



HAL
open science

Les enjeux de l'interaction orale

Yves Bardière

► **To cite this version:**

Yves Bardière. Les enjeux de l'interaction orale : L'exemple du CLES. Les Langues Modernes, 2019, 4/2019. hal-04537200

HAL Id: hal-04537200

<https://hal.science/hal-04537200>

Submitted on 8 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.

Les enjeux de l'interaction orale

L'exemple du CLES

PAR **BARDIERE**, UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Introduction

Comme l'impliquent le titre (*Les enjeux de l'interaction orale*) et le sous-titre (*L'exemple du CLES*), cette étude porte d'abord sur l'interaction orale (désormais IO) avant de porter sur le Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES). Elle cherche à mettre en évidence quelques caractéristiques saillantes de l'IO en s'appuyant sur le CLES sans pour autant exclure des références à d'autres certifications ou tests de langues, tels que le *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL)¹, ou à des expérimentations à visée plus formative, telles que le projet EvalUÉ². Autrement dit l'analyse proposée ici s'inscrit dans une visée universalisante prenant en compte divers contextes tels que le secondaire et le supérieur ou encore l'évaluation formative et certificative.

L'interaction, qu'elle soit écrite ou orale, occupe une place centrale dans la vie réelle et devrait donc à ce titre se voir décerner une position privilégiée dans tout test de langue qui place l'authenticité et le réalisme au premier rang de ses préoccupations. C'est en tout cas une des préconisations formulées par le Conseil de l'Europe, qui met en avant « l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction » (*Volume complémentaire* 2018 : 30). L'IO occupe une place privilégiée dans le Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES), dont l'arrêté de 2016 souligne clairement

¹ 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 mesure la compréhension orale et écrite, le TOEFL IBT, la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. Comme il est précisé sur le site d'ETS, 98% des candidats passent le TOEFL IBT et ce chiffre ne cesse de croître.

² Projet conduit par C. Tardieu et P. Manoïlov, à la demande de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), à partir d'enregistrements effectués auprès d'élèves de 5^e.

l'ancrage européen ou encore dans la certification allemande UNICERT, inspirée à l'origine par le CLES. Ce n'est en revanche pas le cas du test américain TOEFL, qui malgré la mise en place d'un cadre de validation (*validation framework*)³ faisant de l'analyse de la langue dans le domaine cible (*Target Language Use* ou *TLU domain analysis*) l'une de ses priorités ne prend pas en compte l'IO, économiquement peu rentable⁴ et surtout, nous allons le voir, extrêmement complexe à évaluer.

1. Les biais inhérents à l'interaction orale

1.1. Les différentes modalités de l'interaction

Dans les examens de langue, l'IO se déroule selon deux modalités: l'interaction dissymétrique⁵ professeur / élève (*student to teacher interaction*) et l'interaction symétrique ou dyssymétrique élève / élève (*peer to peer interaction*). Les travaux de Kramsch (1984) sur l'IO montrent que la plupart des certifications et tests de langue recourent à une seule modalité, l'interaction professeur / élève. C'est le cas notamment du Goethe-institut ou de l'Instituto Cervantès. Il semble toutefois que l'interaction entre pairs tende à se développer (Nitta & Nakatsuhara 2014). C'est le cas du *Cambridge certificate* (Galaczi 2008) ou du CLES B2.

La dissymétrie ne renvoie pas seulement à l'interaction professeur / élève. Elle concerne également l'interaction entre pairs lorsque les interlocuteurs ont des niveaux mais aussi des postures et des profils psychologiques différents.

La question se pose de savoir si la dissymétrie ou la symétrie affectent l'interaction et, si tel est le cas, de quelle manière et dans quelle proportion. Pour apporter quelques éléments de réponse, il faut prendre en compte le format de l'interaction, la nature du contexte institutionnel, le type d'asymétrie susceptible d'entrer en jeu et le degré d'asymétrie entre interactants, autant de paramètres susceptibles d'impacter la performance respective des interlocuteurs et d'introduire un biais dans l'attribution d'un score.

³ Voir Chapelle et al. (2008).

⁴ Elle ne permet pas de correction rapide par lecteur optique.

⁵ On peut préférer le terme « asymétrie ». La différence entre « dissymétrie » et « asymétrie » est liée à celle qui distingue le préfixe a-, qui marque la privation, du préfixe dys-, qui exprime le contraire. L'asymétrie désigne donc l'absence totale de symétrie, la dissymétrie, une symétrie normale altérée, la perte d'une symétrie initialement plus riche ou encore l'absence de certains éléments de symétrie.

1.2. Interaction dissymétrique vs interaction symétrique

Dans l'appariement professeur / élève, l'écart est lié à l'âge, au niveau d'expertise et au degré de maturité des interlocuteurs en présence. Les adultes ont une compétence pragmatique verbale et non verbale que n'ont pas des élèves de collège. La différence est aussi et surtout fonction du statut institutionnel des participants. Ces différents paramètres sont le plus souvent intimement liés.

Comme le note C. Tardieu (2017), lors d'une intervention orale au comité scientifique du CLES⁶, plus l'écart se creuse entre les interlocuteurs, qu'il s'agisse de l'âge, de l'expertise ou du statut, plus l'interaction tend à se réduire à un simple questionnement au détriment de la tâche. Une asymétrie importante a pour effet de dénaturer la finalité (inter)actionnelle de cette activité langagière. Il n'y a plus en effet d'interaction au sens actionnel du terme puisqu'il n'y a plus de co-construction (v. *infra* § 1.3.1.) orientée vers la réalisation conjointe d'une tâche.

C. Tardieu souligne également le besoin irrépissable qu'éprouvent la plupart des enseignants à multiplier les questions. Elle livre le chiffre record de 70 questions en l'espace 2'30, prélevé lors d'une interaction professeur / élève: « C'est absolument effarant ! – commente-t-elle – Les professeurs ne peuvent s'empêcher de poser des questions. Ce sont les champions du questionnement » ! Elle note *a contrario* que le nombre de questions diminue de manière significative dans les échanges entre pairs (élève/élève). Elle ajoute, exemples à l'appui, que le questionnement de l'enseignant vise plus souvent à tester la connaissance de l'élève que mener à bien une mission conjointe dans le cadre d'un projet. C'est toutefois, précise-t-elle, pour aider l'élève que le professeur met en œuvre cet étayage. L'enseignant demeure toujours bienveillant, mais la question se pose de savoir s'il est capable de se détacher de sa fonction sociale.

Dans leur revue de littérature, Sandlund et al. (2016 :18) corroborent cette analyse et opposent ainsi les inconvénients de l'OPI⁷ aux avantages des « paired/dyadic L2 speaking tests »:

⁶ C. Tardieu a exposé le projet EvaluE (v. *supra* introduction).

⁷ L'OPI (Oral Proficiency Interview), également connu sous le sigle LPI (Language Proficiency Interview), est « a standardized, global assessment of OP [which] involves an examiner and a test-taker » (Sandlund et al. 2016:18).

A study by Brooks (2009: 341) compared the two test formats, OPI and paired, and found that the latter resulted not only in higher OP scores for the test-takers but also in ‘more interaction, negotiation of meaning, consideration of the interlocutor and more complex output’.

Par-delà le simple constat, ils définissent l’origine du problème comme suit :

When L2 oral proficiency is the construct, the OPI is an unsuitable context since candidates’ interactional space is restricted in terms of actions, topic initiation, and turn-taking management. The OPI interaction pattern can be compared to a circle, where the interviewer sets the course by means of the question type, which is being responded to by the candidate. When the interviewer is satisfied with a response, a new circle is initiated, and the test-taker is locked into a discursive frame. [...] It is safe to say that the more conversation-like the context, the more dynamic the interaction, leading to more opportunities for the candidates to demonstrate interactional competence. (p. 24)

Le comportement de l’enseignant affecte non seulement la performance pragmatique du candidat mais aussi sa performance linguistique. Il s’établit même un lien causal entre les deux, la performance pragmatique stimulant les capacités linguistiques des locuteurs. Sandlund et al. (2016 :18), s’appuyant sur l’analyse de Nakatsuhara (2008), font remarquer que “the candidate scored better on fluency and pronunciation with the examiner who used a less structured interview style”. Saville and Hargreaves (1999) et Együd and Glover (2001) soulignent également l’aspect dédramatisant de l’évaluation entre pairs et l’effet positif qui en découle en termes de variété linguistique.

L’asymétrie professeur / élève se retrouve peu ou prou dans l’interaction entre pairs lorsque l’écart entre les deux s’avère trop important. C. Tardieu (2017 : *op cit.*) évoque le cas de candidats qui subissent l’ascendant de leur interlocuteur au point d’être complètement paralysés. Mais il arrive que ce soit l’inverse qui se produise. J. Fischer, représentant la certification allemande UNICERT, cite l’exemple d’un candidat qui contestait son échec à l’examen pour avoir été totalement déstabilisé par un interlocuteur qu’il jugeait trop faible. La performance du candidat lésé ne reflétait pas, selon ce dernier, son réel niveau de compétence.

Il ne s’agit toutefois là que d’exemples isolés, évoqués oralement lors d’une réunion du comité scientifique du CLES. Seule une approche quantitative per-

mettrait de produire des données chiffrées et dégager des constantes. La question nécessiterait également une analyse de type qualitatif. Entre ces deux extrêmes, tous les cas de figure sont en effet envisageables et ne peuvent s'appréhender que sous la forme d'un continuum.

1.3. Comment évaluer l'interaction ?

Avec l'explosion du numérique, la dimension sociale et évaluative de l'interaction a pris une acuité particulière et le blogue en constitue peut-être l'exemple prototypique. Si le blogue représente un enjeu social plurilingue et interculturel, dont l'intérêt didactique a déjà été exploité et démontré (Koenig-Wisniewska 2013), il convient d'en souligner ici la portée évaluative. Toute publication sur un blogue se trouve en effet livrée au jugement de l'ensemble des internautes. Cette dimension évaluative semble même recherchée par le blogueur qui, dans sa quête permanente de la valorisation de l'image de soi, n'hésite pas à s'exposer. Dans le monde actuel, interaction et évaluation apparaissent donc de plus en plus indissociables et cela ne concerne pas uniquement le contexte éducatif institutionnel.

Nous avons vu précédemment qu'un locuteur n'interagit pas de la même manière selon l'interlocuteur avec lequel il se trouve. Les analyses socioculturelles de Lantolf (2000) ou de Kerbrat Orechioni (2005) montrent également que, dans le cours d'une même interaction, les interlocuteurs modifient constamment leur comportement et leur propre discours en fonction de l'autre. Les participants sont conduits à s'adapter sur le plan comportemental et linguistique à leur partenaire. Les interactions orales sont toujours des co-constructions et un locuteur donné agit d'une manière qui va influencer la production du co-locuteur.

L'interaction étant une co-construction se pose alors la question de l'évaluation de la contribution individuelle de chacun des participants. Comment en effet évaluer la performance de chaque intervenant à partir d'un discours qui n'est pas construit individuellement mais est co-construit ? La performance peut-elle être un indicateur fiable de la compétence d'un individu puisque celle-ci peut varier selon la situation interlocutive du moment ?

Sandlund et al. (op.cit. : 21) dénoncent régulièrement cet obstacle majeur : « [...] individual scoring of a jointly accomplished 'product' (the test interaction) is problematic ».

1.4. L'artifice de l'évaluation en contexte institutionnel

Si l'IO et l'évaluation font bel et bien partie de la vie réelle, l'attribution institutionnelle des rôles, la durée contrainte de l'interaction et les conditions spatio-temporelles de la situation d'énonciation, le plus souvent une salle de cours, sont par définition totalement artificielles. De plus, l'interaction en contexte institutionnel met généralement en présence des candidats de même langue maternelle (*e.g.* le français) à qui l'on demande d'interagir en langue étrangère (*e.g.* l'anglais). Il s'agit là d'un réel problème car cette mise en place de l'interaction s'inscrit en faux par rapport à ce qu'une analyse du domaine (*domain analysis*) mettrait sans aucun doute en évidence : dans quelles circonstances, en effet, deux francophones sont-ils conduits à dialoguer en anglais pour mener à bien une mission ? *A contrario* une interaction en langue anglaise prendrait tout son sens si elle faisait intervenir un Allemand et un Français pour la réalisation conjointe de la tâche⁸.

2. Quelles solutions envisager ?

2.1. Appariement des candidats de même niveau

Il ressort des considérations précédentes qu'il faudrait idéalement éviter les disparités trop prononcées. Sandlund et al. soulignent par exemple que « the OPI has been criticized [...] for not resembling natural conversation due to the asymmetric relationship between the examiner and the test-taker (Green 2014; Van Lier 1989) » (*op.cit.*: 18) et ils considèrent en conséquence, en s'appuyant sur les analyses de Ducasse & Brown (2009) que « peer-peer interaction resembles natural conversation » (*idem* :21).

Une telle solution se révèle pourtant rapidement restrictive. Appariement des candidats de niveau sensiblement égal exige en effet un prépositionnement. Cette pratique tend à se généraliser en ce qui concerne le CLES notamment via Dialog et de plus en plus via SELF, mais le problème est que d'une part ces deux tests n'évaluent pas l'interaction, d'autre part et surtout, appariement délibéré des candidats de niveau comparable introduit un artifice institutionnel dans une évaluation qui se veut authentique.

⁸ Ce sera peut-être un jour le cas. La création du réseau NULTE (Network of University Language Testers in Europe), dont le CLES est co-fondateur, vise la reconnaissance mutuelle des certifications des pays signataires de l'accord.

Dans l'argument interprétatif (*interpretive argument*) développé par Kane, argument qui a façonné le cadre de validation du TOEFL (v. *supra* introduction), la toute première étape concerne l'analyse du domaine cible. Ce point de départ vise à garantir le caractère authentique du test par son ancrage dans le monde réel. Or une étude des modes d'interaction dans la vie réelle pour la mise en place d'un cadre de validation montrerait que tout individu se trouve à un moment ou un autre en situation d'interaction aussi bien symétrique qu'asymétrique. Si un test de langue vise à appairer les interlocuteurs selon leur niveau de compétence sur le plan linguistique et pragmatique – et cela dans le but légitime d'éliminer toute variabilité non pertinente du construit (*construct irrelevant variability*) – elle s'inscrit en faux contre le principe d'authenticité et introduit donc paradoxalement un biais dès la toute première phase de l'argument interprétatif. De telles considérations semblent plaider en faveur d'un appariement aléatoire mais une telle option comporte alors les risques inhérents à toute interaction asymétrique, risques dénoncés, entre autres, par C. Tardieu et J. Fischer (v. *supra* § 1.2.). Il n'existe donc a priori aucune échappatoire satisfaisante, les solutions se retrouvant, sitôt envisagées, prises au piège de leurs avantages et inconvénients respectifs. L'artifice de l'IO, qu'il soit lié à l'environnement énonciatif dans lequel se déroule l'épreuve ou à la présélection des candidats, apparaît incontournable et le biais, qu'il soit induit par un appariement déterminé à l'avance ou au contraire un appariement aléatoire, semble bel et bien inscrit dans le principe même de l'évaluation de l'interaction orale.

2.2. Privilégier l'approche par scénario

- L'intégration des tâches

A défaut de pouvoir éradiquer ce biais, il est pourtant possible si ce n'est d'éliminer totalement du moins de réduire en partie l'artifice de l'IO en mettant au point des scénarios savamment construits, reproduisant les conditions de l'univers d'expérience. Une des forces du CLES réside précisément dans la qualité des scénarios proposés les concepteurs. L'IO au CLES B2 repose sur le principe d'une négociation devant aboutir à un compromis. Il ne s'agit donc pas d'un simple débat contradictoire donnant lieu à deux discours parallèles mais de la confrontation de deux points de vue différents devant déboucher sur une solution acceptable pour les deux parties. Ce principe fondé sur la négociation impulse une co-construction réaliste et cohérente.

De manière générale, le scénario utilisé en contexte d'évaluation certificative (*scenario-based language assesement* ou *SBLA*) présente de réels avantages. Il confère à l'ensemble de l'épreuve une unité thématique, qui fédère en un tout cohérent les différents supports et activités et, ceci étant lié à cela, permet de proposer au candidat des tâches intégrées. Il ne saurait en effet y avoir de tâches intégrées sans un fil conducteur reliant entre elles les différentes parties de l'épreuve. C'est cela qui distingue, entre autres, le format du CLES de celui du TOEFL (v. *supra* introduction). L'intégration des tâches met la compréhension au service de l'expression⁹ et confère du sens aux activités proposées. Elle permet également de réduire le biais culturel susceptible de s'installer entre candidats, dans la mesure où les supports de compréhension fournissent tous les éléments d'information nécessaires à l'expression écrite et l'IO, quel que soit le niveau de culture de chacun. Enfin et surtout, l'intérêt d'un scénario bâti autour de tâches intégrées est de favoriser une « willing suspension of disbelief » ou « suspension consentie de l'incrédulité », expression forgée par Coleridge et reprise dans le CECRL (2000 : 121).

- L'illusion référentielle

Cette notion a été développée par plusieurs auteurs, parmi lesquels Schaeffer (2008), dont les théories seront brièvement évoquées et transférées ici au domaine didactique. Un scénario bien conçu du CLES produit ce que l'auteur appelle des « mimèmes », à savoir des vecteurs d'immersion plus ou moins puissants dans un univers fictif. Ce que le CLES nomme « mise en situation » consiste à mettre en place une situation d'énonciation fictive, qui coexiste alors avec la situation d'énonciation réelle, en l'occurrence la situation institutionnelle de l'épreuve. La mise en place de cette situation fictive tend à générer une illusion référentielle et occulter autant que faire se peut l'artifice de la situation d'examen dans laquelle se trouve le candidat. Cette immersion mimétique dans l'univers ainsi créé favorise à son tour une « mimesis comportementale », c'est-à-dire un savoir-être et un savoir-faire aussi bien linguistique que pragmatique inspirés de la vie réelle¹⁰.

⁹ Elle illustre à cet égard un cas particulier du concept de médiation mis en avant dans le Volume complémentaire (2018).

¹⁰ Pour une analyse plus approfondie du processus d'immersion mimétique et de la mimesis comportementale dans une approche par scénario voir Y. Bardière, « L'interaction orale en CLES B2. Immersion mimétique et mimesis comportementale » (en cours). Pour un récapitulatif relativement concis des principales théories sur la pragmatique et des liens et différences susceptibles de s'établir entre *pragmatique* et *compétence pragmatique* voir Y. Bardière 2016. Pour une approche plus détaillée de la pragmatique intégrée à la sémantique, voir Austin 1970 et Searle 1972.

2.3. Prévoir des moyens humains et organisationnels plus importants

A l'instar de ce que prévoit le *Cambridge English Certificate (CEC)*¹¹, C. Tardieu (2017) préconise la présence simultanée d'un examinateur, en position d'interlocuteur, et d'un évaluateur, en position d'observateur. Cette collaboration permet d'éviter que l'évaluateur n'intervienne lui-même dans l'interaction. Il est en effet délicat de se dédoubler en occupant simultanément la fonction de participant et d'observateur et de garder le recul qui s'impose pour pouvoir juger sereinement et en toute impartialité la prestation du candidat. L'évaluation doit donc être un travail d'équipe.

D'autre part, le risque dénoncé précédemment par J. Fisher, celui d'un candidat pénalisé par un interlocuteur de niveau plus faible (v. *supra* § 1.3.), a incité le responsable de la certification allemande à introduire dans UNICERT à la fois une interaction entre étudiants ET une interaction entre étudiant et professeur. Le CLES ne cumule pas les deux modes au sein d'un même niveau. Cependant, dans le cas d'une asymétrie jugée pénalisante pour l'un des candidats, qu'il s'agisse du candidat moins compétent ou au contraire plus compétent, celui-ci a la possibilité de repasser cette partie de l'épreuve.

2.4. Former les enseignants et les apprenants

Pour pouvoir évaluer une interaction encore faut-il qu'il y ait interaction. Or, comme nous l'avons vu (v. *supra* § 1.2.), c'est le plus souvent l'enseignant qui conduit l'échange, prend l'initiative thématique, organise les tours de parole. Il se pose alors la question de la formation des enseignants. Ces derniers doivent développer une expertise 1) pour conduire un entretien qui soit orienté vers la réalisation de la tâche; 2) pour évaluer l'interaction. Cette formation passe d'abord par une prise de conscience. Dans le projet EvaluE, C. Tardieu oppose la posture [+ tâche], qui s'inscrit dans une perspective actionnelle avec un professeur qui oublie son statut et entre dans le jeu interactif, à la posture [+ pédagogique] avec un professeur qui reste figé dans son rôle professoral ancré dans le questionnement.

¹¹ « Les candidats, en binôme, doivent converser sans préparation avec un professeur. Un deuxième professeur est présent : il observe la discussion et évalue les élèves ».

(<https://www.cambridgeenglish.org/fr/.../cambridge.../format-detaille-des-epreuves/>)

La question ne se pose pas en CLES B2 (*peer to peer interaction*) mais conserve toute sa pertinence en CLES C1 (*teacher to student interaction*), du moins dans son format actuel.

La formation concerne aussi les apprenants. L'interaction ne se résout pas à la simple alternance de la production et de la réception. Elle présente des caractéristiques propres qui doivent être prises en compte et enseignées dans une perspective plurilinguistique. Elle est notamment régie par la fonction phatique du langage visant à assurer ou maintenir le contact entre interlocuteurs, ce qui soulève la question de sa structuration sociale. Comme le font remarquer K. Julié et L. Perrot (2008 : 212) :

Comment l'interlocuteur sait-il que le locuteur a terminé son tour de parole ? Par quels processus les tours de parole se répartissent-ils entre les participants (*turn distribution*) ? Comment fait-on pour prendre, voler, accorder ou refuser un tour (*turn-taking, stealing, giving, refusing*) ? De quelle manière introduit-on ou change-t-on de sujet de conversation (*topic nomination, topic shift*) ? Quelles stratégies emploie-t-on pour maintenir ou rétablir la communication (*discourse maintenance, repair strategies*) ?

Une autre caractéristique majeure de l'interaction est qu'elle possède une syntaxe propre : les énoncés deviennent fragmentaires lorsque les locuteurs s'interrompent, la formulation se fait hésitante lorsque la pensée s'échafaude dans l'élaboration même du discours. Les répétitions sont nombreuses, les phrases sont ponctuées de *gap-fillers* ou de *back-channel responses*, ce que K. Julié et L. Perrot (2008) nomment les *signaux d'écoute* (*mm, uhuh, ah-ah*, etc.).

Ces auteurs proposent de recréer au mieux les conditions d'un dialogue naturel, par un travail sur des documents authentiques non scriptés et sur les T.I.C.E., permettant aux élèves « d'acquérir, par imitation, quelques stratégies discursives supplémentaires » (p. 213) et de recourir à des *discourse moves* : *I'm sorry to interrupt, but...*, *To go back to what we were saying before...*, etc.

Conclusion

Cette étude ne visait pas l'exhaustivité – une telle entreprise eût été d'avance vouée à l'échec – mais cherchait simplement à favoriser une prise de conscience des enjeux que soulève l'interaction orale, plus particulièrement d'attirer l'attention sur la complexité de sa mise en œuvre et de son évaluation. De nombreux aspects n'ont donc pas été évoqués ou sont restés en suspens. Par exemple, la question du nombre de locuteurs mériterait des développements plus importants. Généralement l'IO met en présence deux énonciateurs, mais

elle sollicite parfois la participation de trois personnes, voire davantage. La question se pose alors de savoir si cette variable numérique présente un risque de marginalisation de la troisième personne, si elle introduit un biais tant dans la manière dont l'interaction se déroule que dans la façon dont les participants sont respectivement évalués.

Un autre champ d'étude non abordé ici a trait à la manière dont les acteurs impliqués dans l'échange perçoivent eux-mêmes l'interaction. Comment appréhendent-ils l'interaction en situation d'apprentissage, en situation d'évaluation sommative ou certificative, dans le contexte de l'enseignement secondaire et supérieur ? Préfèrent-ils interagir avec leur professeur ou un autre professeur ? Avec un pair qu'ils connaissent ou qu'ils ne connaissent pas ? Avec un interlocuteur de niveau supérieur, égal ou inférieur ? Comment mesurer l'impact de la perception sur la performance des interlocuteurs en présence ?

Est-il également besoin de souligner que l'interaction n'est pas seulement verbale ? Des études pionnières sur le sujet (Birdwhistell 1970, Mehrabian 1971) montrent que les modalités non verbales (kinésiques, proxémiques) constituent jusqu'à 75% de la communication. Faut-il prendre cette composante en compte dans l'évaluation et dans ce cas, quelle part lui accorder et quels critères mettre en œuvre ?

Les références à Birdwhistell et Mehrabian rappellent aussi que les travaux sur l'interaction ne datent pas de l'approche actionnelle. L'ethnométhodologie fondée en 1967 par H. Garfinkel fournit le premier modèle de description des mécanismes sollicités par l'IO et nommés ethnométhodes. E. Goffman (1974), sociologue canadien de l'Ecole de Chicago, adopte quant à lui une approche psychosociale, définissant l'interaction comme un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face à face. Ses recherches constituent le point de départ de tous les développements actuels sur la politesse et les rituels d'interaction, dans le langage verbal et non verbal (sourires, excuses, demandes atténuées ou indirectes, etc.). Watzlawick et al. (1981) centrent leurs travaux sur la notion de relation, la dimension socio-affective qui jouent dans l'acte de communication interactive une part tout aussi importante que le contenu même du message.

Le sujet, bien que relativement ancien et largement exploité, reste d'actualité et semble même loin d'être épuisé, comme le montrent, ne serait-ce que dans cette étude, les références aux travaux récents de C. Tardieu et P. Manoïlov. Le

CLES, en tant qu'objet d'étude, n'échappe pas à la tendance. La certification jouit désormais d'une dimension européenne suite à l'accord signé à Poznan le 7 septembre 2018 sous l'égide de CercleS (v. *supra* note 8). Outre la reconnaissance mutuelle entre certifications, ultimement visée par les pays membres signataires de l'accord, le réseau NULTE constitue un vaste espace de recherche collaborative, qui facilitera le recueil de données contrastives et permettra peut-être de corroborer ou d'infirmer les tendances dégagées dans cette étude. La question de l'interaction orale a déjà suscité de nombreux échanges. Elle devrait à l'avenir occuper une place plus importante.

Références bibliographiques

- AUSTIN, J.L. *Quand dire c'est faire*. Coll. Essais. Paris : Seuil. 1970.
- BARDIERE, Y. « De la pragmatique à la compétence pragmatique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 |2016, mis en ligne le 25 juillet 2016. URL : <http://rdlc.revues.org/462> ; DOI : 10.4000/rdlc.462. 2016
- BIRDWHISTELL, R. *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1970.
- CHAPELLE, C.A., ENRIGHT, M.K., JAMIESON, J.M. (Eds.). *Building a validity argument for the test of English as a foreign language*. New York: Routledge. 2008.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Evaluer*. 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. 2018.
- EGYUD, G. & GLOVER, P. "Oral testing in pairs – a secondary school perspective". In *ELT Journal*, 55, 70-76. 2001.
- GALACZI, E. D. "Peer-peer interaction in a speaking test: the case of the First Certificate in English examination". *Language Assessment Quarterly*, 5, 89-119. 2008.
- GARFINKEL, H. *Recherches en ethnométhodologie*. Édité et introduit par Michel Barthélémy & Louis Quéré, Paris : PUF. [1967] 2007.
- GOFFMAN, E. *Les Cadres de l'expérience*. Traduit de l'anglais par Isaac Joseph. Collection « Le sens commun ». Paris : Les Editions de Minuit. [1974]1991.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin. 2005.
- KOENIG-WISNIEWSKA, A. « Le Blogue, un espace numérique d'apprentissage collaboratif ». *Les Cahiers du GEPE*. Le numérique dans l'espace éducatif. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2475>. 2013.
- KRAMSCH, C. "From Language Proficiency to Interactional Competence on JSTOR". *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372. 1986.
- LANTOLF, J. *Social cultural Theory and Second Language Learning*. Oxford. 2000.
- MANOÏLOV, P. & TARDIEU, C. "Assessment of Spoken Interactions in Two Conditions: Teacher-to-Student versus Student-to-Student". In *Studies in Language Testing* (Vol. 44, 490-510). Paris: Cambridge University Press. 2016.
- MEHRABIAN, A. *Silent Messages* (1st ed.). Belmont: Wadsworth. 1971.
- JULIE, K. ET PERROT, L. *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Education. 2008.
- SANDLUND, E, SUNDQVIST, P. & NYROOS, L. "Testing L2 Talk: A Review of Empirical Studies on Second-Language Oral Proficiency Testing". *Language and Linguistics Compass* 10/1: 14–29, 10.1111/lnc3.12174. 2016.
- SAVILLE, N. & HARGREAVES, P. "Assessing speaking in the revised FCE". *ELT Journal* 53, 42-51.

1999.

SCHAEFFER, J.-M. *Pourquoi la fiction*. Paris : Seuil. [1999] 2008.

SEARLE, J.-R. *Les Actes de langage*. Paris : Hermann. 1972.

TARDIEU, C. Communication orale sur le projet EvaluE. Comité scientifique du CLES. Paris, 9 juin 2017.

WATZLAWICK, P. & WEAKLAND, J. *Sur l'interaction, Palo Alto: 1965 - 1974. Une nouvelle approche thérapeutique*. Paris : Seuil. 1981.