ARTIFICE ET REALISME DES TESTS DE LANGUES APPLICATION DU PRINCIPE D'IMMERSION MIMETIQUE AU CLES B2

Yves Bardière

▶ **To cite this version:**

Yves Bardière. ARTIFICE ET REALISME DES TESTS DE LANGUES APPLICATION DU PRINCIPE D'IMMERSION MIMETIQUE AU CLES B2. Mediazioni. Rivista online du studi interdisciplinari su lingue e culture, 2021, 32. hal-04536927

HAL Id: hal-04536927
https://hal.science/hal-04536927

Submitted on 11 Apr 2024

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.

Artifice et réalisme des tests de langues

Application du principe d'immersion mimétique au CLES B2

Yves Bardière – Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM), université Grenoble Alpes, EA 609

Résumé

Si l'interaction orale fait l'objet d'une attention particulière dans le Cadre européen, compte tenu de la place qu'elle occupe dans la vie réelle, force est de reconnaitre que son évaluation en contexte institutionnel est fortement entachée d'artifice : le candidat est censé jouer, bon gré mal gré, sur une durée fixée à l'avance et en présence d'observateurs conviés pour l'occasion, un rôle qui lui demande parfois d'adopter une prise de position contraire à ses convictions. Si la situation énonciative réelle (la situation d'examen) est artificielle, il est malgré tout possible de contrer l'artifice par la mise en place d'une situation fictive (la situation imaginée par les concepteurs) qui crée l'illusion du réel. Un moyen de stimuler cette illusion référentielle consiste à réunir les conditions qui favorisent le processus d'immersion mimétique ou fictionnelle. Le Certificat de compétences en langues de l'Enseignement supérieur (CLES), sur lequel s'appuie largement cette étude, préconise une approche de type SBLA (scenario-based language assessment), particulièrement bien adaptée au processus d'immersion mimétique. L'intérêt majeur de ce processus est qu'il suscite à son tour une mimésis comportementale, proche de la vie réelle, lors de l'interaction orale. Cet article vise à comprendre comment fonctionne l'immersion mimétique appliquée à un test de langue et plus particulièrement à l'interaction orale. Après avoir convoqué les notions de *réalité* et de *réalisme* et mis en évidence la distinction entre les deux, il tente de mettre à jour les mécanismes sous-jacents du processus d'immersion mimétique transféré au contexte d'une évaluation certificative en langues telle que le CLES.

Mots clefs

Immersion mimétique, mimésis comportementale, interaction orale, évaluation scénarisée (SBLA), intégration des activités langagières, unité thématique, réalité vs réalisme, situation d'énonciation réelle vs situation d'énonciation fictiionnelle, chronologie notionnelle vs chronologie temporelle

Abstract

Although oral interaction is given a specific focus in the Common European Framework, due to its paramount importance in real life, it must be acknowledged that its assessment in an institutional context is strongly tainted with artifice: candidates are expected to play a role, willingly or unwillingly, over a pre-determined period of time, before observers convened for the occasion, and are sometimes requested to defend a point of view which is at variance with their inner convictions. If the situation of utterance (the exam situation) is artificial, it is nevertheless possible to offset the artifice by devising a simulated situation (the situation conceived by the test designers) that creates the illusion of reality. An appropriate way to trigger a referential illusion is to ensure the propitious conditions for mimetic or fictional immersion. The French Higher education language certificate (CLES), on which this study is based, advocates a scenario-based language assessment (SBLA). This approach is particularly well suited to the implementation of mimetic immersion. The major interest of mimetic immersion is to induce a behavioural mimesis which is close to real life and proves to be most valuable during oral interaction. After tackling the notions of *reality* and *realism* and pointing out the differences between them, this article aims at providing a better understanding of mimetic immersion applied to language testing and more specifically oral interaction. It attempts to dismantle the underlying mechanisms at work in the context of scenario-based language assessments such as the CLES.

Key words

mimetic immersion, behavioural mimesis, oral interaction, scenario-based language assessment (SBLA), integration of language activities, thematic unity, reality vs realism, real situation of utterance vs fictional situation of utterance, notional chronology vs temporal chronology

Introduction

Le réalisme constitue la condition *sine qua non* de l'approche par scénario et de manière plus large de l'approche par tâches. C'est lui qui confère du sens à l'activité. L'importance de cette notion se trouve régulièrement réaffirmée tant pour l'apprentissage que pour l'évaluation dans la littérature spécialisée et textes de référence aussi bien américains (Chapelle, Enright, & Jamieson 2008 ; Sabatini, O'Reilly & Purpura 2016) qu'européens (CECRL 2001 ; Volume complémentaire, 2018).

Les concepteurs des épreuves du certificat de compétences en langue de l'enseignement supérieur (CLES) placent le réalisme au premier rang de leurs préoccupations. L'étude ci-dessous cible plus particulièrement l'interaction orale entre pairs[1] en CLES B2[2]. Elle s'attache à montrer comment une certification réaliste, fondée sur une approche scénarisée, favorise un processus d'immersion mimétique dans l'univers fictif ainsi créé et des attitudes susceptibles de stimuler les compétences pragmatiques et linguistiques des interlocuteurs.

Ce processus d'immersion mimétique, placé dans cet article au centre de l'analyse, n'a guère suscité d'attention dans le domaine de l'apprentissage et de l'évaluation en langues. Il faut dire qu'il est dévoyé ici de sa vocation première. Comme nous allons le voir, il apporte pourtant une plus-value considérable en

[1] L'opposition *peer to peer interaction* vs *teacher to student interaction* et les questions que ce type d'appariement soulève tant sur la conduite de l'interaction que sur son évaluation ont été abordées entre autres par Galaczi (2008), Blum-Kulka & Snow (2009), Philip, Adams & Iwashita (2014), Manoïlov & Tardieu (2016), Bardière (2019). Ces questions ne seront pas développées dans la présente étude.

[2] https://www.certification-cles.fr

introduisant une dimension réaliste dans un environnement institutionnel par définition artificiel. Transféré à l'évaluation en langues, il ne révèle pleinement son potentiel que dans des certifications de type SBLA (scenario-based language assessment) telles que le CLES. Une certification scénarisée accorde en effet une importance particulière à la mise en situation, aux principes d'authenticité et de réalisme, à l'unité thématique ou encore à l'intégration des tâches, autant de facteurs qui favorisent la mise en place du processus d'immersion dans l'univers fictionnel imaginé par les concepteurs du test.

Cet article aborde dans un premier temps à la notion d'authenticité mise en avant par le Cadre européen. Celle-ci est rapprochée de la structuration guillaumienne de l'acte locutoire. Ces deux paramètres jouent en effet un rôle fondamental dans l'interaction orale en CLES B2. Le principe général de l'immersion mimétique est ensuite rappelé à travers les théories développées notamment par Schaeffer (2008). Il est montré comment ce processus génère une illusion référentielle et *in fine* une mimésis comportementale. Les différents paramètres qui favorisent cette immersion sont enfin successivement passés en revue. Bien qu'interdépendants, ils sont dissociés pour les besoins de l'analyse, l'*analusis* renvoyant, dans son sens étymologique, à la décomposition d'une substance en ses éléments constitutifs. Le CLES B2, auquel une dernière partie est plus spécifiquement consacrée, sert d'illustration concrète à l'ensemble du propos.

1. La place et la structuration de l'interaction orale : entre réalisme et artifice

1.1. Interaction et vie réelle dans les textes de cadrage européens

Le CECRL (2001) et le Volume complémentaire (2018) placent le concept d'authenticité au cœur de la communication langagière, aussi bien dans le domaine de la formation que celui de l'évaluation :

> (1) L'idée est de concevoir des programmes et des cours fondés sur des besoins de communication dans le *monde réel*, organisés autour de tâches de la *vie réelle* à l'aide de descripteurs 'Je peux (faire)' qui représentent des objectifs pour l'apprenant[3]. (2018 : 26)
>
> (2) Le critère proposé pour l'évaluation est la capacité à communiquer dans la *vie réelle*, relié à un continuum de capacités (Niveaux A1 à C2). Il s'agit là du sens premier et fondamental du terme 'critère' dans l'expression 'évaluation critériée'. (*ibid.* : 27)

Le texte européen insiste à plusieurs reprises sur le rôle absolument central que joue l'interaction dans la vie réelle :

> (3) L'organisation proposée par le CECR[4] est plus proche de l'usage de la langue *dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens*. (2018 : 30)

Il met en avant l'importance du *sens d'intention* du locuteur et de la composante pragmatique, inhérents à tout acte de communication langagière :

> (4) *Est définie comme tâche* toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant *parvenir à un résultat donné* en fonction d'un *problème à résoudre*, d'une obligation à remplir, d'*un but qu'on s'est fixé*. (2001 : 16)
>
> (5) Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un *but communicatif*. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'*exécution de la tâche* et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs *intentions communicatives*. (*ibid.* : 121)
>
> (6) La *compétence pragmatique* recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des *scénarios* ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle 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. (*ibid*)

[3] Sauf précision contraire, c'est moi qui souligne dans les extraits cités dans cet article.

[4] Remplacement des quatre *compétences* (écouter, parler, lire, écrire) par les cinq *activités langagières communicatives*, qui incluent l'interaction orale. Le terme *compétences* n'a pas pour autant disparu, mais il s'est produit un glissement lexical, *compétences* et *activités langagières* recouvrant désormais des champs sémantiques bien distincts (voir entre autres le schéma récapitulatif proposé dans le Volume complémentaire, fig.1, p. 30).

En se fondant sur ces quelques citations, la suite de l'analyse mettra en évidence deux paramètres similaires, à savoir la structuration de l'interaction et celle de l'acte de langage (ou acte de parole), l'un comme l'autre participant du principe général d'authenticité. Le format de l'interaction orale en CLES B2 servira d'illustration à la démonstration.

1.2. Structuration chronologique de l'acte de langage et de l'interaction

L'interaction orale repose sur une succession d'actes de langage[5]. La psychomécanique guillaumienne montre que, en chronologie notionnelle[6], l'acte de langage se scinde en trois étapes : 1) la visée d'effet du locuteur (le « à dire ») ; 2) l'effection ou l'action proprement dite (le « dire ») ; 3) le résultat ou la conséquence (le « dit »). Cette structuration en trois étapes est dictée par des contraintes imposées par la réalité expérientielle.

On veillera tout d'abord à ne pas confondre *chronologie notionnelle* et *chronologie temporelle*. En chronologie temporelle, le *dire* et le *dit* sont simultanés, l'énonciation se transformant instantanément en énoncé. Comme l'analysent fort justement Joly et O'Kelly :

> La vérité est que, pour reprendre une image saussurienne appliquée à une autre réalité de langage, le *dire* et le *dit* sont aussi inséparables que le recto et le verso d'une feuille de papier : pas de *dire* qui ne débouche sur un *dit*, pas de *dit* qui ne présuppose un *dire*. (1990 : 17)

Mais comme le stipule aussi la citation, le *dire* débouche sur un *dit* et le *dit* présuppose un *dire*. Cela signifie que, en chronologie notionnelle, l'énonciation génère l'énoncé tout comme l'opération conduit au résultat ou encore la cause produit la conséquence. Dans la chaîne de causations idéelles, le *dire* précède

[5] Les travaux fondateurs d'Austin (1962) et de Searle (1972) ont inspiré une littérature abondante sur les actes de langage et donné lieu à de nombreux descriptifs taxinomiques. Rappelons, à toutes fins utiles, qu'ils ne se cantonnent pas à la seule interaction orale, plus particulièrement ciblée dans cette étude.

[6] La *chronologie notionnelle* est également appelée *chronologie abstraite*, *idéelle*, ou *de raison* (Guillaume 1964, p. 189).

donc nécessairement le *dit* et non l'inverse. Il y a bel et bien antériorité notionnelle du *dire* par rapport au *dit*. En résumé :

C H R O N O L O G I E N O T I O N N E L L E		
PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3
A DIRE	DIRE	DIT
visée	effection énonciation cause	résultat énoncé conséquence

Tableau 1 : chronologie notionnelle appliquée à l'acte de langage

Revenons à présent aux extraits (4) et (5) précédemment cités. Plusieurs expressions renvoient aux différentes étapes de la chronologie notionnelle sans que soit toutefois mise en évidence la structuration chronologique de l'acte locutoire : 1) « visée actionnelle » (angl. "purposeful action") ou « but qu'on s'est fixé » réfèrent au sens d'intention du locuteur ; 2) « exécution de la tâche », au processus ; 3) « parvenir à un résultat donné », au résultat. Encore une fois, ces expressions ne sont pas explicitement reliées dans le Cadre européen par un quelconque lien de causalité temporelle ou notionnelle.

En CLES B2, l'interaction orale reproduit au niveau macro la structuration chronologique de l'acte de parole au niveau micro. Elle se caractérise en effet par une visée initiale (un point de vue à défendre), une effection langagière (l'échange argumentatif proprement dit) et un résultat (la modification du point de vue de l'autre mais aussi une remise en cause partielle de son propre point de vue pour parvenir à compromis). Ce compromis clôt l'échange et correspond à la phase 3 de la structuration chronologique (*v. supra* tableau 1).

Il importe de préciser que le point d'aboutissement ou résultat (phase 3) en CLES B2 est déterminé à l'avance, ce qui génère un effet rétroactif sur la visée initiale (phase 1). Celle-ci évolue en permanence tout au long de l'interaction en vue du compromis à atteindre. Cette évolution impacte à son tour la phase 2 (le *dire*) de la chronologie.

Les trois phases de la chronologie notionnelle ne sont donc pas statiques mais au contraire dynamiques. Cette dynamique est liée à la dimension sociale de l'interaction qui, sur le plan linguistique et pragmatique, se traduit par un

discours évolutif co-construit. Ces deux dimensions, linguistique et pragmatique, sont intimement liées dans l'interaction. C'est en effet par la parole que le locuteur influence l'allocutaire et modifie son comportement. Ce principe, auquel recourt largement le CLES B2, relève pleinement de la pragmatique sémantique[7] issue de la théorie des actes de langage d'Austin (1962) puis de Searle (1972).

La suite de l'analyse montre comment, dans le contexte artificiel d'une évaluation, le processus d'immersion mimétique est susceptible d'influer sur les trois étapes de la chronologie idéelle précédemment décrite. Nous verrons également comment ce processus appliqué au CLES se construit de manière logique et chronologique.

1.3. Réalisme et artifice de l'interaction en contexte institutionnel d'évaluation

Les règles du jeu de l'interaction orale en contexte évaluatif apparaissent fixées dès le départ et le candidat n'a guère d'autre choix que celui de s'y conformer et d'accepter ce que Schaeffer (2008) nomme le « contrat pragmatique ». Certains décèleront alors un certain artifice dans la conception de l'épreuve et de manière générale dans toute interaction orale dès lors qu'elle se déroule dans un contexte d'évaluation institutionnel : le candidat se retrouve en effet dans un environnement universitaire, dans lequel il est censé jouer, bon gré mal gré, sur une durée fixée à l'avance et en présence d'observateurs convoqués pour jauger sa prestation, un rôle qui, dans le cas du CLES B2, lui est attribué au dernier moment et lui demande d'adopter une prise de position qui ne correspond pas nécessairement à ses convictions intimes. Comble de l'artifice, l'interaction se déroule dans une langue étrangère à des interlocuteurs qui partagent le plus souvent la même langue maternelle[8]. Il faut bien admettre que

[7] Pour une analyse de la pragmatique dans ses acceptions principales et une distinction entre pragmatique et compétence pragmatique, voir Bardière (2016).

[8] La création du réseau européen NULTE (Network of University Language Testers in Europe), dont le CLES est cofondateur, permettra peut-être un jour de réunir des interlocuteurs de

de telles conditions n'œuvrent guère en faveur de la mise en place d'une énonciation authentique. Il est toutefois possible de pondérer cette assertion par la prise en compte de deux éléments.

D'une part, la contrainte fait partie de la vie réelle et l'on peut donc considérer que les scénarios proposés en CLES B2 reproduisent de manière réaliste toute négociation avec la part de concession et de changement de posture que ce type de situation comporte le plus souvent. On peut même aller jusqu'à poser que les jeux de rôle mis en place en contexte institutionnel ne sont finalement guère plus artificiels que les jeux fictionnels dont les jeunes enfants fixent et renégocient en permanence les règles, phénomène que Schaeffer désigne sous le nom de *fantasy negotiations* (*v. infra* note 19).

D'autre part, comme nous allons le voir plus en détail dans la section suivante, il convient d'opérer une distinction entre *authenticité* et *réalisme*[9] même s'il existe à l'évidence des zones de recouvrement sémantique entre les deux. Maupassant établit par exemple une différence entre *copie du réel* et *illusion du réel*. Dans un contexte institutionnel entaché d'artifice, la parade consistera à générer autant que faire se peut une illusion référentielle par la mise en place d'un scénario réaliste.

2. Le processus d'immersion mimétique et fictionnelle

2.1. Principe général

Les théories sur l'immersion fictionnelle sont loin d'être nouvelles et c'est à Platon que revient le mérite d'avoir montré que l'immersion mimétique est au cœur du dispositif fictionnel. De manière très schématique, voire simpliste,

nationalité différente. Ainsi un Allemand pourra échanger en anglais avec un Français. Cela permettra alors de réduire considérablement l'artifice de l'interaction dans son schéma actuel.

[9] Il n'est pas anodin de noter que si l'on parle spontanément, en didactique des langues, de *situation authentique* ou *réaliste*, la combinaison lexicale *support / document réaliste* suscite une certaine gêne contrairement à la collocation *support / document authentique*.

l'immersion fictionnelle est un processus qui désigne, dans la perception mentale du sujet, le passage du monde réel à un monde fictionnel. Il existe de nombreux écrits sur le sujet, mais les lignes qui suivent s'appuient pour l'essentiel sur l'ouvrage de Schaeffer (2008), qui apporte sur cette question une réflexion très approfondie.

Le terme « fictionnel » doit être pris dans un sens très large, le processus d'immersion pouvant être déclenché par des vecteurs très variés et plus ou moins élaborés au sein de leur catégorie respective : littérature, théâtre, cinéma, jeux vidéo, jeux fictionnels, représentations graphiques, rêveries diurnes, autostimulations mentales, etc. Schaeffer cite entre autres l'exemple du spectateur qui pleure devant un film sentimental. Comme le précise l'auteur, ledit spectateur ne verse pas des larmes fictionnelles mais des larmes bien réelles. L'illusion référentielle que produit la fiction cinématographique atteint simplement dans ce cas un haut degré et il s'opère une inversion radicale des relations hiérarchiques entre perception intramondaine et activité imaginative. Mais il arrive que le phénomène soit moins intense et plus difficile à déceler. Celui-ci ne peut à vrai dire s'appréhender que sous la forme d'un *continuum*, la perception du monde fictif prenant parfois le pas sur celle du monde réel ou inversement. Quelle que soit l'amplitude du phénomène observé, l'environnement réel dans lequel se trouve le sujet et l'univers imaginé dans lequel il se plonge s'estompent dans des proportions variables et inversement proportionnelles, qu'il est difficile de quantifier scientifiquement.

La problématique est en réalité plus complexe que ne pourrait le laisser penser cette présentation simplifiée. L'univers fictif se situe en effet au-delà du vrai et du faux. Pour que le processus d'immersion fonctionne, ce qui importe par-dessus tout, c'est qu'il ne remette pas en cause le principe de *référentialité*. Aussi l'univers fictionnel peut-il mettre en scène des objets ou des êtres qui n'existent pas dans le monde réel sans que cela affecte pour autant nos compétences représentationnelles de ce que signifie pour nous « être une réalité ».

Schaeffer établit également une distinction pertinente entre *immersion fictionnelle* et *immersion mimétique*. Le premier renvoie à une modélisation

fictionnelle, régie par des relations d'analogie globale, le second à un modèle mimétique homologue. Ces notions sont relativement complexes et je les transférerai directement ici, par souci de simplification et pour éviter toute digression abusive, au contexte de l'évaluation certificative. Un dossier documentaire qui privilégie l'actualité politique, sociale et scientifique du monde contemporain (v. *infra* § 4.2.) plutôt que des extraits d'œuvres littéraires, de films ou de romans de science-fiction (SF)[10] relève d'une modélisation plus mimétique que fictionnelle.

Le cas de la SF constitue un exemple éclairant pour distinguer *modélisation homologique* et *modélisation analogique*. Un passage prélevé sur un roman de SF n'enlève rien au fait qu'il puisse être considéré comme un document authentique, au même titre donc qu'un article de presse. En revanche, le passage en question ne renverra pas nécessairement à une réalité attestée dans le monde phénoménal. Autrement dit, le support est authentique mais les référents expérientiels évoqués par celui-ci ne le sont pas systématiquement. Si la SF ne renvoie généralement pas à des situations dites *authentiques*, c'est-à-dire *empruntées à la vie réelle*, elle n'en demeure pas moins potentiellement réaliste. Elle peut donc constituer un remarquable vecteur d'immersion et créer une illusion référentielle tout aussi puissante que celle que pourrait inspirer la vie réelle. Il s'agit dans ce cas d'une mimésis de type analogique.

En conclusion, on veillera à ne pas confondre le support, bien réel, et les référents d'expérience auxquels celui-ci renvoie. Ces référents peuvent être réels – ils sont dans ce cas prélevés sur la réalité d'expérience – ou fictifs. Si l'univers fictif n'est pas par définition *réel*, il peut être néanmoins *réaliste*. Il convient donc de distinguer *réalité* et *réalisme*. Deux cas très différents ont été évoqués pour illustrer ce qu'il convient d'entendre par *réalisme*. Dans le premier cas, le monde imaginé n'est pas prélevé sur la réalité mais il est conforme à celle-ci. En clair, il ne met pas en scène des faits attestés mais hautement plausibles. Cet univers relève alors d'une *modélisation homologique*. Dans le deuxième cas, le monde est inventé de toute pièces, mais nos compétences représentationnelles nous permettent malgré tout d'y accéder. Nous avons

[10] Pour l'utilisation de la SF en contexte d'apprentissage des langues, voir Bardière (2013).

affaire à une *modélisation analogique*. Entre ces deux extrêmes, tous les cas de figure sont envisageables, le réalisme ne pouvant se concevoir que sur un *continuum*.

Transféré au contexte institutionnel d'apprentissage ou d'évaluation certificative en langues, l'intérêt majeur du processus d'immersion, quel que soit le type de modélisation (analogique ou homologique) mise en place, est d'induire une *mimésis comportementale*, susceptible de se manifester aussi bien à travers les modalités verbales que non verbales (notamment kinésiques). Cette mimésis comportementale joue un rôle prépondérant lors de l'interaction orale. C'est elle qui stimule la compétence pragmatique du candidat et peut générer à son tour l'illusion d'un dialogue authentique. Le processus d'immersion apparaît donc comme le moyen, la mimésis comportementale et linguistique, comme le but ultimement visé.

2.2. L'interaction orale en contexte institutionnel : l'apport de la linguistique énonciative

Les théories sur l'immersion fictionnelle ou mimétique et sur l'énonciation n'ont jamais, sauf erreur de ma part, fait l'objet d'un quelconque rapprochement. La linguistique énonciative, à laquelle ne recourt donc pas Schaeffer, apporte pourtant un éclairage scientifique qui permet de mieux cerner les mécanismes du processus d'immersion en contexte d'apprentissage ou d'évaluation en langue.

Pour rappel, l'article fondateur de Benveniste (1970), intitulé « L'appareil formel de l'énonciation », a inspiré diverses modélisations de la situation d'énonciation. Celles-ci font généralement intervenir deux, parfois trois variables. Par exemple, dans la Théorie des opérations énonciatives (TOE) de Culioli, l'espace énonciatif est ainsi modélisé : *Sito* (*So To*). La situation énonciative origine (*Sito*), qui marque le moment où le sujet énonciateur prend en charge son énoncé, est constituée de deux ancrages, le sujet zéro (*So*) ou sujet énonciateur origine et le temps zéro (*To*) ou moment de l'énonciation. Outre la prise en compte du sujet et de l'instant d'énonciation, la psychomécanique

guillaumienne intègre, quant à elle, explicitement le paramètre spatial, la situation d'énonciation reposant alors sur trois ancrages, le *ego*, *hic* et *nunc*, que Joly et O'Kelly (1990) nomment la « triade énonciative ». La situation d'énonciation ainsi définie constitue un point de référence spatio-temporelle à partir duquel il devient possible d'effectuer des opérations de repérage pour analyser la détermination non seulement verbale (temps, aspect, mode) mais aussi nominale (articles, démonstratifs, etc.).

Ces théories linguistiques, fondées essentiellement sur la notion de repérage par rapport à une origine, sont ici dévoyées de leur vocation première et appliquées *mutatis mutandis* au fonctionnement du processus d'immersion mimétique ou fictionnelle lors de l'interaction orale en contexte institutionnel. Ce processus consiste à opérer un décrochage des repères énonciatifs réels (le *moi*, *ici* et *maintenant* de la situation d'évaluation institutionnelle) par l'instauration de repères énonciatifs virtuels (le *moi*, *ici* et *maintenant* de la situation fictive), autrement dit par la mise en place d'un simulacre, c'est-à-dire d'un semblant qui passe pour le réel. Il y a alors superposition de deux situations énonciatives, la situation origine (*Sito*) s'effaçant plus ou moins devant la situation simulée (*Sit1*) sans jamais pour autant disparaître totalement. Une situation réaliste, fondée sur un scénario (*v. infra* § 2.4.), constitue cependant un puissant vecteur d'immersion, qui favorise le décrochage des repères énonciatifs origines.

L'espace énonciatif de la situation énonciative feinte peut à son tour être modélisé comme suit : *Sit1* (*S1 T1*). *T1* ne renvoie pas ici à une étape chronologique postérieure à *To*. Il n'est que l'équivalent de *To* transposé dans le monde fictif. En l'occurrence, les deux temporalités, celles du monde réel et du monde fictif, sont strictement simultanées. Il n'y a donc aucun décalage temporel – les psychomécaniciens utiliseraient l'expression « décadence temporelle » – entre *Sito* et *Sit1* ou, pour le dire autrement, la décadence temporelle est nulle. Le passage de *So* à *S1* marque, quant à lui, une « décadence » de la personne, en clair le passage de la *personne* (dans le monde réel) au *personnage* (dans le monde fictif). Bien qu'effective, cette décadence n'est que partielle car il s'agit bien dans les deux cas du même individu. La décadence la plus marquée se situe sur le plan spatial, le *hic* de la

triade énonciative. Par exemple, les lieux de l'univers réel (environnement institutionnel de l'examen) et fictif (la chambre de commerce de New York dans l'illustration proposée au § 4.2.) sont radicalement différents. Les points de similarité totale entre *To* et *T1*, partielle entre *So* et *S1*, facilitent le chassé-croisé susceptible de s'établir entre les deux mondes. Cette interaction potentielle est très importante, car elle montre tout d'abord que la coexistence des deux univers est nécessaire à la mise en place du processus d'immersion mimétique. Elle permet aussi et surtout d'illustrer une distinction fondamentale pour notre propos entre *allocutaire* et *destinataire*[11]. La présence d'un sujet énonciateur, qu'il s'agisse de *So* ou de *S1*, implique celle d'un sujet co-énonciateur, que l'on nommera par commodité et harmonisation des signifiants *CoSo* ou *CoS1*, selon l'espace énonciatif, réel ou fictif, dans lequel il évolue. Ainsi, dans une interaction orale symétrique (*peer to peer oral interaction*), telle qu'elle est pratiquée en CLES B2, *CoS1* est l'allocutaire de *S1*. *CoSo,* l'examinateur, n'intervient pas dans l'interaction. Cet observateur muet n'est pas l'allocutaire de *S1*. Mais c'est pourtant à lui que s'adresse *in fine* le discours de *S1*. C'est donc lui le *véritable destinataire* de son message (voir le schéma récapitulatif proposé en conclusion).

2.3. Application du processus d'immersion à la didactique des langues

Tout comme les théories sur l'énonciation sont détournées ici de leur contexte linguistique d'origine, les concepts théoriques sur l'immersion sont extraits de leur contexte épistémologique de départ pour être reconfigurés à des fins didactiques. Schaeffer n'a en effet jamais envisagé une quelconque application de ses théories à l'enseignement/apprentissage des langues. Inversement, qu'il s'agisse du cas particulier de l'interaction orale ou, de manière plus large, de l'ensemble des activités langagières, le principe d'immersion fictionnelle ou mimétique n'a pas retenu l'attention des didacticiens. Il ne fait au mieux l'objet que de mentions fugitives et voilées dans les textes fondateurs. En voici une illustration :

[11] Voir les distinctions établies par Ducrot (1980) entre énonciateur, allocutaire et destinataire.

> (7) D'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique », sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « *faire-semblant accepté volontairement* » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. (CECRL 2001 : 21)

On retrouve ici, mais de façon très indirecte, le décalage entre la situation énonciative réelle mais entachée d'artifice, autrement dit la « situation de classe » et la situation fictive qui est, de manière quelque peu paradoxale, crée de toute pièce tout en étant recherchée pour son caractère authentique et qui ne devient véritablement accessible que par le biais d'un « faire-semblant accepté volontairement ». L'expression, notons-le au passage, apparaît entre guillemets dans l'extrait (7). Il s'agit en effet d'une citation d'auteur. Mais ce dernier n'étant pas nommé, certains ne verront peut-être pas l'allusion au poète et écrivain britannique Samuel Taylor Coleridge, qui utilise cette expression dans sa *biographia Literaria* de 1817. Le texte original, « *willing suspension of disbelief* » est délicat à rendre en français. Il est parfois traduit de façon plus littérale par « suspension consentie de l'incrédulité ». La version anglaise, qui présente l'avantage de ne pas passer par le biais potentiellement déformant de la traduction, rend malgré tout la référence à Coleridge plus explicite. Quoi qu'il en soit, réunir les conditions favorisant la « suspension consentie de l'incrédulité » permet de contrecarrer dans une certaine mesure l'artifice du contexte institutionnel.

2.4. Applications de cette approche théorique aux épreuves du CLES

Le CLES opte résolument pour une modélisation homologique, combinant l'authenticité des supports à celle des référents d'expérience. Il fait en effet le choix de supports authentiques ancrés dans la réalité de tous les jours et ne met en place que des situations que le candidat peut trouver dans le monde réel, académique ou professionnel. L'univers fictif que suscite le scénario s'efforce donc de reproduire aussi fidèlement que possible l'univers réel.

Le scénario constitue la marque de fabrique du CLES et la notion de *but à atteindre* fait partie des critères définitoires incontournables du scénario. Ce lien entre *scénario* et *but à atteindre* se trouve souligné dans de nombreux articles. Par exemple, pour se limiter aux seuls extraits cités ci-dessous (*v. infra* § 3.1.), Purpura (2016) parle de « overarching scenario goal », de « purpose-driven scenario » ou encore Bourguignon (2007) d'« accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif ».

A la notion de visée, inhérente au scénario, se rattachent également celles d'*unité thématique* et de *tâches intégrées*, ainsi que celles d'*authenticité* et de *réalisme*. *Scénario*, *visée*, *unité thématique*, *intégration des activités langagières*, *vie réelle* et *réalisme* appartiennent en fait au même domaine isotopique. Dans ce champ lexical, le premier item, *scénario*, occupe une place à part, dans la mesure où il englobe les caractéristiques véhiculées par les autres items. Une approche plus sémantique que lexicale permettrait de mettre davantage en évidence ce rapport d'inclusion, en faisant de ces autres items les sèmes constitutifs du premier. Le sémème *scénario* pourrait alors se prêter à une décomposition sémique de ce type :

Scénario : [+situation], [+visée], [+unité thématique], [+intégration], [+ réalisme] / [+ authenticité]

Les traits sémantiques ainsi dégagés sont interdépendants, voire régis par des relations causales. Par exemple, il ne saurait y avoir de *tâches intégrées* sans *unité thématique*. De même, *visée*, *unité thématique*, *intégration* participent du caractère *réaliste* et / ou *authentique* du scénario. Une situation de type homologique, privilégiée par le CLES, sollicite nécessairement le trait [+ authenticité], etc.

Ces différents traits favorisent le processus d'immersion fictionnel ou mimétique dans l'univers créé et en préviennent toute forme de discontinuité. Ce dernier point, très important, sera développé dans la section suivante (*v. infra* § 3). Du soin apporté à chacune des composantes mises en évidence par l'analyse componentielle dépend le degré d'immersion que le scénario est susceptible de produire. Certes, dans le contexte généralement anxiogène d'une évaluation

institutionnelle, il y a peu de chance que, contrairement au film sentimental, qui parvient jusqu'à émouvoir aux larmes le spectateur par trop empathique (*v. supra* § 2.1.), le scénario exerce un tel pouvoir sur le candidat[12]. Ce n'est d'ailleurs pas, rassurons-nous, le but recherché. Les scénarios CLES, aussi finement élaborés soient-ils, n'ont pas pour vocation de faire pleurer les candidats ni de provoquer un pugilat lors de la confrontation des points de vue. Ils visent simplement à stimuler un processus d'immersion mimétique et générer une mimésis comportementale pour rendre l'activité plus proche du réel.

Le scénario, quelle que soit sa qualité, ne saurait toutefois suffire pour induire un tel phénomène. Deux autres facteurs doivent également intervenir : tout d'abord l'attitude plus ou moins volontariste du candidat, sa *willing suspension of disbelief*. En effet, le processus d'immersion dépend aussi du bon vouloir de la personne à jouer le jeu et de la disposition d'esprit dans laquelle elle se trouve ce jour-là. Il est de plus subordonné à la capacité d'immersion dans l'univers fictif. Cette capacité varie éminemment selon les individus. Dans une interaction orale, certains candidats se révèlent meilleurs acteurs que d'autres, l'acteur professionnel pouvant finir par éprouver réellement ce qui n'est au départ qu'une feintise[13].

Il importe enfin de bien distinguer les facteurs internes et externes à l'épreuve. Les deux cas qui viennent d'être évoqués, à savoir l'attitude du candidat et sa capacité à endosser un rôle, relèvent de facteurs humains externes, strictement individuels, qui échappent à tout contrôle lors de la conception des épreuves. Le CLES n'exerce aucun pouvoir à ce niveau. Il peut en revanche influer sur les facteurs internes, à savoir la qualité du scénario et de manière plus globale le

[12] Si le candidat verse des larmes, cela ne saurait être dû à une quelconque émotion suscitée par la situation d'énonciation fictive mise en place, mais uniquement par la situation d'énonciation réelle dans laquelle il se trouve (stress, sentiment d'échec, etc.). Il y a des cas où la magie du décrochage énonciatif n'opère pas…

[13] Comme le note Schaeffer, « chez l'acteur professionnel […], la simulation consciente n'est en général qu'une amorce volontariste dont le but est bien d'induire un état d'immersion […]. L'acteur doit à la fois savoir "se modéliser" et être capable de "sortir de lui-même" » (*ibid.* : 194). En clair, l'acteur qui se met en colère feint la colère dans un premier temps (simulation consciente permettant l'amorce) pour éprouver réellement un sentiment de colère dans un deuxième temps. Mais tout le monde n'est pas capable de "sortir de lui-même".

construit de l'épreuve, l'unité thématique et l'intégration harmonieuse des tâches faisant partie des préoccupations essentielles des concepteurs de sujets.

3. Unité thématique et tâches intégrées

3.1. Le format du CLES

L'unité thématique assure la cohésion et la cohérence entre les différents documents et activités dont se compose l'épreuve. Elle constitue le fil conducteur qui fédère les différentes parties constitutives du tout, et, ceci étant lié à cela, elle permet de prévenir tout risque de discontinuité du processus d'immersion mimétique. Ce processus d'immersion commence en amont de la phase 1 de la chronologie notionnelle appliquée à l'interaction orale (*v. supra* § 1.2.), dont il prépare la mise en place. Il débute dès la lecture, l'écoute ou le visionnage des documents sélectionnés et prend une importance grandissante lors de l'interaction. C'est à ce moment-là qu'il peut générer une mimésis comportementale et influer sur la composante pragmatico-linguistique prise en compte dans l'évaluation (phases 2 et 3 de la chronologie).

A l'unité thématique est subordonnée la notion de *tâches intégrées*. Que faut-il précisément entendre par *intégration* ? Purpura rappelle de manière simple et efficace le principe général : « *source information is obtained from reading or listening and then integrated into speaking and writing* » (2016: 200). L'auteur met aussi en avant le rôle que joue l'intégration dans l'utilisation de la langue dans la vie réelle : « *the ability to integrate information is fundamental to language use* » (*idem*). Il souligne le lien entre évaluation des tâches intégrées et vie réelle : « *demands for L2 assessments that measure competencies and processes similar to those in the TLU [Target Langue Use] domain have motivated the assessment of integrated L2 skills* » (*ibid.*). Il montre enfin comment l'évaluation fondée sur le scénario ou *scenario-based language*

assessment (SBLA) constitue une forme plus aboutie que l'évaluation par tâches ou *task-based language assessment* (TBLA) :

> While the work on integrated skills assessments has highlighted the importance of tasks designed to measure the learners' ability to understand source material to communicate ideas in writing and speaking […], this perspective has concentrated somewhat narrowly on skill integration and performance. Scenario-based assessment (SBA) takes this a step further by orchestrating skill integration within a thematically coherent, socially familiar, purpose-driven scenario in which participants are required to complete a sequence of subtasks intended to reflect the habits of mind underlying the overarching scenario goal. (*ibid.*: 200).

Cette analyse du scénario par Purpura, qui met en relief les traits sémantiques [+visée] et [+intégration] du scénario, se situe en contexte d'évaluation. Elle correspond très exactement à la définition du scénario par Bourguignon (2007) en contexte d'apprentissage :

> Tenant compte des orientations du Cadre, j'ai défini le scénario d'apprentissage-action comme une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale.

Cette approche définit la philosophie même du CLES comme le montre l'annexe 1 de l'arrêté du 4 novembre 2016 relatif au certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur, qui fait aussi intervenir le sème [+réalisme] :

> Le scénario CLES B2 est défini comme la simulation d'une mission que les candidats effectuent par étapes dans le cadre d'une mise en situation réaliste liée à une thématique contemporaine. En effectuant des tâches de compréhension et de synthèse des informations, le candidat découvre les faits pertinents de la thématique. Il collecte des informations pour pouvoir ensuite réaliser les tâches de production finales.

Il ressort enfin de ces citations que l'ordre des tâches proposées ne saurait être aléatoire. Selon Bourguignon, « la notion de "succession" est essentielle car elle fait disparaître la possibilité d'action "gratuite ". […] il ne peut y avoir de production sans recherche d'informations auparavant […] (*ibid.*). *Succession* et *intégration* apparaissent donc intimement liés. Qu'il s'agisse de situation d'apprentissage ou d'évaluation certificative, les tâches de réception précèdent

en effet systématiquement les tâches de production, l'ordre des activités au sein de la réception ou de la production pouvant éventuellement varier, comme le montre la structuration chronologique ci-dessous[14] :

ORDRE	CLES B1	CLES B2	CLES C1
1	CO	CO	CE
2	CE	CE	CO
3	PE	PE	POC
4	PO	IO	IO
5			PE

Tableau 2 : structuration chronologique du CLES par niveaux et par activités langagières

3.2. Le format du TOEFL

Le TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*)[15] qui, plus que tout autre test multiplie les thématiques abordées au sein d'une même épreuve, permet d'illustrer en contrepoint le morcellement du processus d'immersion mimétique. Le tableau ci-dessous rappelle succinctement la structuration de ce test (source : *The official guide to the TOEFL test*, 3rd edition) :

Test Section	**Number of Questions**	**Timing**
Reading	3–5 passages,12–14 questions each	60–100 minutes
Listening	4–6 lectures, 6 questions	10 minutes

[14] CO = compréhension orale ; CE = compréhension écrite ; PO = production écrite ; PE = production écrite ; POC = production orale en continu (parfois désignée par PPC ou prise de parole en continu); IO = interaction orale.

[15] Le TOEFL est disponible sous deux formats : le TOEFL ITP (Institutional Testing Program, anciennement appelé PBT ou Paper Based Test) et le TOEFL IBT (Internet Based Test). Le TOEFL ITP évalue la compréhension orale et écrite, le TOEFL IBT, la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. 98% des candidats passent le TOEFL IBT.
Malgré les faiblesses dénoncées ici, il convient de rendre justice à ce test, ancré dans un cadre de validation solidement argumenté (Chapelle *et al*. 2008), qui lui confère une assise scientifique incontestable.

	each 2–3 conversations, 5 questions each	
BREAK		
Speaking	6 tasks: 2 independent and 4 integrated	20 minutes
Writing	- 1 integrated task - 1 independent task	- 20 minutes - 30 minutes

Tableau 3 : structuration du TOEFL par activités langagières

En compréhension de l'oral, le TOEFL iBT propose 6 à 9 enregistrements (*lectures* + *conversations*) qui peuvent aborder successivement, dans un même test, des thèmes aussi variés que l'éducation, les antibiotiques, la justice ou encore le système racinaire des plantes. La compréhension de l'écrit traite de sujets tout aussi divers et différents de ceux proposés à l'oral. La production orale cumule, quant à elle, 2 tâches indépendantes et 4 tâches intégrées. Pour chacune des tâches intégrées, le candidat doit lire et écouter un court extrait, portant sur un même sujet mais un sujet différent de celui proposé pour les tâches indépendantes, et répondre à une question. Ces quelques exemples suffisent à donner une idée de la démultiplication débridée des thématiques proposées au candidat au sein d'une seule et même épreuve, le nombre de sujets ainsi traités pouvant aller de 17 à 22.

Cette prolifération contraste singulièrement avec l'unité thématique prônée par le CLES et de manière plus large toute évaluation fondée sur un scénario (*scenario-based language assessment*) et morcelle *ipso facto* le processus d'immersion mimétique. Le candidat ne s'est pas sitôt plongé dans l'univers généré par tel ou tel support qu'il doit aussitôt s'immerger dans un autre monde totalement déconnecté du précédent et ainsi de suite. Outre la surcharge cognitive que génère une telle frénésie thématique, celle-ci introduit un artifice qui s'inscrit en faux contre la philosophie du Cadre européen. Dans quels cas aborde-t-on en effet dans la vie réelle des sujets aussi nombreux, aussi divers

et sans transition aucune et dans un espace de temps aussi contraint[16] ? Quant à l'interaction orale, placée par le CECRL au cœur même de la communication langagière dans la vie réelle (*v. supra* § 1.1.), elle est tout simplement passée sous silence en tant qu'activité langagière à évaluer.

4. L'interaction orale et la notion de genre textuel

4.1. Brève revue de littérature

La notion de *genre textuel* constitue elle aussi un facteur favorisant le processus d'immersion mimétique ou fictionnelle. Elle se révèle particulièrement pertinente dans son application à l'interaction orale en CLES B2, comme il sera montré ci-dessous (*v. infra* § 4.2.). Essayons au-préalable de définir brièvement cette notion. Voici pour commencer ce qu'écrit Bakhtine sur le sujet :

> Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible. (1984 : 285)

D'autres auteurs se sont emparés de manière approfondie de ces notions, par exemple Fillietaz, Roulet & Grobet (2001), qui établissent une distinction

[16] Le DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française), géré désormais par France Éducation International, anciennement CIEP (Centre International d'études pédagogiques), établissement public, placé sous la tutelle directe du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, présente les mêmes inconvénients. Le dossier documentaire peut proposer dans une même épreuve des thèmes aussi épars que la collecte de déchets sur les plages, les langues parlées dans le monde, les retraités et les forêts tropicales (https://www.delfdalf.jp/b2/DELF_B2.pdf).

pertinente entre **«** représentation schématique »[17] et **«** configuration émergente **»**. Selon Fillietaz, la **«** représentation schématique **»** réfère à un schéma typifiant, pré-existant, régulé par un savoir partagé des interlocuteurs, la **«** configuration émergente » désigne, quant à elle, des situations d'interaction effectives, liées à une réalité discursive spécifique et faisant l'objet de négociations situées. Toute représentation schématique repose donc sur le principe de *typicalité* élaboré à partir d'expériences antérieures. Comme le fait remarquer l'auteur :

> Les événements passés laissent des traces dans l'expérience du présent, si bien que les rapports des individus à leur environnement ne sont pas radicalement inventés par eux, mais nécessairement médiatisés par des indexations sociales et des savoir-faire collectifs intériorisés ». (*ibid.* : 105)

Masperi, Biagiotti, Quaranta & Barletta (2019) notent elles aussi, en s'appuyant notamment sur l'éclairage de Bonckart (1996, 2008) et la synthèse historique de Dolz et Gagnon (2008) :

> Si tout texte est « singulier », son schéma formel, s'actualisant dans une pratique, une époque, une culture, inscrit ce texte « singulier » dans un format collectif, dans une « classe » de textes. Tout membre d'une communauté est donc confronté à un univers de textes « déjà là » (Bronckart, 1996), organisé en « genres » empiriques et historiques. Socialement et culturellement, tout texte est donc un exemplaire de genre (Dolz & Gagnon, 2008, p. 181). (2019 : 27)

La notion de genre implique donc un mouvement à la fois *analeptique*, c'est-à-dire tourné vers le passé, les expériences antérieures, les textes « déjà là » et *proleptique*, c'est-à-dire tourné vers le futur, le type de discours attendu, la « structure compositionnelle » pressentie, le second mouvement n'étant rendu possible que par le premier. Elle sous-tend aussi une opposition entre **«** configuration émergente » et « représentation schématique » ou encore entre singulier et collectif[18].

[17] Parler de « représentation schématique » renvoie presque terme à terme à la compétence de « conception schématique », qui constitue l'une des trois composantes fondamentales de la compétence pragmatique décrite dans le cadre européen.

[18] Voir également l'approche systémique fonctionnelle de Halliday (1985), qui insiste sur l'importance de la prise en compte des genres textuels dans la fabrication du sens (« meaning making »).

4.2. Application concrète du processus d'immersion mimétique au CLES B2

Dans les épreuves du CLES B2 figure un paragraphe intitulé « Mise en situation ». Ce paragraphe apparaît systématiquement et de manière très significative au tout début du dossier de travail remis au candidat. Il ne s'agit pas encore à ce stade de distribuer les rôles mais de fixer un cadre général. Voici à titre d'illustration comment se présente un sujet B2 (accessible sur le site web du CLES) :

> Mise en situation
>
> Vous travaillez à la Chambre de Commerce de New York. Les douanes du port de Brooklyn et le Bureau de la Répression des Fraudes font constamment des saisies de produits de contrefaçon. Quelle réponse peut être apportée à ce phénomène ?

La nature de la tâche orale est précisée quelques lignes plus bas :

> Vous participez à une discussion contradictoire avec un(e) autre candidat(e) sur le thème de la contrefaçon. Au cours de cette discussion, vous devez présenter et défendre la position qui vous sera attribuée par tirage au sort et aboutir à un compromis. Vous réinvestirez les informations fournies par les documents qui ne seront plus à votre disposition pour cette activité.

Ce n'est qu'en fin d'épreuve que les candidats prennent connaissance du rôle qui leur est attribué pour l'interaction orale. Deux situations sont mentionnées dans le document mis en ligne, la deuxième étant prévue pour trois interlocuteurs, lorsque le nombre de candidats qui se présentent à une session s'avère impair. Pour ne pas alourdir le texte, ne sera reproduite ici que la situation 1 :

> The Brooklyn Port authority has seized huge quantities of counterfeit goods this year. They have contacted the New York Chamber of Commerce to know what to do with the fake items.
>
> Should the goods be donated or destroyed? Under which conditions?

> Role A: You work at the New York Chamber of Commerce. You think the stock of counterfeit goods should be donated to charitable organizations.
>
> Role B: You work at the New York Chamber of Commerce. You think the stock of counterfeit goods should be destroyed for economic and moral reasons.

Ces extraits montrent que le premier paragraphe intitulé « mise en situation » (désormais « étape 1 ») annonce de manière très précise la dernière partie intitulée « situation 1 / situation 2 » (désormais « étape 2 »). Sur le plan strictement formel, l'étape 2 reprend à quelques mots près la formulation de l'étape 1. Les activités intermédiaires (CO, CE, PE) se trouvent littéralement enserrées entre ces deux phases. Elles permettent de baliser le chemin qui mène du point de départ au point d'arrivée. La boucle est ainsi bouclée, conférant à l'ensemble de l'épreuve unité et cohésion discursives.

Il y a bel et bien « mise en situation », au sens processuel du terme, le déverbal impliquant un processus graduel, construit pas à pas, plutôt qu'un simple résultat. Cette mise en situation s'apparente même à une véritable mise en condition, une immersion progressive dans l'univers fictif, soigneusement guidée par le concepteur.

Enfin et surtout, les précisions liminaires (étape 1) ont pour objectif de canaliser d'emblée les attentes du candidat quant au genre de discours qu'il devra mobiliser en fin de parcours (étape 2). Il sait dès le début qu'il s'agit d'un discours argumentatif, portant sur telle ou telle thématique, associé à un champ lexical plus ou moins spécifique, et qu'il devra faire des concessions pour parvenir à un compromis satisfaisant pour les deux parties. Dès le départ se profile donc de manière proleptique la finalité de l'épreuve. Ce fil conducteur qui relie le début à la fin fédère ainsi les différentes activités tout comme l'unité thématique regroupe en un tout harmonieux les différents supports du dossier. Ce format prévient la discontinuité du processus d'immersion mimétique et participe du souci d'authenticité et de réalisme qui anime l'ensemble de l'épreuve.

Conclusion

L'interaction orale constitue le point d'aboutissement du scénario proposé en CLES B2. C'est là que le processus d'immersion mimétique revêt tout son intérêt. Ce processus se trouve alors indissociablement lié à l'existence d'une double situation énonciative, qui s'articule autour d'une série d'oppositions binaires que l'on peut résumer comme suit :

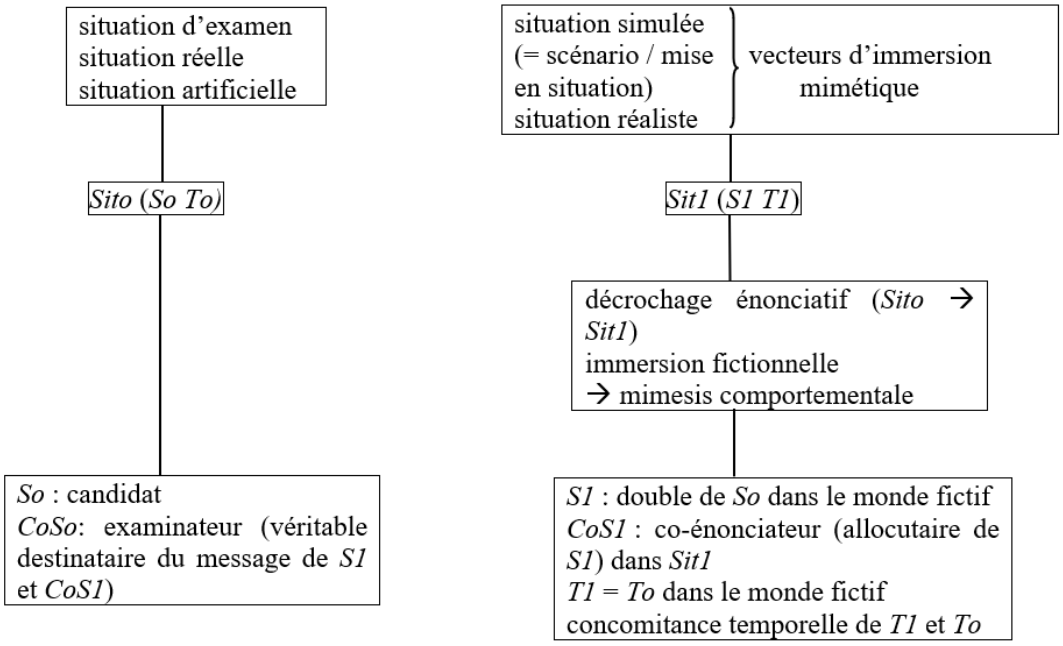

Figure 1 : schéma récapitulatif des opérations mises en jeu par le processus d'immersion mimétique

Cette série d'oppositions est paradoxale à plus d'un titre. Si la situation d'examen est factice et ne favorise guère la mise en place d'une situation d'énonciation authentique, elle n'en demeure pas moins bien réelle. Il s'agit même en l'occurrence d'une réalité récurrente à laquelle bon nombre d'individus se trouvent tôt ou tard inexorablement confrontés. Inversement, si la mise en situation, telle qu'elle est conçue en CLES B2, se veut réaliste, il s'agit d'un scénario monté de toute pièces à partir de documents qui, eux, sont authentiques. Ce n'est donc pas la situation réelle mais la situation fictive qui génère l'illusion du réel et permet de compenser l'artifice de l'évaluation institutionnelle. Ces deux situations, réelle et fictive, sont en constantes interaction et la seconde ne peut exister sans la première. Enfin et surtout, le

processus d'immersion mimétique ne peut se produire sans la coexistence de ce double plan énonciatif.

La linguistique énonciative éclaire le fonctionnement d'un phénomène qui repose sinon sur des intuitions. Nous avons vu que le passage de *Sito* à *Sit1* ne présentait aucune décadence temporelle, *To* et *T1* étant strictement concomitants, que le passage de *So* à *S1* entraînait une décadence partielle de la personne et que le décalage le plus marqué portait sur le paramètre spatial. Les points de similitude entre *Sito* et *Sit1*, relativement importants, facilitent les relations susceptibles de s'établir entre les deux. Par exemple, si, dans une interaction orale symétrique, *CoSo* (l'examinateur) n'est pas l'allocutaire direct de S1, il n'en est pas moins le véritable destinataire du message. Il y a à vrai dire peu de chances qu'un candidat finisse par « oublier » la situation d'examen dans laquelle il se trouve.

Le degré d'immersion dépend pour l'essentiel de la qualité du vecteur d'immersion, certains vecteurs s'avérant plus efficaces que d'autres. C'est la raison pour laquelle le CLES accorde un soin particulier à l'élaboration du scénario : il propose au candidat une mise en situation réaliste, savamment orchestrée, qui privilégie systématiquement l'unité thématique, les tâches intégrées, autant de facteurs susceptibles d'influer sur le degré et la continuité de l'immersion dans l'univers mimétique ou fictionnel.

La qualité de l'immersion dans le monde créé ne dépend pas uniquement de la puissance du mimème élaboré par les concepteurs, il est également fonction de la « willing suspension of disbelief » du candidat, autrement dit de sa bonne volonté, de la manière dont il accepte le « contrat pragmatique » que lui impose l'institution[19], ainsi que de sa capacité à endosser un rôle qu'il n'a pas choisi. Il peut enfin dépendre de facteurs plus périphériques et ponctuels tels que l'état physique ou psychique dans lequel il se trouve le jour de l'épreuve.

[19] Schaeffer évoque dans son analyse de la feintise ludique le recours répété aux renégociations du contrat fictionnel (*fantasy negotiations*) qui font irruption dans les jeux de rôle de la petite enfance. Ce contrat n'est pas négociable dans l'interaction orale du CLES. La certification allemande UNICERT offre une marge de liberté plus importante, le candidat ayant la possibilité de choisir son rôle.

L'intérêt majeur du processus d'immersion mimétique est de générer ultimement une mimésis comportementale lors de l'interaction orale, des « attitudes », dirait Springer (2017), stimuler ainsi la compétence pragmatique, la motivation, l'activité créatrice, la spontanéité de l'expression verbale et non verbale et *in fine* la co-construction d'une interaction orale proche du réel. Le candidat devient alors idéalement acteur, non seulement au sens théâtral[20] ou cinématographique du terme, en se glissant dans la peau du personnage qu'il est censé incarner mais aussi et surtout au sens actionnel et social, en agissant sur la situation tout en étant capable d'entendre les arguments de son partenaire, de modifier sa position initiale en conséquence et parvenir ainsi à un compromis[21]. La comparaison, qui se dessine en filigrane entre l'acteur professionnel et le candidat qui interagit oralement, n'est bien sûr que partielle : dans le premier cas, le discours est *préconstruit*, dans le second cas il est *coconstruit*, avec la part d'improvisation et d'imprévu que cela comporte.

En conclusion, s'il ne fallait retenir qu'une chose, le processus d'immersion mimétique ou fictionnelle peut être décrit comme un décrochage plus ou moins abouti de la situation d'énonciation d'origine (*Sito*) par l'instauration d'une situation d'énonciation fictive (*Sit1*). Ce décrochage se traduit par une sorte de perte de conscience du monde réel alentour sans entraîner pour autant la disparition de celui-ci[22]. Le processus doit s'envisager sous la forme d'un gradient oscillant entre un pôle (+) et un pôle (-), *Sito* et *Sit1* étant perçues de manière inversement proportionnelle par les acteurs impliqués dans le scénario mis en place.

Encore une fois, quel que soit le degré d'immersion, le candidat ne saurait oublier que de la qualité de la performance linguistique et pragmatique de

[20] Il existe de nombreuses études sur l'intégration du théâtre à l'apprentissage des langues (Cormanski, 1993 ; Maley et Duff, 1994 ; Aden, 2010, Fonio & Masperi, 2015 *inter alia*).

[21] Ce descriptif renvoie à un courant pragmatique dit « pragmatique intégrée à la sémantique » ou encore « pragmatique linguistique ». Ce courant peut être défini sous la forme d'un chiasme, à savoir, d'une part, l'effet de la parole sur la situation et d'autre part, l'effet de la situation sur la parole (Ducrot et Schaeffer, 1972 ; *v. supra* note 7).

[22] C'est, selon Cormanski (1993, p. 94-95 ; cité par Privas-Bréauté 2016, p. 102), ce qui se passe au théâtre. L'auteur va même jusqu'à considérer que « pour être vraiment impliqué dans une action théâtrale, l'acteur a besoin, aussi paradoxal que cela puisse paraître, d'avoir une certaine distance par rapport à ce qu'il joue pour mieux pour s'y investir. Il s'agit en fait pour lui de développer une aptitude à évaluer le jeu ».

l'acteur qu'il devient le temps d'un examen dépendra l'appréciation des « spect-acteurs[23] » que sont les évaluateurs qui, à défaut d'être ses allocutaires directs, n'en demeurent pas moins les véritables destinataires du message. En termes plus linguistiques, je poserai donc que l'instauration momentanée de *Sit1* ne peut se concevoir sans l'existence préalable, à la fois permanente et fugitive, de *Sito*[24]. Le premier n'efface pas le second, il se superpose à celui-ci et non l'inverse, car il est en chronologie notionnelle postérieur à celui-ci. La coexistence des deux mondes constitue la condition *sine qua non* de la mise en place du processus d'immersion mimétique ou fictionnelle.

Bibliographie

Aden, J. (2009) « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », dans J. Aden et E. Piccardo (dir.), *La créativité dans tous ses états: enjeux et potentialités en éducation*, *Synergies Europe*, revue du GERFLINT n° 4, p. 173-180, disponible en ligne sur http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/aden.pdf (consulté le 2 septembre 2020).

Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*, Oxford: Oxford University Press.

Austin, J.L. (1970) *Quand dire c'est faire*, Coll. Essais, Paris : Seuil.

[23] Ce mot-valise renvoie « à la théorie dramaturgique […] de Agusto Boal, dramaturge brésilien inspiré par le théâtre dramatique de Bertolt Brecht » (Privas-Bréauté 2016 : 102). Il confère au spectateur une agentivité qui ne lui est généralement pas reconnue mais qui semble pourtant particulièrement appropriée lorsque ledit spectateur se retrouve en position d'évaluateur et participe lui-même à l'interaction orale (*teacher to student interaction*).
Sur la difficulté que soulève ce mode d'interaction, difficulté essentiellement liée à un dédoublement de la fonction et à la double situation énonciative (positionnement externe en tant qu'observateur → Sito et positionnement interne en tant qu'interlocuteur → Sit 1), voir Bardière 2016.

[24] L'oxymore n'est qu'apparente car elle est liée à la variable temporelle de *Sito*. Le présent *extralinguistique*, nommé *To* dans la Théorie des opérations énonciatives de Culioli ou I (instance de conscience actuelle) dans la psychosystématique guillaumienne, présente l'étrange propriété d'exister sans exister. C'est l'aporie (ou paradoxe central) de ce temps. Il existe dans la mesure où il convertit le futur en passé. Il n'existe pas dans la mesure où il n'a aucune épaisseur temporelle. Sa nature fugitive lui interdit en effet d'occuper un quelconque lieu d'existence (voir Bardière 2009).

Bachman, L. F. & A. S. Palmer (2010) *Language testing in practice*, Oxford: Oxford University Press.

Bardière, Y. (2009) *La traduction du passé en anglais et en français. De l'aspect au temps*, L'Harmattan : Paris.

Bardière, Y. (2013) « La didactique des langues étrangères : quelle place pour la SF dans le dispositif actuel ? », dans Y. Bardière, E. Blanquet & E. Picholle (dir), *Science-fiction et didactique des langues : un outil communicationnel culturel et conceptuel*, Toulouse : éditions du Somnium, 39-66.

Bardière, Y. (2016) « De la pragmatique à la compétence pragmatique », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, disponible en ligne sur http://journals.openedition.org/rdlc/462.

Bardière, Y. (2019) « Les enjeux de l'interaction orale L'exemple du CLES », dans *Évaluation et certification en langues : tensions, évolutions, perspectives*, Les Langues Modernes n° 4/2019, 50-60.

Benveniste E. (1970) « L'appareil formel de l'énonciation », dans Tzvetan Todorov (dir.), *L'énonciation*, Langages, 5e année, n°17, 12-18.

Blum-Kulka, S., & C. E. Snow (2009) *Introduction: The potential of peer talk*, *Discourse Studies*, *6*, 291-306.

Bourguignon, C. (2006) « De l'approche communication à l'approche "communic-actionnelle" : une rupture épistémologique en des langues-cultures », Synergie Europe, 1, 58-73. http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf (consulté le 14 février 2019).

Bourguignon, C. (2007) « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, par Claire Bourguignon. www.aplv-**langues**modernes.org/spip.php?article865 (consulté le 14 février 2019).

Bronckart, J.-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2008) « Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue» », C., Gerard (dir.), *Texto, XIII* (vol. 1/2), disponible en ligne sur < http://www.revue-texto.net/index.php?id=86> (consulté le 5 mai 2019).

Chapelle, C. A. (2008) “The TOEFL validity argument”, in C. A. Chapelle, M. Enright, & J. Jamieson (dir.), *Building a validity argument for the Test of English as a foreign language*, London: Routledge/Taylor & Francis, 319–352.

Coleridge, S. T. (1817) *Biographia Literaria*., edited by Nigel Leask (1997), London: J. M. Dent.

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

Conseil de l’Europe (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Paris : Didier.

Cormanski, A. (1993) *Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques* dans *l’enseignement / apprentissage des langues étrangères*, thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Paris.

Culioli, A. (1999 [1978]) *Pour une linguistique de l’énonciation. Formalisation et opérations de repérage*, Tome 2, Gap, Paris: Ophrys.

Ducrot, O. & J.M. Schaeffer ([1972]1995) *Nouveau dictionnaire des sciences du langage*, Paris : Seuil.

Ducrot, O. (1980) *Les mots du discours*, Paris : Les éditions de Minuit.

Fonio F. & M. Masperi (2015, « Introduction », *Lidil* [En ligne], 52 | mis en ligne le 01 janvier 2017) consulté le 19 juillet 2021. URL : http://journals.openedition.org/lidil/3800 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.3800.

Galaczi, E. D. (2008) “Peer-peer interaction in a speaking test: the case of the First Certificate in English examination”, dans Language Assessment Quarterly, 5, 89-119.

Dolz, J. & R. Gagnon (2008) « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques (179 – 198),* disponible en ligne sur https://journals.openedition.org/pratiques/1159 (consulté le 05/05/2019).

Guillaume, G. ([1964] 1984) *Langage et science du langage*, Québec : Presses de l’Université Laval ; Paris : Nizet.

Halliday, M.A.K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold.

Mac Gaw, S. (2017) « *La certification en langues, prisme révélateur d’enjeux politiques, économiques et sociaux : une étude par le CLES* », thèse de doctorat, Université de Corse.

Maley, A. & A. Duff (1994) *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Manoïlov, P., & C. Tardieu (2016) “Assessment of Spoken Interactions in Two Conditions: Teacher-to-Sudent versus Student-to-Student”, dans *Studies in Language Testing*, Vol. 44, Paris: Cambridge University Press, 490-510.

Masperi, M., T. Biagiotti, G. Quaranta & M. Barletta (2019) « Appréhender la diversité langagière et culturelle au fil des textes et des discours : une entrée par la notion de « genre », *ILCEA*, disponible en ligne sur http://journals.openedition.org/ilcea/7430 (consulté le 15 janvier 2020).

Philip, J., R., Adams & N. Iwashita (2014) *Peer Interaction and Second Language Learning*, Routledge.

Privas-Bréauté, V. (2016) « L’apprentissage de l’anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT : pratiques de socialisation et de professionnalisation, dans *Approcci teatrali nelle didattica delle lingue, Parola,*

corpo, creazione, Lingua e nuova didattica 2, numero speciale Innovalangues, Milano, Studio Clalabiana, 96-112.

Purpura, J. (2016) *Second and Foreign Language Assessment*, Article first published online: 26 FEB 2016. DOI: 10.1111/modl.12308.

Sabatini, J., O'Reilly & J. E. Purpura (2016) *Scenario-based language assessments in educational settings: Theoretical foundations, prototype examples and future applications*, Workshop presented at LTRC 2016, Palermo.

Searle, J.R. (1972) *Les Actes de langage*, Paris : Hermann.

Schaeffer, J.M. ([1999] 2008) *Pourquoi la fiction*, Paris : Seuil.

Springer, C. (2017) « De la tâche simple à la tâche complexe (Haziniango na haziriro). Quelles évolutions pédagogiques et évaluatives ? », *Évaluation des compétences en français. Enjeux actuels en contextes plurilingues et pluriculturels*, disponible en ligne sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01709031/document<hal-01709031> (consulté le 15 février 2019).

Tardieu, C. (2013) « Testing et certification », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, disponible en ligne sur http://journals.openedition.org/rdlc/1655 (consulté le 15 février 2019).