

# Spécificités et diversité des interactions didactiques

Sous la direction de  
Véronique RIVIÈRE  
Université Lumière Lyon 2

Avec le soutien de l'Université Lumière Lyon 2, le laboratoire ICAR UMR 5191  
et le CNRS.

Nous remercions Marie Di Folco pour le travail de correction et d'harmonisation  
des contributions.

ISBN : 978-2-36013-093-1  
© Riveneuve éditions, 2012  
75, rue de Gergovie  
75014 Paris

 Riveneuve  
éditions

## SOMMAIRE

AVANT-PROPOS . . . . .	9
INTRODUCTION	
Véronique RIVIÈRE. . . . .	11
CHAPITRE I : INTERACTIONS ET DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT	
Jean-Paul BERNIÉ	
Éclairage : <i>Vers un comparatisme historico-culturel des interactions didactiques</i> . . . . .	25
Rouba HASSAN, Marie CARCASSONNE, Mireille FROMENT	
<i>Apprentissage de la lecture au CP : analyse dialogique et interactionnelle de la construction des contextes d'apprentissage</i> . . . . .	41
Martine JAUBERT, Maryse REBIÈRE, Julie PUJO	
<i>Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions didactiques</i> . . . . .	59
Mathilde ANQUETTI	
<i>L'interaction en situation de certification de français langue étrangère : un regard critique</i> . . . . .	81
Frédéric ANGLAUX	
<i>Vers une didactique de l'alternance codique en éducation aux Antilles françaises</i> . . . . .	97
Jérôme SANTINI, Gérard SENSEVY	
<i>Les interactions didactiques dans la dialectique jeux d'apprentissage – jeux épistémiques. Une étude de cas à l'école primaire</i> . . . . .	113

Julie RANÇON, Nathalie SPANGHERO-GAILLARD <i>Influence de l'interaction langagière sur l'enseignant. Comment construire des savoirs lexicaux en classe de français ?</i> . . . . .	133
Patricia RICHARD-PRINCIPALI, Georges FERONE, Jacques CRINON <i>Acquisition de compétences rédactionnelles et de connaissances sur les genres dans un dispositif d'interactions écrites</i> . . . . .	151
<b>CHAPITRE 2 : ANCRAGES PSYCHO-SOCIAUX ET EFFETS FORMATIFS</b>	
<b>DES INTERACTIONS DIDACTIQUES</b>	
Nathalie MULLER-MIRZA <i>Éclairage : Interactions sociales et dispositifs de formation : une perspective psycho-sociale</i> . . . . .	169
Florent MANGIN, Marie-Françoise LACASSAGNE, Nathalie WALLIAN <i>Identité sociale et positionnement en EPS : une étude langagière au lycée</i> . . . . .	187
Jose Ignacio AGUILAR RIO <i>IRF et interaction didactique en classe de L2 : Le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante</i> . . . . .	203
Catherine MÜLLER <i>Imaginaire dialogique et développement des compétences interactionnelles des apprenants dans une activité de commentaire de photographies en classe de langue</i> . . . . .	217
Aude BRETEGNIER <i>(S)ouvenir à l'interaction didactique ?</i> . . . . .	233
Véronique LAURENS <i>La formation à la méthodologie au crible des interactions didactiques : traces d'appropriation et marques de résistances</i> . . . . .	249
Fumiya ISHIKAWA <i>Discours du conseiller pédagogique en didactique du FLE : l'articulation de la formation de formateurs et de l'agir professionnel en interaction</i> . . . . .	267
<b>CHAPITRE 3 : MULTIMODALITÉ DE L'INTERACTION DIDACTIQUE</b>	
Jean-Pierre SAUTOI, Marie-Cécile GUERNIER <i>Éclairage : Observer et analyser les interactions didactiques : potentialités et limites du film de classe</i> . . . . .	285
Sylvain DOUSSOT <i>Des instruments pour faire de la classe une communauté historique scolaire</i> . . . . .	303
Chantal CLAUDEL <i>Le rôle du tableau « noir » dans le déroulement des interactions en cours magistral</i> . . . . .	319
Brigitte GRUSON <i>La visioconférence : quels effets sur la nature des transactions produites lors de séances d'anglais au cycle 3 ?</i> . . . . .	337
Marion TELLIER, Gale STAM <i>Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action</i> . . . . .	357

## Avant-propos

Cet ouvrage tire son origine d'un colloque international organisé en juin 2010 à Lyon par une équipe de recherche du laboratoire ICAR, ADIS-1st<sup>1</sup>. Il avait pour but de réunir des chercheur(e)s en didactique qui prennent pour objet d'étude les interactions à visée didactique. En particulier, il donnait voix à des études portant sur le rapport dialectique entre les constituants (plus ou moins stables) et les processus de l'interaction.

Le présent ouvrage n'est pas une publication des actes du colloque (accessibles sur le serveur des Archives ouvertes <http://halshs.archives-ouvertes.fr/SDID/ft/>). Il se veut un lieu d'écho de l'actualité de la recherche en sciences du langage et de l'éducation et de la formation centrée sur les dynamiques interactionnelles en contexte didactique et la présentation d'une pluralité de regards portés sur cet objet de recherche.

Les contributions ont donc été retravaillées par les auteur(e)s et sélectionnées par un comité scientifique.

L'ouvrage est organisé en trois parties correspondant aux principales spécificités et propriétés de l'interaction didactique. Chacune de ces parties débute par une contribution à caractère théorisant ou modélisant.

Une introduction tente de dresser les grandes caractéristiques de cette actualité, de déterminer les grandes orientations de ces travaux et de proposer des pistes de travail.

La première partie offre un panel d'études sur le caractère et le rôle dialectiquement configurant de la discipline d'enseignement sur l'interaction. La deuxième partie est consacrée aux dimensions psycho-sociales des échanges didactiques : enjeux interpersonnels,

---

1. Equipe ICAR 2 Apprentissages, Discours, Interactions et Savoirs linguistiques, scientifiques et techniques.

identitaires, psychologiques et psycho-cognitifs. Enfin, la troisième partie rassemble des études centrées sur le rôle des ressources multimodales de l'interaction sur l'enseignement et l'apprentissage.

#### Comité scientifique :

Jean-Paul Bernié, Université Bordeaux IV – Violaine Bigot, Université Paris 3 – Robert Bouchard, Université Lyon 2 – Francine Cicurel, Université Paris 3 – Jean-Marc Collerra, Université Grenoble 3 – Christine Develotte, ENS-IFE, Lyon – Laurent Fillietaz, Université de Genève – Peter Giggis, Université Lyon 2 – Luci Nussbaum, Université Autonome de Barcelone – Véronique Rivière, Université Lyon 2.

## Introduction

Véronique RIVIÈRE

Université Lumière Lyon 2  
UMR ICAR 5191

Les interactions humaines sont un objet d'étude commun aux différentes sciences sociales, mais qui a été plus fortement conceptualisé en psycho-sociologie et en linguistique. Notre point de vue sur l'interaction sera ici celui de la didactique et des didactiques<sup>1</sup> (des langues, des mathématiques, de l'histoire, etc.). Les didactiques s'intéressent aux processus d'interaction dans la mesure où elles réfléchissent aux processus d'enseignement et d'apprentissage et en particulier aux conditions de transmission d'un savoir ou d'un corps de savoirs constitué socio-historiquement en discipline<sup>2</sup>. Chaque didactique forge ainsi ses outils et ses concepts, privilégie certaines méthodologies de recherche au regard des spécificités de la discipline concernée. L'interaction est l'un des dénominateurs communs des didactiques disciplinaires qui en produisent donc potentiellement des cadres conceptuels originaux. Cet ouvrage vise à présenter, à travers des études diverses tant sur le plan théorique, méthodologique ou empirique, l'actualité de la recherche française et francophone sur ces questions.

---

1. Qui n'est pas exclusif des autres disciplines des sciences humaines.

2. À titre d'exemple, on peut retracer les liens historiques entre didactique du FLE et des langues et études interactionnelles. Voir à cet effet Cadet & Bigot (2011) ou Cicurel (2011).

MAIT 546 : non ça a un autre sens je ne me dégonfle jamais / Mathilde  
[...]

CAMI 1 555 : il abandonne jamais

MAIT 556 : il n'abandonne jamais !

PAUL 557 : ah bon ?

[...]

MAIT 560 : alors quand il a dit ça Julie elle a eu comme une révélation, c'est à dire qu'elle a eu une idée/ lui il lui disait « je ne me dégonfle jamais »/ en disant / ben moi j'ai jamais peur j'en suis capable et elle elle s'est dit « dégonfler ? »/ mais c'est peut-être ça le secret ?! vous comprenez ? vous comprenez ça a un double sens.

PAUL 561 : AH oui c'est comme l'ogre il croyait que c'était « dévorer »

MAIT 562 : EXACTEMENT ! exactement Pauline ! c'est-à-dire que dans l'autre texte l'ogre il avait compris dévorer des livres c'est les manger/ alors que « dévorer des livres » ça veut dire...

LOICK 563 : qu'il les lisent

LAURA 564 : qu'ils adoraient les livres

## L'interaction en situation de certification de français langue étrangère : un regard critique

Mathilde ANQUETIL

Università di Macerata (Italia)

Quelle culture communicative instaure-t-on à l'occasion des épreuves orales du DELF<sup>1</sup> niveau B2, avec les personnes souhaitant aménager leur accès à l'espace francophone par une démarche de certification de leurs compétences linguistiques avancées? Actuellement, le scénario de l'épreuve de production orale prévoit la « présentation et [la] défense d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur » (Commission Nationale, DELF-DALE, CIEP). 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'examinateur où les questions posées donnent l'occasion de défendre cette opinion en précisant, en nuanciant, et/ou en réagissant à des contre-arguments. L'analyse des réactions des candidats et des examinateurs dans le contexte italien montre que cette épreuve contient un potentiel de conflit interculturel. 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 transitions entre des

1. Le Diplôme d'Études en Langue Française est la certification officielle de français comme langue étrangère proposée par les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur français.

parties bien distinctes, puis enfin de se soumettre à un débat où l'examinateur jouera éventuellement le rôle de contradicteur. Ceci ne correspond pas à une culture scolaire comme celle de l'Italie, qui privilégie l'expositif et le narratif à partir d'une solide appropriation notionnelle et où la paraphrase fait partie des exercices canoniques du commentaire littéraire.

Le candidat au DELF B2, qui a dépassé un simple niveau fonctionnel de compétence pour s'engager dans une relation approfondie avec la langue-culture française, et qui est donc porteur d'une forte motivation, est en général assez frustré par la teneur de l'interaction lors de l'épreuve. Quant aux examinateurs, ils se retrouvent devant d'assez piètres performances jugées très différemment selon leurs options didactiques et leur sensibilité interculturelle.

Par ailleurs, la notion de validité du *construct* d'un examen comporte l'analyse de ses conséquences sociales (Shohamy, 2001 ; Mc Namara & Roever, 2006). L'effet *washback* de l'examen est assez négatif sur les pratiques scolaires (bachotage), sur la professionnalité des enseignants locaux (dépossession au profit des examinateurs natifs) et sur l'enseignement de la culture (recul des approches interprétatives, comparées, critiques). Cela mène à un désengagement des institutions éducatives car les certifications ouvrent la voie à l'externalisation de l'enseignement lui-même.

Des dissidences commencent à monter au sein des systèmes éducatifs nationaux en particulier du point de vue du courant de l'évaluation authentique<sup>2</sup> mais aussi au sein de la Cellule de réflexion stratégique de Francophonie, où Wolton adresse explicitement un reproche de francocentrisme à la certification officielle du français (Wolton, 2008).

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 Italie<sup>3</sup>. 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 (approche actionnelle, *Critical Testing*) 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 pour la tâche et interactions verbales) en réponse à la première problématique de notre colloque : relation dialectique entre processus et 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 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
- 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 ?

2. 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](http://www.lend.it) consulté le 24.06.2010.

3. Pour plus d'information sur cette expérimentation, consulter le site [http://www.france-italia.it/lingua-francese/TEST-&-CERTIFICAZIONI/PROGETTI\\_INI-ZIATIVE/le\\_certificazioni.php?c=7858&m=264&l=it](http://www.france-italia.it/lingua-francese/TEST-&-CERTIFICAZIONI/PROGETTI_INI-ZIATIVE/le_certificazioni.php?c=7858&m=264&l=it).

## 1. Cadrage institutionnel de l'évènement communicatif

Le dispositif du DELF 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 épreuve de production orale au sein de son contexte communicatif, une interaction qui a lieu entre trois instances : le candidat, l'examineur (pour B2; le jury est composé de deux examinateurs) et l'agence certificatrice comme énonciatrice des textes et consignes à traiter. Le 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 examineur 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'Éducation Nationale.

Cette organisation très technocratique a neutralisé les niveaux de médiation (Alliances Françaises, 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 en vantant la validation « d'une équipe de psychométriciens experts en évaluation »<sup>4</sup> 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)  
Examinateurs (E 1 et E 2)<sup>5</sup> :

- 1 E2 (à alors comment ils sont les sujets de cette année ?  
E1)
- 2 (bruits d'enveloppe)
- 3 E1 voilà ce que tu auras à faire
- 4 E2 ah ils sont là les sujets
- 5 E1 voilà tu peux en tirer deux au sort et tu en choisiras un  
(silence prolongé, bruits de papiers)
- 6
- 7 E1 ça ?
- 8 C1 euh (elle lit) « numéro 13, 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 !

Comment les interlocuteurs vont-ils bricoler (De Certeau, 1990) pour sauver la face dans ce cadre de 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 (Bange, 1992) sur la langue et sur le thème fait intrinsèquement partie de l'interaction interlingue 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).

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. Mais l'image professionnelle de l'examineur-professeur est mise en danger par cette imposition, 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 et se pose comme récepteur obligé au même titre que le candidat. Il organise ainsi une lecture publique du titre du sujet, ce qui aplanit

4. Site Internet [www.ciep.fr/delfdalf](http://www.ciep.fr/delfdalf) consulté le 24.06.2010.

5. Nous adoptons les conventions de transcription proposées par Vasseur (2005, p. 37) et fonctionnelles dans le dialogue entre linguistes et didacticiens.

l'asymétrie des places mais instruite aussi officiellement la soumission des deux interlocuteurs au thème imposé. Or, on sait combien ce thème fait, hors champ, 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.

Le souci de ménager la face des candidats manifestement désemparés et hésitants se manifeste dans l'insistance sur le choix possible, la minimisation des enjeux de ce choix, l'empathie face au désarroi. Par contre on n'observe aucune mise à distance quant aux consignes qui sont simplement oralisées.

Une fois choisi, le *topic* n'est plus alors qu'un numéro dans une sorte de loterie où tout sujet, et tout candidat, en vaut un autre. Cette mise en scène d'impartialité et la dépersonnalisation du jury ne correspond absolument pas à la culture éducative italienne où l'on passe l'oral du bac devant une commission interdisciplinaire mixte formée par le conseil des professeurs de la classe avec un seul membre externe à l'établissement en fonction de commissaire. Ici, le candidat lui-même ne désigne le thème à traiter que par le déictique neutre « ça » qui comporte une nuance péjorative. L'acte du choix adoucit l'asymétrie mais verrouille aussi le pacte communicatif par l'infime part de participation accordée. L'ironie est que les candidats interrogés après la passation rapportent que leur unique préoccupation, à ce moment du scénario, est focalisée sur le thème (que dire sur le sujet ?) et non sur la langue, alors que le sujet est conçu comme étant si banal que seule la langue devrait être mobilisée.

## 1.2. Etablissement du pacte communicatif dans la situation DELF B2 avec PEI

Extrait n°2 - 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 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 [...]
- 11 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'école de euh des documentaires d'actualité que j'ai (..) euh, proposés par l'émission 7 jours sur la planète
- 12 [...]
- 13 et après j'ai mis des exercices de compréhension de l'oral et des écrits, euh ce sont des simulations d'[éprL'v] du DELF
- 14 E2 très bien !
- 15 C1 et enfin, il y a :: euh, la présentation du livre "chagrin d'école"
- 16 [...]
- 17 C1 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
- 18 E1 il parle d'un sujet oui//
- 19 C1 d'un sujet très intéressant en rapport à mes études euh relatives\* à l'enseignement à l'école maternelle, et :: : [...]:er :: 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 où a eu lieu la négociation autour du choix du thème à présenter, puis l'aire thématique qui s'insère dans son parcours de formation disciplinaire. C1 se qualifie donc comme interlocuteur – acteur social complet non pas comme seul candidat DELF.

Le candidat manifeste aussi son adhésion informée au projet

de passation du DELF en soulignant l'aspect technique de sa préparation ; la rédaction d'une biographie langagière lui fournit l'occasion d'une autoévaluation de ses compétences selon l'échelle du CECR. C1 se pose ainsi comme expert 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 préparation à 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 dans le CECR lui-même. Dans ce cadre participatif (Goffman, 1974), les acteurs en présence élaborent un positionnement créatif plus fertile de sens que lors de la « non-conversation » (Johnson, 2001) imposée par le dispositif du 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 extraits selon les deux dispositifs.

### 2.1. La production sous contrainte

L'article « déclencheur » de l'épreuve CIEP se basait sur une enquête « sociologique » à propos des usages du téléphone mobile dans l'espace public.

Extrait n°3 - épreuve DELF-B2- CIEP :

1 [...] C3 vient de résumer le thème de l'article]

2 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 ce cette boîte colorée (fait un signe en usage dans le langage non verbal italien pour désigner des guillemets de citation), on peut ::

3 E1 oui bien sûr

4 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

5 E1 SMS

6 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

7 E1 mm mm

8 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 [uiti] 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 sonnettes ou :: la vibration du portable

9 E2 hum hum (invitation à poursuivre)

10 C3 et euh donc (...) ah ! (marquant une illumination) 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

11 E1 hum hum (invitation à poursuivre)

12 C3 (soupir) et ::::

13 E1 oui mais ça ça peut aussi arriver avec un téléphone normal !

14 C3 oui mais

15 E1 c'est pas forcément lié au portable !

16 C3 oui (sur la défensive) (...) mais le portable c'est le fait que tu le portes toujours avec toi-même

17 E1 ah oui, n'importe où alors d'accord

18 C3 et donc sans que tu peux être tu peux / comment dire / euh :::: toute la journée tu peux être repérable\* (...)

19 E2 ça existe en français ça « repérable »\* ?

20 [...] discussion entre E1 et E2 sur la production de l'italien "ripetibile" (joignable)]

21 E1 bon alors est-ce que vous pensez qu'il faudrait établir des règles ?

L'examinateur expert reconnaît que cette candidate ne fournit pas la prestation attendue par le DELF selon le barème du niveau B2<sup>6</sup>. Si l'on examine l'ensemble de la performance du point de vue de l'argumentation, on assiste à une opération de *capacitatio benevolentiae* par légitimation du texte (son intérêt, son actualité, sa teneur de

6. Voir les critères d'évaluation de la Commission Nationale DELF-DALF sur le site Internet du CIEP.

vérité universelle) suivie d'une série d'exemples de confirmation des faits exposés dans le texte par la seule expérience personnelle généralisée d'office. Mais les candidats n'ont guère d'autre stratégie possible de légitimation de leurs arguments puisqu'ils n'ont accès à aucune documentation tandis que les journalistes de « textes d'actualité » se basent presque toujours sur des résultats d'enquêtes. L'épreuve comprend donc en soi une menace pour la face du candidat dému.

L'interaction est ponctuée d'interventions assez menaçantes de la part des examinateurs qui refusent la pertinence d'un argument (Extrait 3, tours de parole 13-15) ou focalisent longuement sur la correction d'un mot (extrait 3, tours de parole 19 et suivants).

Le discours en production presque uniquement monologal, ponctué 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 ! 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 (tour de parole 21).

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 ?

## 2.2. Où l'expositif et le narratif construisent l'argumentatif dans l'interaction

Examinons maintenant l'interaction qui se réalise selon l'autre dispositif avec cette même candidate qui expose ici sa biographie langagière.

Extrait n°4 - DELF-B2 avec Portfolio :

- |    |      |   |
|----|------|---|
| 1  | C3   | oui, oui / alors ma première langue d'étude a été le français/ je l'ai étudié à l'école, au collège   |
| 2  | E1   | et aussi au lycée ?   |
| 3  | 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  |
| 4  | E1   | à l'espagnol, au français...  |
| 5  | 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   |
| 6  | E1   | oui, d'accord   |
| 7  |      | [...]   |
| 8  | 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 ?  |
| 9  | C3   | oui ( <i>rire un peu gêné</i> ), oui euh moi une chose que j'ai remarquée c'est le fait que par exemple / euh : je peux parler de l'expérience Erasmus ?  |
| 10 | E1   | oui !   |
|    | et   |   |
|    | E2   |   |
| 11 | 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 !  |
| 12 | E1   | mais quels professeurs, les professeurs de français ?   |
| 13 | C3   | oui, je trouve  |
| 14 | E1   | ( <i>consulte le CV</i> ) : ah oui c'est ça   |
| 15 | 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 !   |
| 16 | E2   | hum hum   |
| 17 | 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 |
| 18 | E2 à | bon alors il faut qu'on la vouvoie hein !   |
|    | E1   |   |
| 19 |      | ( <i>rires collectifs</i> )   |

- 20 E1 ah moi je suis totalement d'accord avec elle !
- 21 C3 moi je trouve que c'est simplement une question de respect du travail de l'enseignant, donc chacun doit avoir euh un rôle
- 22 [...]
- 23 C3 [...] je suis en train de faire un master en didactique de la langue italienne
- 24 E1 oui ?
- 25 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 /
- 26 E1 que vous pouviez communiquer /
- 27 C3 donc ça a été un expérience euh remarquante\* et donc j'aimerais faire un cours de langue arabe au mois de novembre
- 28 E1 bien !
- 29 C3 novembre de cette année
- 30 E1 alors l'espagnol grâce à un Mexicain !
- 31 C3 oui (rire)
- 32 E1 l'arabe grâce aux Marocains et Tunisiens, c'est bien c'est bien !
- 33 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 discursive de la candidate apparaît de meilleure qualité dans ce cadre participatif. La cohérence intraphrasique est assurée dans des phrases complexes où la locutrice insère aussi des commentaires métalinguistiques et explicite spontanément des expressions en faisant circuler de la synonymie. La cohésion du discours est maîtrisée avec en particulier, une clôture de synthèse personnelle sur les différentes langues qui ont été thématisées lors du développement.

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 ; Zuengler & Bent, 1991) ; que la complexité de la tâche améliore la qualité linguistique (Robinson, 2001), 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.

Nous observons que dans le dispositif DELF-PEL, les examinateurs ne se posent pas exclusivement comme relais ou contradicteurs externes mais interviennent de façon limitée mais participative dans le dialogue pour exprimer leur opinion personnelle, voire les ajustements sur leur agir professoral en réaction aux opinions de la candidate. Mais surtout, il se crée un enchaînement des tours de parole qui manifeste une réussite du projet communicatif du candidat : convaincre son interlocuteur. Au tour 26, l'examineur complète la structure phrasique initiée par C3 au tour précédent. Cette intervention est ratifiée par intégration implicite dans le discours argumentatif de C3 qui se poursuit au tour 27. 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 relève aussi de l'étayage pédagogique, d'une maïeutique pour favoriser la continuité de la participation dialogique du candidat qui va pour sa part tenter d'emprunter les mors de la culture de l'autre pour faire sens avec lui (Todorov, 1981). D'un point de vue interculturel, le contrat communicationnel semble illustrer assez bien cette politique d'hospitalité courtoise où chacun assume une attitude de surface convergente tout en maintenant des fins personnelles assez divergentes : ce que le sociologue italien La Cecla (La Cecla, 1997) nomme un « *malinteso beninteso* ». Il s'agit d'un « malentendu » consciemment construit et maintenu de part et d'autre pour ménager une scène positive de communication interculturelle. La finalité de l'interaction en situation d'examen n'est pas d'atteindre le « bonheur conversationnel » (Auchlin, 1996) mais de résoudre au mieux la transaction fondée sur un différentiel de compétences. À ce niveau avancé de compétence, autant prendre l'acte social qui fonde la rencontre comme thème de la rencontre elle-même avec la proposition par le candidat des preuves de sa qualification. Il peut ainsi y avoir une « redistribution des places en situation d'inégalité » (Vasseur, 2000) : l'aspirant à participer à une communauté de parole et de culture, élabore un nouveau rapport expert/novice auprès d'un membre dont la vocation est justement d'aménager l'accès à cette communauté, francophone dans notre cas.

## Conclusion

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 Mondada et Pekarek (2004) : 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<sup>7</sup>, d'où des interventions visant essentiellement à améliorer la formation des examinateurs. Or, c'est la validité de l'évaluation lui-même que nous entendons ici questionner car il semble hypothéquer la fiabilité même de la certification.

## Bibliographie

- AUCHLIN A. (1996). Bonheur conversationnel et qualité du discours : pour une approche expérimentale 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.
- BOISSAT D. (2002). Pendant l'examen de FLE, l'appropriation continue. *Marges linguistiques*. www.revue-texto.net.
- BROWN A. (2005). *Interviewer Variability in Oral Proficiency Interviews*. Frankfurt : Peter Lang.
- BULÉA E. & BRONCKART J.-P. (2006). La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. In L. Mondada & S. Pekarek Doehler (ed.). (2006). *La notion de compétence : études critiques*. *Bulletin valaisan*, n°84. 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, Tome 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- DUPOUX B. (ed.). (2006). *Réussir le Delf niveau B2 du Cadre européen commun de référence*. Commission nationale DELF-DALF. Collection CIEP Paris : Didier.
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de minuit.
- JOHNSON M. (2001). *The Art of Non-Conversation, A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*. New Haven & London : Yale University Press.
- LA CECLA F. (1997). *Il malinno, Antropologia dell'incontro*. Roma : Laterza.
- McNAMARA T. & ROEVER C. (2006). *Language Testing : The Social Dimension*. Oxford : Blackwell Publishing.
- MONDADA L. & PEKAREK-DOELHER 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-DOELHER S. (2007). Démystifier 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-flu.ulb.ac.be>
- ROBINSON P. (2001). Task Complexity, Task Difficulty and Task Production : Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, vol. 22, n°1. Oxford University Press.
- SHOHAMY E. (2001). *The power of Tests, a critical perspective on the uses of language tests*. Essex : Pearson Education.
- SMITH J. (1989). Topic and variation in ITA oral proficiency : Speak and field-specific tests. *English for Specific Purposes*, vol. 8, Issue 2.
- TODOROV T. (1981). *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- VASSEUR M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Revue Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n°12.

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

- VASSEUR M.-T. (2005). *Rencontres de langues, Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.
- WOLTON D. (2008). *Francophonie et migrations internationales*. Cellule de réflexion stratégique de la francophonie. [www.francophonie.org](http://www.francophonie.org)
- ZUENGLER J. & BENT B. (1991). Relative Knowledge of Content Domain : An influence on Native-Non-native Conversations, *Applied Linguistics*, vol.12, n°4, Oxford : Oxford University Press.

## Vers une didactique de l'alternance codique en éducation aux Antilles françaises

Frédéric ANCIAUX

Université Antilles-Guyane-IUFM Guadeloupe

CRREF EA 4538

La diversité culturelle et langagière des élèves et des contextes d'enseignement, amène enseignants et chercheurs en éducation et formation à étudier les spécificités des interactions didactiques, ainsi que les processus de contextualisation didactique (Blanchet, Moore & Rahal, 2008 ; Fachum-Sainton, Gaydu & Chéry, 2010 ; Prudent, Tupin & Wharton, 2005). Dans cette perspective, le présent travail explore la relation entre les interactions didactiques, en tant que processus de coordination et d'ajustement conjoint autour d'un objet commun, et l'alternance des langues, en tant que constituant contextuel de l'enseignement aux Antilles françaises. Nous présentons ici les résultats d'une recherche menée au collège en Guadeloupe en Éducation Physique et Sportive (désormais EPS) et en Langue et Culture Régionales option créole (désormais LCR) sur la base d'observations faites en situation d'enseignement et d'entretiens passés avec des enseignants. L'objectif est de décrire et de comprendre l'usage alterné des langues chez l'enseignant au cours des échanges en classe selon les disciplines considérées en vue de formuler des pistes de didactisation de l'alternance codique aux Antilles françaises.

La Guadeloupe présente un contexte sociolinguistique particulier que l'on peut qualifier de diglossique, voire de bilingue. En effet, deux langues vivantes, l'une officielle, le français, et l'autre régionale, le créole, coexistent et occupent une place importante tant dans la société qu'au sein des familles, des médias et de l'école. Ce contexte favorise le développement de compétences bilingues chez une grande