, en nous inscrivant dans une stratégie « persuasive », que nous réclamons une démarche de référencement pour l'IC. Nous défendons et prônons depuis longtemps cette plus grande visibilité en vue d'une conquête d'espaces d'enseignement et de formation pour l'IC mais aussi en quête de sa reconnaissance institutionnelle et sociale étendue et stable (Carrasco, Pishva 2009). Notre prémisse étant que plus ses atouts pédagogiques et les compétences auxquelles elle peut aboutir seront visibles, plus facilement pourront être persuadées les instances décisionnelles, en matière de politique linguistique et éducative, de l'intérêt d'inclure l'approche intercompréhensive dans les curricula (Carrasco, 2011). Par ailleurs, du côté apprenant, un balisage des progrès en IC le met en conditions de pratiquer l'auto-évaluation et d'avoir confiance vis-à-vis de ses propres capacités face à une approche des langues que la démarche intercompréhensive peut, de par son idiosyncrasie et au moins au début, fortement déstabiliser (Carrasco et Pishva, 2007 et ci-après).

Nous allons à présent décrire brièvement les différents contextes et niveaux depuis lesquels a émergé, de manière convergente, cette problématique autour de la référencement des compétences en IC. Nous nous attarderons ensuite sur les nécessaires repères théoriques et conceptuels pour, dans un troisième temps, avancer les premiers résultats d'une étude empirique exploratoire. En conclusion seront ébauchés quelques positionnements de type méthodologique.

1. Emergence de la problématique depuis les niveaux micro-, méso- et macro-éducatif

*Una herramienta que contribuya a elucidar, evidenciar
lo que se espera/pretende enseñar
pero también (o sobre todo)
lo que realmente ha aprendido el alumno*

D'une part et premièrement, c'est dans le cadre de notre propre **praxis (niveau micro-éducatif)**, que très tôt et conjointement à d'autres enseignants-chercheurs/formateurs en IC, nous avons ressenti le besoin d'aider nos apprenants à appréhender la richesse et la diversité de leurs apprentissages intercompréhensifs qui, par leur diversité, variété et surtout leur nature pluri, et inter- et translinguistique, restaient parfois partiellement et insuffisamment perçus.

Ainsi, s'étant vu proposer plusieurs langues cibles, en dissociant les activités langagières mais en se limitant aux habiletés réceptives, et ne devant par ailleurs ni mémoriser des listes de vocabulaire, ni remplir des batteries d'exercices structuraux ni simuler des situations de communication, certains de nos étudiants avaient l'impression d'avoir peu (ou pas) appris (des langues). Ce constat « d'échec » bien que minoritaire, nous poussa à conduire un effort de communicabilité des résultats des apprentissages en IC et c'est ainsi que nous avons sélectionné une liste de savoirs, savoir-faire et savoir-être de nature pluri-, inter- et translinguistique en jeu dans nos formations (cf. Carrasco, Degache et Pishva, 2008). Ce recensement nous servit de liste de « (auto)contrôle » ou de repérage aidant les étudiants, premièrement, à se positionner en début de formation au niveau de leurs pré-acquis et, deuxièmement, à dresser le bilan de leurs apprentissages à la fin des cours. Notre hypothèse de travail étant que les étudiants prenant acte de leurs apprentissages, ils allaient gagner en confiance vis-à-vis de leurs propres capacités mais aussi de leurs progrès ainsi que de l'efficacité de la démarche didactique dont le caractère innovant et pluriel avait pu les surprendre.

D'autre part, dépassant le strict cadre du groupe-classe et de la salle de classe, et nous situant au niveau de l'institution éducative (**niveau méso-éducatif**) nous avons constaté, toujours dans le cadre de nos activités de formation, un décalage parfois même aberrant entre les apprentissages intercompréhensifs et leur validation institutionnelle. En effet nous nous sommes trouvée à la croisée ou plutôt au milieu de deux logiques se heurtant : l'une monolingue, correspondant à la filiation étanche et unilingue de nos formations, et une autre plurilingue prônée et véhiculée par notre démarche intercompréhensive. Par exemple et en guise d'illustration, les formations en IC dispensées à l'Université Stendhal de Grenoble se traduisent, pour des aléas curriculaires, par une validation strictement monolingue, et les étudiants l'ayant suivie se voient attribuer un niveau A2 de l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001 et désormais CECR ou *Cadre Européen*) dans la langue

véhiculaire des cours qui, pour certains, était pourtant la langue qu'ils enseignaient dans leur pays d'origine, voire même leur langue « maternelle ». En définitive nous avons expérimenté concrètement, sur le terrain, ce que signifiait d'être pionniers dans l'implantation curriculaire d'une approche plurielle dans des systèmes éducatifs gérés encore par des paradigmes monolingues.

Enfin, et sur un plan cette fois-ci **macro-éducatif** et non plus au niveau de la pratique mais de la réflexion théorique qui doit l'accompagner en amont et en aval, il nous a semblé qu'une référencement juste et ajustée des objectifs didactiques en IC, des processus y conduisant et des résultats des apprentissages afférents, constitue l'un des maillons manquants entre, d'une part, un appareillage didactologique qui comme l'intercompréhensif est déjà consolidé et mûr, car ayant été expérimenté et ayant fait ses preuves, et d'autre part la (nécessaire) conquête d'espaces curriculaires. Cette dernière apparaissant comme l'étape que le courant intercompréhensif se doit encore de franchir dans le cadre de l'engagement éducatif et social qui est le sien en tant que voie de « plurilinguisation ».

Mais, à partir de quels repères théoriques et de quels outils de référence aborder l'élaboration d'un référentiel de compétences propre à l'IC ?

2. Approche et outils de référence de départ : du Cadre au CARAP

Bien qu'ils ne soient pas légion, certains enseignants-chercheurs relevant du domaine de l'IC se sont déjà penchés sur la question de l'étalonnage des niveaux, de la progression des contenus selon une échelle temporelle, de l'évolution et la mesure des progrès, etc. D'aucuns ont décrit les syllabus de leurs formations et les ont fait correspondre à des référentiels de compétences, embryonnaires, mais expressément dressés (Carrasco, Degache, Pishva, *idem*) ; d'autres ont comparé leurs pratiques formatives et évaluatives pour trouver un socle commun transférable et adaptable à d'autres réalités pédagogiques, dans l'espoir de contribuer à générer des parcours curriculaires (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais : 2010) ; certains, comme l'on vient de l'exposer, ont « dénoncé » le décalage souvent existant entre la diversité et la richesse des acquis intercompréhensifs et leur banalisation et amenuisement à travers une validation institutionnelle inadaptée car maximaliste et monocentrée (Carrasco, Pishva *idem*). Parfois ces auteurs ont fait remarquer que, pour rendre compte des acquis langagiers en IC, les niveaux communs de référence émanant du *Cadre Européen* s'avèrent inadaptés et insuffisants (Jamet : 2010) et de là la nécessité, d'une part, d'avoir recours également à des outils plus en phase avec l'IC (comme le CADre de Référence pour les Approches Plurielles, désormais CARAP, Candelier et *alii* 2011) et, d'autre part, le besoin de plaider pour une évaluation de qualité des formations intercompréhensives (Carrasco 2011). Dans cette contribution nous proposerons un système de repérage conceptuel en vue d'un référentiel de base des apprentissages en jeu dans des formations intercompréhensives qui, nous l'espérons, puisse être utile

autant à des fins de planification d'enseignements, de rédaction de syllabus et de validations curriculaires que d'(auto-)évaluation (sommativ, formative, voire certificative).

Certes, nous disposons aujourd'hui et d'emblée des deux travaux européens de référence par excellence en matière de descripteurs de compétences en langues : le *Cadre* et le CARAP.

Si, d'une part, il est certain que c'est dans le CECR (par exemple dans le chapitre 6) que le concept de Compétence Plurilingue et Pluriculturelle (CPP désormais) a pris corps, il est tout aussi vrai que, les descripteurs de compétence langagière contenus dans cette « œuvre maîtresse », référence internationale dans le domaine de la Didactique des langues, obéissent à une logique unilingue car seul un système linguistique est retenu à la fois. En effet, ces descripteurs ne tiennent pas compte des démarches cognitives d'apprentissage-usage des langues de nature interlinguistique, i.e. ils font abstraction de l'interaction qui intrinsèquement s'établit entre la/les langue/s ciblée/s et celle/s connue/s au préalable, l'essence même de la CPP. Il en va de même pour les cultures source/s et cible/s. Qui plus est, bien que le dédoublement de l'activité langagière d'expression orale « en continu » d'une part et « en interaction » de l'autre ait constitué un des grands apports méthodologiques du *Cadre*, il est tout aussi certain que d'autres habiletés linguistico-communicatives comme l'interaction écrite ou la médiation (interlinguistique), fortement sollicitées dans la plupart des courants intercompréhensifs, n'y disposent pas de descripteurs. Fort de ce constat de défaillance plurielle, Candelier conduisit en 2007 un projet de Recherche et Développement au sein du Centre Européen des Langues Vivantes (CELV), dont le but fut d'élaborer, précisément, un Référentiel répondant au paradigme plurilingue. Pour ce faire l'équipe pilote de ce projet fit converger deux procédures de travail,

- d'une part, ses membres se sont basés sur leur propre pratique formative, en qualité d'experts, dans les différentes approches plurielles qu'ils représentaient (Approche Interculturelle, Didactique intégrée des langues, Eveil aux Langues et IC),
- et d'autre part, ils se sont inspirés d'une sélection de *publications-sources*, rattachées à ces différentes approches plurilingues et dont elles présentaient les objectifs didactiques. C'est ainsi que le CARAP a été proposé comme un *ensemble structuré de savoirs* [dans son double versant langue et culture], *savoir-faire et savoir-être qui cherche à expliciter les aspects de la compétence plurilingue et pluriculturelle et qui ne relèvent pas de la maîtrise d'une variété linguistique ou culturelle en particulier* (Candelier, di Pietro 2011 : 263). Car la compétence plurilingue est reconnue comme complexe, composite et ne résultant pas de la simple addition ou juxtaposition de compétences dans différentes langues mais reposant plutôt sur la mise en synergie, en situation d'usage-apprentissage d'une langue, des différentes langues comprises dans la biographie ou le bagage langagier de l'individu. Le CARAP propose au départ une schématisation des compétences globales distribuées en deux volets (cf. tableau ci-après tiré de la version

espagnole du CARAP ou MAREP¹) : celui qui a trait à la *gestion de la communication linguistico-culturelle en contexte d'altérité* et celui autour du développement personnel, de la *construction et l'élargissement de son répertoire linguistico-culturel*.

Cuadro de las competencias globales

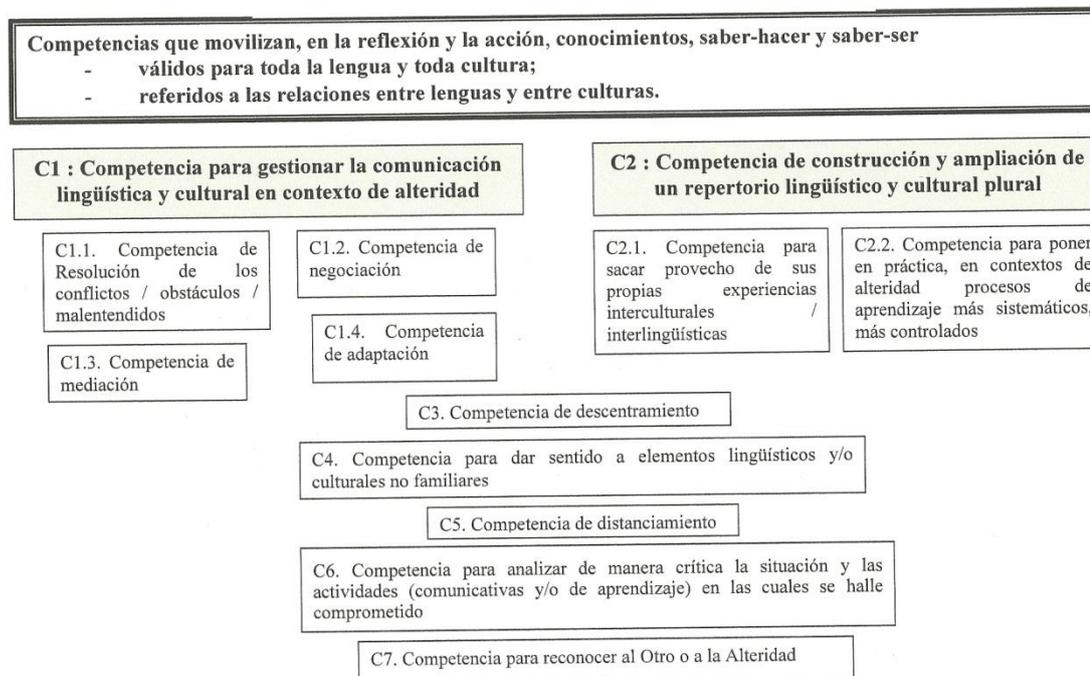


Tableau 1 “Cadre des compétences globales” (MAREP, 2008).

La notion de compétence la plus consensuelle qui circule dans le domaine de l'éducation, sur laquelle reposent la plupart des programmes scolaires européens, est définie en termes de capacité de l'individu à résoudre des situations complexes (dont la solution n'est pas évidente au premier abord), diverses et imprévisibles en prenant appui sur des ressources internes (connaissances, habiletés et attitudes/valeurs) et/ou externes (les pairs, les enseignants, les experts, des outils d'information, du matériel de références et didactique). En partant de la prémisse que par leur **complexité** et leur **caractère situé** les compétences ne peuvent ni être directement enseignées ni observées (seulement les résultats sont appréhensibles), même si ce sont elles qui sont visées par l'éducation plurilingue et engagées dans une tâche (comme par exemple, chercher des

¹ Nous tenons à faire remarque que dans le MAREP (MARco de Referencia para los Enfoques Plurales, Candelier et alii 2008), version en espagnol du CARAP, les titres des sections *savoir-faire* et *savoir-être* ont été inter-changés ou mal traduits la première ayant été intitulée « *Actitudes* » et la deuxième « *Procedimientos* ».

informations dans un texte rédigé dans une langue inconnue), le noyau dur du CARAP, le référentiel à proprement parler, ne liste pas directement des compétences mais des **ressources internes** y conduisant, i.e. **des savoirs, savoir-faire et savoir-être** qui eux sont «enseignables» et peuvent par conséquent être travaillés en classe (nous en fournissons un exemple plus bas). La compétence étant reconnue comme *une unité d'une certaine complexité, impliquant l'individu dans sa totalité et liée à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées* (Candelier et alii, *idem* : 11) l'enseignement contribuera, en définitive, à la mise en place de compétences *via* les ressources qu'elles sollicitent/mobilisent².

Pour bien appréhender l'articulation établie au sein du CARAP entre *compétence générale* et *ressources* (internes) afférentes (connaissances, procédures et attitudes) nous allons, comme annoncé plus haut, en donner un exemple. Ainsi, la compétence d'*adaptation* mobiliserait, dans l'action et dans la réflexion, des savoirs, savoir-faire et savoir-être valables pour toute langue-culture et portant sur les relations entre langues et cultures. Entre autres et pour les savoirs, « savoir qu'il existe plusieurs cultures plus ou moins différentes » (K 8.2) ; pour les savoir-faire et selon les cas, « savoir identifier des comportements particuliers liés à des différences culturelles » (S 2.10), alors que pour les savoir-être, « disponibilité à s'engager dans la communication (verbale / non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte » (A 7.2), (*ibidem* : 12).

Mais puisque nous disposons de cet outil expressément conçu pour la référencement des approches plurielles, le CARAP, pourquoi songer à un autre spécifique à l'IC ? Pour trois raisons principalement : le caractère transversal du premier (embrassant toutes les approches plurielles), le recueil partiel et contingent de ses publications-sources et les spécificités cognitives, psycholinguistiques et communicatives inhérentes à la démarche intercompréhensive et qui ne sont pas forcément recueillies dans leur totalité dans cette référence de base incontournable pour la didactique du plurilinguisme.

3. De la spécificité des enjeux psycholinguistiques, (méta-)cognitifs et communicatifs de l'IC et de la nécessité d'une référencement *ad hoc*

Dans leur travail sur la *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle pour l'évaluation*, Lenz et Berthele (2010) soulignent que l'IC constitue aujourd'hui la conception la plus moderne du répertoire plurilingue fonctionnel car elle entraîne

- la lecture de textes authentiques en diverses langues et l'abord de ces dernières par activités langagières dissociées,
- la valorisation des compétences partielles ainsi développées,

² Toutes ces ressources sont rédigées en termes de prédicat et objet.

- la promotion de la diversité linguistique (en y incluant des langues moins « importantes »)³,
- le développement de l'aptitude langagière générale, travail cognitivement exigeant car sollicitant des stratégies cruciales dans, notamment, la lecture de textes difficiles [considérés ainsi car rédigés en langues non étudiées au préalable bien que pas pour autant complètement étrangères/inconnues si typologiquement proches à une/la langue de départ] ce qui suppose la mobilisation de processus cognitifs essentiels⁴,
- la sollicitation d'une démarche analytique (classer, établir des correspondances) et cognitive (démarches intellectuelles effectivement activées),
- l'utilisation (usage intégral) et l'élargissement du répertoire plurilingue et interculturel de l'apprenant-usager, l'exploitation de son profil langagier même en se limitant à des compétences partielles car inégalement développées,
- la communication dans des contextes multilingues,
- l'optimisation des différentes langues connues en vue de réaliser une tâche de compréhension (intra ou interfamiliale),
- la médiation entre langues (expliquer dans une langue x un texte en langue z), « mélange de codes » peu ou pas autorisé en milieu scolaire.

Qui plus est, certains auteurs signalent que la mémorisation dans l'apprentissage est favorisée lorsque l'intérêt est stimulé, l'effet surprise est créé, des processus cognitifs faisant appel à l'association sont sollicités, des situations favorisant l'investissement du déjà su sont proposées et que pour découvrir le nouveau on prend appui sur les pré-acquis (Lieury 1997 in Chaplier, C., 2012). L'approche intercompréhensive, faisant

³ D'autant plus urgente que, comme certains auteurs ne manquent de pointer, paradoxalement « plus on fait de l'Europe moins on fait des langues » (Fratz, P., 2012 : 57).

⁴ Il y a lieu de se demander si l'IC est une approche élitiste ou tout au moins nécessitant d'un certain degré de développement cognitif et de maturité intellectuelle de la part de l'apprenant dans la mesure où elle stimule et exige chez ce dernier une activité/réflexion métalinguistique importante qui, en plus, met en jeu différentes langues en même temps. De même, les processus mentaux qui dans son ensemble sont activés par la démarche intercompréhensive, les formes de raisonnement y étant promues, sont non seulement de bas niveau (observer, comparer, mettre en rapport, classer, ordonner, hiérarchiser, analyser, synthétiser) mais aussi d'un deuxième niveau qui demande l'application des premières (induire, déduire, établir des hypothèses, des analogies, etc.). Le 3^{ème} niveau de cette taxonomie de processus mentaux et de types de raisonnements (d'Estévez 2002 et Escamilla 2008 in Ambrós, Ramos i Rovira 2009) concernerait des actions mentales avec, certaines, une forte composante métacognitive (planification, contrôle, régulation, évaluation) et qui, dans la plupart des cas sont également stimulées dans des formations axées sur l'IC (déterminer des difficultés, résoudre des problèmes, argumenter, raisonner de façon critique, prendre des décisions, créer, évaluer des plans, évaluer le fonctionnement et l'ajustement des procédures ainsi que les résultats suivant les objectifs et les conditions).

appel à pratiquement la totalité de ces principes, elle présente, à notre sens, un clair atout cognitif et notamment mnémorique.

Compte tenu de tous ces enjeux (méta-)cognitifs, psycho-linguistiques et communicatifs de l'approche intercompréhensive, il semble judicieux qu'elle dispose d'une référencement sur mesure. Qui plus est, nous plaidons pour que celle-ci articule convenablement une perspective d'une part multilingue, basée sur des descripteurs inspirés du *Cadre* et se rapportant à des activités langagières prenant en considération une seule langue à la fois, et d'autre part plurilingue car focalisée sur des compétences d'ordre pluri-, inter- et translinguistique répertoriées en grande partie dans le CARAP⁵. Cette double visée, multilinguistique et plurilinguistique, juste et ajustée par rapport à l'abord intercompréhensif des langues, assurerait en plus la transition entre les paradigmes unilingues (régissant les systèmes éducatifs actuels) et les plurilingues (inhérents à l'approche plurilingue de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures dont l'IC). Ce continuum mono-pluri laisse présager une acceptation et une intégration plus rapide et facile des approches plurielles dans les enseignements formels qui au jour d'aujourd'hui reposent sur des axes organisationnels monocentrés.

C'est justement dans le but de mettre à l'essai ce double versant multi- et plurilingue véhiculés respectivement par les descripteurs du *Cadre* et du CARAP, et de tester en même temps leur adéquation aux objectifs didactiques intercompréhensifs, que nous avons conduit récemment une étude empirique à but exploratoire et prospectif.

⁵ **Pluri-** car impliquant divers systèmes linguistiques cible indépendamment de la disparité du niveau de maîtrise atteint selon la langue et l'activité langagière retenues. **Inter-** car stimulant les transferts réalisés d'une langue à une autre et mettant en jeu la capacité du sujet à tirer parti de l'ensemble de ses ressources langagières lors de l'apprentissage-usage d'une ou d'autres idiomes (compétence plurilingue en définitive). Cette dimension répercutée des apprentissages langagiers, ces va-et-vient uni- bi- ou multidirectionnels, peuvent avoir lieu au niveau des connaissances conceptuelles, procédurales et attitudinales mais encore faut-il qu'elle soit valorisée et encouragée par la démarche didactique en jeu. De fait, l'expert en évaluation et en compétences V. Carette considère que l'enjeu principal d'un enseignement basé sur le développement de compétences consiste à apprendre aux sujets à mobiliser leurs acquis, l'enseignant devenant de ce fait l'acteur principal d'un savoir sur le savoir-mobiliser, l'une des qualités, par ailleurs, essentielles de l'individu d'aujourd'hui et demain (2011). Enfin, une dimension **Trans-**, se faisant écho en quelque sorte de la notion de *Compétence Commune Subjacente* de CUMMINS (1978 in Manriquez-López, Aclé Tomasini 2006), moteur central non verbal en marge de la langue utilisée et qui n'est pas lié à une langue en particulier mais disponible pour toute et chacune de celles que le sujet utilise. Nous y trouverions, par exemple, des connaissances conceptuelles, du monde, textuelles, métalinguistiques (compter les mots, les syllabes d'un mot, les fragments d'un texte, etc.) ; la conscience d'une identité d'apprenant-usager plurilingue ; des habiletés cognitives à déployer (identifier, mettre en rapport, classer, comparer, résoudre des problèmes, etc.) ; des stratégies de compréhension de l'écrit (élaboration d'hypothèses, contrôle de la compréhension), de production orale et écrite et de traitement de l'information ainsi que des représentations, attitudes et valeurs vis-à-vis des langues, leur contact, apprentissage-usage, le multi- et le plurilinguisme, etc.

4. Etude exploratoire : les descripteurs du Cadre et du CARAP mis à l'épreuve après une formation européenne intensive axée sur l'IC (premiers résultats)

Dans le cadre du Programme Intensif Erasmus de la Commission Européenne, s'est tenue à l'Université Ca'Foscari de Venise durant la dernière semaine du mois de février et la 1ère du mois de mars 2012, une formation en et par l'IC, *Formica*, adressée à 45 étudiants provenant de diverses universités de l'Europe romanophone et qui a été dispensée par des représentants de différentes approches intercompréhensives (intra-, interfamiliale et autres).

Lors du dernier créneau de cette formation, consacré à l'évaluation des apprentissages, nous avons demandé aux étudiants l'ayant suivie,

- premièrement, de dresser leur profil d'usagers romanophones en rapportant dans chacun des 4 domaines d'usages prévus par le *Cadre Européen* (personnel, public, éducationnel et professionnel) les langues romanes qu'ils y emploient ;
- deuxièmement, à l'aide de la grille pour l'auto-évaluation du CECR (2001 : 26-27), de juger de leur niveau, pré- et post-opératoire, dans les langues romanes de leur choix dans chacune des 5 activités langagières retenues dans le tableau en question (auto-évaluation déclarative multilingue et par activité langagière dissociée) ;
- troisièmement, de marquer, dans une des trois listes de ressources tirées du CARAP (savoirs, savoir-faire ou savoir-être) les items qu'ils considéraient avoir à leur actif avant *Formica*, uniquement après ou ceux qui tout en faisant partie de leurs pré-acquis à leur arrivée à Venise, avaient été développés durant cette formation. Pour ce 3ème volet du recueil des données, l'échantillon fut divisé en trois groupes égaux, savoirs, savoir-faire et savoir-être, et chaque étudiant recevait une seule liste de ressources selon son groupe d'appartenance. Il nous a semblé qu'autrement, si nous avions proposé l'ensemble des référentiels à tous les formés, ceux-ci risquaient de trouver la tâche lourde et fastidieuse et notre recherche s'en serait ressentie.

De cette manière, et sous prétexte de mesurer l'impact présumé de cette formation, nous avons mis à l'épreuve «intercompréhensive» et pour la 1ère fois, ce référentiel pour les approches plurielles qu'est le CARAP.

Le corpus ainsi recueilli se prête à de multiples traitements et analyses des données comme par exemple,

- la comparaison entre le niveau présumé de compétence communicativo-langagière d'entrée avec celui de sortie dans les différentes langues romanes considérées pendant la formation,

- la mesure de l'impact présumé de différentes variables (langues romanes de départ, environnement bilingue vs monolingue, filière universitaire d'origine, etc.) dans les éventuels progrès linguistico-communicatifs relevés,
- ou, encore, la distribution des réponses recueillies (items cochés par les formés dans chacune des trois listes de ressources distribuées).

Néanmoins pour l'instant, nous nous sommes limitée à effectuer un rapide survol quantitatif de ces données. Nous nous sommes focalisée uniquement sur les réponses se rapportant aux acquis que les sujets questionnés considéraient comme pré- ou post-opératoires, i.e. préalables à leur participation à Formica ou qui en revanche en découlaient.

	SAVOIRS	SV- FAIRE	SV- ETRE
Aucun pré-acquis avant Formica	-	10%	15%
Aucun apprentissage nouveau après	50%	20%	10%

Tableau n° 1 : auto-évaluation des participants à Formica par rapport à leurs acquis pré-ou post-opératoires (en référence aux listes de ressources du CARAP)

Ce tableau à double entrée met en évidence que c'est au niveau des **savoirs** où, d'une part, tous les enquêtés considèrent avoir **le plus de connaissances préalables** mais où aussi, d'autre part, la moitié de l'échantillon estime **n'avoir rien appris de nouveau**. En revanche, c'est dans le domaine des attitudes que le taux le plus élevé de formés ayant déclaré ne pas en disposer auparavant a été prélevé (15%) en même temps que le plus faible pourcentage de sujets soutenant n'y avoir appris rien de nouveau a été observé (10%). A la lumière des premiers résultats de cette modeste étude, nous décelons néanmoins une intéressante piste de recherche à poursuivre et approfondir à l'avenir : après une formation « multiapproches » à l'IC, en ciblant diverses langues romanes, visant le développement de l(inter-)compréhension à l'écrit et la pratique de l'interaction orale « authentique » en présentiel, dispensée à des étudiants européens romanophones provenant de différentes filières universitaires et pays, **c'est notamment dans le domaine des attitudes que les formés estiment posséder le moins de connaissances préalables mais, en même temps ou pour cause, en avoir acquis en plus grand nombre.**

En marge de ces quelques résultats et de ceux qui restent encore à déceler et à discuter, cette brève étude expérimentale nous a au moins permis de mettre en oeuvre « grandeur nature » un exercice d'auto-évaluation déclarative des apprentissages

intercompréhensifs à la fois multilingue (à l'aide du *Cadre*) et pluri-, inter- et translinguistique (sur la base du CARAP).

5. Conclusion : perspectives et principales orientations méthodologiques

Si nous tenons à ce que l'IC tiennent ses engagements éducatifs et sociaux et que nous entendons œuvrer pour sa diffusion et son insertion curriculaire, nous devons savoir communiquer ses avantages et efficacité pédagogiques, didactiques, cognitifs, sociaux (voire économiques) à travers, nous pensons, un système de référencement des compétences en jeu. Ce gain en lisibilité (des objectifs didactiques, de l'efficacité de la démarche sous-jacente et du potentiel préalable des apprenants qui en résulte amplifié) ébranle « salutairement » tout l'édifice didactique, en l'occurrence intercompréhensif, en questionnant sa cohérence. Ceci inclut ou interroge un autre élément aussi important que souvent repoussé dans la didactique des approches plurielles dont l'IC, l'évaluation des enseignements/apprentissages qui sans doute contribue à la promotion et à la pratique de la compétence plurilingue et interculturelle.

Dans cette perspective nous plaçons pour un référentiel propre à l'IC en tant que système organisé, compréhensible, cohérent et convainquant vis-à-vis des agents décideurs en même temps qu'accessible et attrayant pour les principaux acteurs et multiplicateurs de « plurilinguisation », les apprenants et les enseignants/formateurs. Ce serait une liste de compétences visées par la démarche didactique retenue, l'intercompréhensive, mais également une référence pour mesurer l'impact des pratiques d'enseignement et les résultats des apprentissages. Par conséquent un outil à fonctions et usages multiples, à l'intention de destinataires variés et pouvant être implémenté sur différents supports (écrit, électronique), pouvant servir par exemple à : l'établissement de programmes, progressions, curricula (de la part des partenaires éducatifs, concepteurs de programmes de formation, auteurs de matériel didactique, décideurs et éditeurs) ; la mise en place d'(auto-)évaluation de qualité (diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative, etc.) qui serait pratiquée par les apprenants, enseignants de langues, formateurs en IC, évaluateurs, etc. ; la mesure de l'impact des formations (pouvant intéresser les agents de décision) ; la prise de conscience, de la part des apprenants, de leurs acquis et progrès ainsi que de leur identité plurilingue (en construction/développement) à l'aide, notamment, d'un Portfolio adossé à ce référentiel mais pertinemment ouvert à d'autres champs rendant compte, par exemple, des compétences digitales sollicitées (*Galanet, Galapro*).

Ce caractère multipolaire (dimensions méta-linguistique/communicative) et multidimensionnel (pluri- et multilingue, savoirs, savoir-faire et savoir-être se rapportant à différentes langues, leurs interactions) et pluridisciplinaire (divers domaines de connaissance) ne doit pas brouiller la nécessaire distinction entre objectifs didactiques et leur atteinte de la part des apprenants ni non plus entre les processus qui amènent au savoir (de l'ordre des concepts, habiletés ou valeurs/attitudes) et ce savoir même, i.e. entre ce qui est visé par l'enseignement/apprentissage et ce qui est accompli

en classe, en définitive entre objectif didactique visé, procédure pédagogique y conduisant et résultats finalement atteints. Toujours en gardant à l'esprit que les compétences, mais aussi la conscience et les attitudes, sont rarement directement observables (Lenz et Berthele *idem*) sachant que ce sont plutôt leur résultats qui sont appréhensibles (Candelier et *alii, idem*).

Ce référentiel devrait également revêtir une dimension euro- et éco-compatible, i.e. il devrait être utile et utilisable de manière concomitante dans divers pays et, en même temps, être convenablement intégré dans chacun d'entre eux, i.e. dans le contexte ou environnement éducatif qui leur est propre. Par voie de conséquence le rythme d'application de cet outil dépendra du contexte d'implémentation. La question géolinguistique ne pouvant en être évincée, au moins sur notre vieux continent où selon le pays, comme le note Martínez (2011), s'entrecroisent différentes et multiples instances de pouvoir/décision, des traditions différentes, besoins et représentations.

Et pour conclure, nous tenons à souligner que dans le cadre de l'élaboration de ce référentiel nous pensons qu'un effort tout particulier sera à fournir au niveau de la synthèse, du syncrétisme pertinent des approches mono-/multilingue et inter-/trans-plurilingue, de l'adaptation et de l'élargissement de l'existant en matière de référentiels (Cadre, CARAP, Portfolios, TICE), mais également dans la rédaction des descripteurs afférents aux activités langagières spécialement entraînées et développées dans certains dispositifs intercompréhensifs (interactions plurilingues en ligne, médiation interlinguistique) et qui jusqu'à présent n'ont pas été étalonnées.

6. Références bibliographiques

Ambròs, A., Ramos, J.M., Rovira, M. (2009). *Enfilem les competències, les competències bàsiques a l'àrea de llengua*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona, <http://161.116.7.34/enfilem>

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). <http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Candelier, M., di Pietro, F., (2011). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, (Blanchet et Chardonnet dr.), pp. 261-273.

Candelier, M., et *alii* (2011). CARAP - *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, projet ALC du CELV. Graz : Conseil de l'Europe. http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
<http://carap.ecml.at/Components/3Tablesofdescriptors/tabid/2663/language/fr-FR/Default.aspx> (versions allemande, anglaise et espagnole)

Carette, V. (2007). « L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 30, pp. 49-71.

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012

CELV: Centre Européen des Langues Vivantes (<http://www.ecml.at/>).

Carrasco Perea, E. (2011). Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione, in *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, De Carlo (Ed.), Collana "Lingue sempre meno straniere", Edizioni Wizarts, Porto S. Elpidio (AP), pp. 325-342.

Carrasco Perea, E., Chavagne, J.P., Le Besnerais, M., (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 » in *Synergie Europe*, 5, 33-52 (<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/encarnacion.pdf>)

Carrasco Perea, E., Degache, D., Pishva, Y. (2008). « Intégrer l'intercompréhension à l'université » in *Les Langues Modernes*, 2008/1, 62-74 (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604>)

Carrasco Perea, E. Pishva, Y. (2009). « L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane » in Araújo e Sá, M^a H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Seré, A.; Vela Dalfa, C. (Org.) *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. Aveiro, Portugal: Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Oficina Digital, 2 febrero de 2009 (ISBN 978-972-99314-6-8), pp. 263-274.

Carrasco Perea, E. Pishva, Y. (2007). « Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l'approche plurielle « Intercompréhension » » in Capucho F. et al. (Coord.). *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 109-124). Lisboa, Portugal, Universidade Católica Editora, 6-8 de Setembro de 2007 (ISBN 978-972-54-0177-4). (<http://www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel2/9.doc> ou <http://www.dialintercom.eu>)

Chaplier, C. (2012). « L'aide à l'écriture en anglais chez des étudiants LANSAD-sciences » in *Evaluer avec le CECRL, Les Langues Modernes*, 1/2012, pp. 71-79.

Cummins, J. (1978). « Bilingualism and the development of metalinguistic awareness » in *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), pp. 131-149.

Fraith, P. (2012). « Evaluation des étudiants non spécialistes en langues à l'aide du CECRL » in *Evaluer avec le CECRL, Les Langues Modernes*, 1/2012, pp. 56-64.

Lenz, P., Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation* in « Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle », Division des Politiques Linguistiques, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg (www.coe.int/lang/fr).

Liery, A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Flammarion.

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012

Manriquez-López, L., Aclé Tomasini, G. (2006). « Bilingüismo y Competencia Lingüística : Diferencias en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl-Español » in *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 40, n° 3, pp. 267-274. <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP04030.pdf>

Martinez, P. (2011). Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certifications, instructions, référentiels in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, (Blanchet et Chardonnet dr.), pp. 275-281.

Actes Colloque IC2012 (E. Carrasco)