

Interculturel

9 2 0 0 5

Interculturel è la rivista dell'Alliance Française - Associazione culturale italo-francese di Lecce. A cadenza annuale, si articola, sotto il segno dell'eclettismo, in quattro sezioni. *Didattica*: da e per la scuola, ovvero riflessioni, proposte, suggerimenti, esperienze sull'insegnamento-apprendimento della lingua, della letteratura e della civiltà francesi, ma non solo, alla luce delle più recenti strategie didattiche e del rinnovamento in atto nel campo metodologico. *Letterature*: studi, ricerche, contributi sul mondo letterario francese e francofono, dall'area carabica a quella dell'Oceano Indiano, dal Québec al bacino del Mediterraneo e all'Africa nera, in un'ottica interculturale votata a privilegiare convergenze e interrelazioni, anche con produzioni letterarie di altri ambiti, ad affermare differenze e originalità, ad abbattere anacronistiche gerarchie. *Cultura e società*: dalla storia alla geografia, dalla filosofia al diritto, dalla linguistica al cinema e all'arte, dal mondo dell'economia e della politica a quello dell'educazione e della scienza. Ma anche gli usi, le abitudini, gli stereotipi della vita quotidiana: manifestazioni plurime e polimorte attraverso le quali si può tentare di cogliere l'anima di un popolo. *Schede di lettura*: recensioni, note, appunti, impressioni, riflessi scritti dell'attività lettorale.

Interculturel est la revue annuelle de l'Alliance Française - Association culturelle franco-italienne de Lecce. Elle comprend, sous le signe de l'éclectisme, quatre rubriques. Didactique : réflexions, propositions, suggestions, expériences sur l'enseignement-apprentissage de la langue, de la littérature et de la civilisation (pas seulement) françaises, à la lumière des stratégies didactiques les plus récentes et du renouvellement en cours dans le domaine méthodologique. Littératures : études et recherches sur le monde littéraire français et francophone, de l'aire carabie à celle de l'Océan indien, du Québec aux régions de la Méditerranée et à l'Afrique noire, en une perspective interculturelle vouée à privilégier les convergences et les interrelations, même avec les productions littéraires d'autres Pays, à affirmer les différences et les originalités, à abattre des hiérarchies périmées. Culture et société : de l'histoire à la géographie, de la philosophie aux sciences juridiques, de la linguistique au cinéma et à l'art, du monde de l'économie et de la politique à celui de l'éducation et des techniques. Mais aussi les us et coutumes, les habitudes, les stéréotypes de la vie quotidienne : autant de phénomènes, multiples et polymorphes, permettant sans doute de saisir l'âme d'un peuple. Fiches de lecture : comptes rendus, notes critiques, impressions, réflexes par écrit de l'activité lectorale.

€ 14,00

Alliance Française



Intercultural

Rivista interdisciplinare
dell'Alliance Française

Associazione culturale italo-francese

Lecce

n. 9, 2005


Alliance Française
LECCE

Directeur exécutif / Directeur de publication:
Andrea Cali

Coéditeur / Directeur adjoint:
Jean-François Durand

Conseil scientifique / Conseil scientifique:
Andrea Cali (Université de Lecce, Italie), Jacques Chevrier (Université de Paris-Sorbonne),
Alioune Diané (Université de Dakar, Sénégal), Pierre Dumont (Université de Montpellier
III), Jean-François Durand (Université de Montpellier III), Robert Jouany (Université de
Paris-Sorbonne), Roger Lirde (Trinity College, Dublin), Abderrahman Tenkoual (Université
de Fes, Maroc)

Comitato di redazione / Comité de rédaction:
Andrea Cali (caporedattore / rédacteur en chef), Jean-Claude Barra, Antonella Colletta,
Jean-François Durand, Jean-Luc Raharimanana

Redazione / Redazione:
Alliance Française – Via De Argenetis, 6 – 73100 Lecce (Italie). Tel 335.6723336; fax
0832.314943; e-mail: calibox@tin.it

Copertina e impaginazione / Couverture et mise en page:
Elvira Gerardi
Maurizio Vianucci

Abbonamenti e vendita / Abonnements et vente:
Abbonamento annuale / Abonnement annuel (2 nos d'*Intercultural Francophonies* + 1 n.
d'*Interculturel*): 36 € + spese di spedizione / frais de port. Ogni numero / Vente au numé-
ro: 14 €. Per ulteriori informazioni, rivolgersi alla Redazione / Pour tout renseignement,
s'adresser à la Rédaction.

© 2005 ALLIANCE FRANÇAISE DI LECCE

Sommario / Sommaire

Editoriale / Editorial

9 A. WARREN, *Djibouti: le hold-up permanent*

Didattica / Didactique

13 M. ANQUETIL, *Nouveau Delf: l'intercultural de passager discret à clandestin de l'implacite*

29 P. BERTOCCHINI, *Pédagogie différenciée et enseignement des langues étrangères*

49 R. LAVIGIER, *Aux détours des langues: le français et l'italien en perspective*

Letterature / Littératures

71 O. BEMMO, *L'Espace du roman chez Henry de Montherlant: une esthétisme du contraste*

93 A. CALI, *Regrets d'Afrique: Haïti et la poésie de la Négritude*

115 B. CAMARA, *Jean Jacques Rousseau, de la distance à la communication: enjeux éditoriaux de la littérature*

135 A. COLLETTA, *L'Arbre anthropophage de Rabatimama: «stracès» de lecture*

149 M. DRAMÉ, *L'Émergence d'une écriture féminine au Sénégal et au Québec*

161 J. NGANCOF, *Nouvelles tendances du théâtre camerounais: le cas de Gilbert Dobo*

179 L. OBIANG, *Le Coup de lune de Georges Simenon: récit d'Afrique ou roman nègre?*

205 G. SOUBIGOU, *Le Roman exotique et colonial français dans l'entre-deux-guerres (1919-1939)*

Cultura e società / Culture et société

- 229 M. CHIMOUN, *L'Intellectuel africain: incarnation de la médiocrité?*
- 245 L. NZESSÉ, *Le Français en insécurité linguistique en Afrique subsaharienne francophone: le cas du Cameroun*
- 259 J.-L. RAHARIMANANA, *Madagascar: payer douleurs et dollars*
- Schede di lettura / Fiches de lecture
- 271 Aa.Vv., *Paroles dévotées. Regards d'aujourd'hui sur la femme maghrébine* (N. Orlando)
- 279 Aa.Vv., *Dernières nouvelles de la Françafrique* (M. P. Solazzo)
- 285 N. APPANAH-MOURQUAND, *Blue Bay Palace* (V. Villa)
- 291 J. ARROUYE, *D'un seul tenant. Manières et matière giouïennes* (B. Coluccia)
- 297 A. DEVI, *Le Long désir* (L. Leone)

Editoriale/Editorial

Mathilde Anquetil

NOUVEAU DELF:
L'INTERCULTUREL DE PASSAGER DISCRET
À CLANDESTIN DE L'IMPLICITE

Les observateurs attentifs n'auront pas manqué de remarquer, dans la nouvelle architecture du DELF, la disparition des objectifs de l'unité A5 «Civilisation française et francophone», au terme de l'opération de redistribution des compétences langagières graduelles en harmonisation avec les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Cette mise sous silence des objectifs culturels nous semble regrettable, car c'est un pan des finalités éducatives et culturelles du FLE qui s'en trouve affaibli, alors que l'on sait que la motivation culturelle est un puissant moteur de la diffusion du français au même titre, si ce n'est plus, que les besoins fonctionnels. Par ailleurs, loin d'être dicté par des exigences d'homogénéisation sur des diètrats européens, il y a là le résultat d'un choix restrictif par rapport au champ didactique ouvert par le *Cadre* européen.

Le culturel chassé ne revient pas au galop, mais il s'insinue dans des catégories de traverse, en particulier celles de l'implicite et du sociolinguistique: c'est ce que nous verrons en examinant les descripteurs retenus pour la définition des compétences attendues. Cette présence diagonale autorise selon nous que l'on poursuive à inscrire des objectifs culturels dans notre enseignement, même au titre de la préparation du DELF. Cependant, l'approche interculturelle, cette démarche qui vise à tisser des rapports entre soi et l'autre, apparaît comme la grande perdante de cette opération.

L'écart se creuse ainsi: d'une part un enseignement contextualisé du FLE qui accorde une place essentielle aux contacts, à l'expérience de la communication interculturelle, aux échanges où l'apprenant exerce des rôles de médiateur, et d'autre part une évaluation universelle où l'expression d'un soi dicté par l'examinateur n'a pour rôle

que de vérifier l'encodage linguistique et l'assimilation de normes pragmatiques et sociolinguistiques étrangères.

On suggère en conclusion une piste de réflexion sur une synecdoque possible entre l'évaluation externe et la démarche *Portfolio*, pour réinstaurer l'échange de sens dans l'événement communicatif qui a lieu lors de la certification, en particulier pour les publics scolaires ou universitaires en situation exolingue.

1. La disparition des objectifs culturels dans les épreuves DELF

Rappelons que l'unité A5 de l'ancien DELF (assimilé au niveau européen B2) prévoyait une épreuve dont l'objectif global était ainsi défini: «Capacité à saisir et présenter des informations ou des idées liées à des aspects socio-culturels de la France contemporaine et du monde francophone, et à en formuler les traits distinctifs par rapport à la culture maternelle»¹. Le champ de pratiques culturelles convoqué comprenait 6 domaines: le travail, les études, les déplacements, les institutions, la vie quotidienne, la vie culturelle et artistique. Un premier écrit évaluait essentiellement la capacité de compréhension écrite, tout en mêlant la capacité à saisir les informations à des capacités d'expression liées à la reformulation et à la synthèse d'informations. Le deuxième écrit évaluant «la capacité du candidat à construire et exprimer par écrit une réflexion simple sur un aspect spécifique de la civilisation francophone en le mettant en relation avec des aspects représentatifs de son propre pays et de sa propre culture», permettait de vérifier l'acquisition de certains savoir-faire constitutifs d'une compétence culturelle pragmatique telle que la promeut la didactique² de la communication interculturelle: «identifier et formaliser les traits caractéristiques de deux cultures différentes sur un sujet donné, mettre en relation, comparer, relativiser (des données, des faits, des interprétations)», compétences liées à des habiletés linguistiques fonctionnelles: «argumenter, nuancer, apporter des précisions, donner des exemples», et à des compé-

tences discursives: «présenter une réflexion cohérente et suffisamment organisée».

Les indications précisent que la *dimension comparative* de l'épreuve consiste à:

- mettre en perspective les informations données par le document: le candidat doit montrer qu'au-delà d'une lecture au premier degré, il peut utiliser le contenu d'un document pour nourrir une réflexion personnelle. Il pourra par exemple:
- évaluer le caractère représentatif du document par rapport à ce qu'il connaît ou croit connaître de la réalité française ou francophone;
- exprimer et justifier une réaction personnelle (accord, désaccord, surprise, indignation) par rapport aux informations données ou aux points de vue exprimés;
- affirmer la pertinence ou la non-pertinence d'une comparaison avec son propre pays;
- faire des hypothèses sur la possibilité de transposer certaines réalités ou certaines expériences d'un contexte culturel dans un autre³.

On sait que les sujets d'épreuves⁴ proposés par la commission ne permettraient pas toujours de mettre en œuvre ces objectifs ambitieux, mais force est de constater que l'ensemble de ces savoir-faire qui, outre leur aspect linguistico-fonctionnel, induisent l'acquisition d'une méthode d'appréhension des faits culturels propres et étrangers, font appel à l'esprit critique, et supposent l'acquisition d'un bagage de connaissances contextuelles sur les pratiques culturelles, ont pratiquement disparu de la nouvelle architecture explicite du DELF.

On ne peut dans l'état actuel baser notre examen que sur la maquette d'ensemble, et le jeu d'épreuve expérimenté par le CIEP⁵. Il apparaît cependant que l'approche textuelle se limite fortement à la «compréhension de l'écrit», les descripteurs retenus étant essentiellement de type fonctionnel: lire pour s'orienter, lire pour s'informer. Jusqu'au DELF B1 et B2 compris, la compréhension écrite est

de type vérification du passage de l'information⁶, elle ne débouche pas sur une expression écrite qui se serait nourrie du texte précédent, ni pour l'interpréter et en évaluer la pertinence par référence à la culture française ou à la culture propre, ni pour y réagir par rapport à ses expériences et opinions personnelles.

Les épreuves qui sollicitent l'expression à l'oral comme à l'écrit prennent pour base «un thème général», «un bref document déclencheur», le classique fait de société générique d'un point de vue ethnocentrique franco-français (les jeunes, la télé, dans le jeu d'épreuves orales du DELF B1), mais qui peut apparaître comme fort exotique pour le candidat universel destinataire. Cependant, l'expression du candidat ne sera pas évaluée dans sa méthode d'approche au fait culturel étranger, mais uniquement en tant qu'il maîtrise ou non l'expression d'une opinion quelle qu'elle soit sur le sujet. Le sens est évacué au seul profit de la compétence linguistique et dialectique dans la mise en scène d'un soi capable de réaliser une performance comme pure réalisation linguistique ou mise en parole de l'acte fonctionnel pris en examen.

Par ailleurs, la consigne encadre la prestation requise dans le genre textuel du «monologue suivi»: on ne peut donc espérer que la performance aboutisse à la réalisation d'un regard croisé sur un fait culturel par échange de vue entre l'examinateur et le candidat.

L'épreuve écrite proposée en B1 par le CIEP: «A votre avis, quels ont été le ou les changements les plus importants des vingt dernières années dans votre pays? Quels sont ceux qui ont été positifs ou ceux qui ont été négatifs selon vous? Vous écrivez un texte construit et cohérent sur ce sujet (160-180 mots)», est une de ces épreuves qui ne permettent aucune évaluation quant à la référentialité du texte produit, qui tendra nécessairement à des simplifications abusives vis-à-vis d'une réalité par ailleurs inconnue de l'examinateur, puisque le candidat ne peut appuyer sa seule expérience personnelle sur aucune démarche documentaire⁷. On assiste ainsi à une hypostasie de l'opinion personnelle, comme source autojustifiant son discours dans un simulacre communicatif où, en somme, seule la forme compte, et le thème n'est que prétexte à l'évaluation des compétences fonctionnelles.

On note cependant que le texte informatif à «comprendre» en DELF B2 sera «ciblé sur l'espace francophone». Une perche est-elle à saisir pour mettre les candidats sur la voie de l'acquisition d'un bagage de connaissances sur cet espace? Le texte jugé informatif par le concepteur de sujet sera en effet probablement tiré de la presse francophone et non d'un ouvrage didactique d'exposé sur la francophonie, ceci par respect du sacro-saint critère d'authenticité. Il est donc fort probable que son scripteur prendra pour acquis le partage d'un savoir communément diffusé sur la francophonie et les réalités socio-culturelles des peuples qui s'y retrouvent, et n'ont fort heureusement pas que «de français en partages», mais tout un trésor d'informations culturelles et socio-économiques réciproques sur l'état de chacun et les rapports croisés, historiques et actuels, entre les différents partenaires.

2. *Le Cadre de Référence européen comme source d'outils d'évaluation du DELF: quelle place pour l'interculturel entre les interstices de l'implique culturelle et la nominalisation de la «correction sociolinguistiques»?*

Le Cadre européen propose une description détaillée de l'ensemble des compétences mises en œuvre dans l'acte communicatif, dont une base essentielle qui est regroupée sous le titre de «compétences générales» (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre), et déclare que tout utilisateur du *Cadre* devra définir les compétences attendues ou requises dans ces domaines. Or, alléguant la difficulté de l'entreprise et sa nécessaire articulation selon les langues envisagées, la seule catégorie prise en compte dans les référentiels de niveau est celle des «compétences communicatives langagières» (compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques). Le DELF ne reprend dans ses consignes d'évaluation que les échelles de descripteurs concernant ces dernières catégories, évacuant tout ce qui touche à la connaissance du monde, à la pratique de la communication interculturelle, aux attitudes face à la langue-culture étrangère, aux aptitudes et savoir-faire touchant l'apprentissage en lui-même.

Trois catégories de descripteurs sont reprises dans la maquette DELF pour définir les objectifs globaux de chaque niveau et servir de références pour l'évaluation sur des barèmes spécifiques à chaque épreuve: les «activités de communication langagière» (production, réception, interaction, orale et écrite), les «stratégies» liées à ces activités spécifiques, et une vaste catégorie de «compétences communicatives langagières» regroupant une description des compétences linguistiques (étendue, maîtrise, correction du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe), des compétences sociolinguistiques qui se résument au seul descripteur disponible, celui de la correction sociolinguistique; et une compétence pragmatique qui se conjugue en compétence discursive (souplesse, tour de parole, développement thématique, cohérence et cohésion) et compétence fonctionnelle (aisance et précision).

Notons tout d'abord qu'à un certain niveau de compétences dans les différentes activités langagières, le terme d'«implicité» fait son apparition pour préciser le niveau requis dans les capacités de compréhension:

Compréhension générale de l'oral, niveau C1: «Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement *implicites* et non explicitement indiquées»⁸.

Ici la compétence convoquée est surtout de nature logique, mais suppose que le candidat maîtrise suffisamment la compréhension linguistique de chaque idée pour réussir à reconstruire mentalement le raisonnement qui sous-tend le discours.

Lire pour s'informer et discuter, niveau C1: «Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes [...] et identifier des points de détails fins, y compris les attitudes, que les opinions soient *explicites* ou *implicites*»⁹.

La capacité convoquée ici est beaucoup plus complexe: elle fait appel à une approche interprétative du texte, une initiation à l'analyse du discours sous la forme d'une identification de contenus implicites sur certains points désignés éventuellement par l'examinateur.

Or, dans les stratégies indiquées dans le *Cadre* pour parvenir à une telle compétence on note à l'unique grille disponible:

Reconnaitre des indices et faire des déductions (oral et écrit), niveau C1: «Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite»¹⁰.

La seule clef de compréhension de l'implicité évoquée ici sont l'environnement contextuel (dans le sens intra-textuel) et les indices linguistiques. Alors que nous savons, depuis en particulier les études de Catherine Kerbrat-Orecchioni¹¹, que le décodage des contenus implicites implique de nombreuses compétences pour que l'allocutaire puisse reconstruire un sens: compétence linguistique comprenant la connaissance des types de discours; compétences encyclopédiques (ou bagage cognitif, univers référentiel) permettant de faire le lien entre les informations intra-énonciatives et extra-énonciatives; compétences logiques avec toutes les implications de leur utilisation paradigmatique dans l'ironie ou l'abus manipulateur du discours idéologique; compétences praxéologiques, ou connaissance des scénarios ou scripts des pratiques sociales; compétences rhétorico-pragmatiques.

On constate que, de ce vaste domaine, les seuls objectifs explicitement repris dans le DELF sont ceux d'une acquisition de compétences linguistiques, y compris la connaissance et l'usage des styles de discours, et surtout des canons de la synthèse et de l'argumentation à la française; ainsi que des scripts praxéo-pragmatiques implicites dans les interactions écrites ou orales de type «coopération fonctionnelle, obtention de biens et de services, conversation informelle», tels qu'ils se réalisent en France par référence à une norme culturelle partagée.

Les descripteurs proposés quant à la compétence pragmatique¹² à mettre en œuvre dans les différentes épreuves poussaient le locuteur étranger à une adaptation assimilatrice selon les critères en usage chez l'autre, pour faire preuve de «souplesse»¹³, d'aptitude à la «coopération»¹⁴. On sait combien le corps enseignant français est attaché à des règles de structuration du discours écrit bien particulières, et qu'il n'a que peu conscience du caractère culturellement marqué du développement argumentatif type: en trois parties annoncées dans l'introduction. Il y a fort à parier que c'est là l'interprétation que les correcteurs français feront du critère de «cohérence et cohésion» pour le niveau C1:

«Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation»¹⁵.

On remarque que la consigne de l'épreuve DELF B1 souligne déjà: «Vous écrirez un texte construit et cohérent sur ce sujet»; tandis que le descripteur du niveau correspondant propose un objectif beaucoup moins ambitieux: «Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne». Ceci risque entre autres de poser maints problèmes sur les critères de notation de la performance.

L'assimilation obligée du locuteur étranger au locuteur natif en vue d'éliminer toute tension naissant de la différence apparaît explicitement dans le descripteur des compétences en interaction orale. On lit ainsi pour la situation de conversation au niveau B2 une note singulièrement normative et menaçante pour tout comportement devant la norme des natifs:

«Peut maintenir des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec un interlocuteur natif»¹⁶.

Ce même descriptif est repris au chapitre de la correction sociolinguistique¹⁷. Sur cette même échelle on constate que la conscience requise en B1: «Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices», n'aboutit pas à la promotion de pratiques interculturelles, mais sert de prétexte à une neutralisation de ses propres caractéristiques culturelles pour assurer «une conduite appropriée», «un registre neutre», une capacité à s'exprimer «convenablement», «poliment».

Ce n'est qu'en C2 qu'on évoquera une capacité à «jouer efficacement le rôle de médiateur»¹⁸ entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques». En attendant, l'impératif de la neutralisation courtoise s'impose, coupant court au traitement actif de la différence comme moteur de la communication interculturelle¹⁹.

S'il est fait référence aux maximes conversationnelles de Grice²⁰, on ne peut que constater que certaines d'entre elles sont jugées prioritaires lorsque les critères du *Cadre* sont appliqués à des épreuves de langue telles que le DELF: maxime de quantité prédomine par les conditions de l'épreuve, maxime de pertinence dictée par les consignes, maxime de modalité imposée par le style linguistico-culturel des correcteurs-représentants d'une communauté linguistico-culturelle définie. Quant à la maxime de qualité (véridicité du discours), elle est purement et simplement mise de côté puisqu'il s'agit de produire un discours autorisé, et de mettre en œuvre la stratégie du mimétisme. Le *Cadre* est bien étroit pour une expression et un échange communicatif authentique.

On peut citer en contre-exemple l'expérience d'une didactique de la communication interculturelle menée par M.G. Guido²¹ à l'Université de Lecce, proposant aux étudiants italiens d'affirmer leur identité culturelle dans l'usage de langue cible en réinterprétant de façon créative et médiatrice les scripts socio-pragmatiques propres à la communauté étrangère: dans le cas présenté, celui de la conversation informelle dans un pub anglais, avec ses rites et thèmes convenus.

3. *A la recherche de voies innovatrices pour une certification en langue tenant en compte la dimension interculturelle, ou pour une synergie entre le certificateur externe et la démarche Portfolio*

Notre examen critique nous a conduit à mettre en évidence nombre de lacunes et mises sous silence imposées par le format du DELF actuel, restreignant encore la part de l'interculturel, autrefois passager discret de l'ancien DELF-DALF et aujourd'hui clandestin de l'impléité, par sélection ultérieure opérée dans le champ conceptuel offert par le *Cadre* européen. Cependant, le DELF s'affirme avec toute la force de la reconnaissance internationale qu'il confère à l'apprenant.

Nous voudrions ici suggérer, pour le public scolaire en situation exolingue, une piste de recherche expérimentale pour conjuguer la certification internationale avec la démarche *Portfolio*, une démarche qui accorde une place non négligeable à ces «compétences générales» si délaissées dans le DELF, mais qui souffre de la faiblesse de reconnaissance institutionnelle de l'auto-évaluation. En effet le débat fait fureur dans l'institution scolaire, entre le parti de l'évaluation interne accompagnée du *Portfolio*, et l'évaluation externe confiée aux «agences étrangères», à un moment où grâce aux accords interministériels le DELF version scolaire se diffuse largement sur le territoire italien.

Proposer à des élèves un parcours DELF est hautement contraignant, pour différentes raisons. D'un point de vue éthique, l'examen payant au sein d'un service public rend l'échec intolérable; enjeu d'autant plus pressant que le DELF est un examen sanction qui exige un niveau global sur les quatre compétences communicatives conjuguées. Le succès de compétences partielles n'est pas pris en compte pour des profils différenciés tandis que le *Portfolio* assure une pédagogie du succès sur une progression qui enregistre les acquis, différenciés. D'ailleurs, l'usage du *Portfolio* peut être considéré comme un excellent outil d'auto-évaluation du degré de compétence... pour passer le DELF, ce afin de faciliter le travail d'orientation individualisée des élèves sur l'épreuve correspondant à une prise de risque minimale, ou du moins assumée.

Les épreuves imposées par une institution étrangère en position de monopole posent le candidat en position de client obligé, poussant à des pratiques de bachotage et réduisant l'occasion communicative à un simulacre dont le seul enjeu est le pouvoir certifiant détenu par l'examineur; d'où un assujettissement aux critères posés par l'institution étrangère et, nous l'avons vu, le passage obligé par le mimétisme pragmatico-culturel.

Par ailleurs, le renoncement du corps enseignant à son pouvoir de certification aboutit certes à une promotion sociale des jeunes lauréats, mais au prix d'un renoncement douloureux à la maîtrise des enjeux et de la relation éducative de la part de l'enseignant, trop souvent traité comme tiers encombrant par les institutions étrangères, une fois leur rôle de relais organisationnel et financier assuré. Comment assurer, une relation paritaire de coopération dans le triangle qui s'instaure entre l'élève, son professeur et l'examineur lors du moment de la certification?

Le *Portfolio* promeut très efficacement les compétences regroupées sous le titre «savoir-apprendre»: monitoring de l'apprentissage, autonomie, capacités heuristiques, motivation et anticipation, réflexion et réflexivité sur le style d'apprentissage et le rapport personnalisé à la langue-culture étrangère. Il promeut l'éducation linguistique du citoyen plurilingue, figure encouragée par les institutions européennes, et ce en particulier à travers la démarche d'explicitation et de réflexion sur la biographie langagière personnalisée. Il promeut l'individualisation et la contextualisation des savoirs par la constitution d'un dossier personnalisé comme témoin des performances mais aussi du parcours particulier dans les contacts avec la langue-culture étrangère et les expériences d'échanges authentiques. Il redonne aussi droit de cité à une fonction langagière singulièrement évacuée du DELF, la fonction poétique, que les concepteurs de *Portfolios* scolaires ont su habilement réinsérer dans plusieurs cas²², avec des descripteurs innovateurs pour l'approche et la pratique du texte littéraire.

En situation scolaire, le *Portfolio* est aussi le reflet de la qualité du contexte éducatif construit par l'équipe enseignante interdisciplinaire, qualité comprenant une relation éducative moivante entre l'élève et le professeur, ainsi que l'étendue et la profondeur des contacts internationaux et des expériences raisonnées de communication interculturelle.

Or, il manque selon nous à cet outil performant une organisation efficace de sa réception: il lui manque un destinataire informé qui saurait le lire et lui accorder la reconnaissance qu'il requiert, en premier lieu pour son possesseur, comme book personnalisé sur ses compétences, expériences, performances et réflexions, et par reflet pour les professeurs qui en ont guidé la construction. Ce que nous proposons c'est d'envisager de développer un protocole de réception et validation de la démarche *Portfolio* en synergie entre l'institution éducative nationale et les institutions étrangères créditées comme certificateurs de compétences.

Pratiquement on pourrait imaginer que les candidats qui ont à leur actif la tenue d'un *Portfolio* puissent le soumettre à la lecture de l'examinateur mandaté par le CIEP au cours des épreuves orales individuelles, tout en conservant la part d'évaluation des compétences en situation imprévue, sur consigne, pour les épreuves collectives. Un échange communicatif authentique pourrait ainsi avoir lieu sur la base d'un objet apporté par le candidat permettant de rééquilibrer la relation actuelle entre un examinateur, unique détenteur du savoir, face à un candidat démuné (même d'un dictionnaire) et tremblant, ne pouvant compter que sur des compétences lacunaires²³, assujéti à l'arbitraire de l'examinateur²⁴ sur un rôle artificiel dicté par un sujet tiré au sort.

On pourrait même imaginer la constitution d'une commission mixte évaluateur externe-enseignant pour le DELF scolaire, ce afin de promouvoir au rang de véritables acteurs paritaires, dans la distinction des rôles, ces valeureux professeurs trop souvent relégués dans les couloirs des lieux de certification, comme simples accompa-

gnateurs et soutien logistico-psychologique des jeunes, pris dans une relation ambiguë de solidarité improvisée entre élèves et professeurs non-natifs face à l'examinateur étranger traité avec toute la déférence obligée que suggère son pouvoir absolu.

L'ancrage du nouveau DELF sur le *Cadre* européen le soumet au respect de la perspective actionnelle globale qui y est proposée comme base à toute action éducative. Cette approche impose d'une part que l'on considère l'usager et l'apprenant comme des acteurs sociaux à plein titre et non comme des sujets aux compétences lacunaires, et d'autre part que les activités langagières «s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification»²⁵. Envisager le candidat à la certification comme un acteur social de son développement langagier, et la communication non comme un simulacre ou mise en parole artificielle d'une fonction communicative abstraite mais comme échange de sens, impose que l'on aménage au sein de la certification un espace de communication authentique et paritaire en contexte, et que l'on reconnaisse pleinement la compétence langagière du candidat, y compris celle dont il fait preuve hors de la situation particulière de l'examen, avec toute la richesse des productions qu'il a su réaliser à partir de son propre contexte, des liens interculturels qu'il a su tisser lors des contacts et échanges, et d'autre part que l'on promeuve la dynamique de l'apprentissage et la prise d'autonomie en validant l'approche méthodologique *Portfolio* pour la construction d'un plurilinguisme citoyen.

Travailler à la réalisation de cet objectif nécessiterait la constitution d'un collectif réunissant des intervenants CIEP ou leurs délégués Alliance Française²⁶ impliqués dans le processus de certification et des membres du système éducatif italien engagés dans la démarche *Portfolio*, afin de monter un projet de recherche-action expérimental, dont on n'a ici esquissé que quelques pistes de réflexion initiale à partir d'un vécu institutionnellement et émotionnellement éprouvant vis-à-vis de la situation d'examen DELF en milieu scolaire.

NOTES

- 1 COMMISSION NATIONALE DU DELF ET DU DALF, *Guide des sites du DELF et du DALF*, Paris, Didier, 2001.
- 2 G. ZARATE, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
- 3 COMMISSION NATIONALE DU DELF ET DU DALF, *Guide...*, op. cit., p. 118.
- 4 Cf. le sujet DELF A5 Italie de juin 2004 proposant de mener une approche comparative... du traitement du mal de dos! <http://pial.ciepf.fr>
- 5 Selon le Cadre commun de référence, «traiter un texte» c'est essentiellement le resumer, ce qui se résume au niveau B1 à «Collationner des éléments d'informations issus de sources diverses et les resumer pour quelq'un d'autre» (CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001, p. 77).
- 6 Ainsi le texte produit serait plutôt à évaluer dans la catégorie du cadre «Ecriture créative», plutôt que sous «Essais et rapports».
- 7 CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, op. cit., p. 55. Nous soulignons.
- 8 *Ibid.*, p. 58. Nous soulignons.
- 9 *Ibid.*, p. 60.
- 10 C. KERBRAT-ORÉCCHIONI, *L'implicite*, Paris, Colin, 1998 [1986], Chap. 4.
- 11 CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen...*, op. cit., p. 97.
- 12 Aptitude fort sollicitée lors de l'examen puisqu'il s'agit essentiellement de s'adapter à la situation communicative imposée par l'allocuteur-examinateur.
- 13 Avec tout l'implicite normatif de ces deux catégories mêlant les stratégies discursives, qui seraient plutôt à vérifier du côté de l'usage de la langue maternelle en interaction avec des non-natifs, avec des attitudes de bonne volonté qui relèveraient d'un hypothétique savoir-être.
- 14 CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen...*, op. cit., p. 98.
- 15 *Ibid.*, p. 62.
- 16 *Ibid.*, p. 95.
- 17 Pour une piste de recherche sur une pédagogie progressive de la médiation cf. M. ANQUETIL, *Apprendre à être un médiateur en situation d'échange scolaire*, in AA.VV., *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, n.s. du «Français dans le monde / Recherches et applications», janv. 2003.
- 18 Cf., entre autres, Demorgon et Alix pour les travaux sur l'interculturel de l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse, site www.ofaj.org
- 19 CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen...*, op. cit., p. 96.
- 20 M. G. GUIDO, *Marcezza pragmatica nella comunicazione interculturale: un caso-studio*, in AA.VV., *Le lingue nell'università del duemila*, Udine, Editrice Universitaria Udinese, 2000.
- 21 Cf. *Portfolio Europeo delle Lingue Junior*, MUR Regione Umbria, Torino,

- Lang. 2002: *Portfolio Europeo delle Lingue 14-18 anni*, MUR Regione Puglia, Bari, Laterza, 2003.
- 23 Aussi bien d'un point de vue linguistique que des compétences sociales relationnelles dans le cas du DELF scolaire.
- 24 Inutile de rappeler l'influence sur la note finale de la subjectivité interpersonnelle ainsi que de l'interprétation personnelle des barèmes, quelle que soit leur précision: et ceux du DELF ne manquent pas, loin s'en faut, de marges d'interprétation.
- 25 CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen...*, op. cit., p. 15.
- 26 Valorisant ainsi le rôle médiateur d'une association franco-italienne.

Mathilde Anquetil
 Università di Macerata- AF Roma