



“Peux-tu m’héberger ? Merci au revoir ” Quelles théories linguistiques de référence pour l’évaluation de la compétence en langue ?

Emmanuelle Huver, Grégoire Brault

► To cite this version:

Emmanuelle Huver, Grégoire Brault. “Peux-tu m’héberger ? Merci au revoir ” Quelles théories linguistiques de référence pour l’évaluation de la compétence en langue ?. *Scolia* [sciences cognitives, linguistique et intelligence artificielle / revue de linguistique], 2007. <hal-01919047>

HAL Id: hal-01919047

<https://hal.science/hal-01919047v1>

Submitted on 12 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

« Peux-tu m'héberger ? Merci au revoir »

Quelles théories linguistiques de référence pour l'évaluation de la compétence en langue ?

Emmanuelle Huver, Grégoire Brault

Cet article tire son origine d'une recherche de type recherche-action fondée sur un travail que nous effectuons en partenariat avec quatre universités d'Azerbaïdjan¹ depuis quelques années déjà, travail qui nous amène à évaluer les étudiants des filières expérimentales de FLE et à valider les quatre années d'études suivies dans ces filières.

Au moment de ces examens, tous les correcteurs, qu'ils soient français ou azerbaïdjanais, ont été confrontés aux difficultés inhérentes à la correction des épreuves de production, écrite et orale. L'une des questions qui se pose dans ce cadre est celle de la spécification des critères à retenir pour évaluer et noter les copies.

Notre objectif est de montrer que la spécification de ces critères dépend fondamentalement de la conception que l'on a de la langue et de son apprentissage. Autrement dit, qu'elle dépend des théories de la langue auxquelles on se réfère.

Notre propos s'appuiera sur l'analyse de deux copies, dont certains aspects nous semblent significatifs des difficultés auxquelles tout correcteur d'épreuves de production – écrite ou orale – peut être confronté. Il nous a donc semblé qu'elles nous permettraient de montrer en quoi leur appréhension varie sensiblement en fonction des critères retenus, et donc des théories de référence sous-jacentes.

Pour ce faire, nous décrirons d'abord brièvement les conditions d'obtention de notre corpus. Puis, nous exposerons les fondements méthodologiques d'une évaluation communicative. Enfin, nous montrerons comment la référence à différentes théories linguistiques apporte un éclairage nouveau sur l'évaluation de nos deux copies, sachant, bien entendu, que des facteurs idiosyncratiques entrent en jeu et qu'ils ne sont pas à sous-estimer. Nous les laisserons cependant de côté car, étant par définition propres à chacun, ces facteurs mériteraient une analyse individualisée, ce dont il ne saurait être question dans le cadre de ce travail.

1. Constitution du corpus

Depuis 1997, l'Université Marc Bloch de Strasbourg et cinq, puis quatre universités d'Azerbaïdjan, coopèrent étroitement dans le but de former des enseignants de français aux

¹ Université de Langues de Bakou, l'Université de Gandja, l'Université de Lenkoran et l'Université de Nakhitchevan.

approches communicatives. Dans les filières expérimentales créées à cet effet, l'enseignement dispensé est spécialisé – en français – et pratique, puisque les approches communicatives se fondent, entre autres, sur l'acquisition d'une compétence à communiquer de manière adaptée dans diverses situations de communication données.

C'est à l'UFR des Lettres de l'UMB, et plus particulièrement à la filière FLE, que revient la responsabilité d'élaborer les examens de fin d'année concernant la pratique du français : les copies de notre corpus ont été réunies en juin 2000 à l'occasion d'une mission qui visait à évaluer le niveau langagier atteint au terme de la première année de formation en français dans les universités de Lenkoran et Nakhitchevan, groupes qui comportaient respectivement quatorze et quinze étudiants.

Pour des raisons de concision, nous n'avons sélectionné ici que deux copies, qui nous ont semblé particulièrement représentatives de la thèse que nous défendons, à savoir que le choix d'une théorie linguistique de référence influe sur les modalités d'évaluation de la compétence en langue et que déterminer des critères suppose un cadre épistémologique en cohérence avec les fondements de la discipline à laquelle ils réfèrent.

2. Fondements méthodologiques d'une évaluation « communicative »

2.1. Elaboration des épreuves

Les travaux du Conseil de l'Europe, depuis les années soixante-dix, ont largement contribué à l'émergence dans le champ de la didactique des langues de la notion de compétence de communication, initialement développée par Hymes en ethnographie de la communication. Cette notion est depuis lors amplement reconnue comme la finalité principale de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ce qui a favorisé à partir des années quatre-vingts un renouveau méthodologique par l'émergence des approches dites communicatives.

Cette approche repose sur le principe de l'homologie entre les fins et les moyens : « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». Autrement dit, pour apprendre à parler, il faut donner à l'apprenant l'occasion d'agir au moyen de la langue dans des situations de communication vraisemblables, et ce tant au niveau de l'apprentissage que de l'évaluation, ce qui implique une nouvelle vision du diptyque enseignement/apprentissage qui doit proposer des activités susceptibles de :

1. faire agir et réagir l'apprenant au moyen de la langue cible ;
2. proposer une tâche socialement située et vraisemblable.

Lorsque l'enseignement est centré sur l'acquisition d'une compétence *de communication*, comme c'est le cas dans les filières azerbaïdjanaïses, l'évaluation, pour être valide, doit

également porter sur le niveau de compétence *de communication* atteint par les étudiants. Autrement dit, si l'enseignement s'inscrit dans une perspective communicative, les épreuves proposées lors des examens doivent également s'inscrire dans cette perspective. Par conséquent, les épreuves doivent être libellées sous forme de tâches situées et vraisemblables, et ce, afin de permettre à l'apprenant d'agir en mobilisant les différentes dimensions de la compétence langagière.

C'est le cas de l'épreuve de production écrite dont ont été tirées nos deux copies. En effet, celle-ci s'insérait dans un scénario d'évaluation, c'est-à-dire une tâche dont la réalisation demande la mise en œuvre de différentes activités langagières.

Ici, la tâche à réaliser était la suivante : « Vous avez une bonne amie à Strasbourg (Alsace). Vous partez cet été en Alsace pour une semaine avec un de vos amis qui habite Paris. Vous allez devoir chercher un logement et penser à des activités culturelles intéressantes. ». Pour mener à bien cette tâche, l'apprenant devait réaliser les activités suivantes :

1. écrire une lettre pour demander soit à être hébergé par son amie strasbourgeoise, soit à obtenir des renseignements sur les possibilités d'hébergements de Strasbourg (production écrite). C'est de cette épreuve d'expression écrite que sont extraites nos copies ;
2. comprendre les informations principales contenues dans des documents relatifs à différents modes d'hébergement envoyés par l'amie strasbourgeoise (compréhension écrite) ;
3. écrire une carte postale à l'ami parisien pour l'informer sur les conditions d'hébergement à Strasbourg (production écrite) ;
4. écouter la conversation de deux jeunes strasbourgeoises pour se renseigner sur les activités culturelles offertes à Strasbourg (compréhension orale) ;
5. choisir entre deux prospectus proposant des activités culturelles et tenter de convaincre l'ami parisien d'y participer (expression orale).

2.2. Modalités de correction

Depuis Ardoino et Berger (1986), on distingue deux types de pratiques évaluatives : le contrôle et l'évaluation :

- *le contrôle* a pour but de vérifier la conformité et de mesurer les écarts entre une norme et un phénomène unidimensionnel. Par exemple, les exercices structuraux permettent simplement de contrôler les connaissances de l'apprenant, dans la mesure où ils ne portent que sur une dimension particulière de la compétence en langue (exercice de conjugaison, de transformation syntaxique, etc.). En revanche, ils ne permettent pas de savoir dans

quelle mesure l'apprenant est capable d'employer ces connaissances de manière appropriée dans une situation de communication donnée ;

- *l'évaluation*, quant à elle, permet d'interpréter des données pluridimensionnelles au moyen d'un référentiel construit à cet effet. Or, il est maintenant communément admis que la compétence de communication est pluridimensionnelle. Ainsi, une activité comme celle que nous avons proposée aux étudiants azerbaïdjanais et qui est à la base de cette communication, suppose que l'apprenant mobilise différents savoirs et savoir-faire d'ordre morphologique, lexical, syntaxique, textuel, fonctionnel, discursif, etc.

La correction de l'épreuve de production écrite proposée ici suppose donc l'élaboration d'un référentiel indiquant les dimensions à considérer, autrement dit, les critères à prendre en compte pour pouvoir interpréter les indicateurs présents dans les copies. Or, pour ce faire, il convient de faire appel à des théories de référence adaptées.

3. Les théories de référence en lice

3.1. La linguistique structurale

Il est évident qu'une analyse de productions (écrite comme c'est le cas ici, ou orale) doit prendre en compte des critères d'ordre linguistique, puisque l'apprenant communique au moyen de la langue. Pour déterminer ces critères, et donc définir les différentes dimensions de la compétence linguistique, le *Cadre Européen de Référence pour les langues* (désormais CECR) du Conseil de l'Europe (2001, p.91 et sq) s'est fondé sur une approche structurale de la langue.

« La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des valeurs pragmatiques de ses réalisations. » (Conseil de l'Europe, 2001, pp.18-19)

Nous entendons par « approche structurale de la langue », le principe accepté selon lequel les énoncés produits possèdent une architecture et « constituent un système ordonné de règles qui en décrivent à la fois les éléments et leur relation, jusqu'à un degré déterminé de complexité : la langue peut [donc] être structurée au regard de divers critères indépendants les uns des autres » (Dubois et *alii*, 1994, p.445). La langue est ainsi considérée comme un système à étudier hors de son contexte de réalisation et représentée « comme un système autonome de structures » (Cuq dir, 2003, p.227).

En suivant la grille du CECR, nous pouvons, dans nos deux copies, sans être exhaustifs, répertorier des erreurs² :

- **Copie 1** : de morphologie (verbale) : *j'attend*
- **Copie 2** : d'orthographe (Salu), de morphologie verbale (*je viendra*), de morphologie lexicale (*la premier*), de syntaxe (*je besoin de t'aide*), de sémantique (*je peux me tromper*), textuelles (*Je suis désolée. Parce que je n'ai pas de place où rester. Je ne sais pas quelques jours je resterai là. [...] Est-ce que je peux rester chez toi ? [...] Je peux rester dans un hôtel*).

Ainsi, si l'on s'en tient aux seuls critères linguistiques stricts, la copie 1 qui ne présente que quelques erreurs, qui plus est de morphologie, est bien « meilleure » que la copie 2 pour laquelle on trouve des erreurs dans toutes les catégories déterminées par le CECR. La conséquence serait donc une note plus élevée pour la copie 1 que pour la copie 2.

Or, la copie 1, intuitivement, est moins satisfaisante que la copie 2, ce qui tend à conforter l'idée qu'une évaluation fondée uniquement sur des critères linguistiques ne peut rendre compte de l'acquisition d'une compétence de communication. Pour autant, la référence à la linguistique constitue, traditionnellement, le premier réflexe que l'on retrouve chez de nombreux correcteurs. Une fois vérifié et admis que la réponse apportée par l'apprenant correspond plus ou moins à la question et au sujet posés, ils font appel aux règles linguistiques pour évaluer le travail fourni. La langue est alors considérée en elle-même et pour elle-même, hors de son contexte d'utilisation. Par conséquent, si on veut rendre compte de la compétence de communication dans sa globalité, les critères linguistiques sont insuffisants et d'autres critères deviennent également nécessaires. Ces critères, et c'est la thèse que nous défendons, en nous appuyant d'ailleurs sur le CECR, sont d'ordres pragmatique et culturel, renvoyant à des théories de référence respectivement pragmatique et sociolinguistique/interactionniste.

3.2. La pragmatique

Le *Niveau-Seuil*, qui est à l'origine des approches communicatives, inscrit ces dernières dans une appréhension résolument pragmatique de la langue, dans la mesure où il fait la part belle à la notion d'acte de parole : ainsi, une des différences notoires entre les approches communicatives et toute autre méthodologie antérieure réside par exemple dans le fait que celles-ci proposent une

² Cependant, nous soulignons avec force qu'il ne s'agit ici en aucun cas d'une analyse d'erreurs en tant que telle, mais bien plutôt d'une analyse de la performance, dans ses aspects positifs et négatifs, dont les erreurs ne sont qu'une manifestation parmi d'autres. En effet, cette communication n'a pas pour but d'exposer les procédures à mettre en œuvre dans le cadre d'une évaluation critériée, qui supposent non pas un décompte et une classification de toutes les erreurs commises, mais plutôt un jugement global sur la mise en œuvre de chacune de ces dimensions.

progression de l'enseignement/apprentissage en fonction d'actes de parole et non de notions linguistiques.

Par conséquent, toute démarche d'évaluation congruente avec la finalité des approches communicatives, qui posent la communication comme un moyen d'agir pour arriver à une fin donnée, doit intégrer la notion d'acte de parole, tant au niveau des consignes (il s'agit de faire agir l'apprenant au moyen de la langue), qu'au niveau des critères d'évaluation.

Le CECR dénomme « compétence pragmatique » cette dimension de la compétence de communication qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisations de fonctions langagières, d'actes de langage) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels [et qui] renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. » (Conseil de l'Europe, 2001, pp.18-19). A partir de cette définition, on peut définir deux critères au sein de la dimension pragmatique de la compétence de communication :

- *un critère fonctionnel* qui prend en compte les actes de parole induits par la situation de communication et leur agencement dans des schémas d'interaction Dans notre cas par exemple, l'apprenant devra nécessairement demander à être logé (premier acte de parole) et demander des informations sur les modes d'hébergement (deuxième acte de parole) ;
- *un critère discursif* qui prend en compte les éléments de la production relevant de la mobilisation de ces actes de parole dans une situation de communication donnée, écrite ou orale. En d'autres termes, ce critère renvoie à la prise en compte par l'apprenant des différents facteurs liés à la situation de communication. Dans notre cas toujours, l'apprenant devra écrire une lettre, en indiquant entre autres qu'ils seront deux à séjourner chez l'ami strasbourgeois et qu'ils comptent venir cet été pour une semaine ; ces éléments figurant tous dans la consigne du scénario d'évaluation.

En suivant cette grille, on peut relever les aspects suivants dans les copies :

Copie 1

- *critère fonctionnel* : l'apprenante a peut-être eu l'intention de demander à être hébergée : en effet, on peut poser l'hypothèse que la formule « *je viendrai chez vous* » tient lieu de demande d'invitation. Toutefois, formulée de la sorte, la demande n'est guère compréhensible. De même, « *envoye moi le lieu où je peux rester* » peut être interprétée comme une demande d'informations sur les possibilités d'hébergement, quoique, là encore, la demande soit difficilement compréhensible. En d'autres termes, l'apprenante

ne produit pas, ou en tout cas pas de manière compréhensible, les actes de parole qui sont induits par la situation de communication.

- *critère discursif* : l'apprenante a effectivement rédigé un texte sous forme de lettre. En revanche, elle n'indique pas qu'ils seront deux à devoir être hébergés, ni la période et la durée de leur venue.

Copie 2

- *critère fonctionnel* : l'apprenante demande de manière compréhensible à être hébergée par son amie strasbourgeoise. En revanche, la demande de renseignements sur les possibilités d'hébergement ne figure pas dans la production.
- *critère discursif* : l'apprenante a véritablement rédigé une lettre, en indiquant une durée et une date de séjour. Toutefois, si la durée du séjour correspond à ce qui était indiqué dans la consigne, (« Vous partez (...) pour une semaine » / « je ne sais pas quelques jours je resterai là. Peut-être une semaine ou dix jours »), la date du séjour, quant à elle, est inadéquate (« Vous partez cet été » / « le 15 mars (...) le mois prochain, je viendra à Strasbourg »).

On voit donc que le fait même de situer notre travail dans une approche communicative a exclu par définition toute approche purement structuraliste de la langue et a fondé la nécessité de définir, à côté des critères linguistiques, des critères pragmatiques. De même, pour déterminer les critères pragmatiques, nous avons intégré les recherches des sciences du langage portant sur les actes de parole et l'énonciation, ce qui nous a permis de délimiter des critères fonctionnels et discursifs.

Dans ce cadre, le fait de prendre en compte les critères relevant de la compétence pragmatique permet d'apporter un éclairage nouveau sur les copies. En effet, si la copie 1 était plutôt satisfaisante d'un point de vue linguistique (peu d'erreurs de langue), elle ne l'est pas du tout d'un point de vue pragmatique. A l'inverse, la copie 2, qui contenait pourtant beaucoup d'erreurs linguistiques, est plus satisfaisante d'un point de vue pragmatique. On comprend alors que le sentiment d'insatisfaction à l'égard de la copie 1 ne provient pas tant de la qualité linguistique du propos, que de son inappropriété pragmatique.

Toutefois, la (non) réalisation des actes de parole ne suffit pas, à notre sens, à rendre compte des manques de la copie 1, ni des qualités de la copie 2. Cela signifie donc que l'articulation des théories structurale et pragmatique de la langue sont insuffisantes pour appréhender la compétence de communication dans sa globalité. Pour ce faire, il nous semble falloir convoquer d'autres théories de référence qui permettraient de définir un troisième critère, à savoir un critère culturel.

3.3. Sociolinguistique et interactionnisme symbolique

Le CECR distingue trois dimensions au sein de la compétence de communication : la dimension linguistique, la dimension pragmatique et la dimension sociolinguistique, cette dernière renvoyant « aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001, p.18).

A l'heure actuelle, peu de recherches se sont préoccupées de déterminer des critères relatifs à cet aspect de la compétence de communication. L'un des grands mérites de notre collaboration durable et régulière avec les universités azerbaïdjanaises aura été de nous permettre de réfléchir à ce problème spécifique, en ayant la possibilité d'affiner chaque année nos hypothèses, pour proposer, en l'état actuel des choses, deux types de critères au sein de la dimension culturelle de la compétence langagière : les critères sociolinguistiques et rituels.

Les critères sociolinguistiques font référence à cette partie de la sociolinguistique qui a pour objet l'étude des variations linguistiques en fonction du contexte. Cette dimension renverrait donc à des indicateurs tels que l'emploi des termes d'adresse (pronoms d'adresse et appellatifs, pour leur valeur relationnelle ; cf. Kerbrat-Orecchioni C., 1992, p.15) ainsi que les registres de langue. Dans notre cas, relèvent du critère sociolinguistique le choix du tutoiement et le choix d'un appellatif approprié.

Les critères rituels, quant à eux, se fondent sur les recherches en matière d'interactionnisme symbolique, et plus particulièrement sur les travaux de Goffman et de ses successeurs. Ils renvoient en fait aux rituels d'interaction, c'est-à-dire au travail de figuration (*face work*) nécessaire à la préservation des faces et des territoires des différents protagonistes de l'interaction ; cela au moyen d'un « répertoire figuratif constitué de conduites verbales et comportementales » (Cuq dir., 2003, p.134). Ainsi, on l'aura compris, les rituels relèvent de la dimension culturelle de la compétence langagière dans la mesure où leur réalisation dépend de la langue/culture dans laquelle l'interaction a lieu. Dans la situation que nous étudions, relèvent du critère rituel le fait de rédiger une lettre *informelle* (la présentation d'un texte étant en effet culturellement conditionnée) et le souci de préserver la face de l'autre, puisque le locuteur empiète sur le territoire de son interlocuteur en demandant à être invité.

Qu'en est-il donc dans nos copies ?

Copie 1

- *critère sociolinguistique* : utilisation inconstante du tutoiement³, appellatif adéquat, registre de langue approprié ;

³ Ici, on touche du doigt à une des limites de ce type de catégorisation, dans la mesure où ce phénomène relève de plusieurs dimensions à la fois (dimension culturelle, mais aussi dimension textuelle en vertu de la méta-règle de répétition. (Cf. Charolles 1978, p.8), ou discursive par affectation du processus de référenciation : *vous* renvoie-t-il à la même personne que *tu* ?).

- *critère rituel* : la lettre est présentée comme une lettre informelle ; mais l'apprenante ne cherche pas à préserver la face de son interlocuteur. Autrement dit, la demande est trop sèchement formulée pour être acceptable.

Copie 2

- *critère sociolinguistique* : utilisation constante du tutoiement, appellatif adéquat, registre de langue approprié ;
- *critère rituel* : la lettre est présentée comme une lettre informelle, et surtout, l'apprenante cherche à préserver la face de son interlocuteur en s'efforçant de formuler une demande polie, même si les moyens linguistiques mis en œuvre ne sont pas toujours pertinents (ex. « je suis désolé », hors de propos dans ce contexte).

Par conséquent, on voit que la différence de qualité entre les copies 1 et 2 réside principalement dans la mise en œuvre d'un travail de figuration destiné à émettre une demande polie, donc acceptable par le destinataire. Par ailleurs, la prise en compte de ce qu'on pourrait également appeler des rituels de politesse se justifie d'autant plus que nous nous situons dans une approche centrée sur des tâches à accomplir. Or, sans mise en scène – pour reprendre les termes de Goffman – d'un travail de figuration, il y a bien plus de chances que la requête échoue et donc que la tâche ne soit pas menée à bien.

Aussi la dimension culturelle de la compétence langagière doit-elle être intégrée à l'évaluation, du fait même de l'approche de la langue retenue dans une perspective communicative. En effet, dès lors que l'on raisonne en termes de tâches à effectuer, il est nécessaire de prendre en compte l'adéquation sociolinguistique du discours d'une part, et le travail sur les faces d'autre part, puisque ces aspects de la performance conditionnent hautement la réussite ou l'échec de la tâche.

Conclusion

Ce travail avait pour objectif de montrer que la spécification de critères dans la perspective d'une évaluation de la compétence en langue dépend fondamentalement de la conception que l'on a de la langue et de son apprentissage, donc des théories de la langue auxquelles on se réfère.

Or, l'analyse de nos deux copies prouve que les critères pragmatiques sont aussi nécessaires que les critères linguistiques, bien que, traditionnellement, la priorité soit souvent accordée aux « fautes de langue ». En effet, dès lors que l'enseignement/apprentissage, et donc l'évaluation, visent la compétence de communication, la seule spécification de critères linguistiques, fondée sur une approche structurale de la langue, ne peut suffire. L'intégration d'un critère pragmatique,

fondé sur une approche pragmatique de la langue, est d'ailleurs actuellement communément admise et massivement mise en œuvre (cf. certifications du DELF et du DALF).

Toutefois, les critères pragmatiques et linguistiques ne permettent pas de prendre en compte la compétence langagière dans sa globalité, et, par conséquent, d'évaluer la totalité des aspects de la performance des apprenants.

La prise en compte de la dimension culturelle n'est donc ni un « truc en plus », ni une cerise sur le gâteau, elle est au contraire contrainte par l'approche de la langue retenue, qui se fonde elle-même sur la notion de tâche à réaliser. Dès lors, elle a sa raison d'être au sein d'une évaluation critériée, et ce, afin de rendre compte de tous les aspects de la performance des apprenants. Autrement dit, une évaluation critériée qui ferait l'impasse sur les critères culturels court le risque de mal informer l'apprenant quant à la nature de ses erreurs, et/ou de « fausser » sa note.

Toutefois, prendre le parti d'inclure un critère culturel dans l'évaluation de la compétence langagière n'est pas sans poser quelques difficultés et notamment le fait que le correcteur sera éventuellement amené à sanctionner des comportements non conformes aux attentes « françaises ». Or, on peut se demander si une telle attitude est légitime :

- d'une part, parce que cela signifie que l'on érige un comportement français particulier en norme, uniformisant ainsi arbitrairement, voire idéologiquement, la pluralité d'une communauté ;
- et d'autre part, parce que cela implique que l'évaluateur est en droit d'attendre que l'apprenant étranger se comporte « comme un locuteur natif », alors qu'il est inacceptable d'exiger du locuteur qu'il quitte sa propre identité pour endosser la culture – ethnologique et/ou sociologique – de son interlocuteur. On peut même imaginer que certains aspects rituels de la culture cible vont trop à l'encontre de la culture d'origine de l'apprenant pour qu'il puisse les transgresser.

Cependant, malgré ces arguments qui doivent être des vecteurs de réflexion, il est nécessaire de garder à l'esprit que la communication est fondée sur un système d'attentes mutuelles et donc sur une vision partagée et attendue par tous les acteurs de la communication en question. Il convient donc, selon nous, de recentrer les pratiques d'enseignement autour d'un pôle plus pragmatique-culturel que linguistique afin de garantir une correspondance plus importante entre finalités de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation. Encore faut-il pour cela que les enseignants aient eux-mêmes accès à ces grilles de critères et qu'ils soient formés aux pratiques d'enseignement et d'évaluation qu'une telle démarche suppose.

Bibliographie

- CHAROLLES M., 1978, « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », *Langue Française*, n°38, pp.7-41.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P. Dir., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international.
- DUBOIS et alii, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse
- GOFFMAN E., 1973a, *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN E., 1973b, *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2 : Les relations en public*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- HUVER E., 2003, *Les critères d'évaluation de la dimension culturelle de la compétence langagière en Français Langue Etrangère*, Thèse de Sciences du Langage sous la direction de J.-C. Pellat, Strasbourg II, 2 volumes, 547 pages.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992, *Les interactions verbales tome 2*, Paris, Armand Colin, Collection Linguistique.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1998 (première édition : 1994), *Les interactions verbales tome 3*, Paris, Armand Colin, Collection Linguistique.