L'évaluation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : la médiation orale

Khalid Ez-Zaim
Plidam, Inalco

Résumé : Cette contribution a pour but principal d'interroger l'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle à la lumière de la problématique générale de l'évaluation en langues et des implications didactiques du plurilinguisme. Evaluer en termes de compétence plurilingue et pluriculturelle est une problématique qui exige de revisiter la définition de cette notion on ne peut plus complexe, ne serait-ce que pour l'expliciter davantage afin d'en appréhender le sens et la quintessence. Pour remédier aux lacunes qui handicapent le CECR (2001) et son Volume complémentaire (2018), nous tentons, dans un esprit critique et loin de tout applicationnisme aveugle, une articulation de ces deux documents avec le CARAP (2011) pour tenter de réaliser, autant que faire se peut, une opérationnalisation de ce cas particulier de la Compétence Plurilingue et Pluriculturelle qu'est la médiation orale, dans le cadre d'un essai d'évaluation de cette compétence impliquant le jeu de rôle. Par cette opérationnalisation, nous cherchons à mettre en relief l'apport que pourrait avoir la médiation dans le développement et l'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle, et donner un regard pratique sur ce nouveau type d'évaluation.

Mots-clés : évaluation ; compétence plurilingue et pluriculturelle ; approches plurielles ; médiation orale ; didactique du plurilinguisme

1 Introduction

Aujourd'hui, la visibilité dont jouit la notion de Compétence plurilingue et pluriculturelle (désormais CPP) n'est plus à contester. Or, le développement de cette compétence exige de repenser l'enseignement-apprentissage des langues vivantes à la lumière du paradigme scientifique du plurilinguisme. Paradigme qui rompt avec le modèle idéal du natif monolingue. Il est devenu depuis presque une vingtaine d'années le credo politico-linguistique du Conseil de l'Europe et constitue un des principes fondateurs des politiques d'enseignement des langues en Europe et ailleurs dans le monde.

Les travaux qui ont fait de la CPP l'objet d'activités ou de matériaux didactiques plurilingues et interculturels ne manquent pas. Mais, s'agissant des modalités d'évaluation de cette compétence, beaucoup reste à faire : elles ne sont pas encore suffi-

samment réfléchies dans la mesure où les procédures d'évaluation en termes de cette compétence font jusqu'à présent quasiment défaut.

Par conséquent, ce changement de paradigme implique non seulement une refonte de l'enseignement/apprentissage mais aussi et surtout « une modification de l'évaluation » (Piccardo *et al.*, 2011). D'où une autre problématique qui ne fait, d'ores et déjà, qu'augmenter la complexité de l'acte d'évaluer la compétence sociolangagière. Disons qu'aux problématiques précédentes liées à la question de l'évaluation en langues est venue désormais se greffer la problématique de l'évaluation de la CPP.

L'objectif de ces pages n'étant pas de reprendre les problématiques relatives à l'évaluation de la compétence sociolangagière en général (problématiques desquelles, d'ailleurs, l'évaluation de la CPP ne saurait pas s'échapper), nous nous limiterons à interroger l'évaluation de cette compétence à la lumière du paradigme du plurilinguisme et de ses implications didactiques. Nonobstant les critiques, voire les diatribes (Maurer et Puren, 2019) adressées au CECR et à son volume complémentaire, nous tenterons l'évaluation d'une CPP, à savoir la médiation orale, en nous appuyant sur une articulation entre le CARAP, le CECR et son volume complémentaire.

2 Qu'entend-on par compétence plurilingue et pluriculturelle ?

Pour tenter de traiter la problématique de l'évaluation de la compétence plurilingue, il est indispensable de s'arrêter sur la définition de cette notion. Sa complexité demande un vrai travail d'explicitation et de simplification, ne serait-ce que pour neutraliser tout ce qui pourrait être de nature à déformer son essence et de là, embrouiller, « ambigüiser » le processus d'évaluation et de vérification de son apprentissage/acquisition. Autrement dit, pour éviter de se perdre dans les dédales de la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, définition on ne peut plus complexe, il faudrait, pensons-nous en empruntant la voie de la méthode complexe d'Edgar Morin, en déterminer le cœur, le noyau dur, au lieu de focaliser sur les frontières « qui sont toujours floues, toujours interférences » (Morin, 1990a).

Que devons-nous entendre, exactement, par CPP ? En survolant les définitions, nous remarquons que, généralement, pour tenter de caractériser cette macro-compétence (Sabatier, 2008, p. 122), les chercheurs se fondent sur des antagonismes, des traits définitoires qui s'opposent mais à l'intérieur d'un même ensemble :

— compétence déséquilibrée vs. compétence équilibrée ;
— compétence plurielle vs. compétence singulière ;
— compétence partielle vs. compétence globale ;
— conception additive vs. conception intégrative ;
— compétence monolingue vs. compétence plurilingue.

Devant cette liste, l'impression qui se dégage est celle d'un flou conceptuel déconcertant, d'un amalgame de notions, à un point tel qu'on peine à appréhender cette compétence et à savoir ce qu'elle recouvre à proprement parler.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

De surcroit, les textes fondateurs (Coste *et al.*, 1997 ; CECR, 2001 ; Moore, 2006 ; Beacco et Byram, 2007 ; Beacco *et al.*, 2010, 2016 ; Candelier, 2008, 2011 ; Bigot *et al.*, 2013 ; Troncy *et al.*, 2014) mettent en garde contre ce glissement simplificateur de croire qu'il y a une dichotomie entre ces oppositions. En revanche, elles sont à regarder comme un ensemble de valeurs que peut prendre une compétence plurilingue et pluriculturelle dont les variations ne sont pas du tout discontinues. C'est à dire, considérer cet ensemble comme *un continuum* qui assure une continuité et une liaison entre ses propres extrémités.

Il semble que la première définition de la CPP est celle qui a été proposée par Coste, Moore et Zarate (1997) et reprise dans le CECR en 2001. Nous reprenons ici cette définition :

> « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste et *al.*, 1997, p. 12 ; CECR, 2001, p. 129).

2.1 La Compétence Plurilingue et pluriculturelle, un ensemble d'antagonismes

Par compétence déséquilibrée, le CECR (2001) entend brosser un profil de locuteur plurilingue et pluriculturel disproportionné : tout locuteur qui, probablement, maîtrise en général une langue plus que d'autres, maîtrise le versant oral plus que l'écrit dans une langue alors que c'est l'inverse pour les autres, maîtrise à l'oral deux ou plusieurs langues, mais à l'écrit, il n'en maîtrise qu'une ou deux d'entre elles, connaît bien la culture d'une communauté dont il connaît moins la langue et vice versa.

Toutefois, quoique déséquilibré, le répertoire langagier de l'apprenant n'est plus à regarder comme un handicap, une source de difficultés d'apprentissage et/ou d'enseignement d'une langue étrangère ou seconde, mais plutôt comme une alternative, une aide, un tremplin qui permet de s'appuyer sur des langues connues, globalement ou partiellement, pour accéder à des langues « inconnues », globalement ou partiellement. Effectivement, aux yeux de bon nombre de psycholinguistes, le bilinguisme, et *a fortiori* le plurilinguisme, est plutôt favorable à l'apprentissage d'autres langues.

> *« Les bilingues ne sont pas des monolingues défaillants mais tout simplement des personnes dotées d'un profil linguistique différent, composé des deux langues. De par la nécessité de coordonner systématiquement ces deux langues en temps réel, l'enfant ou l'adulte bilingue fait face à des exigences pragmatiques et conversationnelles particulières impliquant une*

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

> *dimension de compétence supplémentaire : il sait donc faire quelque chose de plus que les monolingues. C'est une chance pour lui, qui vient s'ajouter à la richesse que constitue en soi l'accès à deux moyens d'expression permettant de naviguer allègrement d'une langue et d'une culture à une autre.* » (Kihlstedt, 2013, p. 47)

La CPP est aussi considérée comme une compétence plurielle, qui présente l'intérêt de renforcer la singularité, à savoir, l'identité langagière et culturelle du sujet plurilingue. Puisqu'il est démontré que toute expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme « tire parti des composantes sociolinguistique et pragmatique préexistantes » (Coste *et al.*, 1997, p. 11).

D'un point de vue didactique, cela veut dire que les accents particuliers, les interférences, les transferts et le *code switching* ne sont plus considérés comme des « fautes ». Ce sont plutôt des marques acceptables, voire bienvenues, de l'identité, de l'altérité, du plurilinguisme et de la pluriculturalité ; ce sont aussi des instruments pédagogiques qui peuvent être au service de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ou secondes mais aussi maternelles. Car les recherches en psycholinguistique confirment que la maîtrise d'une langue étrangère élève aussi la langue maternelle à un niveau supérieur (Vygotsky, 1986). C'est pourquoi, disons-nous, toute didactisation plurilingue et pluriculturelle devrait en principe prendre en compte, non seulement les enseignements dits « intégrés » qui vont dans un seul et unique sens, celui de L1 à L2, de L2 à L3, de L3 à Ln, mais aussi et surtout le sens inverse. Puisqu'il est avéré qu'il y a une influence réciproque entre la L1 et la L2.

> "*The results are qualitative changes in the original conceptual system and the eventual emergence of a new linguistic system rooted in the same conceptual system. The two language channels are in constant interaction, and mutually affect each other through their common underlying conceptual system. Therefore research has to focus not only on the L1 to L2 but also on the L2 to L1 effect.*" (Kecskes, 2008, p. 31)

Par ailleurs, en tant que compétence évolutive et malléable, la CPP se veut une compétence instable et dynamique. Dans le sens où il faut entendre par là qu'elle est susceptible de changer de configuration, d'équilibre, de répertoire langagier, en fonction de l'âge, des expériences linguistiques et culturelles, des formations, du travail autodidacte, des individus et des sociétés.

Une compétence partielle dans une langue peut devenir globale avec le temps et vice versa, c-à-d, une compétence linguistique partielle peut, à défaut d'usage au fil des jours, s'amenuiser voire tomber en désuétude. D'où la possibilité de distinguer, nous semble-t-il, entre compétences langagières partielles passives et compétences langagières partielles actives.

> « Dans l'optique que nous avons prise, à savoir que le bilingue est un être communiquant à part entière qui se sert de ses deux langues (séparément ou ensemble) pour communiquer, il devient alors intéressant d'étudier le flux et le reflux des langues chez celui-ci. Tout en gardant une même

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

> compétence communicative, il pourra évoluer avec le temps tout au long du continuum monolinguisme-bilinguisme, selon les besoins linguistiques. Des situations nouvelles pourront exiger un développement de certaines compétences linguistiques dans une des deux langues ; d'autres feront que ces compétences linguistiques n'auront plus lieu d'être, et se résorberont ; d'autres encore feront que le bilingue fera de plus en plus appel au parler bilingue dans sa vie de tous les jours. » (Grosjean, 1993, p. 16-17)

Par conséquent, en interrogeant la CPP à la lumière de ces distinctions, une autre question se pose, celle-ci relevant de l'évaluation et portant sur une autre opposition : compétence vs. performance, ou pour reprendre la nomenclature du CECR (2001) : compétence vs. action. Que faut-il évaluer : les savoirs plurilingues, les capacités plurilingues ou les deux ? Et comment ? Car une des difficultés principales de l'évaluation de la compétence plurilingue résiderait dans la relation entre l'acte observé (la performance autant monolingue que plurilingue), et le but de l'apprentissage plurilingue. Pour paraphraser Musial *et al.* (2012), dans quelle mesure peut-on inférer de tel ou tel acte sociolangagier que l'élève a élaboré telle ou telle connaissance but de l'enseignement-apprentissage plurilingue (Musial *et al.*, 2012, p. 143) ?

Quelle attitude pédagogique adopter vis-à-vis des actes défectueux commis par un locuteur en manque de compétence dans une situation de communication donnée, interpellant à un moment donné, telle ou telle compétence langagière partielle jugée passive ? Selon un angle de vue docimologique, faut-il considérer ces actes défectueux comme des « erreurs » à sanctionner lors d'une évaluation notamment sommative ? En d'autres termes, qu'en sera-t-il du statut de l'erreur et des formes que celle-ci prendra dans le cadre du développement de la CPP ?

2.2 Tensions définitoires et conceptuelles

C'est, à proprement dire, cette caractéristique complexe et ambivalente de la CPP qui se trouve à l'origine de pas mal de malentendus et de tensions :

— Au niveau de la définition du concept de plurilinguisme : « c'est encore très largement une conception quantitative et additive du plurilinguisme qui prévaut dans les représentations de la plupart des acteurs de l'enseignement des langues, en Europe et ailleurs » (Candelier et Castellotti, 2013, p. 190).

— Et, par conséquent, au niveau de l'évaluation des pratiques plurilingues : une tension entre le paradigme mécaniciste et le paradigme holistique, et une autre tension entre la conception additive et la conception intégrative de la compétence plurilingue (Huver et Springer, 2011).

Rappelons pour mémoire que la conception additive du plurilinguisme renvoie au fait de maitriser plusieurs langues, celles-ci envisagées comme des systèmes clos, étanches, juxtaposables. *Alors que la conception intégrative envisage la compétence plurilingue comme une compétence intégrée résidant principalement dans la capacité du locuteur à faire des liens entre les langues de son répertoire* (Castelloti, 2010).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Selon une optique holistique, la CPP *devrait* renvoyer à tous les types de compétences langagières, y compris la compétence langagière dans une langue unique (Lenz et Berthele, 2010). Ainsi, dans la pratique, faudrait-il comprendre que même au moment où un locuteur ne parle que dans une seule langue, il est admissible de supposer qu'il soit tout de même plurilingue. Qui plus est, bon nombre de chercheurs affirment clairement et nettement que « Le monolingue n'est qu'un cas particulier de plurilingue » (Matthey et De Pietro, 1997), que "*the bilingual is not two monolinguals in one person*" (Grosjean, 1989, p. 4) et que le sujet bi/plurilingue a l'aptitude de « varier d'un monolinguisme fonctionnel à un autre, en passant par des étapes de bilinguisme, tout en préservant la même compétence communicative de base » (Grosjean, 1993, p. 16).

Dès lors, le sujet bi-plurilingue se caractérise par une compétence plurilingue telle qu'elle lui permette de :

> *« faire face à des situations qui s'échelonnent sur un continuum où il aura à s'exprimer dans une langue seulement [. . .], jusqu'aux situations où il sera admis que les interlocuteurs en présence recourent à l'ensemble des potentialités langagières qui sont à leur disposition, et alternent ou mélangent les langues qu'ils ont en commun au cours de la conversation. Ces situations traversent des réseaux culturels qui se chevauchent plus ou moins (selon que les membres en partageant certains aspects et certaines règles) et se regroupent en réseaux plus étendus, de manière parfois complémentaire, et parfois concurrente »* (Grosjean, 1993, p. 31).

En suivant ce raisonnement, nous pouvons ainsi dire que la CPP peut alors s'exprimer dans des actes de performance mono-/bi-/pluri-lingues qui participent de la même compétence :

« la capacité à faire varier son répertoire langagier le long de ce continuum, selon des tracés et des tissages, originaux et singuliers, délinéant le feuilleté des identités » (Moore, 2006, p. 100).

Alors, deux cas de figure à ne pas dissocier peuvent se dégager de ce qui précède : le cas d'une performance monolingue qui provient, pourtant, d'une compétence plurilingue qui opère dans une et une seule langue, et celui d'une performance plurilingue qui provient d'une compétence plurilingue et qui opère cette fois dans deux ou plusieurs langues. Ainsi conçue, la compétence plurilingue est à considérer comme une compétence unique, commune, sous-jacente et complexe : "*the bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals ; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration*". (Grosjean, 1989, p. 3)

Par conséquent, les *différentes langues de l'individu bi-/plurilingue sont à considérer comme constituants d'un*

> *« répertoire communicatif unique* (Gumperz, 1971 ; Dabène, 1994, 2003) composé de l'éventail des compétences du bi-/plurilingue dans les diverses langues en présence. Les choix d'activation dépendent de son interprétation de la situation, des interlocuteurs, des objectifs de communication,

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

des valeurs emblématiques accordées aux différentes langues à différents moments, etc. ». (Moore, 2006, p. 100)

3 Problématique de l'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle

L'objet d'évaluation en langue varie d'une théorie à l'autre. En effet, il s'est vu toujours déterminé en fonction du statut que chacune des méthodes ou approches attribue à la langue (Tardieu, 2005, p. 221-222).

> *« De tout temps, les techniques d'évaluation ont reflété la vision que l'on avait de la langue et de son usage à un moment donné. Ce que l'on teste, et le genre de tâche ou de type d'item choisis pour tester, révéleront l'influence de la pensée dominante sur ce qu'est la capacité langagière et ce que nous faisons précisément quand nous utilisons la langue dans son usage quotidien. »* (Milanovic, 2002, p. 1)

Il est donc justifié aujourd'hui, à l'ère de ce qu'on pourrait appeler « approches plurielles » (Candelier, 2008) ou « didactique du plurilinguisme » (Bigot *et al.*, 2013) (appellations qui ne chantent pas à tout le monde [1]), de se demander ce que signifie communiquer selon la compétence plurilingue et pluriculturelle, ce qu'il en est de la conception de la langue, et surtout comment enseigner-apprendre-évaluer en termes de cette compétence.

En ce qui concerne la question de l'évaluation de la CPP beaucoup reste à faire. Car, comme le soulignent bien Candelier et Castelloti, une didactique du plurilinguisme, comme toute didactique, ne peut se penser sans une réflexion sur l'évaluation des apprentissages plurilingues (Candelier et Castelloti, 2013).

C'est une question que le CECR n'a pas traitée du fait qu'il s'est réduit à l'évaluation sommative/certificative de la compétence monolingue. En effet, comme le remarque bien Emmanuelle Huver, les compétences partielles, les dimensions plurilingues et interculturelles de la compétence à communiquer et la diversité des formes, des fonctions et des démarches d'évaluation se trouvent exclues et marginalisées, dans les certifications actuellement dominantes. De surcroît, en analysant les évaluations DIALANG, DCL, CLES, etc., elle conclut que, même si ces dernières peuvent avoir lieu en plusieurs langues, les certifications restent en effet majoritairement monolingues, puisqu'elles n'évaluent qu'une seule langue à la fois (Huver, 2014).

Pour essayer de dépasser cette problématique et contribuer à la résolution des questions afférentes non seulement à celle-ci mais aussi à l'évaluation en général, nombre de chercheurs proposent de s'appuyer sur une synergie d'approches telles que, entre autres, l'approche par tâches et en particulier l'approche par projet.

Aux yeux d'Emmanuelle Huver et de Claude Springer, ces approches favorisent une conception alternative des pratiques évaluatives surtout en France. En effet, dans leur

1. Maurer et Puren préfèrent l'expression de « didactique des langues » à celle de « didactique du plurilinguisme » (*Cf.* Maurer et Puren, 2019, p. 238).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

ouvrage consacré intégralement à la question de l'évaluation en langues, ces deux auteurs (Huver et Springer, 2011, p. 240) nous invitent à nous intéresser à une évaluation alternative aux standards rompant ainsi avec les pratiques évaluatives actuellement dominantes, qui se basent sur un paradigme quantitatif/mécaniciste.

Ces propositions s'expliquent justement par le fait que l'évaluation des compétences plurilingues et interculturelles s'avère être difficile pour ne pas dire irréalisable, sans une prise en compte de modalités évaluatives qui se veulent qualitatives et qui prévoient expressément une certaine subjectivité.

Il en va sans dire que la problématique de l'évaluation de la CPP n'est pas du tout à traiter de manière isolée et séparément des deux autres versants de l'acte pédagogique que sont l'enseignement et l'apprentissage plurilingues.

3.1 Peut-on évaluer la CPP aux antipodes d'une didactisation plurilingue située ?

Avant d'entamer tout acte d'évaluation de la CPP, il est tout à fait légitime de s'interroger sur sa didactisation : car, comment un enseignement-apprentissage en termes de *cette compétence* pourrait-il se concrétiser pédagogiquement et, qui plus est, « comment assurer que les variétés ne seront pas abordées de manière isolée si *on s'en tient à des approches singulières* » (Candelier, 2007, p. 5) ? Par approches singulières, il faut entendre ici les approches monolingues. Il y a donc besoin d'approches plurilingues qui acceptent de mettre en contact, au sein du même cours, deux ou plusieurs langues. Les approches plurielles des langues et des cultures, telles que promues par le Conseil de l'Europe, se réclament de cette orientation.

L'objectif général que se fixent ces approches est celui de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle. D'ailleurs, selon Coste, c'est l'objectif qui devrait dorénavant être privilégié dans l'apprentissage des langues (Coste *et al.*, 1997).

Pour Candelier (1996), « [...] l'approche plurilingue postule que l'enseignement d'une langue doit contribuer au développement d'une aptitude générale à apprendre les langues » (Moore, 2006, p. 223). Il préfère l'appellation d'approches plurielles à celle d'approche plurilingue en la définissant ainsi :

> « Nous appelons "approches plurielles des langues et des cultures", des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles ». (Candelier, 2007, p. 3)

Une distinction est faite entre quatre approches bien délimitées (Candelier, 2008) : l'intercompréhension entre les langues parentes, l'éveil aux langues, la didactique intégrée et l'approche interculturelle [2].

2. Pour plus de détails sur la notion d'approches plurielles, nous vous renvoyons aux travaux de Michel Candelier qui en est l'initiateur. Voir, entre autres, l'ouvrage collectif publié en hommage à lui sous le titre de : « Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier », 2014.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Ces quatre approches autorisent en principe la cohabitation et la mise en contact des langues du répertoire linguistique de l'apprenant avec la langue cible. C'est à dire, elles envisagent la possibilité de s'appuyer sur les langues qu'on connait déjà pour apprendre une/des langue(s) étrangère(s)... En tant que telles, ces approches se distinguent d'une approche monolingue dont une seule langue constitue à la fois l'objet et le moyen.

Cela suppose donc que ces approches plurielles peuvent constituer, mais pas exclusivement, un lieu propice pour la concrétisation didactique d'enseignement-apprentissage et d'évaluation plurilingues.

Etant donné que l'évaluation se réalise, prend forme et sens souvent dans le cadre d'une progression d'apprentissage, nous pensons qu'« une modélisation de ce que pourrait être un enseignement-apprentissage plurilingue simultané » (Ez-Zaim, 2015, p. 54) en termes d'approches plurielles s'avère plus que jamais incontournable. Car, d'un point de vue scientifique, seul un tel travail de didactisation, soumis par la suite à l'épreuve du terrain, aidera ou à constituer ou à « dé-constituer » ce champ de recherche dont l'appellation et rien que l'appellation ne fait pas déjà l'unanimité au rang des chercheurs.

D'un point de vue pédagogique, avant de penser une évaluation en termes de la CPP, il faut spécifier les modalités, les aspects méthodologiques, les buts d'apprentissage à réaliser et déterminer les ressources les plus pertinentes pour l'enseignement-apprentissage dans une situation bien précise, selon une reconfiguration précise, notamment scolaire, pour pouvoir passer après à l'évaluation de cette compétence.

3.2 Des perspectives pour l'évaluation de la CPP

Nous pensons que la CPP ou l'enseignement-apprentissage plurilingue et pluriculturel au sens large du terme pourrait être conçu comme un moyen ou comme une fin en soi. Envisagée en tant que moyen, cette compétence ambitionne de garantir à tout apprenant le droit à une éducation de qualité (Coste *et al.,* 2009). En tant que fin, elle peut faire office de projet éducatif *global où chaque langue a son apport à fournir dans la construction de l'identité de l'apprenant et de sa compétence plurilingue et interculturelle* (Cavalli *et al.*, 2009).

Dans cet esprit, les langues du répertoire sociolinguistique de l'apprenant peuvent être tout autant un objet d'apprentissage qu'un outil heuristique, c'est-à-dire qu'elles peuvent être parfois la cible des apprenants, et parfois la passerelle vers d'autres langues (Forlot, 2009, p. 19-20).

Cela nous amène à dire que la compétence plurilingue et pluriculturelle pourrait être évaluée selon deux perspectives. Soit selon une conception intégrative qui viserait l'évaluation de la CPP moyennant une évaluation substantiellement plurilingue, soit selon une conception additive qui viserait l'évaluation d'une ou de plusieurs langues séparément. Tout dépendra du projet pédagogique dans lequel la CPP va être développée, et des buts d'apprentissage qui y seront fixés.

Considérée comme un moyen, la CPP peut être développée, à titre indicatif, dans le cadre d'un projet pédagogique qui accorde aux élèves la possibilité de s'appuyer sur

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

les langues qu'ils connaissent déjà (langues maternelles, langues scolaires, etc.) pour apprendre une langue étrangère ou seconde. Ici, les langues que connait l'apprenant représentent « un socle d'apprentissage » (Forlot, 2010, p. 12). Dans ce cas, la maitrise de la CPP peut se mesurer à l'aune d'une évaluation autant monolingue (additive) que plurilingue (intégrative) portant respectivement sur la maitrise de la langue cible et/ou des langues pivots/passerelles.

Par exemple, à l'issue d'un enseignement-apprentissage plurilingue simultané qui vise la maitrise du français langue étrangère pour un public cible non natif, pour évaluer la CPP des apprenants, on peut évaluer, en mode mono, leur compétence communicative en français. Et c'est, par récurrence, en évaluant cette compétence qu'on évaluerait, *ipso facto*, la CPP des apprenants. Ou en mode pluri, en faisant recours à une évaluation substantiellement plurilingue de la CPP. Nous proposons ici, à titre indicatif, le cas de la médiation interlinguale (voir parties 3.1 et 3.2).

Dans le cas où l'on s'applique à utiliser la CPP comme une fin en soi dans le cadre d'un projet pédagogique plurilingue et pluriculturel, qui vise la construction de l'identité de l'apprenant et/ou le développement de sa compétence plurilingue, ici le recours doit prioritairement, mais pas exclusivement, être fait à une évaluation substantiellement plurilingue simultanée.

En définitive, le choix donc d'une perspective didactique plurilingue précise, justifiée et bien contextualisée s'impose. Car, c'est ce choix-là qui va orienter non seulement l'enseignement-apprentissage plurilingue et pluriculturel qui est à mettre en place mais aussi et surtout tout acte d'évaluation tributaire de celui-ci.

4 Vers une articulation entre le CARAP, le CECR et son volume complémentaire pour l'évaluation de la CPP

Point n'est besoin de rappeler l'importance de la place du CECR (2001) dans le « marché des langues ». C'est un document de référence très largement utilisé dans l'élaboration de dispositifs d'évaluation sommative/certificative. Cependant, un certain nombre de critiques ont été adressées au CECR dans sa version de 2001, portant essentiellement sur le manque et les lacunes qui ont touché en particulier la compétence plurilingue et pluriculturelle ainsi que la médiation. En effet, il n'y existe aucun descripteur ni échelle de niveaux pour illustrer ces deux concepts, pourtant présents dans le CECR (2001).

Cela dit, il a fallu revoir et « revisiter » la CPP et les activités médiatrices proposées par le CECR (2001) pour une intégration présumée de tous les aspects plurilingues, de toutes les situations, de tous les événements, de tous les environnements, de tous les domaines qui façonnent et restructurent les relations, les interactions et les rôles qui amènent les acteurs sociaux à activer le mode opératoire communicationnel plurilingue et pluriculturel.

C'est dans cet esprit que la Division des Politiques éducatives du Conseil de l'Europe a décidé de produire et publier un volume complémentaire du CECR en février 2018. Il s'agit d'une version augmentée de descripteurs dans laquelle sont développés des

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

descripteurs notamment pour la médiation, les réactions à la littérature et l'interaction en ligne.

Et c'est aussi dans une optique d'actualisation et d'amplification des descripteurs du CECR de 2001 que ce volume complémentaire a été élaboré. Il est soi-disant venu combler les domaines lacunaires du CECR dans sa version initiale (2001), à savoir essentiellement le manque de descripteurs couvrant la CPP, l'activité de la médiation et le manque d'échelles de niveaux plurilingues.

Ce volume complémentaire accorde aux activités de médiation une grande place, à en croire ses concepteurs qui affirment bien que l'élaboration de descripteurs pour la médiation était la partie la plus longue et la plus complexe du projet (CECR, 2018). Preuve en est les deux grands volets de médiation proposés : les activités de médiation d'une part et les stratégies de médiation d'autre part. En gros, 24 échelles de descripteurs y sont consacrées spécialement à la médiation. Une échelle appelée médiation générale et 23 échelles spécifiques qui se réfèrent à des situations de médiation diverses.

Par ailleurs, n'oublions pas qu'un autre document de référence, antérieur à ce volume complémentaire, avait le mérite d'avoir opérationnalisé les concepts du plurilinguisme et de la pluralité culturelle en proposant une liste de descripteurs élaborés pour guider tout enseignement-apprentissage visant le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Il s'agit du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP, Candelier, 2012). C'est un autre instrument du Conseil de l'Europe qui s'ajoute au CECR et au Portfolio Européen des langues (PEL). Il ne serait pas exagéré et partial de lui reconnaitre au moins une double pertinence : il a servi [3] et sert de référentiel pour la concrétisation didactique de la compétence plurilingue et pluriculturelle en s'appuyant sur les approches plurielles, telles qu'initiées par Candelier et « de cette orientation sur le processus d'enseignement-apprentissage découle la pertinence du CARAP dans le domaine de l'évaluation formative » (Lörincz, 2015, p. 21).

En revanche, en ce qui concerne la compétence plurilingue et pluriculturelle, ce qui manquait principalement au CECR, pour rester dans sa logique dominante d'évaluation mécaniciste basée sur des standards, c'est l'établissement d'une échelle de niveaux communs de références pour l'évaluation de la CPP. Le volume complémentaire du CECR (2018) se propose, d'ores et déjà, de combler ce manque en présentant des échelles de descripteurs [4] pour la médiation de textes, la médiation de concepts et

3. Les cas d'introduction des approches plurielles et de l'utilisation des descripteurs du CARAP dans les curriculums officiels se multiplient jour après jour, citons ceux de la Catalogne, de la Suisse romande, du Luxembourg, de l'Autriche, de la Finlande, etc. (Voir pour plus de détails : Candelier, 2017). Voir aussi, à titre d'exemple, la Banque de Matériaux didactiques en ligne (BMD) diffusée sur le site du CARAP (http ://carap.ecml.at). Banque à laquelle nous avons personnellement participé par l'élaboration de trois activités plurilingues propres au contexte scolaire marocain.

4. Pour Michel Candelier, les échelles de descripteurs proposés dans la partie du Volume complémentaire consacrée aux compétences plurilingues et interculturelles n'évaluent pas ces compétences, mais la compétence communicative elle-même : « Une lecture attentive des nouveaux descripteurs proposés montre qu'il s'agit, conformément aux orientations générales des descripteurs du CECR, de descripteurs qui lient la dimension plurilingue ou pluriculturelle à un comportement communicatif. Autrement dit, ces descripteurs ne saisissent, au sein des divers aspects des compétences plurilingue et pluriculturelle, que ceux qui peuvent être directement articulés avec une des fonctions, certes importante, du langage : la fonction communicative ». (Candelier, 2017, p. 73-74)

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

la médiation de la communication, ainsi que pour les stratégies et les compétences plurilingues/pluriculturelles.

Bref, il nous parait aujourd'hui qu'une articulation du CARAP avec le CECR, d'une part, et d'autre part, du CARAP avec le volume complémentaire du CECR, pourrait avoir un apport indéniable dans la résolution des problématiques qui règnent autour de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Selon Lörincz (2015), une articulation du CARAP avec le CECR devrait permettre d'expliciter sous forme de descripteurs certains concepts du CECR qui ne figurent pas dans le CARAP. Nous pensons aussi qu'une articulation du CARAP avec le volume complémentaire du CECR devrait en principe permettre de combler les domaines lacunaires de ce dernier. Pour Candelier, « Les dimensions négligées (dans le volume complémentaire du CECR) [5] concernent essentiellement la compétence d'apprentissage, les aspects liés à la réflexion (y compris des catégories comme intérêt et curiosité) et la métacognition, les connaissances générales sur le fonctionnement des langues et sur leur diversité, le lien personnel à la différence et à l'identité » (Candelier, 2017, p. 74).

Il nous semble que cette double articulation pourrait aider les enseignants à construire, pourquoi pas, au sein de telle ou telle approche plurielle [6], des programmes d'enseignement plurilingue « complet » : formation d'objectifs plurilingues et pluriculturels, construction de projet et d'activités relevant, entre autres, de la médiation, mise en œuvre d'évaluations formatives et d'évaluations sommatives.

4.1 Un cas de figure : la médiation pour l'évaluation de la CPP

On s'accorde aujourd'hui pour dire que les médiations linguistiques jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues. Puisqu'elles « peuvent aider les apprenants à progresser sur le niveau communicatif ainsi que sur le niveau métaréflexif concernant le fonctionnement de deux (ou plusieurs) systèmes langagiers » (Schädlich, 2016, p. 81).

La médiation est considérée dans le CECR de 2001 comme l'une des quatre activités langagières fondamentales, outre la réception, la production et l'interaction. Mais, il en limite les *activités langagières au seul (re)traitement des textes en négligeant les autres aspects de la médiation notamment relevant de l'oral.* C'est ce qui explique, peut-être, pourquoi la médiation peinait jusqu'à aujourd'hui à se définir comme un concept didactique (Aden et Weissmann, 2012, p. 266). Puisque les activités de médiation linguistique viennent à manquer dans les programmes et manuels scolaires de la plupart des systèmes éducatifs et notamment dans les méthodes d'apprentissage du français langue étrangère. Les exemples d'intégration curriculaire de la médiation se font très rares, nous en citons celui du système éducatif allemand (*cf.* Schädlich, 2016, p. 82), et celui du système grec de certification publique en langues Kratiko Pistopiitiko Glossomathias, désigné par le sigle : KPG. (Voir Sandrine Alègre, 2012, p. 355-367).

5. C'est nous qui précisons.

6. Nous citons, à titre indicatif, le travail effectué dans le cadre du projet Miriadi (https://www.miriadi.net/) sur la question de l'évaluation sur la base du CARAP et au sein de l'intercompréhension, une des quatre approches plurielles des langues et des cultures.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

C'est cette limitation des activités médiatrices que le volume complémentaire de 2018 prétend dépasser puisque l'approche qu'il adopte pour traiter la médiation va au-delà de celle qui en est faite dans le CECR de 2001. Répétons qu'aux activités pour médiation de textes, les auteurs ajoutent des échelles pour médier les concepts et la communication.

En termes de performance, un médiateur est un individu qui est censé être en mesure *de jouer des rôles d'intermédiaire et de* médiateur linguistique et culturel (Moore, 2006). Il doit être capable de « déterminer le genre de langue et de communication que peut comprendre son destinataire et d'adapter son comportement communicatif en conséquence » (Lenz et Berthele, 2010, p. 20).

Notons au passage que le versant interculturel de la CPP doit être pris en considération dans ce genre de situation de communication interpersonnelle et interactionnelle. Car, les différences interculturelles peuvent impacter la médiation en aidant ou en bloquant la compréhension mutuelle. Car,

> *« La médiation comporte à la fois des éléments de réception et de production mais également une compétence particulière qui fait le lien entre la partie réceptive et les conditions spécifiques de la partie productive, c'est-à-dire, principalement, qui prend en compte les particularités du destinataire ».* (Lenz et Berthele, 2010, p. 19-20)

Selon le volume complémentaire du CECR (2018, p. 130), l'échelle de l'intermédiation « concerne les situations dans lesquelles l'utilisateur/apprenant plurilingue, médie du mieux qu'il peut à travers les langues et les cultures dans une situation informelle liée aux domaines public, privé, professionnel ou éducationnel ». Sont exclues de ce cas de médiation les activités relevant de l'interprétation professionnelle. L'intérêt est porté essentiellement sur l'intermédiation dans des situations qui relèvent de l'ordinaire, du quotidien.

Exploitée dans des projets ou des activités de simulation, la médiation a le mérite de mettre les apprenants évalués non seulement dans des situations plurilingues mais aussi pluriculturelles. C'est ainsi que l'on peut « demander à l'apprenant d'assumer une position d'intermédiaire dans une situation mettant en scène un malentendu ou une différence culturelle » (Huver et Springer, 2011, p. 262).

Sur ce, il nous semble que l'apport de la médiation linguistique au développement de la CPP est très important dans la mesure où « la discursivité des activités médiatrices peut servir au développement (et notamment à l'évaluation) [7] de cette compétence » (Schädlich, 2016, p. 88).

7. C'est nous qui ajoutons.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

4.2 Le trialogue, une tâche de médiation orale pour l'évaluation de la CPP

Pour voir, en pratique, à quoi pourrait ressembler une évaluation de la CPP moyennant la médiation orale, nous proposons cette situation que nous appelons : « manger à l'extérieur ». [8]

Mais avant de rentrer dans le vif du sujet, une petite mise au point s'impose : quand on veut manger dans un restaurant avec un ami, notre objectif est de manger. Du point de vue sociolangagier, pour atteindre ce but, on doit être en mesure de commander un repas, réserver une table, adresser la parole au serveur, lui demander la carte, lui demander des explications ou des répétitions, et régler l'addition...

Ici, la langue est un outil pour atteindre son but, et non pas un objectif en soi. L'attention est portée sur l'objectif de la « tâche » sociale à accomplir (manger à l'extérieur avec un ami) et non pas sur la pratique de la langue en soi. Dans ce cas, nous parlons d'une tâche centrée sur le sens plutôt que sur la forme et c'est ce qui la rend communicative, donc adaptée à une évaluation autant qualitative que quantitative.

Sur ce point, les intérêts de l'approche par compétence et de l'approche actionnelle s'avèrent incontestables. Tandis que l'approche actionnelle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social qui a « à accomplir des tâches [...], dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECR, 2001, p. 15) », l'approche par compétence considère la réalisation d'une tâche comme synonyme de la réalisation du but d'apprentissage : « [...] si l'élève réalise la tâche but d'apprentissage, alors il a atteint le but » (Musial *et al.,* 2012, p. 143).

C'est pourquoi, nous disons avec Lenz et Berthele, *« avant de pouvoir réellement envisager une évaluation et de trouver les formes appropriées pour ce faire, les aspects de l'éducation plurilingue et interculturelle [...] qu'il pourrait être intéressant d'évaluer devraient être traduits en tâches concrètes »* (Lenz et Berthele, 2002, p. 9).

Maintenant, reprenons la situation proposée plus haut. Pour l'exploiter pédagogiquement, l'activité qui convient le plus pourrait avoir la forme d'un jeu de rôles fondé sur une tâche de trialogue, avec pour consigne ce qui suit :

> [Vous êtes ressortissant en France. Votre ami(e) vient d'arriver en France pour la première fois et vous l'invitez à manger dans un restaurant. Au restaurant, vous choisissez une table, vous demandez au serveur des renseignements sur les spécialités, vous commandez les repas (entrée, plat et dessert) et vous payez l'addition.]

Ainsi conçu, ce jeu de rôle ne porte aucune trace explicite qui relève de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Pour une adaptation plurilingue, la consigne pourrait prendre la forme suivante :

8. Nous avons eu l'occasion dans le cadre de notre recherche doctorale d'expérimenter ce genre de situation de médiation sur un terrain scolaire marocain. Cette recherche étant en cours de réalisation, nous nous abstenons d'en parler ici.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

> [Vous êtes ressortissant en France. Votre ami(e) vient d'arriver en France pour la première fois, il ne parle pas français et vous l'invitez à manger dans un restaurant. Au restaurant, vous choisissez une table, vous demandez au serveur des renseignements sur les spécialités, vous commandez les repas (entrée, plat et dessert) et vous payez l'addition. Vous êtes donc appelé à assurer la médiation entre votre ami(e) et le serveur pour les aider à se comprendre, en interprétant, en traduisant, en transposant dans une langue ce que vous comprenez dans une autre. En cas de besoin, vous pouvez alterner les codes.]

Cette situation montre que, mise en place dans une classe de français langue étrangère et dans le cadre d'un processus d'enseignement-apprentissage plurilingue et pluriculturel simultané, l'évaluation de la CPP peut se réaliser en demandant à l'apprenant d'assumer le rôle du médiateur.

Centrées sur le processus de cet enseignement-apprentissage, la mise en œuvre de la compétence du médiateur et également son évaluation dans une optique qualitative-formative vont faire appel, selon les contextes éducatifs et sociolinguistiques, à des ressources du type de celles qu'énonce le CARAP [9] telles que :

— pour les savoir-faire (*Skills*), savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension/de production dans une autre langue (S 5), savoir interagir en situation de contacts de langues/de cultures (S 6) ou, encore, savoir utiliser à bon escient les formules de politesse (S 6.3.1) ;

— pour les savoirs (*Knowledge*), savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule (K 3.3), Savoir qu'il n'y a pas d'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre (K 6.6), et/ou connaitre quelques règles/normes/valeurs relatives aux pratiques sociales d'autres cultures dans certains domaines : salutations, besoins quotidiens, sexualité, mort (K 8.4.1) ;

— et, enfin, pour les savoir-être (*Attitudes*), il faut avoir confiance en soi lorsqu'on se trouve en situation de communication (d'expression / de réception / d'interaction / de médiation)(A 14.2), s'engager pour aider les personnes d'une autre culture/langue (A 8.6.3.1), et aussi réagir sans *a priori* négatif au(x) (fonctionnement des) parlers bilingues, manières de parler faisant appel à deux (ou plus) langues employées en alternance, essentiellement entre locuteurs partageant un même répertoire plurilingue (A 4.6).

Une simple opérationnalisation de ces ressources nous permet d'obtenir une liste de critères que l'on peut regrouper dans une grille d'évaluation qui aura à nous renseigner sur l'état des progrès des apprenants dans l'acquisition des apprentissages.

9. Pour inventorier ces ressources, les auteurs du CARAP ont fait recours à une organisation qui repose sur trois listes de descripteurs indiqués par un code alphanumérique. La lettre renvoie à la catégorie à laquelle appartient le descripteur : « S » pour *Skills*, « K » pour *Knowledge* et « A » pour *Attitudes*. Alors que la numérotation qui suit la lettre indique l'ordre et l'appartenance catégorielle et sous-catégorielle du descripteur.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Au terme de ce processus et dans une optique d'évaluation sommative, la compétence plurilingue du médiateur, telle qu'elle se manifestera dans ses performances lors de ce jeu de rôles, peut être reliée au niveau A2+ de l'échelle de médiation de la communication illustrée et appelée dans le CECR de 2018 : Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles :

> A2+ : Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A) dans des situations quotidiennes, en suivant les conventions culturelles de base et en transmettant les informations essentielles, à condition que les interlocuteurs énoncent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander de répéter et de clarifier. (CECR, 2018, p. 130)

5 En guise de conclusion

Dans cette contribution, nous avons tenté d'interroger la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle et la question de son évaluation. Question qui revêt une grande importance.

L'évaluation de la compétence en langue est un sujet de recherche très vaste et très épineux qui a donné lieu à de nombreux travaux. L'émergence du paradigme du plurilinguisme ne va pas sans complexifier ce sujet en créant ainsi une autre problématique : comment évaluer la compétence plurilingue et pluriculturelle ?

Nous avons tenté d'avancer dans ce questionnement en essayant d'abord de reprendre quelques traits définitoires de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans un souci de simplification et de clarification ; ensuite, de recourir à une articulation entre le CECR, son volume complémentaire et le CARAP, afin de nous outiller pour tenter de réaliser une évaluation d'une CPP, à savoir la médiation orale.

Nous concluons que, dans le cadre d'une double articulation entre le CARAP et le CECR, d'une part, et entre le CARAP et les nouveaux descripteurs du CECR, d'autre part, et grâce aux activités langagières relevant, entre autres, de la médiation notamment interlinguale, l'ancrage de l'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les pratiques de classe semble dorénavant beaucoup plus envisageable dans la perspective d'une didactisation axée sur un enseignement-apprentissage plurilingue simultané dont le contexte, la configuration et les orientations sont prédéterminés.

Il appartient, dès à présent, aux chercheurs et aux praticiens dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes qui s'intéressent à l'enseignement plurilingue et pluriculturel de multiplier, sur le terrain, les mises à l'épreuve de l'apport de cette double articulation et des activités de médiation interlinguale dans le développement et l'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Et c'est de cette façon qu'on pourrait effectivement approfondir ces questions théoriques selon une démarche praxéologique qui met en boucle théorie-pratique-théorie et ainsi de suite, dans le cadre d'études empiriques et de recherches-actions capables de reconstruire et d'évaluer des expériences d'enseignement-apprentissage plurilingue simultané en focalisant et sur les processus d'apprentissage et sur les performances sociolangagières qui se manifestent chez les apprenants plurilingues.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Bibliographie

Aden, Joëlle ; Dirk Weissmann (2012), « Présentation », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 167, No 3, Klincksieck, Paris, p. 265-266, doi : 10.3917/ela.167.0265.

Beacco, Jean-Claude ; Byram, Michael ; Cavalli, Marisa ; Coste, Daniel ; Egli Cuenat, Mirjam ; Goullier, Francis ; Panthier, Johanna, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, *Editions du* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2016.

Beacco, Jean-Claude ; Byram, Michael ; Cavalli, Marisa ; Coste, Daniel ; Egli Cuenat, Mirjam ; Goullier, Francis ; Panthier, Johanna, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, *Editions du* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

Beacco, Jean-Claude ; Byram, Michael, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale 2007, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007.

Berrier, Astrid (1991), « L'évaluation de l'oral : quelles questions ? », The French review, vol. 64, No 3, American Association of Teachers of French, États-Unis, p. 476-486.

Bigot, Violaine ; Bretegnier, Aude ; Vasseur, Marité, Vers le plurilinguisme ? : vingt ans après, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2013.

Candelier, Michel (2017), « Le CECR, le CARAP et quelques autres – Repères sur la diffusion du message plurilingue », *in* Beacco, Jean-Claude ; Tremblay, Christian (Dir.) *Plurilinguisme et éducation*, vol. 1, L'observatoire européen du plurilinguisme, Paris, p. 65-79.

Candelier, Michel ; Castellotti, Véronique (2013), « Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s) », *in* Simonin, Jacky ; Wharton, Sylvie (dir.) *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts,* ENS Editions, Lyon, p. 179-221, doi : 10.4000/books.enseditions.12435

Candelier, Michel (2008) « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 5, No 1, Les Cahiers de l'Acedle, Paris, p. 65-90, doi : 10.4000/rdlc.6289

Candelier, Michel ; De Pietro, Jean-François (2011), « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles », *in* Blanchet, Philippe ; Chardenet, Patrick (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées,* Archives contemporaines, Paris, p. 259-273.

Candelier, Michel ; Camilleri-Grima, Antoinette ; Castellotti, Véronique ; De Pietro, Jean-François ; Lörincz, Ildikó ; Meissner, Franz-Joseph ; Noguerol, Artur et Schröder-Sura, Anna, *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Compétences et ressources* (avec le concours de Muriel Molinié), Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2011.

Candelier, Michel ; Camilleri-Grima, Antoinette ; Castellotti, Véronique ; De Pietro, Jean-François ; Lörincz, Ildikó ; Meissner, Franz-Joseph ; Noguerol, Artur et Schröder-Sura, Anna, *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures Compétences et ressources : version 1* (avec le concours de Muriel Molinié), Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007.

Castellotti, Véronique (2010) « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [mis en ligne le 01 avril 2010], vol. 7, No 1, Les Cahiers de l'Acedle, France. DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2056

Castellotti, Véronique (2006) « Éducation bi-plurilingue et évaluation : le rôle des portfolios », *Le français dans le monde*, No 348, CLE International, Paris, p. 18-19.

Cavalli, Marisa ; Coste, Daniel ; Crişan, Alexandru ; Van de Ven, Piet-Hein, *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009.

Cecrl-Vc, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (traduction de Gilles Breton et Christine Tagliante), Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2018.

Cecrl, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001.

Coste, Daniel ; Cavalli, Marisa ; Crişan, Alexandru ; Van de Ven, Piet-Hein, *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009.

Coste, Daniel ; Moore, Danièle ; Zarate, Geneviève (dir.), *Compétence plurilingue et pluriculturelle,* Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Ez-Zaim, Khalid (2015) « Pour une innovation didactique au Maroc : les approches plurielles des Langues et des Cultures ou comment aider les élèves marocains à apprendre le français langue étrangère ou seconde », *Les approches plurielles des langues et des cultures, Babylonia*, No 2, Babylonia, Suisse, p. 52-56.

Forlot, Gilles (2010) « Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [mis en ligne le 01 avril 2010], vol. 7, No 1, Les Cahiers de l'Acedle, France. DOI : 10.4000/rdlc.2013

Forlot, Gilles (Dir.) (2009), *L'anglais et le plurilinguisme : pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques,* L'Harmattan, Paris.

Grosjean, François (1993) « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, vol. 19, Institut des Sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel, Suisse, p. 13-42.

Grosjean, François (1989) *« Neurolinguistics, beware ! The bilingual is not two monolinguals in one person »*, *Brain and Language*, Academic Press, Amsterdam et Londres, No 36, p. 3-15.

Huver, Emmanuelle (2014) « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires », *Les Cahiers du GEPE*, Politiques linguistiques en Europe, No 6, Presses universitaires de Strasbourg, Strasbourg, URL : http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2652.

Huver, Emmanuelle ; Springer, Claude, *L'évaluation en langues*, Didier, Paris, 2011.

Kecskes, Istvan (2008) « The effect of the second language on the first language : The dual language approach », *Babylonia*, No 2, Babylonia, Suisse, p. 31-34.

Kihlstedt, Maria (2013) « Le bilinguisme est-il un atout ? », *Sciences Humaines*, vol. 246, No 3, Éditions Sciences Humaines, France, p. 46-47.

Lenz, Peter ; Berthele, Raphael (dir.) (2010), *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation : Etude Satellite N 2*, Division des Politique linguistiques, Direction de l'Education et de Langues, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Lörincz, Ildikó (2015), « le CARAP et le CECR – essais d'articulation, « Les approches plurielles des langues et des cultures », *Babylonia*, No 2, Babylonia, Suisse, p. 20-24.

Matthey, Marinette ; De Pietro, Jean-François (1997) « La société plurilingue : utopie ou domination acceptée ? », *in* Boyer, Henri (dir.), Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?, L'Harmattan, France, p. 133-190.

Maurer, Bruno ; Puren, Christian, *CECR : par ici la sortie !*, Editions des archives contemporaines, France, 2019, doi : 10.17184/eac.9782813003522

Milanovic, Michael (dir.) (2002), *Evaluation de compétence en langues et conception de tests, A.L.T.E.*, Division des Politiques Linguistiques, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Moore, Danièle, *Plurilinguisme et école*, Editions Didier, collection LAL, Paris, 2006.

Morin, Edgar, *Introduction à la pensée complexe,* ESF éditeur, Paris, 1990.

Musial, Manuel ; Pradere, Fabienne ; Tricot, André (dir.) (2012), *Comment concevoir un enseignement ?,* De Boeck, coll. « Guides pratiques », Bruxelles.

Piccardo, Enrica ; Berchoud, Marie ; Cignatta, Tiziana ; Mentz, Olivier ; Pamula, Malgorzata, *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR,* Editions du Conseil de l'Europe, CELV, Graz, 2011

Sabatier, Cécile (2008), « Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. », *in* Moore, Danièle ; Castellotti, Véronique (Dir.) *La compétence plurilingue : regards francophones*, vol. 23, Peter Lang, Berne, p. 105-126.

Schädlich, Birgit (2016), « Médiation linguistique et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme », *in* Medhat-Lecocq, Héba ; Negga, Delombera ; Szende, Thomas (dir.) *Traduction et apprentissage des langues : Entre médiation et remédiation*, Archives Contemporaines, Coll. « Plidam », Paris, p. 81-91.

Tardieu, Claire (2006) « L'évaluation en langue : quelles perspectives ? », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, coll. « Recherches en didactique des langues », No 2, colloque ACEDLE, Paris, p. 217-235.

Troncy, Christel (dir.) ; De Pietro, Jean-François ; Goletto, Livia ; Kervran, Martine (2014), *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Vygotsky, Lev Semionovitch, *Thought and language* (Translation newly revised and edited by Alex Kozulin), Cambridge M.I.T. Press, London (1934/1986).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669