

L'interaction en situation de certification de FLE : un regard critique

ANQUETIL Mathilde

Université de Macerata Italie. PEFLIC. DORIF

Quelle culture communicative instaure-t-on à l'occasion des épreuves orales du DELF niveau B2, avec les personnes souhaitant aménager leur accès à l'espace francophone par une démarche de certification de leurs compétences linguistiques de type avancé? Actuellement le scénario de l'épreuve prévoit "présentation et défense d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur"¹. Le candidat tire au sort un petit extrait de la presse française sur un "sujet d'actualité", après un temps de préparation de 30 minutes il doit en dégager la problématique puis exposer son propre point de vue selon un plan d'argumentation articulé. Cette partie définie comme "monologue suivi" est suivie d'un "exercice en interaction" : un débat avec l'examineur où les questions posées donnent l'occasion de défendre cette opinion en précisant et nuanciant, et/ou en réagissant à des contre-arguments.

J'ai déjà eu l'occasion (Anquetil, 2008) de dégager le potentiel de conflit interculturel que contient cette épreuve en recueillant les réactions des candidats et des examinateurs dans le contexte italien : « Ces Italiens sont incapables de dégager une problématique : ah ça pour parler, il parlent, mais c'est du n'importe quoi ! », « Ces Français, toujours des problèmes ! Je ne savais pas trop quoi dire, *che figuraccia !*² ». On demande en effet au candidat de se caler dans une problématique du débat social français présenté a priori comme universellement "d'actualité" et d'exhiber, sans recours à aucune source documentaire, un discours argumentatif structuré "à la française" avec problématique, plan et transition entre des parties bien distinctes, puis enfin de se soumettre à un débat où l'examineur jouera éventuellement le rôle de contradicteur. Ceci ne correspond pas à une culture scolaire qui privilégie l'expositif et le narratif à partir d'une solide appropriation notionnelle, où la paraphrase fait partie des exercices canoniques du commentaire littéraire, le tout face à une commission mixte interne et externe³. Or l'approche de la communication interculturelle s'est distanciée du devoir d'assimilation à la culture discursive des natifs.

La rencontre entre un apprenant qui a dépassé un simple niveau fonctionnel de compétence (niveau seuil B1) pour s'engager dans une relation approfondie avec la langue-culture française, et qui est en général porteur d'une forte motivation par un vécu du contexte francophone ou une longue fréquentation de contextes didactiques, est en général assez frustré par la teneur de l'interaction. Quant aux examinateurs ils se retrouvent devant d'assez piètres performances jugées très différemment selon différents facteurs d'options didactiques et de sensibilité interculturelle.

¹ www.ciep.fr/delfdalf/

² trad. : "J'ai certainement fait mauvaise figure", formule signalant la conscience d'une attaque à sa propre face (Goffman, 1974)

³ Cf : commission interdisciplinaire de l'oral lors du *Diploma di Stato*, équivalent du baccalauréat.

Par ailleurs, la notion de validité du construct d'un examen comporte l'analyse de ses conséquences sociales (Shohamy, 2001 ; Mc Namara, 2006) et j'ai déjà exposé l'effet *washback* de l'examen sur les pratiques scolaires en terme de dépossession des enseignants locaux face à leur autonomie dans la fixation des objectifs et procédures, en particulier quant à l'enseignement de la culture par l'approche documentaire interprétative et comparée (Zarate, 1986 ; Beacco, 2000) ; dépossession du pouvoir d'évaluation associé à la fonction enseignante lorsque l'institution étrangère relègue les professeurs locaux dans les couloirs des salles de passation pour faire place aux natifs, désengagement des institutions éducatives lorsque les certifications internationales ouvrent la voie à l'externalisation de l'enseignement lui-même comme c'est le cas dans l'université italienne (Anquetil & Jamet, 2010) ; sélection sociale dans l'accès à la capitalisation individuelle du pouvoir symbolique conféré par le diplôme international payant.

Des dissidences se font entendre à la périphérie du système : du point de vue des concurrents, les systèmes éducatifs nationaux (critiques politiques contre l'externalisation, critiques pédagogiques du point de vue du courant de l'évaluation authentique⁴) mais aussi du point de vue des instances de la francophonie : Dominique Wolton adressait explicitement un reproche de francocentrisme à la certification officielle du français (Wolton, 2008) au sein de la Cellule de réflexion stratégique de la Francophonie .

Cette analyse m'a amenée à proposer un autre scénario pour cette épreuve : l'exposition de la biographie langagière et des travaux personnels préparés dans le cadre du Portfolio Européen des Langues (Conseil de l'Europe, 2000), suivi d'un débat avec le jury. Une brève expérimentation a eu lieu en juin 2009 au Centre Linguistique de l'Université de Macerata en collaboration avec le Centre Pilote pour les certifications auprès de l'Ambassade de France en Italie⁵. C'est ce qui m'a permis de recueillir deux corpus d'interactions que je soumettrai ici à un examen visant à raccorder les démarches de la didactique des langues (*Critical Testing*, approche actionnelle du CECR) avec quelques-uns des instruments de l'analyse interactionnelle et de l'analyse textuelle. L'essai consiste donc à analyser l'évènement communicatif à partir des textes en présence (documents à traiter et interactions verbales) en réponse à la première problématique de notre colloque : relation dialectique entre processus et constituants contextuels de l'interaction didactique ou comment le cadre interactionnel détermine l'interaction singulière qui se produit en salle d'examen.

Nous tenons pour acquis les résultats de l'analyse de l'interaction interlingue (Vasseur, 2005) en situation didactique de cours (revue AILE) et en situation de communication non didactique (Bange,1992; Bulea & Bronckart, 2006)), qui ont abouti entre autres à un appel pour "une pratique écologique de l'évaluation" qui appréhenderait les compétences de l'apprenant en prenant en compte la dimension contextuelle et interactionnelle du langage et en se dégageant des mythes suivants:

- le mythe du locuteur natif comme point de référence pour mesurer les compétences,
- le mythe du locuteur monolingue
- le mythe du *lonely speaker*, soit du locuteur isolé dont la production relève de sa seule responsabilité

⁴ Congrès de l'association des professeurs de langues italiens LEND : Trento 4/7 marzo 2010, valutare par apprendere : la valutazione autentica in ambito educativa. www.lend.it

⁵. http://www.france-italia.it/LINGUA-FRANCESE/TEST-&-CERTIFICAZIONI/PROGETTI-&-INIZIATIVE/le_certificazioni.php?c=7858&m=264&l=it

- le mythe de la disponibilité universelle des compétences qui – une fois acquises – seraient transposables d'un contexte à l'autre" (Pekarek, 2007)

Ces résultats sont-ils applicables à la situation particulière de l'interaction interlingue en situation d'examen ? En tant que didacticienne, mon objectif est de proposer une intervention à partir des analyses pluridisciplinaires contribuant à une prise de décision éclairée.

1. Cadrage institutionnel de l'évènement communicatif

Le dispositif du DELF (que nous appellerons dorénavant DELF-CIEP) focalise l'attention uniquement sur la production langagière du candidat qu'il s'agit de déclencher pour obtenir matière verbale à évaluer. Nous souhaitons tout d'abord replacer cette production orale au sein de son contexte communicatif : une situation d'interaction langagière, elle même située dans un cadre plus large, celui d'un acte social situé dans un contexte historique donné. Ainsi la production verbale du candidat s'insère dans l'interaction qui a lieu entre trois instances : le candidat, l'examineur (pour B2, le jury est composé de deux examinateurs) et l'agence certificatrice énonciatrice des textes et consignes à traiter, créant ainsi un évènement communicatif à trois acteurs. Ce moment de la passation s'insère à son tour dans un acte social : la transaction marchande organisée par l'organisme certificateur relayé par son agent local qui met en contact par convocation un candidat-client qui va statutairement se soumettre à l'épreuve pour en tirer un bénéfice symbolique de valorisation de ses compétences, et un examinateur qui va produire une prestation professionnelle de recueil et expertise de la performance langagière du candidat. Le CIEP fournit à l'occasion des sujets rédigés centralement à Sèvres comme dérivations du modèle général créé par la commission DELF-DALF et adopté par décret du Ministère français de l'Education Nationale.

Cette organisation très technocratique a neutralisé les niveaux de médiation (Alliance Française, comme associations binationales où l'on rédigeait des sujets thématiquement adaptés au public local), laissant centres de passation, examinateurs et candidats désarmés face à une autorité centrale qui se qualifie par la validation "d'une équipe de psychométriciens experts en évaluation"⁶ et sa qualité de membre de l'association européenne de certificateurs ALTE.

1.1. L'établissement du pacte communicatif dans le DELF B2-CIEP

Ces considérations aident à l'interprétation des échanges conversationnels de ce type qui sont assez récurrents au moment de l'établissement du pacte conversationnel.

Extrait n°1 – épreuve DELF B2-CIEP- Candidat 1 (C1) Examineurs (E 1 et E 2)

1. E2 (à E1) : alors comment ils sont les sujets de cette année ?
2. (bruits d'enveloppe)
3. E1 : voilà ce que tu auras à faire.
4. E2 : ah ils sont là les sujets.

⁶ <http://www.ciep.fr/delfdalf/#0>

A titre de comparaison le site d'ESOL-Cambridge légitimise la qualité de sa certification sur la connexion de l'organisation avec la recherche universitaire en didactique des langues, avec une solide ligne de publication associée.

5. E1 : voilà tu peux en tirer deux au sort et tu en choisiras un.
6. (silence prolongé, bruits de papiers)
7. E1 : ça ?
8. C1 : euh (elle lit) « polémique autour du site internet qui permet de noter les profs »
9. E2 : (petits rires en direction de E1)
10. E1 : oui ::
11. C1 : et : (elle lit) « non à la généralisation du travail le dimanche »
12. E1 : alors tu choisis un des deux ?
13. C1 : ah oui, bon je vais +++
14. E1 : c'est un peu + euh :: après les idées viennent+
15. C1 : ah oui euh ::
16. E2 : de toute façon y=a, euh: y=a une demi-heure de préparation hein ! (ton rassurant), de toute façon hein !

Extrait n°2- épreuve DELF B 2-CIEP – Candidat 2 (C 2)

1. E2 : alors vous pouvez regarder donc le sujet, hein, vous avez deux sujets vous allez pouvoir en choisir un, après vous préparez pendant 30 minutes
2. C2 : hun hun (acquiescement)
3. E2 : et puis après vous allez venir euh présenter.
4. C2 : ok
5. E2 : d'accord ?
6. C2 : parfait
7. E2 : vous savez comment ça se passe hein ?
8. (C2 semble repartir vers le fond de la salle avec les deux sujets)
9. E2 : ah non vous devez le choisir tout de suite,
10. C2 : oups ! [*onomatopée italienne manifestant que l'on reconnaît que l'on a fait une gaffe*] ok
11. E2 : alors regardez simplement un peu euh le thème euh, celui qui vous inspire un peu le plus / qu'est-ce que vous avez ? / (lit) « non à la généralisation du travail le dimanche » / ou alors « des médiateurs du net pour réduire la fracture numérique » (...)
12. E1 : la fracture numérique, hum !
13. C2 : bon (*bas*) (...) ça !
14. E2 : ça ? celui-là ? vous préférez ?
15. C2 : oui d'accord
16. E1 : réduire la fracture numérique
17. E2 : bon alors celui-là on va le remettre dessous / vous allez vous préparer là-bas / je vous donne un papier
18. C2 : oui / je peux prendre des notes ?
19. E2 : oui oui bien sûr vous prenez des notes
20. E1 : c'est quel numéro ? (..) quel numéro, le sujet ?
21. C2 : c'est (.) douze
22. E1 : douze d'accord
23. E2 : bon installez-vous là, ça ce sont les consignes, n'écrivez pas sur ce papier là parce qu'il nous sert pour tous les candidats (relit les consignes) « vous dégagez le problème soulevé par le document, vous présentez votre opinion sur ce sujet de manière claire et argumentée et vous défendez votre opinion si nécessaire » / d'accord ?
24. C2 : oui d'accord
25. E2 : donc vous préparez ça et dans une demi-heure euh : vous passez !

Comment les interlocuteurs vont-ils bricoler (De Certeau, 1990) pour sauver la face devant la violence symbolique des contraintes institutionnelles auxquelles ils se sont cependant soumis, respectivement lors de l'acte de candidature et de la signature d'un contrat de prestation en tant qu'examineur DELF. La double focalisation sur la langue et sur le thème fait intrinsèquement partie de l'interaction interlangue (Bange, 1992) mais ici le thème est imposé par une instance supérieure absente et ne sert que de prétexte pour la mise en scène de la performance du non natif sensée refléter sa compétence, tandis que l'examineur ne doit assurer que l'enclenchement et la

continuité du dire (Boissat, 2002). La focalisation dominante sur la langue est implicite mais statutairement jamais topicalisée car l'évaluation non négociable aura lieu après la prestation du candidat et en son absence. L'enjeu n'est pas la co-construction de sens social lors d'une rencontre mais l'exhibition de la compétence du candidat par une mise en mots sans enjeu interpersonnel.

Dans cette première phase de l'interaction on observe une prédominance de la parole des examinateurs chargés de relayer le scénario proposé par l'instance de la certification. Cependant l'examineur est avant tout un professeur et son image professionnelle est mise en danger par cette imposition d'un thème venu d'en haut, il y a ainsi un mouvement de prise de distance : E2 manifeste qu'il n'est pas l'auteur du sujet qu'il ne connaît pas encore (enveloppe fermée) et se pose comme récepteur obligé au même titre que le candidat (Extrait 1, tour n°1). Il organise ainsi une lecture publique du titre du sujet, ce qui aplanit l'asymétrie des places mais institue aussi officiellement la soumission des deux interlocuteurs au thème imposé.

Cette mise à distance constitue un topic qui n'est pas repris par E1 qui estime sans doute que le thème est déplacé devant le candidat face auquel l'examineur doit statutairement s'en tenir à une allégeance ou du moins à la réserve diplomatique. Or on sait combien ce thème fait l'objet d'âpres discussions en particulier pour le DELF scolaire entre enseignants non natifs préparant leurs élèves au DELF et agents locaux de l'organisme de certification. Il n'y a cependant pas critique explicite de la part de E1, mais simple distanciation par rapport à l'énonciation du sujet.

Le souci de ménager la face des candidats manifestement désarmés et hésitants se manifeste dans l'insistance sur le choix possible, la minimisation des enjeux de ce choix (extrait 2, tour 11), l'empathie face au désarroi (extrait 1, tours 14 et 16) . C'est sans doute pour éviter ce qui peut apparaître comme une dérive si l'on conçoit le sujet d'examen comme pur déclenchement de la compétence sous la forme d'une performance individuelle, que le scénario ESOL-Cambridge prévoit de la part de l'examineur une mise en route de la passation sous des formules très codifiées qui se répètent liturgiquement pour chaque paire de candidats et signale ainsi l'effacement total du rôle d'enseignant en interdisant toute velléité d'étayage.

Par contre on n'observe aucune mise à distance quant aux consignes qui sont simplement réitérées par rapport à l'écrit. Une adhésion se manifeste quant à la procédure de traitement du texte proposé. L'examineur tente l'établissement d'une connivence avec le candidat 2 sur un scénario supposé comme appartenant à un savoir partagé (extrait 2, tour 7) mais il y a rappel à l'ordre si le script n'est pas mis en scène selon le protocole (extrait 2, tour 9), suivi d'une réparation-soumission du candidat (extrait 2, tour 10). L'examineur assume ainsi son rôle normateur de mise en place du cadre de l'interaction jusqu'à ce que le candidat manifeste son accord en scellant le pacte communicatif (extrait 2, tour 24).

Une fois choisi le topic n'est plus alors qu'un numéro dans un protocole collectif mettant en scène une sorte de loterie ou tout sujet en vaut un autre (extrait 2, tour 20), et tout candidat en vaut un autre (tour 23). Cette mise en scène d'impartialité et d'anonymat ne correspond absolument pas à la culture éducative italienne.

Le candidat lui-même (en reflet de la considération accordée par l'examineur ?) ne désigne le thème à traité que par le déictique neutre "ça" qui comporte une nuance péjorative. On n'observe aucune prise en charge valorisante des textes proposés du type "je vais prendre celui-là , il est pas mal". L'acte du choix adoucit l'asymétrie mais verrouille aussi le pacte communicatif par l'infime part de participation accordée.

Cependant pris dans le dispositif les candidats ne manifestent pas leurs émotions autrement que par des temps de silence entrecoupés de propositions tronquées. Les candidats interrogés après la passation réfèrent que leur unique préoccupation à ce moment est « qu'est-ce que je vais bien pouvoir dire ? ». Il n'y a donc pas de leur part focalisation de l'attention sur la langue mais bien sur le thème.

1.2. Etablissement du pacte communicatif dans la situation DELF B2-PEL

Extrait n°3, après la présentation personnelle sur la base du CV modèle européen, C1 parle de son profil langagier...

1. C2 : et :: je pense que mon niveau d'anglais est le B1, pour la compréhension et pour la production soit* orale, soit écrite. Et je pense que mon niveau de français est le B2 pour la production orale et pour la compréhension soit* orale soit écrite,
2. E1 : hum hum
3. C1 : mais pour la production écrite mon niveau est :: presque encore le B1 mais pendant le cours du DELF j'ai beaucoup travaillé pour m'entraîner à la production des écrits
4. E1 : oui ?
5. C1 : et donc j'ai écrit des lettres formelles, des essais argumentatifs pour arriver au niveau B2++ et dans mon portfolio
6. E1 : oui
7. C1 : j'ai écrit aussi ma biographie langagière et interculturelle
8. E1 : oui
9. C1 : où j'ai écrit euh :: mon expé- mon mes/ ma compétence du français et mes expériences avec la culture française+
10. E1 : oui
11. C1 : et enfin dans mon Portfolio euh :: / donc j'ai beaucoup réfléchi sur mes compétences linguistiques parce que pendant le cours du DELF nous avons travaillé sur le portfolio européen des langues et surtout sur la partie :: des :: sur le profil langagière*
12. E1 : Oui
13. C1 : et :: donc après j'ai écrit mon autobiographie langagière et enfin il y a mon dossier. / dans mon dossier j'ai mis les documents les plus importants, il y a :: il y a mon CV, il y a :: des exercices de compréhension de l'oral euh :: en relation à l'écoute de euh des documentaires d'actualité que j'ai (..) euh, proposés par l'émission 7 jours sur la planète.
[interruption externe]
14. C1 : euh :: ici j'ai mis des exercices de compréhension de l'oral que j'ai euh :: en rapport à des documents euh, que à propos des documents que, des documentaires, excusez-moi, des documentaires d'actualité proposés par l'émission 7 jours sur la planète, sur le site internet de tv5 , et après j'ai mis des exercices de compréhension de l'oral et des écrits, euh ce sont des simulations d' [éprUv] du DELF
15. E 1 et 2 : (murmures d'approbation) d'accord !
16. C1 : et :: après il y a voilà, une série de lettres formelles et d'essais argumentatifs que j'ai écrits pendant le cours du DELF pour m'entraîner à la production des écrits, comment* j'avais dit avant.
17. E2 : très bien !
18. C1 : et enfin, il y a :: euh, la présentation du livre "chagrin d'école"
19. E2 : oui.
20. (E1 feuillette le Portfolio)
21. C1 : et :: et bon j'ai choisi de mettre ces documents ici dans mon portfolio parce que je crois qu'ils* sont les plus exemplaires du et de mon parcours d'étude du français et :: euh ils bien* expliquent mes améliorations*
22. E1 : ah oui, d'accord
23. C1 : euh pendant le cours du DELF.
24. E 1. et alors euh, on peut parler du livre de Daniel Pennac ?
25. C1 : oui, oui, alors euh, j'ai choisi de vous présenter Chagrin d'école qui m'a été suggéré par mon professeur du cours du DELF car il raconte d'*un sujet très intéressant
26. E1 : il parle d'un sujet oui//

27. C1 : d'un sujet très intéressant en rapport à mes études euh relatives* à l'enseignement à l'école maternelle. et :: chagrin d'école a été écrit par Daniel Pennac, un écrivain très connu de la littérature française//
28. E1 : qui est, qui est aussi professeur de français, hein ? donc euh ::
29. C1 : oui, oui, et il aborde la question de les* , du monde de l'école
30. E1 : oui..
31. C1 : de différents points de vue, des professeurs, des élèves, des parents et de l'institution scolaire.
32. E2 : oui, oui,
33. C1 : et :: heum, beaucoup de thèmes sont passés en revue dans ce livre, il y a des réflexions sur la pédagogie, sur le rôle des professeurs, des parents et de la famille/

On observe ici comment la gestion thématique est prise en charge principalement par le candidat lui-même qui en fait une partie intégrante de sa prestation. Il y a dans le dispositif un appel à produire un discours présentatif à visée argumentative : convaincre l'interlocuteur de l'intérêt du thème choisi. Le candidat présente ici deux arguments de légitimation de son choix. D'abord il se réfère à une situation didactique qui précède la passation, le cours de préparation au DELF où a eu lieu la négociation autour du choix du thème à présenter, puis il rapporte un argument qui le met en jeu non pas comme candidat DELF mais comme acteur social complet, son statut d'étudiant en formation pédagogique. C'est en faisant appel à son identité sociale que la personne justifie la pertinence du sujet d'étude, qui fait ensuite l'objet d'une évaluation du point de vue linguistique et culturel. La thématization de l'étude d'un auteur français en français n'est pas instrumentale mais inséré dans le projet de formation globale de la personne, dans le cadre d'une formation internationale.

Le candidat manifeste aussi son adhésion informée au projet de passation du DELF en soulignant l'aspect technique de sa préparation : la fréquentation d'un cours spécifique (organisé par le Centre Linguistique de Macerata), les exercices d'entraînement, les exercices en simulation avec une reprise des termes techniques du DELF comme "essai argumentatif", mais aussi un élargissement de la formation qui permet de sortir du bachotage : les exercices sur TV5 et la rédaction d'une biographie langagière qui lui fournit l'occasion d'une autoévaluation de ses compétences selon l'échelle du CECR. C1 se pose ainsi comme experte en évaluation réduisant la dissymétrie examinateur – candidat par une collaboration active à un processus d'évaluation inséré dans un projet global d'éducation linguistique plurilingue. La passation de l'examen est ainsi l'occasion d'une acquisition de "savoir-apprendre" qui s'insère bien dans le programme européen de formation tout au long de la vie et fait d'ailleurs explicitement partie des stratégies insérées dans le CECR comme compétences générales de l'utilisateur/apprenant d'une langue.

Dans un même contexte institutionnel un dispositif différent abouti donc à la construction d'un cadre participatif (Goffman) très différent lorsque l'énonciation du dire du candidat est prise en charge de façon volontaire et autonome. Les acteurs en présence ont ici l'occasion d'élaborer un positionnement créatif par rapport aux rôles rigidement imposés dans le dispositif CIEP.

2. Développement thématique et qualité textuelle

La prise en charge du thème a-t-elle une influence sur la qualité textuelle ou la compétence est-elle disponible quel que soit le contexte ? Nous allons analyser cette question en comparant deux exemples de productions selon les deux dispositifs.

2.1. La production langagière comme monologue

L'article "déclencheur" de l'épreuve CIEP se basait sur une enquête sociologique à propos des usages du téléphone mobile et sa réception auprès d'un vaste public (jeunes et personnes âgées) et dégageait le problème du manque de règle de courtoisie sur l'usage de cette nouvelle technologie dans l'espace public et privé.

Extrait n°4 épreuve DELF-B2- CIEP

1. C3 : Bon alors, ça c'est un article tiré de La Voix du Nord / c'est un article très récent parce que il y a écrit euh il a été écrit le 15 décembre en 2008 donc c'est un article très récent / donc il parle de :: du téléphone mobile / donc c'est le fait que :: euh : le téléphone euh le portable ont changé notre façon de communiquer et donc il y a beaucoup de dans les nouvelles technologies comme par exemple euh :: la webcam ou le le portable ont bouleversé ont changé totalement notre rapport de parler et donc de communiquer / et ici il euh dans cet article on parle de hum du fait que :: euh le portable est une chose [incompréhensible] euh qui ne donne pas de la politesse parce que par exemple on dit que euh on peut parler quand on a euh par exemple de 19 heures à 22 heures on appelle et donc euh c'est le fait que :: ça il s'agit pas vraiment d'une forme de politesse parce que bon euh on pourrait parler et on pourrait appeler le matin ou dans une autre heure !
2. E1 : oui bien sûr (*bas*)
3. C3 : mais euh donc dans cet article on dit aussi qu'il y a des problèmes en ce qui concerne euh par le fait que :: hum les personnes âgées ont quelques problèmes à se débrouiller avec euh ce cette boîte colorée (*fait un signe en usage dans le langage non verbal italien pour désigner des guillemets de citation*) , on peut ::
4. E1 : oui bien sûr
5. C3 : par exemple ils ont beaucoup de problèmes à à envoyer des textos des messages et au contraire les jeunes ont de la facilité à envoyer ce SM euh ce
6. E1 : SMS
7. C3 : oui et donc ils le font toujours même par exemple quand ils sont à l'école ils sont en train euh d'envoyer ce type ce message et donc euh moi je le vois par exemple en Italie mais c' est aussi partout donc dans le monde entier c'est comme ça / ce sont ces jeunes qui envoient toujours ce ces messages à travers le le portable
8. E1 : mm mm
9. C3 : et euh puis dans cet article on a dit que par exemple un / on peut dans les lieux publics et on parle du train euh l'usage de cet [u t i j] euh comment dire + est toléré mais par exemple on ne le tolère pas dans une salle d'attente parce que par exemple si on était dans un salle pour euh on a une visite chez le médecin donc euh il faut avoir du silence il faut pas euh écouter ces sonneries ou :: la vibration du portable
10. E2 : hum hum (invitation à poursuivre)
11. C3 : et euh donc (...) ah ! moi je pense que ce ces moyens a bouleversé aussi les rapports entre les couples parce que bon quand on est par exemple euh :: on est tous ensemble à manger ou quand on est on doit parler d'une chose très important* on entend écouter la sonnerie et donc ça c'est pas une chose euh digne de politesse. Je crois par exemple
12. E1 : hum hum (invitation à poursuivre)
13. C3 (soupir) et ::::
14. E1 : oui mais ça ça peut aussi arriver avec un téléphone normal !
15. C3 oui mais
16. E1 : c'est pas forcément lié au portable !
17. C3 : oui (sur la défensive) (..) mais le portable c'est le fait que tu le portes toujours avec toi-même
18. E1 : ah oui, n'importe où alors d'accord

19. C3 : et donc sans que tu peux être tu peux / comment dire / euh ::: toute la journée tu peux être repérable* (...)
20. E2 : ça existe en français ça repérable ?
21. E1 : non (rire) ça existe pas
22. (C3 et E2 rient)
23. E1 : repérable
24. C3 (en riant) repérable !
25. E2 : joignable, peut-être on dira plutôt joignable hein ?
26. E1 : ah oui
27. C3 : oui oui
28. E1 : alors est-ce que vous pensez qu'il faudrait établir des règles ?
29. C3 : euh (.) oui, bon euh :: pour la politesse oui euh il faudrait euh il faudrait par exemple euh oui établir des règles par exemple euh :: il faut appeler le matin mais pas le soir ! ou par exemple à 11 heures ou à 12 heures il ne faut pas appeler mais cela pour moi ça dépend de la de la personne de la politesse individuelle c'est pas une chose qu'on peut par exemple légiférer*
30. E1 : hum hum
31. C3 : par l'état, c'est pas l'état, l'état ne doit pas dire par exemple euh vous devez appeler à cette heure non ça dépend des personnes donc de l'individualité et ::
32. E1 : d'accord
33. C3 : eh : (...)
34. E1 : et qu'est-ce que vous pensez de ce langage des SMS ?

L'examineur expert reconnaît à première lecture que cette candidate ne fournit pas la prestation attendue par le DELF pour le niveau B2 que ce soit du point de vue communicatif que selon les critères de qualités linguistiques. Examinons cette performance du point de vue interactionnel. On assiste donc à :

- une opération de légitimation du texte (c'est un texte très récent) qui va dans le sens d'une *capatio benevolentiae* très fréquente dans ce contexte quoi que fort inefficace auprès de l'examineur.
- un élargissement du thème téléphone mobile à celui des nouvelles technologies, élargissement qui ne sera pas repris dans le développement qui s'insère donc dans l'argument de légitimation du texte proposé par le certificateur
- un appui apporté au thème de la transformation des mœurs, donc encore de l'actualité du texte et de sa pertinence par l'aspect dynamique du problème social traité. Remarquons en marge que ce thème trouve cependant un écho dans un savoir commun entre l'Italie et la France comme cultures proches, mais on peut s'interroger sur le traitement de cette problématique dans les pays où l'accès au portable est encore un *status symbol* envié!
- une série d'exemples de confirmation des faits exposés dans le texte par la seule expérience personnelle généralisée d'office (extrait 4, tour 7) Il faut remarquer à ce sujet que les candidats n'ont guère d'autre stratégie possible de légitimation de leurs arguments puisqu'ils n'ont pas accès à la documentation tandis que les journalistes de "textes d'actualité" fondent presque toujours leur argumentation sur des résultats d'enquête menées par des spécialistes. L'épreuve comprend donc en soi une menace pour la face du candidat démuné.

L'interaction est ponctuée d'interventions assez menaçantes de la part des examinateurs qui refusent la pertinence d'un argument (tours 14 et 16) ou focalisent longuement l'interaction sur la correction d'un mot (tours 20 à 27). Or on ne remarque aucune de ces deux conduites dialogiques dans l'autre dispositif où l'argument n'est jamais juste ou faux mais participe de la co-construction du discours, et où l'élaboration commune du sens met en veilleuse le thème de la correction

linguistique qui ne fait l'objet que de courtes interventions le plus souvent sur appel à coopération ou à confirmation de la part du candidat.

Ce discours en production pratiquement monologique (tours 10, 12, 14, 16, 18 et 20), ponctuée par un étayage minimal en signal d'attention, se caractérise par un degré de parataxe qui va au-delà d'une simple caractéristique de l'oral. Or l'épreuve prévoit une sorte d'écrit oralisé, le candidat a eu le temps de préparer son discours et les indications didactiques du CIEP (Dupoux et al., 2006) conseillent d'ailleurs de préparer les épreuves de production écrites et orales en même temps puisqu'elles se fondent sur le même modèle de développement argumentatif. Mais ici la structuration du discours est simpliste, répétitive par simple juxtaposition de modules du type : le texte dit que parce que... par exemple... La répétition de l'articulateur "donc" relève de la fonction phatique et non de l'enchaînement logique. La parataxe domine, la syntaxe est défailante, les propositions sont tronquées sans être forcément reprises.

L'exposé tourne donc court, trop court pour les critères quantitatifs du DELF, et le développement thématique n'aura lieu que grâce à l'étayage des examinateurs posant directement des questions (tours 28 et 34).

Le texte produit par le candidat est donc assez déficitaire tant du point de vue de sa cohésion (liens intra et interphrastiques et grammaticalité textuelle), que de la cohérence (progression thématique et acceptabilité du discours). Doit-on en déduire que la candidate n'a pas atteint ce qui est défini comme un niveau d'autonomie dans la compétence discursive ?

On note au préalable que cette même candidate a obtenu une évaluation au-dessus de la moyenne du point de vue de sa production écrite, son texte était bref mais bien structuré et sans aucune des caractéristiques textuelles déficitaires qui marquent sa production orale.

2.2. Où l'expositif et le narratif rejoignent l'argumentatif

Examinons maintenant l'interaction qui se réalise selon l'autre dispositif avec cette même candidate qui expose ici sa biographie langagière (première partie du PEL).

Extrait n°5 DELF-B2-Portfolio

1. C3 : [...] j'ai étudié la langue espagnole, le français, l'anglais et :: en ce qui concerne par exemple l'espagnol, c'est grâce à un garçon mexicain que j'ai connu en France, que que je me suis rapprochée de cette langue de façon euh, amusante et ludique, on peut dire ça !
2. E2 : hum hum
3. C3 : et donc quand je suis revenue d'Erasmus, donc quand je suis revenue en Italie, j'ai décidé de faire des cours en Italie d'espagnol pour approfondir la langue et la culture espagnole/ j'ai fait aussi un cours à Salamanca et ça s'est bien passé
4. [...]
5. C3 : oui, oui / alors ma première langue d'étude a été le français/ je l'ai étudié à l'école, au collège
6. E1 : et aussi au lycée ?
7. C3 : oui, aussi au lycée, parce que j'ai choisi le lycée linguistique et donc euh j'ai étudié le français, l'anglais, même l'allemand mais j'ai pas une / euh, c'est-à-dire que c'est une langue au son très dur, donc si on le compare au français
8. E1 : à l'espagnol, au français...
9. C3 : oui que* c'est une langue très douce, musicale / donc euh, j'éprouve pour cette langue une sorte d'indifférence maintenant, c'est-à-dire que je me suis éloignée d'elle, donc au contraire pour ce qui concerne le français ou l'anglais, ce sont des langues près de moi, c'est-à-dire que je les pratique couramment / oui
10. E1 : oui, d'accord
11. [...]

12. E2 : est-ce que vous avez remarqué une différence dans la pédagogie, la didactique des différentes langues ? +* parce que vous connaissez donc beaucoup de langues ! l'anglais, l'espagnol .. Est-ce que les professeurs sont différents ?
13. C3 : oui (rire un peu gênée), oui euh moi une chose que j'ai remarquée c'est le fait que par exemple / euh : je peux parler de l'expérience Erasmus ?
14. E1 et E2 : oui !
15. C3 : euh, j'ai euh j'ai vu que donc euh les professeurs ont beaucoup de rigueur et ont beaucoup de méthodique* si par exemple on les compare aux professeurs italiens !
16. E1 : mais quels professeurs, les professeurs de français ?
17. C3 : oui, je trouve
18. E1 (consulte le CV) : ah oui c'est ça
19. C3 : oui moi j'adore ça ! ça veut dire que si on va à l'école , au lycée au collège, à l'université on doit étudier !
20. E2. Hum hum
21. C3 : donc j'ai une sorte de rigueur, de méthode et si on les compare par exemple au système italien , moi je trouve que les profs italiens sont euh ils aiment par exemple si on les tutoie et ça c'est pas une belle chose pour moi / je n'aime pas / euh il s'agit de mon caractère de mon tempérament mais selon moi il faut avoir une certaine distance entre l'enseignant et l'étudiant même si on doit aussi, oui les professeurs sont disponibles mais il faut avoir une certaine distance
22. E2 à E1 : bon alors il faut qu'on la vouvoie hein !
23. (rires collectifs)
24. E1 : ah moi je suis totalement d'accord avec elle !
25. C3 : moi je trouve que c'est simplement une question de respect du travail de l'enseignant, donc chacun doit avoir euh un rôle
26. E1 : oui
27. C3 : c'est ça eu j'ai remarqué cette grande différence entre les systèmes italiens et les systèmes français
28. [...]
29. C3 : [...] je suis en train de faire un master en didactique de la langue italienne
30. E1 : oui ?
31. C3 : et donc le soir je vais dans une école pour euh immigrés et j'ai connu beaucoup de Marocains, des Tunisiens et donc le français a été pour moi une euh comment dire la langue privilégiée parce que grâce au français j'ai pu établir avec eux une liaison, une communication intime parce que ils parlent l'arabe donc euh moi je ne connais pas l'arabe et donc c'est grâce au français que je /
32. E1 : que vous pouviez communiquer /
33. C3 : donc ça a été un expérience euh remarquante* et donc j'aimerais faire un cours de langue arabe au mois de novembre
34. E1 : bien !
35. C3 : novembre de cette année
36. E1 : alors l'espagnol grâce à un Mexicain !
37. C3 : oui (rire)
38. E1 : l'arabe grâce aux Marocains et Tunisiens, c'est bien c'est bien !
39. C3 : ah oui je l'adore , j'adore les cultures différentes, les langues étrangères parce que c'est une façon de .. une ouverture de mentalité et aussi il faut par exemple, en ce qui concerne les nouvelles générations il faut inculquer il faut inculquer le respect et donc la tolérance des différences entre les peuples

On remarque immédiatement combien la compétence textuelle de la candidate apparaît de meilleure qualité dans ce cadre participatif. La cohérence intraphrastique est assurée dans des phrases complexes (tours 1 et 9 par exemple) où la locutrice insère aussi des commentaires métalinguistiques (si on peut dire comme ça) et explicite spontanément des expressions en faisant circuler de la synonymie. Lors de l'alternance de tours 7-8-9 la candidate montre qu'elle englobe l'interruption du tour 7 mais ne se laisse pas dévier de son trajet thématique : expliquer pourquoi elle s'est éloignée de l'allemand et non se lancer dans une comparaison de perception phonétique affective élargie à l'espagnol.

La cohésion du discours est maîtrisée avec en particulier une clôture de synthèse sur les différentes langues qui ont été thématiques - en particulier en liant chacune d'entre elles à des aspects affectifs et professionnels - lors du développement. Cette synthèse se lie à un élargissement du thème de la diversité linguistique à celui de l'enrichissement de la personne puis à celui de la nécessité d'une éducation interculturelle.

Il n'y a pas lieu ici, ni au moment de l'évaluation, de juger de la teneur de cette argumentation car il ne s'agit pas d'un examen disciplinaire mais bien d'un examen de langue. On peut faire l'hypothèse que l'examineur est plus spontanément sensible à cette thématique et que cela influence son jugement, mais la candidate prouve aussi dans l'exposition de son Portfolio qu'elle a traité aussi des domaines techniques comme ceux des problèmes d'environnement : l'avantage de la consultation du Portfolio étant aussi de vérifier l'étendue des activités et domaines traités lors de la formation, pour compenser l'inévitable focalisation sur un seul sujet thématique lors de la passation. Ce qui se confirme ici est que la compétence linguistique n'est pas indépendante de la connaissance thématique en particulier pour les niveaux avancés (Smith, 1989), mais surtout que l'orientation personnelle envers le topic (Nuan & Keobke, 1995), sa représentation comme topic pertinent pour la situation communicative, influence notablement la qualité communicative.

Le niveau à atteindre pour le niveau B2 pour la production orale générale est ainsi décrit : "peut développer méthodiquement une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents". Sans doute influencé par la culture scolaire française, le DELF a choisi de focaliser sur le discours argumentatif dans ce cadre général. Mais même en acceptant cette restriction il ne faut pas perdre de vue la finalité du discours argumentatif lui-même qui est de modifier les représentations de l'interlocuteur par un discours convaincant dans une dynamique dialogique. Or le format attendu (10 minutes de monologue) ne respecte pas les maximes conversationnelles (Grice) en usage dans le contexte social didactique ou non pour donner son opinion sur des sujets génériques sans aucune documentation préalable. On ne parle pas pendant 10 minutes pour ne rien dire quel que soit le talent rhétorique exhibé, à moins de se lancer dans une parodie du discours politicien ou de l'invité pédant d'un talk-show mal dirigé.

Nous observons que dans le dispositif DELF-PEL, les examinateurs ne se posent pas exclusivement comme observateurs, relanceurs ou contradicteurs externes mais interviennent de façon limitée mais participative dans le dialogue argumentatif pour exprimer leur opinion personnelle (extrait 2, tour 24), voire les conséquences qu'ils vont devoir tirer de la discussion sur leur propre comportement (extrait 2, tour 23). Mais surtout il se crée un enchaînement des tours de parole, comme celui que l'on observe entre E1 et C3 (extrait 1, tours 31-39) qui manifeste une réussite du projet communicatif du candidat. Au tour 32, l'examineur complète la structure phrastique initiée par C3 au tour précédent. Cette intervention est ratifiée par intégration implicite dans le discours argumentatif de C3 qui se poursuit au tour 33. La déclaration de C3 au tour 39 peut s'interpréter comme une reprise de synthèse des contributions de E1 aux tours 36 et 38, ces dernières interventions ébauchant un rapprochement entre deux séquences narratives du candidat. Une orientation convergente s'instaure entre les deux interlocuteurs qui co-construisent la séquence finale menant l'échange à son accomplissement.

Il est bien évident que cette convergence est pour une part didactiquement construite comme étayage pour favoriser la continuité de la participation dialogique du candidat, mais elle semble aussi relever d'une politique d'hospitalité courtoise. Ce que le sociologue italien La Cecla (La Cecla, 1997) nomme un "*malinteso beninteso*": un malentendu consciemment construit et maintenu de part et d'autre pour ménager la scène de la communication interculturelle. La finalité de l'interaction en situation d'examen n'est pas d'atteindre le "bonheur conversationnel" (Auchlin, 1996) : le candidat doit convaincre de sa compétence par sa participation dialogique, l'examineur souhaite faire participer l'aspirant francophone à sa communauté de parole. A ce niveau avancé de compétence, autant prendre cet acte social qui fonde la rencontre comme thème de la rencontre elle-même avec la présentation par le candidat des preuves de ses compétences (travaux du PEL) dans l'angle qu'il envisage pour rentrer dans cette communauté de parole, et insérer ce moment rituel de passage dans un continuum entre apprentissage et projet finalisé, comme collaboration entre les enseignants natifs ou non (médiateurs de l'acquisition et de l'autoévaluation), les candidats et les examinateurs mandataires de la communauté francophone.

Nous voyons dans la comparaison entre les échanges communicatifs selon les deux dispositifs, dont nous ne donnons ici qu'un bref aperçu, une confirmation de l'approche socio-interactionniste des compétences au sens fort, telle que l'ont théorisée en particulier Lorenza Mondada et Simona Pekarek (Mondada, Pekarek, 2006) : la compétence langagière n'est pas à tenir pour acquise et disponible à une mobilisation immédiate dans n'importe quel contexte situationnel. Les contraintes et finalités sociales participent à la configuration de ces situations d'interaction contingentes et historiquement situées. La compétence de l'alloglotte ne relève donc pas uniquement de sa responsabilité individuelle mais du contexte dialogique avec celui qui l'évalue. Jusqu'ici on a surtout analysé la variabilité (Brown, 2005) de l'évaluation due au positionnement plus ou moins conforme de l'examineur face au rôle conventionnel attendu de lui dans le dispositif⁷, d'où des interventions visant essentiellement à améliorer la formation des examinateurs. Or c'est la validité du *construct* lui-même que nous entendions ici questionner s'il se confirme qu'il influence⁸ la fiabilité de la certification. Il est temps que s'institue sur ce thème un terrain de recherche-action constructif avec l'agence qui vante depuis sa création la délivrance de 300.000 diplômes de FLE, un terrain qui apparaît largement sous-exploré si on le compare au champ scientifique de la recherche anglo-saxonne sur l'évaluation des compétences en langues étrangères.

⁷ Etudes statistiques de corrélation menées par le CIEP dans le cadre de l'audit ALTE.

⁸ Peter Robinson (Robinson, 2001) met en évidence la corrélation positive entre la complexité de la tâche qui requiert une majeure attention cognitive de l'apprenant, la qualité de sa production en terme de complexité linguistique et le degré d'interactivité avec l'interlocuteur natif amené à s'entretenir avec l'alloglotte pour bien saisir son développement thématique. Une tâche plus complexe et articulée (comme celle de la présentation raisonnée de son Portfolio) amènerait ainsi à une meilleure performance dans le cadre d'une dynamique acquisitionnelle.

Références bibliographiques

- Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. <http://aile.revues.org>
- Anquetil M. (2008). Communication interculturelle ou mimétisme obligé : l'interaction en situation d'examen de langue standardisé DELF. *Les enjeux de la communication interculturelle, compétence linguistique, compétence pragmatique, valeurs culturelles*, IUFM Université Paul Valéry, Montpellier III, 5-7 juillet 2007, Montpellier : actes en ligne http://www.msh-m.fr/rubrique.php3?id_rubrique=84
- Anquetil M. & Jamet M.-C. (2010, à paraître). Intégrer les certifications dans un cursus universitaire: enjeux, défis, interrogations. *Revue française de Linguistique Appliquée*.
- Auchlin A. (1996). Bonheur conversationnel et qualité du discours: pour une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. *Langage et Pratiques*. Lausanne: Bulletin de l'ARLD.
- Bange P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- Beacco J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Boissat, D. (2002). Pendant l'examen de FLE, l'appropriation continue. *Marges linguistiques*. www.marges-linguistiques.com
- Brown A. (2005). *Interviewer Variability in Oral Proficiency Interviews*, Frankfurt : Peter Lang.
- Bulea E. & Bronckart J.-P. (2006). La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. In Mondada L. & PekarekDoehler S. (ed.). (2006). *Bulletin vals-asla n°84 : La notion de compétence : études critiques*. Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Conseil de l'Europe (2000). *Portfolio Européen des Langues*. www.coe.int/portfolio/fr
- De Certeau M. (1990). *L'Invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- Dupoux B. (ed.). (2006). *Réussir le Delf niveau B2 du Cadre européen commun de référence*. Collection CIEP, Commission nationale DELF-DALF. Paris: Didier.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de minuit.
- La Cecla F. (1997). *Il malinteso, Antropologia dell'incontro*. Roma : Laterza.
- McNamara T. & Roever C. (2006). *Language Testing : The Social Dimension*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Mondada L. & Pekarek Doeher S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice : Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, n°88.
- Nunan D. & Keobke K. (1995). Task difficulty from the Learners Perspective. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, n°18.
- Pekarek Doehler S. (2007). Démythifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation. *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique*, Actes en ligne du colloque de Nantes. <http://gramm-fle.ulb.ac.be>
- Robinson P. (2001). Task Complexity, Task Difficulty and Task Production : Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, 22/1. Oxford University Press.
- Shohamy E. (2001). *The power of Tests, a critical perspective on the uses of language tests*. Essex : Pearson Education.

- Vasseur M.-T. (2005). *Rencontres de langues, Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.
- Smith J. (1989). Topic and variation in ITA oral proficiency : Speak and field-specific tests. *English for Specific Purposes*, volume 8, Issue 2.
- Wolton D. (2008). *Francophonie et migrations internationales*. Cellule de réflexion stratégique de la francophonie. www.francophonie.org
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.