

COLLOQUE INTERNATIONAL

EVAL 19

ÉVALUATION DES ACQUISITIONS LANGAGIÈRES :
DU FORMATIF AU CERTIFICATIF

24-25-26 OCT. 2019

Grenoble, Université Grenoble Alpes
Centre de Langues Vivantes (CLV)
Bâtiment Pierre-Mendes-France

<https://eval19.sciencesconf.org>

Programme EVAL19

Jeudi 24 octobre :

13h - Accueil café, Centre de Langues Vivantes (CLV)

13h30 - Ouverture du colloque, Pascal Louvet (VP CA UGA), Jean-Pierre Chevrot (Directeur laboratoire LIDILEM), Amphi G

14h - Point Info - Début des travaux, Amphi G

14h15-15h30, Amphi G

Tim McNamara (University of Melbourne)

Fairness, Justice, and Language Assessment

Modérateur : **Yves Bardière**

Modérateur : **Monica Masperi**

15h35-16h10	Amphi G	15h35-16h10	Amphi H
Johann Fischer	L'évaluation de la production et de l'interaction orales : l'importance du rôle du candidat	Encarnación Carrasco Perea	L'évaluation en Intercompréhension ou l'avant-garde parmi les approches plurielles : quelles évolutions sont possibles et souhaitables ?

16h10 - Pause-Café

Modérateur : **Yves Bardière**

Modérateur : **Monica Masperi**

16h35-17h10	Amphi G	16h35-17h10	Petite Salle des Colloques
Catherine Blons-Pierre	Prologomènes à un rééquilibrage de l'évaluation de l'interaction écrite par rapport à l'évaluation de l'interaction orale	Christian Ollivier	Évaluer des compétences de communication plurilingues et interculturelles en situation d'intercompréhension – le protocole d'évaluation EVAL-IC

17h15-17h50	Amphi G	17h15-17h50	Amphi H
Jean-François Brouttier, Annick Rivens Mompean	De l'évaluation diagnostique à la certification : éléments modélisateurs d'un parcours formatif d'anglais en Licence 3 de psychologie	Sabrina Machetti, Paola Masillo, Aisha Nasimi, Adriano Gelo, Giulia Peri	La valutazione linguistica in contesto plurilingue: quali scenari per la valutazione certificatoria?

17h55-18h35	Amphi G	17h55 - 18h35	Amphi H
Chiara Andreoletti	Strumenti di valutazione in IC nella scuola primaria : una proposta operativa.	Susana Benavente Ferrera, Paola Celentini	Applicazione dei nuovi descrittori del CEFR Companion Volume alla didattica intercomprensiva: abilità di interazione online e mediazione

18h40 - Cocktail - Salle H4

Vendredi 25 octobre :

8h30 - Accueil café, Centre de Langues Vivantes (CLV)

8h45 - Ouverture de la journée, Lise Dumasy (Présidente ComUE Grenoble Alpes), Amphi G

9h-10h15, Amphi G

James Purpura (Columbia University)

Investigating the Effects of Assistance on Performance in a Scenario-Based Writing Assessment

Modérateur : **Jean-Paul Narcy Combes**

Modérateur : **Cristiana Cervini**

10h20-10h55	Amphi G	10h20-10h55	Amphi H
Yves Bardière	L'interaction orale en CLES B2 Immersion mimétique et mimesis comportementale	Mathilde Anquetil, Maddalena De Carlo	Progression et niveaux de compétences dans le nouveau Référentiel de compétences de communication en intercompréhension – REFIC

11h – Pause-Café

11h20-11h55	Amphi G	11h20-11h55	Amphi H
Julia Consuelo Zabala Delgado, Laurent Rouveyrol	Evaluer l'interaction verbale : éléments de comparaison et de réflexion à partir des certifications CERTACLES (Espagne) et CLES (France), NULTE (Network of University Language Testers in Europe)	Marion Didelot, Isabelle Racine	Evaluation de la prononciation : en quête d'équité

12h-12h35	Amphi G	12h-12h35	Amphi H
Claire Tardieu	Un sujet CLES conçu pour le niveau B2 peut-il permettre de valider un niveau B1 ?	Margherita Pelleriti	The validation of the listening comprehension test tasks in the Certificate of English for Primary Teachers (CEPT): Follow-up

12h40 – Déjeuner – Salle H4

14h – 15h15 Amphi G

Anna Cardinaletti (Università Ca' Foscari)

On accessible language testing for students with disabilities

Modérateur : **Laurent Rouveyrol**

Modérateur : **Claire Tardieu**

15h20-15h55	Amphi G	15h20-15h55	Amphi H
Cristiana Cervini, Monica Masperi, Triscia Biagiotti	Profil de compétences en italien L2 : ce que SELF nous livre en compréhension de l'oral	Thomas Edeling	Tester des langues de spécialité: l'exemple de la société allemande TELC

16h - Pause-Café

16h20-16h55	Amphi G	16h20-16h55	Amphi H
Vincent Brault, Sylvain Coulange, Marie-Pierre Jouannaud, Frédérique Letué, Marie-José Martinez, Anne-Cécile Perret	Comment former des groupes d'étudiants homogènes à partir des résultats de SELF ? Présentation d'un outil d'aide à la décision pour la création de groupes	Paolo Nitti, Elena Ballarin	Valutare i testi in prospettiva linguistico-testuale dall'alfabetizzazione all'italiano accademico

17h-17h35	Amphi G	17h-17h35	Amphi H
Tomoko Higashi, Chieko Shiota	SELF japonais : réflexion sur les tâches d'expression écrite courte du point de vue cognitif et didactique à partir du protocole think aloud	Vincent Folny, Bruno Mègre	Retour d'expérience sur la validité du construit du Test de connaissance du français (TCF)

17h40-18h15	Amphi G	17h40-18h15	Amphi H	17h40-18h15	Salle H3
Patricia Franco Astillero, Carlos Chávez Solís	La inclusión de las variantes del español en el test de posicionamiento SELF	Chen Yan-Zhen, Maria Rosaria Gianninoto	Le DCL (Diplôme de compétence en langue) de chinois et la certification des compétences langagières pour le CLE (chinois langue étrangère) : retour sur expérience et perspectives	Pascale Manoïlov	Quels critères retenir pour l'évaluation de l'interaction orale en langue étrangère ?

20h - Dîner de gala

Samedi 26 octobre :

8h30 - Accueil café, Centre de Langues Vivantes (CLV)

Modérateur : **Johann Fischer**

Modérateur : **Encarnación Carrasco Perea**

9h-9h35	Amphi G	9h-9h35	Amphi H
Catherine Felce	L'organisation du discours dans l'interaction orale de la certification CLES B2 - vers une redéfinition de certains critères	Kátia Bernardon de Oliveira, Francisco Calvo del Olmo	Formation en intercompréhension au niveau Master en France et au Brésil : quels outils d'évaluation pour la formation des futurs enseignants

9h40-10h15	Amphi G	9h40-10h15	Amphi H
Valérie Lemeunier et Sébastien Georges	Photographie des compétences langagières et ingénierie de la formation pour des enseignants de DNL	Elena Melnikova, Irina Mukhlynina, Valentina Tuzhikova	Enjeux et limites de l'évaluation des compétences : le cas du test de positionnement de russe sur la plateforme Moodle

10h20-10h55	Amphi G	10h20-10h55	Amphi H
Mariarosaria Gianninoto, Yan Rui	L'évaluation des compétences en chinois langue étrangère : le dispositif SELF (Système d'Évaluation en Langues à visée Formative)	Anne Stoughton	ITA Placement Processes at U.S. Universities

Pause-café

11h15 – 12h00, Amphi G

Table ronde : Regards croisés sur l'évaluation
Jean-Paul Nancy-Combes et Sébastien Georges

12h00 - Fin des travaux

Sommaire

Sommaire.....	5
Présentation.....	6
Comité d'organisation et comité scientifique.....	11
Jeudi 24 octobre Interventions de la journée.....	12
Vendredi 25 octobre Interventions de la journée.....	35
Samedi 26 octobre Interventions de la journée.....	86

Présentation

Depuis la naissance de l'évaluation et du testing en tant que disciplines scientifiques dans les années '50, les courants dominants en didactique des langues-cultures se sont toujours reflétés sur les formes que les tests en langues ont assumé : le 'discrete-point testing' (Lado, 1961) a été inspiré par le courant structuraliste et les approches comportementalistes en psychologie et en sciences cognitives, ensuite le testing communicatif (Morrow, 1979) a mis en avant l'unité textuelle, écrite et orale, la capacité de transmettre un message compréhensible au-delà de son acceptabilité sur le plan formel, et l'évaluation des habiletés en réception et en production.

Ces dernières années la communauté scientifique a mis la focale sur des concepts clés émergents, tels que l'authenticité situationnelle et interactionnelle dans le 'task-based testing' ou encore l'évaluation à visée formative ou diagnostique, pour ne citer que quelques fondamentaux (Hamp-Lyons, 2016). Aujourd'hui les candidats présentent de plus en plus des profils langagiers plurilingues, sont ou seront en mobilité à l'échelle internationale et sont compétents dans le domaine des TICE, et cela quel que soit le contexte formatif et évaluatif (école, université, centre de certification, centre de langues, LANSAD, etc.).

En parallèle la diffusion des tests et des certifications, souvent à fort impact sur la vie des candidats, voire sur les institutions, a fait émerger la nécessité de concevoir et de déployer des dispositifs valides, fiables et équitables.

A travers les axes qui suivent, nous souhaitons aborder les sujets de discussion qui interpellent actuellement la recherche en matière d'évaluation en langues.

Axe 1 : Validité d'un dispositif d'évaluation en langues : réflexions théoriques et retours sur expériences.

Les interventions qui s'inscrivent dans l'axe 1 questionnent les rapports entre les différentes typologies de dispositifs d'évaluation (diagnostic, positionnement, certification, etc.), leur rôle dans le processus d'apprentissage/enseignement et leur impact (low or high stake) sur les acteurs : candidats/étudiants, enseignants/évaluateurs, institutions.

Nous nous intéresserons d'une part aux enjeux posés par la conception et la validation des contenus par rapport à la cohérence du construit, et par rapport à l'impact sur les acteurs. D'autre part, nous nous interrogerons sur les choix à opérer afin de respecter les principes d'utilité et d'équité dans le testing. Depuis le début des années 80 les questions éthiques suscitent l'intérêt de la communauté scientifique. Spolsky en particulier (1981) a mis en garde contre les conséquences négatives que les tests de langue à forts enjeux pouvaient avoir sur les individus et a affirmé que les tests de langues devaient, au même titre que les médicaments, porter la mention « à utiliser avec précaution ». Cinq aspects de l'évaluation en langues sont incontournables, d'après Kunnan (2000) pour respecter le principe d'équité : la validité, l'absence de biais, l'accessibilité, l'administration, et les conséquences sociales. "In terms of justice, [...] the question that should be discussed is whether the test will generally do good to society" (ibidem, 7).

Qu'il s'agisse d'approfondissement théorique, ou de retour d'expérience, une attention particulière sera portée aux contextes plurilingues et à l'impact que la nouvelle version du CECRL pourrait produire :

- Quelle est la valeur ajoutée d'un processus de validation dans le testing en langues ?
- Comment mettre en synergie évaluation diagnostique, formative et certificative ?
- De quelle manière relier validité, utilité et dimension éthique de l'évaluation ?

Axe 2 : Evaluation des approches intercompréhensives et plurilingues

Au cours des vingt dernières années les approches intercompréhensives et plurilingues se sont révélées d'un très grand intérêt à la fois sur le plan la recherche que sur le terrain de l'action pédagogique. Les approches didactiques contribuent à explorer et à questionner en profondeur une dimension cognitive du langage qui se manifeste de manière assez spontanée en milieu écologique mais qui reste encore insuffisamment exploitée en milieu institutionnel. Les dispositifs didactiques échafaudés et opérationnalisés au fil des années, grâce au concours d'une communauté académique désormais mondiale, s'appuient sur l'hypothèse centrale selon laquelle le locuteur placé en situation d'intercompréhension (IC) effectue des inférences sur la base de connaissances préalables d'ordre langagier, linguistique et extra-linguistique. Ces connaissances sont alimentées, soutenues, amplifiées, formalisées sur le plan formatif, dans le but d'enrichir de manière durable et continue, par empilement de transferts positifs, le répertoire linguistique individuel. Si les dispositifs mis en œuvre ont fait largement leurs preuves auprès de publics variés (du primaire à l'université, en formation initiale et en formation tout au long de la vie), il n'en reste pas moins que pour valoriser ces approches dans un cadre institutionnel il s'avère indispensable d'évaluer et de certifier les compétences que ces parcours formatifs plurilingues se sont attelés à développer.

Les propositions, exprimées sous forme d'approfondissements théoriques ou de retours sur expériences (approches méthodologiques, dispositifs) pourront s'inspirer des questionnements suivants :

- Evaluer la compétence en IC : quel « construit » ? quels instruments de mesure ? quelle validité ?
- Evaluer des habiletés interactives et réceptives entre langues apparentées : où en sommes-nous ?
- Evaluer les habiletés en IC : quel impact sur l'évaluation « traditionnelle » ?

Axe 3 : Evaluation et interaction langagière

Le développement des théories interactionnistes et socio-culturelles (Lantolf, 2000) et la parution du CECRL (2001) ont fait évoluer la notion de compétence communicative vers une prise en compte plus importante de la notion d'interaction orale (Kramsch 1986, Pekarek Doehler 2006, Hellermann 2009). Plus récemment, le Companion volume with new descriptors (2017) rappelle également la place centrale qu'occupe l'interaction orale dans la vie de tous les jours mais aussi la part croissante qu'il convient d'accorder à l'interaction écrite, qui fait déjà l'objet de travaux de recherche (Vion, 1999). De nombreuses études (Bakhtine 1984, Kerbrat-Orecchioni, 1990 1992 1994, Rouveyrol et al. 2005, Sandlund, Sundqvist & Nyroos 2016, Lazaraton & Davies 2008, Mannoïlov 2017, inter alia) présentent l'interaction comme nécessairement co-construite. Bakhtine met en avant le concept d'« attitude responsive active » pour décrire la relation existante entre un locuteur et le co-locuteur qui développent tous deux une relation intersubjective dans le dialogue.

Dans le cadre institutionnel de l'enseignement / apprentissage des langues, concevoir l'interaction comme un objet possible d'évaluation soulève un certain nombre de questions, qui sont notamment en lien avec le phénomène de co-construction. Quels critères sont donc à retenir pour évaluer l'interaction en général ? Comment évaluer une activité langagière qui n'est pas construite individuellement ? Quels biais l'appariement élève-élève vs professeur-élève (Mannoïlov, 2017) risque-t-il d'introduire dans une évaluation qui se veut valide, fiable et équitable ? Il n'est plus à démontrer par ailleurs que les modalités non verbales (kinésiques, proxémiques) constituent plus de la moitié de la communication (Mehrabian, 1971, Birdwhistell 1970, 1981). Faut-il prendre cette composante en compte dans l'évaluation de l'interaction et dans ce cas quels critères mettre en œuvre ?

On s'interrogera donc plus particulièrement sur :

- Le rôle et la place qu'il convient d'accorder à l'interaction orale et écrite dans l'évaluation, notamment l'évaluation certificative
- Les critères à retenir pour l'évaluation de l'interaction
- Les modalités verbales et non verbales et leur prise en compte dans l'évaluation
- Les biais inhérents à l'interaction orale et les solutions envisageables pour répondre aux exigences de validité, de fiabilité et d'équité de l'évaluation.

Bibliographie de référence (sélection)

Axe 1 :

Alderson J. C. (2005). Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment, Continuum International Publishing Group.

Alderson J. C., Caroline C. & Wall D., (1995). Language Test Construction and Evaluation, Cambridge University Press.

Bachman L.F. & Palmer A.S. (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language tests, Oxford, Oxford University Press.

Bachman L.F. & Cohen A. (1998). Interfaces between second language acquisition and language testing research, Cambridge University Press

Chapelle, C. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In: Bachman, L.F., Cohen, A.D. (Eds.), Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research. Cambridge University Press, Cambridge.

Chapelle C., Enright M. K., & Jamieson J. M. (2009). Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language. Mahwah: Lawrence Erlbaum Ltd.

Fulcher G. & Davidson F. (2017). The Routledge Handbook of Language Testing, Routledge Edition.

Hamp-Lyons, L. (2016). Purpose of assessment. In Dina Tsagari, Jayanti Banerjee, eds.), Handbook of Second Language Assessment, Walter de Gruyter Inc. Boston/Berlin

Kunnan A. J. (2000). Fairness and justice for all. In A. J. Kunnan (Ed.), Fairness and validation in language assessment, Cambridge University Press, 1-14.

Kunnan A. J. (2018). Evaluating Language assessments. N.Y/London, Routledge.

McNamara, T. (2010). The use of language tests in the service of policy: issues of validity. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xv(1), 7-23. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-7.htm>

McNamara T. (2014). Language tests for residency and citizenship and the conferring of individuality, Challenges for Language Education and Policy, Routledge Edition.

Morrow, K., (1979). Communicative language testing: revolution of evolution? In: Brumfit, C.K., Johnson, K. (Eds.), The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press, Oxford, 143-159.

Pekarek Doehler, S. (2007). L'évaluation des compétences: mythes du langage et défis pour la recherche. *Cahiers de l'ILSL*, 23, 125-136.

Purpura J. E. (2016). Assessing Meaning. In: E. Shohamy et al. (Eds.). *Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education*, Springer International Publishing, 33-61.

Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow, England: Longman

Axe 2 :

Anquetil, M. (2012). L'interaction en situation de certification de français langue étrangère : un regard critique. *Spécificités et diversités des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve Editions, 81-96.

Anquetil, M. & Vecchi, S. (2016). Piattaforme di interazione per la didattica dell'intercomprensione, da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e "Référentiel de compétences en IC". C. Cervini (Ed.), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. CeSLiC, Quaderni del CeSLiC, Atti di Convegni CeSLiC – 4, Selected Papers, <http://amsacta.unibo.it/5069/>

Bonvino, E. & Faone, S. (2016). Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini. *Italiano a stranieri, Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda*, 21, 20-25.

Carrasco Perea, E. & Pishva, Y. (2009). L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telle que l'intercompréhension romane. M. H. Araújo e Sá et al. (Ed.), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Universidade de Aveiro – CIDTFF – LALE, 263-274.

Carrasco Perea, E. (2015). Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissages en et par l'intercompréhension: approche empirique multi vs plurilingue. M. Matesanz del Barrio (Ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Universidad Complutense de Madrid. Proyecto MIRIADI, 143-161. <http://eprints.ucm.es/35033>

Carrasco Perea, E. & De Carlo, M. (2016). Evaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. In E. Bonvino & M.-C. Jamet (Ed.), *Intercompreensão : lingue, processi e percorsi. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*, SAIL 9, 183-204. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing.

Carrasco Perea, E. & Ortiz, J. (2017). *Estudi de seguiment de la intercomprensio a Catalunya (2009-2017)*, Generalitat de Catalunya. Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. <https://agora.xtec.cat/formacio/intercomprensio/wp-content/uploads/usu928/2017/05/Estudi-de-seguiment-de-la-IC-a-Catalunya.pdf>

CECRL – volume complémentaire (2018). Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Chardenet, P. (2005). Evaluer des compétences plurilingues et interlingues. *Synergies Italie*, 2, 90-102. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/chardenet.pdf>

Correia Soares, P. C. (2012). Intercompreensão: uma utopia? Avaliação de competências de compreensão escrita plurilingues e não plurilingues. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras. <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10522>

De Carlo, M. (2015). Programmer un parcours d'enseignement plurilingue à l'aide d'un Référentiel de compétences de communication en intercompréhension. M.H. Araújo e Sá & A.S. Pinho (Orgs.), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação. Proyecto MIRIADI*, 217-242. https://www.miriadi.net/sites/default/files/livro-book_miriadi_-_v.01-08_-_final.pdf

Garbarino, S. & De Carlo, M. (2016). Integrare l'intercompreensão ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI. *Italiano a stranieri, Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda*, n°21, p.13-19.

Hidalgo Downing, R. (2009). Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe. M. H. Araújo e Sá et al. (Ed.) (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 275-286.

http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf ou
https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Downing/publication/290435659_La_intercomprension_en_lenguas_romanicas_conceptos_practicas_formacion/links/5697ec5008ae34f3cf1f29d9.pdf?origin=publication_list

Hidalgo Downing, R. & Vela Delfa, C. (2015). Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües. M. Matesanz del Barrio (Ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Universidad Complutense de Madrid. Proyecto MIRIADI, 117-142.
<http://eprints.ucm.es/35033/>

Huver, E. (2010). "J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues" L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(2), 2010, Recherches en didactique des langues : Les langues tout au long de la vie, 113-137, http://acedle.org/IMG/pdf/Huver_Cahiers-Acedle_7-2.pdf

Huver E. & Springer C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris, Didier.

Jamet, M.-C. (2010). Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies Europe*, 5, 75-98.

Ollivier, C. (dir.), Projet Erasmus + <http://evalic.eu/>

Axe 3 :

Bakhtine, M. (1984). Les Genres du Discours, *Esthétique de la Création Verbale*, Paris: Gallimard, 265-287.

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume With New Descriptors*.

Hellermann, J. (2009). Looking for Evidence of Language Learning in Practices for Repair: A Case Study of Self-Initiated Self-Repair by an Adult Learner of English, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/00313830902757550>

Kerbrat-Orecchioni C. (1990). *Les interactions verbales*. (tome I), tome II (1992), tome III (1994), Armand Colin.

Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence on JSTOR, *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.

Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press.

Lazaraton, A. & Davis, L. (2008). A Microanalytic Perspective on Discourse Proficiency, and identity in Paired Oral Assessment, *Language Assessment Quarterly*, 5(4), 313-335.

Manoïlov, P. (2017). L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2. Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants, Thèse de doctorat, Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages* (1st ed.), Belmont, Wadsworth.

Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.

Rouveyrol, L., Maury-Rouan C. & Vion R. (2005). A linguistic toolbox for discourse analysis : towards a multidimensional handling of verbal interactions. *Discourse studies Vol 7* (3), 289-314.

Sandlund, E., Sundqvist, P. & Nyroos, L. (2016). Testing L2 Talk: A Review of Empirical Studies on Second-Language Oral Proficiency Testing, *Language and Linguistics Compass*, 10(1), 14-29.

Vion R., (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage et Société* 87, 115-129.

Comité d'organisation et comité scientifique

Comité d'organisation :

Laura Mazzarella (Université Grenoble Alpes)
Jonathan Ravetto (Université Grenoble Alpes)
Rosanne Zanini (Université Grenoble Alpes)
Yves Bardière (Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem)
Cristiana Cervini (DIT, Università di Bologna; Laboratoire Lidilem)
Monica Masperi, (Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem)
Laurent Rouyverol (Université de Nice Sophia Antipolis)

Comité scientifique :

Maria Helena Araújo e Sá, Universidade de Aveiro (Portugal)
Mathilde Anquetil, Università di Macerata (Italie)
Gabriele Azzaro, Università di Bologna (Italie)
Yves Bardière, Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM (France)
Encarnación Carrasco, Universitat de Barcelona / UGA- LIDILEM (Espagne, France)
Cristiana Cervini, Università di Bologna, DIT / UGA- LIDILEM (Italie, France)
Christian Degache, Universidade Federal de Minas Gerais / UGA - LIDILEM (Brésil, France)
Johann Fischer, Universität Göttingen (Allemagne)
Tim MacNamara University of Melbourne (Australie)
Monica Masperi, Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM (France)
Jean-Paul Narcy-Combes, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France)
James Purpura, Columbia University (États-Unis)
Jean-Rémi Lapaire, Université Bordeaux Montaigne (France)
Laurent Rouveyrol, Université de Nice Sophia Antipolis (France)
Claire Tardieu, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France)
Cesare Zanca, Università di Siena (Italie)

Jeudi 24 octobre

Interventions de la journée

Conférence plénière

14h15-15h30, Amphi G

Tim McNamara (University of Melbourne)
Fairness, Justice, and Language Assessment

Language assessments may be used to make consequential decisions about individuals, including admission to higher education, employment, residency and citizenship. These uses of language tests raise issues of validity: how reasonable and defensible are the decisions about individuals made on the basis of such tests? We can distinguish two aspects of this question. The first concerns the capacity of a test to make meaningful distinctions among individuals, and this depends on its technical quality. Here we can talk about the narrower question of the *fairness* of the test. The second is the broader question of the defensibility of the policy whereby a person is required to be tested at all, that is, the use of the test. Here, we can talk about question of the *justice* of the test. This distinction is discussed both in relation to theories of test validity, and in relation to currently used assessment frameworks such as the Common European Framework of Reference (CEFR) and international tests of English for Academic Purposes such as IELTS.

Tim McNamara is Redmond Barry Distinguished Professor in the School of Language and Linguistics at The University of Melbourne, where he was involved in the founding of the graduate program in applied linguistics and the Language Testing Research Centre. His language testing research has focused on performance assessment, theories of validity, the use of Rasch models, and the social and political meaning of language tests. He developed the Occupational English Test, a specific purpose test for health professionals, and was part of the research teams involved in the development of both IELTS (British Council/University of Cambridge/ IDP) and TOEFL-iBT (Educational Testing Service). He is the author of *Measuring Second Language Performance* (1996, Longman), *Language Testing* (2000, OUP) *Language Testing: The Social Dimension* (2006, Blackwell, with Carsten Roever), *Fairness and Justice in Language Assessment* (2019, OUP, with Ute Knoch and Jason Fan) and *Language and Subjectivity* (2019, CUP). In 2015 he was awarded the Distinguished Achievement Award of the International Language Testing Association; he was President of the American Association for Applied Linguistics (AAAL) in 2017-2018. Tim is a Fellow of the UK Academy of Social Sciences, and a Fellow of the Australian Academy of the Humanities.

15h35-16h10 Amphi G

Johann Fischer (Georg-August Universität Göttingen)

L'évaluation de la production et de l'interaction orales : l'importance du rôle du candidat

Le Volume complémentaire du CECR (2018) souligne l'approche actionnelle, qui a déjà été très présente dans le CECR publié en 2001, mais qui n'a pas connu la reconnaissance souhaitée et qui ne constitue toujours pas la norme dans l'enseignement des langues, que ce soit dans l'enseignement secondaire ou tertiaire. De fait, le Volume complémentaire a été publié pour réagir à « une vision réductrice et uniformisante » (Schneider 2018) du CECR ; dans sa réception du CECR le public s'est limité à l'adoption des six niveaux de compétences et n'a pas exploité entièrement le potentiel pédagogique et didactique du CECR. Le Volume complémentaire reprend donc les idées du CECR et met l'accent sur son importance pour l'enseignement.

L'approche actionnelle joue un rôle clé dans ce contexte, et le Volume complémentaire souligne le rôle de l'apprenant. Celui-ci est un :

« 'Acteur social', agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un changement de paradigme à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par l'encouragement de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant. »
(Conseil de l'Europe 2018 : p. 26).

Cela veut dire qu'il faut donner l'autonomie à l'apprenant et lui laisser la liberté d'exprimer ses idées, intérêts, souhaits, besoins, compétences et connaissances tout en « négociant le sens » avec son ou ses interlocuteur(s) (id. ; p. 87). L'interlocuteur doit donc « coopérer pour construire du sens » (id. ; p. 123) ; les interlocuteurs doivent « co-construire les idées / solutions » (id. ; p. 124).

Bien que le Volume complémentaire adresse le potentiel du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et n'approfondit pas l'aspect de l'évaluation, le concept de l'approche actionnelle vaut également pour l'évaluation étant donné que : « La principale fonction des descripteurs [du CECR] est d'aider à l'harmonisation entre curriculum, enseignement et évaluation. » (id. ; p. 43). Ceci « implique une coordination entre programme, enseignement et évaluation » (id. ; p. 27). Lors de la Conférence pour le lancement du Volume complémentaire du Conseil de l'Europe « Construire des sociétés inclusives par l'enrichissement d'une éducation plurilingue et interculturelle » en mai 2018 à Strasbourg les résultats des différents groupes de travail ont bien montré qu'il faut également repenser l'évaluation et y adopter une approche actionnelle pour réussir à cette « harmonisation entre curriculum, enseignement et évaluation ». Pour développer une approche satisfaisante pour les différents intéressés l'analyse de modèles existants peut être fructueuse. Ceci peuvent être les examens développés à l'intérieur de nos universités, mais aussi les grands examens standardisés sur le marché du testing.

L'analyse d'exemples d'examens d'interaction orale standardisés, comme par exemple ceux de Cambridge Assessment English, a montré que des aspects psychologiques jouent un rôle crucial pour le résultat et l'évaluation correcte des candidats, ce qui n'est pas toujours pris en compte ni par l'examineur (ou l'évaluateur) ni par les concepteurs de ces examens. Le fait de donner aux candidats un temps très précis pour accomplir une tâche désavantage certaines personnalités, c'est-à-dire celles qui ont besoin de plus de temps pour se sentir à l'aise, surtout s'ils doivent accomplir une tâche qui ne leur est pas familière ou qui ne les intéresse pas particulièrement. Le fait de leur donner des rôles prédéfinis, qui ne correspondent pas

toujours à leurs convictions, désavantage ceux qui ne sont pas convaincus du point de vue à adopter par les candidats.

Si on impose aux candidats un rôle à adopter dont ils ne sont pas forcément convaincus, ils seront désavantagés par rapport à d'autres et auront du mal à trouver des arguments. Normalement, l'homme est plus convaincant quand il est convaincu lui-même de ce qu'il prêche. Seulement si le candidat décide de son rôle ou de la position qu'il voudra présenter et défendre l'examineur lui accorde l'autonomie nécessaire pour réussir. Ceci nous permet ensuite que l'examen suive vraiment le concept de l'approche actionnelle, comme défini par Skehan quand il écrit :

"A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective."(Skehan,2003:3)

Dans le contexte universitaire le contenu de la matière joue un rôle important : les candidats à l'examen étudient une certaine discipline et ont tous une certaine base commune de connaissance et de culture. Ceci nous permet d'aller plus en profondeur sur un sujet d'aspect social, académique ou scientifique, mais pour cela il faut donner aux candidats la liberté de choix, non seulement sur les aspects à discuter, mais aussi sur leurs rôles et position. Les examens standardisés par contre s'adressent à un grand public international très hétérogène et sont donc obligés de centrer et de standardiser les thématiques des examens et de fixer plus précisément les rôles des candidats pour leur garantir les mêmes chances de réussite. Dans le contexte universitaire c'est cette homogénéité du cadre et du contexte universitaire qui nous donne cette garantie, mais qui nous permet aussi d'aller plus loin dans l'analyse d'un sujet que les examens standardisés « tous publics » : notre contexte nous permet d'approfondir les thématiques plus en détails, de simuler une situation d'interaction universitaire de façon plus authentique et de permettre aux candidats de montrer leurs vraies connaissances et compétences, ce qui enrichit les interactions et les rend plus pertinents. Ceci permet d'éviter des jeux de rôles figés et standardisés, d'éviter de désavantager certains candidats et de leur donner une vraie autonomie sur leurs interactions. Ainsi ils pourront réellement devenir des acteurs sociaux, comme souhaité par le CECR et le Volume complémentaire.

Johann Fischer est le Directeur du Centre de Langues et de Compétences Transversales (ZESS) de l'Université de Göttingen et le Président du Comité Scientifique du système UNICert®. Il est membre du conseil de l'AKS, a coordonné plusieurs projets européens avec la Commission européenne et le CELV du Conseil de l'Europe. Il était Secrétaire Général et Président de CercleS. Sa recherche se porte sur l'approche actionnelle dans l'enseignement et l'évaluation ainsi que sur la formation continue.

Bibliographie

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

Conseil de l'Europe (2018). Conférence pour le lancement du volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs « Construire des sociétés inclusives par l'enrichissement d'une éducation plurilingue et interculturelle ». Strasbourg, 16 et 17 mai 2018.

Schneider, G. (2018). Accompagner le CECR. (Présentation du 16 mai 2018 lors de la Conférence pour le lancement du volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs « Construire des sociétés inclusives par l'enrichissement d'une éducation plurilingue et interculturelle ». Strasbourg, 16 et 17 mai 2018.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. In: Language Teaching 36, 1-14.

15h35-16h10 Amphi H

Encarnación Carrasco Perea (Universitat de Barcelona)

L'évaluation en Intercompréhension ou l'avant-garde parmi les approches plurielles : quelles évolutions sont possibles et souhaitables ?

Il y a déjà plus de 10 ans, dans le cadre des journées thématiques "Apprendre à (mieux) apprendre" organisées par l'Université Stendhal de Grenoble (aujourd'hui Université Grenoble-Alpes), furent présentés deux instruments d'auto-évaluation expressément conçus pour les compétences en Intercompréhension (IC) et qui avaient été testés auprès d'étudiants ayant suivi une formation en IC romane dans la même université. Ces deux outils, inscrits dans une démarche évaluative formative et formatrice, cherchaient à appréhender et à rendre compte des dimensions à la fois pluri, inter et translinguistique des apprentissages considérés. En effet, les apprenants devaient faire le bilan des résultats de leurs apprentissages en se rapportant aux différentes langues auxquelles ils avaient été exposés pendant la formation, aux passerelles qu'ils avaient établies entre elles (notamment entre celles qu'ils connaissaient au préalable et celles qu'ils avaient découvertes au fil des sessions) ainsi qu'à d'autres considérations de nature transversale.

Le deuxième de ces dispositifs, plus complexe, complet et formellement abouti, était en ligne et avait été implémenté à partir du programme Didapages. Sa structure, composantes et fonctionnalités étaient fortement inspirées du Portfolio européen des langues (2003). Ainsi, il incluait une biographie langagière (où l'étudiant s'auto-évaluait à l'aide de descripteurs de compétence provenant du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2001) et un dossier où l'apprenant consignait les évidences du déploiement effectif des compétences qu'il/elle avait préalablement déclarées dans sa biographie langagière.

Mis à part cette référence au Cadre européen, utile pour une évaluation de nature mono et multilingue car calibrant les compétences linguistico-communicatives langue par langue et par habileté langagière dissociée, cet e-Portfolio pour l'IC incluait aussi des descripteurs de compétence empruntés au Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP, 2007), fraîchement publié à l'époque. Seulement ainsi il devenait possible de visibiliser et de valoriser la portée plurilingue des apprentissages linguistiques et communicatifs découlant d'une formation linguistique axée sur l'IC entre langues parentes (romanes).

Depuis 2008, un référentiel spécifique pour l'IC a vu le jour, le REFIC ou Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (De Carlo, 2015).

C'était l'un des produits résultant du projet européen Miriadi (2012-2015) et, de même que le CARAP, il ne fut pas expressément conçu à des fins d'évaluation et il a été consulté par les auteurs des nouveaux descripteurs du volume complémentaire du Cadre européen (2018).

Parallèlement à cette expansion épistémologique, les formations (de formateurs) en IC n'ont cessé de se diversifier et de s'étendre durant cette décennie et la question de l'évaluation a gagné en intérêt car elle est devenue un besoin et une pratique incontournable dans le terrain mais aussi une attente, voire une (auto)exigence. Ainsi et par exemple, le produit final de la dernière formation de formateurs organisée en 2016 depuis la plateforme Galapro (des formations multilatérales en didactique de l'IC) y était entièrement consacré. Aussi, et en partie par voie de conséquence, de plus en plus de travaux de recherche se sont penchés sur la problématique jusqu'au point d'en faire l'objet d'un projet européen subventionné par la Commission européenne, encore en cours, qui vise à définir les compétences en intercompréhension et à développer un outil d'évaluation de celles-ci (EVAL-IC, www.evalic.eu, 2017-2019).

En quelque sorte cette approche plurielle semble être celle qui s'est le plus facilement et rapidement implantée dans l'enseignement obligatoire de certains pays, notamment dans ces systèmes éducatifs dont les programmes scolaires souscrivent explicitement à un modèle plurilingue. C'est pourquoi, et que ce soit dans le cadre de l'enseignement formel (du primaire au supérieur) ou non formel (formation des adultes), des interrogations autour de l'intérêt et de la nécessité d'une évaluation certificative en IC commencent aussi à émerger.

C'est de ce contexte-là que partira notre contribution pour en offrir un rapide aperçu et proposer ensuite des éléments de réponse à quelques-unes des questions pointées depuis l'axe 2 de l'appel à communication de ce colloque, à savoir, quel « construit » autour de l'évaluation en IC ? quels instruments de mesure ? Notre prémisses est que les fondements conceptuels et les outils y sont : une littérature propre ; des référentiels de compétences plurilingues généralistes comme le CARAP ou le récent volume complémentaire du Cadre européen, d'autres spécifiques comme le REFIC et sans oublier les pratiques de terrain de plus en plus novatrices car spécifiques et adaptées. Il nous restera à déterminer, à la fois depuis une logique rationaliste et empirique, quelles sont les perspectives d'avenir dans le domaine de l'évaluation en IC.

Encarnación Carrasco Perea est Professora Agregada a la Universitat de Barcelona (Facultat d'Educació). Elle a participé dans sept projets financés par la Commission Européenne dans le domaine de la didactique du Plurilinguisme-Intercompréhension (romane). Depuis plus de dix ans elle s'intéresse à l'évaluation de la compétence plurilingue actualisée à travers la pratique de l'intercompréhension. Mis à part de nombreuses publications, conférences et communications sur le sujet, elle a contribué à la rédaction du premier Référentiel de Compétences de communication plurilingue en Intercompréhension (REFIC) au sein du projet Miriadi (2010-2015) et a été experte externe du projet Erasmus + Eval-IC (2017-2019).

Bibliographie

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.

Portfolio européen des langues (2003). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Volume complémentaire. (2018). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.

CANDELIER, M. (Ed.). (2007). CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Graz : CELV- Conseil de l'Europe.

<http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E20080302FINAL.pdf>

DE CARLO, M. (Ed.). (2015). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC). MIRIADI. Disponible en: <http://www.miriadi.net/referentiels>

https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42_DEUX_REFERENTIELS_DE_COMPETENCES_EN_INTERCOMPREHENSION

16h35-17h10 Amphi G

Catherine Blons-Pierre (Université de Genève)

Prolégomènes à un rééquilibrage de l'évaluation de l'interaction écrite par rapport à l'évaluation de l'interaction orale

Si, depuis la fin des années 1980, l'interaction en général et l'interaction orale en particulier sont bien décrites et bénéficient notamment dans le Cadre Européen de référence pour les langues (CECRL) paru en 2001 de descripteurs et d'échelles relativement élaborés, il existe une grande disparité à ce niveau entre interaction orale et interaction écrite, qui constituent l'ensemble de l'interaction langagière.

Il a fallu plus d'une décade aux experts du CECRL pour produire des descripteurs et des échelles permettant d'évaluer l'interaction orale que sont venus compléter en 2018 les éléments de la version française du Volume complémentaire. L'interaction écrite n'a pas bénéficié de la même attention de la part des experts du CECRL, ce qui a conduit à des malentendus auprès des usagers, comme le reconnaissent les auteurs du Volume complémentaire, eux-mêmes :

Un des domaines où le CECR a eu le plus d'influence est la prise en compte de la distinction essentielle entre production (= monologue suivi, prise de parole plutôt longue) et interaction (conversation ; prise de parole plutôt courte) dans les objectifs des cours et l'organisation des examens oraux des examens. Quand le CECR a été publié, la division de la production écrite en production écrite et interaction écrite n'a pas été comprise par le grand public. En fait, la version 2001 du tableau 2 (grille d'auto-évaluation) a été amendée pour fusionner l'interaction écrite et la production écrite avec « écrire », engendrant une notion fautive et qui s'est répandue, que le CECR met en avant un modèle de cinq compétences. Depuis, le développement des courriels, des textos et des réseaux sociaux montrent que le CECR était, pour son époque, avant-gardiste. La quatrième catégorie, la médiation, a été conçue lors du travail du groupe de projet du CECR⁵ et n'a pas pu être développée. (Volume complémentaire : 32, 2018)

Force est de constater que Le volume complémentaire, censé venir compléter et préciser les descripteurs de l'interaction n'a pas réussi à combler le fossé qui existait entre les outils permettant l'évaluation et/ou l'autoévaluation de l'interaction orale et ceux de l'interaction écrite. Il serait donc présomptueux de prétendre rééquilibrer les deux évaluations de ces deux interactions dans le cadre de cette étude. C'est la raison pour laquelle, nous ne présenterons ici que des prolégomènes à ce rééquilibrage. Nous tenterons d'abord d'établir un état des lieux qui s'appuiera sur l'évaluation des deux types d'interaction que constituent les différents examens du DELF et du DALF. Dans une deuxième partie, nous nous servirons des constats pour préfigurer une évaluation de l'interaction écrite dans des examens de langues. Pour ce faire nous nous appuierons sur les avancées du Volume complémentaire et sur les points communs et différences qui existent entre interaction écrite et interaction orale.

Plusieurs types de questions surgissent de la problématique du rééquilibrage de l'interaction écrite dans le paysage de l'évaluation en langues :

- la modalisation de l'évaluation de l'interaction écrite peut-elle s'appuyer sur le modèle existant de l'évaluation de l'interaction écrite ?
- peut-on aussi bien évaluer l'interaction écrite synchrone que l'interaction écrite asynchrone ?
- Quel(s) type(s) ou quelle(s) forme(s) d'évaluation correspondent le mieux à l'interaction écrite : évaluation formative, évaluation sommative, autoévaluation, évaluation par les pairs, aucune forme d'évaluation ?

C'est en tentant de répondre à ces questions que nous essaierons de dessiner une pré- modalisation de l'évaluation de l'interaction écrite, qui, vu le développement des outils de communication dans les réseaux sociaux et professionnels, synchrones ou asynchrones, constitue à nos yeux un enjeu de réflexion incontournable dans le paysage de l'évaluation post Volume complémentaire du XXIème siècle.

1. Etat des lieux

Les auteurs du Volume complémentaire (VC) au CECRL disent avoir distingué et donné une place à part entière à l'interaction écrite générale et l'interaction en ligne générale. Le tableau ci- dessous l'atteste, cependant un déséquilibre flagrant persiste entre interaction orale et interaction écrite. En effet, l'interaction orale générale se décline en 9 sous-échelles alors que si l'on additionne les deux types d'interaction écrite (interaction écrite générale et interaction en ligne générale), on obtient seulement 4 sous-échelles. Les auteurs du Volume complémentaire expliquent cette dissymétrie par le fait que l'interaction en ligne est traitée à part dans la section suivante du VC car elle est multimodale. Ne serait-il pas possible cependant d'adapter et de développer également pour l'interaction écrite les sous-échelles qui existent déjà pour l'interaction orale : comprendre un « interscripteur », discussion informelle (par exemple, courriels entre amis), discussions formelles (courriels administratifs et/ou professionnels) et d'en créer d'autres spécifiques ?

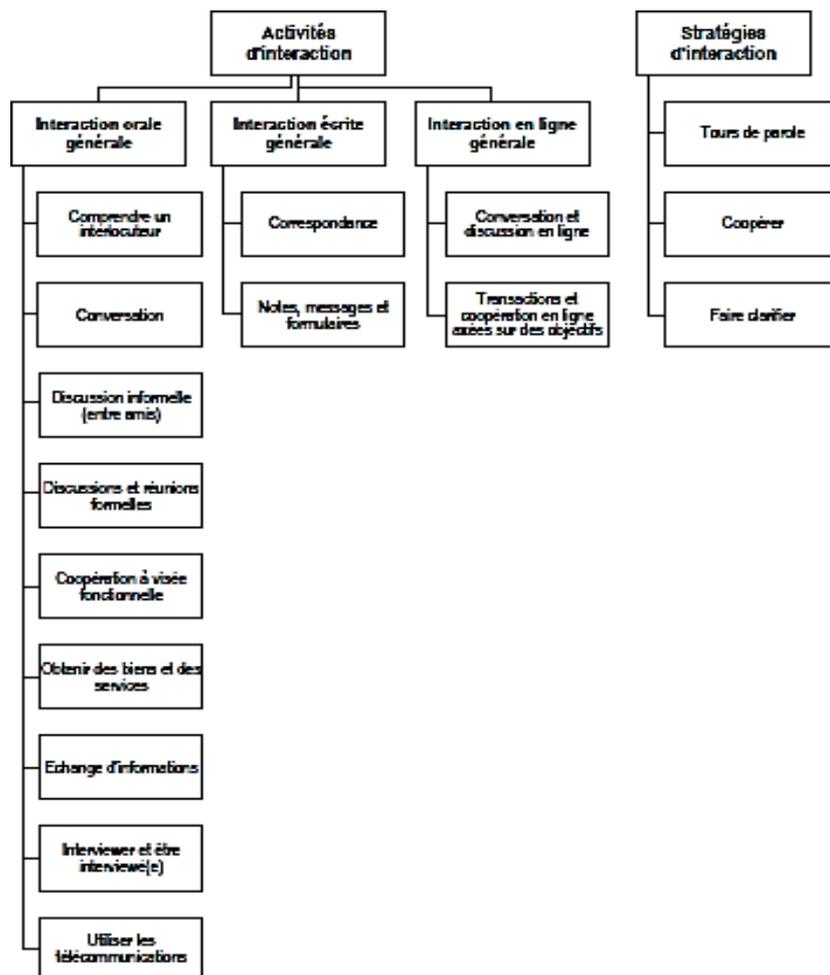


Figure 1 Les échelles de descripteurs du CECR, Volume complémentaire : 85

Il n'est pas étonnant de retrouver ce déséquilibre persistant dans l'évaluation sommative, notamment dans les examens de langue pour le Diplôme d'études en langue française (DEL F) et le Diplôme approfondi de langue française (DALF). Ces diplômes, dans leurs modalités de passation et contenus, sont en effet adossés au CECRL.

Ces examens comportent 4 épreuves distinctes du niveau A1.1 au niveau C1 (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale) et 2 épreuves en compétences croisées au niveau C2 (compréhension écrite + production écrite ; compréhension orale + production orale). Les modalités de la partie de l'examen relative à la production orale peuvent changer quelque peu selon les déclinaisons, cependant chacun de ces diplômes comprend au moins une épreuve d'interaction orale entre, d'une part, le candidat, et d'autre part, les examinateurs, qui sont le plus souvent au nombre de deux. On renverra ici à l'étude d'Anquetil relative aux problèmes soulevés par ce type d'interaction dans les examens du DELF B2 (Anquetil, 2012). Quoi qu'il en soit, on constate que l'interaction orale est prise en compte par ces examens, qu'en est-il de la prise en compte de l'interaction écrite dans l'épreuve de production écrite ? Nous examinerons les différentes typologies de production écrite présentes dans les examens du DELF et du DALF pour voir s'il existe des traces d'interaction écrite dans ces épreuves et si, tel est le cas, elles pourraient être utilisées dans le cadre d'une évaluation de l'interaction écrite à part entière.

2. Vers une modélisation raisonnée de l'évaluation de l'interaction écrite

En nous appuyant sur les points communs et les différences existant entre les descripteurs et les composantes de l'évaluation de l'interaction écrite et orale, nous verrons dans quelle mesure il est possible de dégager de grands principes pouvant préfigurer une modélisation de l'évaluation de l'interaction écrite.

Parallèlement, nous nous interrogerons sur la faisabilité et l'acceptabilité de l'évaluation de l'interaction écrite. Cette évaluation est-elle possible et souhaitable dans l'état actuel de nos connaissances linguistiques, sociolinguistiques et psychométriques ? Si oui, quelle forme devrait-elle revêtir ?

Comment peut-on faire pour respecter dans ce type d'évaluation l'équilibre paradoxal qui, selon Vion (1999), existe entre la contrainte sociale et la liberté du sujet dans la relation interlocutive ? Comment faire enfin pour que cette évaluation puisse être à la fois éthique, valide et utile pour toutes les parties prenantes ?

Catherine Blons-Pierre possède un Doctorat en lettres et civilisation françaises ainsi qu'un Master en Sciences du langage. Elle a dirigé le Centre de langues de l'Université de Fribourg et travaille actuellement à l'université de Genève et à la Fondation Esprit Francophonie (Zurich, Suisse). Elle est enseignante, formatrice de formateurs et auditrice pour le label Qualité français langue étrangère (France Éducation international). Ses domaines de recherche et de travail sont l'interculturel, la didactique du français langue étrangère, le développement de tests et plus généralement l'évaluation en langues étrangères.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Bruxelles, Mardaga.

Anquetil, M. (2012). *L'interaction en situation de certification de français langue étrangère : un regard critique. Spécificités et diversités des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve Editions, 81-96.

- Blons-Pierre, C., Kohler, P., Gick, C., Hoein, S. & Platteaux, H. (2012).) L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. Analyse qualitative des tests de classement en ligne pour les langues : acceptation et rôle de l'autoévaluation. Actes du XXIVème Colloque de l'ADMEE Europe, Luxembourg 11-13 janvier.
- Cislaru, G. (2015). Emotions in tweets : From instantaneity to preconstruction. *Social Science Information*. Vol. 54(4) 455– 469.
- Conseil de l'Europe (1998). *Langues vivantes: Apprendre, enseigner, évaluer: Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, CC-LANG (95) 5 rev. V.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Strasbourg. Paris: éditions Didier. www.coe.int/lang-CECR.
- Conseil de l'Europe (2009). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues. Un Manuel*. Strasbourg. www.coe.int/lang-CECR
- Conseil de l'Europe (2016). *Descripteurs illustrant les niveaux du CECR, Version amplifiée, pilote*. Strasbourg. www.coe.int/lang-cecr
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Traduction Breton, G., Tagliante, C. Strasbourg. www.coe.int/lang-cecr
- Mainguenault, D. (1995) (Ed.). « Les analyses du discours », *Langage* 117.
- Vion, R. (1996) « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 9/02/2019. <http://journals.openedition.org/cediscor/349>
- Vion R., (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage et Société* 87, 115-129.

16h35-17h10 Amphi H

Christian Ollivier (Université de La Réunion)

**Évaluer des compétences de communication plurilingues et interculturelles en situation
d'intercompréhension – le protocole d'évaluation EVAL-IC**

Cette communication entend présenter les bases théoriques et épistémologiques d'un protocole d'évaluation conçu au sein d'un projet européen pour évaluer les compétences plurilingues et interculturelles de communication en situation d'intercompréhension. Nous situerons tout d'abord notre travail dans le champ des recherches sur la notion de compétence de communication et son évaluation, puis dans celui de l'évaluation des compétences plurilingues et, plus spécifiquement, de l'évaluation des compétences en intercompréhension. Nous présenterons alors la conception des compétences en intercompréhension développée dans le cadre du projet et détaillerons le protocole d'évaluation afin de montrer en quoi il permet de répondre à ce que demandent les spécialistes de l'évaluation en ouvrant une piste intégrative originale pour l'évaluation des compétences en intercompréhension.

Depuis les années 1980, de nombreux travaux ont marqué la recherche dans le domaine de la compétence de communication et de son évaluation. De nombreux modèles de cette compétence ont été proposés notamment dans la recherche francophone et anglophone (Canale, 1983 ; Canale & Swain, 1979 ; Coste, 1978 ; Moirand, 1982). En parallèle, des chercheurs travaillent conjointement sur la description de cette compétence et des propositions théoriques et concrètes pour la mise en œuvre de son évaluation (cf. par exemple Bachman, 1990 ; Bachman & Palmer, 1982). Au-delà des différences dans le découpage en composantes de la compétence de communication, il ressort de tous ces travaux que la compétence de communication est complexe et composée de plusieurs sous-compétences interreliées.

Les spécialistes de l'évaluation vont, en toute logique, plaider en faveur de modalités qui prennent en compte les différentes dimensions de la compétence de communication et sa complexité, refusant notamment de découper « artificiellement et arbitrairement » l'évaluation en fonction des différentes activités langagières (Bourguignon, 2001) et prônant une évaluation holistique sous forme de tâches séquentielles interdépendantes qui se construisent logiquement les unes sur les autres (Bachman, 1991) ou encore de scénario ou tâche complexe (Bourguignon, Delahaye, & Vicher, 2005 ; Huver & Springer, 2011 ; Morrow, 2012 ; Norris, 2016). Il s'agit de proposer, dans une logique actionnelle, une suite de tâches visant la réalisation d'une tâche complexe correspondant à une tâche que les apprenants pourraient être amenés à effectuer dans la vie réelle et répondant donc aux critères d'authenticité interactionnelle et situationnelle (Bachman, 1991 ; Ellis, 2003).

Les travaux sur l'évaluation de la compétence plurilingue et interculturelle restent peu nombreux alors que plusieurs modèles et de nombreux travaux sur la spécificité du plurilinguisme et des locuteurs plurilingues de même que sur cette compétence existent depuis plus de deux décennies (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001 ; Cook, 1991 ; Coste, Moore, & Zarate, 1997, 2009 ; García & Wei, 2014 ; Herdina & Jessner, 2002 ; Kroll & Dussias, 2012 pour ne citer que quelques publications). Des auteurs plaident désormais en faveur d'une évaluation qui, pour répondre aux besoins de sociétés multilingues, prenne en compte le plurilinguisme des individus (Canagarajah, 2010 ; Shohamy & Menken, 2015). Plusieurs auteurs proposent des pistes de mise en œuvre d'une telle forme d'évaluation (Canagarajah, 2010 ; Gorter & Cenoz, 2017 ; Lenz & Berthele, 2010).

Dans le champ de l'évaluation en intercompréhension, on peut distinguer trois grandes modalités d'évaluation : introspectives, additives et intégratives.

La modalité introspective se fonde sur un usage du portfolio qui permet, à travers des activités variées telles que l'utilisation de grilles de descripteurs, la narration, des activités de réflexion..., un retour et une projection sur les compétences acquises (ou non) et sur le processus d'appropriation de celles-ci (Carrasco Perea, 2009 ; Carrasco Perea & Pishva, 2009 ; De Carlo & Carrasco Perea, 2016 ; Hidalgo Downing, 2009).

La modalité additive consiste à évaluer la capacité de réception dans une ou plusieurs langues avec des tests développés spécifiquement ou déjà existants (Jamet, 2010). C'est notamment la voie empruntée par le projet EuroComrom (Meißner, 2010 ; Reissner, 2015). L'approche intégrative envisage, pour sa part, une évaluation holistique qui ne sépare pas les langues, mais vise une évaluation réellement multilingue. C'est cette option, déjà inaugurée par le projet Intermar et MAGICC, que nous approfondirons.

Elle se fonde sur un modèle qui considère l'intercompréhension comme un mode de communication déclinable en plusieurs activités langagières : intercompréhension réceptive, intercompréhension interactive (interactions plurilingues) et interproduction (production dans une langue à destination de personnes n'ayant pas appris celle-ci) et dimensions : linguistique, sociopragmatique, interculturelle et stratégiques sans oublier les dimensions méta (métalinguistique, métapragmatique...) pour lesquelles des descripteurs pour six niveaux de compétence ont été mis au point par l'équipe de [nom de projet] sur la base d'une analyse de contenu de la littérature spécialisée et de descripteurs déjà existants. Ces descripteurs ont servi à concevoir les grilles d'évaluation.

Le protocole d'évaluation [nom de projet] se fonde sur un scénario communicationnel permettant aux personnes évaluées de mobiliser les différentes activités langagières et dimensions de la compétence plurilingue et interculturelle de communication en situation d'intercompréhension. Ce protocole, testé actuellement, sera présenté en détail lors de la communication afin de montrer comment il met en œuvre, d'une part, ce que la recherche réclame en termes d'évaluation des compétences de communication et, d'autre part, le modèle de l'intercompréhension mis au point au sein du projet

Christian Ollivier est professeur des universités en sciences du langage / didactique des langues à l'université de La Réunion. Il co-dirige le laboratoire Icare (Institut coopératif austral de recherche en éducation) et enseigne au sein du département de FLE. Ses domaines de spécialisation sont les approches didactiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, le plurilinguisme et ses didactiques (notamment l'intercompréhension) et, depuis quelques années, la compétence de communication (plurilingue) et son évaluation. Dans ce domaine, il a dirigé un projet de recherche dans la zone sud-ouest de l'Océan indien (EVAL-PROF-OI) et le projet européen EVAL-IC (Evaluation des compétences en intercompréhension).

Bibliographie

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1991). What does language testing have to offer? *Tesol Quarterly*, 25(4), 671–704.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*, 16(4), 449–465. <https://doi.org/10.2307/3586464>
- Bourguignon, C. (2001). L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet. *ASp. la revue du GERAS*, (34), 53–70. <https://doi.org/10.4000/asp.1730>
- Bourguignon, C., Delahaye, P., & Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue: un objectif commun pour des publics différents. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 459–473.
- Canagarajah, S. (2010). Changing communicative needs, revised assessment objectives: testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229–242. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0303_1

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. C. Richards & R. W. Schmidt (Éds), *Language and communication* (pp. 3[®]11). London : Longman.
<https://doi.org/10.4324/9781315836027-6>
- Canale, M., & Swain, M. (1979). *Communicative approaches to second language teaching and testing*. Toronto : Ministry of Education: Ontario Institute for Studies in Education Publications Sales.
- Carrasco Perea, E. (2009). L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'intercompréhension romane. Dans M. H. Araújo e Sá, M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Seré, C. Vela Delfa, & Y. Pishva (Éds), *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação* (pp. 275[®]286). Aveiro : Fundação João Jacinto Magalhães de l'universidade de Aveiro. Repéré à <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>
- Carrasco Perea, E., & Pishva, Y. (2009). Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 36, 141[®]162.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives. (S.l.) : *Multilingual Matters*.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103[®]117.
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde*, (141), 25[®]33.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. *Etudes préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Repéré à https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- De Carlo, M., & Carrasco Perea, E. (2016). Évaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. Dans E. Bonvino (Éd.), *Intercompreensione: lingue, processi e percorsi* (pp. 183[®]204). Venezia : Edizioni Ca' Foscari.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford; New York : Oxford University Press.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 63–77). New York : Palgrave Macmillan.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics. Clevedon et al. : *Multilingual Matters*. Repéré à <http://media.obvsg.at/p-AC03254861-1001>
- Hidalgo Downing, R. (2009). L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'intercompréhension romane. Dans M. H. Araújo e Sá, M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Seré, & C. Vela Delfa (Éds), *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação* (pp. 263[®]274). Aveiro : Fundação João Jacinto Magalhães de l'universidade de Aveiro. Repéré à <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>
- Huver, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues: nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
- Jamet, M.-C. (2010). Intercompreensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies Europe*, 5, 75[®]98.

- Kroll, J. F., & Dussias, P. E. (2012). The comprehension of words and sentences in two languages. Dans T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Éds), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 216-243). (S.l.) : John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch9>
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Ressources/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf
- Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. Dans P. Doyé & F.-J. Meißner (Éds), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension: projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives* (pp. 193-224). Tübingen : Narr.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Morrow, K. (2012). Communicative language testing. *The Cambridge guide to second language assessment*, 140-146.
- Norris, J. M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230-244. <https://doi.org/10.1017/S0267190516000027>
- Reissner, C. (2015). La compréhension écrite et la question de l'évaluation du travail intercompréhensif. Dans M. Watrelot & C. Polzin-Haumann (Éds), *L'évaluation des compétences langagières: un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels* (pp. 141-164). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Shohamy, E., & Menken, K. (2015). Language assessment. Dans W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Éds), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 253-269). (S.l.) : John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch15>

17h15-17h50 Amphi G

Jean-François Brouttier, Annick Rivens Mompean (Université de Lille)

De l'évaluation diagnostique à la certification : éléments modélisateurs d'un parcours formatif d'anglais en Licence 3 de psychologie

La Certification en langues de l'enseignement supérieur (CLES) est née d'une volonté de l'État de proposer une alternative du service public aux produits du marché. Née en 2000, cette certification a connu une mise à jour d'envergure en 2004 après les travaux du projet pilote menés à Strasbourg par l'équipe de Claude Springer. En 2016, un nouvel arrêté l'ouvre à tout public.

Dans son organisation horizontale basée sur un réseau d'une cinquantaine d'universités qui sont centres agréés, le CLES a toujours été présent dans l'émergence du secteur des Langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) et la prise en compte de celui-ci dans la politique des langues des universités. De fait, comme l'atteste Stéphanie MacGaw (2017 : 49),

On peut dire du CLES qu'il a été un moteur pour la formation et qu'il a généré de la qualité en introduisant le paradigme actionnel à l'université (...) en harmonisant les contenus de formation sur l'ensemble des composantes (...): le choix d'un niveau CECRL à valider par le biais du Cles (niveau B2), le moment de le valider (fin L3) et la définition d'une formation en amont (recentrée sur l'apprenant).

Clairement adossé au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le CLES a ainsi participé de la diffusion et de la mise en œuvre de la perspective actionnelle avec une approche par scénario.

Selon Perrichon (2008 : 188) qui fait référence à Puren (2002b:7), "quatre modèles de mise en cohérence existent dans une perspective actionnelle : la procédure, le scénario, le projet et le parcours." Nous nous appuyerons particulièrement sur la notions de "parcours" qui est défini par Puren (ibid.) comme :

« L'ensemble des dispositifs mis en œuvre, des ressources utilisées et des tâches réalisées par les apprenants eux-mêmes au cours d'une séquence d'apprentissage en fonction de leur marge d'autonomie disponible. Contrairement aux deux premiers –"procédures" et "scénario"– le concept de parcours est donc orienté exclusivement vers l'amont (c'est ce qui a été fait effectivement, et non ce qui était programmé ou planifié) et vers l'apprentissage : c'est le trajet effectivement réalisé par les apprenants eux-mêmes, l'itinéraire qu'ils ont effectivement parcouru. Dans certains cas, à l'inverse, l'enseignant ou le matériel ne proposent que du matériel "brut" qui ne prendra sens que dans le trajet qu'y effectueront les apprenants.»

Intimement lié aux activités des Centres de ressources en langues (CRL) ou Centres de langues des universités, il a toujours été rappelé, lors des formations nationales de la Coordination nationale du CLES, qu'une certification – en tout cas une certification qui s'inscrit dans une "approche sociolinguistique intégrative de type actionnel" (Tardieu : 2013) – ne se prépare pas dans ce sens que tout enseignement de langues ancré dans la perspective actionnelle constitue un moyen d'entraînement.

D'où notre volonté de ne pas présenter la certification comme un objectif mais comme une étape du parcours de formation présentant des éléments intermédiaires clés attestant d'un profil d'apprenant.

Dans notre étude basée sur un dispositif mis en place en Licence 3 de psychologie, la certification n'est pas un objectif à atteindre, ni un objectif que l'institution aurait rendu obligatoire, mais bien une étape du parcours de formation initiale de l'étudiant. Nous nous situons également dans le contexte du dernier arrêté licence du 30 juillet 2018, et en particulier de l'article 10 qui spécifie que " S'agissant spécifiquement des compétences linguistiques mentionnées à l'article 6, les modalités du contrôle permettent de vérifier la progression de l'étudiant entre l'entrée en licence et l'obtention du diplôme. Une certification du niveau qu'il a obtenu, défini en référence au cadre européen, est délivrée à l'étudiant lors de l'obtention de sa licence."

Nous envisageons l'apprentissage dans la durée et nous intéresserons à la biographie langagière de l'apprenant, et plus spécifiquement dans notre cas, à son parcours langagier l'année qui précède la passation de la certification. Nous souhaitons d'appréhender la cohérence de ce dispositif et la façon dont les étudiants le perçoivent, construisent leur parcours individuel au sein de celui-ci et évoluent d'un point de vue langagier. Nous souhaitons aussi mettre en évidence le rôle des éléments clés, faire émerger des profils et des constantes qui permettent d'une certaine façon de modéliser des parcours d'apprenants. Nous utilisons ici le pluriel car notre démarche ne se veut en aucun cas réductrice. La modélisation n'a pour objectif que d'aider à comprendre.

Pour cela nous aurons recours à un corpus de 300 journaux d'apprentissages et 300 documents présentant des traces d'apprentissage associés à 300 bilans réflexifs, 300 copies d'épreuves terminales sur table par semestre et aux données relatives aux passations de certifications CLES pour l'ensemble des 300 étudiants qui sont en licence 3 de psychologie, parcours qui propose une cohérence disciplinaire qui répond aux enjeux de la formation en psychologie, telle que définie par Macré (2017).

La formation en L3 psychologie, évaluée en contrôle continu (CC), propose quatre éléments clés d'une note finale semestrielle sur 20 dans le cadre d'une UE à 3 ECTS :

- 30% épreuve écrite sur table en CC
- 10% interaction orale en cours : défense d'un point de vue, négociation d'un compromis en vue de la résolution d'un problème
- 20% présentation orale en binôme de la synthèse liée au Travail d'Etudes (mémoire de L3)
- 40% traces d'apprentissage laissant transparaître classe inversée et travail en autonomie accompagné + remplissage du questionnaire proposant de dresser un bilan réflexif, dans une visée autonomisante.

Nous étudierons cette promotion d'étudiants au fil des étapes de leur formation:

- passation d'un test de positionnement (de type eLAO)
- parcours de formation dans un dispositif hybride (classe inversée) comprenant la base de ressources CALAO (conçue en 2000 et dont la caractéristique pionnière est d'avoir un carnet de bord en ligne intégré)
- recours à un journal d'apprentissage réflexif qui nous permettra d'appréhender leur rapport à la langue et à la certification en ligne de mire
- passation de la certification de manière facultative avec l'obtention de points bonus
- résultats
- questionnaire complémentaire permettra de faire émerger des éléments moteurs du parcours.

Nos questions de recherche sont donc les suivantes:

- Comment évoluent les représentations des apprenants au fil de leur parcours qui va du test de positionnement initial à la passation de la certification CLES (sur la base du volontariat) ?
- Comment se construit ce parcours et quels éléments clés émergent de façon saillante et/ou récurrente?
- Comment évolue leur niveau langagier? Nous pourrions croiser les résultats au test de positionnement initial, ceux de leur évaluation formative et ceux de la certification finale
- Quelle place pour une évaluation certificative proposée de manière facultative dans le parcours de l'étudiant ?

Elles nous permettront d'aboutir, en quelque sorte, à une modélisation du parcours d'apprenant qui pourra nous être utile pour mieux accompagner le montage de formations en langues, et fournir des indicateurs qui pourraient ensuite être réinjectés dans le cas de dispositifs adaptables.

Annick Rivens Mompean est professeure des Universités en didactique de l'anglais et directrice du Centre de Langues de l'Université de Lille (CLIL). Ses travaux portent sur la communication médiatisée par ordinateur, l'apprentissage des langues en autonomie et développe une approche systémique pour l'analyse et la conception des dispositifs d'apprentissage/enseignement. Elle est présidente de RANACLES, le Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, affilié à CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues).

Jean-François Brouttier est professeur certifié d'anglais, directeur du Pôle DELANG et coordonnateur du réseau des CRL au sein du Centre de Langues de l'université de Lille (CLIL). Il est aussi directeur adjoint à la Coordination nationale du CLES, en charge des sujets CLES B1 et C1 et doctorant en didactique de l'anglais au sein du laboratoire STL (UMR 8163 ULille CNRS), plus précisément en didactique de l'évaluation.

Bibliographie

Mac Gaw, S. 2017. « Le CLES, un instrument complexe générateur de qualité ? », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. 36 N°1 | 2017, mis en ligne le 30 ars 2017, consulté le 03 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/apliut/5589> ; DOI : 10.4000/apliut.5589

Macré, M. 2017. Quel parcours en psychologie? Langue de spécialité : spécialisation, diversité et langue générale Journée d'études LANSAD. 16 juin 2017.

Perrichon, E. 2008. Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle. Saint-Étienne : Université Jean-Monet : Thèse de doctorat. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>

Tardieu, A. 2013. « Testing et certification », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 10-2 | 2013, mis en ligne le 07 juin 2013, consulté le 03 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/rdlc/1655> ; DOI : 10.4000/rdlc.1655

17h15-17h50 Amphi H

Sabrina Machetti, Paola Masillo, Aisha Nasimi, Adriano Gelo, Giulia Peri (Università per Stranieri di Siena)

La valutazione linguistica in contesto plurilingue: quali scenari per la valutazione certificatoria?

Il contributo riflette sulle potenzialità e le criticità di un approccio alla valutazione linguistica attento alla condizione plurilingue dei diversi destinatari. In particolare, il contributo discute il ruolo degli enti certificatori, con riferimento al caso dell'italiano per stranieri (Enti Certificatori dell'italiano L2, 2010), obbligati a rimodulare i propri test a partire dal modello di competenza adottato in essi (QCER, Companion Volume, 2018), ed anche in relazione all'implementazione di test per pubblici specifici (ALTE LSP, 2018). L'idea che sta alla base di tale riflessione è che i test siano veri e propri strumenti di politica linguistica (Shohamy, 2001), capaci di orientare in maniera più o meno esplicita la risposta a bisogni educativi, sociali ed in molti casi anche politici (Vedovelli, 2005).

Il costante mutamento delle dinamiche linguistiche all'interno delle società odierne è dovuto ad un aumento esponenziale delle occasioni e delle modalità di contatto fra idiomi diversi, che producono una spinta verso la variazione delle lingue in termini sociolinguistici (Vedovelli, 2010). La condizione plurilingue degli individui e delle società si collega sia alla possibilità di fare riferimento ad un ampio ventaglio di competenze linguistiche (Machetti, Siebetchu, 2017), sia alla capacità di utilizzare competenze già acquisite in maniera trasversale, come il saper combinare competenze ed abilità in uno o più idiomi per poter agire e rispondere in maniera efficace a bisogni che scaturiscono in un contesto plurilingue (COE, 2010) unitamente ad un'abilità nell'utilizzo delle tecnologie sempre più radicata e diffusa (Chapelle, Voss, 2017). Tali dinamiche devono riflettersi necessariamente anche nella valutazione linguistica.

Il contributo presenta nella sua seconda parte la proposta di implementazione di un test di competenza linguistica in italiano LS il cui criterio e costruito risultano rappresentativi di tali dinamiche

Sabrina Machetti is an associate professor in Modern Language Education at the University for Foreigners of Siena, where she obtained her PhD in Linguistics and Teaching Italian to Foreigners. She is the director of the CILS Certification Centre of the same University. Her research activity focuses on language sciences, with particular attention to the evaluation of Italian L2, in Italy and worldwide.

Paola Masillo is PhD in "Linguistics and Teaching Italian as second language", University for Foreigners of Siena. She graduated from the University for Foreigners of Siena in Linguistics and Intercultural Communication, with a specialization in Language Testing and Assessment. Her main research focuses on learning Italian as a foreign/second language, language assessment and language policies. She is currently a post-doc research fellow at the University for Foreigners of Siena.

Aisha Nasimi is a Research Fellow at the CILS Centre (University for Foreigners of Siena). She has a Phd from the University for Foreigner of Siena in the field of Modern Language Teaching with a dissertation about the assessment of Arabic as a foreign language. Her reasearch interests include assessment and teaching of Italian and Arabic ad foreign languages and language contact between Arabic and Italian. She has worked as a translator, linguistic and cultural mediator, teacher of Arabic and Italian as foreign languages.

Adriano Gelo is a Research Fellow at the CILS centre and is involved in the assessment and teaching of L2 Italian. He holds a Master's Degree in Linguistic Sciences and Intercultural Communication from the University for Foreigners of Siena with a thesis on Italian emigration and the diffusion of Italian in Nicaragua. He worked for a long time as a teacher of Italian L2 in Spanish-speaking and Portuguese-speaking countries and as a translator from Italian to Spanish.

Giulia Peri is a Research Fellow at the CILS Centre and holds a Master's Degree from the University for Foreigners of Siena in Linguistic Sciences and Intercultural Communication with a thesis in Language Testing and Assessment. Her research interests are mainly in Technology applied to Language Testing. She has worked as Language Assistant for Italian and English in the Canary Islands and in Australia.

Bibliographie

ALTE Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests (2018): a supplement to the Manual for Language Test Developing and Examining.

COE, Common European Framework for Languages (CEFR), 2001, Learning, teaching, assessment, Cambridge, Cambridge University Press.

COE, Common European Framework for Languages (CEFR), 2018 Learning, teaching, assessment, Companion Volume, New Descriptors, .

Chapelle C.- Voss E., 2017, Utilizing technology in Language Assessment, in Language Testing and Assessment, Third Edition, Springer.

Lenz P., Berthele R., 2010, Assessment in Plurilingual and Intercultural Education, Language Policy Division Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe, Strasbourg, Policy Forum 'The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences', Geneva, Switzerland, 2-4 November 2010.

Machetti S., Siebetchu R., 2017, Che cos'è la mediazione linguistico-culturale, Il Mulino, Bologna.

Shohamy E. 2001, The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests, London: Longman.

Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2 - A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2, 2010.

Vedovelli M., 2005, Manuale della certificazione di italiano L2, Carocci, Roma.

Vedovelli M., 2010, Guida all'italiano agli stranieri. Dal Quadro Comune Europeo per le lingue alla 'sfida salutare', Carocci, Roma.

17h55-18h35 Amphi G

Chiara Andreoletti (Università Cattolica di Milano)

Strumenti di valutazione in IC nella scuola primaria : una proposta operativa.

Il principio dell'intercomprensione (d'ora in avanti, IC) si fonda sulla vicinanza linguistica e favorisce, in maniera spontanea, un accesso facilitato alla comprensione di un'altra lingua. In ambito glottodidattico, il concetto di IC si trova attualmente al centro degli *approcci plurali* che propongono una didattica orientata allo sviluppo della competenza plurilingue e interculturale (Candelier, 2012). L'*approccio intercomprensivo*, infatti, è considerato come una delle possibili declinazioni del plurilinguismo in Europa.

La presente ricerca intende produrre un contributo nell'ambito della didattica dell'IC con l'obiettivo di delineare un percorso che conceda, anche ai più piccoli, il piacere di comprendere più di una lingua europea. Nonostante la validità dell'IC sia ampiamente condivisa dagli studiosi del settore, questa non ha trovato ancora molte applicazioni in Italia, ma soprattutto mancano sperimentazioni che permettano a questo approccio di uscire da quegli ambienti specialistici in cui è rimasta circoscritta fino a oggi (Benucci, 2015).

Si è dunque lavorato nella prospettiva di integrare, all'interno dei curricula scolastici esistenti della scuola primaria italiana, forme di educazione plurilingue e interculturale, attraverso un'indagine sperimentale sugli aspetti coinvolti nel processo di ricezione scritta tra due lingue germaniche¹ e in apprendenti di età compresa tra i 10 e gli 11 anni. La ricerca, condotta nell'anno scolastico 2014/15, si è concentrata sull'analisi di tre variabili riguardanti il processo di IC, quali i transfer, le strategie di lettura impiegate e/o apprese durante lo studio e la competenza metacognitiva sviluppata durante le esercitazioni in classe. Le teorie avanzate in fase di progettazione sono state confermate dai risultati ottenuti, a sostegno dell'ipotesi che è possibile sviluppare, entro un lasso di tempo breve di 20 ore, una parziale competenza ricettiva plurilingue in contesti istituzionali di istruzione primaria.

È auspicabile, allora, che le future ricerche dovranno occuparsi di stimolare il plurilinguismo attraverso studi longitudinali in contesti di apprendimento in età evolutiva e di sviluppare, conseguentemente, anche metodi di valutazione delle competenze acquisite che siano condivisi dalle diverse metodologie. In particolar modo, a conclusione del contributo si offriranno alcuni spunti di riflessione sullo sviluppo di nuove forme di valutazione per la scuola primaria, spazio educativo e didattico ideale per la diffusione dell'intercomprensione. Questa, infatti, ha il pregio di attivare un processo di riflessione metacognitiva che, passando attraverso l'esperienza della riflessione linguistica, può essere facilmente trasferibile ad altri contesti. Uno tra questi è certamente la scuola secondaria di primo grado, durante il corso della quale si potrebbe approfondire in maniera esplicita e più rapida una delle lingue incontrate nei progetti di IC.

Chiara Andreoletti Docente di ruolo di lingua inglese nella scuola secondaria di primo grado, è Dottore di ricerca in Didattica delle lingue moderne. Ha condotto studi sperimentali nel campo dell'italiano L2 e collabora alle attività didattiche del Master in Didattica dell'Italiano L2 (MITAL2) presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. La sua attività scientifica si svolge nell'ambito della didattica e della formazione di docenti di lingua inglese e di italiano L2. Più recentemente, si è dedicata allo studio dell'intercomprensione tra lingue germaniche in contesti di età evolutiva dove ha potuto testarne la validità a fini di un'eventuale inserimento curricolare.

Bibliographie

Candelier M. et al., Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources, European Centre for Modern Languages - Council of Europe, Graz-Strasbourg, 2012. Trad. it. Il CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse, in Italiano LinguaDue, 2012/4, 2.

Benucci A. (a cura di), L'intercomprensione: il contributo italiano, UTET, De Agostini Scuola SpA, Novara, 2015.

17h55-18h35 Amphi H

Susana Benavente Ferrera, Paola Celentin (Università degli Studi di Verona)

Applicazione dei nuovi descrittori del CEFR Companion Volume alla didattica intercomprensiva: abilità di interazione online e mediazione

Le interazioni plurilingui, caratteristiche negli ambienti di apprendimento linguistico che mirano allo sviluppo dell'intercomprensione, sono oggetto di osservazione e valutazione dalla pubblicazione del *Cadre de référence des approches Plurielles des langues et des cultures* (Candelier 2007). Nel 2015 l'équipe del progetto MIRIADI ha elaborato due testi fondamentali per l'ambito della progettazione e della valutazione in ambito plurilingue, il REFIC (Référentiel de compétences de communication en intercompréhension) e il REFIDIC (Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension).

A novembre 2018 il Consiglio di Europa ha pubblicato il *CEFR Companion Volume with New Descriptors* che comprende scale di progressione di aspetti strettamente legati alle interazioni che avvengono in contesti di apprendimento dell'intercomprensione: le interazioni online orientate al raggiungimento di un obiettivo (*goal-oriented online interactions*), la mediazione (intesa come la capacità di usare la lingua come strumento dinamico e costruttivo nei gruppi di lavoro collaborativo).

È evidente che l'interesse nei confronti dell'interazione (in presenza e online) in contesto plurilingue è aumentato e si fa pressante l'esigenza di poter valutare in maniera adeguata la progressione degli apprendenti al fine di progettare con consapevolezza i percorsi didattici e armonizzare i passaggi.

Nel corso dell'intervento analizzeremo i processi di interazione e mediazione messi in atto nello svolgimento dei compiti online (attività ponte in piattaforma Moodle) durante i Laboratori di intercomprensione fra le lingue romanze del Centro Linguistico di Verona (a.a.2017/2018 e 2018/2019). Le interazioni si sono svolte in forma scritta, prevalentemente attraverso l'utilizzo dello strumento del forum ed erano orientate allo svolgimento di compiti (*goal oriented transaction and collaboration*). Sono stati coinvolti complessivamente, nell'arco dei due anni accademici esaminati, un centinaio di studenti con profilo plurilingue.

L'obiettivo dello studio è tentare una convalida dei nuovi descrittori e l'elaborazione di una possibile scala di valutazione per il tipo di interazioni prese in esame.

(si allega una delle scale del volume *CEFR Companion Volume with New Descriptors* che sarà presa in esame durante l'intervento)

GOAL-ORIENTED ONLINE TRANSACTIONS AND COLLABORATION

C2	<p>Can resolve misunderstandings and deal effectively with frictions that arise during the collaborative process.</p> <p>Can provide guidance and add precision to the work of a group at the redrafting and editing stages of collaborative work.</p>
C1	<p>Can coordinate a group who are working on a project online, formulating and revising detailed instructions, evaluating proposals from team members and providing clarifications in order to accomplish the shared tasks.</p> <p>Can deal with complex online transactions in a service role (e.g. applications with complicated requirements), adjusting language flexibly to manage the discussion and negotiation.</p> <p>Can participate in complex projects requiring collaborative writing and redrafting as well as other forms of online collaboration, following and relaying instructions with precision in order to reach the goal.</p> <p>Can deal effectively with communication problems and cultural issues that arise in an online collaborative or transactional exchange by reformulating, clarifying and exemplifying through media (visual, audio, graphic).</p>
B2	<p>Can take a lead role in online collaborative work within his/her area(s) of expertise, keeping the group on task by reminding them of roles, responsibilities and deadlines in order to achieve established goals.</p> <p>Can engage in online collaborative or transactional exchanges within his/her area(s) of expertise that require negotiation of conditions and explanation of complicated details and special requirements.</p> <p>Can deal with misunderstandings and unexpected problems that arise in online collaborative or transactional exchanges by responding politely and appropriately in order to help resolve the issue.</p> <p>Can collaborate online with a group that is working on a project, justifying proposals, seeking clarification and playing a supportive role in order to accomplish shared tasks.</p>
B1	<p>Can engage in online transactions that require an extended exchange of information, provided the interlocutor(s) avoid complex language and are willing to repeat and reformulate when necessary.</p> <p>Can interact online with a group that is working on a project, following straightforward instructions, seeking clarification and helping to accomplish the shared tasks.</p> <p>Can engage in online collaborative or transactional exchanges that require simple clarification or explanation of relevant details, such as registering for a course, tour, event or applying for membership.</p> <p>Can interact online with a partner or small group working on a project, provided there are visual aids such as images, statistics and graphs to clarify more complex concepts.</p> <p>Can respond to instructions and ask questions or request clarifications in order to accomplish a shared task online.</p>
A2	<p>Can use formulaic language to respond to routine problems arising in online transactions (e.g. concerning availability of models and special offers, delivery dates, addresses, etc.).</p> <p>Can interact online with a supportive partner in a simple collaborative task, responding to basic instructions and seeking clarification, provided there are some visual aids such as images, statistics, or graphs to clarify the concepts involved.</p> <p>Can make simple online transactions (such as ordering goods or enrolling on a course) by filling in an online form or questionnaire, providing personal details and confirming acceptance of terms and conditions, declining extra services, etc.</p> <p>Can ask basic questions about the availability of a product or feature.</p> <p>Can respond to simple instructions and ask simple questions in order to accomplish a shared task online with the help of a supportive interlocutor.</p>
A1	<p>Can complete a very simple online purchase or application, providing basic personal information (such as name, e-mail address or telephone number).</p>
Pre-A1	<p>Can make selections (e.g. choosing a product, size, <u>colour</u>) in a simple online purchase or application form, provided there is visual support.</p>

Susana Benavente Ferrera è CEL di spagnolo LS presso il CLA dell'Università di Verona. È impegnata da anni nella formazione, in presenza e online, di docenti e di esaminatori DELE (certificazione linguistica di Lingua spagnola). I suoi manuali e materiali didattici sono in uso in ambito scolastico italiano. I principali interessi riguardano la glottodidattica inclusiva, le metacompetenze e il plurilinguismo.

Paola Celentin è CEL di italiano L2 presso il CLA dell'Università di Verona. Impegnata da anni nella formazione dei docenti di lingue, sia in Italia che all'estero, in presenza e online, ha dedicato parte dei suoi scritti a sviluppare questi temi. Le sue pubblicazioni più recenti riguardano la ricerca-azione come metodologia formativa, la glottodidattica accessibile e il plurilinguismo.

Bibliographie

- Anquetil, M. & Vecchi, S. (2016). "Piattaforme di interazione per la didattica dell'intercomprensione, da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e "Référentiel de compétences en IC", in C. Cervini (Ed.), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. CeSLiC, Quaderni del CeSLiC, Atti di Convegni CeSLiC – 4, Selected Papers, <http://amsacta.unibo.it/5069/>
- Council of Europe (2018). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*
- Candelier, M. (Dir.) (2007). *CARAP, Cadre de référence por les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*.
- De Carlo (2015). *Référentiel de compétences de communication plurilingue en Intercompréhension - REFIC*
- De Carlo (2015). *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension - REFIDIC*
- Carrasco Perea, E. (2012), "Progression, syllabus, programmes, apprentissages, évaluation, insersion? De la nécessité d'un référentiel de compétences en Intercompréhension (IC)".
- Carrasco Perea, E. (2015). "Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissage en et par l'Intercompréhension: approche empirique multi vs plurilingüe in Matesanz del Barrio, in María (ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense, 143-61
- Carrasco Perea, E. & De Carlo, M. (2016). *Evaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingüe*, in E. Bonvino & M.-C. Jamet (Ed.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*, SAIL 9, 183-204. Venezia: Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing.
- R. Hidalgo Downing, C. Vela Delfa, "Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües", in M. Matesanz del Barrio (2015). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense, 117-139
- Jamet, M.-C. (2010). *Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione*. Synergies Europe, 5, 75-98.
- Ollivier, C. (dir.), *Projet Erasmus +* <http://evalic.eu/>.

Vendredi 25 octobre

Interventions de la journée

Conférence plénière

9h-10h15 Amphi G

James Purpura (Columbia University)

Investigating the Effects of Assistance on Performance in a Scenario-Based Writing Assessment

The ability to perform well in L2 academic or workplace contexts is obviously predicated upon the ability to access and utilize a range of topical and communicative resources to perform simple and complex tasks in some real-life domain of language use. Performance in these settings, however, also depends upon an individual's ability to process new topical and linguistic content, often with varying types of assistance, and to flexibly integrate these new understandings into products that reflect the thinking of more than one person. Thus, success in real world contexts often depends not only on the static display of topical and linguistic competences, but also on the dynamic development of these competencies.

An example of such a situation might be when ecologists are placed in a situation where they have to work collaboratively to reason through a problem related to the potential impact on an ecosystem of the potential loss of one species in the food chain due to some new construction. A successful resolution to this problem is likely to involve the acquisition and integration of topic-specific content and associated language, as this pertains to the problem. Success in this situation is also likely to be moderated by factors such as problem comprehension, peer instruction, reasoning skills, cognitive load, feedback and assistance processes, collaboration strategies, interactional strategies, and socio-affective strategies.

Thus, given the number of factors involved in this situation, what topical and linguistic outcomes would we want to measure, and how could we account for the moderating effects of these factors (e.g., lack of background knowledge) on performance, if we were to simulate this situation in a language test? Or how could we structure the assessment event in a way that would require examinees to engage in the kinds of complex processes they might encounter in a real-life problem solving task of the same sort? One way to do this is through a technique called "scenario-based assessment," where a carefully sequenced set of tasks are presented to students on the path to problem resolution. And one way to account for the multitude of factors involved in the assessment design is to take a learning-oriented approach to the assessment design.

Thus, the purpose of the current paper is to investigate the effects of different types of assistance on the display and development of topical and linguistic knowledge by examinees engaged in a scenario requiring them to solve a science problem. In this talk I will first define scenario-based assessment and describe how scenarios, conceptualized as a purposeful set of carefully sequenced, thematically-related tasks designed to simulate real-life performance, can provide a concrete mechanism for measuring an expanded range of theoretical constructs. Then, I will briefly describe a learning-oriented approach to assessment and show how this approach was used to design the scenario tasks. Finally, I will the study and report on some of the quantitative and qualitative results related to how examinees not only displayed, but also developed topical and linguistic competencies throughout the scenario as a result of assistance. In this section I will briefly describe how the writing tasks were scored using a content-responsible rubric.

James E. Purpura is Professor of linguistics and education in the Applied Linguistics and TESOL Program at Teachers College, Columbia University, where he teaches L2 assessment and L2 research methods. Besides publications in journals and edited volumes, Jim's books include: *Strategy use and language test performance: A structural equation modeling approach* (CUP), *Assessing grammar* (CUP) and *The writings of L. F. Bachman: "Assuring that what we count counts" in language assessment* (with A. J. Kunnan) (Routledge). Jim is currently working on *Learning-oriented assessment in language classrooms: Using assessments to gauge and promote language learning* (with C. E. Turner) (Routledge). Jim is co-editor of *Language Assessment Quarterly*, and is series co-editor of *New Perspectives on Language Assessment* (Routledge) and *Language Assessment at ETS: Innovation and Validation* (Routledge). He was the President of the International Language Testing Association (2007-2008), and is an expert consultant for the EALTA. Having served on the TOEFL Committee of Examiners at ETS, Jim is on the Defense Language Testing Advisory Panel in Washington, D.C., and is a member of the committee on *Foreign Language Assessment for the U.S. Foreign Service Institute* in the National Academy of Sciences, Engineering and Medicine's Division of Behavioral and Social Sciences and Education. In 2017, Jim was a Fulbright Scholar at the University for Foreigners of Siena, Italy, where he is currently involved in two Scenario-Based Assessment projects.

10h20-10h55 Amphi G

Yves Bardière (Université Grenoble Alpes)

L'interaction orale en CLES B2 Immersion mimétique et mimesis comportementale

Le réalisme constitue la condition *sine qua non* de l'approche par scénario et de manière plus large de l'approche par tâches. L'importance de ce paramètre se trouve régulièrement réaffirmé tant pour l'apprentissage que pour l'évaluation dans la littérature aussi bien américaine (Chapelle et al. 2008, Sabatini et al. 2016) qu'européenne, à commencer par le CECRL (2001) et le Volume complémentaire (2018).

L'étude proposée cible prioritairement l'interaction orale entre pairs, mise en place dans le CLES B2. Elle s'attache à démontrer comment une certification, fondée sur l'approche par scénario, favorise la mise en place d'un simulacre, c'est-à-dire d'un semblant, qui passe pour le réel.

Pour ce faire, elle rappelle tout d'abord l'importance que le cadre européen accorde la notion d'authenticité et la manière dont l'approche guillaumienne structure l'acte locutoire. Ces deux paramètres jouent en effet un rôle essentiel dans l'interaction orale telle qu'elle se pratique en CLES B2.

Le CECRL (2000) et le Volume complémentaire (2018) placent le concept d'authenticité au cœur de la communication langagière, aussi bien dans le domaine de la formation que dans celui de l'évaluation. Ces deux textes mettent également en avant le rôle central de l'interaction dans la vie réelle et par voie de conséquence la nécessité d'intégrer cette activité langagière à l'enseignement/apprentissage et l'évaluation en langues.

La psychomécanique guillaumienne montre quant à elle que, en chronologie notionnelle, l'acte de langage se scinde trois étapes : 1) la visée d'effet du locuteur (le « à dire ») ; 2) l'effectation ou l'action proprement dite (le « dire ») ; 3) le résultat ou la conséquence (le « dit »). Dans le cadre européen, plusieurs expressions renvoient à ces différentes étapes, sans que soit toutefois mise en évidence leur structuration chronologique. Par exemple, 1) « visée actionnelle » (angl. "purposeful action") ou « but qu'on s'est fixé » réfèrent au sens d'intention du locuteur ; 2) « exécution de la tâche », au processus ; 3) « parvenir à un résultat donné », à la conséquence, au résultat, mais ces expressions ne sont pas reliées dans le Cadre européen par un quelconque lien de causalité temporelle ou notionnelle.

En CLES B2, l'interaction orale reproduit à plus grande échelle la structuration de l'acte de parole telle qu'elle vient d'être évoquée. Elle se caractérise en effet par une visée initiale (un point de vue à défendre), une effectation langagière et un résultat (la modification du point de vue de l'autre mais aussi la remise en cause partielle de son propre point de vue). Ce compromis correspond à la phase finale ou phase 3 de la structuration et clôt alors l'échange.

Le point d'aboutissement étant institutionnellement déterminé à l'avance, il génère un effet rétroactif sur la visée initiale (phase 1), qui évolue en permanence en vue d'un compromis à atteindre et il impacte à son tour les phases 2 et 3 de la chronologie. L'interaction ajoute donc une dimension sociale qui, sur le plan linguistique et pragmatique, se traduit par un discours co-construit.

Malgré le souci de réalisme qui anime le CLES B2, force est de reconnaître que l'interaction orale dans le cadre d'une épreuve universitaire s'apparente à un véritable artifice : le candidat se retrouve dans un

environnement institutionnel qui fixe les règles du jeu à l'avance. La parade mise au point par les concepteurs de sujets consiste alors à construire une mise en situation suffisamment réaliste pour générer un processus d'immersion fictionnelle ou mimétique. Ce cas de figure, dont l'importance ne saurait être sous-estimée, est évoquée de manière furtive dans le CERL (2000 : 21) à travers le « **faire-semblant accepté volontairement** », référence voilée au concept de « willing suspension of disbelief » du poète et écrivain britannique Samuel Taylor Coleridge.

L'analyse proposée ici s'appuie notamment sur les théories de Schaeffer (2008), qui met en avant la coexistence de l'environnement réel (la situation d'évaluation institutionnelle) et de l'univers imaginé (la mise en situation proposée par le scénario). En termes plus linguistiques, je poserai qu'un scénario réaliste favorise le décrochage des repères énonciatifs réels (le *ego*, *hic* et *nunc* de la situation d'évaluation institutionnelle) en instaurant des repères énonciatifs virtuels (le *ego*, *hic* et *nunc* de la situation fictive). Il y a alors superposition de deux situations énonciatives, la situation origine s'effaçant devant la situation simulée sans jamais pour autant disparaître totalement. La puissance du mimème, en l'occurrence la qualité du scénario en tant qu'inducteur d'immersion, se mesure au degré inversement proportionnel de la perception de ces deux mondes, réel et fictif.

L'intégration des tâches, elle-même subordonnée à l'unité thématique du dossier, constitue un facteur essentiel dans le processus d'immersion mimétique et confère à l'épreuve son caractère authentique. Scénario, unité thématique, intégration des activités langagières et vie réelle constituent à vrai dire un même champ isotopique dont les composantes sont étroitement corrélées.

Enfin et surtout le processus d'immersion – et c'est sans doute en cela que réside son principal intérêt – induit idéalement une **mimésis comportementale**, des « attitudes » (Springer 2017), qui se manifestent aussi bien à travers les modalités verbales que non verbales (notamment kinésiques) du candidat ou de l'apprenant. Cette mimésis comportementale stimule la compétence pragmatique et peut donner à son tour l'illusion d'un dialogue authentique.

Une mise en situation savamment agencée incite donc l'apprenant ou le candidat à devenir, l'espace d'un instant, acteur au sens théâtral et actionnel du terme. Elle l'aide non seulement à se glisser dans la peau du personnage qu'il est censé incarner mais aussi à se comporter comme un sujet agissant qui fait évoluer la situation tout en étant capable d'entendre les arguments de son partenaire et de modifier sa position initiale en conséquence. Ces deux fonctions sont en réalité intimement liées : l'acteur social sera d'autant plus motivé et convaincant qu'il parviendra à s'immerger dans le rôle qu'on lui demande de jouer.

Yves Bardière est agrégé d'anglais et professeur des universités à l'université Grenoble Alpes. Il est au niveau national le directeur scientifique du certificat de compétences en langues (CLES). Ses recherches portent sur la linguistique guillaumienne, l'anglais de spécialité à caractère naval et l'évaluation certificative.

Bibliographie

- Bachman, L. F. et Palmer, A. S. (2010), *Language testing in practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Bardière, Y. (2016), « De la pragmatique à la compétence pragmatique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 25 juillet 2016. URL : <http://rdlc.revues.org/462> ; DOI : 10.4000/rdlc.462
- Chapelle, C. A. (2008), "The TOEFL validity argument", in C. A. Chapelle, M. Enright, &

- J. Jamieson (Eds.), *Building a validity argument for the Test of English as a foreign language*, London: Routledge/Taylor & Francis, p. 319–352.
- Cumming, A. (2014), "Assessing integrated skills", in A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment*, Oxford, UK: John Wiley & Sons, p. 216–229.
- Guillaume, G. ([1964] 1984), *Langage et science du langage*, Québec : Presses de l'Université Laval ; Paris : Nizet.
- Purpura, James (2016), *Second and Foreign Language Assessment*, Article first published online: 26 FEB 2016. DOI: 10.1111/modl.12308.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., & Purpura, J. E. (2016), *Scenario-based language assessments in educational settings: Theoretical foundations, prototype examples and future applications*, Workshop presented at LTRC 2016, Palermo.
- Schaeffer, J.M. ([1999] 2008), *Pourquoi la fiction*, Paris : Seuil.
- Springer, C. (2017), « De la tâche simple à la tâche complexe (Haziniango na haziziro). Quelles évolutions pédagogiques et évaluatives ? », *Évaluation des compétences en français. Enjeux actuels en contextes plurilingues et pluriculturels*, déc 2017, Moroni, Comores. <hal- 01709031>.
- Tardieu, C. (2013), « Testing et certification », *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 10-2 | 2013, mis en ligne le 07 juin 2013, consulté le 15 février 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1655> ; DOI : 10.4000/rdlc.1655

10h20-10h55 Amphi H

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Maddalena De Carlo (Università di Cassino e del Lazio Meridionale)

Progression et niveaux de compétences dans le nouveau Référentiel de compétences de communication en intercompréhension – REFIC

Dans le cadre du projet européen ERASMUS+ MIRIADI (Mutualisation Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, 2102-15), coordonné par Sandra Garbarino depuis l'Université Lumière Lyon 2, un référentiel de compétences de communication en intercompréhension (REFIC) a été produit par une équipe de travail internationale¹. Cette première ébauche a été reprise et complétée pour une nouvelle version (Auteur1, Auteur2, 2019) comportant systématiquement trois niveaux progressifs pour chacun des descripteurs de compétence en intercompréhension. Le REFIC, comme texte de référence évolutif pour la didactique de l'intercompréhension, se propose comme « guide pour la programmation des formations et base pour l'évaluation des compétences acquises dans le cadre d'une approche plurilingue pour l'apprentissage des langues de type intercompréhensif ». Il s'agit donc d'un outil s'adressant surtout aux formateurs. L'objectif de cette contribution est d'explorer le REFIC en tant qu'instrument intermédiaire pour passer « du formatif au certificatif ».

Nous analyserons en premier lieu:

1. La conception des descripteurs à partir d'une reprise de la distinction entre compétences et ressources élaborées par Michel Candelier dans le CARAP.

Pour nous, les **compétences** représentent – en quelque sorte constitutivement – des unités d'une certaine complexité, impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de **ressources** diverses qui peuvent être internes (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur...).

C'est dans ce but, aussi, que nous distinguons de manière forte entre compétences et ressources (internes). L'intérêt de cette distinction consiste en effet à faire mieux apparaître, d'un côté, le caractère complexe et situé des compétences, et ce faisant le fait qu'elles ne peuvent être décrites indépendamment des tâches et des situations dans lesquelles elles sont activées ; et, de l'autre côté, le fait que ces compétences font appel à des ressources diverses, différentes pour chaque tâche et dans chaque situation, ressources qui, elles, s'avèrent – jusqu'à un certain point – indépendantes de ces tâches et situations. (CARAP, 2012 : 11).

S'inspirant de cette conception les auteurs ont choisi de présenter les descripteurs de chaque domaine de compétences du REFIC sur deux colonnes :

- dans la colonne de gauche la formulation d'un segment de savoir, savoir-faire ou attitude, comme ressource à acquérir ;
- dans la colonne de droite des exemples de contextes dans lesquels ces ressources pourraient être mobilisées à différents niveaux pour réaliser une tâche de communication ou d'apprentissage, ainsi que les matériels didactiques et les actions de guidage pouvant faciliter sa réalisation, comme dans l'exemple ci-dessous :

¹ Le REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension) a été élaboré par les participants au lot de travail 4 dans le cadre du programme européen MIRIADI : Maddalena De Carlo, de l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, coordinatrice du lot, Mathilde Anquetil et Silvia Vecchi, de l'Università di Macerata, Marie-Christine Jamet, de l'Università Ca' Foscari di Venezia (Italie), Éric Martin, de l'Universitat Autònoma de Barcelona, et Encarni Carasco Perea, de l'Universitat de Barcelona, Raquel Hidalgo Downing de l'Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Yasmin Pishva et Fabrice Gilles de l'Université de Grenoble (France), Ana Isabel Andrade de l'Universidade de Aveiro (Portugal).

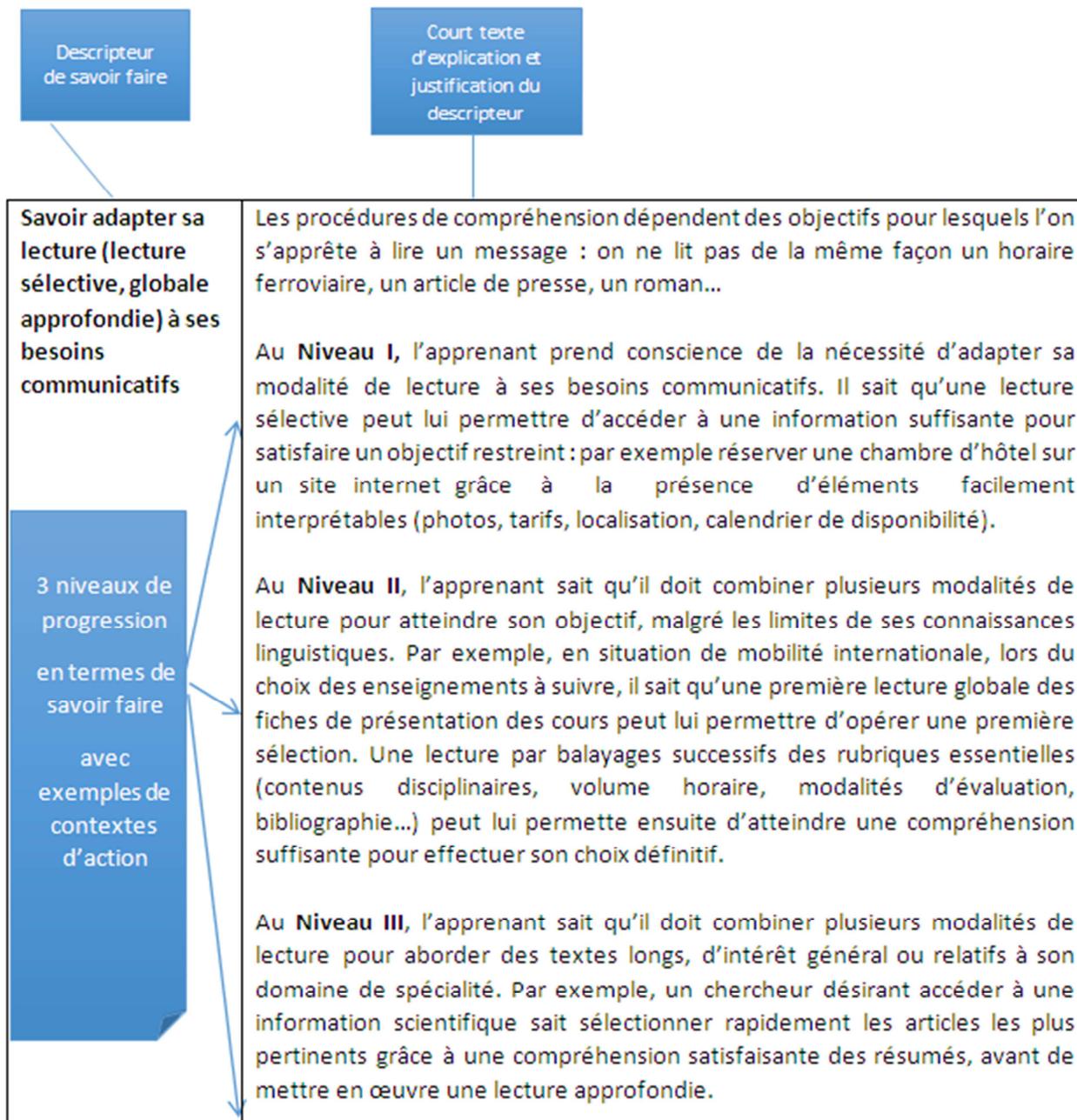
III. LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

[Présentation générale de la dimension III]

3.1 Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension écrite

[Introduction au point 3.1]

3.1.1 Savoir choisir une approche de lecture



2. En second lieu nous examinerons la façon dont la progression a été envisagée sur 3 niveaux correspondant à des seuils atteints au terme d'une formation progressive. Ils ont été définis comme: 1. Sensibilisation ; 2 : Entraînement ; 3. Perfectionnement.

Cette nomenclature est révélatrice du souci des auteurs, tous formateurs en IC, d'établir des objectifs de formation et de les valoriser pour les apprenants, mais aussi pour les formations elles-mêmes du fait qu'elles sont encore à la recherche d'une intégration curriculaire et donc d'une institutionnalisation plus assurée. Les auteurs se sont donc demandé ce que l'on peut valoriser comme résultat d'apprentissage et/ou

conscientisation de compétences spontanées au terme d'une ou quelques séances de sensibilisation à l'intercompréhension, puis au terme d'un module d'apprentissage-entraînement (la forme la plus courante de didactique de l'IC), et enfin quels objectifs on pourrait assigner à des modules de perfectionnement (encore à expérimenter).

Ce modèle s'éloigne de la progression proposée par les concepteurs du CECR (avec une forte implication des organismes internationaux de la certification) qui, partant d'une conception de l'apprenant/utilisateur d'une langue étrangère comme acteur social, pose six niveaux de compétence dans l'usage de cette langue étrangère (A. Utilisateur élémentaire ; B. Utilisateur indépendant ; C. Utilisateur expérimenté). En effet, l'apprenant en IC est utilisateur de sa propre langue mais il la met au service d'une communication plurilingue où « chacun emploie sa propre langue et s'efforce à comprendre celle de l'autre ». La progression ne situe donc pas au niveau de la maîtrise d'une langue étrangère mais dans l'habileté à participer à une nouvelle forme de communication plurilingue en mettant en œuvre des stratégies d'inférences pour les activités de réception, des compétences pragmatiques pour participer à l'interaction de façon coopérative, tout en surveillant sa propre production en langue première (compétence dite d'interproduction). Par ailleurs les auteurs du REFIC voient dans l'intercompréhension une occasion d'éducation aux langues et au plurilinguisme, ainsi que de valorisation des compétences relevant du domaine du savoir-apprendre.

Ayant posé ces deux différences entre REFIC et CECR - positionnement des auteurs dans le champ de la didactique des langues et objet à évaluer (le *construct*, cf. Bourguignon 2003) - on se demandera si le REFIC peut être considéré comme une étape intermédiaire dans le processus en cours pour forger des outils d'évaluation des compétences en IC.

Professeur de français en Italie depuis 1994, **Mathilde Anquetil** enseigne depuis 2009-2010 à l'Université de Macerata. Spécialiste en didactique du français langue étrangère, ses champs de recherche et d'action sont: l'éducation plurilingue et interculturelle, les politiques linguistiques, l'analyse du discours politique, l'analyse des interactions didactiques, l'intercompréhension entre langues romanes, la francophonie.

Maddalena De Carlo est Docteur en « Didactologie générale des langues et des cultures » (Université Paris III-Sorbonne Nouvelle). Depuis 2001, elle enseigne Didactique des langues modernes auprès du Département de Lettres et Philosophie de l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. Elle a participé, en tant que membre partenaire et/ou en tant que coordinateur d'équipe de travail, aux projets européens d'intercompréhension en langues romanes GALANET, GALAPRO, REDINTER, MIRIADI et EVAL-IC. Elle mène ses recherches dans le domaine de la formation des enseignants, de l'interculturel, de l'intercompréhension entre langues romanes et de la didactique de la traduction.

Bibliographie

Auteur1. (2019, à paraître), « Politique linguistique européenne et institutionnalisation de l'intercompréhension: les défis d'un projet de certification ». In Agresti G. (ed.) Évaluer les politiques linguistiques Quels objectifs, critères, indicateurs ? Actes des JDL 2016 (Journées des Droits Linguistiques) Università di Teramo, <http://associazionelemitalia.org/le-nostre-azioni/giornate-dei-diritti-linguistici/gdl-2016.html>

- Auteur1., Auteur2. (2019, sous presse). « Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension – REFIC », in Auteur2. (a cura di), « Recherches sur les compétences en intercompréhension. Prolongements du projet MIRIADI », EL.LE Educazione linguistica - Linguistica Educativa, 2/19.
- Auteur2. (coord.) (2015). Deux Référentiels de compétences en intercompréhension, MIRIADI. Lyon: Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. [en ligne]
<https://www.miriadi.net/documents-projet>
- Bourguignon C., Narcy-Combes J.-P. (2003), « Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation », ASp, 39-40 | 2003, 171-181.
- Candelier M. (coord.) (2012). CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Graz : Conseil de l'Europe.

11h20-11h55 Amphi G

Julia Consuelo Zabala Delgado (Universitat Politècnica de València), Laurent Rouveyrol (Université Côte d'Azur)

Evaluer l'interaction verbale : éléments de comparaison et de réflexion à partir des certifications CERTACLES (Espagne) et CLES (France), NULTE (Network of University Language Testers in Europe)

L'interaction verbale a connu un intérêt grandissant en Europe à partir du moment où le CECR a été publié (2001). L'interaction verbale devenait alors la cinquième compétence langagière à faire acquérir, à côté des traditionnelles compréhension et production écrites et orales. La question de son évaluation a donc émergé de fait et le CECR a proposé les critères que l'on connaît et pratique aujourd'hui pour les niveaux A1 à C2.

Il est intéressant de noter (Bachman 2007) que les « constructs » des différents tests de langues à partir des années 1990 ont intégré l'interaction. Dans ses 7 âges du testing, Bachman propose pour le 5^{ème} : *interaction ability* (communicative language ability) et la *interactional approach to language assessment* pour le 7^{ème} âge, développé à partir des travaux de Claire Kramsh (1986), Chapelle (1998), Young (2000) et Deville (2005).

La certification CLES a été conçue dans la continuité de la publication du CECR dans les années 2000 (cf. Bardière et Al. 2019 à paraître). Cette certification a adopté pour principe fondateur l'approche actionnelle et a fait de l'interaction verbale la macro-tâche finale de ses scénarios, l'inscrivant ainsi dans son ADN. Si la perspective était séduisante et originale à l'époque, elle le reste aujourd'hui car peu de certifications privées vont jusqu'à imposer une interaction verbale dans le cadre des épreuves, et d'autant moins en tant qu'aboutissement d'un processus actionnel.

La certification CertAcles a été conçue à la suite de modifications législatives dans l'enseignement supérieur en vue de mettre en application le Processus de Bologne. Les universités espagnoles ont imposé une exigence linguistique à tous leurs diplômés : être en possession d'un niveau de maîtrise B1 ou B2 d'une langue officielle en Europe. L'Association des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur en Espagne a été confrontée à la nécessité de mettre en place des systèmes d'accréditation adaptés aux besoins des diplômés universitaires. CertAcles se présente comme une certification linguistique adossée au CER et liée aux contrôles de validité et fiabilité selon les bonnes pratiques définies par associations internationales afin de garantir la transférabilité des résultats au niveau international.

L'interaction verbale fait l'objet d'études en linguistique et sciences du langage depuis plusieurs décennies. Dans une approche Bakhtinienne, elle est même considérée comme « la réalité fondamentale de la langue » (1984 : 136). Les locuteurs, inscrivent nécessairement leurs énoncés dans une dynamique interactionnelle synchrone ou asynchrone puisque chaque énoncé revêt une dimension responsive. Suivant les rapports de place établis entre les participants (Flahaut 1976), définissant un espace interactif a priori (consultant-consulté, maître-élève, expert -non expert) nous pouvons déterminer plusieurs types d'interaction (Vion 1992, 1995) : symétriques, asymétriques etc... Tous les types en synchronie au moins ont en commun le fait qu'ils sont nécessairement co-construits par les participants. Même les études comparatives entre les méthodes directes et semi-directes pour évaluer l'interaction orale montrent que l'output obtenu diffère sans la co-construction réelle du discours (O'Loughlin 2001, Shohamy, 1994) même si les mesures de fiabilité donnent des résultats équivalents (Kenyon & Tschirner, 2000). Comment donc évaluer/certifier individuellement ce qui découle d'une dynamique instable dans laquelle les co-participants n'ont pas d'autres choix que de s'accommoder les uns aux stratégies des autres (Giles et al, 1991, Rouveyrol 1997,

1998) ? Comment décomposer la compétence interactionnelle en critères d'évaluation opératoires alors que le phénomène interactionnel appliqué dans un cadre évaluatif notamment est protéiforme ?

Suivant certains auteurs en effet (Chapelle 1998, cité par Bachmann) le tout dépasse la somme des traits qui le composent puisque la dynamique les transforme :

« The interactionist approach to construct definition must “specify relevant aspects of both trait and context”. However, the interactionist construct is not simply the sum of trait and context. Rather, when trait and context dimensions are included in one definition, the quality of each changes”.

Telles sont les différentes questions que nous voudrions soulever dans le cadre de cette communication. Pour ce faire, nous allons établir une comparaison entre la certification CERTACLES (Espagne) et la certification CLES (France). Ces deux systèmes de certification nationaux universitaires publics font désormais partie intégrante du réseau NULTE (*Network of University Language Testers in Europe*). Ce réseau a adopté entre autres méta-principes le fait de mettre l'accent sur les productions écrite et orale et de ne pas compenser les différentes compétences pour la détermination du résultat final. Les certifications co-signataires du « Memorandum of Collaboration » qui les lie sont fondamentalement différentes dans leur forme et dans leur conception, le CLES et CERTACLES n'échappent d'ailleurs pas à la règle. Le CLES s'est fondé sur une perspective actionnelle scénarisée, avec un input très important pour les productions écrite et orale qui ne peuvent pas s'envisager sans prendre appui sur le dossier documentaire (documents audio-vidéo et textes) qui les nourrit. Le concept de médiation est donc au cœur de la certification. CERTACLES a opté pour l'approche inverse : un input minimal avec des épreuves dissociées (compréhension-production) de façon à favoriser une production orale large et ouverte. Si les deux systèmes de certification intègrent une phase d'interaction verbale, leur place dans le « système certificatif » est différente. Nous nous interrogerons sur la façon dont ces certifications évaluent (grilles, marking schemes) les étudiants particulièrement au niveau C1.

Les deux systèmes de certification CERTACLES et le CLES ont conscience que leur base d'évaluation-certification pour C1 doit évoluer. La Coordination Nationale CLES a pointé depuis un certain nombre d'années des lacunes liées à la faisabilité des épreuves qui, historiquement, étaient destinées à pouvoir certifier au niveau C1 et éventuellement C2. La lourdeur du processus ne permet pas aujourd'hui de dépasser 8 candidats par session sur une journée avec un jury formé de deux personnes. Bien plus, dans la lignée des travaux déjà effectués pour le niveau B2, permettant maintenant de certifier un niveau B1 à partir des mêmes épreuves, la Coordination Nationale CLES, souhaite pouvoir évaluer un niveau B2 à partir du niveau C1. Cette évolution implique un profond changement de format puisque l'interaction prévue dans le schéma actuel C1 s'établit entre le candidat et le jury CLES, une fois que la présentation monologale de 10 minutes construite à partir du dossier a eu lieu. Cette interaction est certes synchrone mais n'est pas symétrique et ne permet pas une forme d'argumentation telle que celle qui intervient au niveau B2 actuel. Or, si le CLES C1 doit évoluer vers la possible évaluation d'un B2, la mise en place d'une interaction symétrique est nécessaire pour assurer un continuum évaluatif et certificatif.

La certification CERTACLES souhaite passer d'une conception dissociée à une perspective davantage actionnelle de façon également à établir une distinction claire entre la certification du niveau B2 et du niveau C1. L'épreuve orale du CertACLES C1 contient une partie monologale et une partie dialogique de résolution d'un problème, à partir l'interaction ayant lieu entre les candidats. L'input pour les candidats est minimal, la participation de l'examineur est scriptée et limitée à provoquer le discours de la partie monologale. Le

volume complémentaire du CECR avec une mise à jour des descripteurs et l'introduction de la médiation comme concept, encourage un changement de perspective, avec l'espoir de présenter aux candidats des tâches plus complexes permettant d'évaluer leurs compétences d'une manière plus adaptée à la réalité des diplômés universitaires. La restructuration du discours et la participation aux discussions, intégrées dans les compétences de niveau C1 dans le CECR, ainsi que l'intégration d'idées et l'utilisation élégante de la rhétorique exigent l'utilisation de tâches qui favorisent la mise en pratique de mécanismes d'interaction plus avancés.

Cette présentation aura donc également pour objet de présenter les perspectives d'évolution de format à l'étude pour la certification du niveau C1 ainsi que les changements à prendre en compte pour l'évaluation de l'interaction dans les nouveaux formats possibles dans chaque système de certification : CERTACLES et CLES.

Julia Zabala Delgado, holds an MA in English Philology from the Universitat de València, an MA in Language Testing from Lancaster University and a PhD in Language and Technology from the Universitat Politècnica de València. She coordinates language exams at the Language Centre of the Universitat Politècnica de València, Spain.

Laurent Rouveyrol est Maître de conférences en linguistique et didactique anglaise à l'Université Côte d'Azur où il dirige le Service Commun en Langues ainsi que le Centre CLES. Ses recherches portent sur l'analyse du débat politique et l'activité d'argumentation, en lien avec la certification CLES.

Bibliographie

- ACLES (2011). Modelo de acreditación de exámenes de acles. Retrieved from http://www.acles.es/multimedia/enlaces/9/files/fichero_29.pdf
- Bachmann, L.F. (2007). What is the construct ? The dialectic abilities and contexts in defining constructs in language assessment. In *Language testing reconsidered*, University of Ottawa Press, 41-72.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme ou la philosophie du langage*. Editions de Minuit, Gallimard.
- Bardière, Y., Rouveyrol, L., Chouissa, C., (A paraître). *Le CLES, levier de la politique des langues dans l'Enseignement Supérieur*. Actes du Colloques sur la gouvernance linguistique dans l'Enseignement Supérieur, 8-9 novembre 2018, Paris.
- Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, (2018), *CECR, volume complémentaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Giles, H., Coupland, J., and Coupland, N. "Accommodation Theory: Communication, Context, and Consequence". (1991). In Giles, Coupland, and Coupland. (eds). *Contexts of Accommodation*. NY: Cambridge UP: 1-68.
- Kenyon, D. M., & Tschirner, E. (2000). The rating of direct and semi-direct oral proficiency interviews: Comparing performance at lower proficiency levels. *The Modern Language Journal*, 84(1), 85-101.
- O'Loughlin, K. J. (2001). *The equivalence of direct and semi-direct speaking tests*. Cambridge University Press.
- Rouveyrol, L. (2012), « A propos de la représentation de la langue dans le cadre du CLES. Interaction verbale, interaction sociale ? » *Cahiers de L'APLIUT*, vol XXXI N°3, p.15-30.
- Rouveyrol, L. (2017), « L'accommodation dans le débat politique britannique Question Time. Quelle modélisation pour quelles stratégies ? » *Anglophonia N°24 : Modes et stratégies d'accommodation*. <https://journals.openedition.org/anglophonia/1099>

Shohamy, E. (1994). The validity of direct versus semi-direct oral tests. *Language Testing* 11, 99-123. Vion, R. (1992). *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Vion, R. (1995) « La gestion pluridimensionnelle du dialogue ». *Cahiers de linguistique française, Université de Genève*, 17, 179-203.

11h20-11h55 Amphi H

Marion Didelot, Isabelle Racine (Université de Genève)

Evaluation de la prononciation : en quête d'équité

Nos sociétés modernes doivent aujourd'hui faire face à une situation tout à fait inédite : comme le constate l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) dans son dernier rapport (2018), jamais il n'y a eu autant d'êtres humains vivant dans un pays qui n'est pas celui qui les a vus naître. Deux conséquences résultent de ce constat : premièrement, les situations de communication exolingues se sont multipliées et, deuxièmement, les enjeux autour de la maîtrise de la langue se sont intensifiés. Si la compétence langagière était avant tout considérée comme un outil de communication, elle remplit désormais de plus en plus souvent une autre fonction en devenant instrument de mesure de la réussite socio-économique (Isaacs, 2016) et/ou de l'intégration du locuteur (Hogan-Brun, Mar Molinero & Stevenson, 2009). Comme le souligne Van Avermaet (2012), il est aujourd'hui indispensable, dans de nombreux Etats occidentaux, d'attester d'une certaine maîtrise de la langue officielle du pays d'accueil pour prétendre à un statut légal, à un renouvellement de permis de séjour ou à une naturalisation. Dans une majorité de ces Etats, pour des raisons pratiques et économiques, l'évaluation de la compétence langagière des locuteurs dits « étrangers » s'effectue par le biais d'un entretien oral. La compétence orale du locuteur est par conséquent centrale dans le processus d'évaluation. Si cette compétence englobe plusieurs dimensions (syntaxique, lexicale, phonique, pragmatique, etc.), la place des aspects phoniques y est particulière puisque, comme le souligne Jenkins (2000), la prononciation représente généralement le plus grand obstacle à franchir pour garantir une communication fructueuse entre les interlocuteurs. Les enjeux autour de l'enseignement et de l'évaluation de la prononciation sont donc de taille, en raison notamment des conséquences majeures sur l'avenir socio-économique des locuteurs qui peuvent en découler. Une réflexion prenant en compte ces changements sociétaux paraît par conséquent indispensable afin d'avoir l'assurance de déployer des dispositifs d'évaluation respectant le principe d'équité (voir Kunnan, 2000). Toutefois, à la manière des poupées russes, tout dispositif d'évaluation renvoie nécessairement, nous semble-t-il, à celui d'enseignement permettant d'atteindre les compétences évaluées, ce qui revient en outre à questionner la formation des enseignants/formateurs mais également celle des évaluateurs.

En termes d'évaluation, cette réflexion a récemment été entamée puisque le descripteur de la compétence phonologique du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), datant de 2001, a été entièrement revu, pour aboutir à une toute nouvelle version l'année dernière. L'échelle conçue pour la phonologie s'est révélée « la moins réussie des échelles calibrées de la recherche originale » (Conseil de l'Europe, 2018 : 140), comme l'a notamment montré Harding (2017), dans les conclusions d'une étude dans laquelle neuf évaluateurs expérimentés l'ont utilisée pour évaluer les productions d'une quarantaine d'apprenants d'anglais L2. Les évaluateurs ont relevé, entre autres, l'absence de définition des termes centraux, le peu de cohérence entre les différents niveaux proposés par le descripteur et enfin, le problème du modèle unique implicite du locuteur natif.

En s'appuyant, entre autres, sur cette étude et sur les travaux menés dans le monde anglo-saxon autour des notions d'intelligibilité, d'accent et de compréhensibilité (pour une revue, voir Derwing & Munro, 2015), la dernière version du descripteur proposé par le CECRL (2018) a adopté une nouvelle perspective de l'évaluation de la prononciation, focalisée sur l'intelligibilité sans pour autant stigmatiser l'accent étranger, qui est maintenant admis au niveau le plus haut (C2). La notion d'intelligibilité y est définie comme « l'effort que doit déployer l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur » (2018 : 141), ce qui engage, de facto, une certaine responsabilité de l'auditeur dans le processus d'évaluation de la prononciation. Si nous

pouvons souligner la tentative de définition de l'intelligibilité dans cette nouvelle version et l'importance qu'elle accorde à l'interlocuteur, force est de constater qu'elle reste tout de même encore trop vague et est difficilement applicable dans l'enseignement/évaluation de la prononciation en classe de langue ou dans un autre contexte. En effet, comment évaluer concrètement l'effort que doit fournir un auditeur ? La familiarité avec un accent, brièvement mentionnée dans les niveaux inférieurs du nouveau descripteur, n'a-t-elle pas une incidence sur cet « effort » ? Sans parler de l'attitude de l'auditeur lui-même : est-il disposé à faire l'effort de comprendre son interlocuteur ? Ainsi, s'il est vrai que ce nouveau descripteur est le fruit d'une réflexion plus approfondie, nourrie des travaux scientifiques dans le domaine, il n'en reste pas moins que certaines interrogations demeurent, notamment en termes de définitions des concepts-clés et de la prise en compte des aspects sociaux dans le processus d'évaluation de la prononciation.

En effet, même s'il n'existe pas de définition consensuelle de ce qu'est l'accent pour les spécialistes du domaine (Lippi-Green, 2012), tous s'accordent sur le fait qu'un accent n'est pas un simple ensemble de traits acoustiques. Il porte non seulement les traces du parcours géographique, social et économique du locuteur (Matsuda, 1991), mais il est également lié à certaines valeurs, telles que le prestige social ou économique par exemple, comme le souligne Moyer (2013). De par les indications identitaires et sociales qu'il véhicule, l'accent provoque toujours, parfois de manière plus ou moins flagrante, des réactions (Weinreich, 1968). Etudier l'accent revient donc principalement à s'intéresser non pas à celui qui le produit mais plutôt à celui qui le perçoit. Or, comme l'explique Gasquet-Cyrus (2010), cette perception n'est pas du tout objective, elle est façonnée par les multitudes de représentations sociales conscientes ou inconscientes qu'un locuteur peut avoir à propos d'un accent particulier ou du fait d'avoir un accent en général. Plusieurs études se sont intéressées à la perception de la parole accentuée, principalement dans le monde anglo-saxon. Elles ont montré que, si l'on présente à des auditeurs des séquences sonores identiques en les associant avec des informations variées (noms de famille, photos, objets, etc.), celles-ci vont être perçues différemment. La perception est de fait en quelque sorte biaisée : le degré d'accent et d'intelligibilité peut ainsi varier sensiblement selon l'élément associé au stimulus sonore présenté. Ce phénomène, très courant, porte le nom de *reverse stereotyping* (pour une définition et une revue de ces études, voir Kang & Rubin, 2009). Parallèlement, Derwing, Rossiter et Munro (2002) ont montré que l'évaluation de la prononciation non native effectuée par de futurs travailleurs sociaux était plus tolérante après une brève sensibilisation à l'interculturalité et à la parole accentuée. Ce dernier résultat souligne l'importance de la volonté de l'auditeur à coopérer – et jusqu'à quel degré il le fait –, éléments présents dans la version remaniée du CECRL, mais qui appellent cependant à être mieux étudiés.

Ainsi, l'évaluation de la parole accentuée n'est, nous l'avons compris, pas une tâche aisée et il est impossible de faire abstraction de la dimension sociale qui en fait partie. Si la grande majorité des études menées dans ce domaine concernent l'anglais, on peut néanmoins se demander ce qu'il en est pour le français, une langue qui entretient un rapport particulier avec la norme et où le mythe du « sans accent » (Lippi-Green, 2012) occupe une place prépondérante dans l'imaginaire collectif (Houdebine, 2017).

Notre communication cherchera, à travers une série d'expériences de perception de variétés native et non native de français, à illustrer comment la parole accentuée est reçue, l'objectif étant, à terme, de parvenir à mieux cerner les différents aspects présents dans l'évaluation de la prononciation, notamment les notions de degré de coopération et d'intelligibilité, mesurés en termes d'« effort », de même que l'importance du degré de familiarité avec la parole accentuée en général vs un accent en particulier. Nos premiers résultats, issus d'une étude de perception menée auprès de trois groupes d'auditeurs (de degré d'expertise et provenance variés) qui ont évalué sept variétés de français natif (locutrices parisiennes, genevoises et ivoiriennes) et non

natif (locutrices germanophones, italophones, hispanophones et japonophones), ont en effet permis de souligner la dimension subjective de l'évaluation de l'intelligibilité. Si celle-ci se différencie clairement du degré d'accent – on peut ainsi s'exprimer avec un accent marqué et être plus ou moins intelligible : à degré d'accent équivalent, plus si l'on est germanophone qu'italophone par exemple –, elle varie aussi considérablement selon le contexte dans lequel est placé l'auditeur – évaluation du degré de convenance à un poste d'enseignant de physique vs enseignant de français. Par ailleurs, nos résultats confirment également ce qu'avaient montré Derwing et al. (2002), à savoir que le degré de sensibilisation à de la parole non native modifie la perception des auditeurs et par conséquent leur évaluation. Enfin, cette recherche permet également de montrer la pertinence du changement de paradigme dans le modèle à atteindre proposé par le nouveau descripteur qui stipule, pour le niveau C2, qu'un « accent venant d'autres langues » est accepté pour autant que « [s]a présence [...] n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens » (CECRL, 2018 : 142). Ainsi, dans notre étude, des locuteurs non natifs (par exemple suisses allemands) peuvent en effet tout aussi bien convenir pour un poste de chargé(e) de communication que des locuteurs natifs (parisiens et genevois). A l'inverse, d'autres locuteurs natifs (ivoiriens) voient leur légitimité remise en question : ils sont évalués comme ayant un degré d'accent élevé, comme peu intelligibles et comme convenant peu pour les différents postes retenus dans notre étude. L'ensemble de ces résultats témoignent de la force de la valeur sociale de l'accent ainsi que le poids des représentations dans la réception – et l'évaluation – de la parole, qu'il nous semble indispensable, au regard de l'impact sur les différents acteurs (apprenants, enseignants, formateurs et institutions) de parvenir à mieux appréhender si l'on souhaite garantir des dispositifs de testing valides, fiables et équitables.

Marion Didelot est doctorante à l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF) à l'Université de Genève. Ses recherches portent sur l'enseignement de la prononciation du Français Langue Étrangère (FLE) et sur la perception et la réception de la parole accentuée native et non native en français.

Isabelle Racine est professeure de français langue étrangère à l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF) de l'Université de Genève. Ses recherches portent sur l'acquisition phonologique d'une langue étrangère et à la place de la prononciation – et de ses variations – au sein de la production orale. Elle co-dirige les projets « Phonologie du Français Contemporain » (PFC, www.projet-pfc.net) et « InterPhonologie du Français Contemporain » (IPFC, <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>).

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*, Amsterdam, John Benjamins.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J. & Munro, M. J. (2002), Teaching Native Speakers to Listen to Foreign-accented Speech. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 23, 245-259
- Gasquet-Cyrus, M. (2010). « L'accent : concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun? », in H. Boyer (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 179-188.
- Harding, L. (2017). "What Do Raters Need in a Pronunciation Scale? The User's View". In Isaacs, T. & Trofimovich, P.

- (eds). *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, p. 12-34.
- Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C. & Stevenson, S. (dir.) (2009). *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, Amsterdam, John Benjamins.
- Houdebine, A.-M. (2017). « Brève histoire d'une norme prescriptive : le centralisme linguistique », in C. Feuillard (dir.), *Usage, norme et codification : de la diversité des situations à l'utilisation du numérique*, Louvain-la-Neuve, EME, p. 19-32.
- Isaacs, T. (2016). « Assessing speaking », in D. Tsagari et J. Banerjee (dir.), *Handbook of second language assessment*, Berlin, DeGruyter Mouton, p. 131-146.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kang, O. & Rubin, D. L. (2009), Reverse linguistic stereotyping: Measuring the effect of listener expectations on speech evaluation. *Journal of Language & Social Psychology*, vol. 28, p. 441-456.
- Kunnan A. J. (2000). « Fairness and justice for all » in A. J. Kunnan (Ed.), *Fairness and validation in language assessment*, Cambridge University Press, p. 1-14.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*, Londres, Routledge.
- Matsuda, M. J. (1991). « Voices of America: Accent, antidiscrimination law, and a jurisprudence for the last reconstruction », *Yale Law Journal*, vol. 100, no 5, p. 1329-1407.
- Moyer, A. (2013). *Foreign accent: The phenomenon of non-native speech*, New York, Cambridge University Press.
- Organisation internationale pour les migrations (OIM) (2018). *Etat de la migration dans le monde 2018*. Disponible en ligne : <https://publications.iom.int/fr/books/etat-de-la-migration-dans-le-monde-2018>
- Van Avermaet, P. (2012). « L'intégration linguistique en Europe : analyse critique », in H. Adami et V. Leclercq (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 153-171.
- Weinreich U. (1968), *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

12h-12h35 Amphi G

Claire Tardieu (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Un sujet CLES conçu pour le niveau B2 peut-il permettre de valider un niveau B1 ?

A l'heure où des mesures sont prises pour entériner la suprématie des tests privés dispensés par les multinationales de l'évaluation (McGaw, 2017) dans l'enseignement supérieur public français, cette communication s'intéresse à un certificat public français de type scénario, bien connu, le CLES. Le Certificat de Compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES) créé en 2000, modifié en 2007 et en 2018 connaît aujourd'hui une large implantation sur le territoire national. Son succès auprès des étudiants s'explique certes par son accès souvent gratuit (offert par les universités) ou par son faible coût, mais également par sa valeur auprès d'employeurs soucieux de la capacité réelle à communiquer en langue étrangère. Fondé en effet sur une approche holistique qui garantit un niveau dans un ensemble d'activités langagières, le CLES n'a rien à envier aux autres certificats, en termes de qualité scientifique et d'intégrité. Pour autant, c'est peut-être sa trop grande rigueur qui le dessert, face à des pratiques certificatives moins exigeantes (absence d'évaluation des compétences orales, ou certifications de type « achievement test » au terme d'une formation ciblée, ou encore de type QCM ne permettant pas d'évaluer la capacité à communiquer réellement. Le comité scientifique et pédagogique du CLES a proposé plusieurs solutions pour mener à bien la récente réforme et rendre ce certificat plus attractif. L'une d'entre elle est de se donner la possibilité, en cas d'échec global d'un candidat au test (absence de compensation entre les compétences) d'attester sa réussite au niveau immédiatement inférieur (par exemple, B1+ au lieu de B2). Les nouveaux sujets seront construits pour permettre une telle différenciation interne. Mais qu'en est-il des sujets existants dans la banque-ressource des centres CLES ? Seront-ils rapidement jugés obsolètes ?

Notre démarche s'inscrit donc en aval de la conception des sujets. La question posée est la suivante : Est-il possible de produire un résultat différencié (B2 ou B1) à partir de sujets qui ont été créés pour le niveau B2 uniquement ?

Pour ce faire, nous proposons d'utiliser la grille CEF-ESTIM (XXXX et al. 2009) pour déterminer ce qui relève de B1 ou de B2 dans un même sujet. La grille CEF-ESTIM s'appuie en particulier sur la Dutch CEF Grid (Alderson et al., 2004), permettant d'estimer la difficulté d'un texte en fonction de dimensions repérées dans les descripteurs du CECR. La grille CEF-ESTIM ajoute la possibilité d'estimer empiriquement le niveau requis par les activités proposées sur un texte. Elle a été conçue pour les enseignants qui auraient besoin d'aide dans la planification de leurs cours et dans la mise en œuvre du CECR dans l'enseignement. C'est un outil simple et utile pour partager son expérience et ses idées avec d'autres enseignants. La grille CEF-ESTIM permet d'archiver des matériels de classe, facilitant ainsi, pour une équipe d'enseignants, le recueil d'une banque d'activités liées aux niveaux du CECR, ce grâce à une procédure de validation qualitative. Elle n'est pas à priori conçue pour le testing, mais elle peut constituer un bon outil d'estimation empirique pour déterminer, parmi les sujets CLES déjà créés à B2, ceux qui sont susceptibles de fournir simultanément des informations sur le niveau B1 d'un candidat. Elle permettrait donc d'opérer un tri préliminaire à une validation ultérieure avec des candidats réels.

La méthodologie utilisée est la suivante : Sur trois sujets existants, on utilise la partie 2 de la grille concernant les supports en CE et en CO pour s'assurer qu'ils correspondent aux spécifications de B2 et on recherche d'éventuelles caractéristiques de B1 (*The Manual*, 2011). Ensuite on utilise la partie activités de la grille pour vérifier si certaines activités peuvent être réalisées avec succès par des candidats au niveau B1.

S'il s'avère qu'avec un outil simple comme la grille CEF-ESTIM on peut opérer cette différenciation au sein d'un même sujet, alors, une procédure scientifique de validation de ces sujets à B2 et à B1 pourra être envisagée.

Claire Tardieu est professeure de didactique des langues au Département du Monde Anglophone de la Sorbonne Nouvelle. Elle intervient en licence, Master et Doctorat. Spécialiste de terminologie didactique, elle travaille aussi dans le domaine de l'évaluation depuis près de vingt ans. En tant que collaboratrice universitaire auprès de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective pour le Ministère de l'Éducation Nationale), elle a participé à trois projets européens : DUTCH CEF Grid (2003-2004), EBAFLS (2004-2007) et CEF-ESTIM (2008-2009) et co-dirige deux projets, ÉVALUÉ 1 (2015-2016) et ÉVALUÉ 2 (2018-2019) sur l'évaluation de l'interaction orale en classe de langue.

Bibliographie

- Alderson, C., Figueras, N., Kuijper, H., Nolte, G., Takala, S., XXXX, C. (2006). Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language assessment Quarterly*, 3 (1), 3-30.
- ALTE 2011. Manual for Language Test Development and Examining. Language Policy Division, Council of Europe. Disponible sur: <https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b>
- Mac Gaw, S. (2017). La certification en langues, prisme révélateur d'enjeux politiques, économiques et sociaux : une étude par la CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur). Sous la direction de Georges Moracchini et Annick Rivens-Mompean. Université Pasquale Paoli, Corte, Corse, 22 novembre 2017.
- XXXX, C. (2013). Les tests de langues : une nécessité ? In E. Huver & A., Ljalikova, L'évaluation en didactique des langues/cultures. Continuités, tensions, ruptures. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 53, 67-79.
- (2013). « Testing et certification ». *Apprendre les langues autrement, Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE*, 10 (2), pp. 237-251.
- Textes officiels sur le CLES
- Bulletin officiel n° 25 du 29 juin 2000 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>
- Arrêté du 25 avril 2007 : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000461149&categorieLien=id>
- Arrêté du 31 mai 2010 : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=B3ECE15FFFE57EB4D5FDC2FB64C7CAFF.tpdjo04v_1?cidTexte=LEGITEXT000023973095&dateTexte=20110601
- Arrêté du 4 mai 2011 : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=B3ECE15FFFE57EB4D5FDC2FB64C7CAFF.tpdjo04v_1?cidTexte=JORFTEXT000023971056&idArticle=&categorieLien=id
- Arrêté du 4 novembre 2016 relatif au certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2016/11/4/MENS1631263A/jo/texte>
- Site officiel du CLES : <https://www.certification-cles.fr/>

12h-12h35 Amphi H

Margherita Pelleriti (Università di Modena e Reggio Emilia)

The validation of the listening comprehension test tasks in the Certificate of English for Primary Teachers (CEPT): Follow-up

This paper investigates the validation of the computer-based listening subtest in the *Certificate of English for Primary Teachers* (CEPT), which is an agreement between the Italian Ministry of Education, University and Research (MIUR) and the Italian Association of University Language Centres (AICLU). Such a certification is devoted to non-specialist in-service primary school teachers who work in state Italian schools and who are allowed to teach English as a Second Language (ESL) to their pupils, after formal training and successful completion of the final examination. As a matter of fact, since 2004 these teachers – who are specialists in other subjects – have been asked by the Italian Ministry of Education to teach English to their pupils, as promulgated by the Decree Law no. 59/2004 (Bondi & Poppi, 2006; Calabrese & Dawes, 2008; Lopriore, 2006).

These new requirements are in line with the European Council which, in 2002, promoted (ELLiE final report, 2008; Kelly & Grenfell, n.d.) the teaching/learning of two foreign languages since an early age in Europe. In Italy, the Ministry of Education decided to introduce solely English, because of its increasing worldwide importance; consequently, its teaching/learning became mandatory in primary schools (Lopriore, 2006). The need to devise an ESL (English as a Second Language) primary teacher profile became soon apparent. As a consequence, several studies were conducted in Europe (ELLiE final report, 2008; Enever, 2011; Eurydice report, 2012; Kelly & Grenfell, n.d.); in Italy, the issue was tackled in 2004 (Bondi & Poppi, 2006; Bondi & Poppi, 2007; Calabrese & Dawes, 2008; Lopriore, 2006; Poppi & Bondi, 2009) because teaching English as a Second Language became compulsory since the first year of primary school. The profile was meant to be realistic, based on the Italian panorama, and panelists such as teacher trainers and primary school teachers were involved, too, in order to devise and agree on a common profile (Bondi & Poppi, 2006).

Teachers were expected to possess the B1 level of the Common European Framework of Reference (CEFR), that is, a realistic goal to attain since it is the threshold level (Council of Europe, 2001). Nevertheless, it soon became apparent that the CEFR B1 descriptors were not suitable for this specific purpose and these target candidates, since for instance they had been written without young learners in mind (Enever, 2011). Consequently, the first step was writing new descriptors which were called “Primary Language Teaching (PLT) descriptors” (Bondi & Poppi, 2006; Bondi & Poppi, 2007; Poppi & Bondi, 2009). Moreover, an official certification was devised by the Italian University Language Centres – involved by the Italian Ministry of Education – in order to certify the in-service teachers, who are then allowed to teach English in primary schools.

Such a certification was devised with the new descriptors in mind and it was called the Certificate of English for Primary Teachers (CEPT). The regional education authorities based their activity on a national curriculum, but they were allowed to adapt it at the regional level (Lopriore, 2006). This work will therefore illustrate the CEPT administered in the Emilia-Romagna region, Italy, by the Language Centre of the University of Modena and Reggio Emilia, with a special focus on the listening subtest.

The Certificate of English for Primary Teachers (CEPT) is an achievement test (Hughes, 1989), but also a licensure test (Norris, 2013) and a criterion-referenced test (Hughes, 1989; McNamara, 2000). Moreover, it is

a high-stakes test (McNamara, 2000) and an English for Specific Purposes (ESP) examination (Douglas, 2000).

The CEPT has several social and ethical implications, due to the various stakeholders involved, (e.g., Ministry of Education, test takers, headteachers, schools, pupils, their families). Considering the social consequences of this certification, namely what McNamara (2006) calls “Messick’s legacy” and its ethical implications (Kunnan, 2000; McNamara & Roever, 2006), investigating its validity has been perceived as an issue of paramount importance, since certified in-service teachers who work in state schools can teach ESL to primary school pupils, soon after they have attained their official certification.

The present contribution has investigated solely one of the skills assessed for the purpose of this certification, namely listening comprehension. In order to investigate validity, an a posteriori validity study (Weir, 2005) was conducted and mixed methods research was carried out, since both quantitative (i.e., statistics on test scores) and qualitative data (i.e., semi-structured interviews and content validity grids) had been collected and analysed (Banerjee, 2004; Dörnyei, 2007; Dushku, 2000; Kvale, 2006). In particular, the results of the listening subtest administered in June 2015 to 67 candidates and in June 2017 to a new sample of 354 test takers have been statistically analysed and semi-structured interviews have been conducted with a test developer, a teacher trainer and a test taker. In order to shed light on the content relevance and coverage of the CEPT listening subtest under investigation, the judgement expressed by three experienced University English language instructors has been analysed. By analysing both quantitative and qualitative data, the aim of this research was to probe whether the listening subtest is construct valid and content valid. The results of the quantitative and qualitative data gathered confirm the validity of the CEPT listening subtest and implications for future research are provided.

Margherita Pelleriti After her degree cum laude in Modern Foreign Languages and Literatures, Margherita Pelleriti taught – as a certified teacher – ESL at University Language Centres and state schools for nine years. She now works at the Language Centre of the University of Modena and Reggio Emilia, Italy; her main activities include language advising and language testing. She has given presentations at national and international conferences and seminars, published some papers and co-authored two English coursebooks. She was awarded an MA Language Testing degree from Lancaster University; she is a UKALTA member. She has recently taught a CLIL course.

Bibliographie

Banerjee, J. (2004). Qualitative analysis methods. Section D of the reference supplement to the preliminary pilot version of the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg, FR: Language Policy Division, Council of Europe.

Bondi, M., & Poppi, F. (2006). L’insegnante di lingua straniera nella scuola primaria: Per un profilo e per una certificazione delle competenze [The foreign language teacher in the primary school: For a profile and for a certification of the competencies]. In M. Bondi, D. Ghelfi, & B. Toni (Eds.), *Teaching English: Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria* (pp. 13–29). Naples, IT: Tecnodid Editrice.

Bondi, M., & Poppi, F. (2007). Devising a language certificate for primary school teachers of English. *PROFILE*, 8 (1), 145–164.

Calabrese, R., & Dawes, B. (2008). Early language learning and teacher training: A foreign language syllabus for primary school teachers. *Studi di Glottodidattica*, 1, 32–53.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dushku, S. (2000). Conducting individual and focus group interviews in research in Albania. *TESOL Quarterly*, 34 (4), 763–768.
- Early language learning in Europe project: Final report. Public part. (2008). Copyright Education, Audiovisual & Culture Executive Agency
- Enever, J. (Ed.). (2011). *ELLiE: Early language learning in Europe*. Retrieved April 3, 2019, from <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FIN%20AL.pdf>
- Eurydice report. (2012). Key data on teaching languages at school in Europe. Retrieved April 3, 2019, from <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/26d366d8-031d-472c-bec6-81c8d258ce58/language-en/format-PDF/source-93338625> doi:10.2797/12090
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kelly, M., & Grenfell, M. (n.d). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. Retrieved April 3, 2019, from <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- Kunnan, A. J. (Ed.). (2000). *Fairness and validation in language assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12 (3), 480–500. doi: 10.1177/1077800406286235
- Lopriore, L. (2006). The long and winding road: A profile of Italian primary EFL teachers. In M. L. McCloskey, J. Orr, & M. Dolitsky (Eds.), *Teaching English as a foreign language in primary school* (pp. 59–82). Alexandria, VA: TESOL Publications.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- McNamara, T. (2006). Validity in language testing: The challenge of Sam Messick's legacy. *Language Assessment Quarterly*, 3 (1), 31–51. doi: 10.1207/s15434311laq0301_3
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Norris, J. M. (2013). Some challenges in assessment for teacher licensure, program accreditation, and educational reform. *The Modern Language Journal*, 97 (2), 554–560. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.12022.x
- Poppi, F., & Bondi, M. (2009). Primary language teacher education in Italy: Refining syllabus design by listening to learners' voices. *IKALA*, 14 (21), 161–194.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Conférence plénière

14h – 15h15 Amphi G

Anna Cardinaletti (Università Ca' Foscari)

On accessible language testing for students with disabilities

In this talk, the results of a project funded by the Italian Ministry MIUR are presented. Italian legislation establishes national guidelines that set out accommodations and exemptions for students who are medically certified to guarantee their access to education. As a result, increasing numbers of disabled students are continuing their studies at university level.

Although the increasing numbers of disabled students enrolling in tertiary level education can only be seen in a positive light, universities are still insufficiently prepared for dealing with the many issues that this trend raises.

For enrollment, Italian universities require mandatory certification of general English skills at the CEFR B1 level. In addition, students must often demonstrate their skills in written Italian as a mandatory entry requirement.

The main focus of the project is to provide students with sensory, language, and learning disabilities with equal opportunities in the high-stakes language testing required for university entrance, while maintaining those features essential to ethical testing, test validity, and fairness.

Little attention is given to the consequences of dyslexia on morpho-syntactic and textual dimensions of language and on metalinguistic competences, which are required in advanced study. Without sufficient theoretical awareness, the accommodations and exemptions used in testing at the university level risk becoming ineffective. In many cases, additional test time, vocal synthesizers and digital dictionaries have failed to produce the results desired.

The difficulties faced by deaf students concern not only the oral dimension of language learning, but also the written dimension. Nevertheless, despite difficulties in specific spheres of language (spelling, functional morpho-syntactic elements, specialist lexis), the language level reached can be sufficient for university study. It is therefore important to guarantee equal opportunities to deaf students who possess adequate cognitive abilities beyond the difficulties encountered in language.

The project has designed a series of studies to examine different aspects of computer-based tests in the native language (Italian) and foreign languages (English in particular). The results have allowed us to develop guidelines regarding valid tests of Italian and English that are accessible to disabled students and to project tailored courses in preparation for the university entrance tests in Italian and English, as well as other language exams in all degree courses.

Anna Cardinaletti è Professoressa ordinaria di Glottologia e Linguistica presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia, dove insegna Linguistica teorica e applicata, Linguistica clinica e Linguistica italiana. Si occupa di linguistica teorica e sintassi comparativa e delle loro applicazioni all'acquisizione tipica e atipica dell'italiano L1, alla didattica delle lingue e alla comprensione delle disabilità linguistiche e comunicative (in particolare, dislessia e sordità). Ha coordinato numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali su queste tematiche, tra cui un progetto finanziato dal MIUR sulla valutazione linguistica accessibile, ed è socia fondatrice dello spin-off VEASYT. È autrice di oltre 150 pubblicazioni scientifiche. Tra gli ultimi lavori, due volumi usciti per FrancoAngeli: *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative* (con C. Branchini, 2016) e *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'Università* (2018).

15h20-15h55 Amphi G

Cristiana Cervini (Università di Bologna), Monica Masperi (Université Grenoble Alpes), Triscia Biagiotti (Institut d'Études Politiques de Grenoble)

Profil de compétences en italien L2 : ce que SELF nous livre en compréhension de l'oral

SELF nasce dall'osservazione, appurata a livello nazionale nell'insegnamento superiore in Francia, dell'insufficienza di soluzioni operative in materia di valutazione formativa (Masperi, 2011). Nella fattispecie, SELF si presenta come uno strumento didattico concepito come punto d'appoggio ad azioni di formazione mirate a porre lo studente al centro dei processi di apprendimento. In questo senso, SELF è destinato a fornire in ingresso (a fini di posizionamento) e in itinere (a fine diagnostico) risultati che attestino competenze pregresse e margini di progressione del discente, tali da fornire all'individuo e all'Istituzione un profilo linguistico attendibile e sfruttabile. Alla base della progettazione del dispositivo, vi è l'esigenza di adottare uno stesso approccio metodologico, qualunque sia la lingua target, in termini di coerenza del costruito, contenuti, processi di validazione e visualizzazione dei risultati. A questo presupposto si aggiunge la altrettanto imprescindibile necessità di approdare alla realizzazione di un dispositivo tecno-pedagogico flessibile e adattabile, che tenga conto delle esigenze di tutti gli attori della valutazione formativa a livello istituzionale, sul piano didattico (ricercatori, insegnanti e studenti) e amministrativo.

In questo intervento, descriviamo come le risposte degli studenti al test, incrociate con i descrittori linguistici, testuali, cognitivi dei task di comprensione orale, possano contribuire a tracciare in modo più globale il loro profilo di competenza, nel tentativo di approfondire la dimensione diagnostico-formativa (Coulange et al., 2018), già insita nella genesi di SELF.

La comprensione orale, così come l'espressione scritta breve, si sono dimostrate le abilità linguistiche più discriminanti per la valutazione delle competenze in italiano lingua straniera di un pubblico di studenti francofoni (Cervini, 2016). Il concetto di discriminazione è più sottile rispetto a quello di difficoltà: nella TCT – teoria classica del test – e nella IRT – item response theory – appositi indici psicometrici suonano come campanelli di allarme nel caso in cui un item abbia comportamenti ambigui, come per esempio quello di risultare difficile per studenti molto competenti oppure facile per studenti più deboli. Come ampiamente descritto in letteratura, il processo di comprensione orale impegna e stimola fortemente le risorse cognitive. Molto si è scritto in proposito (e.g. Field, 2008, 2019; Cornaire & Germain, 1998; Hilton, 2000; Bloomfield & alii, 2010; Catoire, 20017; De Pietro & alii, 2017) e molti sono gli interrogativi tuttora aperti (De Pietro & alii, ibid : 11) in merito alla valutazione di questa abilità. In particolare, si sottolinea (Cortés Velasquez, 2016) che fattori che condizionano il risultato dell'ascolto si possono ricondurre a due grandi ordini: alle caratteristiche specifiche del testo target (fenomeni strutturali, genere, variazione) e al profilo dell'ascoltatore (conoscenze pregresse, profilo metacognitivo, processi cognitivi in atto, intenzioni e interesse).

Nell'ambito delle lingue affini, come è il caso della combinazione italiano per francofoni, osserviamo che, in mancanza di una pratica sostenuta alla percezione e all'ascolto attivo in ambito scolastico e accademico, e nonostante il sostrato latino possa in parte facilitare il processo, l'uditore francofono è difficilmente in grado di trattare con agilità la materia fonica all'interno di un flusso sonoro continuo in L2 articolato in modo

spontaneo. In particolare, sottolineiamo le difficoltà di percezione più volte messe in evidenza sia sul piano delle strutture fonotattiche e prosodiche che a livello segmentale (Baqué & alii, 2003). Difficoltà dovute in parte al condizionamento percettivo indotto dalle proprietà sonore del francese (perlopiù unica “L1” del repertorio linguistico del nostro pubblico, maggioritariamente nativo monolingue) ma soprattutto alla scarsa attenzione rivolta in ambito didattico alle caratteristiche accentuali e ritmiche e ai fenomeni fondamentali coinvolti nel processo di comprensione (segmentazioni, processi allofonici, troncamenti e fenomeni di ristrutturazione sillabica).

Tutte queste considerazioni mettono in evidenza come riferirsi all’abilità di comprensione orale tout court risulti generico e poco eloquente per i fini diagnostico-formativi di uno strumento quale è SELF. Pertanto, la necessità di osservare e tracciare nel dettaglio le caratteristiche di tale abilità linguistica si è concretizzata nella formulazione di una serie di descrittori puntuali, che abbiamo associato sia alle caratteristiche del testo fonte, identificato come “objet de la question” (testo di carattere monologico o dialogico, genere e tipo di discorso, durata e velocità dell’eloquio, varietà e registro), sia al suo rapporto con i quesiti e le opzioni di risposta (“item”). Più precisamente, il costrutto di comprensione orale è stato esplorato in riferimento a tre parametri principali: i) opérations et actions induites par l’item (comprendere il senso generale, comprendere uno o più dettagli espliciti, inferire una o più informazioni, interagire; ii) focus langagier (morfosintattico, lessicale, socio-pragmatico, fonologico); iii) presenza o assenza di ridondanze informative nel testo.

I primi pilotaggi di SELF italiano, preliminari alla progettazione dell’intero dispositivo, si sono focalizzati proprio sulla comprensione orale. Le informazioni ricavate su discriminazione e difficoltà dei task hanno guidato gli item writer nella messa a punto dei contenuti, contribuendo così a tracciare un primo profilo del candidato al test. Adesso, a distanza di oltre tre anni dall’apertura di SELF italiano ad ampia scala in Francia, abbiamo una quantità di dati molto ampia, che ci consente di strutturare in modo più puntuale il profilo di competenza degli apprendenti di italiano LS, aprendo così la reale opportunità di alimentare la dimensione diagnostico-formativa del test.

Nella nostra presentazione ci focalizzeremo sulla descrizione del profilo di competenza in comprensione orale di studenti francofoni di italiano lingua straniera. L’interpretazione dei dati qualitativi e quantitativi emersi dall’utilizzo di SELF ha come duplice obiettivo quello di meglio definire la sua natura diagnostico-formativa.

Cristiana Cervini Ricercatrice in Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università di Bologna (Dipartimento di Interpretazione e Traduzione) e membro del Laboratorio LIDILEM dell'Università Grenoble Alpes. Mi occupo in particolare di metodologie di insegnamento e apprendimento delle lingue, di linguistica applicata ai processi di interpretazione e traduzione, di valutazione delle competenze linguistico-comunicative.

Monica Masperi est enseignante-chercheure en Études italiennes, Linguistique et Didactique des langues à l'Université Grenoble Alpes. Directrice du Service LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de 2004 à 2016, elle assure depuis 2012 la direction scientifique de l'IDEFI Innovalangues. Membre du Laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles), elle trace dans ce laboratoire depuis 20 ans son itinéraire de linguiste en opérant – en réseaux et au sein de projets de recherche collectifs – au service de la didactique de l'italien L2, de la didactique de l'intercompréhension et du plurilinguisme

Triscia Biagiotti possède un Master en Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique et Multimédia. Elle a été Lectrice à l'Université Grenoble Alpes et est actuellement Maître de Langue en italien à l'Institut d'Études Politiques de Grenoble. Elle a travaillé dans le Projet Innovalangues et elle s'est occupée de la conception et de la validation du test SELF ainsi que de la conception des Parcours d'Apprentissage en Autonomie (PAA).

Bibliographie

- BAQUE, L., LE BESNERAIS, M. & MASPERI, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique, *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, (vol. 28, 137-152). En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/1853>
- BLOOMFIELD, A., WAYLAND, S. C., RHOADES, E., BLODGETT, A., LINCK, J. & ROSS, S. (2010). What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/277788621>
- BONVINO, E. & JAMET, M.-C. (Ed.) (2016). *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*, SAIL 9. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing. En ligne : <http://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/book/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>
- CANEPARI, L. (2009). Trasparenza e opacità fonica : per una comparazione fra lingue romanze. In M.-C. Jamet (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, 33-47.
- CATOIRE, P. (2017). Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique: Les apports du baladeur et des stratégies. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01538183>
- CERVINI, C (2016). *Approcci integrati nel testing linguistico: esperienze di progettazione e validazione in prospettiva interlinguistica*, Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione, Bologna: Quaderni del CESLiC, 2016, 64 – 85.
- CORNAIRE, C. & GERMAIN, C. (1998). *La Compréhension orale*, Paris : CLE international.
- CORTES VELASQUEZ, D. (2015). *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- COULANGE, S., JOUANNAUD, M.-P., CERVINI, C., MASPERI, M. (soumis). From placement to diagnostic testing: improving feedback to learners and other stakeholders in SELF (Système d'Evaluation en Langues à visée Formative), In : Actes du XV Cercles International Conference: "Broad Perspectives on Language Education in the Globalized World", 6-8 septembre 2018, Poznan, Pologne.
- DE PIETRO, J.-F., FISHER, C., GAGNON, R. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Namur : Presses universitaires de Namur, n° 9, 2017, 323 p.
- FIELD, J. (2008). *Listening in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FIELD, J. (2019). *Rethinking the Second Language Listening Test – From Theory to Practice*, Sheffield: Equinox. British Council Monographs on Modern Language Testing.

HILTON, H. (2000). La Didactique de la compréhension aurale : une approche stratégique », Annales de l'Université de Savoie, vol. 28, 23-39.

MARTIN, P. (1999). Prosodie des langues romanes. Recherche sur le français parlé, 15, 233-253.

MARTIN, P. (2009). Intercompréhension prosodique français-italien dans la parole lue et spontanée. In M.-C. Jamet (Ed.) (2009). Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, 77-90.

MASPERI, M. (2011). Innovalangues : Innovation et transformation des pratiques de l'enseignement-apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02004250>

15h20-15h55 Amphi H

Thomas Edeling (Université de Sciences Appliquées de Zwickau)

Tester des langues de spécialité: L'exemple de la société allemande TELC

La société *telc* (acronyme signifiant **The European Language Certificates**), située à Francfort-sur-le Main, occupe une position prédominante au niveau européen des épreuves de langue, loin de se limiter au territoire germanophone:

« La société *telc* gGmbH, société sans but lucratif, est une filiale de la fédération allemande des Universités Populaires, elle s'inscrit dans une longue tradition de promotion du plurilinguisme en Europe. [...] Aujourd'hui, *telc* dispose d'une palette de 60 examens de langues standardisés en dix langues et aux cinq niveaux définis par le Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Il est possible de passer les examens dans plus de 20 pays répartis dans le monde entier, auprès de tous les partenaires *telc*. » (www.telc.net, voir lien)

Respecter un certain standard, basé sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), devient un défi important, vu le nombre d'épreuves qui ne cesse d'augmenter. C'est surtout dans le domaine de langue de spécialité qu'un standard linguistique est parfois difficile à repérer. Il semble donc essentiel de jeter un coup d'œil exemplaire sur l'épreuve B1 *Français pour la profession* et son équivalent en anglais : l'épreuve B1 *English business*. Cette catégorie de langue (de spécialité) a pour objectif une approche des usages fréquents d'une langue au niveau professionnel.

La communication va se pencher sur deux axes fondamentaux: Le premier axe s'appuie sur la spécificité de l'épreuve : Comment le langage professionnel est-il pris en compte dans le concept de l'examen ? Dans quelle manière les candidats sont-ils portés à agir et à réagir d'une manière adéquate dans un contexte professionnel fictif ? Or un problème fondamental se pose : Le terme « professionnel » reste vague sans se référer à la « langue de spécialité ». La validité du terme « pour la profession » semble floue et fait penser au terme « construct validity » (Alderson 1995) et au modèle de compétence communicative (cf. Hinger /Stadler 2018, p.59). Autrement dit, les cas présentés dans l'épreuve ciblent un contexte professionnel plutôt général.

Par contre, un contexte professionnel exige souvent l'usage d'une langue spécifique, en fonction de la profession exercée. N'est-il pas grand temps de concevoir des épreuves à la fois spécifiques (au niveau professionnel) et standardisées (au niveau linguistique européen) ? Où sont les limites raisonnables de la spécificité d'épreuves ? Il semble que les tâches exigées dans une profession ne soient pas tant différentes dans de pays différents, tandis que la multitude de professions exige une connaissance de plus en plus exacte d'outils linguistiques spécifiques.

Sur un deuxième axe, on va mettre le point sur l'impact puissant d'épreuves, examiné par Elana Shohamy. Voici une des citations clés à cet égard :

« The recognition of the strong power of tests was especially noticed by decision makers in education, politics and commerce, who started using tests as disciplinary tools for affecting the behaviour of those whose future is dependent on the results of tests. At present, therefore, tests are used more as authoritative and disciplinary tools for exercising power and control than for objective and democratic purposes of selection. » (Shohamy 2001, p. 35)

En Allemagne, les certificats *telc* sont devenus une référence, surtout au-delà des universités. En questionnant la citation de Shohamy, on va se demander si on ne devait pas modifier le concept de puissance dans ce domaine-là. Face au nombre important d'immigrés en Allemagne, on peut supposer que ce sont les candidats qui, plus que jamais, peuvent montrer qu'ils gagnent du pouvoir eux-mêmes, grâce à leurs talents indispensables au marché de travail européen. Un certificat d'épreuve ayant un impact puissant pourrait renforcer cette impression. Les candidats sont capables de convaincre les « décision makers » à l'aide de leurs capacités qui peuvent devenir plus cruciales que les « authoritative and disciplinary tools ». Il faudrait renoncer à parler d'un groupe de personnes affecté par un régime d'autorité et de discipline imposé par les institutions politiques ou bien des entreprises.

Alors, on présentera de plus près l'organisme *telc* avec son concept stratégique pour ouvrir un débat sur le concept de puissance, y compris la dimension éthique. Tester est une manière de se mettre d'accord sur un certain niveau standardisé afin de mieux maîtriser des tâches de plus en plus exigeantes : Les épreuves « pour la profession » sont désignées pour servir de preuve que certaines compétences sont remplies. Voici une dimension éthique qui s'impose, comprenant un des critères d'admission au marché de travail européen.

L'objectif de la communication est de jeter un coup d'œil sur ces deux axes dont un rapport doit être établi : Comment une institution peut œuvrer avec le concept de validité construite d'un côté et de puissance de l'autre côté? Les questions à poser seront les suivantes :

- a) Comment la société *telc* a-t-elle l'intention de mettre une certaine validité à l'épreuve ?
- b) Comment les candidats profitent-ils de l'impact puissant au marché de travail ?

Thomas Edeling est lecteur d'allemand langue étrangère à l'Université de Sciences Appliquées de Zwickau (Allemagne). Avant de venir à Zwickau, il a travaillé pendant trois ans comme lecteur d'allemand en Slovaquie (à l'Université Matej Bel à Banská Bystrica). Sa thèse, soutenue au Graduate Centre for the Study of Culture, à Giessen (Allemagne) en 2013, porte sur l'œuvre de Julien Green. En 2008, il a obtenu un master binational en Etudes Interculturelles Franco-Allemandes à l'Université d'Aix-Marseille I et à l'Université de Tübingen (Allemagne).

Bibliographie

Alderson J., Charles; Clapham Caroline; Wall, Dianne: Language Test Construction and Evaluation. Cambridge University Press, 1995.

Hinger, Barbara / Stadler, Wolfgang: Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Narr, 2018.

Shohamy, Elana: The Power of Tests. A Critical Perspective on the uses of language tests. Pearson 2001.

<https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-francais-b1-pour-la-profession.html#t=2> (15/03/2019)

16h20-16h55 Amphi G

Vincent Brault, Sylvain Coulange, Marie-Pierre Jouannaud, Frédérique Letué, Marie-José Martinez, Anne-Cécile Perret (Université Grenoble Alpes)

Comment former des groupes d'étudiants homogènes à partir des résultats de SELF ? Présentation d'un outil d'aide à la décision pour la création de groupes

Les étudiants entrant à l'université en France possèdent des compétences dans différentes langues étrangères qui peuvent être assez variées :

- en anglais, langue qu'ils ont tous en principe étudiée pendant leurs études secondaires, une minorité d'entre eux atteint le niveau B2 pourtant exigé en fin de lycée, et les niveaux observés couvrent toute la gamme du spectre du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), de A1 (niveau élémentaire) à C2 (niveau expert) ;
- dans d'autres langues étrangères, leurs niveaux peuvent être tout aussi variés en fonction de leur parcours et en fonction des langues.

Par ailleurs, les Centres Universitaires d'Études Françaises, regroupés au sein du réseau ADCUEFE, accueillent en France des milliers d'étudiants chaque année venant de pays, cultures, et langues différentes. À l'UGA, en 2016/2017, 2800 étudiants de 110 nationalités différentes ont suivi des cours au CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) en intégrant des groupes de niveau A1 à C1.

Tous ces étudiants de niveaux hétérogènes ont besoin d'être dirigés vers des groupes différents afin d'être placés dans un cours qui correspond à leur niveau et leur permet de progresser au mieux. C'est le but du test de positionnement qui a déjà été développé dans le cadre du projet IDEFI Innovalangues : le test SELF (Cervini et al., 2013) existe actuellement en 6 langues (anglais, italien, japonais, mandarin, espagnol et français).

Ce test, déployé depuis la rentrée 2016, 2017 ou 2018 selon les langues, compte pour l'instant, toutes langues confondues, plusieurs dizaines de milliers de passations, avec des données particulièrement nombreuses en anglais, espagnol et FLE.

L'objectif de cette communication est de présenter un outil permettant de comparer les groupes de niveaux obtenus par SELF avec ceux obtenus grâce à deux modèles statistiques basés sur le co-clustering (modèle des blocs latents, modèle des blocs latents avec classe de bruit), dans l'objectif d'améliorer le paramétrage de SELF.

SELF est conçu sur un algorithme de type semi-adaptatif, permettant de réduire le nombre d'items soumis à l'étudiant - et donc le temps de passation - sans compromettre la précision d'évaluation (Bachman 2004). Celui-ci propose dans un premier temps une même sélection d'items à tous les étudiants (minitest initial), qui sont ensuite dirigés automatiquement vers une deuxième sélection d'items adaptés à leur niveau (step1, step2 et step3 en fonction de la difficulté). À l'issue du test, chaque étudiant se voit attribuer un score agrégé, qui correspond au niveau du cours dans lequel il doit s'inscrire, et un niveau pour chacune des trois compétences évaluées (compréhension de l'oral, de l'écrit et expression écrite).

Plusieurs questionnements et ambiguïtés sont apparus lors de la conception du test, et une analyse approfondie des données enregistrées depuis les premiers déploiements pourrait nous aider à valider ou améliorer la méthodologie de conception.

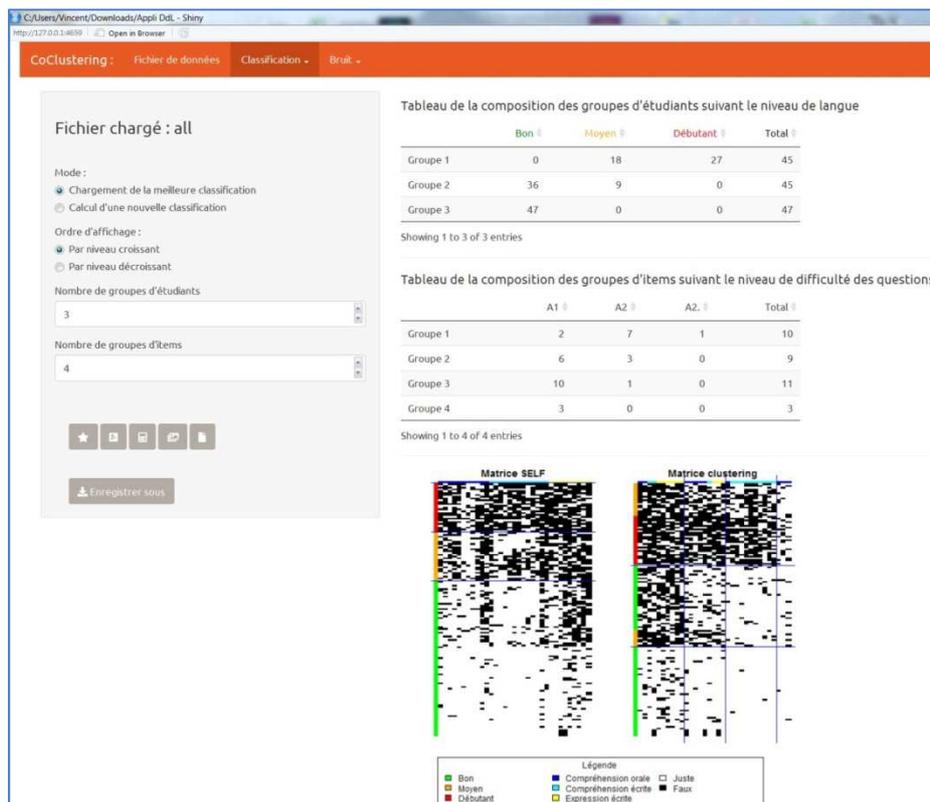
Des scores de césure ont été déterminés pour le passage de la première à la deuxième partie du test, et pour le calcul final des scores. Ces scores ont été estimés avec des règles proportionnelles sur les items : dans le cas du japonais, un étudiant est affecté à l'étape 2 s'il a réussi au moins tiers des items du minitest et au moins 5 items de niveau A2.1 à l'étape 3 s'il a réussi au moins les deux tiers et 4 items de niveau B1.1. Cependant, ces scores de césure n'ont pas été confirmés sur les données issues du déploiement à grande échelle du test. Les étudiants qui sont à la limite du score de césure, par exemple, bénéficieraient-ils plus d'être dirigés vers le groupe inférieur ou supérieur, obtiendraient-ils la même affectation après la deuxième série d'items ?

Cette mise en groupes des participants a été croisée avec un autre découpage par des algorithmes de co-clustering automatique, ce qui nous permet de comparer les résultats et éventuellement d'ajuster les scores de césure de SELF. Ces algorithmes consistent en une classification jointe des participants et des items dans le but de construire des groupes homogènes respectivement d'étudiants et d'items, qui soient les plus différents entre eux. Pour faire cette co-classification, nous nous appuyons sur des modèles de blocs latents (Govaert & Nadif, 2003) et son extension incluant des classes de bruit (Laclau & Brault, 2018) permettant de mettre en évidence des items non discriminant dans la classification des étudiants.

Nous avons développé une interface graphique permettant d'automatiser la procédure allant de la récupération des données en sortie de la plateforme SELF, jusqu'à la visualisation des résultats des méthodes de classement des étudiants en passant par le nettoyage des données et leur traitement statistique. La visualisation des résultats permet :

- la mise en évidence de la réussite aux items ;
- la création de groupes homogènes d'étudiants ayant réussi les mêmes groupes d'items ;
- la recherche de la partition optimale des étudiants et des items ;
- la détermination du profil type des groupes d'étudiant par rapport au test proposé (ont-ils mieux réussi les items de CO ou de CE par exemple ?).

L'application a été développée avec l'aide de deux groupes d'étudiants en statistiques de l'université Grenoble Alpes, du DUT STID (STatistique et Informatique Décisionnelle) et du Master SSD (Statistique et Sciences des Données) dans le cadre du projet CoPoLangues.



Marie-Pierre Jouannaud est enseignante d'anglais à l'Université Grenoble Alpes. Elle participe au projet Innovalangues depuis 2013, et a coordonné l'équipe de rédacteurs d'items pour le test SELF anglais. Elle s'intéresse à l'acquisition de l'anglais langue étrangère, à la didactique de l'oral et à la conception de cours en ligne.

Frédérique Letué est maître de conférences en statistique au département Statistique et Informatique Décisionnelle (STID) de l'IUT2 de Grenoble depuis 2001. Elle est membre de l'équipe Statistique pour les Sciences du Vivant et de l'Homme (SVH) du laboratoire Jean Kuntzmann. Après avoir longtemps travaillé en statistique mathématique, elle travaille maintenant sur des sujets plus appliqués, comme par exemple, la statistique pour les sciences du langage, et plus récemment la statistique pour l'évaluation des tests de positionnement en langues vivantes.

Sylvain Coulange est ingénieur pédagogique au sein du projet IDEFI Innovalangues depuis 2015, et fait partie de l'équipe de concepteurs SELF japonais. Spécialiste de l'enseignement du français langue étrangère et de linguistique computationnelle, il s'intéresse à l'acquisition de la phonologie en langue seconde et au traitement automatique des langues.

Vincent Brault est maître de conférences en statistique au laboratoire Jean Kuntzmann et au département Statistique et Informatique Décisionnel (STID) de l'université Grenoble Alpes.

Bibliographie

- Bachman, Lyle F. 2004. *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge University Press.
- Cervini, C., Masperi, M., Jouannaud, M.-P., & Scanu, F. (2013). Defining, modeling and piloting SELF, a new formative assessment test for foreign languages. In J. Colpaert, M. Simons, A. Aerts, & M. Oberhofer (Eds.), *Language Testing in Europe: time for a new framework?* Université d'Anvers.
- Govaert, G., & Nadif, M. (2003). Clustering with block mixture models. *Pattern Recognition*, 36(2), 463-473.

Laclau, C., & Brault, V. (2019). Noise-free latent block model for high dimensional data. *Data Mining and Knowledge Discovery*, 33(2), 446-473. <https://doi.org/10.1007/s10618-018-0597-3>

Barbillon, P., Donnet, S., Lazega, E., & Bar-Hen, A. (2017). Stochastic block models for multiplex networks: an application to a multilevel network of researchers. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 180(1), 295-314.

16h20-16h55 Amphi H

Paolo Nitti, Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia)

Valutare i testi in prospettiva linguistico-testuale dall'alfabetizzazione all'italiano accademico

La competenza testuale (Nitti 2018) rappresenta un interesse accademico recente sia per quanto riguarda l'evoluzione delle interlingue di apprendenti di lingua seconda (Andorno, Grassi, Valentini 2017; Ballarin 2017) che in merito ai nativi (Cerruti, Cini 2007). All'interno della letteratura scientifica è possibile notare numerosi contributi relativi all'analisi degli errori e alla valutazione dei testi rispetto al piano comunicativo (cfr. tra gli altri Notarbartolo 2014; Cattana, Nesci 2004), tuttavia, si assiste a una mancanza di descrittori per una valutazione, a seconda di una prospettiva testuale, soprattutto per i due poli dell'apprendimento linguistico: l'alfabetizzazione e l'italiano accademico-specialistico, nonostante sia possibile apprezzare alcuni fermenti per la testualità avanzata (Mezzadri 2017, Mezzadri, Sisti 2018) e, a livello di sillabo, per l'alfabetizzazione (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014). Si propone, dunque, la discussione di una griglia di valutazione, fornita di alcuni descrittori utili alla valutazione e all'autovalutazione della lingua italiana, dalla fase di alfabetizzazione primaria fino alla fase dello scritto formale e accademico. Gli indicatori sono corredati dei descrittori finalizzati alla valutazione e, in alcuni casi, all'autovalutazione della testualità della lingua italiana, per quanto concerne l'alfabetizzazione primaria (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014, Nitti 2018), e le varietà di scritto formale e di academic discourse (Cerruti, Cini 2007, Ballarin 2017). I parametri individuati riguardano essenzialmente la traduzione operativa dei principi regolativi e costitutivi dei testi (De Beaugrande, Dressler 1994), con l'aggiunta di alcuni aspetti più tipicamente docimologici. In particolare, i contributi di Torresan (2015) e di Serragiotto (2016) esplicitano alcuni parametri docimologici utili all'analisi e alla preparazione delle attività di testing, descrivendo come dimensioni utili:

- 1) Gli obiettivi specifici esplicitati in termini operativi;
- 2) L'adeguatezza degli obiettivi rispetto al livello;
- 3) L'esplicitazione dei criteri di valutazione;
- 4) Le abilità oggetto di testing;
- 5) Le tecniche impiegate per le abilità;
- 6) Il tempo a disposizione.

In effetti, la proposta di una griglia per la valutazione della competenza testuale (Palermo 2013:235) rappresenta un'operazione complessa e occorre che il personale docente, impegnato nelle attività docimologiche e didattiche, prepari o analizzi le prove, supportato da alcuni parametri spendibili sia per la preparazione delle attività di verifica che per lo svolgimento delle attività didattiche (Varisco 2000).

Secondo il modello di De Beaugrande e Dressler (1994), il testo identifica un'occorrenza comunicativa che soddisfa alcuni criteri, che dipendono dalle caratteristiche tipologiche e di genere testuale, dagli utenti e dalla situazione comunicativa. La testualità non è, quindi, una caratteristica implicita di un insieme di enunciati, ma è in stretta relazione alla situazione comunicativa, agli scopi della comunicazione e ai parlanti

(Cortelazzo 2000). Sono stati elaborati, pertanto degli indicatori che hanno potuto permettere una valutazione inclusiva di tutte le variabili presenti nella produzione testuale. Questi parametri sono stati sperimentati all'interno dei Laboratori di scrittura accademica dell'Università di Torino, su un campione di 40 apprendenti e all'interno dei corsi di alfabetizzazione e italiano L2, nel merito delle attività del Centro Interculturale di Torino e dell'Ass. ALISTRA ONLUS, su un campione di 30 corsisti. I risultati della sperimentazione si sono dimostrati utili rispetto ai percorsi valutativi e autovalutativi, in quanto superamento dell'assetto valutativo di carattere comunicativo, a favore di una dimensione linguistica e glottodidattica che considera come unità superiore il testo (Palermo 2013).

Paolo Nitti è Professore a contratto in diversi atenei italiani (Aosta, Bolzano, Padova, Torino, Verona) dove insegna "Didattica dell'italiano come L1 e L2", "Linguistica italiana" e "Linguistica Applicata". I suoi principali ambiti di ricerca riguardano l'acquisizione e l'insegnamento dell'italiano come L2 e della lettoscrittura. Autore di tre monografie e membro attivo della Società di Linguistica Italiana, dal 2015 è il Responsabile scientifico del Centro Interculturale della Città di Torino. Collabora con diverse riviste scientifiche e, in particolare, è Direttore di *Lingua* e testi di oggi e Vicedirettore di *Scuola e Didattica*.

Elena Ballarin è Professoressa a contratto di "Glottodidattica e Didattica delle microlingue", lavora in qualità di Collaboratrice Esperta Linguistica di lingua italiana presso l'Università Ca' Foscari Venezia. È Dottoressa di Ricerca in Scienze del Linguaggio e i suoi interessi scientifici vertono principalmente sullo studio e la didattica dell'Academic Discourse, delle microlingue, e, più, in generale, sulla didattica dell'italiano L2/LS. Collabora nei comitati di diverse riviste scientifiche ed è autrice di una monografia e di numerosi contributi accademici nel campo della glottodidattica e della linguistica.

Bibliographie

- Alderson, J. C. & North, B. (1991). *Language testing in 1990s: The communicative legacy*. Macmillan: Londra.
- Andorno, C., Grassi, R. & Valentini, A. (Eds.) (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Novara: UTET.
- Andorno, C. (2011). *Linguistica testuale*. Roma: Carocci editore.
- Ballarin, E. (2017). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L. & Sola, C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Cattana, A. & Nesci, M.T. (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cerruti, M. & Cini, M. (2007). *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Comoglio, M. (2002). "La valutazione autentica", in *Orientamenti pedagogici*, 49(1): 93-112.
- Cortelazzo M. (2000). *L'italiano d'oggi*. Padova: Esedra.
- Cullen, R. (1998). "Teacher talk and the classroom context". *ELT Journal*, 52(3): 179-187.
- Cummins, J. (1979). "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". *Review of Educational Research*, 49: 222-251.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler W. U. (1994). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.
- Domeneci, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Hamada, M. & Koda, K. (2008). "Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning". *Language Learning*, 58: 1-31.
- Lavinio, C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.

- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Marello, C. & Pipari, S. (2012). "De la réflexion métalinguistique à la production écrite en classe de FLE". *Synergies Italie*, 8: 31-41.
- Mezzadri M. (2017). *Testing academic language proficiency*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Mezzadri M. & Sisti F. (2018). "VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università". In Coonan, C.M., Bier, A. & Ballarin, E. (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 381-392.
- Nitti, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Notarbartolo, D. (2014). *Competenze testuali per la scuola*. Roma: Carocci editore.
- Palermo, M. (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Prandi, M. (2006). *Le regole e le scelte*. Torino: UTET.
- Riccio A. (2016). *Gli strumenti per la ricerca linguistica. Corpora, dizionari e database*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (2016a). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci editore- Loescher Editore: Torino.
- Serragiotto, G. (2016b). "La valutazione per l'apprendimento delle lingue straniere dal punto di vista degli studenti", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2(3): 237-253.
- Torresan, P. (2015). "Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi si occupa di educazione linguistica", in *Bollettino ITALS*, 57: 1-22.
- Varisco, B. M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Guerini: Milano.
- Wiggins, G. (1998). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass: San Francisco.

17h-17h35 Amphi G

Tomoko Higashi, Chieko Shirota (Université Grenoble Alpes)

SELF japonais : réflexion sur les tâches d'expression écrite courte du point de vue cognitif et didactique à partir du protocole think aloud

Depuis la première publication du CECRL par le Conseil de l'Europe en 2001, les tentatives d'adaptation du CECRL à l'enseignement du japonais langue étrangère dans diverses institutions en Europe se sont multipliées. Dans l'enseignement secondaire, l'examen du japonais de la fin d'études (ex. baccalauréat français, examens hongrois, allemand, irlandais, etc....) a adapté la perspective du CECRL en s'alignant à d'autres langues vivantes. Cependant, dans l'enseignement supérieur, il n'existait pas de certification ni de test de positionnement adossé au CECRL pour la langue japonaise. Afin de combler cette lacune, le développement du test de positionnement japonais en ligne SELF s'est lancé en 2015 en intégrant le projet Innovalangues (IDEFI, ANR 2012-2019). Dans ce projet Innovalangues, SELF est conçu en multilingue avec un cadre méthodologique commun : italien et anglais (langues pilotes), mandarin, japonais, espagnol, français langue étrangère. Contrairement à d'autres langues européennes de ce projet, il n'existait pas de référentiel du japonais basé sur le CECRL utilisable pour la création du test. Le premier travail pour l'équipe du japonais a été donc d'élaborer un référentiel original comme outil de travail. La particularité liée au système graphique du japonais a également nécessité une réflexion approfondie pour la modalité d'adaptation au test SELF, notamment pour les tâches de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite courte.

Dès janvier 2019, le SELF japonais est opérationnel pour évaluer les niveaux A1 à B2 sur les trois habiletés : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et l'expression écrite courte.

Analyse des données du protocole *think-aloud*:

Dans le processus de l'élaboration du test, nous avons recueilli les données provenant du protocole *think aloud* des étudiants afin de mener une étude qualitative. Il s'agit des données de sept étudiants de niveaux différents (d'A1 à B1) lors de leur passation de test pilote. On leur a demandé de dire tout ce qui se passe dans la tête simultanément en répondant à la question, même avec des énoncés fragmentaires, durant la passation du test. Chaque séance a été suivie d'un court entretien (*follow-up interview*) entre l'examineur et l'étudiant afin de dégager des problématiques intéressantes à développer. Ces données nous permettent d'éclaircir aussi bien les problèmes liés à la qualité de tâche que leurs stratégies face au test informatisé.

Dans ce panel, nous avons choisi de présenter nos analyses sur les tâches d'expression écrite. Cette tâche consiste à compléter un texte lacunaire en choisissant ou en saisissant un mot approprié. On peut considérer que cet exercice se situe entre *Discourse Completion task* (car le texte dialogal ou monologal est contextualisé et communicatif) et *closed test* (car on demande de choisir/saisir un mot isolé). Le processus cognitif de l'apprenant face à cette tâche est complexe car « la compétence d'expression écrite courte évaluée est essentiellement de type intégrée (compréhension de l'écrit + expression écrite) (Cervini 2017) ». C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons à décortiquer ce processus méconnu grâce à la méthode de la pensée à voix haute afin de mettre en évidence la manière dont les étudiants lisent et comprennent le texte à trous proposé, puis cherchent un mot à compléter en mobilisant diverses stratégies cognitives et métacognitives. Les résultats obtenus des tâches seront également utilisés pour permettre la confrontation des données.

Ce type de tâche est propice à évaluer la compétence/connaissance morphosyntaxique et lexicale, mais il ne s'agit pas de simple exercice à trous de grammaire ou de vocabulaire. Notre observation montre que plus le niveau avance, plus la compréhension globale (visée pragmatique) et la compréhension précise d'une phrase (relation entre les propositions, implicite) sont requises. Concernant la compétence morphosyntaxe et lexicale, les étudiants recourent souvent à la connaissance sur la construction syntaxique figée ou « le moule » qu'ils connaissent même sans comprendre le sens exact du texte. Par ailleurs, les stratégies métacognitives sont largement convoquées : inférence, cohérence textuelle (jugement sur la logique discursive), etc. L'aspect socio-affectif intervient également : l'étudiant peut donner son propre diagnostic sur son point faible. A travers toutes ces données recueillies, nous visons à modéliser les comportements récurrents des apprenants face à la tâche d'expression écrite courte en fonction du niveau et du type d'item/tâche (focale, genre).

Tomoko Higashi est maître de conférences en linguistique et didactique du japonais à l'Université Grenoble Alpes et membre du laboratoire Lidilem. Ses thématiques de recherche portent essentiellement sur l'interaction verbale en japonais (endolingue et exolingue) et la pragmatique interculturelle et sociale. Elle a participé à la conception du SELF japonais (système d'évaluation en langues à visée formative) en tant que référent scientifique. Elle est auteur de nombreux articles et des méthodes de japonais dédiées aux apprenants français.

Chieko Shiota (Docteur en sciences du langage) est actuellement post-doctorante du projet recherche SELF japonais au Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes. Elle a été professeur adjoint à l'Université de Saga au Japon et lectrice à l'Université Bordeaux Montaigne, France. Elle a été membre du Comité du Test d'Aptitude de Japonais (JLPT). Ses recherches portent sur la méthode d'enseignement de la prosodie ainsi que l'analyse sur la syntaxe et la prosodie dans différents styles de l'oral. Elle a publié nombreux articles au Japon et en Europe.

Bibliographie

- ALTE. (2011) Manual for Language Test Development and Examining.
- Council of Europe. (2018) Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cervini Cristiana (2017) Cahier des charges SELF v.9 (document interne).
- Chapelle Carol A. & Douglas Dan (2006) Assessing Language through Computer Technology, Cambridge University Press.
- Cohen Andrew D. (1998) Strategies and processes in test taking and SLA in Bachman Lyle F. & Cohen Andrew D. Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research, Cambridge University Press.90-111
- Green Alison (2010) Verbal protocol Analysis in Language Testing Research : a Handbook, Studies in Language Testing 5. Cambridge University Press.
- Higashi Tomoko (2016) Parcours cognitifs chez des étudiants lors de la passation du teste pilote SELF japonais, Actes des Journée d'étude Innovalangues, 9-10 juin 2016.
- O'Malley J. Michael. & Chamot Anna U. (1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press.

17h-17h35 Amphi H

Vincent Folny, Bruno Mègre (France Education International)

Retour d'expérience sur la validité du construit du Test de connaissance du français (TCF)

Le TCF (test de connaissance du français), créé au début des années 2000, est un des outils majeurs utilisé pour évaluer les futurs étudiants en France, les candidats à l'immigration au Québec et au Canada ou encore les demandeurs de carte de résident et les postulants à la naturalisation française ou canadienne.

Le développement des certifications en France jusqu'en 2010 reposait sur des spécifications d'évaluation qui, comme pour le TCF, avaient été élaborées à partir des descripteurs du CECRL. Le CIEP s'est progressivement attaché à rédiger les construits de ce test et à définir les compétences des épreuves de réception et de production. Ce travail de définition visait à construire une culture commune de l'évaluation pour l'ensemble des acteurs impliqués (rédacteurs, chargés de programmes, correcteurs, candidats, utilisateurs finaux, personnels académiques...). Il devait également contribuer à renforcer la lisibilité des résultats et de leur interprétation/perception par les utilisateurs finaux ou non.

Le travail de définition des construits aura permis d'explicitier les hypothèses faites sur la dimensionnalité du test. L'explicitation de ses hypothèses a accompagné la création des nouvelles déclinaisons. Elle est au principe de la présentation des résultats ainsi que des recommandations faites pour leur utilisation. Si le TCF est un test de français langue générale, il convenait d'en proposer différentes déclinaisons afin de mieux répondre à ses différentes utilisations et de renforcer la validité des inférences établies à partir des résultats.

L'émergence des différentes déclinaisons du TCF (TCF tout public, TCF DAP, TCF pour l'accès à la nationalité française, TCF Québec, TCF pour la carte de résident en France, TCF Canada) a permis d'optimiser les opportunités pour les candidats de passer un test adapté aux différents besoins de reconnaissance de leur niveau de langue. Cela a permis de prendre en considération les caractéristiques des candidats, les besoins des utilisateurs finaux et de limiter les éventuels impacts négatifs (différents types de biais, sélection des compétences à évaluer non-optimale, moindre pertinence de certains niveaux évalués, coût de la passation pour les candidats, facilité à faire évaluer sa compétence en langue...). La définition des construits du TCF (parce qu'elle se situe à un niveau macro-systémique) assure la comparabilité, la généralisabilité, la reproductibilité, entre les différentes déclinaisons et versions du test. Elle ouvre la voie à la maîtrise de la sélection des contenus et de définition des spécifications des différentes déclinaisons. Les choix opérés pour le TCF qu'ils soient à l'initiative du CIEP et / ou à la demande de nos partenaires institutionnels, sont toujours la résultante d'un équilibre trouvé entre la validité du test, la faisabilité, l'utilité des résultats et la dimension éthique.

En 2019, le travail de définition des construits est aussi utilisé pour accompagner la veille scientifique du département évaluation et certifications et améliorer de façon continue les qualités du test. En s'appuyant sur la recherche et en prenant en considération les limites de ses avancées, il devient plus aisé de maîtriser les processus scientifiques et opérationnels des pratiques évaluatives.

Ces dernières années, la validité du TCF a été affinée au regard des avancées scientifiques, de l'analyse des données mais aussi des contextes sociaux-politiques dans lesquels il s'inscrit. Aujourd'hui, l'évaluation prend une nouvelle dimension en impliquant l'utilisation de l'intelligence artificielle qui doit être intégrée au construit des dispositifs d'évaluation. A partir du retour d'expérience relatif aux construits du TCF, nous montrerons comment ce test évolue et trouve ses équilibres.

Vincent Folny travaille à France Education international (précédemment nommé CIEP) depuis plus d'une décennie. Il participe au développement de nouveaux examens et à la gestion de la qualité des spécifications du DELF-DALF et TCF mais aussi d'examens de langues non gérés par France Education international. Vincent FOLNY participe activement à la définition et mise en place de la politique qualité d'ALTE (Association of language testers in Europe). Il y dirige le comité en charge de la gestion de la qualité des examens de langue et mène régulièrement des audits en Europe.

Bruno Mègre est responsable du département évaluation et certifications à France Education international (anciennement CIEP), établissement public administratif placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Responsable des procédures de conception et de gestion des examens (DILF, DELF et DALF) et des tests (TCF et Ev@lang) en français langue étrangère, il a également en charge la distribution de ces certifications au sein d'un réseau de centres de passation dépendant souvent des établissements culturels français à l'étranger et des universités. Par ailleurs, Bruno Mègre est auteur de plusieurs ouvrages sur l'évaluation, de préparation aux examens et de méthodes FLE. Enfin, il est chargé de cours dans différentes universités où il enseigne la méthodologie de l'évaluation auprès d'étudiants en didactique des langues étrangères.

Bibliographie

- Alderson, J. C. (1990a). Testing Reading Comprehension Skills (part one), 6(2).
- Bachman, L. F. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16(4), 449-465.
- Bachman, L. F. (2002a). Constructing measures and measuring construct. In B. Harley (Éd.), *The development of second language proficiency* (p. 26-39). Stuttgart: Klett.
- Bachman, L. F. (2002b). Some Reflections on Task-Based Language Performance Assessment. *Language Testing*, 19(4), 453-76.
- Bachman, L. F. (2007). What is the construct? The dialectic of Abilities and Contexts in Defining Constructs in Language Assessment. In J. D. Fox (Éd.), *Language testing reconsidered*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bachman, L. F., & Cohen, A. D. (Éd.). (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge, U.K. ; New York, NY: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*, 16(4), 449. <http://doi.org/10.2307/3586464>
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Brown, J. D. (2002). *An investigation of second language task-based performance assessments*. [Manoa]; Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa ; Distributed by University of Hawaii Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Cellule qualité et expertise, C. (2016). *Modèle de la compétence en langue utilisée pour le TCF, définition du construit de la compétence en langue, description des construits des différentes compétences évaluées dans le Test de Connaissance du français (TCF)*.
- Caroll, J. B. (1983). Psychometric theory and language testing. In J. W. Oller (Éd.), *Issues in language testing research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Chapelle, C. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. F. Bachman & A. D. Cohen (Éd.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (p. 32-70). Cambridge, U.K. ; New York, NY: Cambridge University Press.
- Feyten, C. M. (1991). The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05348.x>
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. London: Pearson, Longman.

- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1997). *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective* (Reprint). London: Longman.
- Harley, B. (Éd.). (2002). *The development of second language proficiency*. Stuttgart: Klett.
- Harley, B., Cummins, J., Swain, M., & Allen, P. (2002). The nature of language proficiency. In B. Harley (Éd.), *The development of second language proficiency* (p. 7-25). Stuttgart: Klett.
- Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining reading: research and practice in assessing second language reading*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- Lado, R. (1961). *Language testing: the construction and use of foreign language tests ; a teacher's book* (8. impr). London: Longman.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Messick, S. (1989). Validity. In *Educational Measurement* (3ème, p. 13-103). New York: Macmillan.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York, NY: Lang.
- Oller, J. W. (Éd.). (1983). *Issues in language testing research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press.
- Purpura, J., E. (2008). *Assessing Communicative Language Ability : Models and their Components*. In *Language testing and assessment*. New York: Springer.
- Sasaki, M. (1996). *Second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: quantitative and qualitative analyses*. New York: Lang.
- Vollmer, H., J., & Carroll, J. B. (1983). Psychometric theory and language testing. In J. W. Oller (Éd.), *Issues in language testing research* (p. 29-79). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R. (s. d.). *Interactional competence : Challenges for validity*. Présenté à American Association for Applied Linguistics, Vancouver, BC.

17h40-18h15 Amphi G

Patricia Franco Astillero, Carlos Chávez Solís (Université Grenoble Alpes)

La inclusión de las variantes del español en el test de posicionamiento SELF

En el marco del proyecto Innovalangues se inscribe el Test de posicionamiento SELF. A través de esta comunicación nos gustaría compartir nuestras interrogantes, reflexiones, decisiones y conclusiones surgidas durante los dos años de trabajo previo al lanzamiento de su versión española en los diversos establecimientos en Francia.

Actualmente, la lengua española se alza en una posición de prestigio a nivel internacional en diversas instituciones y el estudiante, que opta por aprender este idioma, tiene cada vez más conciencia que podrá comunicarse potencialmente con un universo de más de 500 millones de hablantes nativos (Instituto Cervantes, 2006), lo que supone un gran impacto a nivel social, profesional y económico. Dicha cantidad enorme de hispanohablantes en España y toda América latina implica necesariamente una sensibilización a las variantes del español para adoptarlas no tan solo a nivel de la enseñanza en el aula, sino también, para incluirlas en los procesos de evaluación posteriores y de posicionamiento. Frente a esta realidad, la primera de nuestras interrogantes previa a la etapa de concepción fue precisamente qué variedad usar y cómo incluir y poner de manifiesto tal vez una de las dificultades mayores de la lengua española pero finalmente el aspecto que hace su riqueza más profunda.

Luego de una acaba reflexión por parte del equipo de español, se concluyó tener presente: el uso del español estándar en todas sus variantes, en primer lugar, y el contexto geográfico-pedagógico, en segundo lugar. Esto durante toda la etapa de concepción del test.

En cuanto al primer principio, la Real Academia de la Lengua española (2017) entrega una definición de lengua estándar:

“hablamos de la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística”.

En cuanto al segundo principio, debíamos tener en cuenta que, en primer lugar hay una realidad geográfica que hace que la variante española sea la que más esté presente, esto apoyado en el uso de materiales y manuales editados principalmente en España. No obstante, ha existido un gran empeño porque la mayoría de las variantes fuesen incluidas a lo largo de todo el test y en todos los niveles. De esta forma, 8 países de habla hispana están representados a través de una serie de documentos auténticos, escritos y audiovisuales, aunque contamos con derechos de uso de recursos de España y de once países de América latina entre los que destacan : Argentina, Chile, Colombia, Cuba, México, Perú, Paraguay, Panamá, Ecuador, entre otros, cubriendo así las ocho zonas dialectales propuestas por Henríquez Ureña (en Moreno Fernandez, 2000) : España: centro-norte, peninsular o castellana y andaluza o canaria; América: caribeña, centroamericana - mexicana, andina, rioplatense y chilena.

A pesar de estas diferencias, el español es considerada una lengua simplex (Soler Montes, 2014) caracterizada por su buena intercomprensión dialectal. Cualquier profesor de español bien formado que

utilice cualquier variedad dialectal puede hacer su trabajo sin ninguna dificultad en cualquier parte del mundo. Esto gracias al uso de una lengua estándar sin regionalismos o frases populares locales. De igual forma, un estudiante extranjero que aprende el español en cualquier parte podrá comunicarse con un hispanófono cualquiera sea su procedencia.

No obstante lo anterior, cada variante tiene en su propio repertorio lexical, palabras, expresiones, construcciones u otros consideradas como correctas en su contexto social y geográfico, realidad que sería imposible de incorporar en cualquier herramienta de evaluación. Es por ello que, luego de reflexión y discusión, se decidió evitar aquellas palabras o expresiones exclusivas de ciertos países (guata - Chile, pileta - Argentina...) privilegiando el léxico utilizado y comprendido por los diferentes países hispanófonos (jersey, embarazada...)

Esto se plasma a lo largo de todo el proceso de concepción del test y en todos sus niveles (A1-C1). De esa forma, el banco del test SELF quedó establecido con un 60% de recursos de variedad de España y con un 40% de variedad latino- americana. Esta proporción fue respetada desde la primera etapa del ciclo de concepción, sin embargo, luego de los pilotajes y análisis psicométricos un importante número de tareas fueron desechadas debido a que obtuvieron valores inferiores a los establecidos como válidos. Este hecho modificó la relación 60% - 40% propuesta al inicio constituyéndose finalmente un banco de tareas de la siguiente forma:

Minitest

- CO
 - 5 tareas de variante española (VE)
 - 3 tareas de variante latinoamericana (VL): mexicana - colombiana - peruana
- EEC
 - 4 tareas VE
 - 3 tareas VL: chilena - mexicana

Test por etapas

- CO
 - 8 tareas VE
 - 5 tareas VL: mexicana - chilena - peruana – argentina
- CE
 - 10 tareas VE
 - 2 tareas VL: panameña – ecuatoriana
- EEC
 - 10 tareas VE
 - 3 tareas VL: chilena - mexicana

Aunque podemos observar que en el minitest - que lo hacen todos los estudiantes - la relación deseada es mantenida, es en las etapas - a las cuales el estudiante es dirigido respecto de su resultado en el minitest - donde podemos observar grandes diferencias todo esto por causa de los valores de los análisis psicométricos que indicaron cuáles eran las tareas más discriminantes. Es preciso señalar que en los niveles B2 y C1 hay menos tareas ya que cada una contiene un mayor número de preguntas (items) y esto hace también que la selección sea más limitada.

Patricia Franco Astillero

Diplômée (Licence) en Journalisme.

Master "Enseñanza del español como lengua extranjera".

Máster "Formación Profesorado de Secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas - lengua y literatura española".

Conceptrice pédagogique test SELF-Innovalangues - Université Grenoble Alpes

Examinatrice certifiée examen DELE (tous les niveaux)

Examinatrice certifiée DCL- espagnol (Diplôme de Compétences en Langues de l'Éducation Nationale française)

Carlos Chávez Solís

Diplômé (Licence) en Langue et Culture française.

Traducteur Français-Espagnol

Master Didactique de Langues et Ingénierie pédagogique multimédia.

Concepteur pédagogique test SELF-Innovalangues - Université Grenoble Alpes

Enseignant d'espagnol langue étrangère -Université Grenoble Alpes

Examineur certifié DCL-espagnol (Diplôme de Compétences en Langues de l'Éducation Nationale française)

Bibliographie

INSTITUTO CERVANTES (Alcalá de Henares). (2008). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. [Alcalá de Henares] : Madrid: Instituto Cervantes

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado el 09 de abril de 2019 en <http://www.rae.es/rae.html>

MORENO FERNANDEZ (2000) citado por SOLER MONTES, C. (2008) en Evaluación y variación lingüística/ la dimensión diatónica de la lengua en la certificación de la competencia en español/ Lengua Extranjera. Marco ELE. ISSN 1885-2211 España.

Soler Montes, C. 2014. «El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico». In : XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Madrid.

17h40-18h15 Amphi H

Chen Yan-Zhen (Université Bordeaux Montaigne), Maria Rosaria Gianninoto (Université Paul Valéry-Montpellier 3)

Le DCL (Diplôme de compétence en langue) de chinois et la certification des compétences langagières pour le CLE (chinois langue étrangère) : retour sur expérience et perspectives

Le Diplôme de compétence en langue est une certification nationale qui se propose d'« évaluer les compétences langagières dans une situation proche de la réalité de travail »¹. Cette certification adopte une « approche communic-actionnelle », prévoyant un scénario comme support d'évaluation des compétences (Bourguignon 2006 : 68 ; Bourguignon 2011a). Ce « scénario est une tâche complexe constituée de micro-tâches communicatives », qui sont « en lien avec un rôle qui est assigné au candidat en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission en fonction d'un objectif donné et de contraintes clairement identifiées ». (Bourguignon, 2011b). La mission confiée au candidat dans la mise en situation prévoit une « prise de position finale » de sa part, avec pour objectif de prendre en compte dans l'évaluation la dimension pragmatique de la compétence de communication (Delahaye 2006). Dans la mesure où le DCL vise une évaluation dans une perspective communic-actionnelle, il convient de réfléchir à l'adaptation de la notion de tâche dans le cadre de la scénarisation.

L'intérêt du DCL réside dans le fait que les compétences dans les diverses activités langagières de réception et de production ne sont pas évaluées séparément mais sont toutes mobilisées pour la réalisation de la mission. Par ailleurs, un scénario unique ainsi que des supports documentaires (audiovisuels et textuels) communs sont proposés à tous les candidats, dont le niveau de compétence langagière sera évalué en fonction du « degré d'accomplissement de la tâche » (Bourguignon, 2011b). Le DCL est actuellement proposé dans neuf langues étrangères, dont le chinois, ainsi qu'en langue des signes française et dans deux langues régionales².

Le DCL chinois (comme ses déclinaisons dans les autres langues susmentionnées) se caractérise par son ancrage dans le CECRL et par son inscription dans une perspective actionnelle. Il présente ainsi des différences considérables par rapport aux autres tests certificatifs de chinois, comme le *Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì* 汉语水平考试 « Test de niveau de chinois », abrégé HSK) et le *Test of Chinese as a Foreign Language* (TOCFL, 華語文能力測驗), pour lesquels la connaissance du vocabulaire demeure un des principaux critères permettant de distinguer les niveaux. Cette focalisation sur la compétence lexicale est certes liée aux spécificités du système d'écriture chinoise. Les difficultés d'apprentissage et de mémorisation des caractères ont conduit à l'établissement de listes de caractères et de mots à privilégier dans l'enseignement/apprentissage ainsi que de « seuils » de caractères par niveau (Drocourt 2015). Toutefois, si cette pratique consistant à définir des listes de caractères pour l'enseignement du chinois langue étrangère est très répandue dans certains pays, comme la République populaire de Chine et la France, la plupart des pays anglophones (notamment le Royaume-Uni et l'Australie) ne proposent pas de seuils dans leurs programmes officiels pour l'enseignement du chinois langue étrangère.

¹<http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html> (consulté le 15/03/19)

²<http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>(consulté le 15/03/19)

Le DCL vise à évaluer la compétence à agir langagièrement dans le milieu professionnel. En raison de cette visée pragmatique et professionnelle, les seuils de mots et de caractères ne sont pas pris en compte dans la conception des sujets du DCL. L'adoption de listes de caractères limiterait en fait la possibilité d'avoir davantage recours aux documents authentiques et le choix des ressources écrites et audiovisuelles exploitables. Ces listes compromettraient l'authenticité situationnelle et interactionnelle de l'épreuve.

Il convient toutefois de préciser que le fait de ne pas adopter des listes de caractères ne se traduit pas par l'absence de contraintes dans le choix des ressources authentiques. En effet, l'interdépendance entre documents écrits et audiovisuels est un aspect à prendre en compte dans la conception des sujets DCL. Il faut faire en sorte que les caractères et les mots non connus par le candidat soient « compréhensibles » et « utilisables » au cours de l'épreuve. Le candidat doit pouvoir inférer la signification des mots ou des caractères inconnus à partir de leur emploi dans les documents écrits, qui doivent donc proposer un lexique homogène. Suivant la même logique, il faut également que de nombreux mots soient communs entre les documents écrits et sonores, afin qu'ils soient facilement identifiables. Ces éléments sont, pour nous, essentiels pour guider et accompagner les candidats jusqu'à la phase de production orale et écrite. Toutefois, ces contraintes peuvent également restreindre la variété des thématiques ou la créativité des concepteurs.

Malgré ces difficultés, le recours aux ressources authentiques nous paraît un élément crucial de cette certification. Le DCL évalue non seulement les compétences linguistiques au sens propre, mais aussi des méta-compétences comme la capacité à déployer des stratégies compensatoires, à synthétiser des informations provenant de différentes sources et à prendre des risques dans des productions écrites et orales. Ces méta-compétences, par nature transdisciplinaires et transférables dans différents contextes, sont pertinentes dans des situations professionnelles, mais aussi essentielles dans d'autres situations.

Il nous semble en effet important de souligner les implications de ce type de certification non seulement pour l'évaluation des compétences en chinois mais aussi pour l'enseignement/apprentissage de cette langue, en particulier par rapport à une tradition didactique focalisée sur l'apprentissage des caractères.

Dans cette communication, nous souhaitons proposer un retour sur expérience de concepteurs de sujets DCL de chinois, en situant notre expérience dans la perspective plus large de l'évaluation des compétences pour le chinois langue étrangère, et en soulignant les implications des modalités d'évaluation des compétences sur l'enseignement et l'apprentissage de cette langue.

Yan-Zhen CHEN est maître de conférences en chinois moderne et membre de l'EA 4195 TELEM (Textes, Littératures : Écritures et Modèles, Université Bordeaux Montaigne) depuis 2018. Ses thèmes de recherche sont la compétence plurilingue et pluriculturelle, le répertoire plurilingue, les politiques linguistiques, la didactique du plurilinguisme et l'enseignement du chinois langue étrangère.

Titulaire d'un doctorat d'Etudes asiatiques de l'Université « L'Orientale » de Naples (Italie), ainsi que d'une habilitation à diriger des recherches en Sciences du langage soutenue à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), **Mariarosaria Gianninoto** est Professeur des Universités en Linguistique et langue chinoises à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3, après avoir été maître de conférences de chinois à l'Université Grenoble Alpes. Ses recherches portent sur l'historiographie linguistique, la lexicologie et la didactique du CLE.

Bibliographie

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2015). « Australian Curriculum: Languages – Chinese », Version 8,3. [En ligne]
<http://www.australiancurriculum.edu.au/languages/chinese/context-statement> (consultée le 15 janvier 2016).

Bourguignon, Claire, 2006, « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », Synergie Europe, n° 1/2006, pp. 58-73
Bourguignon, Claire, 2011a, Pour préparer au Diplôme de compétence en langue – clés et conseils, Paris : Delagrave

Bourguignon, Claire, 2011b, « L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL. Centre National de documentation Pédagogique », p.1-8. [En ligne] :
http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf (consulté le 10 février 2019)

Delahaye, Philippe, 2006, « Perspective actionnelle et évaluation : le Diplôme de Compétence en Langue », conférence donnée lors de l'assemblée générale de l'APLV, le 9 décembre 2006 à Marseille, [En ligne] :
<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article577> (consultée le 15 mars 2019)

Drocourt, Zhitang, 2015, « L'écriture chinoise: entre universaux et spécificités — Quelle approche dans son enseignement à l'université ? », Les Langues Modernes, Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université: quelles approches ? 4-2015, 15-26.

Thompson, Amy , Li, Katherine & Lee, Eileen, 2007, Curriculum guide for Chinese. Londres : CILT, the National Centre for Languages.

17h40-18h15 Salle H3

Pascale Manoïlov (Université Paris Nanterre)

Quels critères retenir pour l'évaluation de l'interaction orale en langue étrangère ?

Le discours-en-interaction est par essence co-construit, ce qui pose immédiatement la question de l'évaluation des individus : comment isoler un discours produit en interaction pour en mesurer la valeur ou le noter ? Et que peut-on, ou doit-on prendre en compte ? Avant de tenter d'apporter des éléments de réponse à ces questions, cette présentation s'attachera à caractériser le discours-en-interaction en langue étrangère en milieu institutionnel. L'évaluation des interactions est, en effet, réalisée en France selon des modalités variables : professeur-élève pour le baccalauréat par exemple, ou étudiant-étudiant pour le CLES notamment. Quant aux modalités dans la classe de langue, celles-ci peuvent varier.

Dans le premier cas, enseignant-apprenant (modalité 1), l'évaluateur est également partie-prenante de l'interaction, ce qui introduit potentiellement un biais dans un échange qui est, par nature, co-construit. Ce format a effectivement montré ses limites dans de nombreuses études. Van Compernelle (2011) s'est intéressé aux *Entretiens de Niveau* (Learner Proficiency Interviews) mis en place pour évaluer les apprenants dans le cadre universitaire aux Etats-Unis et a montré que ceux-ci se caractérisent par une organisation dominée par les paires adjacentes du type question/réponse. Cela conduit les évaluateurs à concentrer leur attention sur la pertinence des réponses des apprenants et sur le contenu uniquement. C'est-à-dire que seule la dimension «réponse- à-la-question» est envisagée, sans tenir compte du fait que, comme dans une conversation « naturelle » le co- locuteur a la possibilité de rejeter la demande ou de changer de topique pour en aborder un autre. Ainsi les apprenants ne sont évalués que sur leur capacité à répondre à des questions et non pas sur leur compétence interactionnelle. Cette analyse vient ainsi confirmer l'étude de Johnson (2000, 2001) qui qualifie ces interviews *d'art de la non-conversation*. Plusieurs recherches (Ross & Berwick, 1992; Young & Milanovic, 1992) ont montré que l'asymétrie professeur-élève n'est pas sans incidence sur l'interaction proprement dite, en termes de finalités et de modalités, mais aussi en termes de pouvoir. A l'inverse, Saville & Hargreaves (1999) soulignent l'aspect dédramatisant de l'évaluation entre pairs et l'effet positif qui en découle. Cette modalité qui permet à deux apprenants (modalité 2) de mener ensemble un discours-en-interaction se caractérise généralement par une plus grande symétrie de statut, qui a tendance à réduire le niveau d'anxiété en situation d'évaluation. Norton (2005), en particulier, analyse les performances de candidats aux examens de Cambridge et relève l'impact positif de certains facteurs sur la performance. Le fait d'être placé en situation d'interaction orale avec un ami ou avec un interlocuteur de niveau supérieur est un facteur qui place le candidat en situation favorable.

Une fois ces deux modalités bien distinguées, de même que leur impact potentiel sur les attitudes des participants ainsi que sur le type de discours qu'ils sont amenés à produire, il est alors possible de s'interroger sur l'essence même de la notion d'interaction. Pour Kerbrat-Orecchioni, cela implique que « le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours » (2011, p. 16). Ainsi, dans le cadre de l'évaluation, c'est-à-dire, la mesure de la compétence d'interaction, il ne s'agit plus seulement de repérer les sujets abordés et les réponses fournies mais, de manière plus fine, de s'interroger sur l'alternance de tours de parole, sur le développement ou les changements de sujets (topiques) (Galaczi, 2013), sur l'engagement du locuteur et du co-locuteur (marques d'acquiescement, gestion des pauses), sur les types d'intervention (Ducasse & Brown, 2009; May, 2011), sur les stratégies de réussites mises en place par les interactants (Nakatani, 2010) ou encore sur les moyens déployés pour gérer les problèmes de communication. Ce sont

ces éléments, relevant de la pragmatique du discours, qui sont au centre de l'analyse pour établir des critères d'évaluation de l'interaction orale.

Cette présentation s'appuie sur une recherche-action (Narcy-Combes, 2005) qui s'inscrit dans un cadre socio-interactionniste (Pekarek Doehler, 2013). L'étude a été menée dans quatre classes d'anglais au collège où 48 élèves ont été suivis sur une année. Ceux-ci ont été évalués par des enseignants selon les deux modalités présentées ci-dessus, d'abord entre pairs, puis après deux semaines, en interaction avec un enseignant. Dans les deux cas, un jeu de rôle a été proposé aux participants qui devaient organiser des activités sur deux jours lors d'un séjour à l'étranger. Les échanges ont été filmés puis transcrits sous CLAN (MacWhinney, 2000) afin d'identifier les caractéristiques des interactions selon les deux modalités et faire émerger les éléments de performance susceptibles d'être évalués. L'étude repose à la fois sur des aspects quantitatifs mais également sur des aspects qualitatifs, qui sont analysés avec les outils de l'*Analyse Conversationnelle* permettant d'étudier les « méthodes par lesquelles les membres d'une société accomplissent de façon ordonnée et reconnaissable les activités sociales dans lesquelles ils sont engagés » (Garfinkel, 1967). Un certain nombre des critères qui sont susceptibles d'être pris en compte pour mesurer la compétence d'interaction orale seront présentés. On peut d'ores-et-déjà retenir que la communication orale en présence (les communications à distance, par téléphone notamment, sont différentes) étant par nature multimodale, les aspects verbaux mais également vocaux et gestuels seront retenus pour apprécier la conduite des interactions. Par ailleurs, la question de la variabilité sera également abordée pour expliquer certaines performances. Tarone (1983) a en effet montré que les apprenants variaient dans leur utilisation de la langue selon le type d'activité dans lequel ils sont engagés. L'expérimentation montre que certains participants sont davantage tournés vers la forme (les enseignants) tandis que les élèves visent principalement le sens. Nous montrerons que ces différentes orientations sont susceptibles d'influer sur la performance et donc sur les résultats de l'évaluation.

Pascale Manoïlov est actuellement maîtresse de conférence à l'université Paris Nanterre. Elle s'intéresse à l'apprentissage des langues étrangères en milieu institutionnel et tout particulièrement aux interactions orales entre pairs. Sa recherche porte sur l'analyse et le développement de la compétence d'interaction orale. Elle est membre du groupe de travail langues en charge des évaluations nationales CEDRE à la Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective (DEPP). Elle est actuellement co-responsable d'un projet visant à développer un protocole pour évaluer les interactions orales des apprenants dans le secondaire.

Bibliographie

- Ducasse, A., & Brown, A. (2009). Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction. *Language Testing*, 26(3), 423–443.
- Galaczi, E. D. (2013). Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? *Applied Linguistics*, 35(5), 553–574.
<https://doi.org/10.1093/applin/amt017>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, M. (2000). Interaction in oral proficiency interview: Problems of validity. *Pragmatics*, 10, 215–231.
- Johnson, M. (2001). *The Art of Nonconversation: A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- May, L. A. (2011). Interactional competence in a paired speaking test : features salient to raters. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 127–145.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learner's oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94, i, 116–136.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC - Pour une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Norton, J. (2005). The paired format in the Cambridge Speaking Test. *ELT Journal*, 59, 287–297.
- Pekarek Doehler, S. (2013). Socio-interactional approaches to SLA. A state of the art and some future perspectives. *Language, Interaction and Acquisition*, 4(2), 134–169.
- Ross, S., & Berwick, R. (1992). The Discourse of accomodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 159–176.
- Saville, N., & Hargreaves, P. (1999). Assessing speaking in the revised FCE. *ELT Journal*, 53, 42–51.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4, 143–163.
- Van Compernelle, R. A. (2011). Responding to Questions and L2 Learner Interactional Competence during Language Proficiency Interviews: A Microanalytic Study with Pedagogical Implications. In *Interactional Competence and Development* (J.K Hall, J. Hellermann, S. Pekarek Doehler, pp. 117–144). *Multilingual Matters*.
- Young, R., & Milanovic, M. (1992). Discourse variation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 403–424.

Samedi 26 octobre

Interventions de la journée

9h-9h35 Amphi G

Catherine Felce (Université Grenoble Alpes)

L'organisation du discours dans l'interaction orale de la certification CLES B2 - vers une redéfinition de certains critères

Depuis que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) s'est établi comme référence dans les pratiques enseignantes et évaluatives, l'interaction - notamment dans sa dimension orale - a été particulièrement mise en avant, témoignant par-là de l'importance qui lui est reconnue, tant dans l'usage de la langue que dans son apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18). Cette importance est à nouveau soulignée dans le Volume compagnon récemment paru (Conseil de l'Europe, 2018, p. 84), tout comme y est rappelée la complexité de cette activité, dans laquelle production et réception sont concomitantes, qui met en œuvre un ensemble de stratégies cognitives et communicationnelles et s'appuie dans sa réalisation sur un faisceau de ressources et de compétences diverses. Il s'agit en effet pour les participants de planifier, de gérer et d'évaluer l'exécution du processus interactionnel mais également l'organisation discursive de l'interaction dans son déroulement en temps réel.

L'enjeu est ici doublement complexe dans la mesure où l'exigence organisationnelle et structurante porte à la fois sur l'activité en tant que telle mais aussi sur un discours en co-construction (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 20-21). Chaque locuteur élabore ainsi une organisation pour des contenus informationnels qu'il souhaite transmettre, mais doit prendre en compte la présence sociale et le discours d'autrui dans la gestion et l'organisation de l'interaction comme dans celle de son propre discours. Il recourt pour cela à un ensemble de ressources structurantes (grammaticales et pragmatiques) que la compétence d'organisation discursive lui permet d'articuler. (Pekarek Doehler, De Pietro, Fasel Lauzon, & Pochon-Berger, 2008).

Dans le cadre des évaluations certificatives CLES pour le niveau B2, l'interaction orale fait partie des activités langagières de production qui sont évaluées². Les candidats travaillent en amont sur une problématique liée à des faits de société actuels à partir d'un dossier documentaire constitué de textes et de documents audio ou vidéo. Une interaction orale en binôme est proposée à l'issue des tâches de compréhension et de production écrite. Il s'agit pour les candidats de mener à bien une négociation à partir d'une situation et d'un rôle qui leur est attribué. L'objet de la négociation est alors d'aboutir à un compromis quant à une action à mener dans le cadre du scénario qui donne sa cohérence et son ancrage actionnel à l'ensemble des épreuves.

Les critères retenus pour l'évaluation de l'interaction orale au niveau B2 sont directement inspirés des descripteurs du CECRL. Les grilles d'évaluation fournies offrent aux évaluateurs un appareil qui leur permet de juger des productions par rapport à un certain nombre de paramètres spécifiques aux interactions orales et à leurs caractéristiques. Rouveyrol souligne que ces grilles distinguent des critères dits pragmatiques,

² On peut consulter le site de la certification CLES pour un descriptif détaillé des différentes épreuves :

<https://www.certification-cles.fr/certification/epreuves/epreuves-232175.kjsp>

rendant compte de la gestion de la tâche sur le plan du contenu et de l'implication du locuteur, et des critères qualifiés de linguistiques – considérant les ressources langagières et les réalisations formelles observables dans l'échange, sans toutefois vouloir séparer les deux aspects qui restent intriqués dans l'activité langagière (Rouveyrol, 2012, p. 24).

Cependant, nous pouvons nous demander si ces critères, tels qu'ils sont définis, rendent suffisamment justice à la dimension interactionnelle de la construction discursive, c'est-à-dire s'ils tiennent compte de la présence et du discours d'autrui dans l'élaboration du discours propre à chacun des interlocuteurs.

- Les critères sélectionnés permettent-ils par exemple de mesurer la manière dont chaque participant à la négociation se réfère à ce qui a été dit ou se positionne par rapport à une information apportée par son partenaire?
- La cohérence apparaît bien dans les critères mais la description qui en est donnée nous semble insuffisante pour appréhender l'articulation qui s'opère avec le discours d'autrui. Les reprises, les connecteurs, les marqueurs anaphoriques, ou certains marqueurs discursifs organisent certes le discours monologal du locuteur mais établissent aussi cohérence et cohésion textuelle entre les tours de parole comme au sein de l'environnement discursif dans son ensemble.
- Quant à la prosodie, indissociable de la structuration de l'information et qui représente également un indice pertinent de la construction réciproque de l'interaction, elle est quant à elle absente des critères.
- Enfin, il convient également de reconsidérer la correction grammaticale et la notion d'erreur en fonction de l'adaptation des ressources linguistiques aux besoins communicatifs que l'interaction orale suppose (Mondada, 2008, p. 883)

Certes, l'évaluation s'attache à relever la capacité des locuteurs à assurer à bon escient l'alternance des tours de parole, à réagir aux sollicitations ou à se montrer capable de relancer la discussion, cependant les critères retenus semblent caractériser le discours du locuteur comme si celui-ci se construisait indépendamment du discours de son partenaire, laissant de côté des aspects liés précisément à la dimension interpersonnelle, à la coopération ou à la hiérarchisation informationnelle qui participent pourtant pleinement de la structuration des échanges. La prise en compte de l'interlocuteur est selon nous laissée implicite dans les critères alors que c'est bien de sa présence et de son discours que vont dépendre les adaptations et réajustements opérés tant sur le plan pragmatique que linguistique.

Dans notre communication, nous nous proposons de reconsidérer certains critères retenus dans les grilles pour le CLES B2 en interrogeant la prise en compte de l'interlocuteur dans les échanges ainsi que les formes que prend l'organisation conjointe du discours dans l'interaction (Pekarek Doehler et al., 2008).

- Quelle place les participants réservent-ils l'un à l'autre dans leur propre discours ?
- Prennent-ils en compte la présence personnelle et sociale d'autrui (en fonction des rôles qui leur sont assignés dans l'interaction) mais également leurs rôles de partenaires- apprenants dont on peut supposer qu'ils coopèrent à une réussite communicative commune ?
- Par quels moyens la coopération demandée par la négociation se met-elle en place ?
- Enfin, comment les discours réciproques sont-ils construits et organisés en tant que produits d'une interlocution ?

En nous appuyant sur l'analyse de quelques productions recueillies lors de la passation des épreuves orales de la certification CLES B2, nous examinerons les ressources mises en œuvre pour aboutir à cette action conjointe que les candidats doivent mener à bien.

Les productions seront examinées dans le cadre d'une linguistique interactionnelle (Mondada, 2008) et d'une grammaire de l'oral (Deppermann, 2006), de manière à considérer les tours de parole de chacun dans leur environnement discursif et de rendre compte des effets communicationnels recherchés.

A cette fin nous regarderons plus précisément les places saillantes que constituent les attaques et les clôtures des tours de parole en tant qu'elles constituent des places stratégiques pour l'alternance des tours, pour l'établissement de la cohésion discursive et pour la hiérarchisation informationnelle des contenus propositionnels sélectionnés par chaque locuteur.

C'est en effet en regardant de plus près ce packaging de l'information (Chafe, 1976) que pourrait être évaluée l'interaction en tant qu'échange qui tient compte d'autrui, de son état de savoir, de sa présence attentionnelle et des contenus informationnels qu'il met en avant dans son discours. (Féry & Krifka, 2008).

Catherine Felce est MCF en allemand à l'Université de Grenoble Alpes, rattachée au Service des Langues. Ses recherches relèvent de l'acquisition des langues secondes et visent à développer des propositions d'intervention à partir d'une compréhension des phénomènes linguistiques à travers leur(s) usage(s) et de l'analyse de productions d'apprenants. Son intérêt se porte également sur les moyens de mettre à profit les dispositifs médiatisés et les technologies numériques au service du développement des compétences discursives et interactionnelles des apprenants.

Bibliographie

- Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In C. N. Li & Symposium on Subject and Topic (Éd.), *Subject and topic: Vol. Academic Press* (p. 25-56).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Volume complémentaire au CECR avec de nouveaux descripteurs*. Deppermann, A. (2006). *Grammatik und Interaktion: Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen*.
- Féry, C., & Krifka, M. (2008). *Information structure: Notional distinctions, ways of expression*. In P. van Sterkenburg (Éd.), *Unity and Diversity of Languages* (p. 123-135). Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France: A. Colin.
- Mondada, L. (2008). *Contributions de la linguistique interactionnelle*. Congrès Mondial de Linguistique Française 2008. Présenté à Congrès Mondial de Linguistique Française 2008, Paris, France.
- Pekarek Doehler, S., De Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V., & Pochon-Berger, E. (2008, décembre 29). *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation (Projet CODI)*. Rapport final.
- Rouveyrol, L. (2012). À propos de la représentation de la langue dans le cadre du CLES. *Interaction verbale, interaction sociale ? Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, (Vol. XXXI N° 3), 15-30.

9h-9h35 Amphi F

Kátia Bernardon de Oliveira (Université Grenoble Alpes), Francisco Calvo del Olmo (Université Fédérale de Paraná, Brésil)

Formation en intercompréhension au niveau Master en France et au Brésil : quels outils d'évaluation pour la formation des futurs enseignants

Dans les dernières décennies, on a constaté une reformulation paradigmatique des objectifs et de la méthodologie des sciences humaines. Dans ce cadre, les Approches Plurielles de l'Enseignement des Langues et des Cultures (Candelier *et al.* 2009) ont vu le jour, dont l'intercompréhension (IC) entre langues apparentées qui propose le travail intégré sur deux ou plusieurs langues d'une même famille. À notre avis, cette approche apporte deux idées pertinentes : la première change le rapport entre la langue maternelle et les langue(s) étrangère(s) car l'une ouvre la porte à la compréhension des autres ; la deuxième met en valeur toutes les langues et toutes les variétés car elles se rapprochent réciproquement d'une manière non hiérarchique. Ainsi, nous présenterons l'insertion de l'intercompréhension entre langues romanes dans une formation des étudiants au niveau Master. Notre public est constitué plus précisément de : a) un public francophone d'étudiant(e)s inscrit(e)s au Master 1 en Didactique des langues à l'Université Grenoble-Alpes (UGA) et b) un public lusophone d'étudiant(e)s inscrit(e)s au Master et Doctorat en Lettres-Études Linguistiques (Pós-graduação) à l'Université Fédérale du Paraná (UFPR), Brésil.

Notre méthodologie s'appuie sur un ensemble de dispositifs qui intègre des exercices, des journaux de bord et des questionnaires pour suivre les réflexions des étudiants, tout en mesurant leurs habiletés interactives et réceptives entre les langues romanes. Dans cet ordre d'idées, nous nous interrogeons sur : comment l'IC peut les aider à réévaluer leurs propres pratiques linguistiques et leurs jugements sur les langues ? Peut-elle les faire discuter de concepts tels que langue internationale, régionale, majoritaire, minoritaire, dialecte, créole ? Quelles sont les valeurs (culturelles, historiques, sociales) représentées par la diversité linguistique au-delà de la valeur économique ? Nous analyserons ici les résultats que nous avons obtenus autour de ces questions tout en considérant les particularités des deux publics participants à cette étude. Pour ce faire, nous employons des analyses statistiques ainsi que des interprétations possibles faites à partir d'une lecture holistique des données. Notre étude établit également un dialogue avec les questions clés du deuxième axe du colloque EVAL 2019. Nous souhaitons vérifier si le construit pour évaluer la formation et les compétences en IC est comparable auprès de l'UGA et de l'UFPR. Nous accordons notre attention aussi aux instruments de mesure, partagés par ces deux établissements, et leur impact sur l'évaluation « traditionnelle ». Il faut rappeler que notre public est formé par des futur(e)s enseignant(e)s de langues, et, par conséquent, cette manière de penser et d'agir autour des langues proches aura forcément des répercussions sur leurs habitudes professionnelles et leurs manières d'évaluer leurs apprenants.

Notre expérience s'avère plutôt positive, car elle montre que cette discussion est fondamentale pour leur formation pas seulement en tant que futur(e)s formateurs/formatrices (enseignant(e)s de langues ou ingénieurs pédagogiques), mais aussi à titre personnel, en tant que citoyen(ne)s capables de conditionner et transformer le panorama écolinguistique où ils sont inséré(e)s. En outre, le développement des outils d'évaluation communs entre les différentes universités qui offrent une formation en intercompréhension nous permettra d'avancer vers la reconnaissance mutuelle et l'amélioration de nos pratiques pédagogiques sans avoir le but de construire une standardisation qui anéantit les particularités des acteurs et des contextes locaux, mais vers la création d'un consensus toujours ouvert à revoir ses fondements.

Katia Bernardon De Oliveira: Docteure en Sciences du Langage, Maître de conférences en portugais à l'Université Grenoble Alpes, responsable du pôle CLES Grenoble Alpes. Domaines de recherche: phonologie générale; interférences linguistiques; emprunts linguistiques; linguistique contrastive et comparative; didactique de langues étrangères et approche intercompréhensive.

Francisco Calvo Del Olmo est docteur en Traductologie par l'Université Fédérale de Santa Catarina, Brésil (2014) et occupe le poste de professeur adjoint au Département de Lettres Étrangères Modernes (DELEM) de l'Université Fédérale de Paraná (UFPR), Brésil, où il est habilité pour diriger des recherches au niveau de master et doctorat dans le domaine des études linguistiques. Ses intérêts se dirigent vers l'intercompréhension entre langues romanes et la formation de futurs didacticiens. En outre, il est chercheur invité auprès du Lidilem entre 2018-19 dans le cadre de coopération franco-brésilienne du Projet DiproLinguas.

Bibliographie

Alen-Garabato C., Arnavieille T. & Camps C. (2009). La romanistique dans tous ses états, Paris, L'Harmattan.

Alen Garabato, C; Álvarez X. A; Brea, M. (2010). Quelle Linguistique Romane au XXIe siècle? Paris: L'Harmattan.

Candelier, M. et alii . (2009). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Graz/Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe. URL: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf

Carrasco Perea, E. & Pishva, Y. (2009). L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telle que l'intercompréhension romane. M. H. Araújo e Sá et al. (Ed.), 5 *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Universidade de Aveiro – CIDTFF – LALE, 263-274.

Eco U. (1994). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Bari/Roma, Laterza. Escudé P & Janin P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.

Jaurès, J. « L'éducation populaire et les "patois" », en *La Dépêche* - 15 août 1911. URL: http://gardaremlaterra.free.fr/article.php3?id_article=29 .

Jaurès, J. « Méthode comparée », en *Revue de l'Enseignement Primaire*, 15 octobre 1911. URL: http://gardaremlaterra.free.fr/article.php3?id_article=29 .

Klump A; Kramer J; Willems A, (Eds.). (2014). *Manuel des langues romanes*, Berlin : De Gruyter.

Posner, R. (1998). *Las lenguas romances*. Madrid: Cátedra. [traduction de Silvia Iglesias] Raynouard F. (1816). *Grammaire romane, ou grammaire de la langue des troubadours*. Paris : Imprimerie de Firmin Didot.

Raynouard F. (1821). *Grammaire comparée des langues romanes de l'Europe Latine*. Paris : Imprimerie de Firmin Didot.

Renzi L; Andreose A. (2009). *Manuale di linguistica e filologia romanza*. Bologna : Il Mulino.

Ronjat Jules (1913). *La Syntaxe du provençal moderne*. Mâcon : Protat frères.

9h40-10h15 Amphi G

Valérie Lemeunier et Sébastien Georges (France Education International)

Photographie des compétences langagières et ingénierie de la formation pour des enseignants de DNL

Pour les autorités éducatives, le pilotage des compétences langagières des enseignants est souvent accompagné d'une exigence d'évaluation du niveau de ces compétences. Dans cette communication, à partir d'une expérience concernant des enseignants de DNL, nous montrerons comment les résultats d'un test d'évaluation de leurs compétences langagières accompagnent et impactent l'ingénierie de la formation pour ce public cible.

La réintroduction de l'enseignement de disciplines scientifiques en français dans un système éducatif étranger, dans une perspective de généralisation, ne peut s'envisager sans la mise en œuvre d'un dispositif permettant de faire évoluer les pratiques professionnelles des acteurs qui interviendront dans ce contexte : les enseignants de discipline d'une part et les inspecteurs de français qui les formeront langagièrement d'autre part. Les inspecteurs de français disposent d'une excellente maîtrise de la langue, d'une excellente connaissance du public cible et d'une expérience avérée dans l'enseignement du français à un jeune public s'appuyant sur des pratiques pédagogiques liées à un enseignement du français langue maternelle. Les enseignants disposent d'une expertise dans leur discipline, en didactique de leur discipline en langue première et d'une maîtrise variable de la langue.

La première étape de ce travail a donc consisté à évaluer le niveau de langue des enseignants. A l'heure où nous écrivons ce résumé, les résultats d'environ 3 500 personnes, sur les 6 000 visés, sont déjà connus.

Le test de positionnement utilisé, dont le fonctionnement sera brièvement présenté, permet une évaluation en compréhensions de l'oral (CO) et des écrits (CE), mais aussi en grammaire et lexique (GL). Cette évaluation, réalisée selon les 6 niveaux du CECRL, est à fort enjeu pour les utilisateurs finaux comme pour les concepteurs et prescripteurs de la formation continue des enseignants. Au regard des enjeux, le choix du test s'est porté sur celui conçu par un organisme certificateur expérimenté et internationalement reconnu, notamment pour son approche psychométrique garantissant les qualités de validité, fidélité, sensibilité, et équité de ses évaluations.

Le test utilisé est en ligne et adaptatif à étapes multiples. Il sélectionne automatiquement le niveau de difficulté des questions en fonction des réponses de la personne évaluée. Il maximise ainsi le pouvoir d'information pour renseigner précisément et rapidement le niveau de compétence des personnes évaluées.

Les premiers résultats font déjà apparaître des profils langagiers distincts (cf. figures 1 et 2, et tableau 1). La comparaison des résultats obtenus fait apparaître 4 grandes catégories de profils langagiers individuels (cf. figure 3) : 1) très faible niveau en CO et en CE, 2) très faible niveau en CO et niveau indépendant en CE, 3) niveau indépendant en CO et très faible niveau en CE et 4) niveau indépendant en CO et en CE. Lors de la communication, les résultats portant sur l'ensemble des personnes à évaluer seront présentés de façon plus détaillée. A ce stade, en prenant en compte la volonté des autorités éducatives de disposer d'enseignants de DNL au niveau indépendant, plusieurs actions de formation sont déjà être envisagées.

Les résultats du test de positionnement et l'adoption d'un référentiel de compétences professionnelles des enseignants/formateurs de FLE ont permis d'identifier les compétences déjà acquises et celles à acquérir par les inspecteurs pour qu'ils soient en mesure de faire évoluer les compétences langagières des enseignants. Ces mêmes outils ont également permis d'orienter la construction du dispositif de formation des inspecteurs. Il s'agit d'une formation-action à l'issue de laquelle, les inspecteurs de français pourront adopter la posture d'un formateur en FLE, auront construit des compétences professionnelles et des outils de formation langagière en français sur objectifs professionnels. Le dispositif, qui sera présenté de façon plus détaillée lors de cette communication, a été autour de 5 étapes. Les quatre premières sont à destination des

inspecteurs et constituent le cœur de l'ingénierie de formation, alors que la cinquième est à destination des enseignants eux-mêmes. Les trois premières étapes, distinctes selon le niveau A2, B1, ou B2, visent à l'adoption d'une posture d'un formateur en FLE, à la construction d'un référentiel de compétence langagière, et à la construction d'unités didactiques associées à chaque référentiel. La quatrième étape vise à construire un dispositif de valorisation des compétences professionnelles des enseignants de DNL. La cinquième étape, qui sera réalisée par l'équipe nationale à partir des outils construits au préalable, vise à développer les compétences langagières des enseignants de DNL.

Nous concluons cette communication en discutant du réel intérêt de prendre en compte les résultats obtenus avec des outils d'évaluation des compétences pour développer et mettre en œuvre des actions de formation ciblées permettant de répondre aux volontés des autorités éducatives.

Figure 1

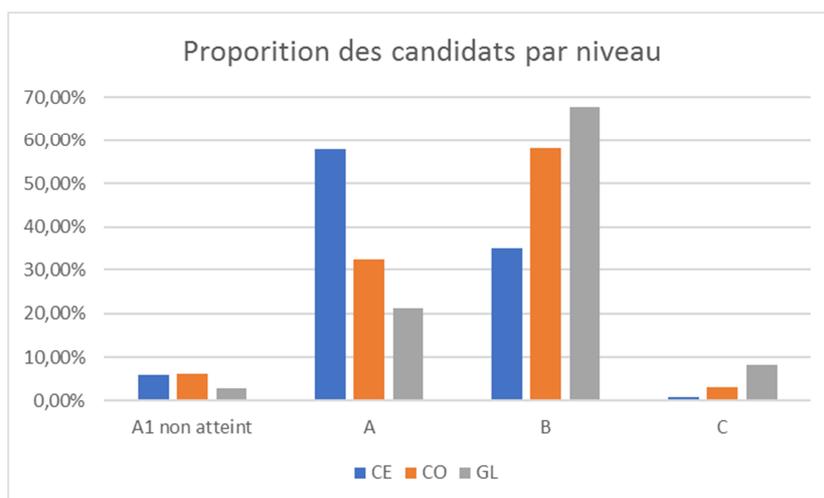
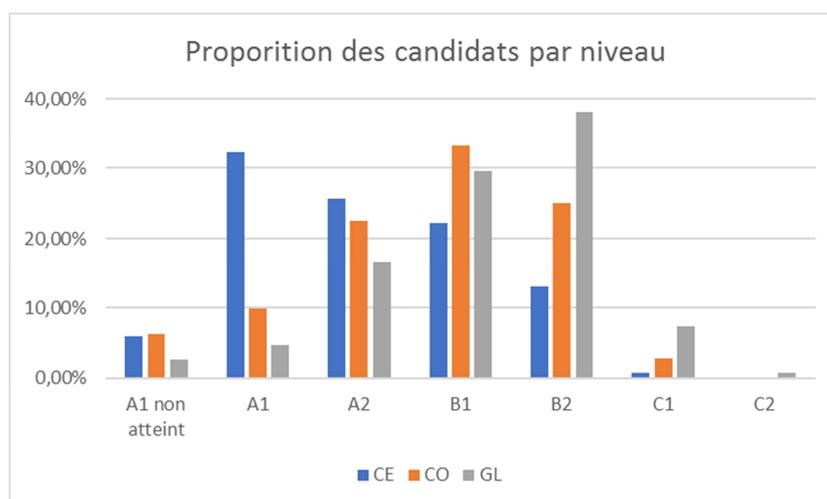
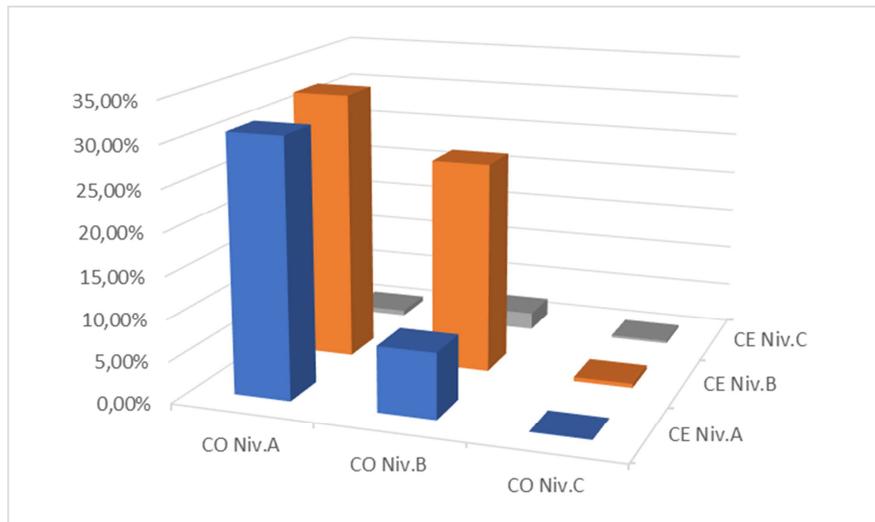


Figure 2



Proportion cumulée des personnes évaluées par niveau CECL			
	CE	CO	GL
A1 NA	6,03%	6,23%	2,74%
A1 ou moins	24,72%	9,08%	3,29%
A1+ ou moins	38,25%	16,19%	7,51%
A2 ou moins	46,96%	23,03%	11,35%
A2+ ou moins	63,96%	38,69%	23,96%
B1- ou moins	72,81%	49,23%	34,00%
B1 ou moins	79,45%	59,91%	42,94%
B1+ ou moins	86,14%	71,94%	53,60%
B2- ou moins	92,20%	83,90%	68,94%
B2 ou moins	96,77%	91,79%	82,36%
B2+ ou moins	99,16%	96,97%	91,70%
C1 ou moins	99,94%	99,80%	99,16%
C2	100,00%	100,00%	100,00%

Figure 3



Valérie Lemeunier est docteur en didactique des langues et des cultures. Elle travaille dans le champ du fle depuis plus de 30 ans. D'abord comme enseignante en France, en Espagne et en Turquie, elle a ensuite été attachée linguistique en Turquie, déléguée pédagogique en Grèce, coordinatrice pédagogique en Espagne, conseillère pédagogique en France, directrice des cours au Mexique, attachée de coopération pour le français en Espagne. Depuis 2005, elle exerce à France Education international (nouveau nom du CIEP) où elle occupe actuellement les fonctions de responsable de l'unité "formations" du département langue française.

Sébastien Georges, diplômé de l'école doctorale « Cerveau, cognition, comportement » (EHESS Paris), a suivi une formation universitaire en psychologie, physiologie, psychophysique, et neurosciences cognitives. Il s'est d'abord intéressé au traitement du signal visuel humain (CNRS) tout en enseignant à la faculté des sciences humaines (Paris Descartes), avant de devenir psychométricien au CIEP en 2004. Il est ensuite nommé responsable de la cellule qualité et expertise (2008), puis également responsable adjoint du département évaluation certifications (2010). Le travail de son équipe est de garantir scientifiquement la validité, la fidélité et la sensibilité des outils de mesure des compétences langagières en FLE du CIEP, avec une attention particulière à l'équité de traitement des candidats.

Bibliographie

Bachman L.F. & Palmer A.S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*, Oxford, Oxford University Press.

BRAZ, Adelino. *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue. Méthodologie, repères, exemples*. Santander : Consejería de Educación de Cantabria, 2007, 87 p. [Consulté le 08 juin 2016].
http://www.urosario.edu.co/urosario_files/84/84ff70a1-be99-4553-9d80-565bd6a97ac2.pdf

CAUSA, Mariella (dir.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues – Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck supérieur, 2012, 336 p. (Pédagogies en développement).

COSTE, Daniel (dir.). *Les langues au cœur de l'éducation – Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : EME & InterCommunications s.p.r.l., 2013, 285 p.

DUVERGER, Jean. *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette, 2009, 160 p. (Collection F).

DUVERGER, Jean (Coor.). *Enseignement bilingue – Le professeur de « Discipline Non Linguistique » - Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris : ADEB, 2011, 106 p. [Consulté le 18 mai 2017]. http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

GEIGER-JAILLET, Anémone, SCHLEMMINGER, Gérald, LE PAPE RACINE, Christine. *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt : Peter Lang, 2011, 210 p.

GAJO, Laurent. *De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants*. *Langues Modernes*, 2009, n° 103, p. 15-24.

LEMEUNIER Valérie & Laurens Véronique (2018). *L'unité didactique : évolutions d'un outil cadre pour l'enseignement / apprentissage des langues* in Pierre-François Mourier (dir.) *Expertise au service des acteurs du français dans le monde – Mélanges pour les 50 ans du BELC, Sèvres, CIEP*, 129-142.

LEMEUNIER Valérie (2018). *Métier : enseignant de français* in Pierre-François Mourier (dir.) *Expertise au service des acteurs du français dans le monde – Mélanges pour les 50 ans du BELC, Sèvres, CIEP*, 129-142.

MCNAMARA, T. (2010). *The use of language tests in the service of policy: issues of validity*. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xv(1), 7-23.

9h40-10h15 Amphi F

Elena Melnikova, Irina Mukhlynina, Valentina Tuzhikova (Université Grenoble Alpes)

Enjeux et limites de l'évaluation des compétences : le cas du test de positionnement de russe sur la plateforme Moodle

Nous proposons ici un retour d'expérience dans l'évaluation diagnostique (Bourguignon et *al.*, 2005) destinée à vérifier l'appropriation des compétences langagières en russe langue étrangère chez les apprenants (étudiants et adultes en formation continue) avant la formation, afin de leur permettre une progression adéquate au sein du Service des langues (SDL) de notre établissement.

Dans notre étude, nous nous servons des résultats de notre test de positionnement en russe mis en place sur la plateforme pédagogique Moodle. L'objectif de notre travail est triple : au niveau théorique, étudier les bases du positionnement en langues, au niveau empirique, analyser les points forts et faibles du test en russe, et au niveau ingénierique, proposer des pistes d'amélioration afin de le rendre plus efficace dans le contexte du Service des langues. Ainsi, cette présentation s'inscrit dans l'Axe 1 du colloque : « Validité d'un dispositif d'évaluation en langues : réflexions théoriques et retours sur expériences ».

Le test initial sur papier avait comme objectif de constituer des groupes en conformité avec les niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Ce test visant uniquement l'acquisition des connaissances lexicales et grammaticales ne permettait pas une évaluation formative appropriée et était très consommateur en temps de correction pour les enseignants. Nous avons donc élaboré et mis en ligne une nouvelle épreuve à correction automatique qui élargit le champ des compétences évaluées. Dans sa première version numérique, ce test pilote comprenait 60 questions pour les niveaux A1 à C1 (selon le principe des tests de niveau uniques³), visant des compétences langagières et linguistiques (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, connaissances des structures grammaticales et lexicales). Nous avons conçu un seul test sommaire regroupant des questions en progression selon l'échelle des niveaux (de A1 à C1). Cependant, selon les résultats obtenus, il n'a pas permis de faire une distribution adéquate des apprenants selon leurs niveaux.

L'outil Moodle a ses contraintes et ne permet pas de créer un test adaptatif de type multi-stade, intégrant un algorithme de fonctionnement, comme par exemple dans le SELF (Système d'évaluation en langues à visée formative)⁴.

Néanmoins, afin de remédier à ce problème, nous avons décidé de créer quatre parties avec l'accès restreint : A1-A2, A2-B1.1., B1.2-B2.1 et B2.2-C1⁵. Selon les résultats de chaque test, nous avons défini le score pour la validation de chaque niveau en se basant sur les grilles d'évaluation du CECRL.

L'analyse des résultats de notre deuxième test nous amène à réfléchir aux limites qu'il présente pour le public hétérogène, ainsi qu'à la meilleure distinction entre les différents sous-niveaux (à savoir entre B1.2 et B2.1, etc.). Cette distinction est demandée pour l'inscription aux cours de russe au SDL.

³ Nous pouvons citer ici DIALANG, le système de tests et d'évaluation en langues en ligne.

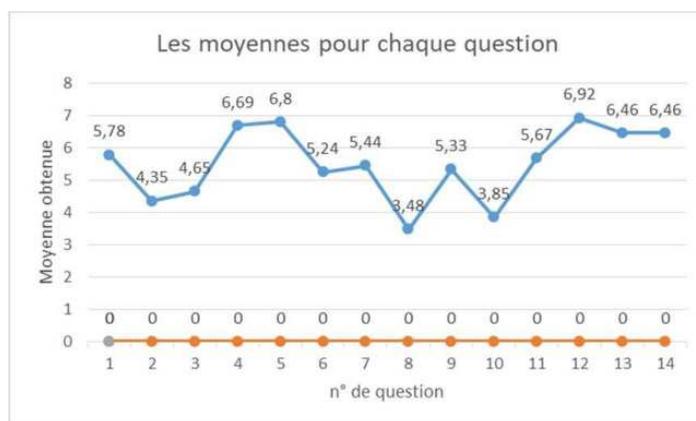
⁴ <http://innovalangues.fr/realisations/systeme-d-evaluation-en-langues-a-visee-formative/>

⁵ Nous vérifions l'acquisition du niveau A1 avec le passager vers A2.

Notre communication sera organisée de manière suivante. La première partie sera consacrée à la définition de notre méthode évaluative centrée, d'un côté, sur les compétences langagières, telles que la compréhension de l'oral et de l'écrit (Hadji, 1989, Mègre et Riba, 2014, Tagliante, 2005) et, de l'autre, sur le choix de notre référentiel.

Dans la deuxième partie, nous analyserons les résultats du test comprenant les données détaillées sur les scores obtenus. Cela nous permet de juger du niveau de difficulté des questions proposées, de leur forme numérique, de l'importance de telle ou telle compétence à attribuer lors de nos cours, etc. L'analyse quantitative des scores des réponses correctes et erronées a démontré les tendances récurrentes lors de l'évaluation en ligne.

À titre d'exemple, pour le test A1-A2 les questions mieux réussies concernent l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales et la Compréhension orale (CO). La raison de cette réussite peut être expliquée par l'adaptation de nos questions et de toutes les réponses (liste déroulante et les réponses exactes entendues dans l'enregistrement pour la CO). Les creux se dessinent pour certaines questions qui portent sur la compréhension écrite (CE). Il nous semble important à l'avenir de nous pencher davantage sur la formulation de nos questions et de réponses et sur le choix de la grammaire et du lexique qui peuvent aider la réussite de cette compétence en russe (voir le graphique 1).



On peut observer beaucoup de haut et de bas dans les résultats de test de ce niveau. Cela peut être expliqué par le niveau fort hétérogène des personnes ayant acquis le russe soit en autonomie soit dans des institutions scolaires. Parmi les points forts de notre test de positionnement en ligne nous pouvons signaler la bonne adaptation des questions en CO pour tous les niveaux du test. La CO étant en soi une compétence difficile (Goh et Aryadoust, 2016) à acquérir en général pour tous les apprenants de langues. Dans notre communication, nous reviendrons aux résultats/réponses du test pour les analyser de manière quantitative.

La troisième partie de notre communication sera l'occasion de démontrer la complexité de la mise en adéquation d'un référentiel de compétences commun pour un public hétérogène. En effet, un programme pour chaque niveau en Russe langue étrangère est nécessaire (ce que les apprenants doivent savoir au niveau lexical et grammatical, comme CECRL). Le russe étant une langue MODIME (Winke et al., 2010), un programme pour chaque niveau en Russe langue étrangère est nécessaire. Nous devrions donc réfléchir à l'élaboration d'un tel programme dans le cadre des enseignements du russe au SDL.

Les résultats effectifs des différentes versions pilotes de notre test ont permis de vérifier la fiabilité d'un test numérique pour un positionnement en compétences de langue, et précisément en russe. Ceci nous permet aussi de porter un regard critique sur le système de positionnement dans le SDL au niveau universitaire et proposer des pistes pour une évaluation plus efficace.

Valentina Tuzhikova est actuellement ingénieure pédagogique au sein du Service des langues de l'Université Grenoble Alpes. Docteur ès langues, elle enseigne le russe au Service des langues et participe à la conception et la réalisation des parcours en ligne, notamment le projet de mobilité «Vivre et étudier en Russie» et le projet HELD.)

Elena Melnikova est professeur de langues et ingénieur linguiste. Elle est l'auteur d'une thèse de doctorat en linguistique contrastive français – russe à l'Université Grenoble-Alpes. Elle a enseigné le russe au Service des Langues et au département de russe à l'UGA. Elle a participé à des projets didactiques et linguistiques plurilingues et a publié plusieurs articles dans le domaine de l'expression des émotions.

Irina Mukhlynina est actuellement doctorante au LIDILEM à l'Université Grenoble Alpes. Sa thèse s'intitule « Influence de la multimodalité sur la compréhension des documents audiovisuels en langues étrangères (anglais, français, russe) ». Elle enseigne le russe au sein de l'UFR Langues étrangères.

Bibliographie

- Bourguignon, C., Delahaye P., Vicher A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents, *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2005/4 (no 140), p. 459-473. URL : <http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-459.htm>, consulté le 10/05/18.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer : guide pour les utilisateurs*. Strasbourg, France. URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, consulté le 05/05/18
- Goh, C. C. M., & Aryadoust, V. (2016). Learner Listening: New Insights and Directions from Empirical Studies. *The International Journal of Listening*, (30), 1-7.
- Hadji, C (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. ESF, Paris.
- Mègre, B., Riba P. (2014). *Démarche qualité et évaluation en langues*, Hachette, Français langue étrangère, Paris.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun (CLE International)*. Paris.
- Winke, P., Goertler, S., & Amuzie, G. L. (2010). Commonly taught and less commonly taught language learners: are they equally prepared for CALL and online language learning? *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 199-219.

10h20-10h55 Amphi G

Mariarosaria Gianninoto (Université Paul Valéry-Montpellier 3), Yan Rui (Université Grenoble Alpes)

L'évaluation des compétences en chinois langue étrangère : le dispositif SELF (Système d'Évaluation en Langues à visée Formative)

Le dispositif SELF (Système d'Évaluation en Langues à visée Formative), réalisé dans le cadre du projet Innovalangues¹, est un outil de positionnement, permettant d'orienter les apprenants vers des groupes de niveaux. Ce test automatique et adaptatif est également un dispositif d'évaluation formative, permettant de mesurer les progrès et d'identifier les difficultés des apprenants dans les trois compétences ciblées (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression écrite courte). Ce dispositif se propose en fait de « préparer[r] une pédagogie par groupes de niveaux et par compétences dissociées »².

Dans le cas du chinois, ce dispositif, bien qu'utilisable pour tous les apprenants, a été à l'origine conçu pour ceux du secteur Lansad, un public de non-spécialistes de cette langue, composé en grande majorité par des francophones. Pour répondre aux exigences de ce public qui apprend la langue pour des raisons pragmatiques (mobilité dans le cadre des études, certification, projet professionnel), la priorité a été donnée aux compétences de l'oral et aux enjeux communicationnels. Toutefois, l'élaboration du test d'évaluation a aussi présupposé une prise en compte des spécificités de la langue et de l'écriture chinoises et des difficultés qu'elles peuvent présenter pour les locuteurs d'une langue distante.

Ainsi dans l'élaboration des différentes tâches du test, l'équipe s'est appuyée non seulement sur le CECRL (auquel le dispositif est explicitement adossé), mais également sur des référentiels spécifiques pour le chinois, comme les descripteurs produits dans le cadre du projet européen *European Benchmarking Chinese Language* (EBCL), qui propose une adaptation du CECRL à l'apprentissage de la langue chinoise par les apprenants européens et fournit une description détaillée des compétences pour les niveaux A1 et A2. Nous avons également pris en compte les principaux tests certificatifs de chinois : les deux tests conçus spécifiquement pour cette langue et à vocation internationale, le HSK (*Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì* 汉语水平考试 « Test de niveau de chinois ») et le TOCFL (*Test of Chinese as a Foreign Language* « Test de chinois langue étrangère », en chinois 華語文能力測驗), ainsi que la déclinaison pour le chinois du DCL (Diplôme de compétence en langue), certification française qui s'inscrit dans une démarche communic'actionnelle (Bourguignon, 2006). Nous avons aussi consulté les programmes officiels de l'enseignement secondaire français afin de prendre en compte les acquis généralement attendus des apprenants ayant étudié le chinois au lycée (car une proportion importante des apprenants ciblés étudie le chinois dans le secondaire).

¹ Le projet Innovalangues, porté par le Service Lansad de l'Université Stendhal, puis par l'Université Grenoble Alpes, est lauréat de l'appel à projet Idéfi (Initiatives d'excellence en formations innovantes) de l'ANR (Agence nationale de la recherche) : cf. <http://innovalangues.fr/>

² Cf. <http://innovalangues.fr/realisations/systeme-d-evaluation-en-langues-a-visee-formative/>

Maintenir un équilibre entre la prise en compte des spécificités du chinois et l'exigence de cohérence interlinguistique au sein du projet a été en fait un des principaux enjeux dans la conception du test.

L'approche par compétences dissociées adoptée par l'ensemble des équipes du projet³ nous a permis de suivre le principe de la désynchronisation des compétences de l'écrit et de l'oral, au centre des réflexions dans la didactique du CLE. De nombreux chercheurs et didacticiens (en particulier Hoa, 1999; Kubler, 2011a, 2011b; Drocourt, 2015; Allanic, 2015) ont proposé de séparer ou de désynchroniser l'enseignement de l'oral et l'enseignement de l'écrit. Il s'agit de ne pas entraver l'apprentissage de la langue chinoise en raison de la complexité graphique de l'écrit (Drocourt, 2015). Ainsi, une place importante est accordée dans le test SELF à l'évaluation de la compréhension de l'oral, qui « représente une difficulté majeure » et souvent sous-estimée pour les apprenants de mandarin (Guo et Nissen, 2015, p. 75). Le dispositif SELF se propose ainsi de soutenir une pédagogie basée sur la désynchronisation des compétences de l'écrit et de l'oral pour le chinois langue étrangère.

L'apprentissage des compétences de l'écrit représente un enjeu important dans la didactique du CLE, notamment en raison des difficultés de mémorisation et de reconnaissance des caractères chinois. Ainsi, plusieurs référentiels (EBCL, HSK ainsi que les programmes officiels de l'enseignement secondaire) proposent des listes de caractères et/ou de mots avec des seuils progressifs à atteindre pour chaque niveau, et ces « seuils » sont largement répandus dans l'enseignement/apprentissage du chinois (cf. Wang, 2017, Klöter, 2017, p. 418). Dans une démarche de positionnement, nous avons pris en compte les listes de caractères et de mots proposées par les référentiels mentionnés plus haut, mais uniquement pour les niveaux A1 et A2 et pour les compétences de l'écrit. Par ailleurs, ces listes ont été utilisées pour guider les concepteurs dans le choix des documents mais ont été considérées comme purement indicatives et non exhaustives, et cela afin de ne pas limiter l'utilisation des documents authentiques. En fait, il nous paraît que le large recours aux ressources authentiques est important pour réduire le décalage entre langue « authentique » et « langue des méthodes » ainsi que pour améliorer la compétence d'inférence (Gilmore, 2007). De plus, dans le cas du test SELF, l'utilisation des textes authentiques est importante pour « la validité faciale du test (c'est-à-dire la façon dont le test est reçu et considéré comme un "bon" test par ses utilisateurs) » (Cervini et Jouannaud, 2015). Afin de rendre les ressources authentiques plus accessibles aux apprenants, nous avons souvent eu recours à des supports visuels, notamment pour les niveaux A1 et A2.

Ces choix méthodologiques propres au volet chinois ont été conjugués à l'approche par genre textuel et type de discours (Bronckart, 2008), adoptée par l'ensemble des équipes du projet. Ainsi le choix des ressources authentiques a été fait en prenant en compte les genres textuels et les types de discours de manière prioritaire, avec une focalisation sur des genres actuels tels que chat, forum, SMS, blog, ressortissant « de la communication médiatisée par ordinateur ou sur dispositif mobile, synchrone ou asynchrone » (Cervini et Jouannaud 2015).

Dans cette communication nous nous proposons de présenter la déclinaison du test SELF pour le chinois, les difficultés et enjeux liés à l'évaluation des compétences pour cette langue distante, à travers des exemples concrets de tâches d'évaluation.

³ Le test SELF est disponible pour six langues cibles (italien, anglais, chinois, espagnol, japonais et français).

Rui Yan Docteure en sciences du langage au laboratoire Lidilem et lectrice de chinois à l'Université Grenoble Alpes. Mes travaux de recherche portent sur la linguistique de corpus, l'enseignement du lexique, l'évaluation des compétences en chinois.

Titulaire d'un doctorat d'Etudes asiatiques de l'Université « L'Orientale » de Naples (Italie), ainsi que d'une habilitation à diriger des recherches en Sciences du langage soutenue à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), **Mariarosaria Gianninoto** est Professeur des Universités en Linguistique et langue chinoises à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3, après avoir été maître de conférences de chinois à l'Université Grenoble Alpes. Ses recherches portent sur l'historiographie linguistique, la lexicologie et la didactique du CLE.

Bibliographie

Allanic B., « Une expérience d'enseignement-apprentissage raisonné des caractères », Les Langues Modernes, Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université: quelles approches ?, n.4/2015, p. 27-34.

Bourguignon, C., « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle": une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », Synergie Europe, n.1-2006, p. 58-73.

Bronckart, J.-P., « Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier », *Texto!*, vol. 13, n. 1/2008, accessible à l'adresse suivante : http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf

Cervini, C., et Jouannaud, M.-P., « Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle », *Alsic [En ligne]*, vol. 18, n° 2 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, Consulté le 10 mars 2019, url : <http://journals.openedition.org/alsic/2821> ; DOI : 10.4000/alsic.2821

Drocourt, Zh.-T., « L'écriture chinoise: entre universaux et spécificités — Quelle approche dans son enseignement à l'université ? », Les Langues Modernes, Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université: quelles approches ?, n.4/2015, p. 15-26.

Guo, J., Nissen, E., « Une nouvelle situation d'apprentissage pour la compréhension orale », Les Langues Modernes, Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université: quelles approches?, n.4/3015, p. 75-82.

Gilmore, A. , « Authentic materials and authenticity in foreign language learning », *Language Teaching*, n.40, 2007, p. 97-118.

Hoa, M., *C'est du chinois ! Tome I, volume 1: "Comprendre et parler" (353 p.), volume 2 "Lire et écrire" (374 p.)*. Paris, You-Feng, 1999

Klötter, H., « Chinese as a Foreign Language, Linguistics and Pedagogy », dans R. Sybesma, W. Behr, Y.-G. Gu, Z. Handel, C.-T. J. Huang et J. Myers (sous la dir. de), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, 1. Leiden, Boston: Brill, 2017, p. 410–422.

Kubler, C., *Basic written Chinese: An introduction to reading and writing for beginners*, Tokyo, Rutland, Singapore, Tuttle Publishing, 2011.

Kubler, C., *Basic spoken Chinese: An introduction to speaking and listening for beginners*, Tokyo, Rutland, Singapore: Tuttle Publishing, 2011.

Wang, H., *Le "niveau-seuil" de la compréhension écrite du chinois langue seconde*, Thèse de doctorat en linguistique, Université Sorbonne Paris Cité, 2017.

10h20-10h55 Amphi F

Anne Stoughton (Northern Illinois University)

ITA Placement Processes at U.S. Universities

Receiving placement into an international teaching assistant (ITA) position within a U.S. university often requires more than a passing grade on a single language assessment. Instead, ITA placement is often a process requiring multiple oral proficiency assessments, tiered placement into classroom positions, and additional English as a Second Language (ESL) coursework.

This paper provides the results of a study on 17 universities based in the Midwest region of the U.S. (see Table 1). A majority of these universities require two forms of English oral proficiency assessment, usually a teaching demonstration and either an oral interview or an oral language test such as the Speaking Proficiency English Assessment Kit (SPEAK test), to test potential ITAs' communicative competence in situations authentic to U.S. ITAs (e.g., lecturing, laboratory presentations, office hour interactions). Many of the universities studied use the results of these assessments to place ITAs. Potential ITAs receiving higher scores are placed into positions with high student interaction such as teaching positions; those with lower scores are placed into positions with little to no student interaction such as proctoring examinations. Lower performers can usually advance their positions by taking further ESL coursework to improve pronunciation and/or reduce accent.

Research shows this ITA process of multiple testing, tiered placement, and additional ESL coursework is commonly used throughout the U.S. This process allows universities to assess, develop, and validate ITAs' communicative competence in authentic language situations before placing ITAs into U.S. classrooms.

Methods of English Proficiency Testing by Universities							
University	State	Undergrad Enrollment	State Law Requires ITA Testing	Method of English Proficiency Testing			
				Language Test	Oral Interview	Teaching Demonstration	Course Work
Ohio State	Ohio	44,131	Yes			a,b ¹	b
Michigan State	Michigan	39,143		a		b ¹	b
Indiana	Indiana	38,364			a		
University of Minnesota	Minnesota	34,071	Yes			a	b
University of Illinois	Illinois	33,368	Yes		a		
University of Wisconsin	Wisconsin	31,662		a			
Purdue	Indiana	29,497		a			b
University of Michigan	Michigan	28,983				a	
Kent State	Ohio	23,684	Yes		a	b ¹	b
Ohio University	Ohio	23,585	Yes	a			
University of Iowa	Iowa	23,357		a		a	
University at Buffalo	New York	20,412		a			
University of Akron	Ohio	17,417	Yes		a	a	
Miami University	Ohio	16,981	Yes	a			
University of Toledo	Ohio	16,223	Yes	a			
Bowling Green State	Ohio	14,852	Yes			a	
Northern Illinois	Illinois	14,079	Yes	a			

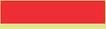
a = Primary test(s) used to assess English language proficiency. Some universities required two or more types of proficiency testing.
b = Secondary test required to assess English Language proficiency.
¹ Additional assessment conducted in relation to ESL course work.

Anne Stoughton recently graduated from Northern Illinois University (NIU) in DeKalb, Illinois, with a Master’s Degree in English with a Focus on TESOL. During her studies, Anne worked at her university’s ESL Center, where she helped prepare numerous students for the SPEAK test, an assessment used by NIU to test the English proficiency of potential international teaching assistants (ITAs). Anne continues to be interested in language assessment, and she currently works as an English language teacher.

Bibliographie

- Aguilar, M. J. (2007). Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom. In E. A. Soler, & M. S. Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 59-78). Dordrecht, NL: Springer.
- Aslan, E. (2016). International teaching assistants in the US university classroom: A mixed-methods study of individual differences and L2 pragmatic competence. *Graduate Theses and Dissertations*. Retrieved from <https://scholarcommons.usf.edu/etd/6063>
- Bagaric, V., & Djigunovic, J. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Barnwell, P. B. (1996). *A history of foreign language testing in the United States: From its beginning to present*. Tempe: Bilingual Press.

- Brown, K., Fishman, P., & Jones, N. (1990). Legal and policy issues in the language proficiency assessment of international teaching assistants. Institute for Higher Education Law and Governance Monograph. Retrieved from <https://www.law.uh.edu/ihelg/monograph/>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language. In C. Rivera (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application* (pp. 107-122). Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- Gaillard, S., & Tremblay, A. (2016). Linguistic proficiency assessment in second language research: The elicited imitation task. *Language Learning*, 66(2), 419-447. doi:10.1111/lang.12157
- Hoekje, B., & Williams, J. (1992). Communicative competence and the dilemma of international teaching assistant education. *TESOL Quarterly*, 26(2), 243-286. doi:10.2307/3587005
- Hoekje, B., & Linnell, K. (1994). "Authenticity" in language testing: evaluating spoken language test for international teaching assistants. *TESOL Quarterly*, 28(1), 103-126.
- Levis, J., Levis, G. M., & Slater, T. (2012). Written English into spoken: A functional discourse analysis of American, Indian, and Chinese TA presentations. In G. Gorsuch (ed.), *Working theories for teaching assistant development* (pp. 529-573). Stillwater, OK: New Forums Press. Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/>
- Plakans, B. (1997). Undergraduates' experiences with and attitudes toward international teaching assistants. *TESOL Quarterly*, 31, 95-119. doi:10.2307/3587976



Grenoble, 24-25-26 Octobre 2019

Université Grenoble Alpes
Centre de Langues Vivantes (CLV)
77 rue des Universités
<https://eval19.sciencesconf.org>

