



HAL
open science

Le champ de l'interaction en didactique des langues : discours, pratiques, formation. Explicitation d'un cadre d'analyse et illustration par une recherche-formation.

Véronique Rivière

► **To cite this version:**

Véronique Rivière. Le champ de l'interaction en didactique des langues : discours, pratiques, formation. Explicitation d'un cadre d'analyse et illustration par une recherche-formation.. Linguistique. Université Cergy-Pontoise, 2019. tel-02411358

HAL Id: tel-02411358

<https://hal.science/tel-02411358v1>

Submitted on 14 Dec 2019

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.

Le champ de l'interaction en didactique des langues : discours, pratiques, formation

Explicitation d'un cadre d'analyse et illustration
par une recherche-formation

Véronique Rivière

Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR – UMR 5191

Synthèse présentée en vue de
l'Habilitation à Diriger des Recherches

Jury

Ecaterina BULEA-BRONCKART, Professeure associée à l'université de Genève

Lucile CADET, Professeure à l'université de Cergy-Pontoise - ESPE

Francine CICUREL, Professeure émérite à l'université Sorbonne-Nouvelle

Chantal CLAUDEL, Professeure à l'université Paris X-Nanterre

Alexandre DUCHÊNE, Professeur ordinaire à l'université de Fribourg

Marie-Laure ELALOUF, Professeure à l'université de Cergy-Pontoise-ESPE

Laurent FILLIETTAZ, Professeur ordinaire à l'université de Genève

Anne JORRO, Professeure au CNAM de Paris

Fais comme le lanceur de couteaux, qui tire autour du corps.
Ecris sur l'amour sans le nommer, la précision consiste à éviter.
Détourne-toi du mot solennel, déjà ripaillé,
vise le bord, longe,
le lanceur de couteau touche de loin
l'erreur est d'atteindre la cible, la grâce est de la rater.

Erri de Luca, *Aller simple*, Gallimard, p. 15

Remerciements

Je souhaite exprimer mes remerciements appuyés et ma reconnaissance aux membres du jury qui me font le plaisir et l'honneur de me lire et de s'intéresser à mes travaux.

Je remercie chaleureusement Lucile Cadet d'avoir accepté d'être garante de ce travail de synthèse de mes travaux et de mes expériences. Je lui sais gré de sa disponibilité, de ses lectures bienveillantes et attentives, de ses conseils et de toutes les démarches entreprises pour arriver à soutenance.

J'exprime ma gratitude vis-à-vis de mes collègues de l'université Lyon 2, Martine Marquilló-Larruy, Nicolas Guichon et Jean-François Grassin pour m'avoir laissé la latitude de préparer cette note de synthèse qui a alourdi un peu plus leurs tâches durant mon CRCT de 2018. Merci Martine et Nicolas pour vos conseils tout au long de cette route.

Je veux également adresser une pensée amicale et reconnaissante à Nathalie Blanc, collègue du laboratoire ICAR, avec qui j'ai vécu de manière heureuse et inspirante une aventure scientifique et éditoriale marquante ces trois dernières années et qui a bien voulu relire la synthèse depuis l'Australie. Plus largement, je remercie les membres de l'équipe ADIS du laboratoire ICAR, qui m'ont à des degrés divers appris mon métier de chercheuse.

Delphine et Marie, mille mercis pour vos encouragements dans mes moments de lassitude et de doute, j'apprends beaucoup à votre contact.

Enfin, mon parcours a été jalonné par des rencontres, des collaborations qui m'ont faite grandir. J'adresse une pensée amicale à toute l'équipe IDAP de l'université Paris 3, à Robert Bouchard, à Marie-Cécile Guernier, à Marité Vasseur, à Isabelle Vinatier.

Pour toi, Lilian.

Sommaire

Remerciements	5
Sommaire	7
Introduction.....	13
PARTIE 1 – Un tropisme pour les discours d’enseignement et la compréhension des pratiques de transmission en interaction	16
Chapitre 1 - Esquisse d’un parcours de recherche et présentation des choix méthodologiques	20
1. Brève présentation d’une trajectoire de recherche : des discours aux pratiques de transmission	20
2. Données, corpus et approche analytique : définition d’une stratégie et d’un cheminement de recherche.....	24
2.1. Présentation des corpus	25
2.2 Corpus <i>in vivo</i> , corpus <i>in vitro</i> : une diversité de pratiques d’observation à interroger.....	31
2.2.1 Observation et corpus <i>in vivo</i>	31
2.2.2 Observation et corpus <i>in vitro</i>	37
2.3 Politique de traitement des corpus et des données	42
Chapitre 2 - Le discours de prescription : discours d’action en interaction, explorer les liens entre dire et faire.....	45
1. Quelques préalables pour situer le projet.....	45
2. Une activité inscrite dans la séquentialité et la temporalité de l’interaction	48
2.1 Structuration locale : consigne initiative, consigne réactive.....	49
2.2 La prescription dans les séquences de clôture	50
3. Une approche praxéologique et psycho-sociale des interactions et des discours	52
3.1 Les concepts goffmaniens d’engagement, de cadrage et de focalisation	52
3.2 Une activité organisatrice des savoirs et des actions	56
Chapitre 3 - Plurisémioticité et multimodalité : des évolutions dans les conceptions des discours et de l’interaction	62

1. Vers des modèles enrichis de l'interaction (didactique).....	62
2. Circulations oralographiques de la prescription : faire parler l'écrit, faire écrire l'oral.....	65
2.1 L'orologie en didactique des langues	66
2.2 Diversification, restriction, différenciation des modalités orales et écrites.	67
2.3 Un travail d'altération dans le passage du mode écrit au mode oral.....	70
2.4 Un détour par la fiche de TP en physique	71
3. Plurisémotivité et culture scolaire, plurisémotivité et formation à l'enseignement	72
3.1 Leviers et freins de l'articulation des modes pour l'apprentissage.....	72
3.2 Des consignes oralographiques à l'univers sémiotique du manuel	73
3.3 Multimodalité, pratiques de transmission et enjeux de formation.....	74

Chapitre 4 - Discours professionnels réflexifs et discours de formation sur la pratique : l'ordre de l'expérience et de la cognition.....

1. Petite chronologie d'un travail d'équipe.....	77
2. Questionner l'écologie de ces discours	80
2.1 La finalité des discours sur les pratiques.....	81
2.2 Les personnes visées par l'étude.....	82
2.3 La temporalité de ces discours au regard de l'action passée.	83
2.4 Le paradigme théorique et épistémologique.....	84
3. Une pratique professionnelle « en clair-obscur » : gérer la parole en classe	85
4. Être au plus près des formes discursives	89
4.1 Régularités discursives au regard de l'action commentée	92
4.2 Régularités discursives repérables en rapport avec l'ethos construit par le praticien.....	93
5. Les discours sur l'agir sont-ils des discours de formation ?.....	96
5.1 Discours de formation des enseignants et didactique des langues : une histoire déjà longue.....	97
5.2 Les discours de formation dans le paradigme réflexif.....	100
6. L'ordre de la cognition et de l'expérience.....	103

PARTIE 2 – Evaluer en interaction, une démarche de recherche-formation.....

109

Chapitre 5 - Présentation de l'étude : finalités, objectifs, méthodes	111
1. Le corpus Evalint.....	112
1.1. Les conditions d'accès au terrain de l'évaluation certificative des compétences orales.....	113
1.2 La nature des données et les enjeux méthodologiques sous-jacents.....	115
1.3 Les données et le rapport au réel : la triangulation comme une nécessité.	118
1.4 Un corpus ouvert et multimodal	120
2. Une approche analytique originale de l'activité d'évaluation en interaction	125
2.1 Approche critique	126
2.2 Approche descriptive.....	128
2.3 Approche compréhensive.....	132
2.4 Approche didactique.....	134
Chapitre 6 - L'évaluation institutionnelle : du politique à l'éthique.....	136
1. L'évaluation des compétences langagières, au centre de multiples agendas	136
1.1 Enjeux de performance politique	137
1.2 Enjeux de performance économique	139
1.3 Enjeux de performance de la « gouvernance » éducative.....	140
1.4 Le cas particulier des Diplôme Universitaires d'Etudes Françaises (DUEF)... ..	144
2. Une interaction institutionnelle	145
2.1 Des contraintes situationnelles et une interaction asymétrique.....	147
2.1.1 Le temps et l'espace	147
2.1.2 Une situation foncièrement asymétrique.....	153
2.2 Une interaction scriptée.....	155
2.2.1 Des cadres primaires et secondaires qui figent les rôles	155
2.2.2 Un enchaînement séquentiel régulier et prévisible	156
3. Considérations éthiques	158
3.1 L'évaluation : exercice de la démocratie ou d'un pouvoir assujettissant ?	159
3.2 L'objet de l'évaluation : la performance ou la compétence ?	162
3.3 Evaluation et contextes culturels	164
3.4 Agir éthique en évaluation et enjeux pour la formation.....	166
Chapitre 7 - Une certaine économie de l'interaction évaluative	169
1. Quelques présupposés à lever sur l'évaluation en interaction.....	169

1.1 Une activité communicationnelle prise dans un dilemme	169
1.2 L'évaluation comme une activité professionnelle et une situation de travail.....	171
1.3 Evaluer l'oral en interaction	172
1.3.1. L'oral en situation exolingue	172
1.3.2. L'évaluation certifiante réduit l'ampleur de la compétence orale.....	174
2. Des pratiques d'évaluation entre productivité et parcimonie des ressources langagières	176
2.1 Droits, obligations, interdictions : l'activité prescrite de l'évaluateur.....	177
2.2 Place et sens des écrits.....	179
2.3 Rythme et alternance de la parole.....	182
3. Des pratiques d'évaluation entre normalisation et émergence des pratiques langagières	184
3.1. Trois participants, mais un dialogue.....	184
3.2 Contraintes de l'échange et travail interprétatif (im)prévisible.....	185
4. Pratiques d'évaluation entre bienveillance et manipulation	192
4.1 Instaurer un climat bienveillant.....	192
4.2 Aider à la réalisation de la tâche.....	193
4.3 Anticiper la vulnérabilité communicative du candidat.....	194
4.4 Distordre la parole.....	195

Chapitre 8 - De la compréhension des pratiques à la formation : le rôle de l'analyse des interactions..... 200

1. Quelques présupposés à lever sur la formation.....	200
1.1 La situation professionnelle, centrale dans le processus d'apprentissage et de formation	201
1.2 L'analyse des interactions : une heuristique pour la formation à l'activité évaluative	204
1.3 La conceptualisation : réflexivité et ménagement d'espaces interprétatifs	207
1.4 Des choix de formation.....	208
1.4.1. La simulation	208
1.4.2. Le débriefing.....	210
2. Quelles compétences en vue de la formation à l'évaluation certifiante de la compétence orale ?.....	213
2.1 La compétence interactionnelle, une compétence professionnelle ?.....	213
2.2 Définition des compétences interactionnelles pour l'évaluation	215
3. L'analyse de l'interaction évaluative dans les débriefings.....	216

3.1. Dilemmes sur le périmètre interactionnel de l'épreuve	216
3.1.1 Faciliter la compréhension de l'épreuve	217
3.1.2 Co-construire le scénario du jeu de rôles.....	218
3.2. Dilemmes sur la planification et la contextualisation de l'interaction.....	219
4. Conclusion	223
Synthèse et perspectives	225
1. De l'interaction en didactique des langues à la didactique de l'interaction : positionnement et réflexions	225
2. Perspectives et projets à venir.....	229
2.1 Configuration actuelle de mon univers professionnel et scientifique	229
2.2 Des projets à construire, des étudiants à former.....	231
Bibliographie	235

Parler, c'est parcourir un fil. Ecrire, au contraire, c'est le posséder, le dérouler.

Erri de Luca, *Une fois, un jour*, Verdier, p.23

Introduction

Durant sa carrière, au fil des années, au fil des projets et des rencontres, le chercheur déroule un fil, celui qu'il s'est choisi, au fur-et-à-mesure des opportunités, des rencontres, des obligations, à travers objets de recherche, écriture d'articles, collaborations scientifiques, etc. Ce fil peut de ce fait ne pas être une ligne droite, il peut bifurquer de temps en temps, ou rencontrer des obstacles, mais il se déroule tant bien que mal. Et puis, arrive le choix de rédiger la synthèse d'HDR. Et là le fil se ré-enroule, non pas parce qu'il est arrivé au bout, mais parce qu'il a besoin de reprendre peut-être de l'élan pour mieux se dérouler de nouveau de manière plus précise, plus puissante. Je ne sais si l'image proposée ici à partir de la citation l'écrivain Erri de Luca est probante, mais l'exercice de la synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches offre l'occasion au chercheur de faire un arrêt et de rendre compte de son « capital » acquis et de ses transformations silencieuses (pas invisibles, mais silencieuses), de rendre compte de la manière dont ce fil s'est déroulé jusqu'ici. Par l'exhumation de traces multiples de son activité professionnelle et grâce à une mise en forme nouvelle de celles-ci, il s'agit de saisir une dynamique, tournée vers soi, mais surtout vers les autres, vers le champ professionnel et scientifique auquel on appartient, en bref de partir en quête de sens nouveau. L'exercice est un défi parce qu'il demande d'inventer en quelque sorte son propre genre, de sortir des cadres « quotidiens » de l'écriture scientifique, d'adopter une position réflexive inscrite dans une temporalité bien spécifique, tournée vers le passé et vers l'avenir simultanément, et visant à affirmer et affermir son identité professionnelle d'enseignant-chercheur.

Dans cette configuration, j'ai fait le choix d'opérer un léger pas de côté par rapport aux différentes synthèses que j'ai pu consulter, en donnant à la mienne un caractère un peu plus monographique. Je m'explique. En dehors de la communauté scientifique, ce type d'écrit a peu de chances de trouver un lectorat, d'être diffusé. Il est vrai que sa visée est d'abord institutionnelle et que, sur le plan scientifique, retracer la genèse et le développement d'une activité scientifique a toute sa validité, sa légitimité, pour les raisons que j'ai exposées ci-dessus. Néanmoins, sur le plan des implications sociales et éducatives, la synthèse en vue de l'habilitation reste confidentielle sur le plan de sa diffusion. Ainsi, afin d'éviter la frustration de l'écrit à seule visée institutionnelle (obtenir l'habilitation à diriger des recherches), je profite de cet espace de réflexion et

d'écriture qu'est la synthèse pour parfaire, approfondir et formaliser une recherche entamée en 2014. Celle-ci articule fortement mon activité de recherche et mon activité de formation (qui occupe la moitié (?) de mon temps professionnel) et m'offre à ce titre l'opportunité de réfléchir aux bénéfices et aux limites de cette articulation que je peux en tirer et à la question des enjeux de l'implication sociale de la recherche en sciences du langage en général, et en didactique des langues en particulier, tels qu'ils se posent aujourd'hui.

La première partie de cette synthèse consistera à identifier et mettre au jour les lignes de force théoriques de mes orientations scientifiques par une sorte de revisite et une déambulation dans les travaux, publications et projets menés au cours des vingt dernières années sur les discours et pratiques interactionnelles de transmission, qu'il s'agisse des discours et interactions de classe de langue ou des discours des enseignants de langue. Le premier chapitre donne lieu à une présentation des principales évolutions de mon parcours scientifique et à une discussion sur la question des données de la recherche, cœur névralgique de mon activité. Dans le deuxième et troisième chapitres, j'expose et articule ce qui fait la cohérence de mon positionnement dans le champ de l'étude de l'interaction et des discours didactiques, et j'éclaircis les points théoriques et épistémologiques de jonction (et de disjonctions ?) entre discours, interactions et pratiques situées en classe et hors classe et discours réflexifs. Cela me donne l'occasion de préciser les concepts phare de mon travail : pratique, interaction, activité, action. En particulier, je reviens sur mes principaux objets de recherche comme le discours de prescription, les pratiques de gestion des échanges en classe de langue ; cela m'amène à préciser et expliciter les traditions de recherche, les cadres de référence et les concepts-clés comme la microsociologie américaine, la pragmatique psycho-sociale genevoise et française ou la multimodalité anglaise et la didactique des langues, qui constituent les fondements et les fondamentaux de mon activité scientifique. L'étude des interactions en classe de langue, étendue à celle des modes d'intervention ou d'action, est mon champ privilégié d'analyse, d'observation et de compréhension sur la façon dont se constituent, s'édifient, s'organisent la compétence et les pratiques situées, qu'il s'agisse de la compétence langagière de l'apprenant, de la compétence d'enseignement pour l'enseignant ou d'une compétence générale à interagir, d'une compétence sociale et stratégique.

Le quatrième chapitre aborde un tournant conceptuel et empirique que j'ai pris bien volontiers durant mon travail de thèse en fréquentant l'équipe de recherche IDAP du laboratoire DILTEC de l'université Paris 3, réunie autour du concept d'agir professoral. Je traite des discours professionnels, de leurs formes et de leurs enjeux pour la pratique professionnelle, pour la didactique des langues ou pour l'analyse du discours. J'aborde ainsi les types et les modalités d'analyse auxquels ils ont donné lieu et la manière dont a évolué la façon de les considérer et de les analyser grâce à la découverte d'autres

horizons théoriques. Enfin, je problématiser la place de l'interaction et des discours comme objet d'étude au sein de la didactique des langues.

La deuxième partie se veut une « illustration » et un prolongement de la première partie, dans le sens où le dernier projet de recherche en date que j'ai mené tente de concilier les approches théoriques et analytiques jusqu'ici adoptées et discutées dans la première partie mais dans une perspective plus interventionniste. En effet, j'ai étudié les pratiques interactionnelles d'évaluation certificative dans deux directions, les pratiques situées et les pratiques de formation à la pratique professionnelle d'interaction en évaluation. Cela a pour conséquence de faire bouger mon approche et mes conceptualisations.

Le premier chapitre présente l'étude et le projet EVALINT, ses finalités, ses objectifs et ses méthodes. Il introduit également l'approche analytique élaborée au fur-et-à-mesure depuis le commencement de ce projet et représentant bien mon positionnement global actuel au sein des sciences du langage et des sciences humaines en général. Le deuxième chapitre présente le champ de l'évaluation institutionnelle actuelle et les questions politiques et éthiques qu'il pose. Cela est nécessaire à la fois pour rappeler que les pratiques sont toujours fortement contextualisées et que la didactique des langues relève du politique. Il me permet également de souligner que mes travaux concernent principalement les interactions institutionnelles (interactions en classe de langue, interactions de formation, interactions évaluatives) dont je redis les caractéristiques. Le troisième chapitre expose les pratiques interactionnelles d'évaluation situées, leurs caractéristiques et leurs enjeux pour les acteurs et pour la didactique des langues. Enfin, le quatrième et dernier chapitre tente de boucler la boucle en abordant l'épineuse question du rôle des interactions dans la formation professionnelle des évaluateurs et plus globalement des acteurs de l'enseignement. En rendant compte de l'expérience de recherche-formation que j'ai menée et qui articulait étroitement mon activité de recherche à mon activité de formation, je déroule l'ensemble des choix formatifs que j'ai pu faire et donne un aperçu du rôle de l'analyse des interactions en formation par l'étude de débriefings.

La synthèse se termine par un bilan épistémologique sur la place de l'interaction en didactique des langues et dessine les grandes lignes des chantiers et projets que je souhaite lancer dans les années à venir.

Partie 1

Un tropisme pour les discours d'enseignement et la compréhension des pratiques de transmission en interaction

Seule l'imagination nous permet de voir les choses sous leur vrai jour, de prendre du champ face à ce qui est trop proche afin de le comprendre sans partialité ni préjugés, de combler l'abîme qui nous sépare de ce qui est trop lointain afin de le comprendre comme s'il s'agissait d'une réalité familière. Cette "distanciation" de certaines choses, ce pont jeté jusqu'à d'autres, fait partie du dialogue instauré par la compréhension sur des objets que la seule expérience serre de trop près et dont la simple connaissance nous coupe par des barrières artificielles. Sans cette forme d'imagination qu'est véritablement la compréhension, nous ne pourrions nous repérer dans le monde. C'est là l'unique boussole dont on dispose. Nous ne sommes contemporains qu'aussi longtemps que notre compréhension est en éveil.

Hanna Arendt, Compréhension et politique, *Revue Esprit*, 1980, p. 79

Pourquoi les discours d'enseignement et les pratiques de transmission représentent-ils le fil rouge de mon activité de recherche? Les raisons de ce tropisme sont tout d'abord à trouver dans mes racines familiales rurales et agricoles. S'y trouvent logées de multiples histoires de transmission que j'ai entendues ou vécues, que j'ai observées sur plusieurs générations, et observe encore aujourd'hui auprès des plus jeunes de ma famille, entre ma génération et nos enfants¹. Transmission de patrimoine agricole, mais aussi transmission de savoir-faire professionnels, transmission de formes langagières, d'attitudes, de formes de pensées, d'appartenances diverses, transmission à certains et pas à d'autres², et enfin, transmission de valeurs,

¹ La transmission est au cœur du métier et de l'activité agricole et paysanne ; et la souffrance du monde agricole aujourd'hui est en partie due à l'angoisse de ne pas pouvoir toujours transmettre le fruit d'une vie professionnelle.

² Comment expliquer par exemple que le métier d'agriculteur se soit transmis à mon frère cadet et non à mon frère aîné. Pour ce qui me concerne, j'étais une fille, cela se conçoit assez facilement. Mais pourquoi mon frère cadet a depuis son plus jeune âge trainé derrière mon père et a appris le métier ? Comment cela se décide-t-il ? De même aujourd'hui, mon neveu (fils de mon frère cadet) a été « choisi » et succèdera vraisemblablement à mon frère. C'est à partir de ces observations que j'en déduis qu'il y a bien des éléments qui se transmettent à certains et pas à d'autres, et cela de manière silencieuse.

autour du travail principalement. En bref, des éléments qui se transmettent mais qui ne se disent pas ou qui se disent dans des moments intersticiels de l'activité, pendant les repas par exemple. Et il est possible que j'ai finalement nécessité à m'inscrire à ma façon dans cette histoire familiale, en choisissant le contre-pied de la transmission silencieuse ou interstitielle, la transmission par l'explication et par le verbe, l'enseignement. Une autre raison enracinée serait à trouver dans le rôle et les valeurs de l'école aussi présentes dans mon milieu familial, qui se sont lovés dans des comportements et des choix familiaux complexes pour les uns et les autres, entre désir très grand et repoussoir total, entre goût immodéré et désintérêt flagrant. Pour en finir avec la vie personnelle et intime, une raison ô combien enveloppante et omniprésente est la filiation. Je suis une mère. Ce que je transmets tout autant que la manière dont je transmets à mon fils irrigue ma pensée, mes émotions et mes actions au quotidien. Cette transmission doit aussi trouver son rythme, ses modes, entre silence et parole.

Mes choix d'études puis d'activité professionnelle ont accentué et renforcé cet attrait pour les discours et pratiques de transmission, grâce aux choix que j'ai faits. Ma formation académique m'a assez tôt dans mon parcours fait rencontrer les discours de transmission de connaissances. En effet, j'ai préparé et soutenu en 1997 un mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes consacré au roman de formation dans la littérature négro-africaine à l'aube des Indépendances³. J'ai ainsi fréquenté certains textes littéraires dont le sujet central est la transmission dans un contexte sociopolitique aliénant⁴. Puis une découverte du français langue étrangère en 1995 m'a amenée à choisir la voie professionnelle de l'enseignement du français, puis la formation des étudiants à l'enseignement depuis le début des années 2000. La transmission de savoirs et de savoir-faire est au cœur de mon activité professionnelle quotidienne, d'autant plus que

³ Le roman de formation ou d'apprentissage s'inscrit dans une tradition européenne ancienne du genre : roman picaresque espagnol au XVI^{ème} siècle (*La Vie de Lazare de Tormes*, sans auteur), *Bildungsroman* allemand au XVIII^{ème} siècle (*Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* de Goethe), ou encore roman réaliste français au XIX^{ème} siècle (*Le rouge et le Noir* de Stendhal, *Les Illusions perdues* de Balzac, *L'Education sentimentale* de Flaubert, etc.). Le roman africain des années 1950 est caractérisé par une certaine intention didactique des auteurs (éduquer le lecteur ou au moins mettre en scène un personnage-héros qui fait à sa place les expériences formatrices) et par la mise en écriture et en style d'une transformation, d'un développement du personnage, entre un état initial et un état final, dans le contexte de la décolonisation.

⁴ Les trois œuvres étudiées (*L'aventure ambiguë* de Cheick Hamidou Kane, *Climbié* de Bernard Dadié et *Maïmouna* d'Abdoulaye Sadjou) relevant du roman de formation, mettent toutes en fiction un personnage jeune qui cherche à conquérir sa liberté par une série d'expériences initiatiques et la rencontre de personnages tutélaires qui tentent de transmettre leur expérience ou certains savoirs. Les trois personnages échouent dans cette quête, notamment à cause du contexte politique de la colonisation. Ce travail a très tôt dans mon parcours, fait émerger une représentation littéraire de mon intérêt et ma préoccupation pour l'activité de formation. Je peux le relire aujourd'hui comme une sorte de préfiguration de mes objets d'étude comme les interactions didactiques, les socialisations professionnelles, la formation des jeunes enseignants-apprentis.

mon statut requiert d'articuler cette transmission avec un autre pan de mon activité : l'élaboration et la diffusion de nouvelles connaissances. L'institution publique d'Etat elle-même me demande cette réflexion et m'a confié cette responsabilité de transmission.

Toutes ces raisons évoquées font que c'est le terme de « tropisme » qui m'est venu spontanément pour désigner mes objets de recherche, mes préoccupations professionnelles, mes ancrages scientifiques, avec l'image bien connue du tournesol, dont le mouvement directionnel et continu vers le soleil lui permet de grandir et de s'épanouir. Le tropisme est cette « tendance intrinsèque d'un organisme végétal à développer sa croissance dans la direction d'une excitation extérieure » ou « une force irrésistible et inconsciente qui pousse quelqu'un à agir d'une façon déterminée ; comportement réflexe »⁵. L'image me paraît en grande partie probante pour rendre compte de mon parcours, des évolutions, des attirances théoriques qui ont été les miennes par exemple. Le terme de tropisme renvoie également à l'ouvrage de Nathalie Sarraute, *Tropismes*, qui restitue les mouvements imperceptibles, invisibles, tenus de l'intériorité de chacun qui se dévoilent parfois dans la relation à l'autre à travers des paroles, des regards, des silences⁶, en bref à travers des interactions. C'est ainsi que les discours en interaction, donc la parole, mode privilégié de la transmission, sont aussi au cœur de mon activité scientifique. Et quel que soit ce qu'on transmet, on définit du même coup une relation à l'autre, on produit du sens, un certain sens. M. Darmon, sociologue des socialisations, dit ainsi qu'étudier les transmissions est avant tout « une manière d'interroger le réel » (2007, p. 7). C'est exactement cela. Ma démarche scientifique, mon intérêt pour les discours et les pratiques langagières de transmission prennent aussi leur source dans une préoccupation incessante d'interroger et de comprendre le réel.

Je me suis donc intéressée depuis longtemps aux discours dotés d'intentionnalité, qui modèlent la parole, l'action, le sujet et ses connaissances, entre assujettissement, engagement et liberté, et aux mécanismes communicationnels de transmission d'une langue ou de savoir-faire professionnels, à leurs modalités ainsi qu'à leurs conditions.

Les discours de transmission de connaissances ont été un objet d'étude privilégié de l'analyse du discours française dans les années 1990 (Cicurel & Moirand, 1986, Beacco & Moirand, 1995, Ali Bouacha, 1993, Peytard & Moirand, 1992). Ils se définissent par leur intentionnalité et la prise en compte de l'autre (développer les connaissances de l'autre), et leur degré plus ou moins fort de *didacticité* qui éclaire « les manifestations

⁵ CNRTL, site internet, consulté le 20/04/18

⁶ Je ne peux passer ici sous silence ce point de jonction, que représente cette apparition de N. Sarraute dans ma rédaction, avec une personne qui m'a transmis de l'imperceptible, du non visible, une tradition de pensée peut-être. Je veux parler de F. Cicurel, qui a fait une lecture toute personnelle de N. Sarraute (Cicurel, 2007). Je veux exprimer l'admiration que j'ai pour elle, pour sa capacité inspirante et son allégresse à transmettre.

d'une intention réelle, simulée, voire inconsciente, d'apporter à l'autre des savoirs nouveaux » (Beacco & Moirand, *ibid.*, p. 33). Dans le panel des discours de transmission, les discours d'enseignement ont un degré de didacticité fort, explicite et premier, contrairement aux discours médiatiques par exemple, dont l'objectif est plus d'informer que de former ou transformer.

Chapitre 1 - Esquisse d'un parcours de recherche et présentation des choix méthodologiques

Dans ce chapitre, je reviens sur un type de discours d'enseignement, le discours de prescription, fondateur de certaines de mes pratiques de recherche, des objets épistémiques qui traversent mes travaux et des orientations théoriques qui définissent toute la cohérence épistémologique de mon parcours. Il me semble donc important pour commencer d'historiciser mes pratiques de recherche quant à ce discours, qu'il s'agisse des objets ou des méthodes, afin de mieux les inscrire dans le présent et dans l'avenir.

Je commence dans la première section par un bref focus sur quatre travaux ou publications qui peuvent constituer des jalons « emblématiques » de ce parcours afin de donner à voir d'abord schématiquement les voies empruntées.

Dans une seconde section, je retrace les lignes de force théoriques, méthodologiques et empiriques de mon approche des interactions didactiques.

Dans une troisième section, je décris des orientations qui étaient en germe dans le travail doctoral et montre comment elles se sont développées au fur-et-à-mesure des projets et opportunités. Cela me permet de montrer comment j'ai diversifié, enrichi mes objets de recherche.

1. Brève présentation d'une trajectoire de recherche : des discours aux pratiques de transmission

Dès mes tous premiers pas en recherche, l'étude des discours de transmission s'est cristallisée pour moi sur les discours d'enseignement du français langue étrangère, c'est-à-dire les discours produits ou sollicités dans la relation didactique et pédagogique, par les sujets enseignants et apprenants, réunis en un temps et un lieu donné afin d'*enseigner* et d'*apprendre* la langue, quels que soient le format et la configuration de l'environnement envisagé (un cours de FLE à l'université ou un cours pour adultes dans une association, un cours en ligne à distance et asynchrone). Mais il s'agit également des discours objets de l'appropriation et mis en forme en vue de celle-ci (documents authentiques, manuels) présents et utilisés dans la classe.

En particulier, j'ai exploré, durant un certain nombre d'années, le discours de consignes ou discours de prescription. Je l'ai abordé de manière évolutive, vers une prise en compte plus grande des contextes, des conditions et des modalités de sa production. Ce qui m'a amenée à faire évoluer les méthodologies et les cadres théoriques permettant de les saisir. La sélection de quatre travaux menés depuis que j'ai commencé à travailler sur

les discours de consigne et l'évocation de leur titre me semble parlante quant à ces évolutions :

-1998, mémoire de Maîtrise FLE : *Traitement des énoncés implicites dans la consigne d'exercice*.

-2000, mémoire de DEA : *La prescription : une pratique discursive propre à l'enseignant de langue*.

-2006, thèse de doctorat : *L'activité de prescription en contexte didactique ; Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*.

-2015, [6] Dominguez E. & Rivière V. (2015). Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard. Quels apports des discours réflexifs et quels enjeux de formations ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 12, n°2. <http://rdlc.revues.org/608>

Durant mon année de maîtrise FLE d'initiation à la recherche⁷, j'ai ainsi tout d'abord adopté une perspective linguistico-pragmatique d'analyse des discours. L'objectif était d'explorer les phénomènes de compréhension des consignes par le biais des implicites contenus dans ce type de discours. Méthodologiquement, je m'étais attelée à décrire et à lister tous les implicites contenus dans les énoncés de consignes écrites de manuels du corpus constitué et à les mettre en parallèle avec les échanges en classe portant sur l'explicitation de ces mêmes consignes. Ainsi, je vérifiais quels implicites dans les consignes écrites étaient levés ou non dans l'interaction orale, et je les mettais en correspondance avec la typologie des implicites dressée par C. Kerbrat-Orecchioni dans son ouvrage *L'implicite* de 1986. La prise en compte du contexte comme le type de public, les objectifs didactiques, mais aussi les conditions de production de ces discours ou encore la séquentialité et la dimension interlocutive des échanges demeuraient en sourdine, bien que ce travail ait été réalisé à partir d'un recueil de données situées et produites au cours d'une formation pour adultes illettrés, dans le centre de formation pour adultes dans lequel je travaillais à l'époque.

Le mémoire de DEA a été consacré au discours de consignes comme pratique de discours de l'enseignant. L'approche a été fortement influencée par les séminaires suivis durant la préparation du DEA. Le séminaire de S. Moirand « Théorisations et méthodes en linguistique du discours » avait été très formateur quant aux méthodes et aux objets en analyse des discours de la presse quotidienne⁸ : phénomènes de dialogisme, argumentation, paradigme désignationnel, prise en charge énonciative, etc. Le

⁷ Mémoire dirigé à l'époque par V. Castellotti et D. Moore, en poste toutes les deux pour une année à l'université d'Orléans, en remplacement de P. Martinez. Je dois dire la chance que cela a constitué pour moi, toutes deux m'ayant incitée à poursuivre à la suite de ce mémoire vers la préparation d'un DEA. Je voudrais ici les remercier et leur exprimer ma reconnaissance.

⁸ À l'époque (1999-2000), nous avons travaillé sur les textes de presse portant sur « la maladie de la vache folle », fait de société majeur dans ces années-là.

séminaire de F. Cicurel « Les interactions verbales en classe de langue » m'avait, lui, initiée par touches aux « méthodes » (au sens ethnométhodologique) de structuration de l'interaction didactique orale et sur des pratiques discursives et interactionnelles de transmission comme les pratiques fictionnelles (Cicurel, 1996). L'angle de vue du mémoire de DEA tente de concilier ces approches nouvelles pour moi à l'époque. J'étais partie du principe que le discours de consignes était propre à l'enseignant puisque

[il] est détenteur d'un savoir langagier supérieur à celui de l'apprenant. De plus, il est investi dans son rôle d'enseignant par une institution. La prescription est par conséquent une prérogative accordée à l'enseignant seul. L'activité discursive de l'apprenant, du moins celle qu'il exerce avec l'enseignant, ne l'autorise pas, à cause de son statut, à donner des recommandations au professeur (p. 6).

J'ai alors travaillé sur les stratégies discursives, pragmatiques et illocutoires de l'enseignant. J'ai analysé certaines propriétés discursives des discours de consignes (comme les actes de langage directifs (directs et indirects) auxquelles ils donnent lieu, les stratégies de politesse linguistique (du fait du caractère directif de ce type de discours) et l'hétérogénéité discursive qui les composent. La linguistique textuelle de J.-M. Adam (1992) a par exemple été un appui analytique précieux me permettant de déterminer ce que pourrait être une séquence prescriptive, c'est-à-dire la définition de sa structure et de ses composantes séquentielles, comme J.-M. Adam l'a fait pour la séquence descriptive ou la séquence argumentative. Cela m'a ensuite amenée à tenter une typologie des fonctions du discours prescriptif (fonction contextualisante, régulatrice, structurante de l'activité didactique en classe). Toutefois, dans ce mémoire de DEA, l'analyse demeure globalement focalisée sur le discours monologal et monogéré de l'enseignant, tout en ouvrant une porte à la dimension interlocutive et interactionnelle. Ensuite, dans le cadre de la thèse dirigée par F. Cicurel, l'ouverture à la complexité interactionnelle et situationnelle de ce type de discours s'est faite plus grande encore, tant dans les choix théoriques et analytiques que dans la prise en compte du contexte et des dimensions processuelles et sociales. Je me suis alors pleinement située dans le champ de l'analyse des interactions didactiques, en particulier les interactions en classe de langue étrangère. L'originalité de l'approche a été de considérer premièrement le discours de prescription en classe de langue non plus comme étant monologal et dialogique, mais aussi dialogal. L'apprenant joue un rôle dans la configuration de ce discours adressé, puisqu'il le reçoit et l'interprète. Cela a un certain nombre de conséquences sur les types de phénomènes à observer dans les discours produits en classe de langue. La dimension interpersonnelle et psycho-sociale par l'analyse des formes d'engagement dans l'activité ou l'approfondissement des enjeux de politesse linguistique ont pris leur place par exemple. Deuxièmement, j'ai pris conscience que la part de l'action dans ce type de discours était centrale, même si je l'avais déjà touchée

du doigt à travers l'étude des actes de langage, et cela en grande partie grâce à l'émergence, dans ce début des années 2000, des modèles actionnels ou praxéologiques du discours (Bronckart, 2004, Filliettaz, 2002, 2004), et grâce à la diffusion des théories de l'action dans les sciences du langage ou les sciences de l'éducation (Bronckart, 2005)⁹.

Les prescriptions, qu'elles soient des consignes, des instructions ou autres, sont, pour la plupart d'entre elles, tributaires d'un projet d'enseignement finalisé et planifié. En ce sens, elles ont un rapport étroit avec le domaine de l'action. Autrement dit, le dire est consubstantiel du faire. (Rivière, 2006, p. 71)

Et c'est ce qui m'a amenée à inscrire les discours étudiés dans le cadre doctoral et certains de mes travaux ultérieurs (Rivière, 2011, Rivière & Cadet, 2009) dans l'ordre de l'action et de l'interaction. Ce sont là deux ordres conceptuels, qui constituent aujourd'hui encore l'ossature théorique de mon activité et de mes travaux. Cette partie de la synthèse consiste donc à les revisiter et les redéfinir à la lumière des différents projets sur lesquels j'ai travaillé.

Enfin, la publication de 2015 sur les discours de consigne, en collaboration avec E. Dominguez, pour le numéro de *RDLC* portant sur la fabrique de l'action enseignante, réunit de manière emblématique deux types d'évolution méthodologique et théorique dans l'étude des discours d'enseignement. En effet, cet article s'attache à décrire le rôle et les formes de l'activité visuelle de l'enseignant et des apprenants durant les moments de distribution de consignes, notamment en tant qu'elle contribue à organiser l'activité multi-focalisée de la classe.

En effet, [l'activité de l'enseignant] requiert une activité d'observation intense et le regard constitue un mode de lecture normé des événements sur lesquels il doit réagir in situ. Mais l'enseignant doit aussi organiser l'activité attentionnelle des élèves, organiser visuellement et sémiotiquement la transposition des savoirs langagiers à acquérir (à travers les supports pédagogiques et autres artefacts). Tout ceci engage des "méthodes" contribuant à définir et comprendre l'action enseignante. (p. 2)

D'une part, cette étude marque dans mon parcours une franche ouverture¹⁰ à la multimodalité et à la plurisémiotité de l'activité langagière de l'enseignant. D'autre part, elle illustre mon intérêt pour les discours professionnels tenus sur les pratiques de transmission. En effet, les données de l'étude s'appuient sur des discours d'analyse de

⁹ Cette période du début des années 2000 coïncide d'ailleurs aussi, en didactique des langues, à la publication du CECR et à l'émergence de l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.

¹⁰ Il faut dire « franche » en effet, parce que depuis ma thèse, j'ai régulièrement fait des incursions vers l'étude de la plurisémiotité des pratiques d'enseignement, comme je l'explique ci-dessous, mais c'est bien à partir de 2015 qu'il devient un objet à part entière de mon activité scientifique.

pratiques verbalisés par des enseignantes dans l'après-coup des séquences pédagogiques menées. J'ai ainsi depuis le début de ma thèse conjugué analyse des discours et des interactions situées et analyse des discours sur la pratique, appelés aussi discours réflexifs. Cette double orientation s'explique pour différentes raisons que j'exposerai dans le chapitre 4 de cette partie 1. En tous les cas, cette étude me semble emblématique de mon double positionnement scientifique : l'étude des discours en interaction associée le plus souvent à la compréhension des pratiques langagières et professionnelles de transmission, à l'agir.

Cette brève présentation de ma trajectoire de recherche initiant ce chapitre illustre cette évolution de la focale. Je suis passée de l'étude des discours à l'étude des pratiques en interaction, intégrant au fur-et-à-mesure à mon arsenal théorique et méthodologique des outils conceptuels et analytiques empruntés à la sociolinguistique interactionnelle, à l'analyse praxéologique des discours, à l'interactionnisme de manière générale.

Pour l'heure, je propose de revenir sur les principales caractéristiques du discours de prescription et de les inscrire de ce fait dans le champ de l'analyse des discours et des interactions didactiques. C'est sur ce type d'objet de recherche que j'ai fait mes armes en analyse du discours et des interactions didactiques. Cela me donnera l'occasion de redessiner et de préciser le socle théorique et méthodologique qui définit ma position dans le champ des sciences du langage, entre didactique des langues et analyse des interactions.

2. Données, corpus et approche analytique : définition d'une stratégie et d'un cheminement de recherche

Les corpus et le travail sur corpus sont l'épine dorsale de mon activité scientifique. Je peux même affirmer qu'ils fondent mon habitus de chercheuse, dans le sens où j'ai construit au fil des années des dispositions, des pratiques et des représentations qui me semblent « naturelles », des façons de faire et d'organiser ma recherche et ma réflexion qui dépendent de ces corpus. Et cela a été renforcé par mon appartenance à un laboratoire qui en fait aussi un pilier de son identité. Le C de ICAR correspond à Corpus et au sein même du laboratoire une entité appelée Cellule Corpus Complexe (CCC), composée de ressources humaines et matérielles (notamment audio-visuelles et informatiques), est à disposition des chercheurs pour la constitution et l'analyse des corpus et offre des opportunités pour les classer, les archiver, les annoter, les interroger. La fabrique de corpus définis comme les « données servant de base à la description et à l'analyse d'un phénomène » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 148) au sein du laboratoire est centrale et contribue à forger des normes endogènes¹¹ et légitimes de

¹¹ Et sans doute des normes propres à la discipline Sciences du langage, qui est une discipline de corpus (Charaudeau, 2017) comme la psychologie sociale est une discipline de l'expérimentation et la sociologie

l'activité scientifique plus ou moins partagées par ses membres. Cette omniprésence paraît logique aussi compte tenu des objets de recherche qui sont les miens : les discours et les interactions.

La présente synthèse me donne l'occasion de faire un « arrêt sur image » sur cette pratique des corpus, d'interroger cet « objet » en relation avec mes travaux et mon parcours, chose que l'on a peu la possibilité de développer par ailleurs, les supports et les formats de publication n'étant pas bien adaptés à cela. Pour cela, je reviens sur les divers types de corpus sur lesquels j'ai travaillé et les différents positionnements adoptés quant à leur contexte de recueil. En effet, cette explicitation me conduit à considérer que la pratique de la recherche appuyée sur des corpus s'effectue dans une certaine dynamique adaptative au regard de paradigmes, principes et concepts scientifiques, de la réalité concrète et matérielle et des buts et finalités du chercheur. Mais elle m'offre également l'opportunité de situer ma recherche sur le plan du degré d'implication du chercheur avec son terrain d'étude.

2.1. Présentation des corpus

J'ai travaillé sur six corpus différents depuis 2000, date de ma première inscription en thèse. Je distingue ceux que j'ai moi-même constitués, en prenant en compte l'écologie des situations (Corpus Rivière : 2000-2002, 2012 et 2015-2017) et ceux dont je ne suis pas l'auteur, qui font l'objet d'analyses en dehors de toute fréquentation du contexte d'enseignement concerné et qui marquent des collaborations avec des collègues, au sein de l'équipe IDAP¹² (Corpus Marie-Laure, Corpus Ginabat, Corpus Corny, Corpus Dominguez) ou du laboratoire ICAR (Corpus Tiberghien & Vince, Corpus Guichon). Ils sont composés majoritairement d'interactions enregistrées ou filmées et/ou de verbalisations recueillies selon différents modes (débriefings, auto-confrontations, verbalisations concourantes¹³). Les interactions concernent des interactions de classe (de langue et de science), des interactions de conception (en formation) ayant lieu lors de la conception par groupe d'un outil didactique, et des interactions évaluatives. Les contextes relèvent le plus souvent de l'enseignement du FLE en contexte universitaire français ou de la formation initiale des enseignants, mais j'ai pu également faire de petites incursions dans la formation linguistique des migrants adolescents ou adultes ou l'enseignement des sciences au lycée. Enfin, trois types de modalités d'analyse se dégagent avec cohérence de mon parcours : l'étude des interactions dans la perspective de l'analyse conversationnelle et l'analyse des discours en interaction, l'étude des verbalisations dans la perspective d'une analyse des contenus et des discours, et l'étude

une discipline de l'enquête de terrain.

¹² IDAP : Interactions didactiques et Agir Professoral, sous la direction de F. Cicurel.

¹³ Les verbalisations concourantes consistent à demander au professionnel de verbaliser ce qu'il fait tout en le faisant.

mixte des interactions mises en regard avec les verbalisations (ou l'inverse). Là aussi, je reviendrai sur ces aspects méthodologiques.

Corpus	Type de données construites	Objet de recherche	Contexte d'enseignement	Modalités d'analyse	Mode de présentation des corpus, dénominations	Publications/communications
Corpus Marie-Laure (2001)	-Interactions de classe entre apprenants et enseignant novice -débriefings collectifs avec conseillère pédagogique Enregistrements audio transcrits	-l'imaginaire de transmission -la polyfocalisation de l'activité enseignante -la perception de l'échec et de la réussite d'un cours	Contexte universitaire de FLE	Analyse des verbalisations	CS(ML) : cours dispensé par ML CC(ML) : commentaire sur le cours ST(ML) : soutenance collective	2015 : [6] 2009 : [14] 2005 : [20] 2004 : [33]
Corpus Rivière 1 (2000 et 2002)	Interactions didactiques (échanges enregistrés et transcrits) -supports pédagogiques (manuel)	L'activité de prescription (cadrage, rapports de place, conduites discursives, oralographie, reformulations	-universitaire en France -ENA en collège	Analyse des échanges -mise en relation échanges et supports pédagogiques	CNA : Corpus nouveaux-arrivants CJ : Corpus Japonais	Thèse 2006 2015 : [6] 2010 : [45] 2008 : [10], [11] [19],[25],[30] 2007 : [31], [41], [42] 2006 : [32]

	Enregistrements audio transcrits					2005 : [11], [26]
Corpus Vince & Tiberghien	Interactions de classe enregistrées et transcrites en classe de physique, seconde, lycée en France -fiche d'activité sur le son -Transcriptions	Rôle de l'articulation entre consignes orales (enseignant) et fiche de travail écrite (élèves) dans un cours de TP de physique	-classe de seconde, cours de physique en France	Analyse des échanges Analyse des supports et mise en relation entre les deux		2008, [30]
Corpus Ginabat (2005)	-interactions enregistrées et transcrites -verbalisations par auto-confrontation -Transcriptions	Apports des discours réflexifs à une analyse des interactions de classe Les ressorts de la compétence de planification et le rapport aux savoirs induits chez une	-enseignement à l'université	Analyse de discours et de contenu des verbalisations -mise en regard interactions in situ et verbalisations a postériori	Catherine	2011 : [13] 2010 : [39] 2009 : [29], [40] 2008 : [15]

		enseignante novice et une enseignante experte				
Corpus Corny (2009)	auto-confrontations transcrites transcriptions	Les ressorts de l'activité d'allocation de la parole en classe de FLE	Formation linguistique pour adultes en centre social	Analyse de discours et de contenu des verbalisations	Valérie	2011 : [9] 2010 : [18], [24]
Corpus Guichon (2012) Projet ISMAEL (InteractionS et Multimodalité dans l'Apprentissage et l'Enseignement d'une Langue)	verbalisations concourantes sur la fabrication de bilans rétroactifs asynchrones par des apprenants en formation. Enregistrements audio et transcrits	Les modes d'élaboration des bilans rétroactifs et dynamique sociocognitive à l'œuvre dans cette élaboration	Enseignement du FLE en ligne à des étudiants américains (Berkeley)	Analyse discours et de contenu des verbalisations concourantes		2014 : [7], [21] 2013 : [22], [23], [37], [38]
Corpus Rivière 2 (2012)	Interactions de conception d'un outil d'évaluation en formation	Les modes discursifs et interactionnels de construction du contexte d'utilisation de	-formation de master FLE	-étude de décisions : positionnements discursifs et argumentatifs		2014 : [16]

	Enregistrements audio transcrits	l'outil d'évaluation dans les discours de conception				
Corpus Dominguez (2012)	verbalisations produites par auto-confrontation transcriptions	La polyfocalisation et l'activité de regard dans l'activité de consigne	-enseignement du FLE à l'université française	Mise en regard interactions de classe et verbalisations a posteriori -analyse de discours et de contenu des débriefings		[6], 2015
Corpus Rivière 3 EVALINT (2014-2017)	-Interactions évaluatives simulées filmées -débriefings sur les interactions évaluatives -entretiens Enregistrements vidéos transcrits	Les propriétés interactionnelles de l'interaction orale évaluative La théorisation d'un dispositif de formation à l'évaluation	Evaluation certifiante en production orale en France (étudiants en FLE)	-Analyse des échanges -Mise en regard des échanges et des débriefings		2019 : [1], [12] 2017 : [27], [34], [35] 2016 : [5] 2015 : [36]

2.2 *Corpus in vivo, corpus in vitro : une diversité de pratiques d'observation à interroger*

La pratique de l'observation réfère à deux types de processus, distincts mais non dissociés, de mise à distance et de retenue de ce qui est observé. Premièrement, dans les recherches empiriques de type ethnographique, il s'agit d'observer ce qui se passe dans les situations, le plus minutieusement possible, en mobilisant son activité perceptive, l'ouïe et le regard en particulier. Cette expérience perceptive d'observation est enrichie par les relations construites *in situ* avec les acteurs en présence, par la participation aux activités et amplifiée par des artefacts intellectuels (le questionnaire) ou par le recours à un ensemble d'artefacts matériels, comme les notes écrites, la photographie ou l'enregistrement vidéo. Ces derniers la délimite toutefois, du fait du support matériel, dans le temps et dans l'espace (le cadre et le champ, les sons)¹⁴. On se situe à mi-chemin entre perception et compréhension, on prend connaissance de ce qui se passe. Le deuxième type d'observation se fait plutôt *in vitro*, et va consister à transformer et à analyser ce qui a été observé dans cette première phase d'observation-perception, grâce à des artefacts également (transcriptions écrites, logiciels de codage par exemple). Cela signifie : élaboration des observables, mises en relation, rapprochements, identifications, mises en contraste ou en opposition des faits observés avec d'autres études, avec des concepts, avec des données complémentaires comme des données d'entretien, des documents institutionnels, etc. C'est le processus d'observation-interprétation où la connaissance se fabrique. Ces deux processus d'observation engagent des formes de participation et un positionnement variables du chercheur par rapport au terrain et à son objet d'étude. À cet égard, mon expérience de différents terrains et corpus d'étude (classes de langues, enseignement en ligne, situations de formation initiale) et des rôles que j'y ai joués ou non permet d'en saisir quelques-uns.

2.2.1 Observation et corpus *in vivo*

Les corpus constitués dans le but d'analyser minutieusement les processus d'enseignement ou d'apprentissage quotidiens et effectifs par le biais des discours et des interactions de la classe sont traditionnellement et majoritairement l'objet de recueils basés sur l'observation *in situ* plus ou moins longue du milieu et sur son altération la plus minimale possible. C'est dans cette optique que j'ai travaillé dans le cadre de ma thèse où j'avais pris une orientation méthodologique de type ethnographique et écologique. À l'époque, j'expliquais le choix de la « posture ethnographique » ainsi :

La lecture de quelques auteurs anglo-saxons nous a définitivement rassurée au moment de la construction du projet de thèse au cours de laquelle notre souci était de mettre en forme, de faire émerger coûte que coûte des

¹⁴ Ce qui relativise l'idée d'une recherche *in vivo*. V. Traverso (1999a, p. 13) dit ainsi « tout enregistrement constitue une dévitalisation de l'événement ».

hypothèses de recherche (selon la représentation qu'on se faisait alors du travail scientifique). Or aucune hypothèse ne se dessinait, si ce n'est celle, assez générale et floue, de règles cohérentes de fonctionnement d'un discours didactique, le discours prescriptif dans l'interaction en classe de langue, qu'il s'agissait de découvrir et de décrire. L'objet même de notre étude nous a assez naturellement conduite vers une démarche ethnographique et une démarche *data first*. L'analyse détaillée des données enregistrées, une procédure majeure des travaux ethnographiques, semblait alors en adéquation avec notre projet. Cependant, le choix du cadre méthodologique et l'adoption d'une posture ethnographique ne se sont pas faits *ad hoc*, mais progressivement dans le va-et-vient entre un projet assez empirique (déjà formulé au cours du DEA), des lectures théoriques et l'observation en classe.

La nature ethnographique de notre travail tient donc aussi, semble-t-il, à la manière de mettre en récit, de rendre compte de notre parcours de recherche, de notre mode de recueil et d'analyse des données. (p. 172)

Je m'étais grandement nourrie, sur le plan théorique, de travaux relevant de l'interactionnisme anglophone et francophone¹⁵, et comme je l'explique, ce choix est aussi lié à une difficulté à poser en amont de la recherche des hypothèses claires. Le terme d'hypothèse est à prendre dans son sens strict, ce qui est « en dessous » ou ce qui est « insuffisant » à un raisonnement et que l'analyse de données va enrichir et développer, et non tel que sémiotisé à travers l'histoire des sciences, une hypothèse à vérifier, à contrôler et à prouver. Mon objectif d'alors était de mettre au jour une certaine complexité et densité de ce type de discours pris dans la réalité quotidienne des classes, dans un contexte précis et singulier, des façons de distribuer des consignes et les relations avec le savoir enseigné et appris. Je ne pense pas avoir beaucoup bougé de ce positionnement aujourd'hui. Je dirais plutôt qu'il s'est diversifié. Comme le rappelle M. Cambra-Giné (2003), le chercheur en didactique « choisit un paradigme de recherche en fonction de l'objet, et aussi de ses propres goûts, d'un certain tropisme et de la représentation de sa tâche et de son rôle de chercheur » et citant D. Bertaux (1988, p. 16),

le choix d'une méthode engage la personne qui fera la recherche dans un certain rapport au terrain, certaines pratiques existentielles : il contient en

¹⁵ J'entends par « travaux relevant de l'interactionnisme », du côté américain, les courants d'analyse sociologique (la microsociologie de E. Goffman ou de H. Becker, l'ethnométhodologie de Garfinkel, l'ethnographie de la communication de D. Hymes et J. Gumperz) et les courants d'analyse anthropologique et psychologique (tout le courant de l'interactionnisme symbolique et de l'approche systémique de l'Ecole de Palo Alto, avec M. Mead, G. Bateson, P. Watzlawick, E. T. Hall parmi les plus connus). Du côté francophone, les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni, de Y. Winkein, de R. Vion, de L. Mondada ou encore de P. Bange.

filigrane certaines formes de pensée et en exclut d'autres [...] Aussi dans la mesure où il/elle contrôle le choix de sa méthode, la décision se prendra bien plus en fonction de penchants profonds que de considérations rationnelles. Et c'est très bien ainsi, car pour faire un bon travail de recherche, il faut d'abord avoir envie de le faire.

Un contexte ou un phénomène interactionnel et social ne s'appréhende que par rapprochements successifs et progressifs avec lui, par intuitions (voire par convictions) premières mises au travail, affinées, approfondies¹⁶. De ce fait, dans les approches ethnographiques¹⁷, le contexte est un constituant fondamental de la recherche. Il réfère aussi bien au cadre spatio-temporel (*setting*) qu'aux conditions d'interprétation, qu'à la rationalité et à la pertinence de la situation construites ou interprétées par les participants et que le chercheur va reconstruire en partie dans ses analyses. L'approche requiert donc de s'immerger plus ou moins longuement dans le contexte d'étude, de sorte à se forger une connaissance aigüe des situations, de classe par exemple.

Un autre point fondamental des démarches ethnographiques que j'ai fait mien alors est le *data-first* et le *data-driven*, autrement appelés approche empirique inductive. Ce principe indique que les données construites par le chercheur vont instruire la problématique de recherche et d'elles vont émerger les catégories et les objets d'analyse qui permettront d'aboutir à des résultats (généralisations, profils, typologies, caractérisations, descriptions, etc.). Le principe du *data first* indique lui que les données sont premières par rapport au cadrage théorique par exemple. Là aussi, le principe diffère quelque peu de la réalité quotidienne du travail scientifique tel que je le mène. En effet, une certaine circulation s'effectue entre les données de première main, des données complémentaires, d'autres études menées sur des objets avoisinants ou identiques. Celles-ci sont parfois très fructueuses pour déterminer des catégories, des angles d'« attaque » du corpus, qui viennent densifier la réflexion, sur le principe du dialogue silencieux. Par exemple, les travaux de J. Boutet sur les pratiques langagières professionnelles en centre d'appels ont beaucoup fait écho à mes données construites dans le cadre du projet EVALINT ou certaines similitudes liées aux contextes ont grandement enrichi ma manière de les « lire ». Les données sont fondamentales, mais

¹⁶ À ce sujet, la lecture de H. W. Seliger & E. Shohamy (2001) m'avait particulièrement interpellée à l'époque. Leur préconisation était en effet d'adopter une démarche *hypothesis-generating research* favorisant l'élaboration d'hypothèses après le recueil. Il me semble que ni le « avant » ni le « après » ne colle totalement à la réalité de ma production de données, c'est bien plutôt un affermissement et un élargissement progressif de ces hypothèses, grâce à un état de l'art sur les consignes en classe, grâce à un sillon théorique creusé petit à petit et bien sûr grâce à la fréquentation d'un terrain et d'un corpus, qui définit ma manière de faire la recherche.

¹⁷ Je parle volontiers d'approche plutôt que de méthode, dans le sens où les procédures, méthodes et étapes de recherche me semblent plus diverses et moins stabilisées, et dépendre davantage des objets étudiés que pour d'autres méthodologies, comme les enquêtes par questionnaire par exemple.

c'est bien le chercheur qui est au centre de la recherche. Ce qui, enjeu de scientificité oblige, justifierait une mise en récit des manières de faire, une archéologie de chaque recherche.

Durant ma thèse, le travail d'observation *in situ* a consisté à être présente dans les classes (observation directe) et à me familiariser avec les élèves et les enseignants, avec les activités de classe, avec d'autres acteurs de l'établissement. Et il a été « outillé » par la réalisation puis la transcription d'enregistrements audio des cours, par le recueil et l'analyse de documents écrits (supports pédagogiques), par la tenue d'un journal de bord et par des entretiens avec les enseignants et les élèves, ces deux types de données ayant tenu une place secondaire dans le travail d'interprétation. Le Corpus Japonais (CJ) avait été recueilli lors d'un programme immersif d'enseignement du français d'une durée de 5 semaines, durant mon année de DEA. J'avais pu observer que « le traitement des consignes donnait souvent lieu, du côté de l'enseignant, à des stratégies de ménagement des faces, et du côté des apprenants, à une coopération totale, mais silencieuse » (Rivière, *ibid.*, p. 174). Le second corpus élaboré durant la thèse l'a été en contre-point à ce premier. J'ai alors choisi d'observer des collégiens nouvellement arrivés en France (Corpus Nouveaux Arrivants – CNA), durant un mois également, dont je présumais des formes différentes de coopération en classe.

Dans ces deux contextes, mon statut de chercheur était su de tous. Je ne participais pas au travail de la classe et avais des relations minimales avec les élèves et l'enseignante durant les activités de classe, ce qui ne veut pas dire que j'étais transparente, bien au contraire, ma présence ayant modifié de toute façon les conditions écologiques. Par exemple, l'enseignant m'avait signalé en début de recueil que les élèves s'exprimaient beaucoup plus en langue première que d'usage, du fait de ma présence. Ce qui me fait dire que le recueil de données *naturelles* n'existe pas¹⁸. Si je pars du principe que le recueil est une construction, des filtres perceptifs et culturels se posent, des points restent aveugles, une sélection s'opère dans le flux du « vivant » de la situation (Pallotti, 2002). « Toujours participant, toujours interprétant, le chercheur n'est jamais l'observateur complet d'un donné à voir qui serait indemne du processus observant » (Lambert, 2014, p. 97). En cela, la frontière avec un dispositif expérimental, défini par le contrôle du dispositif de captation de données n'est pas si étanche.

Aujourd'hui, avec le recul, le projet méthodologique de production de données par observations et enregistrements, mis en œuvre durant ma thèse, était bien plutôt d'inspiration ethnographique que réellement une ethnographie des classes de langue. La durée limitée d'observation dans les classes, les liens très distendus avec les participants

¹⁸ J.-P. Olivier de Sardan dit à ce sujet : « les données, au sens où nous l'entendons ici, ne sont pas des « morceaux de réel » cueillis et conservés tels quels par le chercheur (illusion positiviste), pas plus qu'elles ne sont de pures constructions de son esprit ou de sa sensibilité (illusion subjectiviste). Les données sont la transformation en traces objectivées de « morceaux de réel » tels qu'ils ont été sélectionnés et perçus par le chercheur » (1995, p. 4).

ne constituent pas une plongée à l'intérieur des pratiques langagières d'une « communauté », comme le sont les études anthropologiques ou certaines études en sciences du langage et en ethnographie de l'éducation (Lambert, 2014). En revanche, l'effort d'explicitier les coulisses de cette recherche, en particulier les conditions subjectives et pratiques de fabrication (accès au terrain, angoisse de la complétude du corpus, quête vaine du naturel de la situation, fluctuation de l'intensité de l'observation, ennui ou tendance au parti-pris, conditions pratiques), ainsi que le souci de l'écologie des situations placent bien cette recherche dans l'orbite de l'ethnographie.

Les deux autres corpus que j'ai produits plus récemment (Corpus Rivière EVALINT 2012 et 2015-2017) réfèrent à des situations de formation initiale dont je suis en grande partie la conceptrice. Cela me place dans une position d'observation, de participation et d'interprétation encore différente.

Pour le corpus Rivière 2012, l'objectif de recherche était de comprendre, à travers les discours en interaction, l'activité de conception de ressources didactiques, composante majeure de l'agir professoral et pratique très fréquente en formation. Cela s'est traduit par un resserrement de l'étude et des objectifs sur le rôle de la contextualisation dans l'activité de conception d'un outil d'évaluation diagnostique, en focalisant sur l'analyse d'un unique processus décisionnel. C'est la participation à un colloque sur la contextualisation de l'action didactique¹⁹ qui m'a amenée à aborder cette question. J'ai ainsi enregistré les étudiants de Master 2 travaillant en petit groupe à l'élaboration de cet outil utilisable ensuite dans des contextes de formation linguistique de demandeurs d'asile. J'entends par contextualisation, ce que les étudiants projettent, connaissent ou non du contexte cible de l'outil et de quelle manière ces connaissances de différents types jouent sur les choix ingénieriques et de conception. Ma participation de formatrice, qui était alors mon rôle et mon statut prédéfini dans la situation d'interaction, a consisté à mettre en place le projet et à y participer en tant que responsable de ce programme de formation. Durant la phase de conception par groupe, qui a donné lieu à des enregistrements audio, les étudiants pouvaient me solliciter pour me poser des questions, me demander conseil, etc. Ils étaient par ailleurs informés du projet de recherche venu se greffer au projet de conception-formation, mais me considéraient comme formatrice et non comme chercheure, la seule trace visible du processus de recherche étant l'enregistreur. Cette configuration ferait donc théoriquement de moi une « participante complète » ou une « participante observante » selon les typologies les plus connues du statut de l'observation en recherche (Lapassade, 1991 ; Gold, 1958 ; Malinowski, [1922]1989)²⁰ : je suis en position d'intériorité par

¹⁹ J'ai participé à l'axe 3 « contextualisations de l'action didactique » du colloque « Langages, cultures, sociétés : interrogations didactiques », organisé par le DILTEC de l'université Paris 3 en juin 2012.

²⁰ Ces typologies ne concordent que partiellement aux recherches sur les interactions. Elles ont été pensées pour l'anthropologie où la pratique d'observation prototypique reste les notes de terrain et la participation à la situation. L'enregistrement des discours remet en question il me semble ces typologies

rapport à la situation ciblée par la recherche et j'ai participé aux échanges organisationnels. Or, en pratique, je pense n'avoir été ni une vraie participante, parce que j'ai très peu participé aux échanges des différents groupes de conception, ni une vraie observatrice, trop occupée à mener à bien le projet de conception et l'activité de formation à l'évaluation. J'ai gardé mon statut de formatrice et m'en suis remise à l'enregistreur pour « consigner » ce qui se passait dans cette situation. Ma connaissance fine de la situation de conception et de formation à l'évaluation s'est de ce fait développée davantage par l'action que par l'observation, mais une action qui organise la participation. J'ai repris ma position de chercheuse auprès des étudiants une fois le projet terminé, à travers la diffusion d'un questionnaire écrit, dans lequel les questions posées étaient plus explicitement tournées vers l'objet de recherche (par exemple : question 14 : en quoi la connaissance ou méconnaissance des destinataires du test a constitué un frein, une aide à la conception ?). Quels peuvent être les biais ou les risques à adopter un tel positionnement ? J'aurais pu manquer de distance parce que j'étais trop familière du contexte étudié. Mais le temps de « fréquentation » du terrain n'a pas duré suffisamment longtemps et mon rôle n'est pas le même que les autres participants. Mon statut asymétrique par rapport aux étudiants me « préserve » d'une implication trop forte. Et le degré de familiarité constitue ici un atout à mon sens. Deuxièmement, j'aurais pu orienter les analyses de telle sorte que la réalité des échanges et de la situation de formation s'en trouve subvertie. La question ne s'est en fait pas posée puisque je n'apparais pas dans le corpus clos constitué²¹. Au final, cette situation particulière de recueil m'a permis d'être à la fois dedans et dehors, à la fois *insider* et à la fois *outsider*, ce qui est, dans le domaine de l'anthropologie, et possiblement en didactique des langues, la position idéale de recherche²².

du point de vue de l'implication des chercheurs sur le terrain.

²¹ J'appelle corpus clos, les échanges sélectionnés parmi tous les enregistrements réalisés pour répondre à un objectif de recherche. Ainsi pour les interactions de conception, j'ai sélectionné trois processus décisionnels lors de la conception du test de compréhension orale (écrire les questions dans le test, nombre d'écoute du document sonore, place de la compétence grammaticale) et n'en ai finalement étudié qu'un seul.

²² « Si participer trop risque de réduire la distanciation, participer trop peu ne permet pas véritablement de sortir du regard ethnocentrique et superficiel, et ne favorise pas la compréhension de l'intérieur. La notion d'observation participante est en ce sens paradoxale (voire un oxymoron) car tant qu'on est engagé dans une activité, on ne l'observe pas dans les meilleures conditions. Idéalement, tout « bon terrain » combine les points de vue de l'*insider* et de l'*outsider* et les ethnographes vont et viennent entre l'observation et la participation, selon les situations » (Ghasarian, 2002, p. 10).

Toute proportion gardée, j'ai été interpellée par le point de vue de C. Lanzman au sujet de sa position de témoin qu'il adopte dans son film *Shoah*. Il dit ainsi à propos de la Shoah : « je suis à la fois dehors je ne parle pas hébreu je n'ai pas vécu les camps de la mort et dedans je suis juif j'ai passé ma vie à traiter de ces questions c'est la position du témoin. Je n'aurais pas pu faire *Shoah* ou *Pourquoi Israël* ? si je n'avais pas eu cette position, j'ai besoin d'une distance » (27 : 48, film *Claude Lanzman, il n'y a que la vie*, documentaire de Sylvain Roumette de 2009, visionné le 07/07/2018 sur France 5).

2.2.2 Observation et corpus *in vitro*

Comme je le présentais ci-dessus, j'ai eu l'occasion de travailler sur des corpus que je n'ai pas moi-même recueillis. C'est ce que je peux appeler recherche *in vitro*, les objets de recherche et les analyses ne s'appuient pas sur l'observation des situations, l'observation-perception est désolidarisée de l'observation-interprétation. Pour un certain nombre de corpus, appartenant à l'équipe IDAP de l'université Paris 3, les données ont été construites par des étudiantes de Master de F. Cicurel (Corpus Ginabat et Corpus Corny). Le corpus Marie-Laure a été recueilli par L. Cadet et M. Causa, alors enseignantes-chercheuses à l'université Paris 3 et le corpus Dominguez a été recueilli par E. Dominguez dans le cadre de son Master 2 à l'université d'Angers. Dans ces cas de figure, mon accès au corpus se borne aux transcriptions et à certaines données d'arrière-plan, comme une description du contexte institutionnel et des conditions « d'enregistrement des données naturelles » (Corny, 2008-2009). Ces traces du terrain sont donc déjà des transformations des données initialement constituées, comme le montre le document ci-dessous.

CONTEXTE INSTITUTIONNEL		
Cadre d'enseignement	Nom de l'institution	Centre Alpha Choisy
	Intitulé du cours	Cours « entreprise » effectué à la demande d'une société particulière (ici la société Tang frères)
	Objectif du cours	Cours de conversation
	Niveau	FLE avancé (entre B1 et B2)
	Date de début des cours	octobre 2008
	Date de fin des cours	juin 2009
	Nombre d'heures par semaine	2 h (le lundi de 11h à 13h)
	Support d'enseignement / apprentissage	documents authentiques
Enseignante	Prénom fictif	Valérie
	Nationalité	française
	Sexe	féminin
	Age	40 ans au moment de

		l'enregistrement
	Formation	- Master 2 Recherche (en cours au moment de l'enregistrement) - Master 1 FLE - Licence Sciences du Langage
	Statut professionnel	Bénévole FLE
	Nombre d'années d'expérience	4 ans
	Parle-t-elle la langue des apprenants ?	Non
Apprenants	Nombre	7 personnes
	Répartition par nationalité	Cambodgienne : 3 Sri Lankaise : 1 Vietnamienne : 3
	Information linguistique	6 apprenantes sur 7 parlent chinois
	Répartition par sexe	7 femmes
	Age moyen	36 ans
	Besoins et/ou motivations	Les apprenants sont très vivement encouragés par leur employeur à suivre, sur leur temps libre, ces cours de conversation.
Remarques/informations supplémentaires	L'enseignante connaît deux des sept apprenants depuis l'année précédente. Elles faisaient partie d'un groupe plus important (25 personnes) et très hétérogène dont l'enseignante avait la charge. Cette année, il a été décidé de faire trois groupes plus homogènes.	

Je dispose d'informations sur le lieu et l'institution, l'enseignante et les apprenants, ainsi que sur les conditions de construction des données. Je me fais donc une certaine image de ce contexte.

Enregistrement des données naturelles	
Date	30 mars 2009
Lieu	Centre Alpha Choisy 27, avenue de Choisy - 75013 Paris
Durée de la séquence transcrite	20 : 54
Durée totale de l'enregistrement	1h45
Nature de l'enregistrement	- le cours a été enregistré sur support audio-visuel - l'entretien d'auto-confrontation a été enregistré sur support audio
Situation de la séquence transcrite dans la chronologie du cours	Dès le début du cours
Disposition de la classe	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>The diagram shows a rectangular room layout. At the top center is a square representing the teacher's position. Below it are two rows of squares representing students. The first row has four squares, with the second and third squares from the left containing an 'X'. The second row has four squares, with the second and third squares from the left containing an 'X'. To the right of the student rows are two vertical rectangles representing tables and chairs. Below the student rows are two squares representing a whiteboard and pedagogical posters. At the bottom center is a horizontal line representing a hallway ('couloir') with a square representing a corner noticeboard. To the left of the hallway are four squares representing other classrooms ('autres salles de cour').</p> </div> <div style="width: 50%;"> <p>La salle est très exiguë. Cette une petite cuisine avec des placards au mur.</p> <p>Il y a un tableau blanc et quelques affichages pédagogiques au mur.</p> <p> <input type="checkbox"/> Enseignante <input checked="" type="checkbox"/> Apprenant F fenêtrre <input checked="" type="checkbox"/> Observatrice <input type="checkbox"/> table et chaise inoccupée <input type="checkbox"/> placard du coin cuisine </p> </div> </div>
Nombre d'apprenants présents	7
Travail préalable des apprenants	Non
Activités didactique et / ou compétence visée	Conversation
Support	Photocopies extraites d'un document authentique « Précis de phytothérapie » (en annexe)
Langue utilisée dans	française

l'interaction	
Présence d'une personne étrangère au groupe	observatrice
Remarques/ informations supplémentaires	<p>-L'enseignante avait suivi le séminaire de Mme Cicurel au semestre précédent.</p> <p>- L'enseignante et l'observatrice se connaissent : elles ont suivi des cours de M2R ensemble, ont sympathisé et se tutoient.</p> <p>-L'objectif de l'entretien d'auto-confrontation a été présenté à l'enseignante et quatre grandes questions lui ont été posées en amont de cet entretien :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment as-tu structuré ton action ? - Comment as-tu fait pour que ça marche ? - Y'a-t-il eu des entraves à l'action ? ou des imprévus ? - Quelles ont été les sources de satisfactions / d'insatisfaction ? <p>Ensuite l'enseignante avait la liberté d'arrêter l'enregistrement du cours à n'importe quel moment pour intervenir. L'observatrice a posé quelques questions pour obtenir des précisions.</p> <p>- L'enregistrement a eu lieu de 11h à 13h et l'entretien d'auto-confrontation a eu lieu de 14h45 à 17h au domicile de l'enseignante.</p>

Les informations décrites sont assez détaillées, mais ne disent rien par exemple sur la progression didactique. On apprend que ces données sont une plongée à un instant T dans un contexte didactique (14h45, le 30 mars 2009) et qu'elles sont également constituées par deux heures d'auto-confrontations de l'enseignante avec ce moment de classe. Comment puis-je appréhender ce contexte auquel je n'ai pas participé ? Et comment penser la relation, même lointaine, avec les premières personnes concernées, le jeune chercheur, les enseignants interrogés sur leurs pratiques et les apprenants ? Tout d'abord, en didactique des langues, les chercheurs sont ou ont été le plus souvent enseignants de langue, ce qui est mon cas. Une familiarité avec les contextes de classe existe. Le chercheur n'est pas « un étranger : il n'est pas extérieur aux « mœurs » observées, car il fait lui aussi partie de la communauté des enseignants et à ce titre, entre l'analyste et les sujets agissants qui sont observés, existent des expériences partagées »

(Cicurel, 2011, p. 8)²³. En l'occurrence, les corpus sur lesquels j'ai travaillé *in vitro* relèvent de contextes universitaires ou de la formation linguistique pour adultes que je connais bien en tant que formatrice de formateurs ou en tant qu'enseignante de FLE. Mais néanmoins, je n'ai pas participé à ces cours, je ne connais ni l'enseignante, ni les apprenants. Cette familiarité coexiste avec une certaine étrangeté. En outre, plusieurs membres de l'équipe IDAP ont pu conjointement développer des analyses sur ces mêmes corpus, ce qui permet à chacun de confronter ses propres analyses, de noter leur véracité, leur significativité, voire la proximité existant entre elles. L'étude de ces corpus me place à la fois dedans et dehors, ce qui est sans aucun doute la place la plus enviable du chercheur par rapport à son terrain et son objet, comme je l'ai dit *supra*.

Ensuite, comme l'explique V. Traverso (1999a) au sujet des études en analyse conversationnelle, « l'analyse des interactions n'est pas nécessairement d'inspiration ethnographique, et "faire un terrain" n'est pas une condition *sine qua non* à sa pratique ». « L'analyse des interactions sans terrain » peut s'avérer particulièrement pertinente « dans une perspective de comparaisons interculturelles » (*ibid.*, p. 8-9). Certes, l'auteur du corpus, qui a mené des observations *in situ*, a construit les données selon un objet de recherche, plus ou moins défini, sans doute, mais a de ce fait opéré des choix d'observation qui configurent les données. Le chercheur qui emprunte ensuite ce corpus peut-il y juxtaposer un objet de recherche qui lui est propre ? Les objectifs de recueils réalisés par les étudiantes s'inscrivaient dans ceux de l'équipe IDAP à la fois sur le plan des objectifs (connaissance de l'agir professoral et des différentes dimensions de l'action enseignante par enregistrements des interactions et verbalisations provoquées après-coup) et sur le plan des cadres théoriques et méthodologiques. Il y a donc une certaine unité et cohérence méthodologique et épistémologique. De plus, l'introduction du point de vue de l'acteur-enseignant, grâce aux verbalisations, constitue un garde-fou contre des interprétations trop éloignées de l'activité interactionnelle des participants. L'expérience située de l'enseignant mise au premier plan empêche quelque peu de substituer sa propre expérience d'enseignement et d'avoir des catégories préétablies. Pour le corpus Dominguez, j'étais particulièrement familière de l'objet de recherche (la prescription en classe de langue) et de la méthodologie (interactions *in situ* et verbalisations). Enfin, l'analyse de corpus empruntés répond dans une certaine mesure à la question de leur rentabilité, en termes de connaissances produites et diffusées, en termes de formation. Elle contrecarre également cette tendance des chercheurs à considérer que s'ils ne construisent pas de corpus, ils ne répondent pas tout à fait aux pratiques et aux normes valorisées du métier et ne font pas correctement leur métier. La production de corpus a un coût financier et humain et le réduire peut avoir son importance. Par exemple, la numérisation des corpus vidéo souhaite répondre à cet

²³ Cela étant, si le chercheur est membre de la communauté, il en adopte les normes et les représentations, ce qui peut représenter un risque dans l'interprétation.

enjeu parce qu'elle permet la mutualisation et le partage des corpus et la multiplication des éclairages et des résultats.

Pour ce qui est du Corpus Guichon (Projet ISMAEL), j'ai en partie contribué à la construction des données, puisque j'ai participé à la réalisation des verbalisations concourantes des apprentis-tuteurs. Il s'agissait de demander à un étudiant de Master de réaliser devant moi un bilan rétroactif destiné à l'étudiant américain dont il avait la charge dans le cadre du dispositif d'enseignement en ligne. L'apprenti-tuteur fait le bilan à partir des traces d'interactions en ligne conservées informatiquement et me dit de manière simultanée ce qu'il fait, pourquoi il le fait, etc. Les données sont ici provoquées par le chercheur et les interactions sont conduites dans le but de faire émerger dans le discours une part non observable de l'activité de bilan (des savoir-faire, des principes, des procédés, des pensées) et le développement de cette compétence de rétroaction. Le rapport au terrain du chercheur n'est dans ce cas qu'indirect. Regarder l'étudiant en train de faire tout en lui demandant d'expliquer son action place l'étudiant, mais aussi le chercheur, dans une position délicate. Le premier doit ainsi interpréter la demande du chercheur tout en agissant. Le second doit être attentif à la manière dont il sollicite cette part inobservable de l'activité, par exemple les catégories de discours qu'il mobilise pour questionner l'étudiant (Cahour, 2006). Par ailleurs, le positionnement de mon collègue N. Guichon, qui était aussi le formateur, pouvait s'avérer potentiellement plus difficile encore, du fait du lien d'autorité tissé avec les étudiants (il est en quelque sorte détenteur des savoirs, des normes et des valeurs propres aux pratiques d'enseignement en ligne) (Hébrard, 2006). C'est d'ailleurs le seul et unique contexte où j'ai moi-même participé à l'élaboration de verbalisations. Dans ce cadre-là, les données naturelles pourraient représenter les interactions en ligne à visée formative et l'activité de bilan rétroactif.

2.3 Politique de traitement des corpus et des données

Les corpus que j'ai constitués ou pour lesquels j'ai collaboré à leur élaboration sont des corpus centrés sur les pratiques d'enseignement. Aujourd'hui, les recherches sur corpus sont fortement valorisées dans les appels à projets et obtiennent une grande visibilité parce que ceux-ci sont considérés comme répondant aux nouvelles manières de faire de la recherche, aux ressources exploitables des technologies numériques et surtout comme répondant aux grands défis sociaux et éducatifs posés par notre société. Le travail sur corpus correspond également à des conceptions et normes actuellement partagées de ce qu'est faire de la recherche et de la science (données massives, découpage et sélection des données assistées par la technologie, logique de la preuve de données montrables et livrables, etc.) qui n'ont finalement pas évolué tant que cela, les visions positivistes de la science étant toujours bien partagées. Ma position n'est pas de m'inscrire en faux par rapport à cette logique, même si je m'y reconnais assez peu, mais plutôt de m'interroger sur les atouts et les limites de ces travaux sur corpus, du point de

vue des pratiques quotidiennes de la recherche et du point de vue de la discipline de la didactique des langues. L'influence de la linguistique de corpus pèse son poids et c'est une nouvelle « branche » des sciences du langage qui s'applique à la didactique des langues. Dans ce domaine précisément, le travail systématique sur corpus instrumenté se fait très majoritairement en vue de l'apprentissage des langues (apprentissage sur corpus) et concerne l'accessibilité à la langue à apprendre (documents authentiques, langue authentique). On peut citer par exemple les travaux de H. Tyne et A. Boulton (2014) sur l'acquisition des langues, des équipes nancéennes sur les données de corpus comme ressources d'apprentissage en autonomie (Adami & André, 2013), ou encore les travaux au sein du laboratoire ICAR autour du corpus CLAPI-FLE visant à proposer également pour les enseignants des interactions « naturelles » pour l'apprentissage de la compétence interactionnelle (Ravazzolo, Traverso & al. 2017). Les principaux enjeux sont non seulement la nature des données langagières, la mise à disposition des données, leurs mises en forme, mais aussi le passage dans les pratiques professionnelles de ces données et corpus. En ce qui concerne les pratiques d'enseignement, le corpus ISMAEL a été constitué et étudié par N. Guichon (Guichon & Tellier, 2017) au sein et en vue de la formation des enseignants en ligne. La perspective était de dégager et de discuter les invariants de l'activité d'enseignement en ligne. Néanmoins, en didactique des langues, il semble que la perspective « enseignement » soit bien moins développée que la perspective « apprentissage » dans le travail sur corpus et les opportunités qu'ils créent. Ou alors, il faut regarder du côté des sciences de l'éducation. Le projet Néopass, mené par L. Ria, a permis de constituer des ressources systématiques de formation sur la pratique professionnelle des enseignants, associant des films de classe et des discours d'auto-confrontation. Il y aurait sans doute, avec tous les corpus que j'ai pu constituer ou sur lesquels j'ai travaillé au sein de l'équipe IDAP, des possibilités d'aller au-delà des travaux réalisés (ouvrages, articles, journées, colloques, formations) et des formations dispensées (j'utilise certains de ces corpus dans les enseignements de Master). Par exemple, il pourrait être pertinent de produire des ressources de formation sur les questions de planification. Ce qui se dessine en creux, ce sont bien les finalités de la recherche qui sont questionnées, ainsi que les publics ciblés par la recherche. Il est vrai que pour moi, fondamentalement, ce sont mes étudiants qui sont les premiers « destinataires » de mes travaux. Or, le passage par la mise en forme instrumentée, et la mise à disposition élargie des données, change la cible et modifie mon rôle d'enseignante-chercheure. Il y a là un virage demandé implicitement par les administrateurs de la recherche en France, par les autorités et peut-être par la société dans son entier. Mais prendre ce virage demande beaucoup de temps et beaucoup de moyens humains, ce que je n'ai pas pour l'instant ; c'est aussi pour cela que la position de professeur des universités me semble aujourd'hui enviable. Elle permet d'être mieux placé pour mener de tels projets et agréger des forces de travail. En tous les cas, je sens qu'il y a une tension en moi entre cette transformation des objets et du métier et des

choix méthodologiques et conceptuels que j'ai faits jusqu'à maintenant. Par exemple, la dimension plurisémiotique que j'ai développée dans l'analyse des interactions aurait demandé d'indexer les corpus pour pouvoir ensuite coder et annoter chaque événement discursif ou interactionnel. Ce qui permet assurément d'être plus systématique dans ses analyses et de monter plus facilement en généralité et donc en représentativité. Mais c'est assurément des choix qui ne m'ont pas correspondu jusqu'à aujourd'hui. Ils sont très coûteux en temps et ne correspondent pas au paradigme scientifique dans lequel je suis à l'aise et qui me correspond : une approche par l'observation et la relation, de type ethnographique et compréhensive, une approche qualitative et interprétative visant plutôt la significativité des phénomènes observés que leur représentativité, comme le rappelle P. Blanchet (2017, p. 18-19) :

Dans une méthode ethnographique, le statut des observables réunis en un « corpus » selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du principe de significativité et non du principe de représentativité. La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en méta-position). À l'échantillonnage statistique (qui présuppose un déterminisme généralisant et une universalité transcendante des catégories), on préfère la saturation significative d'un terrain singulier (les divers comportements et interprétations ont été pour la plupart observés et l'investigation ne permet plus d'en rencontrer de nouveaux sur ce terrain pour l'instant).

Il me semble qu'à l'avenir, ma politique de la recherche et particulièrement ma politique de construction et d'analyse des données pourrait se situer à mi-chemin entre les deux positions décrites ci-dessus. Le plus important est de parvenir à construire une équipe, d'agréger des forces autour d'un objet commun. Ensuite, les questions méthodologiques et les questions de diffusion sont rendues plus faciles (codage ou non, construction de corpus diffusable ou non, etc.) parce que l'horizon des possibles est rendu plus large du fait des ressources humaines. C'est le défi qui m'attend.

Chapitre 2 - Le discours de prescription : discours d'action en interaction, explorer les liens entre dire et faire

Je souhaite dans cette section mettre au jour les champs théoriques que j'ai pu mobiliser ou que je mobilise encore, ainsi que focaliser sur certaines formes d'organisation de l'interaction exigeant certains modes analytiques propres aux interactions didactiques. Pour commencer, je reviens succinctement sur les objectifs, les choix méthodologiques et définitoires du projet d'étude des discours prescriptifs afin que le lecteur comprenne dans quel contexte, concepts et modes analytiques ils s'ancrent (2.1). Les sections suivantes consistent à mettre le focus sur certaines lignes de force de mon approche des discours et des interactions didactiques et à les illustrer par un exemple permettant de saisir quel type d'analyse des interactions didactiques je propose. Cela me permet au final de définir et poser mon approche des interactions didactiques. Ainsi, dans les sections 2.2 et 2.3, je reviens sur deux propriétés phare de l'interaction, la séquentialité (et la manière dont le discours de prescription s'ancre dans une temporalité locale et globale) et le mécanisme de coordination et d'interprétation. Enfin, dans la section 2.4, je redéfinit mon approche psycho-sociale et praxéologique des interactions didactiques.

1. Quelques préalables pour situer le projet

Les discours sur les consignes de classe, dans les différentes didactiques ou dans les discours des enseignants, tournent presque toujours autour de la compréhension des consignes et plus particulièrement des difficultés pour les élèves à les comprendre et à réaliser les tâches demandées. C'est en effet une préoccupation constante des enseignants et des équipes éducatives. Néanmoins, mon ambition n'était pas de partir de cette difficulté pour aller vers un modèle de compréhension par exemple ou vers des recommandations pour mieux formuler des consignes. Je redoutais de rester enfermée dans une logique d'analyse linguistico-pragmatique, centrée sur l'étude des présupposés et des énoncés. Mon parti-pris a été d'explorer et de comprendre l'activité réelle (si tant est que cela soit possible) de distribution de consignes et de répondre à cette question : que se passe-t-il dans les échanges sur le plan verbal et non verbal, sur le plan des attentes réciproques et des dimensions symboliques, sur le plan de la participation des uns et des autres, tout cela au service de l'appropriation de la langue ? L'enjeu est-il seulement pour l'enseignant de transmettre des informations et des tâches et aux apprenants de faire ? L'activité de consignes a-t-elle d'autres enjeux ? Lesquels ? Je souhaitais adopter un empan plus large de l'activité de consignes, au-delà de la traditionnelle « analyse de consignes ». Mieux connaître le fonctionnement interactionnel quotidien de la prescription en classe de langue, en explorer les

différentes facettes, me plaçait du côté d'une approche écologique et compréhensive revendiquée (Cambra-Giné, 2003 ; Van Lier, 1988 ; Pallotti, 2002) et d'une tradition analytique de type interprétatif (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Cela m'a amenée à conduire une recherche de type ethnographique, qui implique, sur le plan empirique, un travail exigeant d'observation des classes et une place centrale accordée aux données. Mais cela implique également au plan théorique et épistémologique un ancrage dans un paradigme interprétatif de la recherche basé sur une approche inductive (les hypothèses de travail sont d'abord lâches puis s'affinent petit à petit) et une approche contextualisante (le contexte est un constituant fondamental de la recherche). Je me sens aujourd'hui tout à fait en accord avec ce paradigme, même si je note tout de même dans ma thèse des énoncés comme « notre intérêt se porte à comprendre et interpréter "ce qui se passe" *sans grille de lecture ou variables préalablement sélectionnées* » (p. 171)²⁴. Ce positionnement me semble radical et un peu naïf quant au pouvoir du chercheur sur sa capacité à observer et analyser un contexte sans « filtres ». Comme je l'ai déjà précisé, je me situe plus volontiers aujourd'hui vis-à-vis de ce qui est appelé *data first* et *data-driven* dans un entre-deux, entre absence totale de contrôle sur les situations observées et contrôle total des contextes et des analyses par des variables préalablement déterminées. C'est en tout cas comme cela que j'aurai envie de former des doctorants. Le travail de terrain et d'observation des situations ne se réalise jamais sans grille de lecture préalable et sans hypothèse et l'enjeu est de les poser le plus explicitement possible, mais le chercheur doit accepter de se laisser « manipuler » par les situations, de faire évoluer ses intuitions ou hypothèses premières, dans le but de les affermir et de les affirmer.

Les contextes que j'ai choisis d'étudier se situent différemment sur le plan des enjeux didactiques et pédagogiques de l'activité prescriptive. Le premier contexte (Corpus Japonais – CJ) référait à une classe d'étudiants japonais, de niveau « faux débutants », venus durant 5 semaines en France pour un stage linguistique intensif. Les enseignants Thierry et Marinette sont des enseignants expérimentés. Le second contexte (Corpus Nouveaux Arrivants – CNA) est celui d'une classe de rattrapage intégré (CRI) en collège, dans laquelle l'enseignante novice, Raja, dispense une douzaine d'heures de français par semaine durant toute l'année à des élèves nouvellement arrivés (emploi du temps aménagé pour les élèves). Tout l'intérêt de l'étude a été de comprendre l'activité de prescription et ses enjeux en regard de ces deux contextes, de leurs spécificités, mais de leurs invariants aussi.

J'ai choisi à l'époque le terme de prescription parce que j'ai souhaité embrasser toute forme de « consignes » présentes dans la classe, quel que soit le degré de directivité, qu'il s'agisse effectivement de consignes d'activité didactique, d'injonctions, de recommandations, voire de conseils portant sur les tâches ou sur l'organisation

²⁴ Je souligne.

didactique et pédagogique au sein de la classe. Je n'ai pas complètement laissé de côté le terme de « consignes », mais il s'intègre dans un univers notionnel plus large désigné par l'hyperonyme prescription :

La *prescription* signifie toute activité de communication visant à faire produire une action ou une réaction, verbale ou non. Elle est généralement prise en charge par un énonciateur compétent et adressée à un destinataire moins compétent. Il s'agit d'un discours chargé illocutoirement d'une valeur de directivité, plus ou moins forte ou atténuée. Nous parlons de discours ou d'activité de prescription comme hyperonyme, qui recouvre par conséquent les autres désignations. D'un point de vue didactique, elle est le lieu d'articulation des attentes et des obligations des différents acteurs et peut traduire ou non le projet d'enseignement. (Rivière, 2006, p. 64)

L'activité de prescription dépasse ainsi largement la production ou la réception de « consignes », telles qu'elles ont été définies et étudiées par les didactiques (Zakhartchouk, 1999 ; Garcia-Debanc, 1996). Ce terme n'a pas vraiment essaimé au sein des didactiques, on ne le retrouve pas vraiment dans la littérature scientifique (analyse du discours, didactique des langues ou autres didactiques disciplinaires) et n'est pas employé par les enseignants ou les apprenants eux-mêmes, sans doute aussi parce qu'il appartient dans la langue courante à la sphère médicale²⁵. En revanche, le terme de discours procédural ou discours programmeur est plus connu en sciences du langage, en particulier en psycholinguistique ou en linguistique textuelle. Dans ces disciplines, ce sont le plus souvent des discours écrits qui sont étudiés (guides de procédures, manuels, règles de jeux, recettes, etc.) où les facteurs de variation et les régularités discursives sont plus commodes à identifier que dans le discours oral en interaction (Garcia-Debanc, 2001, Ganier, Gombert & Fayol, 2001, Filliettaz, 2017). De plus, l'accent est mis sur la dimension de l'action qui traverse ces discours : « la particularité de cette "famille" de textes est d'être située très précisément à la jonction entre action verbale et action dans le monde » (Adam, 2001, p. 26). Le choix du terme de prescription obéissait alors à un souhait d'intégrer de manière surplombante des formes de variation et d'hétérogénéité de ce type de discours, dès lors qu'il est dialogal. C'est un discours en interaction parce qu'il se déroule dans une situation mettant en face-à-face un enseignant et des apprenants communiquant dans un but d'enseigner la langue pour l'un et de l'apprendre pour l'autre. C'est un discours d'action parce qu'il a une force illocutoire poussant l'apprenant à l'action, parce qu'il se déploie

²⁵ Ce qui pose une question fondamentale aux recherches qui se veulent être au plus près des pratiques quotidiennes des sujets : comment dénommer les faits observés et comment articuler catégories des chercheurs et catégories des acteurs ou praticiens ? Ce débat ancien, souvent réduit à l'opposition entre position « etic » et position « emic » de la recherche, a traversé l'anthropologie. Pour une synthèse de ces débats, voire J.-P. Olivier de Sardan, 1998.

conjointement à d'autres actions langagières et à des actions matérielles ou sémiotiques au sein de l'univers de la classe et enfin, parce qu'il prend place dans le réseau conceptuel de l'intentionnalité (buts, objectifs, intentions, planification, etc.) et de la sémantique de l'action.

2. Une activité inscrite dans la séquentialité et la temporalité de l'interaction

La vie quotidienne de la classe de langue est marquée par l'énonciation ininterrompue de prescriptions de différentes natures : injonctions, consignes d'activités, recommandations, procédures à respecter, etc. dans une visée d'appropriation. L'activité prescriptive peut a priori se retrouver à tout moment dans le fil séquentiel de l'interaction didactique (injonctions diverses), mais elle joue également un rôle dans la structuration temporelle des échanges et des activités didactiques. Une grande part de l'étude de ce discours a consisté pour moi à le situer dans cette séquentialité et par-là même à le distinguer, à en définir une certaine « grammaire », à le délimiter par rapport à d'autres types de discours, à le caractériser à partir de son usage situé dans le contexte didactique et quotidien de la classe de français langue étrangère. Pour cela, les modèles de structuration de l'interaction sont d'une grande aide. D'un côté, le « modèle en rangs », plutôt de tradition francophone (Roulet & *al.*, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Bouchard, 1998 ; Vion, 1992 ; Bange, 1992) envisage l'interaction selon un ensemble d'unités hiérarchisées entre elles et dont l'empan dans le déroulement temporel se décline de la plus grande unité dialogale (l'interaction) à la plus petite unité monologale (l'acte de langage) (Traverso, 1996). De l'autre côté, le modèle séquentiel, de tradition américaine et ethnométhodologique (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), envisage l'interaction selon le principe de dépendance conditionnelle (« given the first, the second is expectable » Schegloff, 1968, p. 1083). Le tour de parole d'un locuteur exerce par projection une contrainte sur le tour de parole prochain de l'interlocuteur qui, lui, se construit rétrospectivement par rapport au précédent tour. Enfin, la structure praxéologique définie par L. Filliettaz (2002) constitue un troisième modèle. Elle reconnaît une unité minimale, mais centrale, dans les processus interactionnels, « l'action minimale » définie comme « la plus petite unité praxéologique repérable au niveau stratégique, c'est-à-dire guidée cognitivement par un but ou une intention, telle qu'elle est potentiellement identifiable comme telle par un co-agent » (2002, p. 147). Ces modèles ne peuvent finalement s'envisager sans prendre en compte la finalité, l'activité référentielle ou thématique, les participants et leur(s) rôle(s), et la fonction de l'interaction et des échanges.

2.1 Structuration locale : consigne initiative, consigne réactive

Du point de vue des petites unités de l'interaction, la prescription peut se délimiter localement au niveau de l'acte de langage, se définissant comme un « énoncé [qui] tente d'exercer un certain type d'influence sur le destinataire, et crée des contraintes sur l'enchaînement » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 64). L'acte prescriptif fait conventionnellement partie des actes de langage directifs (Searle, 1972) dont « le but illocutoire consiste dans le fait qu'ils constituent des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose par l'auditeur » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 20), que ce quelque chose soit d'ordre verbal ou non verbal. Ils ont une force illocutoire plus ou moins grande. La question, la requête, l'ordre sont quelques-uns des actes directifs. Néanmoins,

un même acte, directif par exemple, peut revêtir une valeur différente selon le contexte, selon la localisation dans l'interaction. S'il est vrai que dans le contexte de classe, la catégorie des directifs est conventionnellement « attendue » compte tenu de la situation asymétrique de transmission de savoirs, elle n'exclut pas la possible négociation du caractère directif ou du contenu propositionnel de l'acte, voire l'émergence d'un conflit interpersonnel. À cet égard, la théorie des *Speech acts* s'avère insuffisante, puisqu'elle les considère dans leur production individuelle et non coordonnée. Les actes produits en contexte, en relation les uns avec les autres dans la séquentialité, beaucoup plus labiles, peuvent se doter de valeurs pragmatiques différentes et se transformer. (Rivière, 2006, p. 225)

Le statut illocutoire et interactif de la consigne la place d'emblée du côté des interventions prospectives et de l'initiative, c'est-à-dire que « le plus souvent, [elle] influence le(s) tour(s) suivant(s) en exerçant une contrainte sur son contenu ou en délimitant le prochain interlocuteur » (Van Lier, *op. cit.*, 109)²⁶. En disant de faire ou de dire, en prescrivant des actions, en explicitant les tâches, l'enseignant infléchit nécessairement les dires et les faire consécutifs. La consigne est énoncée par l'enseignant et constitue en cela un signal indiquant l'emplacement du changement de locuteur d'un nouvel échange, signal d'autant plus remarquable si la consigne s'accompagne de la sélection d'un apprenant. Mais en plus, l'apprenant reconnaît l'intervention de l'enseignant comme un dire de faire et s'y soumet.

Ces consignes appelées initiatives, préférentiellement issues de la planification de l'enseignant et très liées à l'objet de savoir à acquérir, influencent l'activité de l'apprenant en exerçant une contrainte sur le contenu des échanges ou sur le déroulement interactionnel. La consigne initiative est plus fréquente dans les séquences de mise au travail et donc plus ritualisée. Elle est en cela plutôt réservée à la

²⁶ « Most notably, the turn influences the subsequent turn(s) by constraining content, or by delimiting next speakership. »

préfiguration et à la configuration de la situation didactique (mise en place du contexte et des activités, guidage dans l'effectuation de ces dernières).

Les consignes ou prescriptions peuvent survenir à la suite de l'initiative de ces derniers et sont alors de nature réactive (par exemple, une demande de précision ou un comportement de la part de l'apprenant nécessitant de nouvelles consignes). La consigne réactive surgit plutôt en dehors de la planification de l'enseignant et sert davantage la gestion métacommunicative ou métaprocédurale (réparations, évaluations, ajustements) de l'activité, celle-ci correspondant à la tentative plus ou moins réussie, de la part de l'enseignant, de faire coïncider ses intentions et ses attentes avec l'activité réelle des protagonistes.

2.2 La prescription dans les séquences de clôture

À un niveau plus global, on observe que l'activité prescriptive contribue à structurer les séquences d'ouverture et de fermeture de l'interaction didactique. Par exemple, la séquence de clôture constitue, en classe, un « moment prescriptif » particulier. En effet, les prescriptions de clôture permettent de lier les différentes interactions-cours²⁷ entre elles et constituent un maillon de l'histoire interactionnelle selon un principe d'anticipation sur la prochaine interaction-cours. La séquence de clôture

a pour tâche non seulement d'organiser la fin de la rencontre, mais aussi de déterminer "comment les interlocuteurs vont se quitter l'un l'autre". C'est-à-dire que les participants doivent s'employer à négocier coopérativement le processus de clôture de l'interaction. (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 222)

Il semble que dans le contexte didactique, la négociation coopérative soit plus que limitée : c'est d'abord un élément externe (la sonnerie, le temps écoulé) qui détermine la fin de l'interaction-cours et c'est ensuite l'enseignant qui prend l'initiative de clore et d'orienter la manière de clore. H. Mehan (1979, p. 47) identifie la séquence de clôture à celle d'ouverture.

Alors qu'au commencement des leçons, les participants informent chacun de ce qui va être fait, à la clôture, ils formulent ce qui a été fait. Comme à l'ouverture des leçons, cette formulation prend souvent la forme d'un soliloque chez l'enseignant. (...) les directives préparant les apprenants pour la prochaine séquence d'activité sont aussi entrelacées d'instructions²⁸.

²⁷ J'ai nommé « interaction-cours » l'unité supérieure, celle qui est constituée (et non constituante) d'autres unités interactionnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 215). Elle correspond au « speech event » de D. Hymes et est bornée par une séquence d'ouverture et une séquence de clôture. Plus particulièrement, il s'agit de chaque moment où enseignants et apprenants se rencontrent.

²⁸ « While at the beginning of lessons, participants inform each other of what they are going to do, at

Les modes de participation et de structuration de cette séquence sont relativement stables et constants. Les consignes, injonctions ou directives adressées à la fin de l'interaction-cours le sont quasi toujours à la cantonade et ont pour but essentiel de clore l'activité en cours et de planifier et projeter le travail, les activités à venir. Elles assurent un « rôle social » en faisant le lien entre ce qui se passe en classe et à la maison, et un « rôle pédagogique » en reliant les différentes interactions-cours (Bouchard, 2005, p. 68). Elles s'articulent conventionnellement (et séquentiellement) dans mes données de cette manière grâce à :

- des marqueurs de structuration verbaux (« ok », « bon et bien », « ok très bien »), ou la sonnerie de l'établissement, ou l'enseignant regarde sa montre, indiquant par là un changement de cadre d'activité ;

- des énoncés prescriptifs à valeur performative : le fait de dire pour l'enseignant « nous arrêtons » suspend quasi immédiatement le cours de l'activité ;

- des énoncés à valeur évaluative ou de figuration²⁹ marquant l'empathie quant à l'effort cognitif fourni, ou traçant un bilan positif de la séance (CJ4 : ok c'est fatigant ça fait mal aux oreilles hein↑ - CJ1 : vous êtes fatiguées ↑(rires) – CJ7 : très bien c'est du bon travail³⁰) ;

- des énoncés prescriptifs indiquant la conduite à tenir pour réaliser au mieux la transition matérielle entre l'arrêt de l'activité didactique et la sortie de la classe (CNA1' : euh: donc vous allez ranger vos affaires: disCRÈTEment: en silence (...) et on continuera la semaine prochaine) ou faisant la jonction entre deux segments de l'histoire interactionnelle, entre le cours qui vient de se passer et le cours prochain. Ces consignes, « actes de planning qui maintiennent ouvertes les histoires conversationnelles » selon S. Golopentia (1988, p. 80) peuvent porter sur les modalités d'interlocution ou sur des conduites à tenir, ou encore concerner les activités didactiques à venir ou à réaliser à la maison, des questions pratiques d'emploi du temps, etc. Dès lors, les consignes sont « entrelacées » d'instructions³¹.

their closing, they formulate what they have done. As in the beginning of lessons, this formulation takes the form of a soliloquy by the teacher. [...] Directives preparing students for the next round of classroom activity are also found intertwined with these informatives. »

²⁹ Le concept de figuration élaboré par E. Goffman et pivot des études sur la politesse linguistique, signifie tout ce que peut faire l'individu pour protéger la face de son interlocuteur ou la sienne propre, dans une situation déterminée comme les fins de cours.

³⁰ Conventions de transcription : la flèche orientée vers le haut ou vers le bas indique une intonation montante ou descendante ; le slash une pause et les deux points (:) un allongement.

³¹ Je définis la prescription comme toute activité de communication visant à faire produire une action ou une réaction, verbale ou non. La consigne réfère à tout énoncé prescrivant une tâche didactique. Elle correspond à l'enveloppe langagière de la tâche à réaliser. L'instruction désigne le contenu informationnel de la consigne. Enfin, l'injonction indique des énoncés dans le hic et nunc de l'interaction référant aux enjeux pédagogiques de gestion de classe.

- des formules rituelles variant en fonction du moment de la journée : « merci », « bon appétit », « bon week-end », etc.

Finalement, les consignes de clôture annoncent la fin des contraintes propres à l'interaction-cours et le début de nouvelles, exercées sur les événements hors-classe et après-classe. En effet, l'apprenant est censé préparer les activités demandées par l'enseignant, si on considère celles-ci comme un élément définitoire de l'histoire interactionnelle. Les prescriptions finales seraient aussi le signe qu'à la fin du cours, le désengagement n'est pas total mais qu'un certain engagement est maintenu de façon latente. Elles préfigurent en quelque sorte la prochaine interaction-cours, elles font la jonction entre la précédente et la suivante.

3. Une approche praxéologique et psycho-sociale des interactions et des discours

Comme je le disais précédemment, l'activité de prescription a un lien étroit avec l'action. Celle-ci peut être envisagée du point de vue de l'interlocution ou de l'énonciation si on s'intéresse aux actes de langage par exemple. Elle est alors définie comme une action langagière. Mais elle peut être envisagée plus largement du point de vue de la communication et de la situation, si on s'intéresse aux mécanismes de coordination des individus grâce au langage, à leurs actions matérielles, à leurs formes d'engagement dans la situation et aux multiples ressources mobilisables et dirigées vers la construction de la signification sociale dans cette situation. L'activité prescriptive est alors définie comme une activité interactionnelle. Cette perspective plus large des faits langagiers et communicationnels est celle privilégiée par E. Goffman, représentant de la microsociologie et de l'éthologie des communications de la vie quotidienne, qui a beaucoup influencé mon travail. Ainsi, ses concepts d'engagement, de focalisation ou de cadrage ont été opérants pour analyser le discours de prescription en interaction et m'ont ouvert une voie particulièrement féconde pour les analyses empiriques de mes données. J'en expose ici la force heuristique pour l'analyse des interactions didactiques de manière générale et les « illustre » de manière particulière avec une séquence type de l'activité de consigne, la mise au travail des apprenants.

3.1 Les concepts goffmaniens d'engagement, de cadrage et de focalisation

Dans le champ de l'interactionnisme, E. Goffman a développé des travaux en léger décalage avec les tenants de l'ethnographie de la communication (Hymes 1984 ; Gumperz & Hymes, 1972) ou de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). En effet, E. Goffman s'est beaucoup intéressé aux interactions dans les lieux publics et aux micro-pratiques de la vie quotidienne, banales

et presque invisibles³², aux événements de sociabilité définie comme « l'art d'être ensemble sans avoir aucun intérêt précis à l'être » (Bonicco-Donato, 2016, p. 94), et plus précisément aux échanges d'accommodement en milieu urbain : transports, cocktails, rue, salles d'attente, etc. (Goffman, 1973a et 1973b, 1974). Les individus s'engagent ou se désengagent³³ au sein de la situation, selon certaines contraintes et conventions, selon une grammaire, et avant tout selon un « dialecte corporel »³⁴. Mais la nature de cet engagement est également psycho-sociale.

En effet, l'engagement requis dans une interaction s'identifie au degré d'implication psychologique pertinent dans la situation en cours. Il s'agit de prêter « la juste attention au cadre », c'est-à-dire d'accorder toute sa considération qu'elles méritent aux règles qui structurent la situation en s'intéressant à ce qui se passe ici. (Bonicco-Donato, *ibid.*, p. 121)

Aussi les interactants définissent la situation qui les regroupe en face-à-face en posant un cadre signifiant pour eux, un cadre leur permettant d'interpréter la situation, et les activités en cours, qu'on peut envisager comme un système d'attentes réciproques. E. Goffman s'inspire de G. Bateson (1972), chez qui cette notion de cadre était déjà présentée en 1954, dans une étude sur le jeu des loutres³⁵. Pour construire une réalité sociale commune, dans la rencontre, chacun s'appuie sur des « prémisses organisationnelles », c'est-à-dire des « principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif » (Goffman, 1991, p. 19), fondées sur l'expérience des sujets et résultant de l'activité cognitive au long cours des sujets. Cette construction théorique place E. Goffman à proximité de la sociologie cognitive et des travaux de J. Bruner (1983), qui a eu également recours à la notion heuristique et théorique de cadre sous l'appellation de « format » et liée aux conduites interprétatives entre l'enfant et sa mère.

³² E. Goffman (1981, p. 273) signale ainsi que « l'engagement proprement dit n'est pas visible directement : on ne peut l'appréhender qu'au travers de ses signes conventionnels. Dès lors, il ne présente en soi qu'un intérêt relatif. Ce qui compte [...], c'est l'engagement "effectif", c'est-à-dire l'engagement que l'acteur croit maintenir et que son entourage croit qu'il maintient, ou encore l'engagement qu'ils croient que l'acteur est (ou devrait être) censé devoir maintenir ».

³³ Le concept d'engagement est finalement peu thématiqué en tant que tel dans son œuvre, mais y est en filigrane fortement présent. C'est dans ses écrits portant sur le détachement dans *Les rites d'interaction*, sur les « focused/unfocused interaction » dans le chapitre 3 de l'ouvrage *Behavior in Public Places*, (comment se conduire dans les lieux publics) traduit par Y. Winkin (1981), sous le titre de « Engagement », que l'on en trouve explicitement trace.

³⁴ E. Goffman serait à relire dans une perspective d'analyse multimodale. Ses analyses fines portent très souvent sur les dimensions corporelles des individus en interaction.

³⁵ Il étudie en particulier la manière dont ces loutres se rendent signifiantes les actions de combat, tantôt dans le cadre du combat réel, tantôt dans celui du jeu où s'est opérée une « transformation » dirait E. Goffman (1991).

En didactique des langues, le concept est très heuristique également et F. Cicurel (2002, 2011) en a donné sans doute la plus forte illustration. La classe de langue étrangère est un lieu où les activités et les interactions empruntent des cadres divers, comme le cadre de la fiction, le cadre de la vie extérieure, le cadre scolaire, etc.

L'activité prescriptive en principe réservée à l'enseignant, parce qu'assez fortement attachée à son statut et à ses rôles, consiste à contraindre plus ou moins fortement l'activité des apprenants par des ordres, des consignes de réalisation, des recommandations, des énoncés de guidage, en vue de l'appropriation. Elle organise donc d'une certaine façon le lien entre les participants et entre les participants et le savoir à acquérir ou à enseigner. Elle crée attentes et obligations et rend en partie explicite l'engagement dans l'activité tel que le requiert l'enseignant ou la situation didactique. L'intérêt réside alors dans la manière dont il l'est, selon quelle organisation du discours et de l'activité.

Les prescriptions cadrent et organisent les activités en contribuant à les rendre significantes (que fait-on ? pour quoi fait-on cette activité ?) Ainsi,

un cadre ne se contente pas d'organiser le sens des activités, il organise aussi des engagements. L'émergence d'une activité inonde de sens ceux qui y participent et ils s'y trouvent, à des degrés divers, absorbés, saisis, captivés. Tout cadre implique des attentes normatives et pose la question de savoir jusqu'à quel point et avec quelle intensité on doit prendre part à l'activité cadrée. Tous les cadres n'imposent pas le même type d'engagement. [...] Il faudra donc s'entendre sur des limites acceptables, sur une définition de l'engagement et du niveau d'engagement. (Goffman, 1991, p. 338)

Les prescriptions concourent à définir ces « attentes normatives », à « organiser les engagements », à saisir, captiver les apprenants. Elles participent aussi au réglage du mode et de l'intensité de l'engagement des apprenants. Elles définissent, organisent et distribuent des rôles et des places dans l'interaction.

J'ai ainsi considéré que l'analyse de l'orchestration des engagements, étant donné leur caractère réciproque, « fragile, précaire et instable » (Goffman, 1974, p. 103) et leur dépendance contextuelle pouvait constituer une « entrée » productive pour comprendre les enjeux de l'activité prescriptive. Cela m'a amenée à approfondir la « nature » et la variabilité de cet engagement en classe de langue, à partir de mes données empiriques. Ainsi, à titre d'exemple, l'engagement est d'abord cognitif, à travers la demande plus ou moins directe d'effectuer des tâches, à la fois susceptibles de favoriser l'acquisition de savoirs et savoir-faire langagiers (notamment de compréhension ou de production en L2) et à la fois présentant des difficultés et des efforts cognitifs plus ou moins importants de traitement de l'information, de mobilisation des connaissances et de stratégies diverses. L'étude de données a révélé que dans les deux contextes didactiques (étudiants japonais à l'université française et élèves nouvellement arrivés au collège), la

requête d'engagement cognitif consiste le plus souvent à subdiviser les tâches proposées et les enjeux d'apprentissage qu'elles impliquent, à présenter un modèle de réalisation de la tâche, à lier activités précédentes et activités à venir, ou encore à s'appuyer sur les sollicitations des apprenants quant aux modalités de réalisation des tâches.

Je m'interroge aujourd'hui sur les raisons qui m'ont poussée à asseoir une grande partie de l'analyse des discours prescriptifs sur un concept comme celui d'engagement et non sur celui de participation ou de position (« footing ») par exemple, concepts goffmaniens eux aussi, a priori bien plus fréquents et plus opératoires en linguistique interactionnelle. Il me semble que la valeur illocutoire directive de ce type de discours m'a « naturellement » invitée à parler d'engagement (et de demande d'engagement). Par ailleurs, le concept de participation forgé dans l'ouvrage d'E. Goffman *Façons de parler* (1987) réfère à l'activité interlocutive des individus intégrés à celle-ci (Kerbrat-Orecchioni, 1990), ce qui n'est pas le cas du concept d'engagement, davantage lié à la situation globale (de communication). Je me suis positionnée de ce fait du côté de l'interactionnisme, en tout cas dans une conception holistique, processuelle, et sans doute plus sociologique de l'interaction, en étroite relation avec l'action, du côté de la praxis (une activité ordonnée par une fin), du côté de « l'activité totale de la situation » comme le dit E. Goffman. Enfin, j'avais fait ce choix par un intérêt marqué pour la pragmatique psycho-sociale de L. Filliettaz (2002) où le concept de polyfocalisation (lui-même pensé à partir des travaux de E. Goffman) considérant la structuration des rencontres sociales et les situations d'action comme « résultant de l'émergence d'une pluralité de finalités et donc une pluralité de foyers d'attention coordonnés ou emboîtés (Filliettaz, *ibid.*, p. 98), me permettait de mieux répondre à l'orientation praxéologique prise dans ce travail doctoral en particulier, et dans des travaux ultérieurs comme l'étude menée en collaboration avec R. Bouchard (Rivière & Bouchard, 2011) pour le colloque de l'INRP *Le travail de l'enseignant au XXIème siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* ou celle menée avec E. Dominguez (2015), sur le rôle du regard. Dans l'étude menée avec R. Bouchard, nous nous étions intéressés à cette pratique interactionnelle de l'enseignant qu'est la gestion simultanée des multiples focalisations existantes au sein de la classe (faire ensemble la même chose, mener seul une action particulière, travailler en groupes se complétant au sein d'une tâche globale...), à partir de corpus issus de l'école primaire et secondaire en France³⁶, dans différentes disciplines. L'objectif était de réfléchir à un cadre général d'analyse de ces

³⁶ Dans les contextes scolaires, la question de l'engagement des élèves dans les tâches didactiques et le temps passé par les enseignants à cette activité est une préoccupation constante. Des travaux en sciences de l'éducation, et en particulier dans le cadre de l'analyse de l'activité enseignante débutante, comme ceux de L. Ria avec la plateforme Neopass, s'étaient saisi de cette question. De même en didactique des langues (la formation linguistique des migrants par exemple), la problématique de la différenciation et de l'individualisation des apprentissages est aussi une préoccupation constante des formateurs.

phénomènes de simultanéité à partir de la notion de (poly)focalisation définie par L. Filliettaz comme :

des situations dans lesquelles les agents manifestent simultanément un engagement praxéologique dans deux directions différentes, orientées vers des foyers distincts. Ces engagements peuvent porter tous deux sur des finalités de nature conjointe, mais plus fréquemment, ils coordonnent une action conjointe et une action individuelle. (*ibid.*, p. 99)

La question de la simultanéité est en effet directement liée au contraste patent existant entre l'unicité de l'acteur enseignant et la pluralité des acteurs apprenants. La question qui se pose à tout enseignant est de savoir, en tant que responsable de l'interaction, comment agir pour susciter autant d'apprentissages qu'il y a d'apprenants dans leur diversité. Cela nous a amenés à modéliser une diversité de formes de focalisation (défocalisation, monofocalisation, refocalisation) en lien avec des enjeux d'organisation de la classe et d'organisation des apprentissages.

3.2 Une activité organisatrice des savoirs et des actions

Comment l'engagement des participants est-il requis à travers ces prescriptions ? De quel type d'engagement s'agit-il ? Comment les apprenants sont effectivement engagés dans l'activité et, plus précisément, quel engagement donnent-ils à voir ? C'est à ces questions que j'ai tenté de répondre. Pour cela, j'avais organisé mon analyse autour de la mise au travail, moment « typique » requérant l'engagement, (Rivière, 2005). Puis j'ai défini la nature plurielle de cet engagement requis (engagement social, relationnel, cognitif, praxéologique) et j'ai observé la variabilité des engagements des apprenants au regard des consignes ou prescriptions. Je donne ici un aperçu au lecteur de la manière dont cela se « traduit » analytiquement.

Pour répondre à la première question posée ci-dessus, les « moments » de mise en activité ou de mise au travail ont été fort intéressants. En effet, dans ces premiers moments de classe, l'attention est exigée, un foyer conjoint d'activité est censé s'instaurer et chacun est censé y prendre position. D'un point de vue séquentiel, la mise au travail serait l'activité préparatoire, la « transition entre les préliminaires et le « vif du sujet » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 223), la phase de resserrement des multiples focalisations individuelles vers une seule focalisation collective, et l'engagement de chacun vers l'objet de savoir à acquérir, la langue/culture étrangère qu'il s'agira de manipuler et d'exercer dans le cadre d'activités didactiques transformatrices (de ce savoir). En conséquence, se mettre au travail en classe, c'est s'orienter vers un but commun, apprendre/enseigner la langue par le biais d'enjeux de communication et d'activités d'apprentissage. Pour E. Goffman, « être impliqué dans une activité [...] signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques » (1981, p. 270). Et du point de vue des

actions des participants, c'est « l'engagement praxéologique se caractéris[ant] par un principe de réciprocité qui stipule que les co-agents misent mutuellement sur une participation de leur partenaire et font converger leur attention sur un enjeu commun » (Filliettaz, 2002, p. 84). L'expression de l'engagement se traduit en actes concrets (Goffman, 1974, p. 239), des actes de « captation », et obéit à des convenances propres à la situation. Dans la mise en place du cadre propre (ou pour le moins propice) à l'apprentissage, cet engagement se marque *a minima*, sur le plan interactionnel et pragmatique, de part et d'autre de la classe par :

- des postures physiques : gestuelle, orientation du regard et du corps.

Alors qu'il distribue ou s'apprête à distribuer des consignes de travail, l'enseignant acceptera plus ou moins bien qu'un apprenant ait le dos tourné vers un camarade. Et réciproquement, les apprenants seraient déroutés de constater que l'enseignant regarde par la fenêtre. De même, lorsqu'il donne les consignes initiales, celui-ci ne se trouvera pas au fond de la classe, comme cela peut être le cas lors d'une séquence de correction au tableau par exemple, mais plutôt face aux élèves.

Par ailleurs, il sera demandé aux apprenants de prendre un emplacement en particulier, de demeurer assis ou de changer la disposition spatiale de la classe censée retenir davantage l'adhésion et faciliter les échanges.

- l'instauration ou le rappel des rituels et règles qui prévalent : prérogatives propres à chaque participant, rappel des positions d'expert vs non expert, instauration du rapport inégalitaire, etc.

- une obligation réciproque de produire de la parole ou des énoncés, plus notable avec les apprenants japonais. (CJ 3 – « et donc / vous êtes prêts / à parler/ fort ↑/ parler fort ↑ » ; CJ7 – « également dans les prochains cours de conversation/ euh vous aurez à vous parler en français »). Ce rappel offre l'occasion à l'enseignant de mettre en avant une clause du contrat didactique (une obligation de parler et de s'exprimer oralement) et signifie corrélativement ses attentes vis-à-vis des apprenants en termes d'interaction coopérative réussie.

- une demande de faire, en dernier lieu, qui engage les apprenants dans l'effectuation d'une tâche, dans la fréquentation de l'objet de savoir et dans la mise en œuvre d'une activité cognitive : « écouter », « reconnaître », « dire », « situer », « reconstituer », « dessiner le plan », etc.

Ces quatre rituels, « passages obligés » de la phase de mise au travail, ne suffisent toutefois pas à emporter l'adhésion et à ouvrir la scène didactique aux apprenants. Il incombe à l'enseignant de régler et de façonner plus précisément l'agir apprenant.

L'interaction prescriptive implique pour les participants d'occuper le terrain de l'action et de revêtir des « rôles praxéologiques » définis par L. Filliettaz (2002, p. 82) comme des « modes de participation à l'agir » déterminant, avec les rôles participatifs (modes de participation à l'interlocution), les « identités situationnelles » assumées par les

protagonistes. Le rôle praxéologique, mode intentionnel d'intervention médiatisé par des pratiques langagières, permet de « spécifier les parcelles de l'action conjointe qui incombent à chaque participant » (*ibid.*). Dans le cas du discours prescriptif, un premier macro-rôle praxéologique consiste pour l'enseignant à prescrire, à planifier, puis à distribuer des tâches, et un second, complémentaire, repose, pour les apprenants, sur l'exécution de ses requêtes. Cependant, l'agir apprenant nécessite une spécification plus précise et subordonnée à des foyers d'actions et des micro-enjeux surgissant constamment et réorientant les engagements.

De ces deux macro-rôles complémentaires découlent d'autres rôles guidant les apprenants, décelables notamment dans les prescriptions. Il peut s'agir par exemple de *stabiliser un environnement physique et corporel* comme les postures et la mise en place (au sens littéral) des apprenants ou de l'organisation d'une spatialité potentiellement la plus propice aux activités à mener, ou encore de *stabiliser un environnement institutionnel* (contrôle des absences, distribution de responsabilités). Enfin, par ses injonctions ou suggestions, l'enseignant participe à *stabiliser l'environnement matériel* de l'apprenant en demandant aux apprenants de sortir leurs affaires. Ce rôle de stabilisation censée façonner l'arène de l'action ne s'accompagne pas toujours immédiatement chez l'apprenant du rôle complémentaire. Les problèmes d'intercompréhension peuvent nécessiter des explicitations ou faire l'objet de négociation.

Il peut s'agir aussi d'*orienter l'attention vers la matérialité didactique*³⁷. Qu'il s'agisse de supports matériels, de documents didactiques ou de la présentation d'un dispositif technique comme le laboratoire de langue, l'orientation consiste à guider l'attention et l'action des apprenants vers cette matérialité de façon souvent précise et selon certains choix méthodologiques de l'enseignant. En effet, les participants entrent très souvent en matière par l'explicitation de la matérialité³⁸ et non par le biais d'un déclencheur situationnel ou fictionnel visant à contextualiser l'activité didactique, l'objectif de travail ou le thème à venir. Par exemple, dans CJ7, Thierry n'introduit pas la leçon par l'explicitation du thème (« Pertes et oublis ») ou de l'objectif communicatif (« raconter les circonstances de la perte d'un objet »), mais guide les apprenants dans l'architecture et l'univers sémiotiquement structuré du manuel jusqu'à parvenir à l'activité ou l'exercice choisi, tout en spécifiant petit à petit les tâches à réaliser. Cette « méthode » permet à l'enseignant d'introduire éventuellement l'enjeu ou, du moins, l'objet de savoir. L'enseignant oriente vers les supports, agence la communication (« en français,

³⁷ La matérialité didactique définit essentiellement le support (et son contenu) matériel, les documents d'appui à l'activité didactique. Ces objets sont de nature discursive et leurs combinaisons sémiotiques (titres, schémas, tableaux, dialogues, numéros, textes, etc.) s'articulent à des combinaisons typodispositionnelles (caractère gras, alinéa, paragraphe, encadrement, etc.).

³⁸ Ce qui se conçoit très bien lorsque l'histoire interactionnelle débute. Il faut alors présenter le manuel qui sera utilisé, son fonctionnement, etc.

pas en japonais ») et indique aux apprenants qu'ils doivent se tenir prêts à apprendre. L'agir apprenant est façonné par le passage progressif de l'attention portée au matériau didactique vers l'attention sur les savoirs. De la sorte, l'interaction pédagogique et la parole organisatrice offrent des occasions de prise.

Enfin, prenons un dernier exemple pour illustrer le façonnage de l'activité de l'apprenant par les consignes, celui de la *mise en discours de la planification*. Qu'il s'agisse de la planification immédiate ou à plus ou moins long terme, l'enseignant clarifie en quelque sorte les tenants et aboutissants des activités didactiques sur lesquelles il est demandé aux participants de se focaliser, comme ci-dessous.

CJ3 – 12 « Marinette : bien: / alors / vous êtes/ sept // alors / nous allons d'abord / faire euh: / des petits exercices / et après / je vous donnerai/ les textes / hein les textes ↓ / que vous allez apprendre/ par cœur/ hein / parce que euh:/ le dernier jour / de votre séjour / le jour où on vous remet les certificats/ les certificats de stage / euh vous allez jouer/ les:: les scènes / devant / tout le monde / hein / devant euh: les professeurs / les familles etc. »

L'enjeu de cette interaction-cours, les intentions de l'enseignante, la signification et la pertinence, en d'autres termes, les motivations et finalités de l'activité sont posés. En effet, le but est d'apprendre par cœur des textes et la finalité, de pouvoir les jouer devant un public. Pour cela, il convient d'abord de s'exercer (« d'abord nous allons faire des petits exercices »). En ce sens, la mise en discours de la planification concourt à motiver ou à justifier le déploiement par l'apprenant d'efforts cognitifs. Les ressorts motivationnels (ceux de l'enseignante) sont explicités ici parce que la finalité est concrète. Or, la plupart du temps, celle-ci demeure implicite, cachée et soumise à la capacité d'inférence des apprenants, et basée sur l'hétérogénéité sémiotique des activités, actions, discours et matériaux. Ainsi, dans les interactions-cours avec les nouveaux arrivants, il existe très peu d'indications de planification explicitant la finalité, les motifs du faire. J'avais fait l'hypothèse que ce déficit de sens et d'enjeu localisé, à partir duquel les apprenants peuvent davantage orienter leur mode d'implication ou du moins construire la compréhension des buts, pouvaient contribuer à la déréglementation observée de la communication et au désintérêt toujours latent de la part de certains apprenants pour ce qui se passait dans ce cours de langue française.

La planification de l'enseignement se borne souvent à celle des tâches et non à celle des finalités et des enjeux, autrement dit la planification locale occulte parfois la planification plus globale, qui peut s'avérer nécessaire à l'apprenant pour comprendre les intentions de l'enseignant et tenter de s'y conformer, mais qui peuvent aussi être laissées volontairement sous silence précisément parce que l'enjeu d'apprentissage s'y trouve logé³⁹.

³⁹ C'est l'expression même du contrat didactique tel que G. Brousseau, en didactique des mathématiques l'a énoncé : « Plus le professeur [...] dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci

L'étude des différentes modalités de cadrage de l'activité à travers les prescriptions permet de mieux comprendre ce qu'est une parole organisatrice au sein de la classe de langue. D'abord, celle-ci établit ou maintient des rituels communicatifs, scolaires, comme la mise en place de l'action didactique. La phase de mise au travail, par le biais notamment de prescriptions, constitue en principe le lieu de « spécification progressive des principes organisationnels qui structurent l'interaction » (Filliettaz et Plazaola Giger, 2004, p. 154), le lieu de l'explicitation des obligations, des attentes, le lieu de la mise en place d'un espace commun de communication propice à l'appropriation, en bref, une (re)spécification plus ou moins ritualisée du contrat didactique.

Ensuite, la parole organisatrice consiste pour l'enseignant à occuper différents rôles ou à mettre en oeuvre des stratégies différenciées, censés mettre en forme l'agir apprenant : explicitation des finalités, rituels de stabilisation d'un environnement propice aux apprentissages, instauration des conditions d'apprentissage par l'entrée dans la matérialité didactique, etc. Toutefois, dans ce que j'ai observé, je note que cette mise en forme sert plutôt des enjeux d'enseignement (parvenir à faire réaliser les exercices) que des enjeux d'apprentissage.

Enfin, dans les deux contextes que j'ai étudiés dans ma thèse, l'engagement cognitif requis semble tout compte fait assez relatif, parce que les enseignants explicitent peu les attendus et prémisses organisationnelles (finalités, motifs, raisons d'agir). Les aspects téléologiques et préfiguratifs de l'activité sont laissés sous silence au profit de ses aspects procéduraux.

Si cette section 3 visait à « faire parler » les choix théoriques et analytiques, que pourrait-elle me dire elle quant à une approche des interactions didactiques qui me serait personnelle ? Je précise que je ne peux pas ici donner un aperçu exhaustif des objets ou entrées d'analyse qui m'ont permis de caractériser le discours et l'activité prescriptive. J'aurais pu montrer les enjeux symboliques de la prescription et la relation interpersonnelle qu'elle induit, j'aurais pu montrer l'hétérogénéité discursive, les degrés d'interactivité, etc.

Les concepts d'engagement, de cadre ou de focalisation peuvent donner l'impression que je donne une place de choix, parmi tous les concepts que je mobilise, à un modèle analytique assez totalisant, englobant et donc surplombant de l'interaction didactique.

doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité » (1986, p. 315). En classe de langue, pareillement, si l'enseignant énonce trop explicitement ses attentes en termes linguistiques, l'enjeu de découverte, d'appropriation, de prise de risque, le besoin langagier et communicatif qu'il est censé créer, en sont diminués pour l'apprenant. Le moyen de détourner ce paradoxe est peut-être, en classe de langue, la possibilité d'introduire un « contrat de fiction » (Cicurel, 1996) engageant les participants sur un autre terrain, un autre univers de discours, un autre contexte dans lequel insérer les activités. C'est peut-être pour l'enseignant, en plus de l'enjeu communicatif à développer, une manière d'en dire plus sur ses attentes et ses buts, tout en en disant moins, à condition que la fiction proposée soit vraisemblable.

Ce n'est peut-être pas faux, mais il me semble que plutôt que de surplomb, il s'agit de s'approcher d'une perspective plus phénoménologique, où l'expérience et le rapport intersubjectif, matériel, actionnel et langagier au monde des acteurs en interaction joue à plein. Par ailleurs, je demeure assez éloignée d'une approche formelle et linguistique des échanges de type didactique. Mon but n'est pas de découvrir comment les interlocuteurs parlent, mais de comprendre quels sont les procédés et méthodes quotidiennes de leurs pratiques interactionnelles et communicationnelles, des modes d'organisation et de structuration des contextes et des situations. C'est l'interaction didactique, en tant que pratique sociale de transmission, qui m'intéresse.

Enfin, cette approche holistique peut donner l'impression que le contexte de la classe de langue est finalement assez secondaire dans mon approche et que l'étude aurait pu être menée dans un autre contexte didactique. En effet, l'étude des engagements permet de ne plus se cantonner aux actes de langage, mais d'élargir l'analyse à d'autres ingrédients situationnels comme l'interlocution, les rôles de différentes sortes, la matérialité didactique, l'inscription spatio-temporelle de l'interaction (bornage de l'activité), le réseau téléologique (buts, objectifs, finalités). De plus, elle peut permettre d'appréhender peut-être différemment l'appropriation des langues étrangères, en particulier les rapports entre interaction et acquisition. À cet égard, l'observation des corpus me pousse à considérer que, outre des conditions interactives (Pekarek-Doehler, 1999) et socio-cognitives indispensables aux conditions d'appropriation, des conditions d'agir (ou praxéologiques) sont nécessaires également. Ces conditions sont de deux ordres : elles concernent l'action en tant qu'ingrédient sémiotique parmi d'autres (actions concrètes de manipulation technique ou d'objet, actions dans le monde) et en tant que mise en forme ou organisation du milieu (notamment par l'activité langagière) selon une certaine rationalité. La chercheuse que je suis tente d'interpréter ou de reconstruire ces propriétés à partir d'un certain nombre de prémisses théoriques, méthodologiques et empiriques⁴⁰.

⁴⁰ C. Kerbrat-Orecchioni (1998) énonce que l'une des tâches de la linguistique des interactions est de comprendre comment les énoncés sont compris et « l'analyste doit rendre compte des interprétations effectuées au fil du déroulement de l'échange par tous les participants à l'échange communicatif, lesquelles interprétations peuvent ne pas coïncider ; les différents participants collaborent à l'interprétation des énoncés produits de part et d'autres, et négocient en permanence le sens qu'ils leur attribuent » (p. 61).

Chapitre 3 - Plurisémioticité et multimodalité : des évolutions dans les conceptions des discours et de l'interaction

Depuis le commencement de mon parcours dans la recherche en sciences du langage et en didactique des langues, les modèles et conceptions de l'interaction ont subi des évolutions, que j'ai intégrées à des degrés divers au fur-et-à-mesure à mes travaux. Je vais tenter dans cette partie de caractériser ces évolutions. Puis je tenterai de montrer comment je les ai prises en compte et à quels enjeux didactiques elles ont répondu.

1. Vers des modèles enrichis de l'interaction (didactique)

Dans les années 1980, au Royaume-Uni, aux Etats-Unis, mais aussi en France, l'anthropologie linguistique, l'éthnométhodologie ou l'éthologie des communications humaines produisent des études où l'empan des objets étudiés s'est élargi à d'autres manifestations communicationnelles que le langage verbal. On peut de manière évidente considérer que l'émergence des techniques audio-vidéo a favorisé cette évolution, mais déjà E. Goffman dans les années 1960 parvenait à des analyses fines des conduites interactionnelles non verbales. Toutefois, dans le contexte français, comme l'utilisation du terme « non verbal » le présuppose, on a considéré, jusqu'au début des années 2000, du moins chez les linguistes, les modalités communicationnelles verbales comme centrales et premières dans le processus interactionnel et les autres modalités comme secondaires ou subordonnées.

Par exemple, en France, C. Kerbrat-Orecchioni, qui vient du champ de la sémantique et de l'énonciation, ne se départit pas de cette distinction dans son volume I *Les interactions verbales*⁴¹. En revanche, d'autres études comme celles de Calbris & Porcher (1989) dans le champ de la communication politique, ou de Colletta (2004) dans le champ de l'acquisition du langage par les enfants ou de Tellier (2006) et Tellier & Cadet (2014) ont articulé de manière égale la multiplicité des ressources communicationnelles en contexte : espace, corps, langue, objets, cognition. On ne peut pas non plus ne pas citer J. Cosnier qui, travaillant initialement en éthologie animale, s'est beaucoup intéressé à la gestualité dans son rapport au langage et à l'interaction verbale (Cosnier & al., 1982). Le développement de ses travaux s'est d'ailleurs particulièrement intensifié lors de son rapprochement puis son intégration en 1980 au Centre de recherches linguistiques et sémiologiques de l'université Lyon 2⁴².

⁴¹ De même, dans son ouvrage de 2005, elle distingue les actes langagiers des actes non langagiers qui sont sémiotisés en contexte.

⁴² Devenu le GRIC (Groupe de Recherche sur les Interactions Communicatives) puis l'UMR ICAR aujourd'hui.

Du côté américain, les choses diffèrent quelque peu puisque ces champs de recherche autour de la gestualité, de l'« embodiement » et des ressources sémiotiques des échanges en face-à-face émergent dans le giron de la sociologie ou de l'anthropologie. Le langage verbal est une dimension comme une autre de l'interaction et de la communication. C. Goodwin (1986, 2000) est sans doute celui qui a le plus contribué à développer une conception multimodale et écologique de l'action et de l'interaction (étude des opérateurs au sol d'un aéroport, la dispute entre deux fillettes jouant à la marelle, les pratiques d'identification des périodes et strates par les archéologues, etc.). Enfin, du côté britannique, la sémiotique sociale de G. Kress, d'inspiration fonctionnaliste, constitue un apport majeur dans la prise en compte de l'écologie globale des situations de communication, notamment en situation éducative (Jewitt, Kress & al. 2001), pour lesquelles il fait le constat suivant :

On assiste à la montée d'une prise de conscience embarrassante que le « langage », qu'il s'agisse de la parole ou de l'écrit, ne permet pas d'accéder au sens tout entier.

Ce malaise est fort dans de nombreux domaines de l'éducation, où il est clair que le sens se construit de nombreuses manières au-delà de la parole et de l'écrit, mais les moyens théoriques ou pédagogiques permettant de documenter ces significations ne sont pas très développés, voire inexistantes. Ceci aurait des effets préjudiciables sur l'éducation. Les significations qui sortent des formes canoniques ne sont pas reconnues. Elles peuvent, tout simplement, ne pas être « visibles » pour ceux qui ont pour tâche de porter des jugements et d'évaluer, ou il se peut également que les formes non canoniques soient traitées comme sortant du champ de ce qui mérite d'être reconnu. Dans ce contexte, la sémiotique sociale et la multimodalité offrent les moyens de rendre ces significations visibles et, ce faisant, mettent en évidence des types d'apprentissage qui ne sont autrement pas reconnus. (2019, p. 23)

G. Kress est revenu ces dernières années sur cette théorie de la sémiotique sociale en la reconsidérant du point de vue de l'apprentissage, de tout apprentissage quel qu'il soit, qui prend place dans un contexte social et culturel donné. Il dit ainsi :

Le sens émerge de l'interaction entre le social et la sémiotique : c'est-à-dire qu'il est le résultat d'un travail sémiotique réalisé par des acteurs sociaux, agissant avec des ressources culturelles créées socialement pour produire des signes. Les signes sont le produit d'un travail sémiotique et le signe est l'unité au sein de laquelle le sens se manifeste et se matérialise. La communication est considérée comme une situation d'interaction par excellence. En sémiotique sociale, le processus d'apprentissage est un exemple de communication en tant qu'interaction, de travail sémiotique. Les opportunités d'apprentissage et d'enseignement sont des exemples de

communication : pour avoir une théorie plausible de l'apprentissage, il est essentiel de disposer d'une théorie de la communication appropriée. L'apprentissage est à la fois un processus de production de signes et le résultat de l'interaction et/ou d'un engagement dans le monde socialement configuré. Pour la sémiotique sociale, une théorie pertinente de la communication centre son attention sur le pouvoir de ceux qui créent et recréent le sens ; elle accorde une reconnaissance idoine à leur travail sémiotique. C'est le cas, quels que soient les rôles sociaux ou les positions des personnes engagées dans ce processus, qu'elles soient apprenantes, enseignantes ou étudiantes, quel que soit leur statut, qu'elles soient professionnelles, amatrices ou novices. (Kress, 2019, p. 37)

Dans le processus de communication en classe, quelle que soit l'activité de discours, les modes verbal, mimo-gestuel, visuel, proxémique, prosodique, etc. sont mobilisés. La multimodalité de la communication et des interactions fait généralement sens, non seulement parce qu'elle s'orchestre en un système de signes de différentes natures, mais aussi parce qu'on accorde à ceux-ci, par convention ou en fonction du contexte, une signification particulière. Dans cette perspective, elle participe pleinement à la définition des actions sociales, comme le rappelle L. Filliettaz (2002, p. 165) :

La régulation de l'agir conjoint se fonde sur un ensemble complexe de conduites finalisées, dont la signification ne résulte que partiellement de conventions linguistiques, et qui, par conséquent, inscrivent les mécanismes interactionnels dans une matérialité essentiellement hétérogène du point de vue sémiotique.

Je me suis intéressée à la multimodalité du fait de la dimension actionnelle de la prescription, grâce au modèle de la pragmatique psycho-sociale de L. Filliettaz (2002), grâce aussi aux études sur le langage au travail (Lacoste, 1995, Boutet, 2005, Grosjean, 2001), et à un paragraphe concernant le « caractère multicanal et plurisémiotique (ou « multimodal ») » de l'oral en interaction⁴³ dans l'ouvrage de C. Kerbrat-Orecchioni de 2005 *Le discours en interaction*. De même, au sein de l'équipe IDAP, parce que nous avons commencé à travailler sur l'agir professoral et les pratiques de transmission au début des années 2000, ces dimensions sont devenues importantes. En effet, la focale, jusqu'ici maintenue sur les discours, s'est élargie aux ressources multimodales.

⁴³ Il est intéressant de noter que dans ce paragraphe le terme « multimodal » porte une note comme suit : « ce terme est aujourd'hui en faveur, mais est passablement flou (renvoyant aussi bien à la multicanalité qu'à la plurisémiotité). Lorsque « modalité » est employé de façon précise, il semble que ce soit surtout pour renvoyer aux aspects processuels et cognitifs de la production et de la réception en fonction du canal » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, note 2, p. 30). On devine C. Kerbrat-Orecchioni comme pas forcément convaincue par la multimodalité, aussi parce qu'elle assume et dit ne pas avoir de « compétence en matière de prosodie et de mimogestualité » (p. 31).

En tout état de cause, quel que soit le contexte géographique et scientifique, c'est bien la question de l'élaboration du sens, élargie à l'ensemble des « ressources » qu'offrent les situations aux acteurs, qui est l'objet de recherche. C'est non seulement d'un point de vue méthodologique que l'évolution se fait progressivement (élargissement à d'autres observables), mais aussi du point de vue théorique, puisque j'intègre à mon travail de manière sous-jacente une théorie du signe et de la signification⁴⁴. Je me suis donc ouverte lentement à ce paradigme, à partir des années 2002. Tout d'abord, je suis partie d'une approche sémio-discursive en étudiant précisément le passage de l'oral à l'écrit et réciproquement dans les séquences de distribution de consignes, autrement dit l'orolographie (Bouchard, De Gaulmyn, Rabatel, 2001), les conduites de reformulation et plus modestement l'articulation entre gestes, actions et discours. Puis à partir de 2014, j'ai évolué davantage vers une approche multimodale qui m'a amenée à réfléchir, avec ma collègue N. Blanc, à la manière de former les enseignants à ces questions. Nous avons réuni ces réflexions dans un ouvrage sorti en juin 2019 qui s'intitule *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*. Je suis donc passée d'une perspective plurisémiotique à une perspective multimodale. Je donne maintenant un aperçu de cette évolution à partir de mes différentes études.

2. Circulations orolographiques de la prescription : faire parler l'écrit, faire écrire l'oral

Depuis le début des années 2000, les travaux sur la multimodalité de la communication se sont beaucoup développés dans le champ éducatif, qu'il s'agisse de l'étude des gestes pédagogiques, du corps et de la voix de l'enseignant (Tellier 2008 ; Tellier et Cadet 2014 ; Duvillard 2014), de la proxémie dans les interactions didactiques (Forest 2006), de l'utilisation du tableau à l'école (Nonnon 1991, 2000 ; Lepoivre-Duc 2011), le rôle des schémas, des images et des manipulations d'objets dans l'enseignement des sciences (Kress & al., 2001) ou encore des ressources multimodales et leurs effets dans les interactions pédagogiques en ligne (Guichon et Cohen, 2016). Dans mon travail doctoral, j'ai cherché à comprendre les relations entre les différentes modalités sémiotiques⁴⁵ mobilisées lors de l'activité de distribution de consignes, en me posant les questions suivantes : dans quelle mesure la multimodalité de la communication didactique sert, rend compte des pratiques de transmission, participe des modes du prescrire et de l'activité d'enseignement et se met au service d'une potentielle appropriation ? Existe-t-il une spécialisation sémiotique du discours de prescription

⁴⁴ Pour preuve, j'ai participé en 2007 au colloque de l'AFS (Association Française de Sémiotique).

⁴⁵ Pour G. Kress (2010, p. 79), « un mode [ou une modalité de communication] est une ressource sémiotique socialement façonnée et culturellement donnée pour construire le sens », « a mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning »

(comme on peut déterminer une spécificité de certaines de ses formes linguistiques (impératif, modalités déontiques) ? Et qu'apporte-t-elle à l'activité de discours ? Bien que mes données d'analyse n'aient pas été vraiment construites pour faire une analyse multimodale, mes corpus étant constitués d'observations *in situ* et d'enregistrements audio, de supports didactiques écrits et oraux de classe (manuels, fiches) et des notes de terrain, j'ai pris ce « risque » parce qu'il me semblait que cela constituait un éclairage certain, ce que les membres de mon jury de soutenance avaient reconnu⁴⁶.

J'en suis donc restée à ce que j'avais nommé la « texture sémiotique » de la prescription. J'ai ainsi commencé par une (petite) typologie des fonctions gestuelles lors des consignes et montré une certaine « dépendance conditionnelle » entre action matérielle et discours de consigne. En associant étude gestuelle, étude de l'articulation entre actions et discours, mise en relation entre consignes écrites et consignes orales et études des reformulations, je suis parvenue tout de même à mener une analyse pertinente de cette texture plurisémiotique de l'activité de prescription. Mais c'est sur l'activité oralographique⁴⁷ que les analyses étaient les plus poussées et sur lesquelles je reviens ici, parce qu'elles permettent de mettre en lumière des phénomènes situationnels de la classe de langue et des enjeux propres à l'apprentissage.

2.1 L'oralographie en didactique des langues

La spécificité de la classe de langue impose de considérer le rapport entre écrit et oral de deux points de vue au moins : oral/écrit pour apprendre, oral/écrit à apprendre. Les prescriptions relèvent davantage du premier et s'insèrent dans un « événement [de communication] oralographique » (Bouchard, 2005)⁴⁸. Comme pour d'autres activités de discours, le déroulement de la classe et de l'interaction didactique mobilise successivement ou conjointement a minima des documents-soutiens écrits ou oraux, du discours oral et/ou écrit, des modes oraux et/ou écrits de communication, et cela de façon organisée. Ainsi, si on considère les « écrits de référence » (*ibid.*, p. 65) que sont le manuel de langue ou les documents introduits pour l'enseignement et l'apprentissage, ils permettent tour à tour de planifier en amont, d'introduire et d'exposer les données à l'apprentissage, et de rendre compte des acquis. Au demeurant, il faut reconnaître, à l'instar de R. Bouchard (*ibid.*, p. 66), qu'encore aujourd'hui « l'écrit plus que l'oral est

⁴⁶ L. Filliettaz « salue tout particulièrement le dernier chapitre de la thèse, consacré à une mise en relation des consignes écrites et de leur prise en charge interactionnelle orale. Ce type d'analyse constitue à son avis une démarche tout à fait originale. » (p. 2, rapport de soutenance).

⁴⁷ Qui représente les modalités canoniques des situations interactionnelles éducatives selon G. Kress. J'aurais pu à l'époque focaliser sur l'activité prosodique avec le corpus audio. Mais il fallait faire des choix et l'analyse prosodique requiert des outils et logiciels que je ne maîtrisais pas bien alors.

⁴⁸ Je voudrais ici exprimer ma gratitude envers R. Bouchard, qui a apprécié à sa juste valeur mon travail doctoral, qui m'a accueillie à Lyon en septembre 2007 et qui a fait une place à mes objets de recherche au sein de l'équipe ADIS du laboratoire ICAR.

l'outil d'apprentissage privilégié », même dans des contextes où il n'a pas l'enjeu qu'on lui connaît à l'école. Par exemple, dans les dispositifs méthodologiques d'apprentissage des langues étrangères basés exclusivement sur l'audio-oral, les activités, à un moment ou un autre, requièrent l'introduction de documents écrits ou plurisémiotiques.

2.2 Diversification, restriction, différenciation des modalités orales et écrites

Le moment où l'on distribue les consignes est souvent celui de la rencontre avec les supports et le matériau sémiotique propre à l'activité qui va être réalisée. C'est une séquence de codage d'information (si on suppose que ce matériau et son organisation sont porteurs d'information) permettant d'interpréter le cadre signifiant dans lequel vont se dérouler les activités didactiques. Par conséquent, le travail de l'enseignant est d'organiser cette information selon un mouvement de mise en réseau complémentaire des modes sémiotiques différenciés, sans que cela ne surcharge l'activité cognitive des apprenants ni ne heurte leur culture scolaire.

À l'échelle globale de l'interaction-cours, R. Bouchard (*ibid.*) a montré le caractère structurant de l'introduction de supports, d'objets oralographiques. En effet, la focalisation sur le support de transmission des consignes met en valeur une chaîne multimodale de prescriptions qui se meuvent, dans le flux interactionnel, discursif et actionnel, tantôt en mode oral, tantôt en mode écrit, selon le moment de l'interaction. Ainsi, les tâches que l'enseignant planifie par écrit, par exemple leur ordre d'apparition dans l'interaction ou le laps de temps imparti pour leur réalisation, sont, en situation de face-à-face, oralisées et explicitées oralement en début de séance. Pareillement, certaines prescriptions de fin de séance, consignées dans les notes écrites de préparation de l'enseignant, sont distribuées oralement mais aussi de nouveau consignées sur les cahiers de texte par les apprenants et sur le cahier de texte de la classe⁴⁹.

À l'échelle des échanges plus localisés, ce que j'ai pu montrer pour ma part, c'est le partage et la différenciation plus ou moins conscientisée par les enseignants des modalités verbales orales et écrites.

Dans le corpus Japonais, les choix des enseignants oscillent entre la restriction du matériau sémiotique oral et écrit pour les apprenants mais pas pour l'enseignant (livre fermé pour réaliser une activité de compréhension orale et donc au moment de distribuer les consignes alors que l'enseignant a le livre ouvert devant lui) et leur

⁴⁹ Ce qui pose la question de la manière dont ils se représentent les tâches qui leur sont prescrites et des stratégies d'apprentissage « enseignées » ou non aux élèves nouvellement arrivés. Par ailleurs, cette pratique de consignation des activités à réaliser en dehors de la classe a-t-elle fait l'objet d'un apprentissage explicite dans le contexte des nouveaux arrivants ? Il serait intéressant de se pencher sur cette question. Il s'agit, selon nous, toujours de discours de prescription d'actions, où le temps entre la consignation et la réalisation s'élargit. Les consignes écrites sur le cahier de texte ont donc assurément une fonction première de mémorisation, mais aussi, on peut le supposer, de structuration cognitive.

diversification ou superposition à des fins d'intercompréhension, comme l'étude d'un tour de parole de Thierry le montre ci-dessous :

Discours de l'enseignant (tour de parole 45 – CJ7)	Mode d'orientation de l'activité des apprenants	Objet de la focalisation (discursif ou matériel)	Habilités perceptives mobilisées par les apprenants
j'ai perdu mes clés de voiture (<i>reprend un énoncé d'une petite annonce du manuel</i>) /	Écrit oralisé (lecture de la consigne écrite)	Discours : petite annonce	Sonore/visuelle
oui / attention / c'est CLE de voiture / qu'est-ce que c'est des clés de voiture↑ // des clés de voiture↑ // des clés/hein↑ / c'est pas une voiture	Oral	Discours : clés de voiture	Sonore
/ c'est les clés de voiture (<i>cherche ses clés en même temps et les montre</i>) hop / les clés de voiture/ d'accord /	Oral et physique (gestuel "ostensif")	Matériel : des clés	Sonore et visuelle
donc / ça n' parle pas de VOITURE / ça n' parle pas d'une voiture / ça parle des CLES de voiture / la personne n'a pas perdu sa voiture la voiture	Oral	Discours : voiture/clés de voiture	Sonore
/ elle est là/ok (<i>montre du doigt des voitures garées dehors</i>) regardez dehors /la voiture: elle est là / d'accord↑	Oral et physique (gestuel)	Matériel : la voiture	Sonore et visuelle
il y a 4 annonces / 4 annonces / qui parlent / des objets identiques / vous trouvez: vous devez trouver / 4 objets identiques / dans chacune / des / annonces / de quel objet s'agit-il↑//	Oral, écrit et iconique (4 annonces du manuel)	Discours : annonces	Sonore et visuelle
<i>(18 secondes – l'enseignant voit l'incompréhension sur les visages des apprenants)</i>			
ok / on va travailler / un peu plus pas à pas / alors / si c'est trop difficile de répondre à la question (<i>enseignant fait 5 cadres au tableau en les numérotant</i>) cinq / ok	Oral et iconique	Matériel : tableau : graphique (dessin de carrés vides)	Sonore et visuelle
/ vous allez chercher / vous allez	Oral et écrit	Discours :	Sonore et visuelle

lire / sur le livre / et vous devez trouver / des objets / dans l'annonce numéro 1 (<i>lecture de l'annonce 1</i>)	oralisé (lecture)	l'annonce 1	
de quel objet est-ce qu'on parle ↑ / quel est l'objet / de la petite annonce ↑ / est-ce qu'on parle de euh:/ est-ce qu'on parle d'appartement ↑ // Aiko/ est-ce que dans l'annonce numéro 1 / on parle d'appartement ↑	Oral	Discours : annonce, objet identique	Sonore

La tâche prescrite nécessite une séquence latérale (« qu'est-ce que c'est des clés de voiture ») introduisant des objets concrets comme les clés de voiture et la voiture garée à l'extérieur. Puis l'explicitation nécessite le recours au tableau et à l'iconicité ou la graphie (« 5 cadres dessinés au tableau »), d'ailleurs redondante par rapport au manuel (où ces cadres sont reproduits), à ceci près que les encadrés de petite annonce y sont épurés de toute trace verbale écrite. On peut imaginer qu'ils concourent à fixer l'attention des apprenants sur le nombre des annonces.

Un rapport de complémentarité unit les modalités et fait bénéficier les apprenants d'une « exposition linguistique dédoublée » (Bouchard *ibid.*, p. 73).

Dans le corpus Nouveaux-Arrivants, ce qui est plus notable et spécifique, c'est que les modes de communication fonctionnent parfois comme des « taxèmes », c'est-à-dire comme des indices définissant les rapports de place⁵⁰. Un certain partage des usages de l'écrit et de l'oral, particulièrement prégnant dans les échanges prescriptifs (puisque ce type de discours est institutionnellement attaché au rôle d'enseignant), est repérable et contribue à sa façon à creuser ou diminuer la distance interpersonnelle entre les protagonistes. Les places interactionnelles de chacun déterminent le mode de communication et l'accès ou non à certaines ressources sémiotiques qui deviennent non interchangeables. Réciproquement, les différents modes constituent localement des indices plus ou moins forts de différenciation des rôles. L'enseignante donne des places par rapport au code à employer.

Dans les deux contextes, j'ai pu observer que les modalités orales ou écrites de la communication didactique s'organise de manière interdépendante selon :

- le projet planifié, le résultat attendu ;
- l'activité didactique prévue (compréhension/production orale/écrite) et le format de réponse attendu, par exemple lorsque l'enseignant n'autorise pas l'accès à la ressource imprimée lors de la présentation du manuel en vue de l'activité orale qui va suivre ;

⁵⁰ Ce contexte est souvent conflictuel entre enseignant et apprenants et les rapports de place très instables, les apprenants prenant beaucoup de place sur la scène interlocutive.

- le rapport de places instauré au sein des échanges ;
- le moment de l'interaction et de l'activité.

2.3 Un travail d'altération dans le passage du mode écrit au mode oral

La mise en rapport, du point de vue de l'activité discursive, entre consigne écrite (discours premier) et consigne orale (discours second) a mis en évidence le travail d'autorégulation discursive de l'enseignant et la manière dont il interprète et se fait l'interprète d'un discours autre. Le passage de l'un à l'autre mode n'est pas direct, n'est pas transparent et produit une certaine transformation du discours⁵¹.

L'altération incontournable que produit le passage d'un mode à l'autre dépend :

1) du *code lui-même*. La consigne écrite répond à un principe de condensation et la consigne orale plutôt à un principe d'expansion. À cet effet, la prescription orale ou oralisée dans l'interaction n'est pas et ne peut être considérée comme une « traduction trans-sémiotique » (Hudelot et Vasseur, 1997, p. 110) de la consigne écrite. Celle-ci s'appuie sur des lexèmes et des constructions syntaxiques plus élaborés, au contraire de la consigne orale. Cela permet à l'enseignant de rendre l'activité plus visible (concrète), mais pas forcément plus lisible (claire).

2) du *cadre participatif* instauré pour la circulation des échanges. Dans le contexte universitaire, lorsque le discours de l'enseignant est monogéré, cela lui laisse le champ libre pour reformuler autant qu'il le juge nécessaire, et pour contourner discursivement (auto-répétitions, modalités de discours diversifiées,) la tâche à réaliser, dans le but de faciliter sans trop simplifier. Par contre, avec les collégiens nouveaux-arrivants, les prises de parole nombreuses des apprenants poussent souvent l'enseignante à focaliser sur le résultat qu'elle attend et moins sur la manière d'y parvenir.

3) de *l'activité didactique* proposée, de la représentation que l'enseignant s'en fait et de l'objectif didactique et pédagogique qu'il poursuit à travers elle. La spécification orale et la contextualisation *in situ* (ancrage énonciatif, illocutoire et spatio-temporel plus fort) des tâches à réaliser produisent de légers déplacements thématiques et conduisent parfois les enseignants à se détourner de la consigne du manuel.

Ces trois facteurs sont complémentaires, mais non exhaustifs, pour tenter de comprendre le lien entre prescription écrite et prescription orale. Pour le moins, ils laissent penser que cette altération plus ou moins systématique et les formes qu'elle revêt pourraient constituer une composante notable de la compétence professionnelle de l'enseignant, ou à tout le moins, une pratique de transmission bien spécifique.

⁵¹ Cette question de la transformation ou de l'« altération » des discours a été théorisée dans les années 1980 par J. Peytard, qu'il définit comme « l'activité du sujet qui, par transformations variables, rend autre un discours d'origine » (Peytard, 1994, p. 72). Le concept d'altération subsume ceux de reformulation et de transcodage.

2.4 Un détour par la fiche de TP en physique

Mon intégration au laboratoire ICAR en 2007 m'a permis de travailler avec des didacticiens de différentes disciplines, comme la didactique des sciences. Plus particulièrement, pour une journée d'étude « Textes procéduraux et consignes en situation de formation » que j'avais organisée avec R. Bouchard en février 2008, et qui invitait la didactique des langues et la didactiques des sciences et des techniques à dialoguer, j'ai eu l'opportunité de travailler sur des données emblématiques des didacticiens de la physique⁵², les fiches utilisées dans les classes de lycée, durant les séances de TP où les élèves travaillent en binôme pour la réalisation d'expérience en physique, ici sur les sources du son. Dans le corpus étudié, l'enseignante distribue une fiche écrite comprenant des rappels, des consignes, des procédures de réalisation, des schémas, puis en propose une lecture collective avant la mise au travail de chaque binôme.

L'extrait, ayant fait l'objet de mon analyse, présente le travail fourni par un binôme, l'enseignante circulant entre les binômes pendant la réalisation des expériences. On a donc affaire à une juxtaposition, ou une combinaison, d'activités orales et écrites.

La fiche de TP est un écrit hétérogène du point de vue des discours (expositif, prescriptif, procédural, descriptif...), des modalités de communication (écrit, iconique, typographique, couleur). Elle prescrit une activité de manipulation d'objets, une activité de production écrite (expliquez en quelques lignes) et des activités dont il n'est pas précisé le mode de réalisation (nommez la source du son, y-a-t-il un comportement commun). Elle constitue également la trace de la planification du déroulement de la séance. Cette fiche s'inscrit également dans une interaction orale, celle collective de la classe et celle plus restreinte du binôme.

J'ai montré ainsi le rôle de la circulation entre les modalités écrites de la fiche de TP et les différents échanges oraux durant la réalisation de l'expérience par les élèves en binôme. La lecture et relecture oralisée de la fiche par les élèves a permis d'identifier les traces de l'activité cognitive en cours des élèves, puisque la fiche :

- leur permet de retourner en arrière dans les procédures si un dysfonctionnement est constaté dans les manipulations par exemple ;
- constitue un feed-back grâce aux nombreuses autorégulations orales des deux élèves ;
- est également un moyen de recentrer l'attention des élèves, faisant régulièrement des apartés dans les échanges ;
- est une aide à la textualisation des résultats de l'expérience par une reprise orale de segments écrits de la fiche en vue de construire le raisonnement scientifique et est de ce fait, une aide à l'explicitation orale du phénomène étudié.

⁵² Il s'agissait du groupe COAST (Communication et Apprentissage des Savoirs Scientifiques et Techniques) de l'équipe ADIS-LST, dirigé alors par A. Tiberghien, didacticienne de la physique.

De cette façon, ce corpus mettait bien en évidence le profit de l'oralographie pour le développement des savoirs en physique et des savoirs langagiers propres au raisonnement scientifique visé (essai, erreur, délibérations diverses, énonciation synthétique du phénomène observé).

Aujourd'hui, il me semble que l'étude des pratiques oralographiques de transmission de consignes ont été une antichambre à l'étude plus globale des pratiques multimodales. Commencer par l'étude de la modalité verbale biface (oral et écrit) m'a permis d'embrasser méthodologiquement une seule modalité, puis de complexifier vers la prise en compte de plusieurs modalités.

3. Plurisémioticité et culture scolaire, plurisémioticité et formation à l'enseignement

Mon observation des prescriptions « oralographiques » a montré une « solidarité intersémiotique » dans l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 30), mais aussi, du fait que l'activité de prescription est intrinsèquement attachée aux prérogatives de l'enseignant, une certaine différenciation entre l'enseignant et les apprenants, voire une certaine inégalité dans l'accès à ces ressources, selon le rapport de places et la relation interpersonnelle qui prévaut au sein de la classe.

3.1 Leviers et freins de l'articulation des modes pour l'apprentissage

En effet, bien que le discours de prescription soit institutionnellement attaché au statut de l'enseignant, j'ai pu constater que les situations d'enseignement étudiées reproduisent, de façon parfois caricaturale, ce partage et cette asymétrie des modes oral et écrit des discours de prescription, mais plus globalement des discours de transmission. J'ai montré que cette asymétrie dépendait des activités menées, du moment interactionnel, du rapport de places et du schéma interactionnel instauré en classe. Ainsi, dans mes données de thèse de l'époque, le travail d'altération est le fait quasi-exclusif de l'enseignant. À aucun moment, le discours de consigne n'est "pris en bouche" par l'apprenant. À aucun moment, on ne lui demande de lire la consigne ou de porter à voix haute la compréhension qu'il en avait. Il y a une sorte de partition par l'enseignant des ressources sémiotiques que l'apprenant pourrait mobiliser au profit de sa compréhension et de son apprentissage. Par contre, le travail sur les fiches de TP impliquant un travail plus autonome de passages entre oral et écrit montre le profit à en tirer pour la construction des connaissances. C'est ce que montre d'une autre manière G. Kress à travers l'idée de reconnaître tout le travail sémiotique (« pedagogy of recognition ») réalisé par les élèves en s'attachant à repérer les *signes d'apprentissage* comme traces, indices de ce travail sémiotique. Il nous invite en effet à « prêter attention à tous les signes produits par tous les modes constitués par et constituant les

environnements d'apprentissage, que nous en soyons les concepteurs ou les apprenants » (Kress, 2019, p. 25) et à « être conscient de l'engagement de l'apprenant » avec cet environnement (*ibid.*). Parler, écrire, dessiner ou jouer pour apprendre révèlent en effet des potentialités distinctes et des manières différentes de voir et d'agir sur le monde, car finalement tous ces modes offrent autant de visions différentes d'engagement avec le monde. Ainsi apprendre, selon G. Kress, résulterait simultanément de la fabrique des signes et d'une interaction et/ou d'un engagement avec le monde social.

Quel pourrait être le moyen de dépasser ce clivage dans l'usage des modes écrit et oral, en particulier dans le discours de consigne, et le moyen de porter l'attention non pas sur l'enseignement mais sur l'apprentissage ? Quel serait, par exemple, l'intérêt de thématiser la consigne du support écrit, c'est-à-dire de la mettre sur le devant de la scène didactique et interactionnelle, d'en faire un sujet, un objet de compréhension dans l'interaction verbale ? Ces questions paraissent particulièrement fondamentales en classe de français langue seconde avec des élèves nouveaux arrivants où les enjeux d'acquisition d'une culture scolaire sont plus forts encore que dans d'autres contextes. Des séquences latérales de négociation du sens (lexique) permettant de lever certaines opacités métalinguistiques, des reformulations par l'apprenant avec ses propres moyens langagiers permettant d'explicitier le « faire » et les « opérations » impliquées (l'écoute : quel type d'écoute par exemple), pourraient fournir aussi le moyen aux apprenants d'une « diversification des moyens de stockage de l'information linguistique facilitant en particulier sa décontextualisation et sa systématisation » (Bouchard, 2005, p. 66).

3.2 Des consignes orolographiques à l'univers sémiotique du manuel

La circulation dans l'univers sémiotique d'un manuel (schémas, images, textes, audio) requiert des connaissances, des habitudes de lecture. À cet effet, une articulation plus étroite entre ressources orales et écrites de la prescription pourrait constituer un adjuvant à l'entrée dans l'écrit, où il s'agirait de veiller autant que possible à maintenir une complémentarité plus systématique entre les deux modalités sémiotiques au moins et de les convoquer plus explicitement dans les processus prescriptifs et explicatifs des tâches didactiques à réaliser.

Cette absence, observée dans les situations sélectionnées, de réflexivité sur la consigne et les tâches du manuel, activité interactionnelle de type « métaprocédurale » et métalinguistique, ou plus modestement la non prise en compte de la consigne écrite dans son activité orale de prescription, peut laisser penser que l'enseignant reproduit la distinction entre la dimension orale, immédiate et fortement indexicale de la prescription *vs* la dimension écrite « déjà là » mais immanente et décontextualisée, donc sans intérêt pour la compréhension. Cela peut être corroboré par cette remarque empruntée à E. Nonnon (1999, p. 95) au sujet du « grand partage » entre pratiques orales et écrites, « opposant [les] formes d'expérience sociale scripturale [aux] formes

orales où le langage pris selon B. Lahire⁵³ dans le flux du faire condamnerait les savoirs à rester incorporés, immanents à des situations toujours particulières, rapport oral où seraient enfermés les élèves en échec ». Ce manque d'ancrage dans le sens, pourtant envisageable par le biais d'un travail plus explicite sur la consigne, peut risquer de laisser les apprenants dans un faire jamais transférable, toujours subordonné à la réalisation d'un exercice précis, et donc dans une certaine dépendance. Nous ne sommes pas loin d'une conception behavioriste de l'apprentissage, où la consigne ne représente qu'un déclencheur. Il l'est certes, mais pour les nouveaux arrivants, déjà avancés dans l'apprentissage de la langue, elle devrait être aussi, parfois, un outil, voire un objet d'apprentissage, au moins un artefact cognitif, si on considère, à l'instar de M. Verdelhan-Bourgade (2002, p. 51), qui a réalisé de nombreux travaux sur les manuels de FLES, que « réussir à l'école avec un manuel, c'est savoir s'y repérer, en comprendre les codes, les discours spécifiques, la langue ; [...] s'il y a discours spécifique, il faut en déduire qu'un apprentissage de ce discours est utile, sinon nécessaire ». Faire parler l'écrit⁵⁴, par la reformulation paraphrastique orale par les apprenants, et non (seulement) par l'enseignant, constitue un procédé de mise en perspective de la tâche. Ce qui n'empêche pas l'enseignant d'explicitier ses attentes par rapport à une activité particulière.

Ces analyses font écho à une étude d'E. Bautier & al. (2012) sur les textes composites en classe de français que je fais lire et analyser à mes étudiants de Master 2 dans un enseignement portant sur le français de scolarisation. L'hypothèse de cette étude est que « les supports appellent de la part des élèves une activité de mise en relation et de transformation de données hétérogènes sémiotiquement et discursivement en un texte oral ou écrit homogène du point de vue du genre discursif et de celui des savoirs construits et obligent ainsi à la construction d'un texte qui n'est pas donné initialement » (p. 63). Il existe ainsi une certaine hétérogénéité sémiotique des supports de classe (en particulier les manuels) qui introduisent de la discontinuité dans la circulation visuelle et cognitive pour les élèves, ce qui s'avère être en fait un facteur d'inégalités en classe. Tout l'enjeu pour l'enseignant est alors d'accompagner les élèves dans cette circulation entre les supports et d'inscrire de la continuité et du sens entre ces supports.

3.3 Multimodalité, pratiques de transmission et enjeux de formation

Mais cet accompagnement de la part de l'enseignant dépend aussi de la sensibilisation et de la conscientisation dont il a pu bénéficier (ou non) durant sa formation sur cette

⁵³ E. Nonnon fait référence à l'ouvrage de B. Lahire (1993).

⁵⁴ Cependant, faire écrire l'oral est tout aussi important, notamment pour le développement de compétences discursives, et le travail de décontextualisation qui fait souvent problème avec certains publics de collège (cf. Laparra, 1997). De plus, ces correspondances « faire parler l'écrit » et « faire écrire l'oral » n'induisent pas une isomorphie de la langue écrite et de la langue orale.

circulation sémiotique dans les supports et leurs enjeux d'apprentissage ou plus globalement dans les différents moments de classe. Il existe maintenant des ouvrages ou études qui ont ce but explicite de proposer des démarches ou outils de sensibilisation aux pratiques multimodales de transmission. En didactique des langues, l'ouvrage de Tellier & Cadet (2014) en est un exemple emblématique et bien connu aujourd'hui et en sciences de l'éducation, celui de J. Duillard l'est également dans les formations à l'enseignement dans les ESPE.

De mon côté, j'ai saisi cet enjeu de deux manières différentes.

La première, à travers l'étude menée avec E. Dominguez en 2015 sur le rôle du regard dans l'activité de distribution de consignes, se situe en amont du processus de formation professionnelle des enseignants, par l'étude des pratiques sémiotiques de transmission. En effet, en se fondant sur des interactions de classe et sur les verbalisations que les enseignants ont pu en faire à l'appui de la vidéo, nous sommes parvenues à reconstruire les préoccupations portées à la modalité visuelle, qu'il s'agisse de la préparation en amont des supports visuels de communication ou qu'il s'agisse d'exercer soi-même une activité perceptive visuelle durant la mise au travail des apprenants. Les verbalisations nous ouvrent une fenêtre sur la manière dont l'enseignant guide ou pense guider l'œil et l'activité cognitive de l'apprenant dans l'espace sémiotique des supports didactiques, sur la manière dont elles hiérarchisent les différents supports (polycopié, tableau) et leur efficacité visuelle et cognitive. Elles nous disent également comment la dimension scriptovisuelle ou complètement visuelle de son activité ou des ressources utilisées obéit à des stratégies d'enseignement d'accès au sens linguistique, des stratégies d'étayage, de différenciation pédagogique entre les apprenants selon leur profil ou leur progression, à des stratégies de redondance informationnelle pour maximiser la transmission. Cela nous amène à cette réflexion :

Finale­ment, l'enseignant est un manipulateur de signes : il les sélectionne, les met en relation, les organise spatialement pour faciliter l'accès au sens linguistique (la langue), praxéologique (la tâche) ou téléologique (la finalité). Il sémiotise de manière continue pour retenir l'attention, maximiser le processus d'apprentissage en développant des pratiques de mise en intelligibilité, de représentation et d'organisation du savoir particulièrement mobilisées dans les moments de distribution de consignes et dont les trois enseignantes ici interrogées semblent avoir particulièrement conscience. (Rivière, p. 212)

La deuxième manière d'envisager les enjeux de formation s'est concrétisée dans une réflexion menée avec N. Blanc, d'abord au sein d'un symposium que nous avons organisé en 2016 durant le colloque international « Observer pour former » de la SFR OPEEN & ReForm⁵⁵ (Observation des Pratiques Educatives et Enseignantes : de la

⁵⁵ Les recherches développées par OPEEN&ReForm ont « pour finalité d'aider les professionnels de

REcherche à la FORMation), puis dans l'ouvrage *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation* que nous avons dirigé. L'objectif de celui-ci a été double : d'une part, de continuer à rendre compte d'études qui se focalisent sur la mise en forme signifiante et la structuration des savoirs, dans différentes situations éducatives, à travers l'organisation et la circulation d'un système de signes, dans une visée d'exposition, de médiation, de transmission ou de transformation de ceux-ci. D'autre part, de questionner les conditions d'observation et d'interprétation de la multimodalité en éducation (grâce à des vidéos, des documents multimédia, etc.), non seulement pour le chercheur, mais aussi pour les personnes que l'on forme, étudiants ou professionnels, à ces enjeux de l'action éducative. Comment et selon quelles méthodes articuler l'observation de la multimodalité à visée scientifique avec l'observation de la multimodalité à visée formative ? Nous avons ainsi, à l'aide des différentes contributions de l'ouvrage, discuté les enjeux théoriques et méthodologiques de l'observation des pratiques effectives multimodales et esquissé une théorie de l'interprétation en éducation.

Ce chapitre m'a permis de retracer les principales caractéristiques de mes travaux portant sur les discours de classe en interaction. J'aborde dans le chapitre suivant les discours professionnels sur la pratique d'enseignement.

l'éducation de la formation de l'enseignement, du travail social et de la santé à construire leur professionnalité et leur identité à partir de leurs savoirs d'expérience et des savoirs issus de la recherche » (site internet, consulté le 24/02/2018). Le laboratoire ICAR participe depuis 2012 aux travaux de la SFR OPEEN & ReForm. C'est N. Blanc et moi-même qui avons été les plus actives parmi l'équipe ADIS en participant aux travaux et séminaires annuels et au comité scientifique de la SFR, et en proposant d'organiser ce symposium.

Chapitre 4 - Discours professionnels réflexifs et discours de formation sur la pratique : l'ordre de l'expérience et de la cognition

Repartons de l'héliotrope. Comme je le disais en introduction de cette partie 1, le tournesol, avant qu'il ne fleurisse, se tourne d'est en ouest pour accéder au meilleur ensoleillement possible et ainsi effectuer de manière efficace la photosynthèse et assurer sa croissance et son épanouissement floral. Dans mon cheminement, je peux faire état de tels mouvements, plus ou moins importants, grâce à la fréquentation d'autres objets, d'autres concepts, non pas pour le seul plaisir de l'exploration, mais parce que le mouvement ou le tournant pris offre, pour reprendre un leitmotiv dans l'oeuvre d'Erri de Luca, la possibilité d'une *variante* de l'objet étudié, la compréhension des pratiques et des discours de transmission, et donc un mûrissement ou un approfondissement de celui-ci. Si j'ai commencé par l'étude des discours et des interactions didactiques situées, j'ai aussi opéré un mouvement dans la manière de les prendre en considération, en faisant une place à l'expérience et à la cognition des sujets en interaction.

Je commence par resituer ce mouvement dans le contexte de travail qui l'a occasionné et au sein duquel j'ai eu la chance d'évoluer, celui de l'équipe IDAP (DILTEC, université Paris 3). Dans les sections 2, 3 et 4, je réalise un arpentage des discours réflexifs sur la pratique professionnelle, en explicitant leur écologie complexe, en montrant leur richesse grâce à l'étude d'une pratique professionnelle spécifique, l'allocation de la parole en classe, et en dressant certaines de leurs caractéristiques qui pourraient définir un genre spécifique. Ensuite, je m'interroge sur la dimension formative de ces discours et termine ce chapitre en montrant en quoi l'étude de ces discours ont fait évoluer le paradigme épistémologique dans lequel je me situe.

1. Petite chronologie d'un travail d'équipe

Au début des années 2000, lorsque j'ai commencé mon doctorat sous la direction de F. Cicurel, objets de recherche et explorations théoriques nouveaux sont apparus et ont orienté d'une nouvelle façon les études sur les interactions et les discours de classe, au sein de l'équipe IDAP du DILTEC à laquelle j'étais rattachée. Jusqu'ici, le travail de l'équipe consistait à observer, à comprendre et à donner à voir les pratiques discursives situées des protagonistes, les modes d'interlocution au sein du contexte et la manière dont ils les orchestrent en vue de l'appropriation de la langue, tout cela à travers des données recueillies dans le milieu où elles ont été produites, sans avoir été provoquées par un protocole préétabli, puis transcrites. Cela nous situait résolument du côté de ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle une « linguistique interprétative » nourrie des approches énonciatives et pragmatiques et de sociolinguistique interactionnelle

d'influence américaine. Le réel de la classe nous était accessible par l'enregistrement audio ou vidéo ; notre approche était « verbo-centrée », comme on le dit aujourd'hui, et elle a été fructueuse. Elle a fortement contribué à mieux connaître ce qui se passe et ce qui se joue dans la communication didactique : la dimension métalinguistique et fictionnelle des échanges, la configuration labile des rôles, l'identité discursive de l'apprenant, les phénomènes de détopicalisation sont quelques-uns des travaux de F. Cicurel (pour une synthèse, voir Cicurel, 2011). Mais on peut aussi relever parmi l'équipe, une étude sur les relations interpersonnelles en classe de langue (Bigot, 2002), sur l'activité de consignes (Rivière, 2006), sur l'interaction didactique en comparaison avec l'interaction exolingue (Ishikawa, 2001), sur la construction du sens et des contextes en classe (Delorme, 2010).

Pendant, à partir de 2002, l'empan et la focale d'observation ont changé lorsque l'équipe a commencé à travailler sur le Corpus Marie-Laure, recueilli par L. Cadet et M. Causa et constitué, à partir d'un dispositif de formation initiale à l'enseignement du FLE, d'enregistrements de l'activité pédagogique des apprentis-étudiants de Master face à un public d'apprenants de FLE, ainsi que les discours d'accompagnement et de débriefings y faisant suite, animés par leur conseillère pédagogique. Il y avait les transcriptions des échanges en classe et les transcriptions des retours et commentaires faits à chaud par les étudiants-apprentis sur leur performance qui mettent en particulier en évidence les difficultés liées aux enjeux de planification et de l'action d'enseignement. Nous étions en présence de deux grands types de données (ou plus exactement deux types de temporalité des données) : les discours *en* interaction de classe et les discours *sur* l'action et sur l'interaction de classe. Comment les appréhender et les articuler ? Il fallait chercher d'autres outils, forger d'autres concepts et renouveler notre appréhension théorique et méthodologique de ces discours. Des concepts comme celui de *répertoire didactique* (Bigot & al., 2004) et d'*agir professoral* (Cicurel, 2007) ont permis de considérer que l'action et l'interaction s'appuient sur une variété (un répertoire) de ressources et de pratiques mobilisées, acquises et engrangées au fil de l'expérience, et qu'il existe une partie de cette interaction susceptible d'être immergée, qui ne s'offre pas directement à l'observation *in situ*, qui est en clair-obscur (Cicurel & Rivière, 2008), mais qui peut être sollicitée, moyennant un cadre méthodologique défini. Ces conceptions étaient déjà en germe dans un article charnière de F. Cicurel paru dans la revue *AILE* 16, dont la visée rétrospective et prospective (Coste, 2017, p. 171) annonce la place accordée à l'action :

cet article trace le chemin parcouru dans la compréhension des **discours et échanges** se produisant dans la classe de langue : depuis une époque (les années SGAV) où on la présentait comme le lieu de réalisation d'une méthodologie d'enseignement, la classe est progressivement devenue le lieu d'observation d'**interactions complexes** entre les participants, dont on dégagera ici quelques traits. Être exposé à la langue dans le cadre d'une

classe comporte des points communs : un processus instructionnel programmé, des routines pédagogiques, une organisation de la parole et de la communication. À travers des **pratiques qui allient stratégies et ruses**, celui qui enseigne puise dans son **répertoire des ressources** nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification et interaction. (Cicurel, 2002, p. 145)

Dans la même période, le tournant actionnel (Filliettaz, 2002, Filliettaz & Bronckart, 2005, Bronckart, 1997, Lahire, 2001) et le tournant réflexif (Schön, 1983 ; Borg, 2003, Perrenoud, 2001 ; Clot, 1999 ; Faïta, 2001) des modèles d'analyse de la pratique et des discours coïncidaient avec un intérêt nouveau porté aux discours du travail (Grosjean & Lacoste, 1999 ; Borzeix & Fraenkel, 2001 ; Boutet, 1995), les discours professionnels, pour lesquels les objets « habituels » de notre équipe (la classe de langue et les pratiques discursives et interactionnelles, de l'enseignant en particulier) ont trouvé une convergence et un ressourcement.

Nous avons alors été amenés à réfléchir durant un certain temps aux conditions méthodologiques qui pourraient assurer le plus rigoureusement possible le recueil de données, la constitution de nouveaux corpus, l'arrière-plan théorique et les types d'analyse possibles. Cette réflexion a abouti à l'organisation de plusieurs journées d'études, de conférences permettant d'inviter des chercheurs disposant d'une expertise certaine sur la question des discours réflexifs et les discours d'analyse des pratiques professionnelles. C'est ainsi que nous avons pu entre autres discuter en juin 2008 lors d'une journée d'étude avec B. Lahire, sociologue de l'acteur pluriel, sur les théories dispositionnalistes de l'acteur ou avec D. Bucheton, didacticienne du français, sur le pouvoir réflexif du langage en formation⁵⁶. De même en mars 2010⁵⁷, lors d'une matinée « les samedis de l'Ecole Doctorale 268 » le dialogue avec des personnes comme P. Vermersch, spécialiste de l'entretien d'explicitation en sciences sociales ou B. Cahour, spécialiste de l'entretien par auto-confrontation en ergonomie cognitive, nous a permis de produire un certain nombre de connaissances et d'outils analytiques et méthodologiques. Nous sommes parvenus à rédiger en 2017 un guide méthodologique sur les entretiens d'auto-confrontation intitulé *Guide méthodologique IDAP : l'entretien d'auto-confrontation. Méthodes, buts, analyses* permettant de disposer d'un protocole sur la manière de susciter ces discours chez les praticiens et *in fine* de produire des analyses riches et nouvelles. Ainsi, lorsque je consulte l'ensemble des publications de l'équipe IDAP, dont je suis aujourd'hui encore membre associée, les travaux sur l'agir professoral portent principalement sur la compréhension des motifs d'action (Cicurel,

⁵⁶ Cette journée a abouti à l'ouvrage *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Ed. Riveneuve, coordonné par V. Bigot et L. Cadet.

⁵⁷ Journée du 27 mars 2010, *Les Samedis de l'Ecole Doctorale 268* : « Les verbalisations de l'action enseignante : quels apports à la recherche en didactique des langues et en sciences du langage » avec P. Vermersch, B. Cahour, F. Cicurel et moi-même.

2007 ; Cicurel & Rivière, 2008), sur les normes interactionnelles perçues et vécues par les enseignants (Cicurel, 2015 ; Rivière, 2010), sur les caractéristiques de la pensée enseignante (Aguilar & Cicurel, 2014), sur la flexibilité communicative de l'enseignant, sur la déplanification (Muller & Delorme, 2014), sur la gestion du temps de l'action (Muller & Laurens, 2017), sur la gestion du groupe (Nicolas, 2019), sur la pratique didactique de la lecture globale (Rivière & Cadet, 2011), sur les représentations et les pratiques de l'oral en classe (Nagamatsu & Rivière, 2004). Il est à noter que les dimensions proprement didactiques de l'agir professoral (choix/découpage de contenus, activités) demeurent finalement assez peu étudiées systématiquement par les chercheurs de l'équipe. L. Cadet et moi-même avons examiné les ressorts de l'action professorale visant à mener une activité de lecture globale de texte (2011). Cela peut s'expliquer, à mon sens, par le fait que les enseignants qui commentent leur action le font le plus souvent au sujet d'enjeux plutôt pédagogiques, ce qui masque partiellement pour le chercheur les enjeux didactiques. De même, toute la phase de préparation des activités d'enseignement donne moins lieu à commentaire parce qu'il s'agit de l'amont de l'interaction. Cela interroge de ce fait les discours et le contenu des discours sollicités, le rôle du chercheur et du dispositif de recherche dans ce travail de sollicitation et surtout le degré de contrôle sur les données sollicitées (entre le « laisser dire » et la conduite entière de l'entretien par le chercheur sur des thèmes – par exemple didactiques – qui l'intéressent).

2. Questionner l'écologie de ces discours

Les discours sur l'agir font référence à tout discours produit par un professionnel (ou futur professionnel, de l'enseignement du FLE en l'occurrence) sur une pratique observée et/ou vécue, qu'il s'agisse de la sienne propre ou celle de pairs ou d'autres professionnels, à partir d'enregistrements de séances de cours, de transcriptions ou d'analyses d'interactions didactiques, ou encore à partir du seul dispositif d'entretien entre un professionnel et un chercheur. Ils s'insèrent donc dans le genre des discours professionnels, définis par Rabatel & Blanc (2011), comme des « lieux de consignation du savoir, lieux de construction de connaissances, de la confrontation entre des savoirs et des expériences concrètes » (p. 6).

Les modalités de ces discours peuvent être diverses selon le but (formation ou recherche), les personnes qu'ils visent (novices, experts). Il peut s'agir de débriefings, d'entretiens d'explicitation, d'auto-confrontations, de discours issus de la vidéoformation, de rappel stimulé ou encore de verbalisation concurrente. Nous les appelons tour à tour discours réflexifs, verbalisations, commentaires, discours sur/de la pratique, voire mise en mots de la pratique. Ces différentes dénominations appellent

des paradigmes théoriques et méthodologiques parfois divers, qu'il n'est pas inutile de resituer, selon un ensemble de paramètres définissant l'écologie de ces discours. Néanmoins,

[l]es différentes démarches qui guident le recueil de données s'assignent des objets circonscrits, supposés constituer les différents éléments en interaction (conduites, discours, attitudes et motifs sous-jacents) constitutifs de l'agir professoral, dans des contextes déterminés. Cependant, l'articulation des lieux et des formats de recueil de données reste à penser. C'est là une condition sine qua non pour constituer en champ, au sens bourdieusien du terme, l'agir professoral (Cicurel, 2011a, 2013b), c'est-à-dire pour l'envisager comme somme de pratiques, d'intentionnalités et de discours sur les pratiques (Carlo, 2011). C'est le point de vue dont notre groupe, à ce stade de nos réflexions, doit se saisir mais c'est aussi, plus généralement, ce qu'une démarche de recherche en didactique doit, de notre point de vue, appréhender comme interrogation épistémologique. (Cadet & Carlo, 2015, p. 2-3)

2.1 La finalité des discours sur les pratiques

La finalité est déterminante dans la production de tels discours. Cela m'a amenée à distinguer les discours réflexifs des discours rétrospectifs ou « discours de retour d'expérience » (Rivière, 2011, Rivière & Cadet, 2011), les premiers définissant une finalité de formation, les deuxièmes référant à une finalité de recherche. Ainsi, comme L. Cadet et moi-même l'indiquions en 2011, p. 42

Dans une perspective de recherche en sciences du langage [...] les verbalisations de l'activité peuvent être considérées pour elles-mêmes, comme des « forme[s] d'activité en soi, régie[s] par des enjeux et des engagements propres, qui doivent faire eux-mêmes l'objet d'interprétations, de négociations, de régulations entre les partenaires » (Filliettaz & Bronckart, 2005, p. 9). Dans le cadre de la formation, il s'agit de faire parler les acteurs au travail et sur leur travail, de favoriser l'adoption d'une posture réflexive (Schön, 1983) afin de former des « praticiens réflexifs » ou « réfléchis » (Altet, 1996, p. 30-31), de provoquer certaines prises de conscience (psychologie du travail) et/ou d'apporter des améliorations au travail (ergonomie). (Rivière & Cadet, 2011, p. 42)

Les corpus que nous avons travaillés oscillaient entre discours sollicités pour la recherche (Corpus Corny, Corpus Ginabat) et discours sollicités pour la formation (Corpus Marie-Laure). Par contre, les corpus que j'ai moi-même constitués, ont concilié enjeu de formation puis enjeu de recherche (Corpus EVALINT en particulier).

2.2 Les personnes visées par l'étude

Dans cette même publication, nous faisons une mise en regard des verbalisations proposées par une enseignante novice (Valérie, 4 ans de pratique professionnelle) et celles proposées par une enseignante experte (Catherine, 20 ans d'expérience professionnelle) sur une même activité didactique. Il est certain que le rôle de la formation, de l'expérience, de la capacité à mettre en relation différentes données significatives des situations analysées, ne peut être la même pour un enseignant novice que pour un enseignant expérimenté. Sans parler des conditions d'élaboration des données qui diffèrent malgré de nettes similitudes. Nous l'avons évoqué ainsi :

Si les protocoles adoptés possèdent de nombreux points communs, ils révèlent aussi de grands décalages dans les conditions de recueil des données et dans le déroulement des entretiens. Ceci n'est pas sans incidence sur les données elles-mêmes et donc sur l'analyse que nous pourrions porter sur elles : la situation d'interlocution dans laquelle se trouve impliquée chacune des participantes exerce une influence sur le choix des actions commentées, sur le type de discours construit, sur l'identité socio-discursive montrée et élaborée par rapport aux attentes supposées des enquêtrices et par rapport à l'expertise que les enseignantes imaginent que les enquêtrices ont développée sur le métier d'enseignant. La relation entre les interlocutrices constitue sur ce point un facteur important d'influence. De nombreuses traces discursives de la présence de l'autre attestent de la relation que chacune des enseignantes construit avec son interlocutrice. (Rivière & Cadet, *ibid.*, p. 43)

La forme et les contenus des discours ne peuvent donc pas être similaires. Et si j'évoque le facteur « les personnes » qui sont partie prenante de la constitution de ces discours, le chercheur l'est lui aussi. Avec F. Cicurel en 2008, nous avons amorcé cette réflexion avec l'appui de l'ouvrage de Schütz, *L'Étranger* (1944) et la métaphore de l'individu dans la ville, observateur de son environnement, qu'il soit citadin ou étranger de cette ville. Pour le citadin, l'environnement va de soi, il est à l'aise, il ne questionne pas sa pratique de la ville, tout comme l'enseignant expert. Toute autre est la stratégie d'orientation que doit mettre en place un étranger arrivant dans une ville pour la première fois (un enseignant novice). Rien ne va de soi, il est tenu de mettre en place des stratégies « conscientes » pour s'orienter, se servir d'une carte, demander son chemin, etc. Le scientifique, pratiquant ou non la ville, à la manière d'un cartographe, a pour rôle de collecter et d'organiser des informations diverses permettant de rendre disponible un ensemble de connaissances sur la ville. Sa connaissance peut être dotée d'un solide sens pratique, mais se constitue également en extériorité. C'est le rapport entre l'habitant compétent et le scientifique qui est ici intéressant : les connaissances du chercheur et du praticien ne sont pas élaborées et restituées de la même façon, n'ont pas les mêmes finalités. En didactique, le chercheur est aussi souvent un enseignant de FLE

plus ou moins expérimenté ; ce qui peut constituer un avantage pour comprendre une pratique déjà familière « de l'intérieur », pour partager certaines préoccupations, mais aussi un inconvénient à cause du risque d'univocité du regard. Les outils méthodologiques et la réflexion éthique sur la place du chercheur et son explicitation dans les dispositifs méthodologiques (ce que le chercheur dit, ses conduites, la présentation de soi, la manière dont il mène l'entretien) (Cadet & Carlo, 2015) représentent autant de conditions premières à l'analyse de ce type de discours.

2.3 La temporalité de ces discours au regard de l'action passée.

La plupart des dispositifs dissocie l'action de la verbalisation de l'action, qui lui est successive. Celle-ci peut se faire « à chaud », immédiatement ou quelques jours après l'action ou « à froid », plusieurs semaines après l'action. La verbalisation concurrente, elle, prévoit la verbalisation en même temps que l'action. C'est cette technique que N. Guichon et moi-même (2013, 2014) avons utilisé pour notre recherche sur les pratiques de rétroaction des enseignants novices dans l'enseignement en ligne. Les étudiants-apprentis verbalisaient en même temps qu'ils réalisaient le bilan asynchrone de séance en s'appuyant sur les traces multimodales de la séance d'enseignement synchrone. Ce dispositif, visant le plus souvent à comprendre la dimension planificatrice de l'activité, est parfois considéré comme le meilleur moyen d'accéder au traitement de l'information (traitement interprétatif) qui a lieu durant l'action, en temps réel, quelle que soit la nature de cette information (croyance, émotion, connaissance, etc.) (Tochon, 1996). Il vise donc à reconstituer la dynamique cognitive pendant l'action, contrairement au rappel stimulé qui convoque des pensées reconstruites du sujet sur l'action en confrontant le sujet aux traces de son activité passée (Cahour, 2006). La verbalisation concurrente correspondait bien à notre objectif qui était de comprendre comment les apprentis-enseignants construisent grâce aux traces laissées sur la plateforme informatique un bilan rétroactif pour les apprenants de FLE, et par là-même, comment se construit la compétence professionnelle de rétroaction. Nous avons choisi ce mode de recueil parce qu'il permettait un accès indirect à l'activité de bilan généralement faite à la maison, et qui reste donc plutôt confidentielle et privée, et aussi parce qu'il induisait une forme particulière de réflexivité plus directement ancrée dans l'action rétroactive située, telle qu'elle est conçue et réalisée (ou fabriquée) et vécue, et conduisant à une description plus précise de la démarche ou des stratégies employées. Nous aurions pu croire que le régime temporel de l'action relatée soit différent dans ce dispositif méthodologique par rapport à un dispositif d'auto-confrontation, mais cela n'a pas été le cas. De ce fait, nous avons repéré le régime de l'action projetée (l'action de construction du bilan est envisagée ou imaginée dans un futur hypothétique), le régime de l'action typifiée (« en général je reprends ») et le régime de l'action intentée (« j'essaie de ») donnant à voir un rapport non stabilisé à certaines actions tentées dans l'élaboration du bilan.

En conséquence, l'explicitation de la temporalité choisie est primordiale parce qu'elle engendre des discours et des formes de discours spécifiques (type des modalisations, type d'éthos construit, etc.).

2.4 Le paradigme théorique et épistémologique

Le procédé méthodologique de recueillir la parole d'un sujet sur son action passée en vue de comprendre cette action ou en vue de comprendre les processus cognitifs mobilisés est issu de la psychologie et de la psychologie cognitive. L'entretien d'explicitation, basé sur le procédé de l'évocation de l'action passée, était initialement utilisé pour étudier les processus cognitifs des personnes dans la résolution de problèmes en situation (par exemple Vermersch, 1976, 1980). La verbalisation était supposée révéler quelque chose de ces processus, ce qui reste une hypothèse continuellement discutée. P. Vermersch s'est ensuite orienté vers un paradigme plus phénoménologique en donnant une grande place à l'expérience vécue du sujet, comme le paradigme du praticien réflexif, très dominant depuis le début des années 2000. Ce paradigme, attribué à de D. Schön, plutôt reconnu comme un pédagogue, est en fait plutôt attribuable à J. Dewey, philosophe pragmatiste, dont l'ouvrage de 1910 *How we think* relate le rôle de la conscience dans l'action et la régulation de l'action humaine. La dimension réflexive se situe donc dans la « prise de conscience » et l'extraction de ce qui reste tacite et inconscient dans l'action, en vue d'une efficacité pratique. Nous pourrions aussi citer les travaux de V. Tochon, plus identifiés dans le champ du *Teacher Thinking*, qui se place entre une approche cognitiviste (la pensée de l'enseignant « décideur » et « planificateur ») et une approche constructiviste, considérant que par le dispositif de verbalisation, remémoration et prise de conscience par la vidéo réorganisent les pensées et les théories personnelles, en bref la cognition (Tochon, 1989).

Ces techniques de recueil d'informations sur l'activité du sujet ont traversé d'autres sciences humaines et sociales, en particulier les sciences du travail, comme la sociologie, l'ergonomie, puis les sciences de l'éducation. Cette « migration » a opéré un changement dans la manière de considérer la construction de ces discours. De la perspective individuelle et mentale du paradigme de la psychologie cognitive, on est passé à une perspective plus constructiviste, dans la mesure où, non seulement on reconnaît le point de vue de l'acteur comme central dans le processus de recherche, mais on reconnaît également la dimension co-construite de ces entretiens ou verbalisations, leur caractère adressé et leur ancrage social et historique (Lahire et Rosenthal, 2008). De même, ces discours constituent un lieu d'émergence, médié par le langage, de mise en confrontation ou de construction des savoirs professionnels.

Enfin, il existe une tradition pédagogique française en sciences de l'éducation (sous la houlette par exemple de G. Mialaret, M. Altet ou de M. Postic dans les années 1970-1980) de formation des professionnels par la vidéoformation et l'analyse de pratiques,

d'abord dans les Ecoles Normales, puis dans les instituts de formation des Maîtres. L'analyse de pratiques a d'abord constitué une modalité de formation des maîtres puis s'est constituée en objet de recherche (par exemple Faingold, 1994 ou 2006, Altet, Paquay & Perrenoud, 2002, Altet & Chartier, 2006, Ria & al., 2006). C'est d'ailleurs sur cet objet que s'est construit le réseau de chercheurs OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) puis la SFR OPEEN&ReForm (Observation des Pratiques Educatives et Enseignantes. De la recherche à la Formation), à laquelle j'ai participé dans les années 2012-2016. L'observation des pratiques effectives y est centrale et vise à remettre en question le hiatus entre théorie et pratique. M. Altet et à sa suite I. Vinatier ont, à partir de multiples ateliers en formation, travaillé sur l'identité et le développement professionnel des enseignants (Vinatier, 2009, 2013).

3. Une pratique professionnelle « en clair-obscur » : gérer la parole en classe

Afin d'illustrer cette ouverture théorique et méthodologique notable dans mes travaux, je prends un exemple d'objet que j'ai eu l'occasion de développer en 2010, lors d'une communication au colloque international *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, que j'ai co-organisé à Lyon au sein du laboratoire ICAR. La pratique professionnelle est extraite du Corpus Corny, appartenant à l'équipe IDAP, sur lequel j'ai travaillé, notamment avec L. Cadet dans Rivière & Cadet (2011). Il s'agit d'un cours qualifié de « cours de conversation » pour adultes donné dans une association parisienne. L'enseignante Valérie est bénévole, diplômée d'un Master FLE et a quatre ans d'expérience au moment du recueil en 2009. Elle prépare, à ce moment-là, un Master Recherche en didactique des langues. Le groupe d'apprenants est constitué de 7 femmes d'origine asiatique et travaille avec la formatrice sur un document authentique écrit (« Précis de phytothérapie »).

J'ai ainsi étudié une pratique professionnelle banale en classe de langue, la distribution de la parole. La linguistique interactionnelle a minutieusement démonté les mécanismes d'allocation de la parole et ses enjeux, dans le cadre du système d'alternance de la parole (Sacks & al., 1974 ; puis Kerbrat-Orecchioni, 1990, Traverso, 1996). En classe, le relais de la parole est assez fortement contractualisé, particulièrement en contexte institutionnel, et reste assez ritualisé (structure ternaire) malgré des évolutions dues par exemple à l'introduction de l'approche communicative puis l'approche actionnelle. L'allocation de la parole, qu'elle soit auto-allouée ou hétéro-allouée (par l'apprenant ou l'enseignant) est sans doute l'activité névralgique du système d'alternance de la parole et plus globalement du format de participation à l'interaction (Goffman, 1974). On peut analyser celui de la classe, en fonction d'une activité didactique particulière par exemple. Ce qui permet de mettre en évidence des idiosyncrasies de l'enseignant ou du groupe, mais aussi de faire comprendre par

exemple à des étudiants en formation initiale que la parole circule de manière réglée en classe et que cela peut avoir certaines incidences sur l'apprentissage.

On trouve trace de ce mécanisme dans les échanges situés (20^{ème} minute de cours)⁵⁸:

- 392 E bon c'est pas grave on r'viendra après + là j'me promène pour vous montrer un p'tit peu le fonctionnement
- 393 Linh * * * (*elle regarde ses photocopies*)
- 394 Savonn * * *
- 395 E de ce sommaire + ça va ↑ bon + choisissez quelque chose d'autre + un mot que vous connaissez + alors on va faire le tour de la table comme ça ⁵⁹ (*elle indique le sens des aiguilles d'une montre*) d'accord ↑ on va juste rester + alors allez-y + un symptôme + une douleur que vous connaissez

La formatrice poursuit l'activité de lecture commune du document sur le thème de l'homéopathie en montrant la manière de « se promener » dans le document (liste de maux associés à une explication rapide des symptômes et des plantes pour les soigner). Elle demande à chacune des apprenantes de choisir dans la liste alphabétique un mot/un mal qu'elles (re)connaissent afin de le commenter collectivement et d'en faire une activité de relevé lexical. Pour cela, elle instaure un tour de table dans un certain sens, en donnant des indications verbales et gestuelles organisant la prise de parole.

Si maintenant on interroge l'enseignante sur ce mécanisme dans le cadre de sa pratique quotidienne, que dit-elle lorsqu'elle est confrontée visuellement à ce qu'elle vient de faire et dire en classe ? Qu'est-ce qui préside aux choix de l'enseignante en la matière ? Qu'est-ce qui est signifiant pour elle ? Regardons le commentaire fait par l'enseignante au sujet de l'extrait de l'interaction que la formatrice choisit de commenter.

J'allais dire règle du jeu + euh + l'organisation de la parole + comment on donne la parole donc + euh + j'ai remarqué que à chaque fois je balaye à peu près euh trois quatre façons alors + y'a l'exercice qu'est un énoncé clair si tu veux + nous allons euh + voilà concrètement j'leur demande de trouver euh de dire un mot qu'elles trouvent etc. + bon elles le font une fois deux fois trois fois j'dis après bon + j'ai enCORE envie d'les ram'ner sur l'sujet donc j'essaye de faire donc je peux l'dire nommément toi tu vas dire ça hein hein hein mais ça en général j'le dis en dernier + donc ENtre je passe par la phase du TOUR (*rire*) de la classe alors + quand j'suis pas satisfaite je le fais DANS l'autre sens (*rires*) et ça j'dis ça parce que c'est un truc mécanique + euh bon+ voilà et et en même temps c'qu'est fou c'est qu'ça qu'ça fixe comment dire c'est ça fait figure d'autorité c'est jamais remis en question + c'est une façon dire *bon moi c'est pas moi qui décide on va dire bon c'est l'ordre comme ça comme si c'était arbitraire* + ça fonctionne très bien elles m'ont jamais dit non: elles ont jamais refusé d's'y prêter à ça + mais c'que j'veux dire c'est que: je trouve ça plus facile de de de de de d'imaginer des organisations un peu comme ça

⁵⁸ Conventions de transcription : * * : énoncés incompréhensibles ; + : pause ; ↑ : intonation montante

⁵⁹ La bande grisée caractérise le moment où Valérie, qui est en train de visionner les interactions filmées, arrête la bande vidéo.

+ que te dire toi tu dis ça ou de de demander expressément la parole à quelqu'un + j' préfère camoufler ça autour d'une sorte de règle du jeu: oh puis on change maintenant c'est dans l'autre sens euh (*rire*) ça passe mieux en tout cas moi j'suis plus à l'aise euh + j'suis plus à l'aise voilà

Le contenu de ce *discours sur* (ou verbalisation ou commentaires) l'allocation de la parole par le tour de table porte dans un premier temps sur sa « technique » de l'allocation des tours dans le pilotage d'un exercice et dans un deuxième temps sur l'enjeu relationnel de cette technique. Il y a quatre éléments à retenir. Premièrement, la formatrice catégorise cette pratique⁶⁰. Valérie catégorise l'événement sur lequel elle s'arrête à travers plusieurs groupes nominaux, chacun renvoyant à des univers de référence et de significations différents. Il s'agit tout d'abord d'une « règle du jeu », d'une catégorie situationnelle : c'est ainsi qu'elle souhaite que le procédé soit compris, même s'il n'est pas explicite. Puis, le phénomène est recatégorisé « l'organisation de la parole » puis « comment on donne la parole ». Elle passe ainsi d'une catégorie situationnelle à une catégorie plus savante ou plus abstraite (nom à suffixe abstrait – tion) et plus générale (pronom défini « l' »), puis à une catégorie pratique, centrée sur l'action typifiée (« comment on donne la parole » énoncée sur le mode impersonnel). A travers cette activité de catégorisation, Valérie situe son « geste » dans les différents contextes auquel il appartient : la situation de classe, le domaine savant qui le décrit (l'analyse des dialogues didactiques et les savoirs savants de la formation à l'enseignement) et le métier (catégorie pratique). Son action textualisée s'inscrit alors dans une certaine épaisseur socio-historique, socio-institutionnelle et une certaine appartenance à une situation de formation linguistique (règle du jeu), à un « corps de praticiens » (comment on donne la parole), à une profession (l'organisation de la parole). L'activité de dénomination participe ici pleinement au tissage de significations de l'action.

Deuxièmement, Valérie inscrit ce procédé dans son déroulement didactique. Elle énumère trois manières de faire typiques (« en général »), entrecoupées de bribes de discours adressés virtuellement par l'enseignante aux apprenantes⁶¹, et liées à l'ordonnement chronologique du cours : d'abord pas d'allocation de la parole (demande adressée à la cantonade) lors de la consigne initiale, ensuite allocation « arbitraire » en fonction de l'ordre des personnes assises (« la phase du tour » « règle du jeu ») pour une activité didactique en cours de déroulement, enfin allocation adressée pour « les ramener sur le sujet ». Le second procédé (« la phase du tour ») est présenté en dernier pour mieux insister dessus. En outre, cette « règle du jeu » ou « phase de tour » possède une variante (« quand je suis pas satisfaite je le fais dans l'autre sens »).

⁶⁰ « Les catégories sont des moyens par lesquels les participants rendent compte de leur vie quotidienne, construisent des versions ordonnées et intelligibles de ce qu'il leur arrive » (Mondada, Py, 1994, p. 384).

⁶¹ Qui indiquent que Valérie « revit » en quelque sorte son action.

Elle met donc en discours l'association du mode d'allocation de la parole et le moment de l'activité.

Troisièmement, elle explicite son automaticité et sa fonctionnalité. L'activité de commentaire produit généralement un discours évaluatif. Valérie évalue (dimension assertive) ses procédés d'allocation de la parole comme « un truc mécanique » et souligne donc la dimension automatisée de la procédure « allouer la parole ». Une deuxième caractéristique de cette pratique en est l'efficacité puisqu'elle juge que « ça fonctionne très bien » et que cela lui garantit une certaine facilité dans son déroulement didactique (« je trouve cela plus facile »). Son expérience de l'allocation de la parole s'énonce ainsi sur le mode de la régularité et de la stabilité d'un procédé qui fonctionne et dont elle sait le ranger dans l'ensemble de son répertoire didactique (catégorie organiser la parole, sous-catégorie « donner la parole »). Elle en propose une certaine conceptualisation, et met discursivement en scène une certaine maîtrise du procédé d'organisation de la parole (régularité de l'action, ancrage conceptuel puis pratique) pour la situation vécue.

Quatrièmement, elle en dessine l'enjeu relationnel, mal assumé parce qu'il est présenté comme une marque de domination sur son public. L'enjeu relationnel de toute interaction dépend de critères externes (statut des participants par exemple) et de critères internes (rapports de place) à la situation d'interaction (Vion, 1992). La construction de la relation passe par l'occupation réciproque de positions, plus ou moins prédéterminées, plus ou moins stables, plus ou moins acceptées ou négociées. La situation didactique impose une relation inégale du point de vue des statuts et du degré d'expertise sur l'objet transactionnel (François, 1990) qui imprime une certaine forme au rituel pédagogique, aux échanges et même à l'appropriation (Bigot, 2005 ou Moore & Simon, 2002). Cet état de fait pose souvent problème aux enseignants de FLE novices⁶² qui n'assument pas pleinement ce rapport inégal, du fait par exemple de la proximité de leur âge avec celui des apprenants. Valérie réfère particulièrement à ce qu'elle nomme « la phase du tour » où c'est l'ordre dans lequel sont assises les apprenantes qui détermine l'ordre des prises de parole. Dans la deuxième partie du commentaire, ce « truc » est constamment et uniquement nommé « ça » (« ça fait figure d'autorité, je préfère camoufler ça, ça fonctionne très bien, elles ont jamais refusé de s'y prêter à ça, ... ») et est en quelque sorte « décatégorisé ». On peut voir cela comme une mise à distance, d'autant plus que dans ce passage la prise en charge énonciative en « je » est devenue soudain plus rare. L'enseignante commente d'abord la manière dont cette technique donne une forme particulière à la relation pédagogique (« ça fait autorité, c'est jamais remis en cause, elles m'ont jamais dit non, elles ont jamais refusé

⁶² Valérie n'est pas novice (4 années d'expérience), mais elle est dans la situation de commenter son action et donc de construire une position vis-à-vis de ses choix face à la personne qui l'interroge et en fonction des images que Valérie a de cette personne.

de s'y prêter »). Elle s'étonne de la collaboration pleine et entière des apprenants sur ce point et présente ainsi cette « phase de tour » comme hautement asymétrique et instaurant une relation verticale forte (mise en relief à travers le présentatif « ce qui est fou c'est que »), alors que cela apparaît comme faisant partie du rituel pédagogique ordinaire. Elle thématise ce procédé banal comme sujet à étonnement (« ce qui est fou »). Puis à partir du marqueur de reformulation « mais ce que je veux dire », elle en justifie la commodité pour elle-même (« je trouve cela plus facile, je suis plus à l'aise »). Enfin dans le but d'atténuer ce qu'elle considère comme creusant la relation verticale, elle « camoufle autour d'une sorte de règle du jeu » qui lui permet « de ne pas décider ». Il y a donc un certain hiatus entre la technique qu'elle décrit de manière relativement objectivante (peu de verbes de pensée ou de sentiment au profit de verbes d'action) et ce qu'elle donne à voir des « états d'âme » que cela semble lui poser (verbes de pensée plus nombreux), de sa relative incertitude quant au rapport de places que le procédé instaure. Ce hiatus (« et en même temps ») traduit un conflit de représentations sur la situation de formation linguistique pour les adultes et sur les relations entre les acteurs, entre pédagogie et andragogie.

Finalement, les intentions de Valérie en matière de gestion de la parole dans sa classe obéissent à un certain besoin de confort cognitif et social dans le déroulement didactique (efficacité didactique et relationnelle), à un besoin de phasage de son activité (procédés différents selon le moment de l'activité), mais révèle aussi une incertitude constante des choix, même pour un choix qui peut apparaître banal et très localisé. Il est évident que l'enseignante ne pense pas tout ce dont elle fait part dans son commentaire, au moment de distribuer cette « règle du jeu ». De même, les intentions prêtées à cette action qu'elle formule ne l'épuisent pas (l'action n'est pas pure intention). Mais le commentaire constitue une relecture ou une reconstruction de son action, une « rupture avec le sens pratique » dirait B. Lahire (2001, p. 209) par l'explicitation des ressorts, des interrogations sédimentées, des variantes engrangées, en bref sa profondeur. L'étude des échanges situés (leur organisation, leur prise en charge énonciative, les mécanismes de coordination et d'intercompréhension, les formes de participation qui les définissent) est ainsi utilement enrichie par l'étude des conditions psychosociologiques, pratiques, et cognitives qui les fondent.

4. Être au plus près des formes discursives

Cette écologie complexe des discours sur les pratiques professionnelles m'a toujours amenée à être prudente quant aux choix analytiques projetés sur ces discours⁶³ et je me

⁶³ Je ne suis bien sûr pas la seule sur cette ligne, qu'on pense à B. Lahire ou à L. Filliettaz et J.-P. Bronckart, ou encore à S. Vanhulle, qui disent tous que dire, décrire son action ne va pas de soi et que le truchement du langage est à étudier aussi puisqu'il offre à l'action une forme pour laquelle se pense et se

suis toujours efforcée de rester très près des formes discursives. Ainsi en 2011, pour le numéro 43 de *Lidil* portant sur le rapport au savoir dans les discours professionnels, L. Cadet et moi-même énonçons nos choix :

En ce qui nous concerne, nous nous situons plutôt du côté de la caractérisation de ces discours du point de vue des savoirs et/ou savoir-faire qui y « émergent », de la manière dont les acteurs se positionnent vis-à-vis d'eux et de la façon dont ils les contextualisent explicitement ou non dans un environnement scientifique, historique, institutionnel ou socioprofessionnel. Cette contextualisation nous paraît être un élément fort de la professionnalisation des enseignants dans la mesure où elle fait apparaître les références sur lesquelles les enseignants se basent pour expliciter leur pratique.

Ce positionnement nous a amenées à « identifier les marques linguistiques du rapport au savoir des deux enseignantes » (p. 46). Pareillement, dans la publication de 2011 « comment saisir cet agir », je dis ceci : « Si on part du postulat que les discours sur l'agir enseignant sont une certaine forme de représentation de cet agir, il convient de donner toute sa place à une étude sur les modes d'organisation de ces discours ». J'ai ainsi relevé et explicité leurs conditions de production (les constituants de la situation d'énonciation, les préconstruits). Mais je me suis également interrogée sur les caractéristiques typologiques de l'agir, que l'on pourrait placer à mi-chemin entre discours de formation et discours du travail. J'avais ainsi noté que :

ces discours, qui relèvent de l'activité réflexive des acteurs, possèdent des contenus très comparables (ils offrent des traces de l'activité interne ou externe de l'acteur) et des caractéristiques formelles convergentes (modes particuliers de référenciation à l'action et à l'expérience, hétérogénéité discursive : évaluation, description, argumentation, prise en charge énonciative). Ils appartiennent à une même « sphère sociale d'usage » (Bakhtine, 1984, p. 269) qui autorise à les considérer comme appartenant au même genre de « dire sur le faire ». Mais ils offrent aussi des indices de divergence et il serait intéressant de les connaître (mieux) afin d'en disposer en connaissance de cause. (Rivière, 2011, p 80)

L'objet de cette synthèse n'est pas d'arpenter l'ensemble des caractéristiques discursives de ce genre, mais de faire, dans la continuité de mon article de 2011, quelques pas supplémentaires.

La caractérisation de ces discours par la notion de genre pourrait avoir un enjeu social et éthique. Ainsi, comme l'exprime S. Moirand en 2003, au sujet des genres de l'oral :

dise, et au sujet un « lieu » d'élaboration de l'expérience (Filliettaz, 2007a).

Si l'on assiste depuis quelques années à la renaissance de la notion de genre, en particulier dans l'analyse des genres dits ordinaires, médiatiques ou professionnels ou des genres de l'oral, cela tient, me semble-t-il, à trois raisons essentielles. Il y a désormais *une forte demande sociale correspondant à des besoins de formation dans l'enseignement scolaire bien sûr, mais surtout dans la formation professionnelle initiale ou continue des apprentis et des adultes*⁶⁴, en particulier dans les métiers de service qui se multiplient (apprentis coiffeurs, interactions au guichet ou au téléphone...). Il y a également une demande de « typologies » des genres dans le domaine de la documentation, typologies nécessaires à la constitution de banques de données textuelles et à la construction d'aides à la consultation des données [...]. Il y a enfin *les interrogations que se pose tout chercheur en analyse du discours, pour peu qu'il travaille sur des données empiriques : sur quels critères rassembler des textes ou des interactions, que l'on voudrait à la fois comparables et contrastables ? Comment les décrire, les comparer, les différencier, les interpréter ? A l'aide de quelles catégories ?* (p. 1)

Mieux les caractériser pourrait permettre peut-être de mieux penser la visée, les objectifs et les dispositifs que le chercheur ou le formateur met en œuvre, mais permettrait également au chercheur d'explicitier un positionnement éthique et épistémologique. Les interprétations ou significations qu'il propose découlent aussi de l'observation des discours recueillis et les formes d'action explicitées dépendent aussi des formes langagières choisies par les sujets et catégorisées par le chercheur.

S. Moirand (*ibid.*, p. 20) définit le genre de discours comme :

une représentation sociocognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été « exposé » dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société...

On ne peut pas dire que les discours réflexifs sur les pratiques professionnelles soient des discours auxquels tout un chacun est exposé de manière fréquente dans la vie quotidienne. Néanmoins, ils le sont de plus en plus dans le cadre de la formation des enseignants (Schneuwly, 2012) et, à partir des recommandations institutionnelles de l'université prescrivant une professionnalisation accrue des étudiants, les analyses de pratiques professionnelles et les dispositifs favorisant la réflexivité constituent l'une des modalités formatives couramment abordées maintenant.

Les régularités que je perçois dans ces discours sont de deux ordres : 1) celles repérables au regard de l'action dont il est question et 2) celles repérables au regard de l'ethos construit par le praticien devant son interlocuteur, chercheur ou formateur.

⁶⁴ C'est moi qui souligne.

4.1 Régularités discursives au regard de l'action commentée

L'action et ses ressorts, ce qui la motive, l'explique, la définit, ce qu'elle provoque, s'expriment selon différents régimes praxéologiques et discursifs repérables dans des combinaisons de marques linguistiques. La situation d'énonciation de discours sur l'agir s'organise selon des plans temporels et une mise en scène énonciative (Authier-Revuz, 1982) divers. En effet, les discours sont élaborés dans le présent de la situation d'énonciation (deixis personnelle) mais intègrent une situation d'énonciation et des actions passées par rapport à la situation présente, selon des modes variés : discours direct, discours rapporté, comme dans cet exemple : « c'est qu'elle est elle est incroyable (rire) c'est peut-être pour ça que dès le départ j'ai dit bon vaut mieux pas ramener ta fraise encore parce que (rire) enfin elle va continuer à me harceler » (Corpus Ginabat). Les actions et les dire de la situation de classe reconvoqués subissent une certaine distorsion sous le coup de la situation d'énonciation nouvelle puisque, en l'occurrence dans cette interaction didactique précisément, l'enseignante ne dit pas ce qu'elle dit avoir dit (« bon vaut mieux pas ramener ta fraise encore parce que ») mais s'exprime ainsi : « mais alors bon d'accord bon tu peux discuter là-dessus moi ce qui m'intéresse c'est j'aime bien ; non non discute pas je m'en fiche de ça je m'en fiche ce que je veux bien vous montrer là d'accord »⁶⁵.

Le deuxième type d'ancrage de l'action dans le discours qui pourrait contribuer à définir ce genre est la typification. Celle-ci formalisable en « en général je fais ceci » ou « mon action typique c'est » renvoie à une action stabilisée et en quelque sorte atemporelle car elle s'appuie sur une expérience individuelle typifiée (le stockage et la modélisation de ces phénomènes et de leur sens, la construction de la prévisibilité des conduites, de l'environnement de l'individu). Là aussi, les adverbes « d'habitude », « en général », « toujours », « normalement », très fréquents dans ces discours, font référence à des actions ou des pratiques stabilisées dans le répertoire, ce que F. Cicurel (2011) appelle des « indices de routinisation » indiquant « qu'on se trouve devant une action qui se reproduit et qui s'accomplit selon un schème préexistant et en partie prévisible » (p. 258).

Le troisième grand type de régularité observable dans ce type de discours est l'omniprésence des motifs de l'action sur laquelle le praticien s'exprime. Cette orientation a trouvé une conceptualisation heureuse au sein de l'équipe IDAP et dans les écrits de F. Cicurel, à travers la notion de *motif* chez Schütz, dans une perspective phénoménologique. Toute action est commentée en rapport à un ensemble d'actions

⁶⁵ Je ne peux m'empêcher de faire le lien entre cette configuration temporelle de l'expérience de l'enseignante et la dimension ludique et feinte de l'expérience que J.-M. Schaeffer (1999), se distinguant de l'approche d'A. Schütz, théorise non pas en tant qu'elle renvoie à un processus de généralisation ou de typification, mais en tant qu'elle renvoie à un processus de fictionnalisation de l'expérience. L'enseignante feint ici des propos ; ce qui constitue pour elle un appui ou une ressource pour la signification, à ce moment de l'entretien, de la situation qu'elle a vécue en classe.

déjà réalisées dans le passé (les motifs-parce-que), intégrées au répertoire didactique sous forme de connaissances disponibles et conditionnant en partie l'agir présent, et en rapport aux buts poursuivis (motifs-en-vue-de) et qui se sont réalisés ou pas. Je ne développe pas ici plus avant et renvoie le lecteur aux différents travaux de l'équipe IDAP (Cicurel & Rivière, 2008, Cicurel, 2011, etc.) qui ont amplement décrit les discours dans cette perspective.

4.2 Régularités discursives repérables en rapport avec l'ethos construit par le praticien

Les verbalisations suscitées en formation ou en recherche représentent des discours hautement subjectifs, mais dont certaines régularités peuvent être repérables. J'ai parlé ci-dessus d'ethos. Ce n'est pas une notion que j'ai eu l'occasion de convoquer⁶⁶, mais je la trouve finalement pleine de justesse pour exprimer cette construction dans le discours d'un soi, d'une « image discursive de soi » (Amossy, 2002, p. 239), au regard d'une multitude de représentations, à commencer par celles projetées sur son interlocuteur, sur la situation de verbalisation, sur la situation commentée, sur le métier, sur la communauté professionnelle, etc. Cela s'est traduit dans mes recherches par un intérêt pour la manière dont les praticiens construisaient cette image. Les discours sur l'agir sont des discours adressés et construisent de ce fait une image de l'autre et de la relation que le locuteur entretient avec l'interlocuteur. La construction du sens des situations pour les sujets qui interagissent passe par l'élaboration et le commerce d'images, de représentations, de préconstruits ou de « schématisations » (Grize, 1996) de la situation qui se traduisent discursivement et agissent comme des « cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action » (Jodelet, 1984, p. 261). Ainsi Grize (*ibid.*, p. 50) note qu'« une schématisation est une représentation discursive d'une réalité et a pour rôle de faire voir quelque chose à quelqu'un ; plus précisément c'est une représentation discursive orientée vers un destinataire de ce que son auteur conçoit ou imagine d'une certaine réalité ». Lorsque le chercheur demande à l'enseignant de parler de son activité, ce dernier tente de lui « faire voir [discursivement] quelque chose » de ce qu'il croit être son activité, ses élèves, etc. En même temps, la situation d'entretien post-cours est également le siège de construction et de négociation de représentations de ce que chaque acteur croit qu'elle est.

Ainsi ce commentaire de C., enseignante de FLE, en début de séance d'entretien en auto-confrontation (Corpus Ginabat) :

C (B) déjà cette première euh déjà moi je vois une critique que je me fais directement c'est que je commence une activité orale de communication en leur tournant le dos et en effaçant le tableau c'est pas tellement indiqué mais bon apparemment ils en ont l'habitude aussi parce que ça fait longtemps qu'on se côtoie et qu'ils savent que même si je j'efface le tableau c'est pas un

⁶⁶ Alors que nous l'avons finalement travaillée avec L. Cadet en 2011 en mettant en évidence l'identité socio-discursive de Valérie et Catherine dans la construction des savoirs professionnels d'enseignement.

moment de repos mais c'est euh ou un moment de transition ou un moment de mais c'est vrai que on n'est pas en position de lancer une activité de conversation quand on tourne le dos aux gens (rire) et qu'on efface le tableau mais bon ça s'est bien passé c'est la première qui de toute façon que j'attendais qui allait intervenir comment dire parce que ben c'est une bonne élève qui tout de suite réagit bien on a la deuxième qui sûrement va arriver derrière et donc c'était pas très important en plus on me voit pas là mais j'ai dû me retourner pour lui parler parce que quand même je parle pas en regardant le tableau + mais euh voilà ce que j'ai à dire là-dessus hein c'est bon ?

I oui oui c'est bon

C ce genre de commentaire ?

Le dernier tour de parole de C.⁶⁷ consiste à demander à l'enquêtrice si c'est bien ce « genre de commentaire » qu'elle attend. Cela présuppose donc que le commentaire qu'elle vient de faire est construit en fonction des attentes qu'elle présume chez l'enquêtrice et des représentations qu'elle se fait de la situation. En tout état de cause, elle entame cet entretien sur le mode de l'autocritique (« je vois une critique que je me fais directement », « c'est pas tellement indiqué ») et de l'évaluation de son cours (« ça s'est bien passé »), deux modes qu'on retrouve souvent dans l'analyse des pratiques professionnelles. Mais, dans le même temps, C. a une image d'elle-même à défendre, du moins à ne pas dévaloriser, puisqu'elle s'est présentée initialement comme une enseignante chevronnée. Et je fais l'hypothèse qu'elle met discursivement en scène une posture de maîtrise, c'est-à-dire qu'elle se positionne non seulement comme disposant d'une certaine maîtrise de son action d'enseignement, mais aussi comme quelqu'un qui sait analyser et parler de son action. Cela se traduit par une activité de discours alternant mode évaluatif et mode argumentatif :

Le commentaire	Sa nature discursive
Je vois une critique : je commence l'activité orale en leur tournant le dos	Auto-critique
C'est pas indiqué	Jugement négatif
Mais ils en ont l'habitude, on se connaît, ils savent que...	Contre-argument 1 à l'auto-critique
Mais c'est vrai que on est pas en position de lancer une activité	Concession (pour prévenir impressions défavorables chez l'autre)
Mais ça c'est bien passé	Jugement positif
C'est la première de toute façon que j'attendais qui intervient et on a la deuxième qui arrive	Contre-argument 2
Donc c'était pas important	Jugement positif
En plus j'ai dû me retourner pour lui parler	Contre-argument 3
Quand même je parle pas en regardant le tableau	Contre-argument 4
Voilà ce que j'ai à dire là-dessus, c'est bon ?	Clôture du commentaire et vérification de la conformité de son discours avec les attentes (supposées) de l'enquêtrice

⁶⁷ Cet extrait se situe au début de la séance d'auto-confrontation.

Elle donne des signes ostensibles d'une bonne connaissance de son public (grande confiance, connivence et savoirs partagés avec son public), de la doxa pédagogique à laquelle elle souscrit, du rituel pédagogique en mettant en avant des savoirs d'actions (« je parle pas en regardant le tableau ») ou d'expérience (« c'est la première de toute façon que j'attendais ») et en prévenant tout jugement négatif chez l'enquêtrice (concession). Enfin, se montrer capable d'autocritique, d'argumentation mais aussi de concession pourrait être l'apanage du bon analyste après-coup de son action. Comme le dit Cadet (2014), « les enseignants sont confrontés à leur propre image, leurs discours peuvent alors servir, de différentes manières, à construire, justifier, (ré)affirmer une image positive et valorisante d'[eux]-mêmes » (p. 145), ou parfois construire des images de dévalorisation, comme V., enseignante, dont le discours est empreint d'affects, plein de dévalorisation de soi et d'aveux d'incompétence (« je n'attends pas assez c'est-à-dire que je devrais leur laisser plus de temps », « c'est mon défaut », « c'est quelque chose que je n'arrive pas à faire », « je le mène pas jusqu'au bout ») (Rivière & Cadet, *ibid.*). Dès lors, on peut aussi supposer que ces dispositifs méthodologiques aujourd'hui utilisés, dans les recherches en didactique des langues et en sciences de l'éducation, sont aussi sources d'insécurité pour les praticiens parce qu'ils impliquent un certain dévoilement de soi et qu'ils ne sont pas des « genres » professionnels très définis et formalisés. Il n'y a pas forcément de norme ou de référence à laquelle se rattacher pour les conduire.

La diversité des préconstruits (attentes réciproques, rôles interactionnels et places présupposées adéquates, préconstruits sur l'autre et sur son rôle social (chercheur), préconstruits sur le type de discours attendu, ...) constituent donc un paramètre essentiel à l'analyse des discours sur l'agir.

Avec L. Cadet, nous avons prêté attention aux préconstruits de Valérie et de Catherine (Corpus Corny) quant à la situation d'entretien d'auto-confrontation, et à l'identité socio-discursive construite dans la situation de verbalisation de leurs pratiques, en fonction de la relation préexistante entre l'enseignante et le chercheur. L'une, Catherine, met plutôt en discours la maîtrise de son activité et de la situation (motifs, échelle de valeurs de ses pratiques, généralisations) et des situations qu'elle vit (discours du contrôle). Elle parvient à expliquer la fabrication de son action, le mécanisme de prise de décision qui la sous-tend. Elle donne du sens à son action par la mise en relation des constituants de son action (les besoins des apprenants, ce qu'ils doivent savoir, les objectifs, l'adaptation au moment, ...). Cependant, elle ne contextualise pas sa pratique autrement que par le recours aux ressources propres à la situation qu'elle visionne. Elle pose sa pratique comme efficace et donne à voir, dans son discours, l'aisance de l'acteur.

Valérie, moins expérimentée, contextualise ses savoir-faire plutôt explicitement dans le champ de la didactique du FLE même si elle n'a pas une connaissance approfondie de la technique d'enseignement à laquelle elle se réfère. On repère chez elle un discours

d'origine savante, issu des pratiques inculquées par l'université, totalement absent chez Catherine. Valérie trouve certaines réponses à ses insuffisances (se mettre à la place des apprenantes et faire un exemple) et le discours de retour d'expérience lui permet de conceptualiser cette réponse et de définir de manière personnelle des descripteurs de son action.

Enfin, une dernière régularité repérable dans les discours sur la pratique professionnelle, en rapport avec l'ethos construit par le praticien, est l'axiologisation ou le discours d'appréciation, lié à l'image que le praticien souhaite véhiculer de lui-même et de son action, mais lié aussi aux contraintes posées par le genre et la visée du discours. Les praticiens évaluent leur action dans l'après-coup de la situation présente d'autocommentaire ou donnent à voir l'activité d'évaluation de la situation qu'ils déploient dans le feu de l'action. Ils la situent sur une échelle de valeurs (« alors ce qui est important pour moi c'est de relier cet exercice à l'ensemble »), donnent parfois une évaluation qualitative de ce qu'ils observent ou énoncent des jugements de valeur (bien/mal, négatif/positif). L'appréciation peut porter sur l'action en général (« je suis relativement déçue », « là la stratégie on est obligé de la développer de façon très fine parce qu'on a vingt personnes en face de soi, si on en a dix, bien sûr que les choses sont plus relax »), sur les activités (« ils ont du mal à suivre cette méthode de travail »), sur les apprenants (« c'est pas habituel chez eux »), sur une technique (ici j'adopte un ton qui est très impératif »), une tactique (« ça répond pas comme je veux », « c'est bien de les relancer pour aller plus loin mettre à profit cette réflexion »). Ces formes de discours révèlent en creux des normes et des savoirs intériorisés à partir desquels sont émises les évaluations.

Régimes temporels et cognitifs construits sur l'action commentée, motifs de l'action, construction d'un ethos de praticien, axiologisation de l'action sont finalement quelques-uns des traits permettant de comprendre et constituer la logique spécifique des discours sur l'agir, tels que nous les avons étudiés, et de définir ce genre de discours qu'il faut aussi envisager en lien avec la formation.

5. Les discours sur l'agir sont-ils des discours de formation ?

Je nomme discours de formation l'ensemble des discours produits dans le but de former, informer, transformer des sujets en transition (volontaire ou involontaire) sur le plan identitaire, social et professionnel. En didactique des langues, ils sont étudiés depuis longtemps.

5.1 Discours de formation des enseignants et didactique des langues : une histoire déjà longue

Le début de leur étude date de la fin des années 1980⁶⁸ et se poursuit ensuite sans discontinuer, en prenant des formes et des objets différents. Cette période ne tient pas du hasard, mais correspond à un moment où la didactique des langues (par le truchement de la didactique du FLE) cherche à se départir d'une trop forte emprise de la linguistique et à trouver sa propre voie vers l'autonomie disciplinaire. Clarifier les conditions de production et la variété des discours circulant dans ce champ contribuait sans doute à mieux le baliser, à mieux définir les rôles et les relations entre les différents acteurs (chercheurs, éditeurs, formateurs, enseignants, acteurs de la diffusion, concepteurs de matériel pédagogique) et leurs champs respectifs et visées d'intervention. Par exemple F. Cicurel et S. Moirand publient en 1986 le numéro 61 de la revue des *Etudes de linguistique appliquée*, où sont étudiés différents types de discours didactiques, dont le discours de formation des enseignants : discours normatif des grammaires, discours pédagogique et universitaire du linguiste, discours du formateur, discours de la classe de langue, discours de vulgarisation.

Les années 1980 sont aussi le moment où le processus institutionnel d'« universitarisation » (reconnaissance de la discipline, recherche scientifique, filières de formation de la licence 3 au doctorat) et de « disciplinarisation » de la didactique du FLE a lieu. Les discours de formation, qu'elle qu'en soit la forme, en constituent logiquement le cœur. Néanmoins, ils sont à cette époque presque toujours étudiés du point de vue de celui qui forme. La perspective adoptée alors est celle de l'analyse de discours française. Il s'agit d'identifier les formes et les régularités pour ce qu'elles peuvent dire de la didactique des langues et du FLE en construction⁶⁹. Ainsi, O. Challe, dans ce numéro des *ELA*, signe un article intitulé *Une analyse du discours des formateurs en didactique des langues* où elle « cherche à décrire un certain nombre de caractéristiques de ce discours » qu'elle désigne comme « spécialisé ». Il est très intéressant de noter que le petit résumé de l'article commence ainsi : « À partir de la question générale que pose la didactique des langues « Est-ce un champ spécifique ? », le discours oral tenu dans les lieux de formation à l'enseignement des langues est cerné sous l'angle des échanges conversationnels, par des repérages comme celui des marques de personne » (p. 38). Cette introduction est claire : l'enjeu de l'étude des discours de formation est de contribuer à définir le champ. Il n'y a pas à cette époque, dans ces travaux, le souci de mieux former, de savoir comment former, mais d'affirmer

⁶⁸ Mais on peut citer par exemple une étude de 1972 de J. Dubois sur le discours pédagogique du linguiste et les « ambiguïtés » qu'il voit à associer scientificité et formation, dans un numéro de *Langue française* consacré à « Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur ».

⁶⁹ En partant de l'hypothèse posée par D. Coste que la didactique des langues se définit comme un ensemble de discours tenus sur l'enseignement/apprentissage, ce qui, convient-il en 2013, constitue un « modèle sommaire » pour celle-ci (p. 38).

l'existence d'un champ. Bien que le contexte de formation étudié par O. Challe ne soit pas précisé, son projet consiste alors à dresser une typologie de ces caractéristiques (discours sollicitateur, discours interactif, discours prescriptif, discours de divulgation, discours d'assertion, discours de positionnement). Ce qui me semble à retenir dans ce travail est l'idée que le discours du formateur subit des formes d'alternance (parole monologale exposant des savoirs, parole interactive suscitant l'expérience des praticiens, mais aussi référence directe à la classe alternant avec une généralisation des pratiques pédagogiques) et l'idée que, dans ces situations de formation, se déploie un « phénomène de présence/absence de la réalité de la classe ».

Aussi, l'étude des discours de la revue *Le Français dans le monde* sur la période 1961-1981 réalisée par S. Moirand et publiée en 1988 constitue un autre exemple majeur de cette perspective discursive (et historique) posée sur les discours de formation. Dans cet objectif de mieux connaître et cerner les discours qui traversent le champ de la didactique en construction, le choix de cette revue est stratégiquement intéressant. Celle-ci est à cette époque le porte-voix de la didactique, où tous les acteurs donnent de la voix, et en particulier les chercheurs, méthodologues, formateurs⁷⁰. La revue est centrale dans la diffusion des idées et des pratiques. À partir d'une analyse syntaxico-sémantique, S. Moirand explique que deux types de discours se côtoient dans la revue. Un premier discours « décrit/prescrit essentiellement ce qui se passe dans la classe et notamment les relations entre le professeur, les élèves et les objets (instruments et matériaux) », et tous les constituants propositionnels ou les opérations énonciatives relevés servent cette intention de normer les conduites pédagogiques. Ce discours, écrit S. Moirand (1986), à l'appui de L. Porcher,

s'inscrirait donc à l'opposé d'un discours de la didactique des langues, sauf à vouloir réduire celle-ci, comme le dénonce Porcher (1985, p. 36) « à une fonction analogue à celle des livres de cuisine ». Or le laisser prendre de l'importance, c'est-à-dire de l'espace, dans les revues pédagogiques ou les programmes de formation d'enseignants irait à contre-courant d'une didactique des langues en instance de reconnaissance scientifique et qui, comme le dit Porcher (*ibid.*, p. 36), « ne peut en effet travailler que sur des abstractions, sur des constructions, sur des théorisations de l'empirique. » (p. 31)

Un deuxième type de discours, plus hétérogène et intertextuel,

participe d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues mais tourne autour de la classe sans y entrer, interrogeant plutôt, définissant

⁷⁰ D. Coste (*ibid.*) souligne d'ailleurs que des circulations entre différents types de discours définissant différents pôles de la didactique, existaient davantage qu'aujourd'hui, mais faisaient aussi l'objet de critiques « au nom d'une certaine représentation de l'exigence scientifique » (p. 65).

parfois, les problématiques des motivations et besoins, des programmes et progressions, des contenus et de l'évaluation. Il arrive bien souvent que dans un même texte, chez un même auteur, s'entremêlent ces « objets » de discours différents, ce qui semble entraver la constitution d'un discours scientifique de la didactique des langues. (p. 27)

En fait, S. Moirand s'interroge sur le but de ce deuxième type de discours : l'auteur veut-il faire autorité, convaincre, se valoriser ? Plus fondamentalement, les auteurs construisent des « schématisations » (Grize, 1998), c'est-à-dire des images de la discipline, de leurs lecteurs et d'eux-mêmes. Parmi les images construites du « formateur » qui écrit dans la revue, quel que soit par ailleurs son statut, on trouve le formateur qui affiche son expérience et sa pratique, celui qui « distribue bons et mauvais coups » et affirme sa différence et enfin celui qui explique et explicite des positions en les reformulant.

Le réexamen de ces travaux anciens montre d'une part que l'étude des discours de formation a à l'époque un enjeu de légitimité disciplinaire et d'affirmations de positions des acteurs, parce qu'ils sont d'une certaine façon situés à l'interface entre recherche et intervention didactique en classe de langue, alors même que le moyen pour mettre en avant la légitimité et l'autonomie d'un discours scientifique de la didactique est celui de l'analyse du discours (et donc de la linguistique ?). Il montre d'autre part, que, à l'époque, l'enjeu de « compétentialisation » (terme de Greimas, 1984) et de la praxis, aujourd'hui si présent, semblait antinomique ou du moins semblait ne pas s'accorder avec l'enjeu de scientificité. On est en effet surpris aujourd'hui de la position aussi tranchée, voire dichotomique de S. Moirand et de L. Porcher à l'époque, entre ce qui est de l'ordre de la « recette » et ce qui est de l'ordre de la « réflexion ».

Ce travail demeure précieux aujourd'hui à mon sens parce qu'il a eu le mérite d'éclairer la manière dont s'est constituée la didactique (« pister au travers des traces exhibées l'image de la didactique que véhicule le *FDM* et son évolution sur 20 ans », S. Moirand, 1986, p. 32), les tensions sur lesquelles elle s'est fondée⁷¹, tout en développant des théorisations du discours de transmission fructueuses aujourd'hui encore. Sur le plan épistémologique, l'objet de recherche « discours de formation » (en classe, dans la noosphère) apparaissait comme un filtre de ce qui était vu comme scientifique et de ce qu'il n'était pas.

⁷¹ Cette étude pourrait être utilement reprise et menée à nouveaux frais dans le contexte actuel. La revue du *Français dans le monde* est aujourd'hui diffusée par un éditeur CLE International, et il y a là, me semble-t-il, de quoi questionner les contenus de la revue et sa réception. Ce que dit plus haut Porcher (1985) dans la citation de S. Moirand, pourrait être un point de départ à une telle étude. De manière générale, la didactique du FLE, en tant que discipline, ne s'intéresse pas suffisamment à ses moyens et contenus de diffusion, à leur indépendance par exemple, aux publics visés. La portion laissée à la réflexion didactique dans la revue est aujourd'hui minimale, elle est reportée dans la revue *Recherches & Applications* qui y est adossée.

Les discours sur l'agir et sur la pratique professionnelle peuvent à mon sens s'inscrire dans cette tradition d'analyse, mais d'une façon bien différente aujourd'hui. En relisant ces travaux des années 1980, on mesure que certains positionnements ont changé, que le discours de la didactique ne se partage pas entre d'un côté « les abstractions » et « la théorisation de l'empirique » (discours premier) et de l'autre côté « les livres de cuisine » (discours second). Les discours sur l'agir sont une voie médiane, la voie d'une certaine sagesse pourrais-je dire. En effet, c'est l'acteur, le professionnel qui est premier, ce sont ses pratiques, ses normes, ses pensées qui constituent la matière première de la réflexion et de l'abstraction. Si l'enjeu de la discipline didactique du FLE, davantage partagé il me semble aujourd'hui, d'opérationnalisation et d'efficacité des recherches pour les enseignants demeure, il me semble que l'étude des discours sur l'agir constitue le fruit d'un dialogue direct entre praticiens et chercheurs et contribue de la sorte à rapprocher les univers de référence de chacun, et a de ce fait toute sa place en didactique des langues⁷².

5.2 Les discours de formation dans le paradigme réflexif

Les discours sur l'agir, suscités et produits dans un cadre formatif, ont bien une visée didactique, mais par le truchement de la prise de conscience, de la réflexivité de la personne en formation et de la compréhension de l'action qu'ils sont censés engendrer, grâce aussi à des dispositifs méthodologiques comme le débriefing, l'auto-confrontation ou l'analyse de pratiques. Les discours sur l'agir produits dans une visée de recherche ne peuvent avoir qu'un effet formatif indirect et implicite et à condition que les enseignants ou formateurs s'en saisissent comme tels.

Les dispositifs de formation basés sur la verbalisation après-coup de l'action éducative s'appuient sur l'hypothèse que celle-ci va provoquer une prise de conscience et donc une transformation ou un développement de l'agir, ce qui, nous rappellent J.-P. Bronckart et E. Bulea (2009, p. 52), « peut en réalité se révéler ou néfaste ou utile, et [la prise de conscience] n'est gage de développement qu'à deux conditions : tout d'abord que les éléments nouveaux qu'elle apporte puissent trouver place dans l'appareil psychique de la personne ; ensuite que cette appropriation y engendre une restructuration positive des connaissances et du vécu personnel ». Cette restructuration est difficile à percevoir, même si J.-P. Bronckart et E. Bulea s'attachent à en déceler des indices dans le discours. C'est également ce que j'avais tenté de faire avec N. Guichon en 2014 pour les discours sur la construction des bilans par les étudiants de Master 2. Les « lieux » potentiels de développement de la compétence professionnelle que nous

⁷² C'est concrètement ce dialogue que j'ai nourri avec les collègues V. Bigot, M. Leclère, L. Cadet et F. Cicurel lors de la Journée d'Etude autour du projet Intersens en novembre 2017 portant sur les modalités efficaces et concrètes du rôle de l'analyse des interactions en formation. J'ai pu à cette occasion exposer ma recherche-formation EVALINT.

avons relevés dans leurs discours étaient une « dynamique discursive avant-maintenant », l'usage de métaphores (de la souffrance, de la spatialité cloisonnée entre deux situations). Nous avons également montré comment la mise en scène des pairs dans le discours permettait de considérer que le collectif était source d'enrichissement et d'étalonnage de leur propre activité. Il n'en reste pas moins qu'il convient d'accorder beaucoup de prudence aux effets que l'on peut projeter sur cette modalité de formation et qu'il convient de mettre en doute la pertinence de la systématiser en tout lieu et en tout temps de formation.

Aussi, le profit formatif, même s'il est indirect pour les personnes, peut s'envisager de manière différente selon que les praticiens sont novices ou chevronnés. Pour les premiers, il s'agirait d'une *mise en intelligibilité*, alors que pour les seconds, il s'agirait davantage d'une *mise en visibilité*. Pour les novices, dire, nommer et expliquer ce qu'ils ont fait, dit et vécu semble déjà un but en soi. En effet, « apprendre à dire ce qui se passe (ce qui s'est passé, ce qui pourrait se passer, ce qui devrait se passer) dans la classe pour comprendre ce qui se passe (ce qui s'est passé, etc.), tel semble bien être un des enjeux de la formation à la pratique réflexive » (Bigot & Cadet, 2011). Dire, c'est désigner, dénommer, expliciter, reformuler, expliquer, comparer, etc., autant d'activités discursives et interactionnelles qui médiatisent les connaissances, les expériences, par un processus de référenciation. L'activité de discours est une activité d'interprétation de l'action, même si le langage et le discours peuvent ne pas être les seuls médias et si l'activité du praticien n'est pas toute entière contenue dans le discours produit après-coup. De même, désigner, dénommer constitue aussi pour les novices un levier intéressant de socialisation et d'ancrage dans une communauté de pratiques, bien que parfois certains discours soient aussi le lieu de perpétuation d'une doxa, sans que cela conduise à l'interroger. Ainsi, Lahire (1998), Filliettaz & Bronckart (2005), rappellent que le langage ou le discours est une forme dans laquelle l'expérience doit venir se couler, qu'elle doit inéluctablement épouser. Cette expérience est par conséquent forcément distordue par le discours. Pour pallier ce « piège » du langage, L. Filliettaz et J.-P. Bronckart nous invitent à croiser, dans l'analyse, le dire et le faire en situation de travail : le discours en situation, le discours avant et/ou après, les différentes prescriptions et les « entours » de la situation professionnelle. Mais ces précautions sont destinées bien plus au chercheur qu'au praticien.

Pour les praticiens chevronnés, qui n'ont donc pas à apprendre le métier, mais à le voir autrement, à le faire évoluer peut-être, les discours réflexifs peuvent être formatifs s'ils permettent de « désévidencer » la pratique, de rompre le sens pratique⁷³ comme Lahire le dit encore une fois, de la voir sous un nouveau jour grâce à un dispositif de

⁷³ Encore que considérer que les enseignants chevronnés ne sont que dans le sens pratique et n'agiraient que de manière pré-réflexive est sans doute erroné, ne serait-ce que parce que les évolutions politiques et institutionnelles, ainsi que les évolutions des publics, les amènent sans cesse à repenser, réorganiser leur action formative, sans pour autant passer par le truchement d'un dispositif réflexif.

visualisation (se voir dans une vidéo⁷⁴, discuter avec les pairs)⁷⁵. L'activité des praticiens expérimentés s'est chargée, au fil des années, de routines, de répétitions, de savoir-faire stabilisés, incorporés et donc rendus implicites, voire invisibles. Avec E. Dominguez, nous avons analysé en 2015 le « voir » de l'enseignant dans sa classe et l'avons mis en parallèle avec le « se voir » dans les situations de débriefing ou d'auto-confrontation. Si ces dispositifs prennent appui sur la vidéo, il est indéniable que la vue représente alors l'organe de perception le plus sollicité, l'enseignant voit la classe, se voit et doit en produire une interprétation. Cela peut avoir pour effet, dans le dispositif d'auto-confrontation, une "fragmentation dynamique de la perception" visuelle (Filliettaz, 2007b, p. 21) et une accentuation des commentaires sur cette dimension perceptive. La fragmentation ou la décomposition de plus en plus fine de l'activité, est ainsi définie par B. Cahour (2006, p. 6) :

[Elle] permet de rendre explicite ce qui restait implicite dans la description de l'expérience vécue, soit parce qu'un acte cognitif particulier est nécessaire pour réfléchir le vécu qui est pré-réfléchi, inscrit dans l'action, et non disponible de façon immédiate pour la verbalisation, soit parce que le sujet pense que ce n'est pas intéressant à dire, soit parce qu'il préfère ne pas en parler, par souci de protection des faces. [...] La fragmentation est possible pour les actions (quand tu faisais cela, tu faisais quoi ?) mais aussi pour les activités perceptives (quand tu voyais cela, tu le voyais comment ?), les sensations corporelles (quand tu te sentais inconfortable à ce moment-là, c'était comment ?), etc.

La référence déictique à l'action visionnée ("là", "ici", "je le vois tout de suite", « je me rends compte »), observable dans les discours d'auto-confrontation, est à ce titre un levier discursif de cette fragmentation ou de ce que certains sociologues (Lemieux, 2008) appellent la « désindexicalisation » (par effet de miroir). Elle permet ainsi d'accéder à certains ingrédients de l'action (la fabrication constante du sens), à des micro-finalités portées par l'enseignant et très liées aux situations qu'il rencontre, au degré d'attention, etc. Par le film visionné et le dialogue avec un formateur ou des pairs, l'enseignant disposant de l'expérience « lui donne les moyens de maîtriser symboliquement ce qu'il maîtrisait pratiquement jusque-là » (Lahire, 2001, p. 211).

⁷⁴ Le rôle de la vidéo dans le travail d'auto-confrontation (dispositif réflexif le plus employé) joue incontestablement un rôle dans cette mise en visibilité.

⁷⁵ Ce qui crée finalement une double médiation et une double sémiotisation de l'agir : l'image animée réalisée et sélectionnée et le discours sur cette image.

6. L'ordre de la cognition et de l'expérience

Pour terminer ce chapitre, il me paraît utile de revenir aux raisons qui m'ont poussée à ne pas m'en tenir à la seule dimension située des interactions de classe, mais à enrichir les analyses par une dimension expérientielle. Dans ma thèse de doctorat, j'avais parlé de l'ordre de l'action et de l'interaction, en m'inspirant du titre d'E. Goffman dans Winkin (1988) pour définir l'arrière-plan théorique de l'étude des discours de prescription en interaction. Cette expression « l'ordre de l'interaction » renvoie au « caractère tout à la fois cohérent, contraignant et solide de ce phénomène » (Bonicco-Donato, 2016, p. 90). L'étude des discours sur la pratique professionnelle m'incite à ajouter l'ordre de la cognition et de l'expérience au socle épistémologique de mon activité scientifique.

Erri de Luca parlant de ce qu'est pour lui la langue italienne par rapport au napolitain, sa langue maternelle⁷⁶, dit qu'elle est « le deuxième temps de l'expérience » parce qu'elle lui permet d'exprimer ce qu'il veut avec une certaine distance. Sa formule représente très bien à mon sens ce que sont les discours sur l'agir et plus généralement la réflexivité, en formation ou en recherche⁷⁷. Les propos tenus « après coup » par le professionnel sur son action, correspondent à ce qu'il pense en général et en particulier de son action, mais correspondent aussi aux « pensées tout haut » qu'il croit que son interlocuteur attend et à ce qu'il veut que son interlocuteur retienne de lui et de son action, tout cela constituant l'activité d'interprétation de son action. La réflexivité n'est donc pas tant le fait de revenir sur son action, mais surtout de la doter d'intentionnalité (c'est-à-dire de représentations et de sens), de l'inscrire dans un deuxième cadre d'interprétation. Il s'agit plutôt de ce deuxième temps de l'expérience qui est un processus intersubjectif de pensée articulant trois registres : l'appréhension (de l'ordre du perceptif, connaissance immédiate et intuitive d'un phénomène vécu), la compréhension (connaissance médiata du phénomène vécu, par exemple à travers le langage et le discours, passée au filtre du produit des expériences passées) et la typification (le stockage et la modélisation de ces phénomènes et de leur sens, la construction de la prévisibilité des conduites, de l'environnement de l'individu)⁷⁸. Ces

⁷⁶ Je fais ici référence à certains de ses propos énoncés lors d'une rencontre littéraire à la bibliothèque de Grenoble, en avril 2016, <https://cinevod.bm-grenoble.fr/video/4OVZO-erri-de-luca> (consulté le 20 mars 2018).

⁷⁷ Je n'aborde dans cette section la réflexivité que sous l'angle de son « essence », donc en ayant une position phénoménologique, parce que, d'une part, son historicité et son institutionnalisation ont été retracées par B. Schneuwly (2012) et, à sa suite, par L. Cadet (2014). Et d'autre part, je pense qu'une partie de mon travail sur les discours réflexifs a été de caractériser cette pensée réflexive et ses liens avec le langage et la cognition (Rivière, 2011, Rivière & Guichon, 2014).

⁷⁸ Je m'inspire pour ces trois registres de la phénoménologie de Schütz, auteur largement travaillé au sein de IDAP, et de Husserl.

trois registres peuvent aussi bien concerner la réflexion-en-action (qui est le point défendu par D. Schön) et que la réflexion-sur-l'action.

Par ailleurs, la réflexivité est définie comme :

une posture critique [c'est-à-dire] une posture visant à mettre en débat ce qui semble aller de soi, soit parce que cela s'appuie sur des valeurs, des croyances sociales ; soit parce que c'est véhiculé par des discours d'autorité, institutionnels ou académiques, ce qui est finalement toujours fluctuant. [...] En ce sens, être réflexif, c'est savoir pourquoi on décide d'appliquer tel ou tel principe, telle ou telle approche méthodologique, c'est pouvoir justifier ses choix, en s'appuyant sur son expérience propre, mais aussi en se documentant. (Cadet, 2014, p. 78)

La dimension critique, de mise en débat, ici soulignée par L. Cadet, au cœur du projet de la clinique du travail articulée à une approche psychologique voire psychanalytique du travail, où réflexivité doit se conjuguer avec controverse, mise en débat du travail, me semble moins régulièrement pointée, sollicitée et étudiée au sein de l'équipe IDAP. De son côté, D. Schön considère la réflexion de manière désincarnée, en soi et pour elle-même, « sans objet ni outils » et semble avoir une forme unique (« la pensée est dirigée directement vers la solution de problèmes, la solution est appliquée, les hypothèses sont testées, « la situation répond », Schneuwly, 2012, p.79). Pour ma part, je retiens en particulier son articulation aux savoirs du praticien (savoirs sur la langue, sur les modes de transmission, sur les apprenants, sur les situations d'enseignement, etc.), sur la manière dont ces savoirs ont été acquis et sont (re)mis en circulation (doxa, expérience d'élève, littérature théorique, etc.), couplés aux croyances et aux affects, ce qui fait que de la pensée on peut passer à la cognition⁷⁹, face mutuellement constitutive de l'action et de l'interaction. Les travaux sur la cognition enseignante ne thématisent pas ou n'explicitent pas toujours le rapport présupposé entre langage et pensée et ont tendance à assimiler les deux. La pensée se voit à travers l'activité de discours et le discours est considéré comme de la pensée. De même, ils présupposent que la pensée de l'enseignant, durant l'activité, ne s'exerce que sur celle-ci. Les travaux de L. Vygotski sur « les racines génétiques de la pensée et du langage », bien que menés au sujet de l'enfant, enrichissent la conceptualisation des situations de discours réflexif en proposant trois types de « pensées » ou cognition : la pensée verbale, le langage sans pensée et la pensée non verbale. Il nous semble que l'articulation de ceux-ci avec les verbalisations des praticiens, novices ou expérimentés, nous permet de montrer ce qui est à l'œuvre dans les discours tenus sur l'activité. La *pensée verbale* est la pensée qui

⁷⁹ Le terme de « cognition » est très peu utilisé par les chercheurs du groupe IDAP. J. Aguilar est celui qui l'utilise le plus, sans doute parce qu'il a beaucoup exploré les travaux anglophones du « teacher cognition » et parce que dans la tradition francophone la cognition est classiquement étudiée par les sciences cognitives.

prend la forme d'énoncés et fait appel à l'intellection. C'est elle qui apparaît le plus avec la sollicitation de verbalisations, par exemple à travers la description/narration d'une action. La *pensée non verbale* émerge dans les verbalisations et peut s'apparenter à la conscience préreflexive de Theureau (2004) ou à une intelligence pratique⁸⁰ ; c'est la pensée qui nous vient pendant l'action, sans qu'on s'arrête dessus, sans qu'on en ait vraiment conscience et qui est très étroitement liée à ce qu'on est en train de dire ou de faire. Le « deuxième temps de l'expérience » les fait émerger à la conscience et les transforme en pensée verbale. Ainsi, dans cet extrait de verbalisation simultanée (je fais en même temps que j'explique ce que je fais) sur la réalisation de bilans rétroactifs dans le cadre de l'enseignement en ligne, l'apprentie-étudiante Amel (étudiants de Master FLE dans un cours sur l'enseignement en ligne) dit :

- 130 VR et vous appelez ça autre parce que: vous avez pas trouvé d' mots ou c'est
 131 Amel ben j'ai j'ai pas trop cherché en fait euh
 132 VR parce que c'est y a y a plein d' choses hétérogènes dans cette partie là
 133 Amel oui voilà c'est plus euh au fait avant de terminer
 134 VR ouais ouais
 135 Amel enfin voilà mais c'est vrai qu'j' **me suis pas interrogée euh et c'est vrai qu'j'ai j'ai fait ça une ou deux fois et après j' me suis dit ah bah oui en fait ça va très bien** et j' me suis dit si j' garde le même schéma
 136 VR Hm
 137 Amel **c'est bien pour eux** si jamais ils regardent le bilan
 138 VR Ouais
 139 Amel (*rire*) euh de
 140 VR ouais ouais
 141 Amel **d'avoir la même structure** quoi
 142 VR d'accord
 143 Amel **donc euh donc voilà donc j' fais ça** et donc j' le fais sur le document word

La locution « je me suis dit » répétée deux fois est suivie d'une évaluation diagnostique de son action (« en fait ça va très bien », « si je garde le schéma c'est bien pour eux ») et constitue l'indicateur de ce passage entre pensée non verbale dans son action et pensée verbale dans la situation de verbaliser. Ainsi, on ne peut comprendre et analyser l'activité d'enseignement (de rétroaction par exemple), sans poser que le sujet, dont on sollicite la parole et qui construit pour le chercheur (et pour lui-même ?) une intelligibilité de son action, exerce, dans cette parole, une pensée multiforme. Celle-ci

⁸⁰ « L'exercice de la pensée non verbale suppose l'incorporation de techniques, la construction dans l'action et dans l'activité de savoir-faire, de tours de main, la résolution de difficultés ou de pannes. Dans le déroulement de l'activité et pour pouvoir agir, les agents prennent des microdécisions, évaluent des situations, des états de la matière, effectuent des comparaisons entre des événements, entre des états, sans pour autant que ces activités intellectuelles soient l'objet de jugements verbaux explicites, de discours. » (Boutet, 2001, p. 65-66).

pouvant se rendre accessible selon une double approche du discours : une approche sociocognitive (le discours comme processus individuel et social de construction et de circulation de connaissances et de sens) et une approche situationnelle et actionnelle (le discours comme médiation du sujet à son action dans une situation donnée (Filliettaz & Bronckart, 2005)). Il faut par conséquent comprendre qu'entre l'action et le discours, la relation n'est pas directe, n'est pas homologique⁸¹, ce que C. Kerbrat-Orecchioni a magnifiquement résumé dans la formule : « entre le dire et le faire, viennent s'interposer deux instances : le sens et l'autre » (2005, p. 68).

Si l'on considère le sujet dans la trajectoire de son développement et de son histoire, les mécanismes interactionnels situés d'ajustement et d'interprétation sont constamment soumis à l'épreuve du réel, réinvestis, réappris *in vivo* (c'est ce que s'applique à montrer l'analyse conversationnelle par exemple), mais aussi capitalisés, engrangés, stockés. « Toute interprétation est fondée sur une réserve d'expériences antérieures, qui sont nos propres expériences et celles transmises par nos parents et nos professeurs. Elles fonctionnent comme un cadre de référence sous la forme d'une 'connaissance disponible' » nous dit A. Schütz (1987, p. 105). Le rôle de l'expérience joue un rôle croissant dans les recherches en didactique des langues et du FLE en particulier. Que l'on pense aux dispositifs d'apprentissage en milieu homoglotte visant à favoriser un apprentissage et des stratégies d'apprentissage plus expérientiels, informels et immersifs (favoriser l'appropriation en réalisant des tâches dans la vie sociale, hors les murs, rencontrer des acteurs et des situations de la vie locale, etc., Dufour & Parpette, 2010), que l'on pense aux approches biographiques des pratiques plurilingues (Molinié, 2011), que l'on pense aux perspectives enactives ou émotionnelles de l'apprentissage et de l'enseignement des langues (Aden, 2017) ou encore à la place faite au corps de l'enseignant (Cadet & Tellier, 2014), le paradigme de l'expérience est incontournable aujourd'hui en didactique des langues. Cela s'explique notamment par une évolution des conceptions des langues et de leur apprentissage non plus tant comme système mais comme expérience (Castellotti, 2017). D'autres raisons peuvent être trouvées du côté des sciences de la formation, comme l'indiquent Zeitler, Guérin & Barbier (2012) :

la première raison est liée à la valorisation sociale de l'expérience au sein des cultures éducatives de la professionnalisation (Barbier, 2011) centrées sur le développement des compétences⁸². L'expérience y apparaît comme le

⁸¹ Cette irréductibilité du langage et de l'action est ontologique nous dit J. Friedrich (2011), philosophe de l'action, et non épistémologique.

⁸² On peut déceler en creux également que la notion d'expérience est très présente du fait de la culture économique dans laquelle nous vivons, qui valorise l'« appel à la subjectivation des actes productifs [...] qui prend notamment la forme d'une injonction à la construction par le sujet lui-même de ressources propres utilisables et valorisables dans le travail et plus largement dans le cadre social. Il fait écho lui-même au succès culturel actuel du paradigme constructiviste qui lie transformation des sujets, des activités et des environnements. » (Zeitler & Barbier, 2012, p. 108).

moyen privilégié de construction de la compétence. Dans le sillage de la notion de compétence, l'expérience est en train de devenir un objet théorique et social de plus en plus valorisé pour la formation. La raison suivante repose sur l'idée que la construction de l'expérience est susceptible d'être une notion favorable à la création d'une interface de signification entre le champ des pratiques et celui de la recherche. Elle peut en quelque sorte constituer un « pont sémantique » et favoriser des échanges entre les espaces sociaux de l'action et ceux de l'intelligibilité. La troisième raison est que plusieurs courants de recherche empruntant l'entrée « activité » comme objet intégrateur de l'intelligibilité des pratiques mobilisent peu ou prou la notion d'expérience. Le dialogue entre ces divers courants n'est pas forcément aisé, car ceux-ci sont fondés sur des postulats et des conceptions différents. (p.10)

Enfin, le profit que la didactique peut tirer de la notion d'expérience est qu'elle permet de dépasser l'opposition entre pratique et théorie, toujours aussi circulante chez les enseignants novices par exemple, par ce travail de construction d'une intelligibilité de son action, appuyée à la fois sur une pratique et sur des savoirs savants ou décontextualisés.

Bilan

Cette partie retraçant mon parcours de recherche m'a permis de ressaisir la genèse de mes choix théoriques, méthodologiques et épistémologiques, de préciser mon itinéraire scientifique et d'affirmer ce qui constitue la colonne vertébrale de mon activité scientifique au quotidien. Ce qui me marque le plus rétrospectivement, c'est l'élargissement progressif de l'empan théorique de mes travaux. J'ai commencé mon parcours par l'étude d'un objet de recherche relativement circonscrit, les discours de consigne étudiés dans une perspective énonciative et pragmatique. Il s'agissait d'étudier les formulations des consignes d'exercice et leur transmission orale au sein de la classe de langue. J'ai ensuite consacré mon travail doctoral aux discours de prescription dans leur dimension interactionnelle, psycho-sociale et plurisémiotique, m'inscrivant dans la lignée de la linguistique de l'interaction et des théories de l'action. Enfin, la découverte des méthodologies de recherche propres aux sciences du travail, m'ont amenée à construire des observables plus larges, comme l'agir enseignant et les pratiques professionnelles, sans pour autant me délester des approches précédentes. Mon jury de thèse en 2006 avait déjà souligné cette « volonté intégratrice et très largement englobante » de mon approche. Je ne peux pas dire que les choses aient beaucoup changé depuis cette date, au contraire. C'est ce qui caractérise fondamentalement mon approche de l'interaction : elle articule les discours aux pratiques et adopte le procédé méthodologique de la mise en contraste (Charaudeau, 2009). C'est ce qui caractérise également une facette de mon identité professionnelle : l'autre a à m'apprendre, ce que je ne suis pas va éclairer ce que je suis. J'apprécie par conséquent de butiner dans d'autres disciplines que la didactique des langues, au sein de laquelle je me sens souvent à l'étroit quand elle reste focalisée sur des objets didactiques au détriment d'objets plus didactologiques⁸³, pour reprendre la distinction de R. Galisson ou de Castellotti (2017) plus récemment. Les cadres sont faits pour évoluer, se transformer. J'ai tenté dans cette partie de redessiner mes cadres d'analyse, mes manières de faire la recherche, les évolutions qui ont jalonné mon parcours. Je souhaite, dans la partie qui va suivre, exposer une recherche menée depuis quatre années, sur les pratiques interactionnelles et professionnelles d'évaluation. Cette partie sera plus synchronique et permettra d'illustrer, à partir d'un nouvel objet de recherche, le cadre d'analyse et de faire percevoir d'autres mouvements de mon tropisme pour les discours de transmission.

⁸³ La didactologie, projet scientifique de R. Galisson, réfère à l'idée de constituer un champ réflexif de recherche sur les pratiques d'enseignement (et d'apprentissage), alors que la didactique réfère directement aux pratiques d'enseignement, à l'intervention.

Partie 2

Evaluer en Interaction, une démarche de recherche-formation

Les questions sont la ronde d'un manège, elles attendent les clients enfants pour un tour sur le cheval à bascule, la petite voiture ou la fusée. Les questions sont plus belles que les réponses, elles durent plus longtemps, elles tournent encore et me donnent toujours envie de faire un autre tour, de donner une deuxième réponse. Mais elles s'en vont toujours, les belles questions, elles ne se laissent plus rattraper.

Erri de Luca, *Essais de réponse*, 2005, p. 8

Dans les années 2013-2014, j'ai souhaité sortir de la classe de langue et explorer une pratique que je qualifie de pérididactique, l'activité d'évaluation certifiante telle qu'elle se déroule dans la réalité du face-à-face entre un examinateur et un candidat. Je la considère comme une activité pérididactique, dans la mesure où elle est assez souvent dissociée du processus d'enseignement et d'apprentissage en classe de FLE : les évaluateurs ne sont en principe pas les enseignants des candidats (externalisation de l'évaluation certifiante) et l'évaluation peut être indépendante d'un processus de formation. Les travaux en analyse de l'interaction francophones se sont très peu intéressés à cette situation de communication, alors que selon mon hypothèse, celle-ci fait appel à des pratiques expertes, aussi bien sur le plan de l'évaluation que sur le plan de l'interaction. Ces discours et pratiques s'inscrivent dans le champ des pratiques institutionnelles des discours d'autorité, comme pouvaient l'être le discours de prescription par exemple. Ils se définissent par une relation asymétrique et de pouvoir exercée entre les interactants, par une relation contrainte et normée. Ils sont aussi selon moi symptomatiques des évolutions socio-professionnelles dans notre champ. Les évaluateurs sont pris dans un fonctionnement économique et managérial d'ancrage libéral (pilotage par le résultat), prescrit et institué, et qui ne fait jamais l'objet d'interrogation, alors que les conditions d'exercice sont difficiles (cadences du nombre de candidats par session/par jour à évaluer, rémunérations basses, précarisation des évaluateurs).

Enfin, ce type de pratique interactionnelle me permettait d'articuler discours en interaction, compréhension des pratiques professionnelles et une troisième instance, la formation. En effet, cette préoccupation a permis de faire se rejoindre des questionnements autour de : quel type d'interactions et d'activité observe-t-on dans ces situations ? À quelle rationalité pratique obéissent-elles ? Et comment former les jeunes professionnels à ces enjeux ?⁸⁴ Je suis chercheuse et formatrice et je dispense depuis plusieurs années un enseignement sur l'évaluation et les certifications en FLE. Je souhaitais aller plus loin dans l'exploration des pratiques interactionnelles, ne pas en rester à une visée compréhensive, mais envisager cet objet d'étude également dans une visée formative, en partant du postulat que l'analyse des interactions et de l'activité peut constituer un moyen d'intervention sur le réel et un moyen de formation.

Cette partie propose donc de présenter et d'approfondir cette recherche entamée il y a quatre ans. Elle donnera à voir la manière dont se sont enrichies encore mes pratiques de recherche, mes appartenances théoriques construites au fil du temps, mais aussi mes interrogations épistémologiques et éthiques, par exemple en traçant les linéaments de mes tâtonnements, de mes erreurs, des limites rencontrées, ou en thématissant l'évolution de mon positionnement en didactique. Mais surtout cette partie propose de montrer ce passage d'une perspective compréhensive des échanges et des pratiques à une perspective formative. Tout cela se fera en contextualisant et en historicisant le plus possible pour le lecteur, mes analyses et mes pratiques.

Je procéderai donc ainsi. Dans le premier chapitre, je commence par présenter le projet de recherche EVALINT-EVALUER en INTeraction en exposant le corpus et la manière de le constituer, l'approche théorique et les modes analytiques privilégiés. Dans un second chapitre, je définis et décris le domaine de l'évaluation certificative des compétences orales en français langue étrangère, de l'interaction institutionnelle et des enjeux éthiques pour la formation qui en découlent. Je consacre le troisième chapitre à la caractérisation des discours et des pratiques, selon une approche « économique » des échanges. Enfin, grâce à l'appui de cette description et d'une formation que j'ai animée en Master, le quatrième chapitre tente de montrer comment le champ de l'interaction peut « servir » le champ de la formation et réaffirme le lien étroit existant entre mon activité de recherche et mon activité de formation.

⁸⁴ L'habilitation d'examineur-correcteur des épreuves du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) ou du DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) est une qualification recherchée par les employeurs du secteur et il est important que nos étudiants soient formés à l'évaluation institutionnelle et à ses enjeux.

Chapitre 5 - Présentation de l'étude : finalités, objectifs, méthodes

À partir de 2014, alors que je dispensais en Master 2 le cours sur l'évaluation depuis plusieurs années déjà et que j'avais « intégré » certaines lectures et réflexions issues de l'ouvrage de Huver & Springer (2011) ou des travaux de A. Jorro (2000), j'ai commencé à réfléchir à une ingénierie de recherche-formation qui me permettrait de rendre visible la complexité des processus réels d'évaluation de l'oral entre un évaluateur habilité et un candidat à la certification. En outre, j'ai souhaité développer un dispositif plus professionnalisant pour les étudiants au sujet des certifications qui les amène en particulier à rencontrer et à réfléchir sur des situations professionnelles d'évaluation. J'étais convaincue, tout comme E. Huver, que la dimension relationnelle et la dimension interprétative, ces « inaccessibles » ou ces « impensés (Huver, 2014), sont majeures dans le processus d'évaluation et que l'approche formative devait se situer au-delà de la seule utilisation de l'outil d'évaluation (épreuves, barèmes, etc.) prévu pour être appliqué en tout lieu et en tout temps de la même façon, selon le même cadre prédéfini. Je souhaitais donc comme elle m'intéresser aux pratiques et aux conditions situées et aux

usages évaluatifs, c'est-à-dire [aux] manières singulières, situées et parfois paradoxales ou contradictoires dont les acteurs s'approprient les outils et les démarches d'évaluation et leur donnent sens au regard de leurs contextes institutionnels d'intervention, de leurs parcours biographiques professionnels, de leurs imaginaires personnels et de notions didactiques circulantes. (Huver & Springer, 2011, p. 79)

mais avec la perspective qui est la mienne, celle centrée sur les processus interactionnels, et en particulier l'interaction pensée dans ses relations avec la formation des jeunes professionnels. En effet, cette préoccupation a convergé à cette période avec une proposition d'I. Vinatier et L. Filliettaz de participer au REF⁸⁵ d'octobre 2015 à Montréal sur le thème de la conception de dispositifs de formation à partir de l'analyse des interactions verbales au travail. Cette thématique me paraissait être une opportunité pour allier enjeu d'ingénierie dans le cadre de mon cours de Master et enjeu théorique de recherche pour penser ce lien. De plus, après avoir consacré pendant longtemps mon temps de recherche à l'analyse des interactions de classe, j'avais le souhait de déporter légèrement le regard et de m'intéresser à des pratiques interactionnelles autres, certes dans le giron de l'enseignement des langues, mais en dehors de la classe. C'est ainsi que j'ai porté mon attention pour ces situations

⁸⁵ REF : Réseau Recherche Education Formation. Il s'agit d'un réseau international francophone de chercheurs en éducation. Il se réunit tous les deux ans dans l'un des 4 pays fondateurs (France, Suisse, Belgique, Canada).

d'évaluation certifiante, aujourd'hui omniprésentes et quotidiennes dans l'enseignement des langues et dans les préoccupations des acteurs, et vécues par tous, me semblait-il, sur le mode de l'évidence, sans que ces situations soient interrogées du point de vue des pratiques langagières et de leurs enjeux, mais aussi du point de vue des pratiques formatives. C'est ainsi qu'est né le projet de recherche-formation EVALINT (EVALuer en INTeraction) qui poursuit deux objectifs.

Premièrement, il s'agit de décrire et de comprendre les propriétés interactionnelles et sémiotiques des situations d'évaluation sommative et certificative en français langue étrangère et leurs rôles dans le processus d'évaluation (mettre en place les conditions de la performance du candidat, émettre un jugement, prendre une décision en s'appuyant sur des critères). Cela a par exemple donné lieu au co-encadrement avec P. Griggs de la thèse de Y. Xu sur la compétence interactionnelle en évaluation de l'oral en FLE, dont l'objectif a été d'étudier les manifestations dans ces situations de la compétence interactionnelle du candidat. Ce travail, principalement descriptif, plutôt centré sur les discours des apprenants-candidats, a permis d'éclaircir les spécificités de ce type d'interaction, du point de vue de la communication exolingue et du point de vue des genres interactionnels décelables dans ces situations.

Deuxièmement, l'objectif du projet EVALINT est de réfléchir à et de formaliser une démarche de formation des enseignants novices à ces propriétés et à leurs enjeux, basée sur une ingénierie des situations professionnelles de l'évaluation, en partant du principe qu'une approche interactionnelle des situations d'évaluation sommative et certificative en français langue étrangère peut enrichir la compréhension de l'action et des gestes professionnels évaluatifs. L'enjeu principal et l'objectif formatif sous-jacent sont de montrer aux étudiants les liens qui existent entre interaction et évaluation et de favoriser une prise de conscience, à travers une expérience de formation, que la manière d'interagir sur le plan verbal et non verbal avec un candidat est très importante et très délicate si on ne veut pas invalider l'évaluation, que la manière d'interagir peut poser des problèmes de cohérence avec ce qui doit être évalué et donc avec les critères et l'outil d'évaluation et donc que des savoir-faire de divers ordres sont à acquérir.

1. Le corpus Evalint

Dans le cadre de ce projet, je me suis attachée à construire un corpus aux conditions de production inédites dans mon parcours de chercheuse, bien que d'autres avant moi les aient expérimentées (par exemple L. Cadet & M. Causa pour le corpus Marie-Laure, ou N. Guichon pour le corpus ISMAEL). Les enjeux d'accès au terrain, d'observation, de positionnement y sont particuliers, bien que complémentaires avec les autres corpus sur lesquels j'ai travaillé (cf. partie 1, Chapitre 1, Sections 2.2 supra), et les usages en sont polymorphes (Cadet & Carlo, 2015). L'exigence de validité des données ou ce que de J.-

P. Olivier de Sardan appelle la « rigueur du qualitatif » (1995, p.3) m'incite à expliciter les formes et les objectifs du recueil et à interroger les conditions de plausibilité de ces données.

1.1. Les conditions d'accès au terrain de l'évaluation certificative des compétences orales

Le contexte de l'évaluation certifiante en FLE n'est pas facilement accessible aux observateurs extérieurs à l'institution qui l'organise. En effet, les enjeux sociaux, institutionnels, politiques et commerciaux qui le sous-tendent rendent difficile l'accès à des sessions officielles d'examen en face-à-face. Ce sont des situations confidentielles⁸⁶, où la présence d'une personne extérieure au processus d'évaluation peut être facteur d'insécurité, voire d'échec. Seul l'évaluateur (ou les évaluateurs lorsqu'ils sont deux) a l'autorité pour prendre une décision sur la performance d'un candidat qui se trouve face à lui, et bien que cette décision ne soit pas secrète, elle n'a pas vocation à être diffusée d'une autre manière que selon la procédure prévue. Et la performance d'un candidat ne saurait être perturbée par l'introduction d'un nouveau paramètre situationnel comme la présence et l'observation d'un sujet extérieur au système mis en place. La possible ou supposée modification du milieu par le chercheur observateur

⁸⁶ Pour les situations d'examen, il convient de distinguer deux sortes de confidentialité. Il y a la confidentialité d'une passation par rapport à une autre, entre l'évaluateur et chaque candidat, et dans ce cas précis, le *Manuel de l'examineur* édité par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) rappelle : « à la fin de l'oral, l'examineur récupère les sujets et les brouillons des candidats et les détruit ensuite. Il vérifie que le candidat ne part pas avec du matériel d'examen ou une feuille isolée » (p. 11). Dans le *Manuel du surveillant*, on note : « Le responsable de la passation ainsi que les personnes désignées pour l'organisation des épreuves s'engagent à respecter les règles de confidentialité et d'égalité de traitement entre les candidats à compter de la date d'inscription des candidats » (p. 3). Mais alors la présence d'un observateur chercheur n'a pas d'incidence, sauf à ce qu'il sorte de la salle d'examen et révèle les sujets des épreuves. Et il y a la confidentialité de l'ensemble du système institutionnel de certification. Or, dans cette situation, il ne s'agit pas de « communication d'informations qui se disent sous le sceau du secret » (Traverso, 1996, p. 195) comme peuvent y référer par exemple les situations médicales, entre le patient et son médecin. Il ne s'agit pas non plus de conversation où un interlocuteur va révéler un secret ou une information intime et personnelle. Le caractère confidentiel tient dans le dispositif officiel et administratif d'évaluation et de prise de décision, notamment le processus d'évaluation qui doit ménager les mêmes conditions de passation pour tous les candidats, la procédure de jugement et de notation de la performance de l'élève (anonymat pour l'écrit), et la communication des conclusions de l'évaluation. La relation évaluative se passe entre le sujet-candidat et l'institution, il n'y a pas de place pour toute autre entité. « Le responsable de la passation qui, dans le cadre de cette prestation, a reçu communication, à titre confidentiel, de renseignements, documents ou objets quelconques, est tenu de maintenir confidentielle cette communication. Ces renseignements et documents ne peuvent être communiqués à d'autres personnes que celles qui ont une responsabilité dans le cadre de l'organisation des épreuves. Le responsable de la passation devra notamment assurer une confidentialité absolue des sujets d'examen » (p. 4, *Manuel de l'examineur*).

prend ici une grande importance : modifier le milieu revient potentiellement à invalider le processus d'évaluation, ce qui aurait des répercussions sur l'obtention du diplôme et donc sur la suite de parcours des candidats⁸⁷. De plus, l'expérience de ma doctorante Y. Xu qui avait pu recueillir un corpus très intéressant durant son master 2 dans une situation d'évaluation sommative dans un établissement d'enseignement supérieur lyonnais, n'a pas été autorisée par l'institution à le remobiliser pour sa thèse. Elle a dû reconstruire un nouveau corpus en vue de celle-ci et elle a, pour cela, essuyé de nombreux refus. Elle n'a en effet pu accéder à ces contextes de certification officielle et a dû se « rabattre » sur des situations d'évaluation certifiante, mais hors des certifications officielles du DELF et du DALF. Enseignante au CIEF (Centre International d'Etudes Françaises) de l'université Lyon 2, elle a heureusement pu observer les évaluations de fin de semestre conduisant au DUEF (Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises). Cela m'a alors incitée à réfléchir à une autre manière de recueillir des données dans ce contexte.

Ensuite, l'enjeu de formation et de professionnalisation par la réflexivité dans l'enseignement des langues auquel je m'intéressais déjà depuis quelques années, à travers le projet ISMAEL mené avec N. Guichon en 2013 et l'étude des corpus de l'équipe IDAP depuis 2001, associant interactions de classe et divers discours réflexifs (débriefings, auto-confrontations), m'a ouvert une voie pour expérimenter un projet de recherche-formation sur l'activité discursive, interactionnelle et professionnelle de l'évaluateur. J'ai ainsi contourné l'accès à un contexte « naturel » par l'élaboration et la modélisation d'une situation d'évaluation dans le cadre spécifique d'une formation initiale.

La formation a consisté à confronter de diverses manières les étudiants de master à des situations évaluatives, par le biais de l'observation, de la simulation et de la réflexion, afin de les former à l'évaluation certifiante, en particulier dans le face-à-face de l'évaluation de la production orale. Ce programme n'est sanctionné par aucune note ou évaluation sommative⁸⁸. À cela s'est agrégé un triple objectif de recherche : décrire et comprendre les propriétés et les spécificités interactionnelles de ces situations, continuer à creuser le sillon de la cognition enseignante chez les enseignants-novices et théoriser l'apport de l'analyse des interactions dans le cadre de la formation professionnelle initiale.

⁸⁷ Et la modification de la situation par le chercheur est susceptible d'être plus importante dans ce contexte qui met en relation, durant une vingtaine de minutes, un candidat et un évaluateur qui ne se connaissent pas en principe, dans une salle vide par ailleurs. La différence avec la classe de langue est ici sensible et la dimension très temporaire de la rencontre rend particulièrement saillant le paradoxe de l'observateur (Labov, 1973).

⁸⁸ Seuls les écrits finaux (rapport de recherche, rapport de stage et rapport d'activités) valident ou non l'obtention du Master FLE, à l'université Lyon 2.

1.2 La nature des données et les enjeux méthodologiques sous-jacents

Pour réaliser ces objectifs, j'ai organisé la recherche-formation en différentes phases (instruction, observation, conception, simulation, réflexion – cf. *infra* chapitre 8, section 1.1 pour une explicitation) qui ont aussi constitué des phases de recueil de données de recherche. Mais c'est principalement la phase de simulation qui a permis de recueillir des interactions évaluatives de type DELF ou DUEF simulées, donnant l'occasion aux étudiants de vivre une expérience d'évaluation dans des conditions proches des conditions réelles et d'apprendre certains gestes professionnels. De même, la phase de réflexion a permis de construire des données de verbalisations sur les interactions, grâce à la méthode du débriefing demandant aux étudiants d'analyser après-coup leur performance.

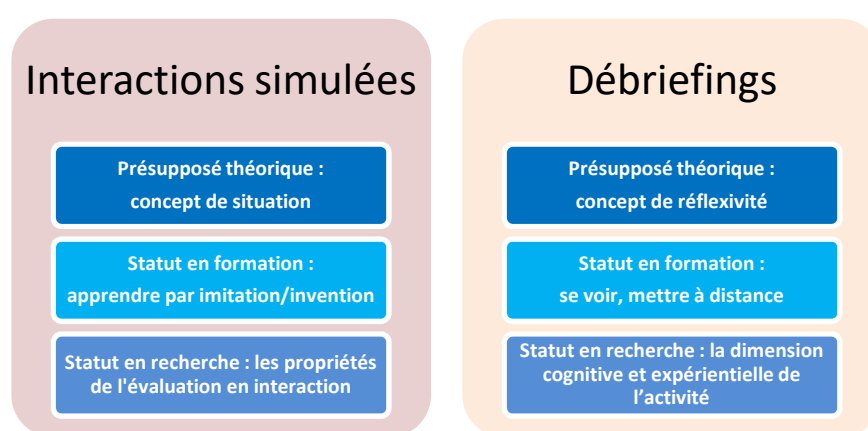


Figure 1 : Données premières du Corpus Evalint

Sur le plan de la recherche, les interactions simulées permettent d'analyser certaines pratiques interactionnelles de l'évaluateur, moyennant certaines précautions méthodologiques comme l'explicitation des conditions du recueil. Et les débriefings donnent l'occasion d'avoir un certain accès à la dimension cachée de l'activité (les pensées en acte, les préoccupations et les dilemmes, les motifs, les éléments de planification, etc.), réinvestissables ultérieurement dans une autre formation. Cependant, ces données, en particulier les interactions simulées, ont un statut un peu spécial, au regard des dispositifs méthodologiques habituellement identifiés.

Tout d'abord, elles sont « aménagées » et à ce titre, on peut les identifier, dans le champ de la recherche empirique et inductive, comme des données provoquées ou élicitées⁸⁹ (comme les entretiens), ou, dans le champ des méthodes expérimentales, comme des données « semi-contrôlées » (Tellier, 2013 et 2015). Ce principe prévoit de

⁸⁹ C. Kerbrat-Orecchioni (2005) indique dans ce cas, que « sans être naturelles, les données ainsi obtenues peuvent être dites authentiques » (p. 25).

recueill[ir] les productions (orales ou écrites) de différentes personnes à qui l'on donne les mêmes consignes. On peut donc contrôler certaines variables, telles que les personnes participant à l'étude et les conditions de passation. Les productions recueillies sont ainsi comparables entre elles. Les données récoltées peuvent mener à des analyses à la fois qualitatives et quantitatives. Le corpus semi-contrôlé est recueilli selon une méthodologie bien précise qui doit être décrite en détail par les chercheur(e)s afin qu'elle puisse être reproduite par d'autres. (p. 112)

Il est vrai que les différentes étapes de formation et les différentes formes de guidage dans les tâches d'évaluation à réaliser sont bien identiques pour tous les étudiants et permettent d'affirmer, du point de vue de la recherche, un certain contrôle ou aménagement de ma part sur la construction des données. Ainsi, durant l'année 2016, en vue du symposium « Observer la multimodalité dans les situations éducatives : quelles transpositions de la recherche à la formation », que je co-organisais avec N. Blanc pour le colloque OPEEN& ReForm « Observer pour former », j'ai orienté les différentes phases de la formation à l'évaluation et le regard des étudiants sur la multimodalité et la plurisémioticité des pratiques interactionnelles en suscitant une réflexion autour des questions suivantes : gestualité durant le face-à-face, rôles du regard, distinction/complémentarité de l'oral et de l'écrit, rôle des objets, etc.⁹⁰ Cela transparait dans les traces produites dans les différentes phases de formation :

Objectifs de formation	« Le cours Evaluation et certifications en FLES s'accompagnera cette année d'un dispositif expérimental de formation consistant à réfléchir et à expérimenter par simulation des situations d'évaluation en face-à-face des compétences orales en FLE. L'ensemble du travail fera l'objet d'enregistrements et/ou de filmage car le protocole de formation fait l'objet d'un projet de recherche concernant le rôle, les enjeux de la multimodalité dans la mise en activité du candidat à l'évaluation » (extrait du protocole de formation distribué aux étudiants)
Phase 1 (Instruction)	Lecture de Tellier (2008) sur les gestes pédagogiques
Phase 2 (Observation)	Extrait des consignes d'analyse de situations professionnelles de référence :

⁹⁰ Les étudiants étaient au courant que je menais une recherche sur cet aspect et qu'ils y étaient par conséquent enrôlés.

	<p>Travail d'analyse par 4 (en vue de la conception d'épreuve B1 ou A1)</p> <ul style="list-style-type: none"> Rappel <p><i>Activité non verbale</i> : regards, position et mouvements du corps, mimiques faciales, rires, gestes, manipulation d'objets, intonations, distances, images</p> <p><i>Activité verbale</i> : reprises, reformulations, achèvement, questions, écrit, oral, tableaux, mise en pages, texte,</p> <p><i>Multimodalité</i> : l'orchestration de l'activité verbale et non verbale pour satisfaire les buts de communication.</p> <ul style="list-style-type: none"> Consignes de travail <p>1) Phases de distribution des consignes :</p> <ol style="list-style-type: none"> Consignes écrites : comment sont-elles organisées Consignes orales (oralisées) Comment sont-elles distribuées : quelle mobilisation des ressources verbales et non verbales et pour quelles fonctions ? comment cette phase de la passation se déroule ? <p>A l'issue de votre analyse, quels conseils donneriez-vous pour que la passation des consignes se déroule au mieux ? y-a-t-il selon vous un déroulement préférentiel ? si oui, pourquoi ? si non, pourquoi ?</p> <p>2) Le jeu de rôle : comment se déroule l'interaction et l'évaluation ? quel est le rôle du non verbal dans le déroulement ?</p> <p>Réfléchissez à la manière dont vous allez procéder pour mener le jeu de rôle lors de la simulation ? quelles conduites non verbales privilégier ? comment les conduites non verbales pourraient soutenir davantage la contextualisation de l'activité de jeu de rôle ?</p>
Phase 3 (Conception)	<p>Extrait de la fiche examinateur du groupe CAT-HUG-ELE-MOR-</p> <p><i>Disposition en triangle. Un personne sur chaque côté.</i></p> <p><i>"Asseyez-vous. On va se présenter. Je m'appelle xxx. Et moi je m'appelle xxx. On est étudiant(e)s et on va vous faire passer l'épreuve orale du DELF pour vous entraîner. Pour le DELF, il y a 3 parties [gestes pour appuyer la parole]. Est-ce que vous avez compris ? Est-ce que ça va ? (sourire) Maintenant, on va faire la première partie, la première épreuve."</i></p> <p>ENTRETIEN DIRIGÉ (1'30) : consigne uniquement à l'oral : <i>"est-ce que vous pouvez vous présenter, parler de vous ?"</i></p> <p><i>Si besoin, relancer avec des questions - Éviter de les relancer et laisser du temps pour parler (ne pas avoir peur des blancs).</i></p> <p>Vous vous appelez comment ? Votre nom, comment ça s'écrit ? // vous l'écrivez comment ? Est-ce que vous pouvez me parler de votre famille ? Est-ce que vous avez une femme, des enfants ? Ils ont quel âge ? Vous pouvez me parler de vos frères et sœurs ? Vous habitez où ? Vous faites quoi comme travail ? Où ça ? Quelle est votre nationalité ? Quelle est votre ville d'origine ? Vous vivez dans un appartement ou une maison ? Vous pouvez me parler de votre maison/appartement ? Routine/habitudes</p>
phase 5 (Réflexion)	<p>Extrait de débriefing</p> <p>CAT voilà (.) j'arrête là (.) donc euh je vais vous montrer (.) la transcription parce que j'ai essayé de noter tous les gestes en fait (2.0) parce que là j'ai trouvé que (.) même si elle reprenait pas exactement tous les tous les mots ou les questions (.) le fait de faire un geste moi (.) elle de r- de répéter par des gestes (.) du coup j- j- moi j'ai trouvé comme j'ai ressenti que la conversation avançait quand même et qu'il avait pas de blocage (.) et du coup la consi- la le critère de des gestes ça a bien fonctionné ici (.)</p>

Tableau 1 : Phases de la formation

Cela étant, la raison d'être du corpus semi-contrôlé est la reproductibilité du dispositif et la comparabilité des variables présélectionnées. Ce qui n'est pas mon cas pour ce

dernier point : j'ai seulement introduit des contenus de formation dont j'attendais que les étudiants s'en saisissent et qui ont par conséquent configuré les interactions évaluatives et les débriefings, tout cela obéissant à un objectif de recherche. Néanmoins, l'enjeu de recherche ne commande pas la totalité de la formation, et les données recueillies en 2015 et 2017 n'ont pas été soumises à des orientations scientifiques spécifiques comme en 2016. Je n'ai pas donné la priorité à un aspect de la communication ou de l'évaluation plus qu'à un autre. Et même sans enjeu de prise de données, la formation se serait déroulée de la même manière.

Dans le champ de la linguistique interactionnelle et de l'énonciation, les interactions simulées peuvent représenter, selon C. Kerbrat-Orecchioni (2005), une troisième voie entre les données naturelles et les données provoquées. Il s'agit d'une catégorie de données qui

comprend d'une part les exemples inventés par le chercheur, c'est-à-dire puisés dans sa compétence acquise en tant que praticien de la langue [...] et les exemples empruntés à des œuvres de fiction, écrites ou orales. On peut y assimiler la technique des jeux de rôle, à laquelle on recourt surtout lorsqu'il est très difficile d'obtenir des données authentiques. (p. 25)

C. Kerbrat-Orecchioni explique ainsi que dans son étude des interactions de petits commerces, « dans quelques cas (magasins de vêtements ou marché de plein air), au caractère naturel de l'interaction s'est mêlée une petite composante « jeu de rôle », dans la mesure où l'analyste endossait le rôle de cliente sans véritable intention d'achat » (p. 26). Mais là encore, le corpus Evalint ne s'y apparente pas complètement, dans la mesure où la construction des données ne se déroule pas dans le lieu « naturel » et premier où on peut les observer, mais est implémentée dans l'écologie d'une formation, c'est-à-dire dans un temps et un espace différent.

1.3 Les données et le rapport au réel : la triangulation comme une nécessité

Une telle construction de données de recherche engage forcément des questions de validité et de représentativité des données au regard de l'objectif scientifique, car « la simulation est proche de l'imitation mais est souvent dotée d'une connotation qui évoque l'artifice, le substitut, ou même la tromperie. Le simulé est souvent opposé au « réel », à l'authentique et à la franchise et en cela est souvent soupçonné de servir de substitut » (Oget & Audran, 2016, p. 76). Le recours à des interactions simulées, pour décrire et comprendre certaines spécificités interactionnelles, crée un rapport quelque peu « biaisé » à la réalité et à des interactions « naturelles » de référence, par exemple parce que les participants sont engagés d'une manière particulière (pas de risques à gérer, mais plutôt à évaluer après-coup, ou au contraire prise de risque plus grande pour « essayer » et expérimenter). Et l'écueil immédiatement repérable serait de les

analyser comme des situations réelles d'évaluation, et donc de modifier leur statut pour répondre à l'enjeu de recherche.

En linguistique interactionnelle, les interactions fictionnelles (romans, cinéma, bd) sont étudiées en tant qu'elles sont représentées et stylisées par un auteur tout puissant (Ravazollo & *al.*, 2015). En classe de langue, où l'apprenant se trouve protégé des risques (de perte de la face, notamment) qu'il pourrait trouver dans le milieu naturel de communication exolingue, les interactions fictionnelles font advenir des contextes d'utilisation de la langue à des fins d'appropriation de la langue. « Si une part de ces énoncés sont fictifs, ils n'en véhiculent pas moins une part de vérité » (Cicurel, 2011, p. 72) et ont une réalité tangible pour l'enseignant comme pour les apprenants. Le référent en est absent, mais existe bel et bien dans la réalité. L'étude de ces énoncés fictionnels en classe permet de comprendre certaines stratégies métalinguistiques et le travail de la langue opérés par l'enseignant et les apprenants (Delorme, 2010). Par comparaison, les interactions évaluatives simulées permettent de comprendre, dans une situation « protégée », les mécanismes à l'œuvre, comme les stratégies de communication, les structures d'échanges, etc. Cependant, les commanditaires des interactions de la classe de langue et des interactions évaluatives simulées diffèrent du tout au tout. Et, du point de vue de l'analyse des données, demeure le point méthodologique épineux du rapport à la réalité et de la nécessité de les y étalonner. C'est effectivement la question de la référence au réel qui s'invite dans ce débat sur le statut à accorder à ce corpus et aux analyses qui y sont liées, bien que les interactions « prélevées » du monde réel n'ont, elles aussi, qu'un rapport indirect avec celui-ci, le processus d'observation, d'enregistrement et de consignation représentant déjà une transformation du réel (cf. J.-P. Olivier de Sardan (1995), ici-même note de bas de page n° 18 de la section 2, chapitre 1). Par ailleurs, je dirais, à la suite de P. Blanchet (2017), que je ne me situe pas dans une logique de la preuve et de la vérité (du faux et du vrai) et que, comme je l'ai déjà exprimé dans la section 2.3 du chapitre 1 de la partie 1, le principe de significativité l'emporte sur le principe de représentativité :

La question n'est pas de déterminer comment et en quoi [l]e matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en méta-position).
(Blanchet, *ibid.*, p. 19)

Malgré tout, si le corpus d'interactions évaluatives simulées est formé d'un ensemble de représentations d'une certaine réalité, j'ai ressenti la nécessité de mobiliser d'autres données, tout aussi essentielles, me permettant ainsi de trianguler les analyses, non pas tant pour « vérifier » ou « recouper » les pratiques ou les processus interactionnels et évaluatifs, mais pour m'appuyer sur une diversité de sources et garantir une valeur

interprétative des analyses proposées⁹¹. Je partage ainsi encore une fois le positionnement de P. Blanchet (*ibid.*) lorsqu'il dit :

La mission du chercheur n'est pas de révéler la Vérité aux ignorants : elle est de mettre en perspective, de densifier et de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires, ou implicites. Les modélisations restitutives, discursives et schématiques (au sens de schémas graphiques), produites par les chercheurs, sont des métaphores, nécessairement simplifiantes mais le moins possible, qui aident à la compréhension et à l'action. (p. 19)

1.4 Un corpus ouvert et multimodal

Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble des données recueillies à ce jour. Je les ai classées par ordre d'importance et de degré de mobilisation dans les analyses produites. De même, je distingue celles que j'ai moi-même construites de celles que j'ai « butinées » (fond bleu du tableau) et qui relèvent donc de la cueillette⁹².

Type de données	Contexte de recueil (date, lieu, modalité)	Modes
1) Interactions simulées d'étudiants,	-deux types d'interactions construites dans l'écologie de la formation des Master 2015-2016 : 1) simulations proposées dans le cadre du Programme de formation de Roms sédentarisés (Forum Réfugiés). Le but était de proposer à ce public sur le point de passer le DELF, un entraînement avec mes étudiants. 2) Evaluation sommative intermédiaire réelle des étudiants de FLE (DUEF A2 – PO) du CIEF de l'université Lyon 2 2016-2017 : 1) simulations proposées à l'organisme de formation SAFORE dans le cadre de leurs formations linguistiques (dispositif AOF FLE) pour un entraînement au DELF (prévu pour certains stagiaires).	-Audio-vidéo, Transcription -épreuves conçues (écrit)

⁹¹ On peut mentionner à ce sujet le travail de N. Niemants (2013) sur la formation des interprètes en consultation médicale. Son étude a consisté à comparer interactions d'interprétation réelles et interactions d'interprétation simulées en formation, en vue d'évaluer si les scénarii interactionnels d'entraînement prévus en formation étaient vraisemblables par rapport aux pratiques réelles. L'étude des scénarios simulés et des pratiques réelles lui a permis ainsi de réajuster les contenus de formation à l'interprétariat en consultation médicale.

⁹² La cueillette de données pourrait correspondre à une démarche de recueil de données dans des situations déjà préexistantes et rendues disponibles à tout à chacun, alors que la construction de données prendrait appui sur une démarche réfléchie en amont du recueil et non disponible au grand public.

	2) idem qu'en 2015-2016	
1') Débriefings des interactions simulées,	2015-2017 Les débriefings sont faits par groupe de concepteurs d'une même épreuve d'évaluation, durant 30 minutes, devant les pairs et la formatrice, à partir d'un guide d'analyse donné par celle-ci.	Audio, transcription
2) Interactions évaluatives filmées, Production orale B1	Contexte institutionnel et promotionnel : vidéos diffusées sur la chaîne Youtube de l'Institut français de Séville, -4 interactions (vidéos montées) + 1interaction (vidéo non montée (fournie par l'évaluateur filmé) : -PO B1 Carlos, 2016 -PO B1 Natalia, 2017 -PO B1 Alvaro, 2017, non montée -PO B1 Luisa, 2015 -PO B1 Rocio, 2016	Audio-vidéo Ecrit : grilles d'évaluation Transcription par mes soins
3) <i>Manuel de l'examineur</i> , CIEP, 2015 et <i>Manuel su Surveillant DELF-DALF</i> , 2010	Fascicules écrits de conseils pour les examinateurs-correcteurs – documents officiels	Ecrit prescriptif
4) Entretien avec un professionnel de l'évaluation certifiante	Entretien skype de 1h30 réalisé le 18 mai 2017 avec VAL, examinateur-correcteur filmé dans les vidéos Youtube	Audio, partiellement transcrit
5) Œuvre cinématographique <i>Comme une B1</i>	Court-métrage de Yann Kerloc'h, 2016 Fiction cinématographique mettant en scène un évaluateur et une candidate pour l'examen du DELF B1 Production orale en Corée.	Audio-vidéo Non transcrit
6) Rapports de stage de 2 étudiants de Master 1	Ecrit académique relatant une expérience professionnelle d'évaluation certifiante en Institut français : -1 rapport réalisé par un professionnel en reprise d'étude, 2017 (Emmanuel Deux) -1 rapport réalisé par une étudiante, 2017 (Cyrielle Depsaphy)	Ecrit académique
7) Vidéos « Échantillons de productions orales et écrites selon les niveaux du CECR » disponibles en ligne	Site de partage de ressources pédagogiques, du ministère de l'éducation de l'Ontario, du Service des programmes d'étude (gouvernement fédéral) et du CIEP en France Vidéos montées, 2013 https://transformingfsl.ca/fr/resources/echantillons-de-productions-orales-et-ecrites-selon-les-niveaux-	Audio-vidéo Non transcrit Guide écrit de visionnement des vidéos -description

	<u>du-cecr/</u> 2 vidéos PO B1 2 vidéos PO A2 Guide de visionnement	écrites des épreuves
--	--	-------------------------

Tableau 2 : État du corpus en 2018

Le corpus s'est constitué petit à petit et conserve un statut ouvert. J'explique cette nécessité par trois raisons. Premièrement, comme je l'ai dit ci-dessus, la caractéristique des données élaborées dans l'écologie de la formation et leur écart potentiel avec des interactions réelles m'incite à trianguler et à documenter en convoquant d'autres sources. Deuxièmement, les hypothèses de recherche initiales sont assez lâches puisque l'objectif est celui de décrire et de comprendre des fonctionnements interactionnels et discursifs en évaluation. Le cheminement s'inscrit dans un mouvement à la fois empirique, inductif et déductif. Le travail interprétatif du chercheur s'effectue selon la métaphore de l'escargot que Charaudeau (2009) définit comme étant son propre cheminement dans son activité scientifique quotidienne :

Je procède pour ma part selon la méthode de l'escargot : partir d'un premier corpus noyau déterminé selon des paramètres de temps, d'espace, de genres, de dispositifs, de locuteurs, de thèmes, etc., et ce en fonction des objectifs d'analyse que l'on se propose ; puis étendre progressivement ce corpus en le confrontant à d'autres, autant que de besoin, en fonction des questions qui surgissent au fur et à mesure des analyses. (p. 57)

Troisièmement, une conséquence de ces hypothèses lâches est que la recherche s'effectue par densification progressive des analyses, selon un processus itératif (Olivier de Sardan, 1995) de fréquentation des corpus, qui informe la problématique initiale d'une certaine façon, qui elle-même requiert d'aller « buissonner » vers d'autres types de terrain ou de données qui apportent de nouvelles pistes. S'élabore ainsi au fur-et-à-mesure un riche réseau de données, mais dont le danger d'éparpillement et de discontinuité peut être réel. Pour s'en prémunir, il convient de penser la cohérence de leur diversité et de déterminer tant que faire se peut les conditions de recueil de ces différents types de données.

1) et 1') *Les interactions simulées et les débriefings*. Ce sont les données centrales du corpus. C'est moi-même qui en aie fait la captation avec l'appui technique de la Cellule Corpus Complexe du laboratoire ICAR.

2) *Les films de la chaîne YouTube de l'Institut français de Séville*. Ces vidéos proposent des passations simulées du DELF Production orale A1 à B2. Elles sont filmées et montées par VAL, un professionnel de cette institution, enseignant, examinateur-correcteur du DELF et formateur d'examineur-correcteur pour le CIEP. Elles ont

pour but de montrer aux candidats potentiels et inscrits aux cours de FLE de l'Institut en quoi consistent les épreuves et leur horizon d'attente, mais aussi aux enseignants et aux évaluateurs « pour voir un petit peu ce qui faut faire, comment le faire, quel type de questions on pose » (VAL, entretien). Ces vidéos rendues publiques constituent « un service gratuit des centres de langue » (VAL, entretien) que le CIEP ne cautionne pas, mais n'interdit pas non plus. Elles ont donc un caractère promotionnel, au moins indirect et donnent à voir la (bonne ?) pratique de ce professionnel. Les candidats sont des élèves de l'Institut Français de Séville, mais je ne sais pas comment ils ont été sélectionnés pour participer. Des conseils ou des descriptions des épreuves se glissent dans le montage final du film. Les vidéos donnent à voir des passations qui se passent bien, où les candidats réussissent très bien l'examen. Il s'agit donc d'une pratique d'un professionnel expérimenté, filmées dans les conditions de durée et d'espace propres au DELF. En revanche, on ne sait rien de la préparation de l'épreuve. Pour certaines vidéos, la grille d'évaluation remplie et commentée par le professionnel donne le résultat de la passation et est à disposition des internautes. Au final, il est difficile d'estimer la proximité de ces passations simulées filmées avec les pratiques effectives et quotidiennes ; elles sont sans doute assez proches des pratiques normatives attendues par le CIEP. Avoir ces données en tête et analyser des extraits non coupés me semblent les deux garde-fous les plus abordables. Mais à tout le moins, le professionnel est relativement expérimenté⁹³, comme j'ai pu l'apprendre lors de l'entretien que j'ai eu avec lui en mai 2017.

4) *L'entretien Skype avec le professionnel de l'IF Séville*. Il visait, à partir d'un canevas de questions, à compléter les informations sur ces vidéos et sur le fonctionnement *in situ* des certifications DELF. Le professionnel apparaît ici davantage comme un « consultant » (Olivier de Sardan, *ibid.*, p.7) puisque c'est sa compétence qui est sollicitée. Le regard d'un professionnel permet de documenter les processus évaluatifs et interactionnels selon le point de vue de celui-ci et contribue au travail interprétatif.

3) *Le Manuel de l'examineur (2015) et le Manuel du surveillant (2010)*. Il s'agit de documents en libre accès, téléchargeables sur le site du CIEP. Ils énumèrent des consignes pour la préparation et la passation des épreuves. Le manuel de l'examineur est réservé aux épreuves de production orale et écrite. Ce document prescrit les obligations et interdictions communicationnelles et donnent des conseils pour un déroulement correspondant aux normes établies. Sur le plan des analyses, il permet de mettre en contraste les pratiques prescrites et les pratiques observées, ainsi que les conceptions et valeurs sous-jacentes des échanges entre l'évaluateur et le candidat.

5) *Le court-métrage Comme une B1*. Ce film est une fiction réalisée par un cinéaste français qui est aussi enseignant de français à Séoul (et examinateur DELF). Il met en scène une passation de l'épreuve de Production orale B1 entre une candidate coréenne

⁹³ Il est examinateur-correcteur depuis 2014 et formateur des examinateurs-correcteurs depuis 2016.

et un examinateur français. Le film est particulièrement révélateur des enjeux de communication dans ce cadre très contraint entre des interlocuteurs dotés d'un rôle prédéterminé. L'auteur explique lors de sa campagne de crowdfunding :

"L'expression", quelle que soit sa forme, les contraintes, le cadre, du moment qu'elle est personnelle, est alors le thème majeur du film. Notre héroïne se retrouve dans l'obligation de s'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne, devant des étrangers, avec leurs codes, comme sur « leur territoire », et dans un moment qu'elle aurait préféré repousser. Et pourtant, ce qu'elle doit exprimer au fond d'elle va sortir et elle en sera la première surprise.

Beaucoup de films récents traitent de différents modes d'expression au-delà de la langue, des films aux genres variés: *La famille Bélier* sur les sourds, *La Cour de Babel*, documentaire sur des élèves apprenant le français, *The Artist* sans paroles, *Inglorious Bastards* qui mélange quatre langues...) mais il me semble qu'aucun film n'évoque précisément cet examen de français que connaissent tous les étrangers intéressés par le français et bien sûr, les professeurs de la discipline "FLE", Français Langues Etrangères[sic].

(...)

Je tiens à la plus grande précision documentaire par rapport à cet examen, même dans le cadre d'un film de fiction. Plusieurs raisons à cela :

- Je connais bien cet examen car je fais partie de ses examinateurs réguliers depuis 4 ans, alors le professeur qui fait passer l'examen oral dans le film, un jeune français un peu débutant, c'est un peu moi. L'acteur qui le jouera sera aussi un vrai professeur de français.
- Le projet est approuvé et soutenu par les organisateurs du DELF, l'Ambassade (Institut Français) et l'Alliance Française de Corée, qui tiennent à donner une image aussi juste que possible de l'examen.
- On verra au cours du film les codes de cet examen, ceux d'un examen officiel comme le bac : une procédure minute par minute, des consignes officielles du côté des professeurs (vues à travers le regard de Jin), des grilles de notation que remplit le professeur. Et du côté des élèves, ils feront les dernières révisions avec leurs manuels spécifiques à l'examen, et leurs dictionnaires électroniques franco-coréens comme ci-dessous. » (<https://fr.ulule.com/comme-b1/>, consulté le 03 aout 2018).

Pour ma recherche, il relève plutôt des données secondaires de mon corpus, mais il contribue à éclairer les phénomènes multimodaux et les enjeux identitaires.

6) *Les rapports de stage d'étudiants* de Master 1. Je n'ai accompagné la rédaction que de l'un de ces rapports, celui de l'enseignant Emmanuel Deux en poste depuis plusieurs années dans un Institut français d'une grande ville italienne. L'autre rapport, rédigé par une étudiante Cyrielle Desaphy, fait référence à une activité importante de son stage en Italie également réalisé en 2017, l'observation et l'assistance à l'organisation des épreuves de DELF sur place. Leur intérêt est qu'ils relatent et rapportent tous les deux des observations fines de ce qu'ils ont vu ou entendu sur place ou de ce qu'ils ont vécu, en situation, en particulier concernant l'environnement organisationnel des certifications.

7) Les vidéos « *Echantillons de production orale* selon les niveaux du CECR » du ministère de l'éducation de l'Ontario, Canada. Ces vidéos ont été réalisées dans un but de mise à disposition par le gouvernement de l'Ontario de ressources diverses concernant l'enseignement du français langue seconde et l'introduction dans le système éducatif ontarien du CECR (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues). Il va sans dire que ce sont plutôt de bonnes pratiques qui sont mises à disposition. Les vidéos sont accompagnées des épreuves de DELF. Leur intérêt réside selon moi dans le fait qu'elles mettent en scène deux évaluateurs face à un candidat et que l'on voit à l'œuvre des pratiques professionnelles d'évaluateurs.

La provenance et le contexte, mais aussi la forme et les types de données venues compléter les interactions simulées et les débriefings sont donc très divers. Comme je l'ai dit, le but de cette ouverture était de garantir une certaine interprétation des données. Le risque est cependant que, nonobstant leur diversité, les données se plient trop largement à la sinuosité de la réflexion de la chercheuse que je suis et que cela soit au détriment de la démarche *data-driven*. J'assume ce risque et me pose de ce fait plus comme un « "artisan intellectuel" faisant feu de tout bois [qui] exploite les ressources et les contraintes du terrain, improvise ou bricole parfois avec les moyens du bord, sélectionne, construit, adapte ou affute ses outils. » (Kauffmann, 2011, dans Lambert, 2014, p. 76).

2. Une approche analytique originale de l'activité d'évaluation en interaction

Ma recherche portant sur l'interaction évaluative dans une perspective de recherche-formation, la méthodologie et l'ancrage théorique m'ont amenée à déployer une approche scientifique embrassant ces deux enjeux et enrichissant le matériau empirique par des mises en relation disciplinaires plus ouvertes. J'ai ainsi entrecroisé des démarches qui font partie de mon « ADN » de chercheuse (analyse des interactions et des discours situés et réflexifs) et des démarches plus nouvelles pour moi, comme celle issue de la sociolinguistique critique (Boutet & Heller, 2007, Duchêne, 2017) et celle de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) et des sciences du travail, l'ensemble constituant l'« écheveau » d'interprétations. Je distingue ci-dessous chaque approche pour les besoins de l'exposition.

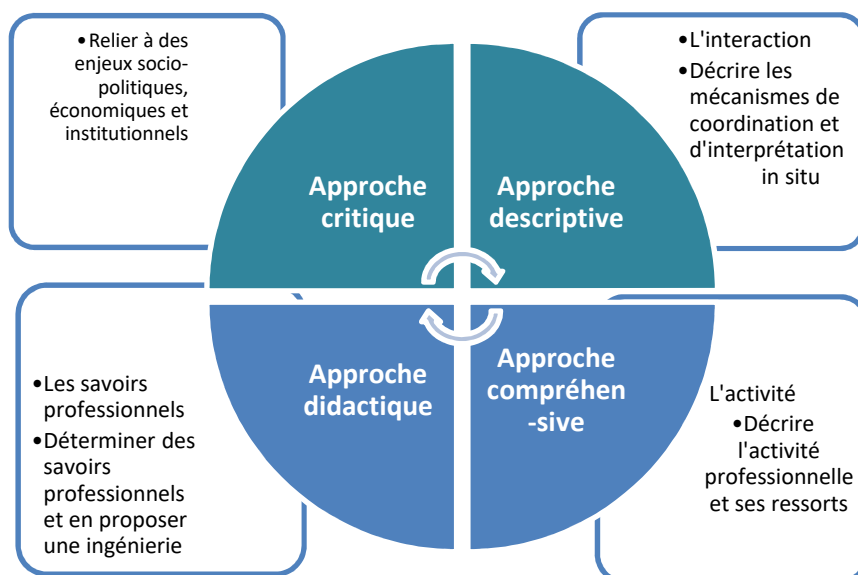


Figure 2 : Une approche analytique originale

2.1 Approche critique

Je défends une approche des processus interactionnels d'évaluation intégrée à une approche sociolinguistique des phénomènes langagiers, qui prend en considération le fait que ceux-ci définissent et sont définis par une situation sociale, par des rapports sociaux, économiques et politiques, et le fait que les pratiques évaluatives sont avant tout des pratiques sociales et langagières. Je vais tenter d'explicitier ces deux conceptions à la lumière des travaux en sociolinguistique critique et plus particulièrement de ceux menés dans les milieux du travail, où le rapport entre lieu instituant et langue est fondamental.

J. Boutet et M. Heller (2007) expliquent que

la sociolinguistique critique explore les pratiques sociales pour ce qu'elles peuvent nous dire sur les manières dont les locuteurs construisent le sens dans le cadre de la construction des rapports de pouvoir. Le sens est compris comme imbriqué dans des relations sociales qui sont à la fois des relations de catégorisation (la construction des frontières sociales, de la différence et de la similarité) et de l'exploitation de ces catégorisations dans la stratification (la distribution inégale de ressources et de pouvoir de production, de distribution et de l'attribution de valeur à ces ressources) [...]. La sociolinguistique critique vise donc des espaces ou des acteurs qui donnent à observer des pratiques ayant des conséquences pour la structuration sociale. (p. 314)

Si on considère les pratiques des évaluateurs dans les sessions d'examen du DELF et du DALF comme des pratiques professionnelles, on ne peut que constater des évolutions

dans la gestion, l'organisation et les valeurs sous-tendues. C'est une logique de marchandisation des compétences langagières (et ce qui va, pour les professionnels, avec le management par exemple) et de normalisation des pratiques langagières qui prévalent. L'appui systématique sur le CECRL a d'ailleurs facilité cette logique.

La perspective critique portée sur l'évaluation certifiante en FLE consiste donc à comprendre ce que produit sur les sujets concernés (évaluateur et candidats), sur leurs pratiques langagières et sociales *in situ*, l'ensemble du système évaluatif institutionnel et marchand actuel, ainsi qu'à comprendre comment les ressources langagières sont organisées pour construire « un sens normalisé » (*ibid.*, p. 313) de l'acquisition et de l'évaluation des langues. J. Boutet parle des « travailleurs du langage » dans les relations de service. Je fais l'hypothèse qu'on fait revêtir de plus en plus aux évaluateurs (le plus souvent enseignants) de ces certifications cette fonction, notamment parce qu'ils sont pris dans une toile prescriptive forte. Cela m'amène donc à m'intéresser aux processus évaluatifs interactionnels, tels qu'ils sont prescrits et tels qu'ils se réalisent effectivement, comme d'autres l'ont fait pour d'autres situations professionnelles ou d'autres métiers (Boutet, 2008, Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008).

Dans le champ de la didactique des langues et de l'évaluation, un courant critique s'est développé également depuis une bonne vingtaine d'années dans l'aire anglophone et depuis peu de temps dans l'aire francophone, du moins en France. L'ouvrage d'Huver & Springer (2011) peut en représenter l'un des fers de lance, mais avant celui-ci, on peut citer des contributions comme celle de Coste (2008) par exemple ou celles de C. Springer à la fin des années 1990. Cette différence de « timing » entre les deux aires s'explique par des transformations organisationnelles, institutionnelles et curriculaires, qui ont eu cours, dans le domaine des certifications en FLE, dans les années 2000, alors que les certifications anglophones ont connu plus tôt ces évolutions en lien avec l'expansion du marché des langues. Avant cette période, les raisons d'une « critique » de l'évaluation n'avaient pas autant de raison d'être. Par exemple, jusque dans le milieu des années 2000, les épreuves étaient conçues, organisées et évaluées localement, dans chaque pays. La centralisation parisienne actuelle, qui obéit à des logiques organisationnelles et budgétaires mais aussi à des conceptions objectivistes de l'évaluation, peut constituer un axe de discussion critique.

Du côté anglophone, le courant du « critical language testing » (CLT) mis au point par Shohamy (2001), a défini des orientations de réflexion et d'action en vue de défendre des conceptions diversifiées et alternatives de l'évaluation des langues. Le point de vue interactionniste et professionnel que j'ai choisi d'adopter sur l'évaluation certifiante de la production orale me conduit à épouser certaines de ces orientations.

Premièrement, les connaissances que je tente de développer s'appuient sur l'idée que les pratiques évaluatives sont marquées par le contexte dans lequel elles se réalisent, qu'une vision de la société, du politique et de l'économie soutient ces pratiques et les transforment et qu'une explicitation de cette vision est indispensable pour les candidats

comme pour les évaluateurs, pour le moins pour les étudiants en formation. Ces principes rencontrent ceux de E. Shahomy lorsqu'elle énonce par exemple « CLT claims that testers need to understand the tests they create within a larger vision of society : what vision do the tests create ? what vision and purposes are they used for ? »⁹⁴ ou encore « CLT views tests as tools within a context of social and ideological struggle »⁹⁵ (1999, p. 10). De cela découle un deuxième principe. Il y a grande importance à accorder aux connaissances d'arrière-plan qui définissent les tests ou évaluations, ainsi qu'aux connaissances évaluées, telles que repérables dans les tests ou évaluations. Par exemple, les discours d'autorité ou de promotion des certifications revendiquent une approche qualitative de l'évaluation des compétences langagières en français selon la perspective actionnelle et des épreuves par tâche. L'enjeu critique est alors de « vérifier » ces principes affichés, de les exemplifier. Ainsi, « CLT questions the nature of knowledge that tests are based upon : whose knowledge ? independent « truth » or negotiated and challengeable ? »⁹⁶ ou encore « CLT admits to the limited knowledge of any tester and the need for multiple sources of knowledge »⁹⁷ (*ibid.*).

Enfin, un troisième principe hérité de la CLT me paraît important à retenir. Celle-ci accorde une place prépondérante aux dimensions interprétatives de l'évaluation et prône une approche variée dans la prise de décision des évaluateurs. Pour ma part, l'enjeu est que les étudiants en formation bénéficient de cet enrichissement interprétatif. Il faudrait pour être totalement fidèle à l'approche de la CLT intégrer l'approche démocratique défendue consistant à adopter des pratiques évaluatives basées sur des modèles plus collaboratifs où le candidat a son mot à dire sur les contenus et les résultats des tests ou, à tout le moins, exerce des droits, comme celui à ne pas être évalué (Shohamy, 2001). Ma position s'en tient à favoriser une information et une conscientisation des évaluateurs novices.

2.2 Approche descriptive

Une première étape dans l'approche analytique consiste à explorer cet objet en tant que situation interactionnelle au sein de laquelle un certain nombre de pratiques et de phénomènes langagiers s'observent quant à la gestion de la parole, de la multimodalité, quant aux formes de participation, à la gestion de la relation entre les interactants au

⁹⁴ « La CLT revendique que les évaluateurs ont besoin de comprendre les tests qu'ils créent à l'intérieur d'une vision large de la société : quelle vision les tests créent-ils ? Pour quelle vision et dans quels buts sont-ils utilisés ? ».

⁹⁵ « la CLT envisage les tests comme des outils à l'intérieur d'un contexte de lutte sociale et idéologique ».

⁹⁶ « la CLT interroge la nature des savoirs sur lesquels sont basés les tests : la connaissance de qui ? La « vérité » indépendante ou négociable et contestable ? ».

⁹⁷ « la CLT admet que tout évaluateur peut avoir une connaissance limitée et la nécessité de multiplier les sources de connaissance ».

regard du contexte socio-historique ou perceptuel dans lequel elles ont lieu. L'interaction est définie comme un mécanisme d'influence entre les participants et par des propriétés de coordination et d'intercompréhension.

Se coordonner, c'est se rendre mutuellement accessible ses actions de communication, c'est effectuer un « bricolage interactif incessant » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, 61), c'est finalement construire le sens de ses actions et les rendre intelligibles à l'autre. Un exemple concret d'activité interprétative, emprunté à Bange (1992), l'ayant lui-même emprunté à Weber (1921), pourra rendre compte du mécanisme de cette coordination. Lorsque deux cyclistes se croisent en sens inverse, ils cherchent à éviter d'entrer en collision. Pour cela, ils règlent leurs actions et leurs conduites sur celles de l'autre. Ainsi, le cycliste A dévie sa roue vers la gauche parce qu'il infère et suppose, en fonction d'un certain nombre d'indices de compréhension, que le cycliste B ira vers la droite. En retour, le cycliste B, voyant A dévier sa route vers la gauche, dévie sa roue vers la droite, les deux poursuivant un même but, éviter l'accident. C'est en fonction de ce que A pense que B va faire, que A agit, et réciproquement pour B. Les deux cyclistes coordonnent leur action de déviation par la réciprocité de leurs décisions et leurs évaluations, et par la convergence du but qui les anime. On pourrait fournir le même schéma explicatif pour les activités langagières propres à la situation d'évaluation de la production orale en interaction : par exemple, l'évaluateur pose des questions selon la façon qu'il estime adéquate au candidat et en fonction du calcul interprétatif qu'il lui prête, par supputation et selon les paramètres externes de la situation : type d'épreuve présentée, moment de la journée, comportement du candidat, etc. En retour, celui-ci formulera une réponse telle qu'il suppose qu'elle est attendue et telle qu'il sera capable de répondre à cette attente de l'évaluateur, chacun poursuivant un but, sinon commun, du moins interdépendant. C'est ce que Grice (1979) a schématisé par le « principe de coopération », c'est-à-dire un principe de rationalité des actions, verbales ou non, et qui se réalise, dans l'échange, selon quatre maximes : maxime de qualité (« parlez de façon véridique »), maxime de quantité (« parlez dans la mesure de ce qui est nécessaire »), maxime de pertinence (« parlez à propos ») et maxime de modalité (« parlez clairement »). En évaluation des langues, le fonctionnement de l'interaction convoque plus ou moins fortement ces maximes, j'y reviendrai.

Il y a donc un mécanisme de réciprocité (ensemble de suppositions, ajustements) que Bange (1992) décline selon trois composantes : réciprocité des perspectives (se mettre à la place de l'autre et inférer ses conduites), réciprocité des motivations (convergence des interactants vers un but et/ou un enjeu commun) et réciprocité des images (aspects cérémoniels de la communication). Ce mécanisme participe de ce que Filliettaz (2002) nomme « agir conjoint ». Mais il y a également un travail d'interprétation basé sur des indices contextuels, « déjà là » et/ou à (re)construire dans l'interaction en cours, en fonction d'un savoir social et de connaissances sur le monde plus ou moins partagés.

C'est la tâche de la linguistique des interactions, qui, selon Kerbrat-Orecchioni (1998, p. 61), est de comprendre « comment les énoncés sont compris », et

l'analyste doit rendre compte des interprétations effectuées au fil du déroulement de l'échange par tous les participants à l'échange communicatif, lesquelles interprétations peuvent ne pas coïncider ; les différents participants collaborent à l'interprétation des énoncés produits de part et d'autres, et négocient en permanence le sens qu'ils leur attribuent.

Une autre des propriétés de l'interaction, dans une perspective communicationnelle, est les mécanismes de l'interprétation ou l'intercompréhension. Ainsi Bange (1992, p. 104-105) indique que

le premier problème qui doit être résolu par les partenaires pour qu'ils puissent interagir est celui d'une attribution de sens identique, ou plutôt simplement analogue, car l'identité ne peut pas être atteinte, et même d'une attribution approximativement analogue, suffisamment analogue pour ce qu'ils jugent être leurs besoins dans l'interaction en cours et qui peut être variable. Ils doivent accomplir un travail d'intercompréhension qui concerne la signification générale des actions et n'est pas lié aux seules significations linguistiques.

L'intercompréhension implique, entre autres, « la reconstruction par l'interlocuteur de l'intention du locuteur sur la base d'un décodage linguistique [...] en mettant en corrélation, au moyen d'inférences conversationnelles, l'énoncé décodé et l'interprétation de la situation » (Bange, 1996, p. 194). La mauvaise compréhension peut alors être liée à une inadéquation ou à une « adéquation insuffisante » dans la signification attribuée aux intentions et attentes de l'autre. Mais elle peut aussi, notamment en situation de communication exolingue qui caractérise la situation d'évaluation, résulter d'une opacité linguistique non soulevée. Pour éviter les incompréhensions, ou pour interagir le plus efficacement possible, le travail processuel d'interprétation nécessite de s'appuyer sur la mobilisation de ressources que les différents chercheurs sur la communication ont désignées différemment : ressources intersubjectives comme les maximes de Grice, ressources linguistiques ou « indices de contextualisation » pour Gumperz (1989), « ressources psycho-sociales » pour Filliettaz (2002), savoirs tacites liés à l'expérience antérieure, « cadres de l'expérience » de Goffman (1991) ou encore ressources multimodales (Kress, 2010 ; Tellier & Cadet, 2014).

Ces ressources oscillent, au moment de leur convocation, entre celles correspondant à un scénario, un schéma déjà rencontré, connu, donc typique et la plupart du temps partagé, et celles émergentes, indexicales, adaptées aux circonstances particulières. Les unes et les autres exercent une influence mutuelle, en fonction des évaluations que font

les participants à la situation. Ainsi, Filliettaz (2005) propose d'envisager le processus de formation des enseignants de langue, et plus globalement l'agir enseignant, à la lumière de cette relation dialectique entre « typification et accommodation ». Quant aux indices de contextualisation de Gumperz (*ibid.*), que lui-même range sous une dénomination plus générale de « conventions de contextualisation », ils peuvent présenter une certaine proximité avec la modélisation des typifications/accommodations, bien qu'ils réfèrent en premier lieu aux ressources linguistiques de l'interactant. Ces indices sont des « caractéristiques superficielles de la forme⁹⁸ du message » (*ibid.*, p. 28), comme une intonation ou un marqueur de structuration interactionnelle particulier, pour lesquels les interactants attribuent une signification particulière, adéquate ou non aux intentions et attentes de celui qui les produit, et compte tenu de son contexte de production. Mais les indices seuls ne suffisent pas à donner une signification en contexte ; ils doivent s'accompagner du processus inférentiel basé sur un cadre perceptuel et s'appuyant sur des connaissances organisées d'arrière-plan.

Tout énoncé peut être compris de multiples façons et nous décidons de l'interprétation à donner à partir de la définition de ce qui se passe au moment de l'interaction. En d'autres termes, les locuteurs définissent l'interaction en termes de cadre ou de schéma identifiable et familier (Goffman, 1974). Je me référerai à la notion de « type d'activité » [...] qui renvoie à l'unité d'interaction, essentielle et socialement significative, en fonction de laquelle le sens est déterminé. Ce terme entend mettre l'accent sur le fait que l'ordonnancement des éléments du message, qui représente les attentes des locuteurs à l'égard de ce qui va suivre, n'est pas une structure statique, mais un processus dynamique qui se modifie à mesure que les participants interagissent. [...] Le type d'activité ne détermine donc pas le sens mais exerce une contrainte sur les interprétations, en orientant les inférences de façon à pousser au premier plan ou à rendre pertinents certains aspects du « savoir d'arrière-plan » (*background knowledge*) et d'en minimiser d'autres. (Gumperz, p. 27-28)

Ces schémas, indices, conventions, ou plus globalement ces modes d'interprétation dans l'interaction, sont reliés, chez J. Gumperz, aux déterminations sociolinguistiques et socioculturelles des locuteurs.

Enfin, d'un point de vue plus méthodologique, la position de l'analyste est délicate, puisque, en proposant de rendre compte de ces mécanismes d'interprétation mis en œuvre par les interactants eux-mêmes dans le contexte où ils se situent, il doit nécessairement adopter une position de prudence.

⁹⁸ Ainsi, ces indices peuvent être de nature vocale, prosodique, gestuelle, proxémique, etc., par conséquent de nature plurisémiotique.

Il s'agit alors de décrire et comprendre le fonctionnement et les méthodes permettant aux interactants de parvenir à mener à bien ce type d'échanges et leurs objectifs dans le monde social. Si je prétends offrir aux étudiants l'opportunité d'exercer un regard différent sur ces situations professionnelles, il me semble important de démonter la « machinerie interactionnelle », d'analyser ce qui structure les interactions et de rendre compte de cette complexité des échanges et du caractère co-construit de l'évaluation *in fine*. Pour cela, les disciplines de l'interactionnisme (microsociologie, ethnographie de la communication, éthnométhodologie, analyse conversationnelle) donnent accès à des outils analytiques forts utiles. Ainsi l'étude des formes de participation et des contraintes rituelles (Goffman, 1987), le relais contractualisé de la parole (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 2005 Traverso, 1996), la séquentialité, les rapports de rôle (Kerbrat-Orecchioni, 1992, Vion, 1992, Goffman, 1973a et b), l'activité multimodale et plurisémiotique (Kress, 2010, de Saint Georges, 2008) sont autant de pistes permettant d'accéder à une certaine complexité de ce « commerce » local et situé des interprétations mutuelles, des images de la situation, de l'autre et de soi-même, et de l'organisation de l'activité d'évaluation se déroulant en interaction de face-à-face.

2.3 Approche compréhensive

Si mes choix analytiques ont peu évolué pour ce qui concerne l'analyse langagière des interactions, ils se sont toutefois enrichis au fur-et-à-mesure des rencontres et collaborations, comme j'ai pu le souligner dans la partie 1, mais également du fait de la part croissante qu'a pris depuis ma prise de poste à l'université en 2007, les enjeux de professionnalisation des étudiants tels que pensés et prescrits par l'institution, mais aussi tels que réfléchis par la recherche en sciences de l'éducation ou du langage au sujet des enseignants novices. En effet, les dispositifs de formation à l'enseignement ménagent tous, à des degrés divers, quelle que soit la discipline d'enseignement concernée, une attention aux pratiques professionnelles, à leur observation directe ou indirecte, ce qui n'est pas nouveau d'ailleurs. Mais aujourd'hui, d'autres disciplines plus « actuelles », comme l'analyse du travail, plus concordantes avec les enjeux sociétaux (opérationnalité des diplômés sur le marché du travail, réflexivité croissante au travail) viennent irriguer les conceptions de la formation des enseignants en recherche d'intelligibilité.

Par ailleurs, cet enrichissement est également nourri par le mouvement épistémologique de fond qui traverse l'ensemble des sciences humaines et sociales depuis un demi-siècle, celui de la *praxis* et de l'activité humaine, comme je l'ai déjà souligné dans le chapitre 2 de la partie I. La formation est davantage envisagée aujourd'hui du point de vue de son aval, du point de vue d'un horizon d'attente sociétal et institutionnel, l'activité au travail. Que l'on pense à la sémantique de l'action proposée par P. Ricoeur ou l'agir communicationnel de J. Habermas en philosophie, la

pragmatique ou la sociolinguistique du côté des sciences du langage (Searle, 1972, Boutet, 1994 ou Bronckart, 1997), ou encore les dispositions à agir (Lahire, 2001 et 2011 dans la continuité de Bourdieu), les cadres de l'expérience chez Goffman (1991) sont des exemples emblématiques⁹⁹ de cette tension épistémologique vers l'activité et la pratique. Dans le domaine éducatif, l'épistémologie de l'action a porté ses fruits¹⁰⁰ à travers des modélisations de l'enseignant et des apprenants comme sujets agissant dans un espace social donné : l'agir professoral en didactique des langues (Cicurel, 2007) ou la théorie de l'action conjointe en sciences de l'éducation (Sensevy, 2011) convergent vers ce que Durand et Filliettaz (2009, p. 9) nomment la « praxéologisation des savoirs » professionnels, quelle que soit la nature de ceux-ci, au sein de laquelle les discours tiennent une place de choix, l'action n'ayant pas la propriété ontologique de se dire (Friedrich, 2001).

Un second mouvement épistémologique soutient également mon approche scientifique, celui des modèles conceptuels de l'apprentissage au sens anthropologique et psychologique du terme. Quels que soient le contexte, le niveau, l'âge des apprenants, qu'il s'agisse d'enseignement ou de formation, l'apprentissage se conçoit comme une construction à la fois individuelle et collective de savoirs et/ou de connaissances. Le paradigme constructiviste hérité des travaux de J. Piaget et L. Vygotski s'impose ainsi actuellement et massivement¹⁰¹. La formation des adultes et des enseignants, à travers l'enjeu de développement professionnel, fait maintenant une place importante au sujet, à son expérience, aux situations vécues, à sa subjectivité et à son identité comme leviers potentiels de changement, notamment grâce à la médiation d'un tiers. La clinique de l'activité, sous la houlette d'Y. Clot et de la psychologie du travail, a fortement marqué les orientations méthodologiques et théoriques des travaux portant sur les enjeux de formation (donc les miens) des enseignants et l'analyse de ce qui se passe et des échanges. En effet, dans cette perspective, il s'agit de dire le travail par des formes de

⁹⁹ Nous renvoyons à l'excellente synthèse sur les théories de l'action en sciences humaines effectuée par Bronckart (2005).

¹⁰⁰ Cela n'est toutefois pas complètement partagé. En didactique des langues, Castellotti (2017) ou par exemple Debono (2013), établissent une critique de l'épistémologie dominante de l'action, réduisant la langue à son efficacité communicationnelle et sociale au détriment de sa dimension culturelle (au sens anthropologique) et de sa dimension relationnelle et expérientielle. V. Castellotti remet ainsi en cause la « doxa praxéologique » dominante en didactique des langues : « la primauté des "besoins" et de l'"action" a largement pris le pas sur celui de la rencontre altéritaire, fondée sur une confrontation d'expériences réflexivées » (p. 231).

¹⁰¹ Là encore Castellotti (*ibid.*) considère que ce lien entre interaction et apprentissage est devenu un impensé en didactique. Je ne partage pas forcément son point de vue. Les travaux de D. Véronique ou de M.-T. Vasseur par exemple, dans les années 1990, ont tenté de montrer empiriquement et théoriquement ce lien. La didactique des langues dispose de cet héritage historique et on ne peut donc pas affirmer qu'il y ait un impensé. En revanche, cette « branche » de la linguistique de l'acquisition semble aujourd'hui moins florissante. Voir toutefois Bigot, Leclère & al. (2017) par exemple.

verbalisations, de co-analyse au sein des collectifs de travail, ou par des formes d'autoscopie (auto-confrontations, débriefings, entretiens d'explicitation) (il s'agit donc d'analyse de pratiques professionnelles) dans le but de le transformer ou pour les salariés de se transformer (retrouver du pouvoir d'agir par exemple). L'analyse des pratiques interactionnelles et langagières s'enrichit du point de vue de l'acteur sur son action, compris non pas seulement comme agissant dans la coprésence, mais selon une pluralité de logiques d'action (Lahire, 2001). J'entends donc par dimension compréhensive de l'activité évaluative, l'accès à son épaisseur subjective, cognitive et psychologique, à l'expérience, et peut-être à une partie de son historicité. Cet accès ne s'ouvre qu'en partie à travers le corps et surtout le discours, traces ou médiations significatives, dont le « déchiffrement » est permis grâce aux outils de l'analyse des discours en interaction.

L'équipe IDAP a beaucoup travaillé à systématiser cette approche dans l'étude de l'agir enseignant, à privilégier une analyse combinant la partie émergée et la partie immergée de l'activité. De même, la fréquentation assidue des travaux genevois comme ceux de L. Filliettaz ou de l'équipe de J. -P. Bronckart ou de S. Vanhulle sur l'agir professionnel et l'agir enseignant m'a amenée à intégrer à mes recherches deux aspects : la dimension socio-psycho-cognitive des discours sur les pratiques et la dimension « clinique de l'activité ». En ce sens, il s'agit de saisir l'agir évaluatif, ses dimensions expérientielles et cognitives, pris dans un contexte matériel et social, ainsi que les pratiques et les compétences qui le définissent.

2.4 Approche didactique

La dernière étape de mon approche analytique concerne la réflexion à mener en vue de la formation des jeunes professionnels et de la transmission de l'activité professionnelle d'évaluation certifiante. Dans la continuité de l'approche compréhensive, le but est d'observer l'activité professionnelle située et effective, d'identifier les pratiques, mais aussi les dilemmes, les préoccupations des (jeunes) professionnels, en vue de sérier les savoirs professionnels de différentes natures à transmettre en formation. L'approche didactique consiste donc à mener une réflexion sur les dispositifs et les modes de transmission¹⁰² de ces savoirs professionnels identifiés et à articuler recherche et formation. Cela me place dans le champ de la didactique professionnelle, discipline qui a émergé à la fin des années 1990, sous la plume de P. Pastré, de P. Mayen, d'I. Vinatier, ou encore de Samurçay & Rabardel (2004), grâce à l'influence de la psychologie cognitive de Vergnaud (1996) et de l'ergonomie (Leplat, 1997). Le champ s'est

¹⁰² J'utilise ici le terme de « transmission » dans un sens anthropologique, et non selon le sens commun qui conçoit la relation pédagogique (ou andragogique) comme verticale et linéaire. Les fondements de la didactique professionnelle situent celle-ci non pas du côté d'une logique transmissive mais d'une logique développementale.

constitué à partir de l'étude de multiples contextes de travail, mais particulièrement du domaine industriel. Le principe fondamental de la discipline peut se formuler ainsi : le professionnel peut développer ses compétences et son identité professionnelle par l'analyse de son activité et à partir d'une collaboration bien pensée entre chercheur et professionnel. Il convient de passer de la compréhension de l'activité à sa « didactisation ». Le concept central de la didactique professionnelle est l'activité (et non la pratique¹⁰³). Il désigne les multiples rapports et dynamiques existant entre l'acteur, la tâche et la situation de travail. Par exemple, saisir l'activité de l'évaluateur en situation effective d'évaluation, implique d'observer ce qu'il fait et dit effectivement, mais également ce qui lui est prescrit (la tâche d'évaluer, de noter, de communiquer) et ce qu'il en pense, la manière dont il prend des décisions, ce sur quoi il fonde ce qu'il fait (ou ne fait pas) et dit (ou ne dit pas), autrement dit l'expérience. On voit ainsi, comment approche descriptive (l'interaction située) et approche compréhensive (la cognition et l'expérience) peuvent s'articuler à l'approche didactique, dans la mesure où le rôle du langage et des échanges verbaux en particulier jouent un grand rôle. De sorte, l'activité est à la fois productive, elle vise à transformer le réel, la situation, et à la fois constructive, elle vise à transformer l'acteur. Ainsi, comme le dit I. Vinatier,

la relation de subordination entre les deux peut s'inverser : dans le cas le plus fréquent, celui de la situation de travail, l'activité productive est le but de l'action ; l'activité constructive est un effet, non intentionnel, et plus ou moins important, de l'activité productive. Mais quand on est dans une situation dédiée à l'apprentissage, c'est l'activité constructive qui devient le but et l'activité productive devient le moyen. (2013, p. 30)

Le passage de la compréhension de l'activité ou des pratiques à la formation se fait donc par l'identification, puis par la mise en forme didactique des savoirs ou compétences professionnelles (interactionnelles) identifiées par le chercheur ou par le chercheur et l'acteur de manière conjointe, selon le dispositif choisi. L'approche didactique me permet par conséquent d'intensifier la recherche du sens de l'activité et de donner sa pleine place à l'activité effective et située et aux pratiques langagières. Il est maintenant temps d'exemplifier cette approche analytique aux situations d'évaluation certificative.

¹⁰³ I. Vinatier (2013, p. 27-28) propose une distinction entre pratique et activité. Elle repousse le concept de pratique parce qu'il serait trop multidimensionnel et trop englobant. En effet, selon elle, la pratique réfère à l'action dans sa globalité, alors que l'activité réfère à l'action en lien étroit avec des situations effectives. Je ne trouve pas son argumentation forcément convaincante de ce point de vue. Je pense que le concept d'activité sied mieux au regard de son positionnement épistémologique. Pour ma part, je n'opère pas de distinction.

Chapitre 6 - L'évaluation institutionnelle : du politique à l'éthique

L'évaluation certifiante concerne l'évaluation institutionnelle. Le terme, emprunté à Huver et Springer (2011), permet de distinguer ce qui relève de l'évaluation prise dans un système institutionnel et politique comme levier de politiques et d'organisations sociales, et ce qui relève de l'apprentissage de la ou des langues, dans la classe. S'ils revendiquent la nécessité d'une « forte distinction¹⁰⁴ » entre les deux, il reste qu'ils sont fortement liés et que la première a une incidence croissante sur la deuxième. En effet, le champ de la didactique des langues se construit aujourd'hui dans un contexte politique et institutionnel fortement teinté de libéralisme économique et on ne peut s'intéresser aux pratiques interactionnelles d'évaluation sans une connaissance aigüe de leurs enjeux assumés et cachés. Dans ce chapitre, je dessine la configuration politique et institutionnelle de l'évaluation¹⁰⁵, mais aussi ses conditions d'émergence monopolistique en France (et dans une moindre mesure en Europe) au regard du champ scientifique de la didactique des langues. Puis, en toute logique, le maelstrom politique et normatif dans lequel se trouve cristallisée l'évaluation ne peut s'envisager sans son corollaire, l'éthique, c'est-à-dire les valeurs et l'agir individuel et collectif, et les responsabilités qu'elle soulève pour le champ de la didactique, mais aussi pour la chercheuse et la formatrice que je suis.

1. L'évaluation des compétences langagières, au centre de multiples agendas

Depuis maintenant deux décennies environ, la place tenue par les certifications en langues est centrale, omniprésente, voire tentaculaire, dans le champ de l'enseignement du français comme langue étrangère et des langues plus généralement. Elles deviennent peu à peu le poste de commandement d'une grande partie des organisations pédagogiques et des curricula de langues. Alors qu'elles devraient constituer l'aval de ces organisations, elles en constituent maintenant souvent l'amont. Comme l'expliquent Huver et Springer (*ibid.*), les organisations pédagogiques sont pilotées par les résultats et par la performance, et bien moins par une prise en compte des besoins initiaux des élèves. Les politiques éducatives et linguistiques, européennes et occidentales (OCDE) font de l'évaluation un cheval de Troie ; autrement dit, leurs

¹⁰⁴ « Une distinction forte doit être faite entre évaluation institutionnelle et évaluation des apprentissages. L'évaluation scolaire concerne à la fois le contrôle institutionnel et la validation/certification des compétences, qui relèvent du politique – ce que nous appelons évaluation institutionnelle – et la conduite/régulation des apprentissages, qui relève de la pédagogie en salle de classe » (p. 140).

¹⁰⁵ Ce travail a déjà été largement réalisé par Huver & Springer 2011. J'apporte ici des compléments actualisés s'appuyant sur des travaux anglophones.

mises en place obéissent à des objectifs assumés et visibles et à d'autres qui le sont moins.

1.1 Enjeux de performance politique

Les certifications en français langue étrangère, le DILF, le DELF et le DALF sont l'une des têtes de proue¹⁰⁶ de la performance de la politique de diffusion et de la promotion du français dans le monde. L'enjeu de performance se situe donc en premier lieu au *niveau politique et stratégique*.

Leur développement est tout d'abord quantitatif, puisque le nombre de candidats et donc de certifiés n'a cessé d'augmenter depuis leur refonte en 2005. Par exemple, entre 2005 et 2016, on passe de 35853 à 426 496¹⁰⁷ candidats à travers le monde, soit environ douze fois plus de candidats en 10 ans. En 2018, c'est 486700 candidats inscrits et « la courbe des chiffres est ascendante depuis 2015, avec une augmentation annuelle variant entre 20 000 et 25 000 candidats. En 2018, près de 35 000 candidats supplémentaires se sont inscrits à une session d'examen par rapport à l'année précédente » (La lettre du CIEP n°62, avril 2019). Cette augmentation des candidats s'accompagne d'une augmentation des effectifs d'examineurs-correcteurs (38135 en 2016). Ensuite, la stratégie de développement concerne aussi l'offre certifiante puisqu'au fil des années, elle s'est étoffée en fonction des types de publics visés. Le DILF (Diplôme Initial de Langue Française), certifiant les immigrants en France, le DELF Prim, certifiant les enfants, le DELF Scolaire et Junior, certifiant les publics scolaires et enfin le DELF Pro certifiant les salariés, sont venus enrichir le DELF et le DALF tous publics depuis 2007.

Il semble d'ailleurs y avoir un paradoxe entre une demande sociale (mondiale) toujours plus forte et une expérience continuellement ressentie comme négative par les candidats au test (stress, anxiété, pression, compétition, absence de sens), mais aussi par les évaluateurs (cf. Huver & Springer, *ibid.* p. 62-63). En effet, les enseignants évoquent « un sentiment d'inefficacité, voire d'impuissance » (correction de copies qui n'empêchent pas les erreurs, temps d'évaluation supérieur au temps d'enseignement), mais ils évoquent aussi fréquemment l'injustice ou l'arbitraire, du fait de la subjectivité dont ils ne savent pas quoi faire. Le stress et l'anxiété, le sentiment d'injustice des candidats durant les épreuves sont par ailleurs universellement partagés¹⁰⁸. Comment

¹⁰⁶ Il faudrait aussi parler du TCF (Test de connaissance du Français) et ses variantes (TCF-DAP, TCF-Québec), du TEF (Test d'évaluation du français) ou TEFAQ (pour le Québec), du DFP (Diplôme de Français Professionnel), le TFI (Test de Français International) ou encore BULATS. On voit les certifications sont très nombreuses, qu'elles soient françaises ou étrangères.

¹⁰⁷ Chiffres extraits de la Lettre du CIEP, numéro spécial les 30 ans du DELF-DALF, juillet 2015 et d'une infographie extraite du rapport d'activité du CIEP 2016.

¹⁰⁸ Cette vision négative de l'évaluation certifiante et du stress qu'elle cause est également unanimement partagée par mes étudiants de Master pas toujours enthousiastes à l'idée de travailler sur les certifications.

expliquer alors d'une part ce malaise que les examens causent chez les premiers concernés et d'autre part cette augmentation et promotion des certifications en langues quelles qu'elles soient ? Par des choix politiques d'organisation des instances de sélection ou de décision scolaire, académique, professionnelle, administrative ou économique. Les certifications répondent aux exigences toujours plus fortes de celles-ci de faire la preuve de compétences langagières et à leur demande de disposer d'outils de plus en plus efficaces et fiables et de plus en plus standardisés de mesure de ces compétences en langues. La compétence (langagière) est devenue « un moyen de valorisation et de légitimation d'expertises individuelles ou de groupes » (Pekarek-Doehler, 2007, p. 126)¹⁰⁹.

Par ailleurs, les certifications nationales DILF, DELF et DALF constituent un enjeu d'influence de la diplomatie culturelle de la France, en faisant de ces certifications un nœud de la coopération linguistique et éducative¹¹⁰ et de la promotion du français, comme peut l'être l'enseignement bilingue ou les formations d'enseignants (Stages BELC). Par exemple, le DELF scolaire est introduit dans les systèmes scolaires étrangers partout où des accords de coopération et de promotion du français sont développés. À titre d'exemple, l'Allemagne est le pays qui compte le plus grand nombre d'inscrits au DELF (57000 inscrits en 2014)¹¹¹. Les systèmes éducatifs nationaux ou régionaux instaurent de manière obligatoire ou fortement incitative les passations de ces diplômes, d'ailleurs plus ou moins articulées aux programmes et aux pratiques pédagogiques. L'exemple italien est lui aussi illustratif. Les élèves obtiennent des points supplémentaires à l'*esame di maturità* (Baccalauréat) s'ils passent une certification¹¹². Ce qui fait dire à Huver & Springer (*ibid.*, p. 147) qu'« on introduit de ce fait une distinction entre examen/diplôme et certification ». Cette dernière, bien que délivrée par l'institution éducative, n'en demeure pas moins externe.

Enfin, sur le plan politique, en France et dans d'autres pays européens, ces certifications nationales sont au service des politiques d'intégration des populations immigrées, qu'il

¹⁰⁹ Je suis d'ailleurs la première à adopter cette logique de sélection lorsque j'examine en commission pédagogique les dossiers de candidature des étudiants au Master ou au Diplôme d'université en didactique du FLE. L'université française favorise également une logique d'externalisation des examens en exigeant comme preuve des compétences langagières le DELF B2, alors qu'un candidat peut avoir obtenu ce niveau dans son cursus scolaire sanctionné par le diplôme national, pourtant insuffisant dans nos critères de recrutement.

¹¹⁰ Les certifications universitaires sur lesquelles une partie de notre étude s'appuie, comme le DUEF (Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises), dans une moindre mesure que les certifications nationales, sont un élément « vendeur » des formations en FLE à l'université, dans un contexte tendu de captation des étudiants étrangers.

¹¹¹ Nous citons le cas de l'Allemagne à dessein. Il s'agit d'un partenaire particulièrement important pour la France, tant sur le plan historique et politique de la construction franco-allemande européenne que sur le plan économique. L'enjeu d'influence culturelle y est donc particulièrement saillant.

¹¹² E. Deux, rapport de stage de Master 1, 2017.

s'agisse des élèves nouvellement arrivés ou des adultes en insertion sociale ou professionnelle. Tous doivent présenter les épreuves du DELF, dans une visée symbolique pour les premiers, dans une visée d'accès au statut de résident pour les seconds¹¹³. Avoir le DELF est promu par les autorités comme un gage et une trace tangible d'intégration à la société française, dans une logique de don/contre-don. On peut aussi supposer que la quantité de certifications obtenues à l'échelle d'une institution prestataire de l'Etat pour la mise en œuvre de la formation linguistique, peut représenter une « preuve » chiffrée de la réussite d'une action financée par les deniers publics.

1.2 Enjeux de performance économique

Les enjeux politiques attachés aux certifications se doublent aujourd'hui d'enjeux économiques explicitement assumés. Cela s'explique pour deux raisons au moins. Premièrement, le désengagement de l'Etat dans le financement de l'action culturelle extérieure, ou du moins une affectation moindre de crédits pour l'enseignement du français à l'étranger, via le réseau culturel, constitue un facteur déterminant dans ce virage économique. Les établissements culturels doivent s'autofinancer et donc trouver de nouvelles ressources pécuniaires. Deuxièmement, et corrélativement à la première raison, le secteur international de l'enseignement des langues est un secteur concurrentiel et commercial. Cela exige donc une politique rigoureuse et une stratégie économique cohérente. Pour illustrer cet aspect, la Direction générale de la mondialisation de la culture de l'enseignement et du développement international du Ministère des affaires étrangères et du développement international, a expérimenté en 2016 et 2017 un « Plan certification » dans 15 pays. Il s'agit d'une stratégie de développement pluriannuel de promotion des certifications de langue française. Elle consiste à tenter de placer plus explicitement les certifications DELF et DALF sur l'orbite de la promotion du français « comme langue porteuse d'avenir et d'insertion, comme langue porteuse de relations internationales et de transaction économique, comme langue d'accompagnement de la transition numérique » (Propos d'Odile Cobacho, avril 2017, « Rencontres du DELF-DALF¹¹⁴ », CIEP, Sèvres). Mais un autre

¹¹³ Le DELF A2 est requis depuis 2018, dans le cadre du parcours d'accompagnement et d'intégration prévu dans le Contrat d'Intégration Républicaine (site du Ministère intérieur consulté le 15 février 2018 <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine> : « L'atteinte de ce niveau A2 deviendra, à partir du 7 mars 2018, l'une des conditions de délivrance de la carte de résident. »). Ainsi, actuellement, en Région Auvergne-Rhône-Alpes, les seules formations linguistiques financées pour les réfugiés sont des formations appelées Préparation au DELF.

¹¹⁴ Ces journées regroupaient les responsables de la gestion centrale des examens DELF et DALF et d'autres acteurs du réseau concernés par les certifications. Elles étaient en partie retransmises en direct et écoutables en streaming.

objectif plus concret, et peut-être plus prioritaire, en découle. Il s'agit, pour les centres d'examen, d'optimiser la rentabilité des certifications par l'analyse prospective et marketing de la demande par public cible potentiel, par l'analyse de la concurrence et par la projection d'une nouvelle politique tarifaire, « produit par produit » (*ibid.*), tout cela pour viser l'autofinancement, mais dans le respect de la situation du français dans les pays concernés.

Ainsi,

les centres d'examen tirent de la vente du DELF et du DALF des avantages financiers souvent importants qui représentent le deuxième poste budgétaire après la vente de formations. Les bénéfices générés par le DELF et le DALF permettent de financer un grand nombre d'opérations de promotion du français, de projets pédagogiques et culturels, de formations d'enseignants, de rénovation de bâtiments, d'achats de matériels informatiques ou de fonds documentaires. (Riba & Mègre, 2014, p. 122)

1.3 Enjeux de performance de la « gouvernance » éducative

Le domaine des certifications en langues est aujourd'hui fortement marqué par l'hégémonie d'un modèle gestionnaire de l'évaluation. Cela se traduit à plusieurs niveaux que j'essaye ci-dessous d'expliquer.

Tout d'abord, du point de vue macro-systémique si on peut dire, elle constitue un outil très efficace de pilotage et de gestion des politiques et des marchés, un mécanisme de la prise de décision. E. Shohamy, professeur d'éducation langagière à l'université de Tel Aviv et fer de lance du courant de recherche *Critical Language Testing*, que j'ai déjà mentionnée dans le chapitre 5 *supra*, démonte les mécanismes de pilotage et dénonce l'agenda caché que cela constitue souvent. Elle explique ainsi que l'instauration d'une évaluation des compétences langagières dans le système éducatif, est un moyen efficace de changement organisationnel, efficace parce qu'elle exonère les décideurs d'effectuer des changements de programmes et de former les enseignants. Changer le maillon final du processus éducatif (l'évaluation) produit de facto (c'est le terme qu'elle utilise « de facto knowledge » ; « de facto educationnal policies » ; « de facto new curriculum » Shohamy, 1997) des changements en chaîne sur les autres maillons de l'ensemble du processus. Cela revient d'une certaine façon à ce que nomment Huver & Springer 2011 comme le « pilotage du système éducatif par les résultats » (p. 343). E. Shohamy illustre cet état de fait à travers une étude de l'impact de l'introduction d'une évaluation des compétences orales en anglais langue étrangère dans l'enseignement secondaire en Israël dans les années 1990 (Shohamy, Donitze-Schmidt and Ferman, 1996) et en 1996 concernant plus spécifiquement l'introduction d'une épreuve consistant pour les élèves à rendre compte oralement d'une lecture approfondie. Le but déclaré était de favoriser la lecture, de faire accéder les élèves à une langue plus authentique et d'apprécier le

niveau général des compétences orales. L'étude montre ainsi des effets sur le temps alloué, sur les contenus et la méthodologie d'enseignement, mais également sur les matériels édités et les ressources, spécifiquement adossés aux contenus de l'évaluation. Elle dit ainsi p. 346 :

The test was expected to fulfil all these roles as it became the *de facto* new curriculum, the mode of new teaching methods and new teaching material which was different from the official curriculum. The test, then, provided the educational authorities with a low cost device that required no investment in any other educational components as it had the power to impose a new *de facto* policy and practice. (...) In these cases, the language tests were not used to measure language proficiency. Attention was not given to the results and students were not given diagnostic feedback that could have improved their language performance. Rather, the language tests were used as triggers and vehicles through which bureaucratic agendas could be achieved. Policy makers in central agencies use tests in these ways to manipulate educational systems, to control curricula, to create new knowledge, to define knowledge and to impose new textbooks, to communicate educational agendas and new teaching methods. Principals use school-wide exams to drive teachers to teach and teachers use tests and quizzes to motivate students to learn and to impose discipline.¹¹⁵

Si la configuration diffère du DELF ou du DALF ou des autres certifications ou tests en français langue étrangère, puisque dans notre contexte c'est plutôt le CECR qui organise aujourd'hui aussi bien l'amont que l'aval de l'enseignement des langues, les enjeux économiques soulevés en 1.2. ne peuvent qu'engager la communauté à exercer une certaine vigilance sur ce pouvoir des certifications¹¹⁶.

¹¹⁵ « Il était attendu des tests qu'ils remplissent tous les rôles de telle sorte qu'ils deviennent *de facto* le nouveau curriculum, l'instauration de nouvelles méthodes d'enseignement et les nouveaux outils d'enseignement, ce qui différerait du curriculum officiel. De ce fait, le test a fourni un dispositif peu coûteux pour les autorités éducatives ne demandant que peu de mobilisation des autres composantes de l'éducation, tout comme il a eu le pouvoir d'imposer *de facto* une nouvelle politique et de nouvelles pratiques . (...) En l'espèce, les tests linguistiques n'ont pas été utilisés pour mesurer la compétence langagière. L'attention n'a pas été portée sur les résultats et les élèves n'ont pas eu le feed-back qui aurait pu améliorer leurs performances. Les tests linguistiques ont plutôt été utilisés comme des prétextes aux agendas bureaucratiques. Les responsables politiques utilisent les tests pour manipuler les systèmes éducatifs, pour contrôler les curricula, pour déterminer et diffuser de nouveaux savoirs, pour imposer de nouveaux manuels scolaires et pour communiquer leur programme politique en matière d'éducation et diffuser de nouvelles méthodes d'enseignement. Les directeurs d'école utilisent les examens pour inciter les enseignants à enseigner et les enseignants utilisent les tests et les quizz pour motiver les élèves à apprendre et pour imposer la discipline ».

¹¹⁶ L'APLV (Association des Professeurs de Langue Vivante) a publié le 7 mars 2018, une réaction au discours du Premier ministre, Edouard Philippe, souhaitant financer des certifications TOEIC et TOEFL « pour les lycéens et les étudiants se destinant à des carrières dans les secteurs susceptibles d'aider à

Les certifications sont aussi marquées par les exigences internationales en matière de gouvernance et de qualité éducative concrétisées par une exigence de normalisation allant de pair avec une certaine industrialisation (Spolsky, 2008). Pour être bien placé sur ce marché, il faut obéir à certains standards internationaux en matière de démarche qualité, d'organisation, de planification, d'objectivité des évaluations, de management des équipes, etc. Riba & Mègre (2014) expliquent ainsi que : « la démarche qualité en éducation est un processus rigoureux qui peut être défini comme l'ensemble des actions à mener pour accroître la satisfaction de l'ensemble des acteurs du processus éducatif, apprenants, enseignants, représentants, autorités et, de manière plus large, l'ensemble des citoyens. » (p. 55).

Dans cette optique, le CIEP est aujourd'hui détenteur des normes ISO et de la « Q Mark » délivrée par l'instance de labellisation ALTE¹¹⁷. Les exigences portent notamment sur l'élaboration et l'utilisation d'outils et de modalités d'évaluation certificative les plus normées possibles afin d'établir une valeur quasi identique de la compétence langagière dans tous les contextes (professionnels, académiques, scolaires). Les organismes certificateurs doivent également se plier à des modèles d'évaluation, basés sur des approches scientifiques, en l'occurrence celui qui domine actuellement est le modèle psychométrique¹¹⁸, centré sur la validité de l'outil qui sert à évaluer et rejette par exemple tous les biais causés par les individus, associé dans une moindre mesure¹¹⁹

développer les exportations ». L'APLV rappelle que non seulement les étudiants de langue (LEA surtout) peuvent certifier leurs compétences grâce à leur diplôme, qui risque d'être dévalorisé si on privilégie les évaluations externes organisées par des entreprises privées, mais qu'en plus « l'Etat va dépenser des sommes importantes pour enrichir les organismes privés qui proposent ce genre de certifications. D'ailleurs, Cambridge English a réagi très vite à l'annonce d'Edouard Philippe, se réjouissant dans un communiqué de la reconnaissance de la qualité de son offre ».

<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article6933>, consulté le 19 mars 2018.

¹¹⁷ En Europe, c'est ALTE (Association of Language Testers in Europe), « organisation internationale non gouvernementale, qui dispose d'un statut participatif au Conseil de l'Europe (...) [qui] a défini des standards et des normes en matière de conception et de développement de certification en langues étrangères (...). ALTE joue un rôle déterminant dans les décisions politiques de certains gouvernements, puisque l'adhésion à cette association est souvent une condition essentielle pour que les organismes certificateurs soient autorisés à faire reconnaître leurs tests ou examens dans tel ou tel système éducatif. » (Riba & Mègre, *ibid.*, p. 57).

¹¹⁸ « La psychométrie est un domaine d'études qui concerne la théorie et la méthodologie de construction et d'utilisation des échelles de mesure des caractéristiques mentales. Celles-ci peuvent être des connaissances, des traits de personnalité ou encore des composantes de la cognition, comme le langage, l'intelligence ou la mémoire. » (Encyclopédie Universalis, site Internet).

¹¹⁹ P. Riba et B. Mègre mentionnent l'introduction tardive de la psychométrie pour les tests de langue en France et regrettent qu'elle ne fasse pas l'objet d'enseignement dans les cursus universitaires de didactique des langues et qu'elle ne soit en vigueur que chez les organismes certificateurs. Il y a là pointée l'expression de tensions entre des approches et des traditions scientifiques quasi irréconciliables, l'approche objectiviste et techniciste et l'approche subjectiviste et holistique. J'aurai l'occasion d'en reparler, mais Huver & Springer (2011) ont magistralement synthétisé ces questions.

à la modélisation de la compétence langagière propre à la didactique des langues. La psychométrie « évalue le comportement de l'outil qui va servir à évaluer le niveau de compétence des candidats » (Riba & Mègre, *ibid.*, p. 77). Il s'agit donc de mesurer si une épreuve « se comporte » bien, c'est-à-dire si elle n'est pas trop facile, trop changeante d'un candidat à l'autre, si les distracteurs dans une question jouent bien leur rôle, etc., tout cela étant mesuré avec des formules statistiques. L'approche scientifique valide et garantit la performance du pilotage.

Néanmoins, si les exigences sont fortes sur la conception du cadre certifiant, il faut noter que sa mise en œuvre locale et les contingences auxquelles les acteurs ont à faire face, écornent parfois ces exigences. Les enjeux de rentabilité économique peuvent parfois prendre le pas et la proportion entre le nombre de candidats attirés pour suivre des cours de préparation et passer les épreuves et les moyens mis en œuvre pour cela pose question. J'ai régulièrement, à la lecture des rapports de stage des étudiants, des exemples qui attestent d'un écart entre le cadre et sa mise en œuvre, qui remet quelque peu en cause la validité revendiquée. À titre d'exemple, pour l'Italie, l'étudiante de M1 parle, dans son rapport, du sens (subverti) que donnent les enseignants d'établissements secondaires à ces certifications et des conséquences que cela peut avoir concrètement sur le processus évaluatif :

Enfin, le jour de l'examen officiel quand les examinateurs se rendent dans les établissements concernés pour faire passer les oraux, les enseignants de français des candidats sont parfois autant stressés et inquiets que leurs élèves au sujet des épreuves. Ils tentent souvent d'obtenir des informations quant à la réussite de leurs apprenants auprès des examinateurs dès la fin des passages à l'oral, ou bien avant même que les épreuves ne commencent ils cherchent à justifier le niveau de leurs élèves en expliquant qu'un tel est le meilleur de la classe ou qu'une telle a eu des problèmes de santé. On comprend alors qu'en plus d'une bienveillance certaine, il est aussi question de leur réputation en tant qu'enseignants et qu'ils s'inquiètent aussi à ce sujet. (C. Desaphy, p. 21)

Pour terminer, un dernier facteur important de la performance bureaucratique et normative concerne la place des acteurs dans cette gestion des certifications. Il y a tout d'abord les examinateurs-correcteurs (aujourd'hui plus de 38000 pour le DELF et le DALF) et la formation qui leur est dispensée par le CIEP. Celle-ci porte sur une bonne connaissance du CECR et des descripteurs de compétences, une bonne connaissance des épreuves du DELF pour lequel ils se forment (de A1 à C2) et sur la capacité à évaluer en particulier des productions, au regard d'une norme préétablie par le CIEP. Ainsi la copie ou la production orale évaluée lors du test final d'habilitation est étalonnée à la correction-étalon du CIEP et ne doit pas dépasser une fourchette de plus ou moins 2 points d'écart par rapport à celle-ci. Cette pratique professionnelle de

l'examineur-correcteur est très prescrite dans ses procédures à travers le *Manuel de l'examineur-correcteur* du CIEP édictant « les règles d'or du comportement de l'examineur ». Celui-ci énonce les obligations et les interdictions du professionnel permettant d'assurer la validité de l'édifice d'ensemble. Mais la pratique est également très contrôlée par des « sessions de calibrage » organisées par les responsables de centre de pilotage national, avant le début des sessions d'examen. Y sont corrigées différentes copies pour les comparer avec celles du centre pilote afin de recadrer les correcteurs n'étant pas dans la fourchette et rappeler la nécessaire connaissance des descripteurs. Enfin, des « visites de conformité » sont faites de la part du centre national aux différents centres d'examens, pendant les passations, pour vérifier la conformité des pratiques au cadre institué¹²⁰ et faire des recommandations si nécessaire. On le voit, les examinateurs-correcteurs, qui le plus souvent sont les enseignants des Instituts, des Alliances françaises ou des établissements locaux, exécutent les procédures et agissent dans le cadre imparti. Le travail de l'enseignant ne peut que se trouver modifié par une telle organisation. Une étude sur les impacts des organisations certifiantes sur les pratiques professionnelles quotidiennes serait à mener. Et même si les enseignants, dans leur classe, peuvent avoir une certaine liberté pour évaluer comme ils l'entendent en dehors des certifications, on peut faire l'hypothèse de certains changements. Nous reviendrons longuement sur ces prescriptions de la pratique dans les chapitres 7 et 8 traitant de la compétence interactionnelle de l'évaluateur. Les enseignants sont aussi les principaux promoteurs de ces certifications auprès de leurs élèves. Ils les incitent souvent à passer les examens en mettant en avant les opportunités d'études ou de travail que l'obtention pourrait favoriser. On le voit, la place et le rôle des acteurs sont eux aussi ambivalents et sont finalement représentatifs des contradictions et des frontières floues entre émancipation (pour les élèves) et domination (pour les enseignants), que produit le néo-libéralisme actuellement.

1.4 Le cas particulier des Diplôme Universitaires d'Etudes Françaises (DUEF)

Ce diplôme sanctionnant un parcours de formation en langue française réalisé par les étudiants internationaux dans les centres universitaires français est organisé par niveau comme le DELF mais s'en distingue dans son organisation comme dans ses fondements. Il a été mis en place au début des années 2010 par le groupement professionnel rassemblant les centres universitaires d'enseignement du FLE, l'ADCUEFE (Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises

¹²⁰ Par exemple, le centre vérifie auprès des examinateurs-correcteurs, lors du déroulement des épreuves individuelles, des aspects comme l'accueil et la gestion de la passation, la mise en confiance du candidat et la bienveillance, la pertinence des interventions et des questions, la prise de parole et la gestion du temps de parole, les modalités d'évaluation des candidats.

pour Etrangers)¹²¹. Mais les certifications universitaires en langue française existent depuis 1961, date d'un décret national les instaurant. Il y eut ainsi en 2004 la mise ne place du CPLF, du DEF, du DAEF et du DSEF¹²², puis à partir de 2011, le DUEF, certification unique à travers la France, mais non encore reconnue par la Conférence des Présidents d'Université (CPU). Les étudiants n'obtiennent donc pas un diplôme national valorisable partout, mais un diplôme d'université valorisable dans un cursus universitaire en France, du fait de l'assise institutionnelle que permet l'ADCUEFE.

L'originalité de cette certification est qu'elle s'appuie sur un cadre externe, partagé par les universités adhérentes, mais privilégie une évaluation interne dans sa mise en œuvre. Le cadre consiste en une définition commune des compétences évaluées, d'une définition des épreuves et de leurs modalités de passation, et de la définition de critères d'évaluation pour chaque niveau du CECR. Le choix des documents, des consignes, et des pratiques évaluatives sont laissées à l'appréciation des équipes pédagogiques. Le DUEF se caractérise également par l'introduction à partir du niveau B1 d'une épreuve intitulée « savoirs culturels et/ou disciplinaires et/ou connaissances universitaires », mais elle n'est pas définie dans le cadrage commun. Cette certification est contestée par Riba & Mègre (*ibid.*), qui se font l'écho du CIEP, organisme certificateur du DELF, sur le plan de sa validité (intégration d'épreuves validant des savoirs non langagiers), de sa scientificité (absence de contre-mesure permises par les analyses psychométriques) et de ses atouts commerciaux (qui créerait un flou dans l'offre globale). Elle a pourtant l'avantage de placer les enseignants et leur liberté pédagogique au centre du processus d'évaluation tout en s'appuyant sur un cadre commun, de concilier évaluation sommative intermédiaire et finale et évaluation formative, et de sanctionner une formation linguistique semestrielle ou annuelle substantielle pour les étudiants.

2. Une interaction institutionnelle

L'examen de production orale, type DELF ou DUEF est premièrement une interaction qui met face-à-face durant quelques minutes un ou deux examinateurs et un candidat (ou deux candidats dans le cadre du DUEF). Cette interaction prend place dans un cadre institutionnel et socio-politique précis que j'ai explicité dans la section 1 ci-dessus. Il faut néanmoins aller plus loin sur le plan de la situation effective et des conditions que ce cadre institutionnel impose aux échanges et les spécificités interactionnelles conférées à la situation. Maingueneau (1991) explique qu'en analyse du discours, la notion même d'*institution* est entendue au sens large comme « tout dispositif qui délimite l'exercice de la fonction énonciative, le statut des énonciateurs

¹²¹ Aujourd'hui une quarantaine d'universités adhèrent à ce groupement et participent aux travaux.

¹²² CPLF : Certificat Pratique de Langue Française ; DEF : Diplôme d'Etudes Françaises ; DAEF : Diplôme Approfondi de Langue Française ; DSEF : Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises.

comme celui des destinataires, les types de contenus que l'on peut et doit dire, les circonstances d'énonciation légitimes » (p. 18). Un cadre externe définit donc a priori des rôles, des contenus et des prises de parole fortement asymétriques, et exerce des contraintes sur l'énonciation, ce qui induit des caractéristiques particulières du point de vue de la conduite de l'interaction et de l'évaluation. S'y exercent un certain nombre de droits et de devoirs qui concourent à « délimiter » ce type de discours en interaction et à le légitimer également. Par ailleurs, Krieg-Planque et Oger (2010), qui ont coordonné un numéro de la revue *Mots* sur les discours institutionnels, dans une perspective d'analyse du discours tournée vers les sciences de l'information et de la communication, suggèrent deux aspects pour caractériser les discours institutionnels. Tout d'abord, elles notent une certaine stabilité des énoncés et le fait que « la production des discours institutionnels [...] obéi[t] à des régularités qui réduisent la diversité des énoncés possibles » (p. 92). Les phénomènes de figement, de sloganisation ou de collocation peuvent illustrer cela, mais la stabilité peut aussi concerner l'organisation textuelle ou générique, notamment par des formes routinisées. Ensuite, elles remarquent que les discours institutionnels tendent à l'effacement de toute conflictualité. « En effet, dans l'institution, les locuteurs, sommés de répondre à des exigences complexes voire contradictoires, obéissent à une injonction plus générale : organiser la polyphonie, réduire la dissonance, produire la cohérence » (p. 93). Si, dans leurs travaux, ce « lissage » se situe davantage au niveau phrastique, leur analyse me paraît tout à fait transposable aux discours produits durant les échanges entre l'évaluateur et le candidat et correspond bien aux prescriptions exposées dans le *Manuel de l'examineur*. Les deux auteures font d'ailleurs référence à une étude d'Oger (2008) sur les discours de jurys de concours qui « permettent de dégager, dans les épreuves de culture générale, des modèles d'expression sous-tendus aussi bien par des changements d'orientation argumentative (le fameux « balancement circonspect » des énarques) que par des injonctions contradictoires qui enserrant l'ethos imposé au candidat dans un réseau complexe d'obligations » (*ibid.*).

À partir des travaux en ethnométhodologie dont l'analyse « (...) ne vise pas simplement l'interaction en elle-même, mais plutôt l'institution telle qu'elle est gérée, maintenue, éventuellement transformée dans et par l'interaction » (Mondada 2006, p. 10), les interactions institutionnelles se caractérisent par des finalités et des identités spécifiques, définissent des contraintes et des contributions attendues, des cadres de participation, un mécanisme dans la prise de parole bien identifiés, et une asymétrie interactionnelle et épistémique. Elles ont par conséquent des propriétés séquentielles bien particulières (Drew et Heritage, 1992 ; Heritage, 2013).

Les examens de production orale ont d'ailleurs fait l'objet de nombreuses études dans cette perspective, parmi lesquelles celles de Lazaraton (2002), de Seedhouse (2004, 2012), de Seedhouse & Harris (2011) ou de He & Young (1998) sont les plus emblématiques et ont consisté à décrire séquentiellement les OPI (Oral Proficiency

Interview) en comparaison avec l'activité de conversation, ou avec l'interaction didactique, elle aussi pourtant définie par sa dimension institutionnelle. En effet, l'objectif premier des interactions évaluatives à visée certificative n'est pas de parler et faire parler pour apprendre/faire apprendre mais de parler et faire parler pour évaluer. On ne se situe plus dans un processus d'apprentissage mais à la fin d'un parcours d'apprentissage. L'enjeu premier n'est donc pas celui de la construction de savoirs et de savoir-faire langagiers en langue cible mais, pour les enseignants/évaluateurs, celui de réunir l'ensemble des conditions nécessaires pour faire émerger ces savoirs et, du côté des apprenants, celui de la restitution de ces savoirs qu'ils devront actualiser en *parlant de* et en *parlant à* un auditoire avec lequel, contrairement aux usages de la conversation ordinaire ou de l'interaction en classe, la part de connivence et d'implicite semble réduite (Vigner, 2011, p. 26-27).

2.1 Des contraintes situationnelles et une interaction asymétrique

Des « facteurs écologiques » (Boutet, 2005) déterminent également cette situation de communication, qui lui donnent une configuration particulière que l'on ne soupçonne pas forcément.

2.1.1 Le temps et l'espace.

Ainsi, le temps et l'espace contraignent fortement l'échange et la prise de parole des participants. Le temps, en particulier, structure l'interaction quant à la gestion du thème, quant aux règles séquentielles. La durée est prescrite et ne peut déborder pour des raisons de validité de l'évaluation : il faut offrir le même temps de parole à tous les candidats et les différentes épreuves prévues sont délimitées par le temps, mais aussi sans doute pour des raisons de rentabilité : il faut faire passer un grand nombre de candidats en un minimum de temps¹²³. Le temps est cadencé et tous les interstices temporels (choix de sujets, relecture des notes) sont utilisés par l'évaluateur comme le dit VAL :

22 : 25 « Dans la première partie par exemple ce qu'on fait c'est que on est en situation de communication avec le candidat mais comme pendant la deuxième partie euh il a une situation d'interaction où il doit lire deux sujets et choisir un des deux thèmes ben pendant le moment où il est en train de lire ses sujets et ben on peut déjà noter euh tout ce qui est savoir-faire langue alors la langue par exemple pendant qu'il est en train de nous parler on peut noter avec des abréviations par exemple un lm si c'est la langue maternelle euh lex c'est lexicque [...] on met différentes choses comme ça pour pouvoir avoir de la matière à évaluer et pendant qu'il est en train de lire et décider des situations là on a du temps aussi pareil après il fait la situation d'interaction on est en interaction totale avec lui et avant l'exposé moi par exemple je laisse toujours une petite minute pour qu'il relise ses notes et pour qu'il se remette un peu dans le

¹²³ Le manque d'examineurs paraît important. VAL dit ainsi au cours de l'entretien que l'IF de Séville compte une trentaine d'examineurs alors que les besoins en demanderaient 90. (18 : 50).

thème de son exposé et pendant ce temps-là on peut noter la situation et l'interaction et une fois que le candidat termine l'évaluation c'est entre 10 et 15 minutes mais réellement ça dure 20 minutes c'est-à-dire qu'il y a 5 minutes à la fin à l'évaluateur qui est donné pour pouvoir compléter la grille et après l'autre candidat qui xxx parce que c'est un roulement en fait mais euh mais l'évaluation ils ont euh toutes les 15-20 minutes il y a un candidat qui passe parce que ils peuvent pas avoir ou plus ou moins donc on a 10 minutes pour faire passer le candidat 5 minutes pour l'évaluation aller chercher un autre candidat lui faire préparer le sujet l'installer dans la salle de préparation et reprendre un autre candidat et dans tout ce temps il s'est passé 20 minutes donc en 20 minutes on a 10 minutes pour l'évaluation 5 minutes pour évaluer et 5 minutes pour faire préparer un autre candidat et reprendre le candidat qu'on a fait préparer » (24 : 21).

VAL fait ici référence à l'épreuve B1 qui pour lui est l'épreuve la plus difficile à évaluer du fait de la variété des épreuves se déroulant en 3 parties. Dans ce temps très contraint, une petite latitude dans l'égrènement des minutes est prévue (entre 10 et 15 minutes) et constitue pour le candidat ou l'évaluateur une ressource disponible selon les circonstances et au regard de la nature de la performance de l'un ou de l'autre pour remplir l'objectif. Le temps est consacré à deux types de tâches pour le candidat : produire et échanger, et préparer cette production, ces deux tâches se répartissant également dans l'espace. La préparation ne se fait pas à la même place que la production. Ce découpage du temps a bien entendu des répercussions sur la gestion des échanges prise en charge par l'évaluateur puisqu'il a l'obligation de veiller à faire tenir l'interaction dans le temps imparti. Cela induit par exemple qu'il lui revient d'amorcer et de clôturer le face-à-face et d'effectuer les transitions pour que les épreuves s'enchaînent.

Ainsi, dans la simulation HUG-CAT Delf A2 (mes étudiants de master), un candidat particulièrement prolix oblige les évaluateurs novices à produire des signes explicites d'arrêt de l'échange, comme ci-dessous :

Monologue suivi – décrire son appartement 15 :36 à 16 :01¹²⁴



15 :56



15 :58

C : en face des fenêtres là où j'habite il y a un grand bâtiment de six six étages y a qu'un mur en grand

E1 d'accord

C : il y a pas le soleil qui entre et c'est trop enfermé

E1 : d'accord

C : xxx et le parquet c'est un peu :: quelques cinquante années

E1 : d'accord

C : je xxx dessus

E1 : han :: (*premier geste des deux mains en avant à 15 : 56*)

C : quand j'ai mal xx

E1 : (*deuxième geste plus en avant des deux mains à 15 : 58*)

C : voilà

E1 : ok on va s'arrêter là vous avez fait une très bonne description

E2 : très bien

E1 : c'est parfait

C : d'accord

E1 : donc ce que= (*tend la main pour récupérer les fiches puis interrompt son geste au moment du tour de parole suivant de C*)

C : =et ça me coute très cher xxx un petit studio c'est xxx

E2 : rire ouais

E1 : ah d'accord nous aussi on habite... (*retend le bras plus loin*)

C : je comprends oui

E1 : je vais récupérer le sujet n°2

Ce qui n'empêche pas par ailleurs le candidat de poursuivre après ces signes verbaux et non verbaux sur la description de l'appartement, sur son prix couteux. CAT et HUG sont allés jusqu'à utiliser une minuterie qui perturbe autant le candidat que les évaluateurs comme l'exprime CAT lors du débriefing :

¹²⁴ Conventions de transcription - Mot souligné : chevauchement de parole ; deux-points : allongement ; xxx : segment incompréhensible ; = : Succession temporelle immédiate entre les paroles précédant et succédant le signe égal ; / : intonation montante ; (.) : pause ; [xx] : paroles chevauchées

ROM donc si y a des (.) si y a des trucs à modifier ce serait euh ben de mieux gérer le temps
 VER vous avez pas mis votre réveil comme (xxx)/
 CAT alors ça je le referai plus jamais non plus parce que (.) après j- après j'ai dit euh (.)
 après j'ai essayé d'arrêter avant que ça sonne
 VER [ah ouais
 HUG [mm mm
 CAT mais je le referai pas non c'est bête
 JOH (inaudible)
 HEL ben si c'est un chrono [(inaudible)]
 CAT [c'est un chrono] mais qui sonnait à chaque fois
 JOH parce que moi j'ai hésité à mettre le minuteur aussi je me suis dit non ça va sonner ça
 va les déranger si (inaud) dans une phrase du coup j'ai mis le chrono comme ça je
 vois le temps mais ça sonne pas
 CAT ouais [mais j'ai pas pensé
 HUG [(inaudible)
 FRE moi j'ai mis le chrono (inaudible) mon portable il se bloquait j'étais tous le temps en
 train de me bagarrer (inaudible) le truc
 CAT parce que le temps c'est ça aussi savoir ce que ça représente une ou deux minutes
 quand on a vu l'extrait du (inaud) de la dame qui fait passer elle s- on a l'impression
 qu'elle a une horloge dans la tête elle sait euh quand s'arrêter etcetera pourtant on a
 pas l'impression qu'elle a les yeux rivés sur un sur une horloge que moi alors moi je
 (inaudible)

CAT exprime que ce procédé n'est pas pertinent mais il la renvoie à cette capacité à « sentir » le temps, (« savoir ce que ça représente une ou deux minutes ») le moment d'arrêt de la parole du candidat qu'elle a repéré comme un savoir-faire notable chez les évaluateurs experts lors des visionnages de la phase 2 d'observation. D'autres binômes d'étudiants ont fait d'autres essais avec un chronomètre, mais de façon générale, l'introduction d'un objet et la nécessité de focaliser dessus à certains moments pour surveiller le temps complexifie le caractère polyfocalisé de la situation (parler, comprendre, noter, évaluer, gérer le temps). La gestion du temps peut occasionner de la part de l'évaluateur une intervention directe sur la continuité thématique comme des interruptions, des réorientations, des ruptures de la continuité, bien que cela soit proscrit dans le manuel de l'examineur. Nous verrons *infra* les « tactiques » ou procédés permettant d'atténuer ces ruptures.

Concernant les conditions spatiales de la scène interactionnelle, les passations d'épreuves de production orale se déroulent dans un espace dédié, généralement une salle de classe. Un autre espace est aménagé pour le candidat uniquement et sous la surveillance d'une personne, pour la préparation écrite. Ce peut être une autre salle ou un couloir (IF Séville)¹²⁵. Le passage de l'un à l'autre espace par le candidat s'effectue à

¹²⁵ En dernier ressort, les préparations peuvent s'effectuer dans la même salle que les passations. C'est le

partir d'injonctions énoncées par l'examineur accompagnées de gestes de pointage ou de direction (« installez-vous », « vous pouvez aller préparer pendant dix minutes là-bas »). Ce changement d'espace ou de place proposant un isolement momentané du candidat suggère en creux que la performance en sera facilitée et qu'un travail écrit est requis. Le changement de place est aussi un changement de modalités verbales (passage de la préparation écrite à la production orale). Dans les situations à un évaluateur, les participants se placent l'un en face de l'autre, séparés par une table. Dans les situations à deux évaluateurs, généralement assis l'un à côté de l'autre, souvent, l'un conduit l'interaction avec le candidat et l'autre prend des notes, comme on peut le voir ci-dessous dans le contexte canadien (vidéos Ontario) :



Image 1 : Vidéos de passation DELF – Gouvernement ontarien

Dans ces conditions, bien qu'il y ait trois participants, les échanges se passent sur le mode du dialogue (Traverso, 1996). Le candidat échange alternativement avec l'un puis avec l'autre évaluateur, en fonction de l'épreuve, ce qui peut par ailleurs constituer un indice de changement d'épreuve. Les deux évaluateurs ne se parlent pas.

Mes étudiants en revanche, ont choisi de disposer symétriquement les participants à la table, « en triangle », en instaurant une distance égale entre les trois personnes, comme l'indique les photos ci-dessus avec CAT et HUG. À gauche et au milieu de la photo se trouvent les étudiants-examineurs et le candidat est à droite. Les deux examinateurs présents se répartissent les rôles et/ou les alternent, entre celui qui mène l'activité et prend part au dialogue et celui qui, plus en retrait, note les points saillants de l'échange qui serviront ensuite d'appui pour compléter la grille de descripteurs.

Extrait de débriefing HEL/PAU/CAT/ROM/HUG : disposition en triangle

HEL donc on a choisi de faire passer l'épreuve dans une disposition en triangle c'est à dire que dans la mesure où on était deux évaluateurs (.) y en avait un qui gardait uniquement le rôle d'évaluateur (.) c'est celui qui était en bout du triangle et donc y avait le candidat là et l'autre évaluateur à qui la personne parle (.) donc en fait y a une séparation des rôles entre enfin une séparation claire des rôles au niveau de ce que chaque personne doit faire c'est à dire que ça

cas dans certaines épreuves du DUEF que j'ai observées. VAL nous dit ainsi dans l'entretien que la présence d'un candidat qui prépare l'épreuve durant la passation avec un autre candidat contraint encore davantage la parole de l'évaluateur forcé de modifier des questions déjà énoncées et entendues par le candidat qui préparait.

part du constat que lorsqu'on a visionné les films c'est ce qu'on a vu avec (xxx) aussi c'est qu'on avait l'impression que y avait un espèce de deux contre un (.) c'est à dire qu'y avait ces deux évaluateurs face au candidat (.) et on trouvait que ça mettait en place une espèce de situation de stress en fait (.) de stress et qui en plus ne correspondait pas à une situation authentique et nous on voulait recréer le plus possible une situation authentique dans la mesure enfin en partant du postulat que les compétences langagières disons sont leur progression est proportionnelle au contexte (.) de communication

PAU on s'était mis aussi comme CAT HUG et HEL en triangle en fait et il a compris très rapidement qu'il devait pendant les deux premières parties me regarder moi et ensuite pour l'interaction ils se sont mis debout donc j'étais complètement même hors du champ enfin il m'a pas regardé une seule fois en fait (.) ça c'était plutôt pas mal

Les étudiants justifient ce choix d'organisation par opposition à des films de situations professionnelles visionnés durant la phase 2 de la formation et par le souhait de minimiser l'asymétrie (« y avait un espèce de deux contre un »), de minimiser l'émotion du candidat (« ça mettait en place une espèce de situation de stress en fait »), de favoriser le cadre secondaire par rapport au cadre primaire (« on voulait recréer le plus possible une situation authentique »), tout cela basé sur le postulat de la dimension contextualisée de la compétence langagière. Dans cet extrait, PAU remarque également que le choix de la disposition en triangle, complété par la position debout pour le jeu de rôle, permet, selon elle, que le deuxième examinateur s'abstraie de la situation et du regard du candidat (« j'étais complètement hors du champ, il m'a pas regardé une seule fois »). Ce qui ne semble pas toujours le cas puisque des micro-échanges triadiques s'observent, comme lorsque le candidat poursuit la description de son appartement, faisant réagir les deux évaluateurs. Leur choix a donc été de ménager des conditions spatiales pour tenter de dissocier nettement évaluation et interaction et pour atténuer quelque peu le cadre contraint et évaluatif de la situation. La disposition spatiale correspond également pour les étudiants-évaluateurs à une préoccupation d'efficacité du déroulement de l'épreuve. L'efficacité est visée grâce à une meilleure répartition des modalités verbales orale et écrite propres aux tâches des évaluateurs. Celui qui interagit parle, celui qui évalue écrit. Par efficacité, il faut entendre plutôt une efficacité subjective naissant de la réunion de différents ingrédients au profit de l'interaction évaluative. De même, dans l'extrait ci-dessous :

Extrait de débriefing CHA/LEN : être à 100%

donc comme les autres groupes en fait on a décidé de se mettre en triangle pour que l'idée c'est vraiment que la personne qui n'examine pas qui prend des notes soit à cent pour cent enfin presque en tout cas puisse (.) observer tout des deux côtés de manière objective et pour que l'autre personne se concentre vraiment sur le discours et puisse être en fait comme tu disais essayer de sourire et d'être avec la personne quoi parce que quand on doit faire les deux sachant que c'est déconseillé de prendre des notes devant le candidat quand on est en face de

lui ben on perd beaucoup de chose et là ça permettait de noter plein de choses par exemple enfin des points positifs j'avais fait une j'avais la grille d'évaluation

on peut lire également cette préoccupation de tout voir (« observer tout »), tout relever (« noter plein de choses »), interagir avec beaucoup de présence (« être à 100%, se concentrer vraiment, être avec la personne quoi ») par le sourire et le regard. Pour CHA, cette configuration spatiale choisie et cette préoccupation de maîtrise de la situation viennent non pas, comme CAT, HUG, HEL et PAU, favoriser un enjeu plutôt qu'un autre, mais au contraire donner une pleine place à l'interaction et à l'évaluation.

2.1.2 Une situation foncièrement asymétrique

Outre le fait que chaque participant est investi dans un rôle induisant une asymétrie fondamentale à la situation : compétences langagières inégales, rôle d'évaluateur (position dominante : jugements, décision ; responsable du déroulement de la situation) et de candidat (requérant une attestation de ses compétences, position dominée : faire la preuve de ses compétences, se plier aux différentes consignes énoncées, etc.), on remarque que les situations fictives proposées dans l'épreuve d'interaction amplifient cette asymétrie dans des sujets de niveau B1 comme ceux proposés ci-dessous :

EX.2 ► **SUJET 1** (3 à 4 min)
Pendant votre séjour en France, vous avez acheté un vêtement qui, finalement, ne vous convient pas. La publicité précisait « satisfait ou remboursé ». Vous demandez le remboursement de votre achat, mais le vendeur refuse et vous propose un échange. Vous n'êtes pas d'accord avec sa proposition. Vous insistez pour vous faire rembourser.
L'examineur joue le rôle du vendeur.

EX.2 ► **SUJET 5** (3 à 4 min)
Vous êtes en France et vous proposez d'organiser, dans la résidence pour étudiants étrangers où vous habitez, un festival gastronomique : chaque dîner sera préparé par un étudiant de nationalité différente. Le responsable de la résidence trouve ce projet difficile à réaliser. Vous insistez.
L'examineur joue le rôle du responsable de la résidence.

En effet l'examineur joue toujours le rôle du personnage qui est investi d'un pouvoir, ici un responsable de résidence ou un vendeur qui a des stratégies de vente. Le candidat, de son côté, a toujours le rôle du requérant (requête d'un service, d'un changement, d'un bien) sur le mode de l'insistance et de l'argumentation¹²⁶. Dans les épreuves B1 « Exercice en interaction » mises en ligne¹²⁷ par le CIEP, on trouve les rôles suivants :

¹²⁶ Il faut noter que dans le *Manuel de l'examineur*, on lit p. 13 : « Dans ces dialogues simulés, l'examineur a une identité fictive (vendeur, employée de banque, contrôleur SNCF, ami...) alors que le candidat reste dans son propre rôle ».

¹²⁷ Consulté le 1^{er} juin 2018.

	Examineur	Candidat
Niveau A2 (15 sujets au choix)	Agent immobilier, ami, vendeur, serveur, employé de gare, directeur, collègue spécialiste d'informatique, agent de police, responsable d'entreprise, responsable de garderie, directeur d'école, responsable de bibliothèque	-Requérant de logement, de vacances, d'un ordinateur, d'un chien, d'un spectacle, d'un repas au restaurant, d'un billet de bus, d'un travail, d'une aide en informatique, d'une place en crèche, d'une inscription en bibliothèque -victime d'un accident -parent d'élève
Niveau B1 (5 sujets au choix)	Vendeur de vêtement, collègue de travail, ami, réceptionniste, responsable de résidence étudiante	Client, stagiaire dans une entreprise, étudiant, touriste, ami

Si on comprend que le candidat au DELF, puis le diplômé, va valoriser ultérieurement ces compétences pour faire des études, voyager, s'installer en France, il faut constater que les échanges transactionnels sont les plus nombreux. Si au niveau A2, les candidats ou les locuteurs ne disposent pas de ressources langagières en français très importantes, ne pourrait-on pas imaginer des situations où le candidat est mis dans une position autre que celle de requérant¹²⁸ ? Que disent en creux ces choix sur le regard institutionnel porté sur les situations de communication en langue française ? Que l'asymétrie linguistique et culturelle ne permet pas au candidat de tenir un rôle de dominant, et cela même dans une simulation ? Ou s'agit-il de donner une valeur aux ressources symboliques montrées du candidat, mais dans le cadre d'une situation fortement inégale ? Et que penser des projections identitaires produites par l'institution sur les candidats ?

Il me semble que cela renvoie ici à des conceptions différenciatrices et inégalitaires des rapports sociaux et des identités en langue française, ou à tout le moins à des logiques implicites de sélection. Et même les situations symétriques proposées dans les jeux de rôles ne sont que des rôles d'amis qui demandent quelque chose. Cette configuration des rôles renforce en tout état de cause la relation de pouvoir entre l'évaluateur et le candidat et construit une identité pour le candidat obligé d'être le meilleur requérant possible et de développer des stratégies pour convaincre et obtenir la requête. Et même si cela se passe dans le cadre fictionnel, l'enjeu d'évaluation qui lui est supérieur, lui, n'est pas fictif. L'identité contextuelle « investissable » par le candidat est réduite à

¹²⁸ Ce qui est intéressant à mettre en parallèle avec la pratique communicative omniprésente dans le discours de l'évaluateur, la question.

priori ; ce sont les ressources communicatives et ses compétences stratégiques qui peuvent éventuellement l'enrichir et lui permettre de trouver une brèche de liberté à l'intérieur de cette contrainte¹²⁹.

2.2 Une interaction scriptée

2.2.1 Des cadres primaires et secondaires qui figent les rôles

Le cadre évaluatif de la production orale induit un certain « feuilletage » interactionnel. Comme dans les interactions didactiques, l'instance communicationnelle se trouve prise dans un *double* cadre d'expérience (Cicurel 2011, p. 88, à partir de Goffman 1991). Un *cadre primaire* tout d'abord qui s'actualise dans la dimension institutionnelle de la situation et qui exerce une grande influence sur le comportement interactionnel des participants (façon d'occuper l'espace, rituels de comportements, règles implicites, prévisions des actes des participants) et produit des actes de paroles liés à l'évaluation, au contrôle de la réception du sens, au « faire évaluatif » (je répète, j'explique, lisez, parlez, dites). Un *cadre secondaire* ensuite, constitué par une *modélisation* de la vie réelle, une *réalité projetée* : cadre effectif mais fictionnel, à travers le recours presque systématique à la simulation ou à la fiction (jeu de rôle) référant aux interactions ordinaires de la vie sociale. Par exemple, dans ce sujet de simulation d'une conversation (DUEF A2),

« vous êtes libre ce week-end. Vous avez envie d'en profiter pour faire une excursion avec votre ami(e). Discutez pour vous mettre d'accord. Le professeur jouera le rôle de votre ami(e). »

L'intrication des cadres affleure très explicitement : les interlocuteurs sont des amis, l'interaction est alors de nature symétrique, mais la situation d'évaluation et le rôle du professeur est réintroduit dans cette scénarisation¹³⁰. L'épreuve prévoit par conséquent une interaction asymétrique, à l'intérieur de laquelle sont aménagées des séquences symétriques. Cette configuration contribue à juxtaposer des formes de participation dans la séquentialité interactionnelle, à figer les rôles durant le déroulement, ce qui peut parfois faire écran à la réalisation des tâches d'évaluation.

¹²⁹ Il faut d'ailleurs envisager dans l'entretien que les candidats peuvent être amenés à « mentir » et à exprimer des contenus sur leur vie personnelle qui ne sont pas vrais. Ainsi, à la question « qu'est-ce que vous allez faire ce week-end ? », on peut imaginer que si le candidat ne fera rien de particulier, il peut inventer de toute pièce des activités ou parler d'une activité qu'il a en réalité faite il y a un mois. La maxime de vérité n'est pas obligatoirement requise dans cette épreuve où il y a aussi une asymétrie dans la diffusion d'informations personnelles.

¹³⁰ Le terme de professeur (et non celui d'examineur) est utilisé ici parce qu'il s'agit d'une évaluation interne pour le DUEF, au sein de l'université Lumière-Lyon 2. Ce qui n'est pas sans complexifier encore davantage les rapports de rôle.

2.2.2 Un enchaînement séquentiel régulier et prévisible

La stabilité des énoncés dans les situations de communication institutionnelle dont parlent A. Krieg-Planque & C. Oger (cf. *supra*) s'applique aux interactions évaluatives, au niveau des énoncés et au niveau de l'organisation structurale des échanges. Un script est prédéterminé par l'instance certificatrice et les phases et activités langagières sont de ce fait relativement constantes également.

On distingue tout d'abord les échanges propres aux épreuves (entretien, monologue suivi, interaction se déclinant en jeu de questions/réponses, exposition et échange d'opinions, échange transactionnel ou conversationnel simulé) et les échanges préparatoires aux épreuves (présentation/exposition des épreuves, des tâches et du déroulement, choix de sujet, explications/négociations métalinguistiques ou métaprocédurales sur la compréhension des épreuves ou des tâches, rappel des sujets choisis). Ceux-ci portent au début de l'échange sur l'ensemble de l'examen. Puis ils ouvrent chaque début de séquence¹³¹. Durant le temps d'échange, il reste quelques interstices pour des échanges rituels (salutations, remerciements, invitation à, bribes conversationnelles).

L'enchaînement global prototypique se déroule ainsi pour l'épreuve B1 :

Première ouverture > explication des étapes de l'épreuve > choix du sujet à préparer seul > préparation du candidat > deuxième ouverture > épreuve 1 (entretien) > épreuve 2 (jeu de rôles) > épreuve 3 (monologue suivi) > clôture

LAU-JOH Simulation production orale B1-CIEF	
Séquence	Tour de parole introduisant la séquence
Ouverture 1	Alors voilà le sujet (<i>elle passe la feuille à l'étudiante</i>). Donc, alors nous, on est étudiantes en master de FLE. Donc, moi, c'est Johanna Et moi, je suis Laura.
Explication des étapes	Laura. Voilà. Alors...Donc le sujet se déroule en trois parties qui vont durer au total 15 minutes à peu près. Maintenant, tu auras 10 minutes pour te préparer pour la DERNIERE partie, ok ? (<i>elle fait des gestes qui accompagnent ce qu'elle dit</i>) (<i>hochement de tête</i>)
Choix du sujet par le candidat	Donc, on va te demander de choisir entre deux sujets pour la dernière partie et tu pourras te préparer pendant 10 minutes. (<i>elle dispose les deux feuilles sur la table</i>) Ah, c'est

¹³¹ La notion de séquence renvoie à l'unité interactionnelle définie dans la perspective structurale de l'analyse des interactions et est définie par un ensemble de tours de parole ou d'échanges liés par un même objectif et/ou un même thème (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

	<p>vrai ! (rires) <i>(elle choisit une des feuilles)</i> Celle-là ? D'accord. Sujet 2 + Donc tu peux prendre des notes si tu veux sur la feuille. Euh donc 10 minutes. C'est bon ! +++ Si tu as des questions pour le vocabulaire tu peux nous demander pour t'expliquer. <i>(hochement de tête)</i> Merci.</p>
Ouverture 2	<p>22 L Alors c'est bon ? 23 C C'est bon 24 L Alors, tu vas garder tes notes pour tout à l'heure. Tu vas garder tes ::tes notes pour plus tard parce que c'est pour la dernière épreuve. Ca va ? 25 C <i>(hochement de tête)</i> 26 L Ok. Maintenant on va commencer par l'entretien. 27 C <i>(hochement de tête)</i></p>
Epreuve 1	<p>28 L Tu vois ::: la première activité c'est un entretien dirigé et ça dure de 2 à 3 minutes. Pour cette première partie, moi, je veux que tu te présentes ::que tu me parles de toi ::comment tu t'appelles, de ce que tu fais... 29 C Présenter moi Hmmm moi ? <i>(elle se pointe du doigt elle même)</i> 30 L Oui, toi. Ta vie, toi <i>(elle pointe du doigt l'élève)</i></p>
Epreuve 2	<p>D'accord alors hum donc maintenant la deuxième partie donc juste là <i>(montre le sujet sur la feuille du candidat)</i> donc ça sera une interaction. Donc on va te faire choisir deux sujets. C D'accord <i>(hochement de tête)</i> J et euh du coup bah on va faire un jeu de rôle. <i>(l'évaluatrice pose sur la table les deux sujets)</i></p>
Epreuve 3	<p>Maintenant hum on passe à la troisième partie <i>(elle pointe du doigt des informations sur le sujet de la candidate)</i> donc c'est là. Et tu dois exprimer ton point de vue. Oui <i>(hochement de tête)</i> Oui ? Donc ce que tu as préparé avant, là tu vas t'en servir + donc moi, ce que je veux c'est que tu me présentes ton sujet et que tu me dises ce que tu en penses, ok ? et si APRÈS, moi j'ai des questions: je te poserai quelques questions, ok ? D'accord donc euh vas-y</p>
Clôture	<p>Tu as raison.+ Les addictions ne sont pas bonnes, aucune / Bon, très bien. Merci beaucoup. Super /</p>

Dans cet exemple extrait du corpus EVALINT, les deux étudiantes respectent le scénario prévu et adoptent le « langage opératif¹³² » requis consistant à donner uniquement les informations nécessaires (maxime de quantité). De nombreux marqueurs « donc », « maintenant », jalonnent le discours et marquent les étapes. Le discours des évaluatrices est assez modalisant (« tu peux », « tu vas ») énonçant les autorisations et les obligations. Elles énumèrent pour chaque épreuve ou sa nature (« une interaction », « un jeu de rôle ») ou son objectif fonctionnel (« tu dois exprimer ton point de vue »).

La normalisation des échanges entre l'évaluateur et le candidat impose une structuration de la parole dont la responsabilité est du ressort seul de l'évaluateur.

3. Considérations éthiques

Etymologiquement, évaluer signifie donner une valeur. L'évaluation nous place par conséquent quel que soit l'angle de vue adopté, du côté des valeurs et des normes sociales propre à l'agir humain (on donne une valeur par rapport à une référence). Ces deux « objets » sont typiquement ceux de la philosophie politique et il semble que si on pense à l'évaluation certifiante particulièrement, l'agir humain (ou l'agir de l'évaluateur) est celui du pouvoir d'un individu conféré par une autorité de donner une valeur (de ses compétences langagières) à un autre individu, qui pourrait en faire un moyen de valorisation et de reconnaissance sociale dans une communauté. Quelle que soit la façon dont les tests et évaluations sont construits, ils sont « l'incarnation des valeurs sociales » (McNamara, 2001, p. 334). Cette section est largement tributaire des réflexions de T. McNamara et E. Shahomy. Elle prend volontairement une orientation critique, non pas tant pour façonner et adopter un point de vue sur l'évaluation en langues, que pour disposer d'un aiguillon capable de baliser la réflexion tout au long de cet écrit.

¹³² Le terme de langage opératif vient de l'ergonomie française et en particulier de P. Falzon. Il vient d'un constat que le langage naturel dans la communication homme-machine n'est pas suffisamment opérant (ambiguïtés, multiréférentialité, contextualisation, processus interprétatif) et que les discours des opérateurs (qui agissent sur un environnement) se mettent au service des opérations à réaliser pour parvenir à un objectif. Il s'agit donc d'un discours spécialisé, laconique, facilitant le traitement de l'information et ne subissant pas de variation « parce que directement modelé par des connaissances propres à l'activité, c'est-à-dire par des connaissances opératives » (Falzon, 1986, p. 43) et permettant de gagner du temps. Le caractère opératif des paroles des évaluatrices tient dans le fait qu'elles déclinent au candidat les « opérations » à effectuer, ni plus ni moins, et qu'elles sont suivies immédiatement par l'effectuation.

3.1 L'évaluation : exercice de la démocratie ou d'un pouvoir assujettissant ?

La justice sociale et l'équité entre les individus sont des valeurs cardinales des sociétés démocratiques. L'évaluation est généralement pensée sur ces valeurs : les moyens d'évaluer sont conçus dans un souci d'égalité de traitement des personnes évaluées, donc d'équité. L'enjeu démocratique se situe également dans la possibilité que donne l'évaluation à chaque personne de développer son autonomie, langagière et sociale en l'occurrence, parmi sa communauté d'appartenance, qu'elle soit nationale ou autre, et de se construire une place au sein de cette communauté grâce à une reconnaissance de ces compétences.

Néanmoins, il semble que beaucoup de voix se sont élevées, et depuis longtemps, pour signaler au contraire que le vrai visage de l'évaluation était plutôt celui de l'assujettissement des individus, du contrôle, du pouvoir. Et si mes étudiants contestent parfois implicitement cette focalisation sur les certifications, c'est qu'ils ont bien conscience de cela. Lorsqu'ils sont évaluateurs, ils sont investis d'un pouvoir. Mais de quoi s'agit-il au juste ? Repartons de M. Foucault¹³³ avec son ouvrage *Surveiller et punir*. En effet, il explique comment, dans les sociétés disciplinaires, l'examen médical, militaire ou scolaire « intervertit l'économie de la visibilité » (p. 151). Ce n'est plus celui qui a le pouvoir qui est visible, c'est celui qui y est assujéti. Il prend pour exemple la première revue militaire effectuée par Louis XIV qui a été frappée sur une médaille, où ce sont bien les troupes examinées par le roi qui sont figurées au premier plan. « L'examen est la technique par laquelle le pouvoir au lieu d'émettre les signes de sa puissance, au lieu d'imposer sa marque à ses sujets, capte ceux-ci dans un mécanisme d'objectivation. (...) L'examen vaut comme la cérémonie de cette objectivation » (p. 151).

Pour ce qui m'occupe, ce mécanisme d'objectivation représente l'outil et les conditions d'évaluation dans lesquelles l'évaluateur est finalement considéré comme extérieur à la situation. La façon dont il pose les questions, la manière d'accueillir le candidat, de réagir à ses paroles, etc., ne fait pas partie de l'appareillage. Les pratiques évaluatives réelles, situées et incarnées sont hors-champ. Ce qui fait dire à Riba & Mègre (2014, p. 72) que « les facteurs humains échappent souvent à la standardisation de l'évaluation, qui pourtant renforce la stabilité de la note en uniformisant les grilles, les modalités et les procédures de correction. Ces facteurs sont appelés « parasites de l'évaluation » et menacent tous les correcteurs et bien sûr les candidats ».

¹³³ C'est la lecture de McNamara (2007) qui m'a inspiré la lecture de M. Foucault, et j'ai retrouvé cette source également après avoir écrit ces lignes, dans la synthèse d'habilitation d'E. Huver (2014). Si nous avons sélectionné peu ou prou les mêmes extraits elle et moi, ce n'est toutefois pas tout à fait dans la même perspective ; E. Huver les convoque pour mettre à plat les concepts d'objectivité et de subjectivité sous-jacents à l'évaluation dans les sciences humaines du XXème siècle. Pour ma part, les considérations éthiques, et donc les conceptions de Foucault, représentent un contrepoint préalable à mon étude sur les pratiques interactionnelles en situation d'évaluation certificative.

L'évaluation certifiante touche dès lors les identités des personnes, l'évaluateur comme l'évalué. L'évaluateur tout d'abord ; Son rôle est à la fois limité et important ; limité (en tout cas dans le cadre du DELF et du DALF) parce qu'il n'est pas à l'origine de la procédure stricte d'évaluation qu'il doit pourtant suivre (cf. *Manuel de l'examineur* et sections 2.1 et 2.2 ci-dessus) ; important parce qu'il est investi du rôle d'interprète d'une performance et de décisionnaire sur la validité ou non de la compétence langagière de la personne, décision qui peut avoir une incidence notable sur le parcours de vie de la personne. Mais son rôle est aussi de se rendre le moins présent possible (et donc le plus invisible possible)¹³⁴.

Pour le candidat, maintenant. M. Foucault nous dit ceci :

l'examen fait entrer l'individualité dans un champ documentaire », c'est-à-dire qu'il place [les individus] « dans un réseau d'écriture : il les engage dans toute une épaisseur de documents qui les captent et les fixent. Les procédures d'examen ont tout de suite été accompagnées d'un système d'enregistrement intense et de cumul documentaire. (...) Cet appareil d'écriture qui l'accompagne, [constitue l'individu en] objet descriptible, analysable, non point cependant pour le réduire en traits « spécifiques » comme le font les naturalistes à propos des êtres vivants, mais pour le maintenir dans ses traits singuliers, dans son évolution particulière, dans ses aptitudes ou capacités propres, sous le regard d'un savoir permanent. (...) L'examen comme fixation à la fois rituelle et « scientifique » des différences individuelles, comme épinglage de chacun à sa propre singularité (...) indique bien l'apparition nouvelle de pouvoir où chacun reçoit pour statut sa propre individualité, et où il est statutairement lié aux traits, aux mesures, aux écarts, aux « notes » qui le caractérisent et font de lui de toute façon un « cas ». (...) Finalement, l'examen est au centre des procédures qui constituent l'individu comme effet et objet de pouvoir, comme objet et effet de savoir. (p. 154-155)

Il me semble que l'appareil d'écriture et documentaire de la compétence langagière, à travers épreuves, grilles, et descripteurs s'est renforcé depuis le temps d'écriture de M. Foucault, en raison des objectifs de performance évoqués ci-dessus, et qu'il concrétise le mécanisme d'objectivation. Mais je pourrais également ajouter qu'un appareil de la parole est venu s'ajouter. En effet, les formats de parole normés (instructions, formes et types de questions, organisation réglée des tours de parole, temps de parole, etc.) dans ces épreuves orales configurent, voire renforcent cette relation de pouvoir et façonnent également les individualités ou les identités. En particulier, celle des candidats est réengagée et disciplinée. Néanmoins, l'appareil de la parole paraît moins stable que

¹³⁴ Ce qui est contradictoire avec ce que j'ai observé chez mes étudiants, qui ont eu cette préoccupation de soigner leur présence face au candidat

l'appareil d'écriture, comme le montre Yann Kerlo'ch, vidéaste, dans son court-métrage *Comme une B1*. La passation commence par l'entretien dirigé puis une question de l'examineur sur le père de la candidate va les emmener tous les deux sur un terrain imprévu (le père est en fait mort dans un accident d'avion) qui conduit à l'échec de la passation (la candidate s'en va). L'expérience de deuil et de perte de la jeune fille s'est avérée incommunicable dans les formats de parole imposés (en plus de moyens linguistiques limités), malgré plusieurs tentatives de sa part¹³⁵. Les choix filmiques du cinéaste amplifient d'ailleurs l'effet tragique de cet échec en alternant focalisation sur cette candidate et son examinateur et focalisation sur un autre binôme présent dans la salle d'examen, dans lequel le candidat, en tenue militaire, se plie très bien aux normes de cet appareil de la parole. De son côté, la candidate s'est sans doute trop engagée sur le plan de l'identité individuelle (et l'évaluateur l'a suivie). Cela a eu pour conséquence que l'évaluateur n'a pas pu faire son travail de valider et par conséquent de visibiliser son identité de locutrice compétente en français, et donc une partie de son identité sociale. McNamara (2007, p. 133) résume ainsi : « tests create the identities they measure. ».

Face à ces enjeux démocratiques de l'évaluation, pour le candidat, l'auto-évaluation est aujourd'hui valorisée parce qu'elle offre le moyen de partager davantage le processus d'évaluation entre évaluateur et évalué. Le candidat ou l'apprenant est rendu acteur de sa propre évaluation. Et il existe maintenant des exemples intéressants de dispositifs institutionnels d'auto-évaluation, en particulier en milieu universitaire. L'usage des portfolios, l'autonomie guidée par des activités de l'enseignant constituent des outils d'évaluation formative qui peuvent aboutir à la certification. Mais il semble que les évolutions soient lentes de ce côté, notamment en raison de la pression institutionnelle et politique dont j'ai parlé plus haut, mais aussi d'une place de plus en plus grande prise par l'évaluation externe. Et elles posent d'autres questions sur le plan éthique et politique également puisque les mécanismes d'auto-évaluation peuvent aussi se penser dans une logique néo-libérale d'émancipation vs. de domination exprimable par la formule de M. Foucault dans *Naissance de la biopolitique* (1979) : « L'individu comme un nouvel entrepreneur de lui-même ». Pour l'évaluateur, cette perte d'autonomie dans la pratique évaluative dévolue à des organismes externes au profit de prescriptions fortes associée à des cadences de correction et d'examen qui s'apparenteraient presque à du taylorisme, sont autant de menaces d'assujettissement, que l'on peut qualifier de consenti. P. Rosanvallon, qui fait l'examen critique du néo-libéralisme, dit ainsi que celui-ci est fondé sur des ambiguïtés structurantes et sur des confusions

entre des formes inédites de domination et la reconnaissance positive de la singularité des personnes. (...) D'un côté on dénonce la société de marché, avec l'explosion des inégalités qu'elle engendre, le règne mortifère du court-

¹³⁵ On pourrait parler de « subjectivité empêchée » (Glady & Vandeveldde-Rougale, 2016).

termisme qui la guide, et sa dureté vis-à-vis des faibles, mais de l'autre côté, l'attachement à pouvoir noter les gens et les choses sur internet, à comparer en permanence les prix et les produits, la hantise des free-riders, est quelque chose qui détermine des formes de vie quotidienne, qui sont de fait acceptées. Et de même qu'on s'alarme des inégalités en général tout en reconnaissant implicitement comme fondés les ressorts de l'inégalité qui les conditionnent, on pourrait dire qu'on s'alarme du néo-libéralisme mais on accepte implicitement tout un ensemble de règles de comportement qui lui sont liés d'une autre façon. En matière d'inégalité, on voit qu'il y a un attachement à lutter contre les inégalités mais en même temps à voir sa rémunération se distinguer de celle d'autres personnes jugées moins engagées dans le travail. Il y a ainsi un rejet global d'une forme de société qui voisine avec l'acceptation de fait des mécanismes qui la produisent. (Cours du Collège de France donné le 31 janvier 2018, *Les années 1968-2018, une histoire intellectuelle et politique, Modernité, libéralisme et néo-libéralisme*)

L'évaluation certifiante me paraît constituer socialement et politiquement un rouage de cette ambiguïté entre reconnaissance de l'individu (le candidat comme l'évaluateur), de ses compétences et distinction, tri, voire asservissement sur le marché des compétences langagières ou professionnelles. Comme je le disais dans la section 1.3 de ce chapitre, la place et le rôle des acteurs de l'évaluation certifiante sont ambivalents des contradictions et des frontières floues entre des dispositifs porteurs d'émancipation et de reconnaissance (pour les enseignants-examineurs comme pour les apprenants-candidats¹³⁶) et, dans le même temps, porteurs de domination (se soustraire à des procédures d'évaluation et être contrôlé dans son activité) que produit le néo-libéralisme actuellement. Il y aurait là de la part de la discipline « didactique des langues » grand besoin de s'interroger sur la place du marché (qui certes a toujours sous-tendu le domaine) et ses répercussions ou conséquences sur l'apprentissage et l'enseignement, mais aussi sur son avenir.

3.2 L'objet de l'évaluation : la performance ou la compétence ?

Un des principes directeurs de l'évaluation en langues est de considérer que ce qui est évalué est la performance, c'est-à-dire une forme potentielle et généralisée de la compétence observable à un instant T. Et évaluateurs comme évalués s'y entendent. Deux réflexions découlent de cela. Premièrement, on n'évalue que de l'activité langagière observable et deuxièmement on établit une relation directe et transparente

¹³⁶ Je lis par exemple dans le rapport de stage d'E. Deux sur le DELF en Italie, « il est indéniable que, dans le monde de l'enseignement du Français Langue Etrangère de (Ville), être examinateur apporte un certain prestige à l'enseignant qui pourra utiliser ce « plus » de son curriculum pour obtenir de nouveaux contrats/cours dans les écoles » (Deux, 2017, p. 31).

entre performance et compétence, l'une étant l'actualisation de la seconde. Riba & Mègre (*ibid.*) ne le disent pas autrement : « la performance sera l'expression de la compétence dans un contexte déterminé. (...) [Il s'agit] d'inférer la compétence. (...) Rien cependant ne nous permet d'affirmer que cette compétence est réelle, sauf à le vérifier en contexte » (p. 134-135). Il me semble que dans une logique formative telle que la mienne, ces deux aspects sont fondamentaux pour les jeunes évaluateurs. La relation instituée entre performance et compétence n'est qu'indirecte puisqu'entre l'une et l'autre se trouve tout le contexte de l'évaluation : la manière dont a été élaboré le construct, dans quel but, selon quels principes méthodologiques, épistémologiques, voire idéologiques, mais aussi l'histoire de l'évaluation dans ce contexte même, ou encore la formation des évaluateurs et des évalués, bref toute l'épaisseur sociale, individuelle, historique propre à cet instant d'évaluation. On ne peut qu'appeler à la prudence sur cette relation directe établie entre performance et compétence aussi parce qu'en situation d'évaluation le candidat montre qu'il sait faire plutôt qu'il ne fait. McNamara (2001, p. 337) ajoute un aspect important pour comprendre le gap entre performance et compétence :

The assumption of performance as a direct outcome of competence is problematic, as it ignores the complex social construction of test performance, most obviously in the case of interactive tests such as direct tests of speaking. I do not rehearse these arguments further here, but emphasize the potential of such an erasure of the social to lead to an unfortunate result: that the impression created by the joint action of the many participants in the language testing event (communicative partner, rater, test designer) is attributed solely to the performance of the candidate. (c'est moi qui souligne)¹³⁷.

Il nous met en garde contre une potentielle erreur d'attribuer la performance du candidat au seul candidat et de ne pas considérer que cette performance est co-construite. Cela rejoint ce que je disais précédemment : l'évaluateur est un angle mort dans la performance, sa pratique située, ses actions et réactions ne sont pas prises en compte par l'outil. Comme le souligne Pekarek-Doehler (2006) : « les dispositifs d'évaluation les plus divers sont massivement centrés sur ce que l'apprenant sait faire seul, indépendamment des conditions interpersonnelles, matérielles, interactives de la situation d'évaluation et non pas sur ce que l'apprenant arrive à faire avec autrui dans

¹³⁷ « L'hypothèse de la performance comme le résultat direct de la compétence est problématique, du fait qu'elle ignore la construction sociale complexe de la performance au test, en particulier dans le cas de tests interactifs comme ceux impliquant la production orale. Je ne reprends pas ces arguments ici, mais insiste tout de même sur les effets d'un tel effacement du social susceptibles d'entraîner un échec : l'impression créée par l'action conjointe de nombreux participants au test linguistique (partenaire de communication, examinateur, concepteur) est attribué uniquement à la performance du candidat ».

des contextes communicatifs spécifiques » (p. 15). D'autres chercheurs comme Boissat (2002) ont également montré que l'interaction en situation d'évaluation permet que se poursuive pour le candidat le processus d'appropriation de la langue, grâce à ses stratégies de communication et à l'activité étayante de l'examineur.

3.3 *Evaluation et contextes culturels*

Depuis 2005, date de la dernière réforme des certifications DELF et DALF, le CIEP centralise la conception des épreuves à Sèvres, alors qu'elles étaient jusqu'au début des années 2000 encore conçues dans chaque centre national des différents pays concernés et avalisées par la Commission nationale Delf-Dalf de Sèvres. Ce changement a rendu très visible et problématique la question de la contextualisation des épreuves dans le monde, puisque la prise en compte des spécificités culturelles a été de ce fait gommée dans le choix des thèmes abordés durant l'examen, en plus des types d'épreuves parfois déjà en décalage avec les types de discours oraux ou écrits auxquels sont préparés les élèves des différents pays du monde (en France, le discours argumentatif), mais aussi avec les réalités sociales et politiques locales¹³⁸ ; Anquetil (2007, 2012) a ainsi montré qu'un candidat qui ne dispose pas ou peu de connaissances sur le sujet de l'épreuve aura une performance moindre parce qu'il se concentre sur le sujet plus que sur la communication ou la langue et ne parvient logiquement pas à produire s'il n'a rien à dire ; Mais on peut encore plus précisément repérer les hiatus culturels qui traversent ces certifications et qui interrogent la didactique des langues. Je cite longuement le travail d'E. Deux, étudiant que j'ai dirigé dans le cadre de son rapport de stage de Master 1. Cet étudiant a une expérience de dix années d'enseignement du FLE dans un Institut français d'une ville d'Italie. Il a réfléchi dans le cadre de ce rapport à cette activité de certification qui tient une place importante dans son activité, comme dans celle de ses collègues. Il note ceci, à propos de l'épreuve B2 de production orale, en particulier :

Il n'est pas rare que lors d'une session l'ensemble des examinateurs décident d'éliminer certains [sujets] après que des candidats se sont montrés dans l'incapacité d'argumenter. [...] Pour le DELF scolaire, les sujets tournent évidemment autour des centres d'intérêts supposés des adolescents comme « *des robots à la place des animaux de compagnie* », « *les mauvaises habitudes alimentaires des ados* », « *Les bienfaits du végétarisme* », « *La consommation collaborative* », « *Les métiers qui font rêver les ados* », « *Les serious games* » et l'incontournable « *Le retour de la blouse à l'école* »¹³⁹ [...] Outre la lassitude, voire l'ennui, ressentie par

¹³⁸ Dans certains contextes culturels, la préparation à l'argumentation orale ou écrite, à l'expression d'un point de vue, peut paraître en totale contradiction avec les conceptions politiques et sociales de l'individu et du collectif, par exemple dans des pays où les sujets et leur liberté d'expression sont bâillonnés de toute part. On peut s'interroger sur ce décalage et ses effets sur les rapports (de domination) entre les aires culturelles, mais aussi sur les individus et leurs systèmes de représentations.

¹³⁹ Tous ces sujets ont été relevés lors de la session du DELF scolaire de février 2017.

l'examineur, cette répétition entraîne très souvent un effet de « par cœur » aussi bien des champs lexicaux à maîtriser (puisque les sujets sont très souvent les mêmes) qu'au niveau de la grammaire (puisque les descripteurs sont toujours les mêmes), permettant ainsi à l'étudiant de faire illusion en utilisant certaines formules « à succès » comme les hypothèses, les verbes d'opinion avec subjonctif ou indicatif. Cette pratique peut bien fonctionner dans le cadre très strict régi par les descripteurs, qui, une fois maîtrisés, peuvent aisément être contournés. Le malchanceux tirant au sort des sujets comme « la conduite accompagnée à 15 ans » ou « les colonies de vacances », absents de la réalité italienne se trouvera dans l'incapacité d'argumenter faute d'apport d'éléments personnels sur le sujet, puisque, comme le rappelle Anquetil, si l'on examine l'ensemble de la performance du point de vue de l'argumentation, on assiste à une opération de *capatio benevolentiae* par légitimation du texte (son intérêt, son actualité, sa teneur de vérité universelle) suivie d'une série d'exemples de confirmation des faits exposés dans le texte par la seule expérience personnelle généralisée d'office. Mais les candidats n'ont guère d'autre stratégie possible de légitimation de leurs arguments puisqu'ils n'ont accès à aucune documentation tandis que les journalistes de « textes d'actualité » se basent presque toujours sur des résultats d'enquêtes. [...] Si le candidat tire au sort un sujet lui convenant et pour lequel il a des choses à dire et qu'en plus ses connaissances personnelles lui permettent d'avoir de nombreux arguments à présenter lors de son « monologue suivi » et du débat avec l'examineur, il demeure toutefois que la méthodologie de présentation ne va pas de soi pour l'apprenant italien. Cette complication de l'épreuve, pouvant créer un malaise allant jusqu'au blocage de l'étudiant ou une performance ne correspondant pas à ce qui est attendu pour cette épreuve, pourrait avoir une origine interculturelle.

En effet, comme le précise Anquetil (2012) qui enseigne à l'université de Macerata et connaît bien le contexte italien, « ceci ne correspond pas à une culture scolaire comme celle de l'Italie, qui privilégie l'expositif et le narratif à partir d'une solide appropriation notionnelle et où la paraphrase fait partie des exercices canoniques du commentaire littéraire ». Le discours argumentatif omniprésent dans la dialectique française doit donc être acquis par le candidat s'il souhaite réussir son examen et les étudiants ont des difficultés à adopter cette méthodologie, et lors de la passation de l'épreuve orale le travail attendu est très souvent jugé incomplet de ce point de vue.

Il serait toutefois faux de penser qu'aucun n'étudiant ne parvient à s'adapter à cette nouvelle forme d'argumentation, certains y parviennent très bien même si d'autres y parviennent partiellement puisqu'ils prennent à la lettre la description de cette compétence « Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités » et essaient d'appliquer ce « pour ou contre » à des problématiques qui ne s'y prêtent pas. Le résultat n'est donc pas parfait mais il a au moins le mérite de sortir du « simple » exercice d'explication du texte (évaluer négativement en tant que « paraphrase »).

Cette omniprésence (dans la culture française et dans les descripteurs du DELF) de l'introduction-problématique-annonce du plan « peut dégager le thème de réflexion et introduire le débat », thèse-antithèse « peut présenter un point de vue en mettant en évidence des éléments significatifs et/ou des exemples pertinents », place parfois l'examineur devant

un dilemme : que faire si l'étudiant a brillamment présenté son point de vue mais ne l'a pas fait selon ces critères dictés par une argumentation à la française ? On ne peut qu'être dans ce cas en accord avec Anquetil (2007) lorsqu'elle se demande : « ne peut-on communiquer aucun sens hors du schéma argumentatif français ? ».

(...)

Cette juste et légitime remarque (puisque c'est le candidat étranger n'ayant pas eu « la chance » de suivre ses études en France qui en subit les conséquences) ne vient pas à l'esprit de la plupart des examinateurs (tous français à X.), ayant été eux-mêmes formés avec ce schéma en tête, qui justifient cette injustice culturelle par le fait que l'épreuve est française et qu'il est donc logique que l'évaluation reprenne les critères français, tout en pensant qu'il est déplorable que beaucoup d'étudiants ne sachent pas mener à bien une « simple argumentation », critiquant au passage le manque de préparation qui serait la cause la plus logique d'une mauvaise prestation.

Cette expérience, à travers cette longue citation, révèle en creux là encore des paradoxes fondamentaux, voire des apories, que j'ai déjà en partie soulevés ci-dessus. Tout d'abord, du point de vue de la forme des épreuves elle-même. Celles-ci se fondent sur l'idée que le candidat a des connaissances encyclopédiques lui permettant de répondre, alors que E. Deux explique que les articles de presse d'où sont extraits les épreuves sont élaborés grâce à des connaissances que les journalistes recueillent et n'ont pas d'emblée. Ensuite, il y a l'idée que le meilleur moyen d'évaluer des capacités d'expression orale est de transférer un modèle de pratiques discursives auxquelles sont formés les élèves français. Comme le dit Castellotti (2017, p. 194), il faut assumer que, encore aujourd'hui, ce « modèle diffusionniste et productiviste » de la langue française soit celui qui prévaut dans la didactique institutionnelle. En cela, ces certifications s'inscrivent dans un modèle socio-historique dans lequel s'est construite la didactique des langues, celui d'un universalisme de sa langue et de sa diffusion, à ceci près qu'aujourd'hui on peut penser que l'enjeu de normalisation devient plus central que l'enjeu de diffusion. On note également dans quelle mesure le modèle objectiviste, externalisant de l'évaluation enferme les possibilités d'évolution des certifications et les fragilise donc. Il devient assurément un « colosse aux pieds d'argile ». Enfin, cet enjeu de la diffusion porte sur le modèle d'une pratique discursive réifiée, schématique et basée sur une norme écrite de l'argumentation à la française, à travers les descripteurs comme : « peut dégager le thème de réflexion et introduire le débat », « peut présenter un point de vue en mettant en évidence des éléments significatifs et/ou des exemples pertinents » et des modèles de discours et de parole simplifiés, aisément repérables pour l'apprenant de français.

3.4 Agir éthique en évaluation et enjeux pour la formation

Au final, les questions éthiques qui se posent à tous les niveaux des processus d'évaluation, que ce soit l'évaluateur face à un candidat ou l'organisme certificateur face

aux choix politiques, techniques, managériaux, et didactiques, sont des questions de responsabilité morale : comment évaluer dans un cadre normatif, tout en respectant les identités des protagonistes ? Comment penser une évaluation qui ne s'appuie que sur des comportements observables du sujet ? Comment est-ce que je fonde ma prise de décision ? Est-ce que je suis conscient des effets sur l'identité ? Comment faire une place à l'identité et à la subjectivité de l'évaluateur dans ce « mécanisme d'objectivation » ? Toutes ces questions se posent à moi lorsque je pense à la formation des étudiants et à ce que je dois leur transmettre, si je pars du principe qu'il est fortement utile de les former à cette question des certifications qu'ils vont de toute évidence rencontrer à l'issue de leur master. Plus globalement, je m'interroge sur la manière de développer un rapport au politique chez les jeunes futurs enseignants, dans leur pratique professionnelle. S'ils vivent parfois en stage des effets de ces conditions sociopolitiques et socioéconomiques, ils n'en saisissent pas toujours les tenants et les aboutissants. Je considère qu'il y a une certaine urgence à leur faire prendre conscience de cette forêt de paradoxes et d'enjeux, qu'il y a urgence à faire cet « exercice permanent de discernement sur les caractères mouvants de cette frontière entre l'émancipation et la domination » (Rosanvallon, *ibid.*), à prendre conscience qu'entre « moi » et « l'autre » s'intercale l'institution, un ensemble de normes qui agissent sur les uns et les autres et que chacun reproduit, et à exercer une certaine vigilance¹⁴⁰ sur l'ensemble de ce système. Et je pose que la recherche-formation que j'ai menée avec eux peut y contribuer modestement, en fournissant aux étudiants des instruments, des méthodes, pour reconnaître, voir et interroger les situations d'évaluation, les organisations éducatives dans lesquelles ils vont se trouver, au sein desquelles ils seront peut-être tour à tour correcteurs, examinateurs, préparateurs aux certifications, voire formateurs d'examineurs.

D'autres font le choix de travailler à des alternatives en matière d'évaluation. Par exemple, Anquetil (2012) a expérimenté des épreuves d'évaluation mixant formats habituels et portfolio et en tire des éléments prometteurs, notamment pour la prise en compte de l'identité du candidat et de la latitude qu'il peut avoir pour exprimer « une parole contextuelle et créatrice » (Anquetil, 2013, p. 86). De son côté, E. Shohamy appelle à développer des conceptions plus collaboratives de l'évaluation (2001).

Pour ma part, le prisme que j'ai choisi est celui de l'interaction et des mécanismes situés de coordination, d'interprétation et de relation observables. Il s'agit ainsi de faire une place à l'évaluateur, à ce qui se passe réellement dans les situations mettant en face-à-face un évaluateur et un candidat, par exemple la position d'écoute de l'évaluateur, quelle est-elle ? À quelle dynamique obéit-elle ? Comment s'organise-t-elle ? Quelles

¹⁴⁰ Ricoeur (1993) dit ainsi : « le pouvoir politique, en raison de la fragilité que révèlent les paradoxes du pouvoir, n'est « sauvé » que par la vigilance des citoyens que la cité a en quelque sorte engendrés » (p. 17).

compétences ont les évaluateurs en dehors de ce qui est prescrit ? Une approche compréhensive de ces dynamiques interactionnelles et des savoir-faire professionnels me semble d'autant plus indispensable qu'on a bien vu combien l'évaluateur est exclu du dispositif d'évaluation, combien les facteurs humains y sont vus comme une anomalie. Ce rééquilibre est nécessaire. Pour cela, je souscris pleinement à « l'épistémologie de la relation et de la compréhension » développée par Castellotti (2017) et finalement négligée jusqu'ici au profit d'une centration sur la production ou sur le décodage du message. Dans une perspective formative, il est certes important que les étudiants performant, produisent, mais il est tout aussi important qu'ils comprennent l'action d'évaluation, dans son épaisseur sociale, institutionnelle, politique, didactique et éthique, qu'ils développent une capacité à interpréter ce qu'ils font, voient, vivent, qu'ils fassent l'expérience de l'opacité du langage, d'autant plus que « l'éthique professionnelle est centrée sur la prise de décisions dans des situations vécues, alors on mesure l'importance que revêt dans une formation donnée la nécessité d'envisager ces situations, de les imaginer, de travailler avec les enseignants la manière d'adopter un comportement adéquat » (Cicurel & Spaëth, 2017, p. 10). C'est cette perspective qui me paraît indispensable pour pouvoir exercer cette vigilance et si elle ne vise pas le changement, elle vise l'éclaircissement.

Après avoir présenté le projet EVALINT et, grâce à une approche critique, défini le contexte de l'évaluation institutionnelle, il est maintenant temps d'entrer dans les données et de décrire et comprendre ce qui se joue dans les situations évaluatives en face-à-face.

Chapitre 7 - Une certaine économie de l'interaction évaluative

L'étude des données constituées m'a confrontée à une intuition qui s'est constamment imposée à moi. Quel que soit l'angle adopté, je reviens toujours à cette idée que ces échanges institutionnels sont traversés par une économie de la langue et de l'interaction. Je veux dire par là que le dispositif impose aux participants une distribution et une gestion raisonnée des ressources langagières¹⁴¹, qui me semblent très importantes à comprendre si on a en tête la professionnalisation des évaluateurs, parce que des compétences d'interaction et d'évaluation en dépendent. Cette économie des ressources s'appuie en fait sur un système d'attentes réciproques plus ou moins explicites qu'il s'agit de concilier et qui organise un périmètre interactionnel pour chaque participant. Ce périmètre est restreint, mais ouvert tout de même, comme je vais maintenant le montrer.

1. Quelques présupposés à lever sur l'évaluation en interaction

Pour remplir ces objectifs, il importe tout d'abord d'en expliciter quelques présupposés théoriques majeurs qui conduisent l'étude et en donne la direction. Mon étude des pratiques interactionnelles et langagières en situation d'examen oral s'appuie sur le principe directeur que l'évaluation est une activité de communication, une activité professionnelle et une activité orale.

1.1 Une activité communicationnelle prise dans un dilemme

L'examen oral visant à certifier les compétences langagières de production orale est une *activité sociale et culturelle* où se construisent et s'échangent des significations, des attentes et des identités socialement et historiquement construites, à travers des modalités et des ressources langagières diverses (modes de communication, règles et normes,) et un déroulement séquentiel organisé. Il s'inscrit dans une épaisseur contextuelle qui le définit mais qu'il définit également en situation. Le point de départ est donc celui de l'événement de communication, de l'interaction située. Celle-ci se définit tout d'abord comme un mécanisme de réciprocité et d'influence mutuelle entre des partenaires autour d'un objet transactionnel (par exemple la compétence langagière dont il s'agit pour l'évaluateur d'en donner une valeur et pour l'évalué de la recevoir après l'avoir montré, afin que celui-ci puisse en tirer ultérieurement un profit social), sur lequel les interactants convergent plus ou moins (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Ce

¹⁴¹ C. Kramersch l'a par exemple depuis longtemps souligné au sujet du « proficiency mouvement » qui a animé l'enseignement fonctionnel des langues étrangères aux Etats-Unis dans les années 1980. « Language proficiency is a marketable skill » (1986, p. 366).

mécanisme d'influence mutuelle se base sur un travail incessant d'interprétation de la situation par les sujets à partir de ressources diversifiées, préexistantes et stabilisées pour une part au moins (langagières, cognitives, pratiques et contextuelles) (Gumperz, 1989) et qui sont à leur tour modifiées et structurées par l'interaction sociale. Il s'inscrit dans l'interlocution mais aussi dans l'environnement sémiotique et multimodal (objets, activité non verbale, espaces).

L'évaluation des compétences est un phénomène interactionnel constant dans les échanges, notamment dans les situations de communication exolingue, par exemple lors de feed-back correctifs qui contribuent à réengager l'expertise des uns et des autres et donc les rôles et places à ce moment de la situation. C'est donc « une pratique écologique » dont la nature langagière est « constitutivement sociale, dynamique et contextuelle » (Pekarek-Doehler, 2009, p. 26). Néanmoins, comment mesurer, évaluer (et donc interpréter, donner une valeur à un instant T) la compétence de communication orale, toujours indexée à une situation particulière, et toujours contingente ? Il y a là le paradoxe le plus fondamental de la didactique des langues à mon sens, sur lequel la discipline achoppera toujours¹⁴², qu'il s'agisse de l'enseignement/apprentissage ou de l'évaluation. Tout processus d'apprentissage passe par des phases de contextualisation, de décontextualisation, puis de recontextualisation. Décrire, didactiser, évaluer, mesurer la composante la plus labile, la composante interactionnelle et interactive de la compétence de communication orale, reste un défi énorme et sans doute en partie illusoire¹⁴³.

Dans une perspective institutionnelle où la compétence en langue est « imbriquée dans un système de valeurs et de valorisations sociales, se matérialisant dans l'interaction complexe entre des configurations situées, localement accomplies par les pratiques des acteurs, et leur formatage socio-historique, élaboré à travers le temps » (Pekarek-Doehler, *ibid.*, p. 23), l'évaluation prend des formes particulières. Ainsi, les sujets impliqués dans cette activité sociale, évaluateur et évalué, tentent de se rendre prévisibles par un certain nombre d'actions et de discours, rendent le contexte où ils évoluent intelligible, et conforme au format de communication censé favoriser l'évaluation, par un ensemble d'indices, d'échanges, d'actions, etc. Par exemple, on

¹⁴² Par exemple, la notion d'authenticité de la communication sur laquelle s'est fondée la méthodologie de l'approche communicative repose sur ce paradoxe, qui est souvent considéré comme une aporie, mais qu'il faut plutôt envisagé comme un idéal vers lequel tendre, qui pourrait se déployer en prenant davantage en compte le caractère situé des interactions (par exemple professionnelles) et en faisant mieux connaître, à un public plus large, les phénomènes interactionnels (enjeu de formation).

¹⁴³ Les moyens numériques permettant de mobiliser à n'importe quel moment des segments de langue orale « authentique », permet à la fois d'espérer une plus forte contextualisation de la langue enseignée et apprise, mais à la fois fait craindre une complexification vaine du processus d'enseignement et d'apprentissage en voulant coûte que coûte préparer les apprenants à une langue la plus authentique possible. Voir des exemples d'études ou de dispositifs didactiques qui tentent d'inclure une perspective plus située des échanges langagiers, par exemple Mourlhon-Dallies (2018) ou Alberdi, C. & al. (2018).

peut supposer que les méthodes avec lesquelles l'évaluateur aide l'évalué à comprendre la tâche qui lui incombe ou avec lesquelles il tente d'articuler sa participation à l'échange et à l'activité d'évaluation va induire un « climat » qui favorisera ou non la prise de parole de l'évalué. Mais, ce qui spécifie ces situations sociales par rapport à d'autres est la faible émergence des phénomènes interactionnels et la faible part laissée à cette contingence précisée *supra*, tout en faisant croire aux participants, à travers les tâches communicatives proposées, que cette émergence est possible, voire nécessaire. Le cadre institutionnel d'évaluation, porté par des critères docimologiques de validité et de fiabilité, par des enjeux de normalisation, « étouffe » l'activité de communication, du moins la resserre à un ensemble de droits, de devoirs et d'interdictions. La nature (inter)actionnelle et contextualisée de la compétence langagière représente un défi central à toute tentative d'évaluation. C'est dans cette double contrainte qu'évaluateurs et évalués ont à « performer » en vue de remplir l'objectif institutionnel qui les relie, et que doivent se penser des contenus de formation des évaluateurs.

1.2 L'évaluation comme une activité professionnelle et une situation de travail

L'évaluateur est amené à communiquer avec l'évalué, mais aussi à produire des actions et mobiliser des savoirs et savoir-faire professionnels. Il est investi par une institution d'un rôle, de prérogatives, d'une autorité à évaluer parce qu'à son tour on lui a reconnu des compétences, c'est-à-dire une capacité à mobiliser en contexte des ressources qu'il combine pour parvenir à un objectif prédéfini. Evaluer s'apprend et ne se réduit pas seulement à la maîtrise de l'outil d'évaluation (élaboration d'activités évaluatives, maîtrise des critères d'évaluation) mais requiert des compétences plus larges que Jorro (2009) a modélisé en vue de rendre compte de l'agir évaluatif, du moins son intelligibilité, d'autant plus que l'acte d'évaluer peut être rendu « particulièrement fugace, souvent appréhendé de façon unidimensionnelle alors qu'il est constitué d'éléments hétérogènes, aussi bien observables qu'immatériels » (p. 219). Pour A. Jorro, quatre type de compétences interagissent et sont mobilisées dans l'acte d'évaluer : des compétences théoriques, méthodologiques, interactives, sémiotiques et éthiques.

Premièrement, les compétences *théoriques* réfèrent à la connaissance des courants et démarches d'évaluation et à la capacité de les distinguer et de les situer au regard de situations d'évaluation rencontrées, mais également de les mobiliser pour réfléchir à et mieux comprendre ces situations. Les compétences *méthodologiques* réfèrent à la construction de dispositifs ou d'activités d'évaluation qui répondent à des exigences de fiabilité et de validité. Les compétences *interactives* « sont inférables à partir des relations construites en situation d'évaluation entre l'évaluateur et l'évalué. Les compétences interactives sont de l'ordre du savoir interagir avec autrui » (p. 225). La manière de procéder à un feed-back correctif ou d'organiser d'une certaine façon son discours durant une épreuve orale relève de cette compétence, qui n'est pas si éloignée de la compétence *sémiotique*, qui traduit « les savoirs interprétatifs » des évaluateurs,

par exemple leur capacité d'écoute, d'observation, et d'analyse. C'est une capacité de lecture de la situation d'évaluation et de ce qui est à évaluer. Les annotations de l'évaluateur sur une copie relèvent de cette compétence par exemple. Compétences interactives et compétences sémiotiques définies par A. Jorro s'approchent du concept de compétence interactionnelle, défini comme une compétence transversale de coordination dans l'action. Enfin, la *compétence éthique* relève plus d'un agir réflexif quant au pouvoir conféré par le rôle d'évaluateur et à la dissymétrie qu'il impose. Il s'agit pour l'évaluateur de conduire une activité d'évaluation en prenant en compte la personne évaluée, en s'attachant à garantir une relation positive avec celle-ci et en ayant conscience des biais, des limites et des bénéfices de cette évaluation pour tous. La « part langagière » et plurisémiotique de l'activité professionnelle d'évaluation est par conséquent considérable.

Enfin, l'activité évaluative est une activité professionnelle et une situation de travail parce qu'elle est orientée et contrainte par un certain nombre de prescriptions institutionnelles, parce qu'elle est structurée par des formes et des normes d'organisation du langage et de l'activité et parce qu'elle s'inscrit dans un ordre social de l'asymétrie dans la participation (évaluateur-évalué, instances politiques et administratives d'évaluation-évaluateur), et dans un ordre social de la prise de décision et de la reconnaissance (Boutet, 2008). Les enjeux de performance des certifications explicitées *supra* contribuent également à définir et contraindre l'activité langagière et professionnelle de l'évaluateur.

1.3 Evaluer l'oral en interaction

L'évaluation certifiante propose d'évaluer la compétence de production orale. Je reviens dans cette section sur la conception de l'oral, ses formes et ses caractéristiques dans le cadre de cette situation. En particulier, je tente d'articuler et de discuter les relations entre oral pour évaluer et oral à évaluer.

1.3.1. L'oral en situation exolingue

La langue et le discours oral de la situation d'évaluation se déploient en situation exolingue, c'est-à-dire qu'ils mettent en présence des participants dont la compétence langagière et culturelle en français et le répertoire langagier sont divergents (Alber & Py, 1986) et dont l'un des participants au moins communique le plus souvent dans une autre langue que sa langue première (le candidat). Cette divergence a des incidences sur les caractéristiques de l'échange, notamment par une attention plus soutenue exercée sur la négociation de formes linguistiques (phénomènes de bifocalisation). Elle peut aussi créer de l'incompréhension, du malentendu et incite par conséquent les participants à trouver des formes de collaboration, à adopter des conduites susceptibles de les anticiper, de les éviter ou de les traiter si ces phénomènes surviennent, grâce à des stratégies compensatoires et des procédés de facilitation de la communication et de

l'intercompréhension. Face à l'enjeu d'évaluation certifiante, les participants ont à se frayer un chemin assez étroit pour parvenir à leur but, puisque certaines ressources à leur disposition en situation exolingue dans la vie quotidienne sont réprochées par ou contradictoires avec le processus d'évaluation lui-même. Lorsqu'on se penche sur « les règles d'or du comportement de l'examineur » dans le *Manuel de l'examineur*, les pratiques suivantes sont encouragées pour l'examineur : la reformulation, la répétition, le ralentissement du débit de parole, la relance, mais aussi l'usage de questions ouvertes.

-L'examineur rappelle au candidat qu'il peut faire répéter un mot ou faire clarifier une question à tout moment ;

-Il adapte son débit de parole, le lexique et les structures morphosyntaxiques utilisés au niveau évalué ;

-Ses relances doivent être courtes, précises et ne pas fournir trop d'éléments de réponses au candidat.

-Il aide le candidat s'il est en difficulté et uniquement dans ce cas (par exemple lorsqu'un mot manque au candidat), il passe à une autre question ou à un autre sujet si un candidat est incapable de répondre malgré plusieurs relances ;

-Il relance le candidat lorsque cela est nécessaire ;

-Il ne corrige pas le candidat, lorsqu'il fait des erreurs de morphosyntaxe par exemple. Si l'examineur ne comprend pas, il peut toutefois demander au candidat de répéter une nouvelle fois. (*Manuel de l'examineur*, p.10)

Du côté du candidat, en creux, les règles indiquent qu'il peut demander de l'aide (un mot, dire qu'il n'a pas compris), mais sans doute jusqu'à un certain point au-delà duquel cela pourrait lui être préjudiciable. De même, des stratégies d'évitement ou de réduction (Faersch & Kasper, 1983), de prise de risque (Bange, 1992) peuvent être mobilisées mais peuvent également le pénaliser, le but étant de montrer une aisance et une quantité de paroles suffisantes. Par contre, il serait intéressant d'observer dans quelle mesure les circonlocutions ou toute stratégie d'autorégulation exhibant de manière ostensible que le candidat fait des efforts pour maîtriser la langue et dispose d'une certaine autonomie pour réaliser les tâches communicatives affecte positivement le résultat de l'évaluation. Enfin, des stratégies de substitution, comme le recours à une langue tierce, à des formes de parlers bilingues ou à la communication non verbale, constituent également un risque pour le candidat.

Les stratégies d'intercommunication liées au caractère exolingue de la situation d'évaluation peuvent être à double tranchant pour le candidat et, bien que tout cela dépende du niveau de compétences et du niveau de l'épreuve présentée, cela exprime que des savoir-faire communicationnels complexes et ambivalents y sont choisis avec pertinence. Il resterait à mon avis à mener une étude auprès des évaluateurs sur le degré de tolérance de ces stratégies et des motifs, voire des moments, qui les conduisent à les

mettre au bénéfice du candidat ou à son détriment, compte tenu de la situation qui n'est ni didactique ni « ordinaire ». Il me semble que tout cela tient largement aux représentations et à la formation que peut avoir l'examineur de ce qu'est une interaction orale réussie et aux représentations circulantes dans l'ensemble du dispositif certifiant du DELF par exemple.

1.3.2. L'évaluation certifiante réduit l'ampleur de la compétence orale

Les usages de la langue orale sont certes décrits depuis moins longtemps que ceux de la langue écrite, mais les travaux dont nous disposons couvrent l'ensemble des facettes de la langue orale, par exemple la dislocation en syntaxe de l'oral, l'assimilation en prosodie, ou encore les multiples variations et les multiples relations avec l'écrit, et nous disent donc que la langue orale dispose d'une « grammaire » (Blanche-Benveniste, 1997 ; Traverso, 2016). Au niveau de l'interaction, pareillement, la structuration des échanges dans la conversation sont aussi bien décrits. Cela pousse C. Weber, didacticienne du français parlé, à envisager l'activité langagière en situation d'interaction comme

une étoffe à trame épaisse, étendue et complexe, un tissage qui se resserre et se défait, constitué de croisements, de chevauchements et/ou de combinaisons (discursives, intonatives, variationnelles, etc.). Ce tissage est à voir comme un ensemble d'éléments entrelacés qui se combinent entre eux au fur et à mesure de la co-constitution du sens de la parole échangée au gré des cadres contextuels. » (2013, p. 259)

Pour autant, dans cette situation particulière d'évaluation en interaction, l'oral et l'oralité se trouvent de manière logique réduits dans leur diversité et leur déploiement, et ce pour plusieurs raisons.

- Il y a tout d'abord le cadre de l'évaluation et les contraintes qui le définissent. Ainsi, le temps consacré à l'évaluation de la compétence orale (de production) (15 minutes environ) est minimal, notamment pour des raisons d'organisation et de coût ; de même la dissociation de l'épreuve de compréhension et de celle de production pousse à laisser implicite les stratégies de réception bel et bien présentes dans l'interaction orale, en tout cas pour les épreuves très interactives (entretien et jeu de rôle, discussion). Ensuite, la nature des épreuves, la grille de critères et l'objectif de la situation (donner une valeur à la compétence du candidat) ne portent qu'assez peu sur l'oral en interaction qui nécessiterait de prendre en compte la co-construction de l'échange avec l'évaluateur. Les critères ne retiennent pas par exemple la capacité du candidat à mettre en œuvre des stratégies d'intercompréhension ou à orienter le thème de l'échange. Ils retiennent davantage des critères relevant de la seule production individuelle du candidat comme « peut préciser, nuancer, confirmer ses opinions » (DUEF B1, PO) ou « peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires » (DELF

A1, PO), et continuent à diffuser le mythe que la compétence de production orale relève de la seule responsabilité du locuteur (*lonely speaker*, Pekarek-Doehler, 2007). Enfin, le cadre certifiant prévoit une langue orale normée du point de vue linguistique et pragmatique. La langue évaluée est celle des usages standards et les genres et les rôles proposés durant ce temps d'échange demeurent relativement stéréotypés (un ami, un étudiant, un client, un touriste), comme je l'ai montré en section 2.1 du chapitre 6 supra. Ce phénomène est sans doute particulièrement notable pour les certifications en FLE où l'exercice premier est l'argumentation, fortement attaché à l'écrit scolaire en France ; Mais comment pourrait-il en être autrement ? Premièrement, il me semble que tous les acteurs, que l'on soit organisme certificateur, enseignant, chercheur ou concepteur, s'accordent pour dire qu'on ne peut tout évaluer de la compétence orale, surtout l'oral en interaction qui se laisse difficilement emprisonner dans des référentiels, car par définition, il est caractérisé par l'émergence. M. Matthey, sociolinguiste, s'exprimant dans les colonnes de la revue *XYZep* de l'INRP, dit à ce propos :

La mesure des compétences prend la forme de descripteurs mais je ne suis pas sûre qu'on puisse décrire des choses qui sont variables et floues. On a tous fait l'expérience, en tant que locuteur alloglotte, que notre compétence dépend aussi de la personne avec qui on parle. Ce paramètre de l'interaction est très important et on ne peut pas le mesurer avec un thermomètre, il est contingent. On a déplacé les fantasmes sur l'homogénéité de la langue à la possibilité de mesurer systématiquement les compétences, pour répondre aux besoins de l'institution, à la grande mode du pilotage. Quel temps perdu ! (2010, p. 8)

Le CECR s'est pourtant attelé à décrire ce flou et à lister un certain nombre de descripteurs de la compétence orale en interaction, mais ceux-ci ne sont que partiellement repris dans le système d'évaluation certifiante, sans doute pour des raisons extra-didactiques, mais aussi parce que le choix n'est pas évident à réaliser et que les différents acteurs ne sont, malgré cet outil, toujours pas à l'aise avec ce « flou »¹⁴⁴.

-C'est ainsi une deuxième raison qui réduit l'empan de l'oral en évaluation. L'évaluation certifiante est orientée par des représentations ambivalentes de l'oral, qu'elle concoure elle aussi à renforcer. Coste (2008) a très bien expliqué cet état de fait. Pour lui, il existe des décalages entre les représentations de l'oral construites par les recherches en sociolinguistique, en linguistique, en pragmatique ou encore en didactique et les représentations de l'oral ordinaires partagées parfois par les apprenants, se situant entre des usages insécures de l'oral (je suis timide, je ne sais pas

¹⁴⁴ La nouvelle version du CECR de 2018 a toutefois amplifié les descripteurs de la compétence d'interaction.

m'exprimer) et des usages très normés (le bien parler), ayant en ligne de mire la compétence « supposée » du natif.

Peut-on finalement sortir de cette impasse liant contraintes du cadre d'évaluation et représentations de l'oral, qui agissent réciproquement l'un sur l'autre ? Anquetil (2012) a ainsi comparé deux épreuves différentes, une épreuve de débat B2 du DELF (thème prédéterminé) et une épreuve expérimentée (PO B1 – exposition de la biographie langagière et des travaux réalisés dans le cadre du portfolio suivie d'un débat) supposée laisser plus de latitude au candidat. Elle montre que le cadre participatif construit diffère, ainsi que les ressources discursives mobilisées : auto-évaluations, narrations, énumérations, résumé et synthèse. Cette étude ne focalise pas spécifiquement sur un aspect de la compétence orale ou un autre, mais signale tout de même que le discours se fait plus riche dans le second cas expérimenté, ne serait-ce que parce que le candidat n'a pas à faire appel à des arguments sortis de nulle part, mais issus de sa propre expérience uniquement.

2. Des pratiques d'évaluation entre productivité et parcimonie des ressources langagières

Dans son ouvrage de 2008 *La vie verbale au travail*, J. Boutet, retraçant l'histoire des pratiques langagières au travail, montre comment la parole était fortement bannie à l'usine jusqu'à une montée en puissance des services qui, eux conduisent aujourd'hui le pouvoir économique à solliciter, à valoriser et à « utiliser » les compétences communicatives (Duchêne, 2011). Les pratiques langagières sont ainsi considérées comme « facteur de productivité » (Boutet, *ibid.*, p. 79). Peut-on mettre en parallèle les situations professionnelles (entreprises de service, usines) avec nos situations évaluatives ? Y retrouve-t-on la question d'une valeur économique ? L'enjeu d'efficacité et de rentabilité évoqué plus haut invitent plutôt à répondre positivement à ces questions. De plus, l'examen est le lieu où l'investissement dans l'apprentissage va rapporter un capital, un pouvoir d'action ultérieur au candidat. C'est un lieu où va se monnayer et s'échanger ce capital, cette « ressource naturelle » : en échange d'une performance, le candidat reçoit une note, une appréciation. Enfin, les contraintes écologiques, comme le temps limité et l'espace forcément très limité au vu du nombre de candidats présentant aujourd'hui les épreuves du DELF dans le monde¹⁴⁵, associées aux enjeux de standardisation et d'objectivité de l'évaluation, imposent un enjeu de productivité langagière déterminé selon certaines normes. Il faut pouvoir évaluer chacun selon les mêmes conditions en un minimum de temps. Du fait de ces contraintes fortes, on remarque que sur le plan discursif et interactionnel, les

¹⁴⁵ Pour rappel, à l'IF de Séville, environ 5000 candidats par an se présentent aux épreuves pour une trentaine d'évaluateurs, selon les propos de VAL.

participants sont amenés à associer constamment des stratégies langagières visant la productivité et d'autres au contraire visant la parcimonie des ressources.

2.1 Droits, obligations, interdictions : l'activité prescrite de l'évaluateur

Tout d'abord, l'épreuve s'appelle « production orale », il est donc attendu que le candidat produise et que l'évaluateur se mette en retrait et en position d'écoute. On entend des formules comme « il a bien parlé » ou « il n'y avait pas suffisamment de matière pour juger » indiquant des attentes qualitatives et quantitatives de parole.

Le retrait de l'évaluateur est marqué par une communication parcimonieuse et acquiesçante. Le relevé des obligations et des interdictions extraites du *Manuel de l'examineur* nous dit ainsi que l'évaluateur ne rétroagit pas (corrections, réactions, pas d'indices sur la production du candidat), notamment dans l'entretien ou le monologue suivi, et ne donne pas d'appréciation, à travers des indices verbaux ou posturo-mimo-gestuels. Ce qui contraste avec le discours de l'enseignant qui s'efforce au contraire en classe de donner du feed-back et d'encourager les apprenants à travers une activité discursive évaluative constante et saillante.

Obligations de l'examineur <i>(Manuel de l'examineur)</i>	Interdictions de l'examineur <i>(Manuel de l'examineur)</i>
Pendant l'ensemble de l'épreuve	
il limite son temps de parole. Ses relances doivent être courtes, précises et ne pas fournir trop d'éléments de réponses au candidat ;	il s'interdit tout commentaire désobligeant ou jugement de valeur. Si un candidat défend une thèse à laquelle l'examineur n'adhère pas, il ne devra pas réagir ;
	il ne corrige pas le candidat, lorsqu'il fait des erreurs de morphosyntaxe par exemple
	Il évite impérativement l'emploi d'expressions appréciatives du type « c'est bien », « c'est bon ».
Pendant l'entretien	
ne poser qu'une question à la fois ;	ne pas interrompre le candidat ou reformuler ce qu'il a dit ; ne pas parler plus que nécessaire ;
Pendant le monologue suivi	
	L'examineur veillera à laisser le candidat s'exprimer. Il ne parlera pas et ne posera pas de questions sauf pour relancer la parole si le silence s'installe durablement.
Pendant l'exercice en interaction	

L'examineur doit réduire son propre temps de parole (c'est la performance du candidat qui sera évaluée et non la sienne !)	
B1-expression d'un point de vue	
	-Ne pas poser de questions pendant l'exposé. -Ne pas apporter d'informations nouvelles sur le thème du texte ou de l'exposé.

Durant les différentes épreuves, c'est la quantité et le temps de parole de l'évaluateur qui se doivent d'être limités, mais également son contenu. Par ailleurs, le manuel recommande de ne pas chevaucher et de ne pas interrompre la parole du candidat. Il se contente donc d'acquiescer par des « hum hum » ou des « d'accord » indiquant une position d'écoute active (et évaluative) et indiquant que l'interaction se déploie comme il est demandé. Le système d'alternance reste donc très prévisible. Cette parcimonie peut être contrebalancée par une certaine amplification prosodique. Par exemple, l'évaluateur peut ralentir son débit de parole et accentuer sur certains mots ou énoncés afin de faciliter la compréhension du candidat, en particulier pour les épreuves de DELF A1 ou A2.

De plus, dans les jeux de rôle, où la parole doit être plus libre et correspondre au rôle prescrit qui peut être symétrique (deux amis qui discutent au sujet d'une sortie), on note pourtant des prescriptions comme « adoptez une théâtralisation minimale » (répétées pour chaque niveau) ou « ne pas embarrasser le candidat en mettant trop d'émotions dans le jeu de rôle » (p. 20). Ceci peut s'observer dans les conduites corporelles par exemple. On ne constate pas de comportements « expansifs » de la part des participants, mais au contraire, les protagonistes généralement en face-à-face, assis, le corps orienté vers l'interlocuteur, sont séparés par une table et se meuvent en fonction de ces contraintes : pas de mouvements amples du corps du fait des bras posés sur la table, vision tronquée du corps de l'interlocuteur, visages aux expressions neutres. De plus, le corps de l'évaluateur (à droite ci-dessous) est en général raisonnablement engagé, ni trop en retrait ni trop engagé dans une relation de proximité avec le candidat (à gauche), les avant-bras étant posés sur la table, mains croisées parfois.

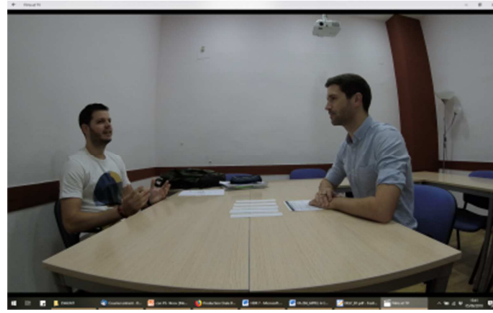


Image 2 : Postures et distance corporelles durant l'examen DELF

Dans le débat d'idées (B2) également, on relève « l'examineur s'interdit tout commentaire désobligeant ou jugement de valeur. Si un candidat défend une thèse à laquelle l'examineur n'adhère pas, il ne devra pas réagir » (p. 10). Ce qui renvoie à l'effacement de la conflictualité des discours institutionnels que j'ai déjà mentionné.

2.2 Place et sens des écrits

Enfin, un dernier aspect non négligeable dans cette tension entre productivité et parcimonie des ressources concerne l'usage des écrits présents, cet appareil d'écriture, comme le disait Foucault, durant les épreuves. Tout d'abord, si l'oral de l'examineur se doit d'être parcimonieux, il n'a pas la même obligation pour l'écrit qu'il produit. Logiquement, il est amené à produire des traces de la performance du candidat comme le montre la prise de notes ci-dessous :

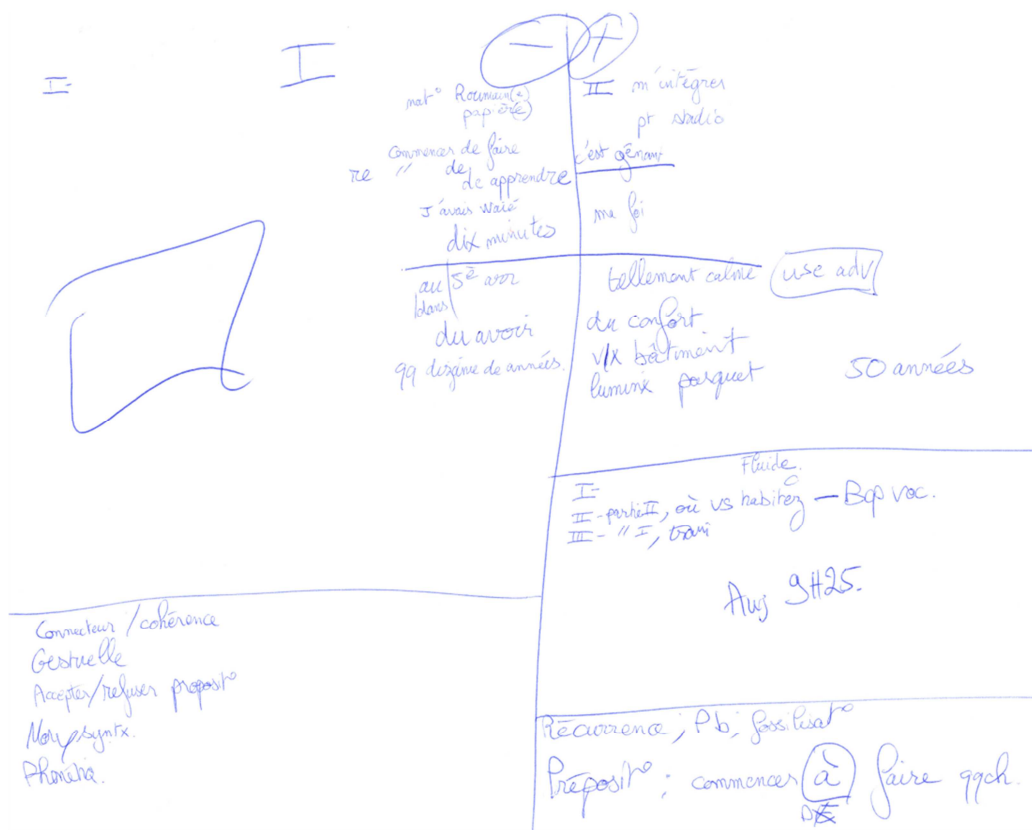


Figure 3 : Prise de note du binôme CAT-HUG pour le candidat DAN (EVALINT, 2016)

Néanmoins, on observe aussi que la grille ne doit pas être remplie devant le candidat et que même durant la prise de notes, certains évaluateurs peuvent avoir des stratégies limitant la vue par le candidat du contenu de la prise de note, comme ci-dessous :

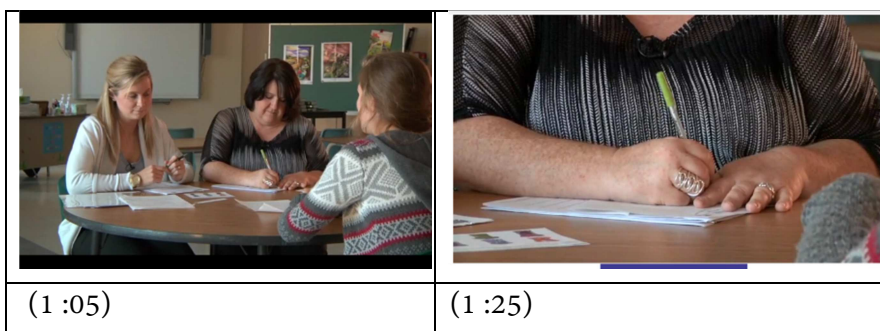


Image 3 : Prise de notes de l'évaluatrice

L'évaluatrice de droite écrit avec sa main droite mais appose sa main gauche juste au-dessus de ce qu'elle écrit, ce qui suscite d'ailleurs paradoxalement un certain nombre de regards de la candidate vers cette évaluatrice et ce qu'elle écrit (01 : 15 ; 1 : 31-32 ; 1 : 42 ; 1 : 53 ; 2 : 16 ; 2 : 36 ; 3 : 08) durant l'entretien, comme ci-dessous.



Image 4 : La candidate regarde l'évaluatrice en train d'écrire

La prise de notes est aussi caractérisée par son opérationnalité comme le précise VAL :

On a la grille on la retourne on divise la grille en deux par exemple avec une partie savoir et une partie linguistique comme ça on peut on a un petit peu toutes les compétences différenciées donc dans la partie savoir-faire on note un petit peu tout ce que fait le candidat par exemple est-ce que les réponses sont claires construites est-ce qu'il est assez à l'aise et dans la partie langue on note toutes les erreurs de langue et toutes les choses qui sont bien aussi est-ce que c'est des phrases complexes simples on pointe tout ce qui est négatif et positif toujours il faut faire bien attention à pas noter que le négatif [...] pendant qu'il est en train de nous parler on peut noter avec des abréviations par exemple un lm si c'est la langue maternelle euh lex c'est lexique [...] m s'il y a des erreurs de morphosyntaxe s'il y a des erreurs de syntaxe de cette manière on met différentes choses comme ça pour pouvoir avoir de la matière à évaluer » (11 : 18, entretien 2^{ème} partie).

VAL l'organise à partir d'un système de division spatiale du recto de la grille laissé blanc et à partir d'un système d'abréviation. Il souligne néanmoins que l'opérationnalité a ses limites et qu'elle se heurte à un moment ou à un autre à l'interprétation individuelle de l'évaluateur et au caractère non univoque de ces critères et au fait que la langue ne se laisse pas facilement ranger dans des catégories prédéfinies :

Ce qui est le plus dur c'est de bien savoir différencier les critères et de bien savoir à quoi correspond quel critère et ça je pense que pour les évaluateurs c'est leur plus grande difficulté et avec l'expérience on peut avoir évalué un critère totalement d'une autre manière ou dans des erreurs qui correspondaient à un autre critère [...] moi quand j'étais évaluateur j'avais une vision de la grille qui était relativement pessimiste j'avais beaucoup de mal à l'utiliser elle était très frustrante il fallait toujours les relire ou on savait pas toujours si ça ça correspondait à ça ou dans cette partie mais qu'est-ce qui veut dire exactement dans ce critère » (12 : 20, entretien 2^{ème} partie)

Ces critères sont peut-être d'autant moins interprétables qu'ils sont consignés sous une forme asyntaxique (Boutet, 2005, p. 29), c'est-à-dire plus ou moins dépouillés de certaines relations syntaxiques (déterminants, adjectifs, désinences verbales, mots de liaison). Ils demandent également à l'évaluateur de se représenter cognitivement la

totalité de la langue et les catégories dans lesquelles ranger cette totalité et de juger la production selon des valeurs définies de manière plus ou moins transparentes. Ainsi, dans les expressions comme

- « possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants » ou
- « peut relier une série d'éléments en un discours assez clair » ou encore
- « peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, explications et raisons » (grille PO, Delf B1)

les adjectifs « suffisant », les adverbes « assez » ou les adjectifs « certaine » sont laissés à l'appréciation de l'évaluateur et bien que le dispositif de conception soit pensé pour limiter la plurivocité (études de corrélation entre centres d'examen ou entre évaluateurs par exemple), elle fait partie du processus d'évaluation.

Enfin, sur le plan éthique, comment penser que le sort d'un candidat soit tenu dans le fait que l'évaluateur produise ces traces ou ne les produise pas et au fait qu'il en perçoit certaines qu'il note ou ne note pas par écrit. Avec ces 5 minutes qui lui sont accordées pour apposer une note à partir de perceptions, de notes écrites, de souvenirs de bribes de discours, de comparaisons inéluctables avec d'autres candidats déjà passés et en fonction de facteurs liés à l'environnement dans lequel il se trouve, peut-on considérer que la logique d'opérationnalité et l'objectivité soient présentes jusqu'au bout du processus d'évaluation ?

2.3 Rythme et alternance de la parole

Un autre aspect de la gestion des tours de parole concerne le rythme de l'alternance. L'examineur attend la parole du candidat, en particulier dans les épreuves plus monologiques. Pour ce dernier, les ressources linguistiques peuvent faire défaut et imposent la recherche de mots ou d'énoncés. L'interlocuteur en situation ordinaire aiderait rapidement le locuteur par reformulation ou achèvement interactif. Dans la situation d'évaluation où le candidat doit montrer sa compétence, l'examineur va laisser le candidat trouver ses ressources en maintenant le regard fixé sur le candidat, même s'il peut l'aider au bout de quelques secondes. L'interaction peut être plus silencieuse et le « gap » entre deux tours de parole plus important¹⁴⁶. On note parfois chez l'examineur des compensations de ce « gap » par l'apparition d'un sourire plus marqué ou la tête qui se penche, indiquant l'attente bienveillante. Les ressources verbales de l'examineur sont également mobilisées avec économie. Ainsi l'examinatrice, HEL, ci-dessous, exprime de manière minimale un feed-back communicatif (mhm, ah oui, d'accord), certes compensé par de nombreux hochements de tête affirmatifs :

¹⁴⁶ Il serait toutefois intéressant de mesurer ce gap et de le caractériser à partir de différents examinateurs.

(simulation HAL/CAT et CAND 1)¹⁴⁷

HEL alors (.) je vais vous demander de vous euh de vous présenter
CAND d'accord (.) euh je m'appelle (xxxx) (.) j'ai vingt-cinq ans (.) je suis célibataire j'ai deux enfants
HEL mm
CAND je suis de nationalité roumaine
HEL mm mm
CAND je suis en France depuis deux mille sept bon avant je suis été avant aussi parce que j'étais à l'école ici
HEL mm mm
CAND mais j'ai voyagé avec les parents (.) Paris Marseille Belgique (partant) de partout et après on a décidé pour rester là
HEL d'accord
CAND et euh depuis (quand) je suis en France (.) j'ai fait l'allocation familiale pour les enfants j'ai scolarisé les enfants
HEL mm mm
CAND après j'avais eu un petit logement
HEL mm mm

Il s'agit de la partie « entretien » où la candidate se présente. L'expression « d'accord » ou des signes de validation interlocutoire sont massivement utilisés dans l'ensemble des interactions, ce qui semble indiquer que l'examineur ne doit ni accaparer le temps de parole ni donner de traces de jugement sur la production orale du candidat. Mais ils peuvent cependant renvoyer aussi à un manque manifeste de « naturel » dans l'interaction, à la difficulté pour les examinateurs de trouver des enchaînements pour mener les échanges

Et de fait, dans de telles interactions, les marqueurs d'évaluation négative disparaissent de l'échange : absence d'opérations appréciatives négatives, absence d'opérations correctives, absence d'opérations directes ou indirectes de reprises, pas de sanction de l'acceptabilité des énoncés produits, pas d'échanges de regards appréciatifs.

L'analyse laisse ainsi entrevoir une distribution différenciée de l'intensité des modalités communicationnelles en fonction des interactants, des visées, du déroulement ou encore du cadre primaire ou secondaire identifié. Il y a une modulation de leurs ressources multimodales en fonction de l'enjeu très localisé. Le face-à-face interactionnel de ces situations joue constamment sur leur effort à simultanément cacher ou mettre en veilleuse certaines ressources (dissimulation de l'évaluation par divers moyens multimodaux : le verbal, les conduites corporelles) et à montrer, voire à

¹⁴⁷ Conventions de transcription - Mot souligné : chevauchement de parole ; deux-points : allongement ; xxx : segment incompréhensible ; = : Succession temporelle immédiate entre les paroles précédant et succédant le signe égal ; / : intonation montante ; (.) : pause.

exagérer, certaines ressources (montrer à tout prix que la scène est occupée, travail de la façade).

3. Des pratiques d'évaluation entre normalisation et émergence des pratiques langagières

Comme je l'ai déjà mentionné, la structuration des échanges est sous la responsabilité de l'évaluateur. Cela induit donc que le système d'alternance est relativement figé et régulier lui aussi.

3.1. *Trois participants, mais un dialogue*

Lorsque la situation permet d'avoir deux évaluateurs, le dialogue (ou dilogue) entre un seul évaluateur et le candidat demeure la norme, voire l'obligation selon VAL :

au final le deuxième évaluateur il est uniquement là pour prendre des notes il faut jamais que le deuxième évaluateur euh rentre dans la situation de communication ça c'est quelque chose qu'il faut pas faire mais qui se passe de temps en temps quand il y a deux évaluateurs et ça c'est très mauvais parce que xxx il sait plus à qui parler en fait

VR : C'est ce que je fais avec mes étudiants moi je les mets en situation à deux et : il y en a un qui est centré sur la communication et l'autre sur l'évaluation en fait

VAL : hum hum oui mais souvent dans le feu de l'action en fait on a euh les personnes ont toujours quand on est en train d'observer on se dit bah :: on pourrait poser cette question peut-être que ça ça a pas été bien fait on pourrait le faire mieux et ça c'est quelque chose qui se fait alors pas ici parce que on fait attention mais dans des formations delf qu'on fait on nous envoie des vidéos qui sont validées par le CIEP et on peut voir le deuxième évaluateur qui participe aussi directement à la situation de communication et ça c'est GRAve il faut pas le faire donc le CIEP nous dit euh on fera remarquer aux apprenants que le deuxième évaluateur rentre dans la deuxième situation de communication donc il faut pas le faire » (20 : 04 à 21 :07)

Les contraintes normatives de l'examen imposent que le format de participation soit un dilogue et que le participant qui évalue s'abstraie de la scène interactionnelle (du moins du schéma producteur de la parole) afin de ne pas troubler le canal de communication entre le premier examinateur et le candidat ou de ne pas complexifier le schéma de participation et donc la compréhension pour le candidat¹⁴⁸. Le second évaluateur est engagé dans la situation et dans l'échange mais seulement en tant qu'auditeur, alors même que des occasions ou des nécessités de produire, comme le dit VAL (« on pourrait le faire mieux, on pourrait poser cette question ») se font parfois sentir et que le candidat s'adresse aussi par le regard au second évaluateur.

¹⁴⁸ Ce qui est contradictoire avec les nombreuses récurrences dans le CECR de conversations avec des locuteurs de la langue cible.



Il y a dans ces choix des traces restantes d'une conception structurale ou grammaticale, en tous cas, traditionnelle de la langue qui sépare bien le rôle de producteur et de récepteur, et qui en négatif, met en évidence la difficulté à prendre en compte d'autres formats de participation du fait d'une faible pénétration de la grammaire de l'interaction dans les formes d'acquisition (ou d'évaluation) proposées. Cette partition peut avoir le mérite pour le candidat de bien distinguer les rôles de chaque évaluateur (interlocuteur et évaluateur). Mais il s'adresse bien aux deux évaluateurs, un peu à la manière du trope communicationnel défini par Kerbrat-Orecchioni (1998), puisque le candidat développe une prise de parole adressée à l'évaluateur-interlocuteur, mais en dernier ressort elle est bien pour l'évaluateur-examineur, qui est responsable de l'enjeu principal de la situation.

3.2 Contraintes de l'échange et travail interprétatif (im)prévisible

L'ouverture et la fermeture d'une séquence sont de la responsabilité de l'évaluateur : il donne la parole, il débute l'échange et décide à quel moment il se termine. De même, l'évaluateur alloue la parole (initiative du tour de parole) et le candidat y répond (réactif), ceci étant facilité par le discours questionnant omniprésent de l'évaluateur, ainsi que par les rôles asymétriques nécessitant pour celui qui dirige d'initier l'échange. Ces deux raisons créent une dépendance sur la prise de parole du candidat.

On peut d'ailleurs observer que dans certaines situations fictives de jeu de rôle, la dépendance conditionnelle des tours de parole a des conséquences sur la production du candidat. Par exemple, dans un jeu de rôle entre un médecin et un patient venu pour un mal de gorge, la conduite préférentielle du médecin est de poser un certain nombre de questions, plutôt fermées (est-ce que vous avez pris des médicaments ? est-ce que vous avez de la fièvre ? est-ce que cela vous avez des allergies ?, etc.) et amenant plutôt des réponses courtes (depuis combien de temps êtes-vous malade ? deux jours) pour parvenir jusqu'au diagnostic, même si l'objectif pour le candidat est d'expliquer ses symptômes. Cela a pour conséquence de renforcer la prise de parole de l'évaluateur et de minimiser celle du candidat. La validité du processus d'évaluation peut être mise à mal dans ce cas précis. On constate dans la vidéo un certain embarras pour l'évaluateur à mener cette interaction pour qu'elle favorise la prise de parole du candidat. On le voit ainsi à 10 reprises¹⁴⁹ regarder ses notes durant toute l'interaction (3 : 24 à 6 : 07), comme ci-dessous alors que l'interaction a commencé à peine une minute plus tôt :

¹⁴⁹ 4 : 01 ; 4 : 14 ; 4 : 34 ; 4 : 48 ; 5 : 01 ; 5 : 07 ; 5 : 21 ; 5 : 48 ; 5 : 53 ; 6 : 03

C	Non j'ai pris du paracétamol mais pas plus
 <p data-bbox="288 465 391 499">E (4 :01)</p>	Pas plus (<i>baisse la tête 4 : 13</i>) d'accord euh :: est-ce que vous avez besoin d'un papier officiel pour euh pour votre travail ou non ?
C	Oui je veux bien pour
 <p data-bbox="288 786 391 819">E (4 :12)</p>	Oui (<i>baisse la tête</i>) d'accord très bien (4 :12 et 4 :13)

A partir de 4 : 48 , l'évaluateur va initier la prescription médicale (« écoutez, je ne vois pas autre chose que de vous reposer ») et baisse ainsi la tête durant 4 secondes, se voyant peut-être « coincé » dans le déroulement logique de ce scénario qui ne peut aboutir que comme cela, alors que le sujet de l'épreuve ne le précisait pas (« vous êtes allé à la montagne et au retour vous vous rendez compte que vous avez pris froid (mal à la tête, mal à la gorge, etc.). Vous allez chez le médecin et vous lui expliquez vos symptômes »). Ce dysfonctionnement peut s'expliquer par le fait que le rôle de l'évaluateur n'est pas précisé dans le dispositif. C'est à l'évaluateur d'anticiper le scénario, ce qui n'est pas du tout évident, compte tenu du temps imparti, des multiples obligations et interdictions interactionnelles et de l'enchaînement des candidats. La progression de l'échange peut par conséquent, sans que l'évaluateur en soit vraiment responsable, « endommager » le processus d'évaluation parce que la prise de parole du candidat est elle aussi endommagée et non conforme à la maxime de quantité. L'interaction dure 2m43s, l'évaluateur parle durant 1m39s et le candidat durant 1m04s. Le différentiel n'est pas si important, mais on observe qu'à partir de 4 : 49 jusqu'à la fin, l'évaluateur parle durant 1m02s, alors qu'il reste 1m18s. Cette prise de parole plus importante sur la fin de la part de l'évaluateur s'explique également par l'introduction d'une micro-négociation qui se glisse dans le macro-acte de langage « faire un diagnostic puis prescrire ». Ainsi, lorsque l'évaluateur jouant le rôle du médecin annonce le prix de la consultation, le candidat-patient exprime son incompréhension vis-à-vis de cette réclamation :

E	(5 : 24)Euh :: ça vous fait 20 euros
C	(<i>regard étonné</i>) Ça fait 20 euros ?
E	20 euros c'est la consultation (<i>tend le bras et la main vers le candidat</i>) (5 :31)
C	Mais ici en Espagne c'est: gratuit (<i>tourne très légèrement la tête vers la gauche</i>)
E	Euh en Espagne je sais pas comment ça fonctionne mais actuellement en France c'est 20 euros si vous avez la (<i>dessine un carré avec ses doigts</i>) la carte vitale après on va vous rembourser euh l'argent
C	Hum D'accord
E	D'accord ça va ?
C	Oui
E	Donc ça vous fait 20 euros (<i>tend de nouveau le bras et la main</i>)
C	(<i>feint de sortir l'argent de sa poche et de le donner au médecin</i>)
E	Merci beaucoup euh:::: ben écoutez je vous souhaite une excellente journée et si vous avez d'autres problèmes ou si ça continue vous venez me voir

Il est intéressant de noter ce décalage des perceptions. Pour l'évaluateur, la consultation se déroule en France, pour le candidat, elle se déroule dans la ville et dans le pays où ils se trouvent actuellement. Le hiatus entre les cadres ressurgit et conduit l'examineur à repréciser la suprématie du cadre de l'examen, donc dans des situations de communication censées se dérouler en France. La centralisation et même la localisation des usages de la langue française se situent apparemment, pour l'institution certifiante, en France.

Un autre extrait intéressant de ces vidéos montre la manière dont la dynamique interactionnelle peut déborder du cadre évaluatif prévu, dans le jeu de rôle en particulier où un certain degré d'imprévu et d'émergence dans les échanges est possible. Dans ce jeu de rôle,

Vous vous présentez à une agence pour l'emploi pour obtenir un stage dans un commerce. L'employé de l'agence vous demande de vous présenter et vous devez le convaincre.

la candidate postule pour un stage. Les actes de parole à développer sont : convaincre l'employé de l'agence qu'elle est la meilleure candidate, qu'elle possède les atouts et les compétences pour le stage, après s'être présentée. C'est une interaction proche de celle d'un entretien d'embauche.

- 01 C 4 :15 (*la candidate a fait son choix et montre le sujet choisi à l'examineur*) là
02 C Celui-là ?
03 E Alors (*lit le sujet*) donc vous vous présentez à une agence pour l'emploi pour obtenir un stage dans un commerce d'accord un stage c'est comme euh euh pour euh travailler mais pas obligatoirement avec une rémunération c'est une expérience de travail (*la candidate acquiesce avec un mouvement de tête*) euh

- l'employé c'est moi (*geste de la main vers lui-même*) euh vous demande de vous présenter donc vous devez essayer de ME convaincre d'accord
- 04 C D'accord euh je suis le chef non ?
- 05 E Le chef c'est moi d'accord
- 06 C Ah d'accord Je suis le (*regarde le papier*) emploi
- 07 E La personne donc vous vous êtes la personne qui veut donc FAIRE le stage
(*le film est coupé jusqu'au début du commencement du jeu de rôle 4 : 56*)
- 08 E Bonjour
- 09 C Bonjour
- 10 E Donc euh : vous venez pour demander pour faire un stage dans mon entreprise ?
- 11 C Euh: oui j'ai demandé votre entreprise parce que je pense que c'est une xxx important pour mon travail
- 12 E D'accord euh le problème c'est que j'ai beaucoup de personnes qui veulent faire le stage dans l'entreprise je ne sais pas qui : qui choisir
- 13 C Euh je pouvais dire que je suis une personne très sympathique avec les emplois : les commerçants je pense que je suis une importante personnel pour l'entreprise
- 14 E Euh :: est-ce que vous pourriez venir travailler tous les jours de la semaine ?
- 15 C Oui
- 16 E Même le week-end
- 17 C Oui je pouvais aller travailler tous les jours de la semaine et je n'ai pas d'enfants je suis célibataire j'ai habité ne le entreprise
- 18 E Euh ::: on ne peut pas vous rémunérer parce que c'est un stage est-ce que c'est un problème pour vous ?
- 19 C Ce n'est pas rémunéré ?
- 20 E Non
- 21 C Et vous pouvez par les transports ?
- 22 E Euh ::
- 23 C Le métro ou le bus
- 2' E Ça dépend combien de transports vous devez prendre pour venir ici ?
- 25 C Euh je devais prendre deux bus le prix c'est 6-7 euros
- 26 E Mais aller et retour
- 27 C Tous les jours
- 28 E Oui Donc c'est 14 euros ? ou le total c'est 7 euros
- 29 C Oui oui oui le total c'est 7 ou 6
- 30 E 7 euros Ok chaque jour
- 31 C Tous les jours
- 32 E Oh oui je pense qu'il n'y aura pas de problème SI on vous prend comme stagiaire on payerait le transport sans problème
- 33 C D'accord et si je devais travailler pour la nuit ou pour le midi et vous pouvez me donner la nourriture ?
- 34 E Euh ::
- 35 C C'est possible ?
- 36 E Il y a un restaurant dans l'entreprise euh je pense qu'on pourrait vous avoir une

- réduction
- 37 C D'accord
- 38 E Bon le restaurant de l'entreprise n'est pas très cher d'accord mais j'imagine qu'on peut avoir une réduction 50 % du prix j'imagine pour vous d'accord
- 39 C D'accord et je pouvais manger tous les jours de la semaine ?
- 40 E Oui vous pouvez manger tous les jours de la semaine il y a pas de problème
- 41 C D'accord
- 42 E D'accord
- 43 C Et pour finaliser et vous pouvez si je travaillais dans votre entreprise vous pouvez me donner une certifié
- 44 E Euh un certificat d'assistance ?
- 45 C oui
- 46 E Vous voulez dire ? de présence ?
- 47 C Oui
- 48 E Oui bien sûr y a pas de problème euh à partir de quelle période vous pourriez commencer à travailler
- 49 C Euh je pouvais commencer à travailler euh la seconde semaine de avril
- 50 E La seconde semaine d'avril (*lève les yeux pour faire mine de réfléchir*) euh ok d'accord euh : bien écoutez moi j'ai toute l'information nécessaire on vous appellera pour vous donner la réponse d'accord ?
- 51 C D'accord merci
- 52 E Merci à vous au revoir
- 53 C Au revoir
- (8 : 15)

Si cette interaction se déroule sur le plan de sa structure de manière prévisible, elle n'est pas vraiment conforme à ce qui est attendu sur le plan séquentiel. En effet, si la candidate répond bien à l'objectif de se présenter et de mettre en avant certaines de ses qualités, on ne peut pas dire qu'elle fait tout ce qu'elle peut pour convaincre le recruteur. Au contraire, à travers des tours de parole auto-sélectionnés et des chevauchements dans lesquels elle n'attend pas que son interlocuteur ait terminé de parler et même à travers la prise en main de la structuration de l'échange (« et pour finaliser »), elle entre dans une négociation et dans un certain nombre de mises au point des avantages qu'elle pourrait gagner en contrepartie de l'absence de rémunération. L'évaluateur note d'ailleurs en ce sens dans la grille :

2 EXERCICE EN INTERACTION (3 à 4 minutes)

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques)	0	0.5	1	1.5	2	<p>La candidate respecte la situation (trouver un stage) et la formalité de la situation (vous)</p> <p>La candidate ne cherche pas suffisamment à convaincre l'évaluateur, elle centre son discours sur les services que l'entreprise va lui payer (transport, nourriture) mais l'évaluateur ne pose pas assez de questions sur ce thème.</p> <p>Elle réagit correctement aux questions posées et apporte les informations correspondantes sans trop de difficultés. Elle confirme les propos de l'évaluateur et pose des questions en relation avec ces propos.</p>
Peut adapter les actes de parole à la situation	0	0.5	1	1.5	2	
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)	0	0.5	1	1.5	2	

La candidate est à l'initiative des demandes de prises en charge et des demandes de précision qui l'éloignent du travail de convaincre. Mais il ne pénalise pas trop la candidate parce « il ne pose pas assez de questions sur ce thème ». Et en effet, il est dans la position de réagir à ses demandes et propositions. En même temps, on constate qu'elle ne peut pas aller très loin dans la mise en valeur de ses compétences pour convaincre, du fait que la situation de communication est très peu contextualisée (quel métier, quel type de commerce ?, quelle tâches ?). On peut aussi se demander si elle a compris la situation d'interaction et le script attendu et sa formalité : peut-on demander des contreparties avant d'avoir convaincu le recruteur ou avant d'être recrutée ? Ici l'évaluateur n'a pas pris en compte cet aspect ou n'a pas interprété les critères selon une pratique interactionnelle de référence, mais selon l'adaptation de la candidate à une norme « de surface » qui distingue les situations de communication formelles où on dit « vous » et les situations non formelles, ainsi que sur les actes de parole. Lorsqu'il commente de manière générale les trois critères de l'épreuve interaction B1 durant l'entretien que j'ai eu avec lui, l'évaluateur s'exprime ainsi :

Bien évidemment si on sait bien à quoi ça correspond oui c'est assez pertinent par exemple réagir à la situation donc déjà la formalité et est-ce que le candidat a compris la situation d'interaction. Maintenant le problème c'est que **s'il a pas compris la situation d'interaction c'est peut-être que l'évaluateur a pas fait son travail c'est qu'il lui a pas fait comprendre** quand le candidat a lu son papier il me donne le papier je prends toujours le papier et je lui lis en reformulant ce qu'il doit faire c'est-à-dire ce que tu dois faire réellement c'est ça tu dois me convaincre que ça et ça il faut absolument le faire parce que **le candidat on lui dit c'est une situation formelle donc tu dois me dire vous** on le met dans les conditions pour qu'il y ait pas une situation d'échec pour le pénaliser si on lui dit qu'il doivent dire vous et qu'il dit tu ben on doit le pénaliser xxx mais entre la situation de stress de l'examen il se peut qu'il comprenne pas un ou deux mots de la situation et souvent c'est les mots clés [...] et donc là moi ce critère [le premier] je trouve qu'il est pas mal parce que il y a 0,5 sur la capacité sociolinguistique socioculturelle et 0,5 sur le respect de la situation bon et [...] en tant qu'évaluateur quand on est seul aussi dans une situation comme ça d'un coup ça vous fait un froid et chaud là vous commencez à avoir des grosses gouttes qui coulent qu'est-ce qu'il est en train de me raconter qu'est-ce qui xx me raconter le candidat là c'est pas du tout la situation et là c'est à l'évaluateur aussi

VR : Il a dévié le script quoi

Ouais et là c'est à l'évaluateur de **s'adapter pour faire parler faire parler alors là on change totalement ce qui se passe on se met dans le délire du candidat** on pourrait dire pour le faire parler pour évaluer la langue évaluer lexicque et grammaire là sinon c'est la mort [...]

(16 :27) Et je pense que le dernier critère est pas mal aussi le critère d'interaction puisque c'est une interaction donc là y a une importance au niveau communicatif à être capable de réaliser une interaction c'est-à-dire que souvent y a des candidats qui écoutent pas du tout ce qu'on est en train de leur dire hein et on peut leur dire quelque chose par exemple mais ils continuent à répéter ce qu'on ils continuent à répéter avec leurs #choses# là par exemple en France c'est

extrêmement mal poli c'est extrêmement mal poli de vraiment de couper la parole de pas répondre à ce qu'on xxx ou de répondre à côté de la plaque si vous lui dites mais alors à quelle heure on va se retrouver et puis qu'il dise oui oui ben là le candidat n'est pas capable de réagir aux sollicitations de l'examineur si on lui pose une question qu'il comprend pas on la reformule si il continue à pas la comprendre xx là c'est des situations où il est pas capable de réagir aux sollicitations

VR : C'est une question euh ouais d'enchaînement par rapport à vous votre prise de parole s'il est capable d'enchaîner sur votre prise de parole ou pas

VAL : oui exactement s'il est capable de confirmer refuser accepter valider répondre d'une manière directe répondre d'une manière développée tout ça ça rentre dans le troisième critère en fait

Il est tout à fait intéressant de noter que VAL évoque à plusieurs reprises les incompréhensions du candidat qu'il impute généralement à une incompréhension d'origine linguistique ou pragmatique (l'acte de parole). Mais l'exemple de l'entretien d'embauche ci-dessus nous montre que l'origine de l'incompréhension peut peut-être venir d'une divergence d'interprétation des attentes et des représentations que le candidat peut se faire de la situation simulée dans la vie sociale ou de la situation d'examen. Comment expliquer ses initiatives ? Croit-elle qu'un entretien d'embauche doit permettre au candidat de « négocier le job » ou croit-elle que l'évaluateur attend d'elle qu'elle soit active dans la situation simulée, qu'elle participe ? On ne peut pas ici répondre à la question, on peut seulement dire que l'incompréhension des candidats peut avoir de multiples motifs et, autant qu'un problème d'incompréhension, ce peut être une question d'interprétation de la situation qui se pose. Et le rôle que peut jouer l'évaluateur pour réduire les mésinterprétations est fort complexe. Il peut fournir des explications ou des reformulations sans garantie de succès, ce que dit VAL d'ailleurs lorsqu'il constate que parfois les candidats ne saisissent pas l'enjeu interactionnel de l'enchaînement préférentiel des tours de parole et ne tiennent pas compte des indications de l'évaluateur (ils continuent à répéter). Les divergences d'interprétation ou les incohérences dans l'enchaînement des tours de parole sont alors considérées soit comme une faillite de l'évaluateur (« il n'a pas fait son travail »), soit comme des transgressions fortes par rapport à une norme interactionnelle supposée, voire fantasmée (« couper la parole, répondre à côté de la plaque c'est extrêmement mal poli ») ou par rapport à un certain nombre de représentations qu'il se fait d'un échange formel en français, qu'il se fait de son rôle social et interactionnel. Ce qu'il définit ici comme une transgression peut n'être qu'un problème de gestion de la face de l'évaluateur. Et on peut imaginer que ces formes d'échanges vues comme transgressives peuvent influencer plus ou moins consciemment le processus d'évaluation. Le risque est alors de pénaliser le candidat sur des divergences d'interprétation, donc sur des préconstruits culturels (des enchaînements préférentiels ou des scripts situationnels différents de ceux en français), dont la source demeure implicite plutôt que sur sa

capacité ou non à comprendre linguistiquement ou fonctionnellement les énoncés de l'échange.

Enfin, en cas de « hors-sujet » interactionnel, VAL explique la tactique dont il dispose : faire produire sans forcément respecter le script prévu pour préserver l'évaluation de la langue (« entrer dans le délire du candidat »), suivre la progression thématique et séquentielle du candidat, mais avec pour conséquence d'oblitérer l'évaluation portant sur les critères pragmatiques et interactionnels, tels ceux ci-dessus énoncés.

En tout état de cause, l'évaluateur est confronté aux pratiques sociales orales et interactionnelles de référence, les siennes propres et celles du candidat, entre croyances et usages réels. Et la logique prescriptive voudrait que les pratiques sociales de référence que les acteurs peuvent avoir en arrière-plan de la situation soient également a minima cadrées, par exemple pour l'évaluateur que son rôle interactionnel et discursif soit lui aussi défini. Il me semble que la confrontation des apprentis évaluateurs avec cette question est primordiale et le dispositif de formation que j'ai mis en œuvre a permis cette confrontation sans toutefois toujours la thématiser explicitement.

4. Pratiques d'évaluation entre bienveillance et manipulation

L'économie de ces échanges se déploie aussi dans un souci de rendre le pouvoir de l'évaluateur et de l'institution le moins visible et le moins risqué ou le moins impactant possible pour le candidat. En conséquence, des stratégies oscillant entre manipulation de la parole et bienveillance vis-à-vis du candidat sont repérables.

4.1 Instaurer un climat bienveillant



De l'ouverture à la clôture, l'examineur doit instaurer un climat favorable au candidat afin qu'il se sente à l'aide durant toute l'épreuve. Pour cela,

Au moment de l'accueil, il	accueille le candidat poliment et avec bienveillance
Pendant l'oral, il	sourit, remercie à la fin d'une tâche, encourage (par un acquiescement de tête, par des mots). (« Bien, merci, nous allons maintenant passer à la seconde partie de l'épreuve »). Les encouragements participent de la mise en confiance de l'apprenant qui parle plus volontiers lorsqu'il est à l'aise ;
A la fin de l'oral	il prend congé courtoisement mais sans donner d'indication sur la note.
<i>Extraits du Manuel de l'examineur</i>	

L'évaluateur produit donc un certain nombre d'indices posturo-mimo-gestuels et verbaux permettant d'instaurer bienveillance, confiance et aisance, censées faciliter la parole du candidat et donc le processus d'évaluation. On peut supposer que cette insistance sur la bienveillance dans le discours institutionnel a implicitement pour but de compenser le caractère anxiogène et artificiel des situations évaluatives.

4.2 Aider à la réalisation de la tâche

L'évaluateur apporte également une aide à la compréhension de la tâche communicative, de manière directe par une lecture oralisée et gestualisée de la tâche et définit pour le candidat, avant le jeu de rôle, le ton ou le registre de communication (« on considère que c'est une relation formelle ») et l'objectif (« me convaincre »).

C	4 :12 (<i>le candidat tend le papier à l'évaluateur après l'avoir lu silencieusement</i>)
<p>E</p>  <p>(4 :04)</p>	<p>Alors voyons un petit peu (<i>pose son stylo</i>) euh :: tu es en France et euh dans la résidence pour étudiants étrangers où tu habites tu dois organiser un festival gastronomique d'accord ? Chaque diner sera préparé par un étudiant de nationalité différente euh : mais moi (<i>geste de la main et de l'avant-bras vers lui-même</i>) je suis le responsable de la résidence et je pense que ce projet est difficile à réaliser d'accord donc ton objectif (<i>repose le papier dans le sens du candidat</i>) ici dans cette conversation c'est euh : de me convaincre que c'est réalisable le projet de festival gastronomique d'accord ?</p>
C	oui
<p>E</p>  <p>(4 : 57)</p>	<p>Ici on considère que c'est une relation FORMelle donc on doit se dire vous (<i>geste du bras faisant aller et retour entre lui et le candidat -4 :57</i>) euh c'est moi qui vais commencer à parler (<i>geste vers sa poitrine pour se désigner</i>) bonjour euh je peux vous aider (5 :05)</p>

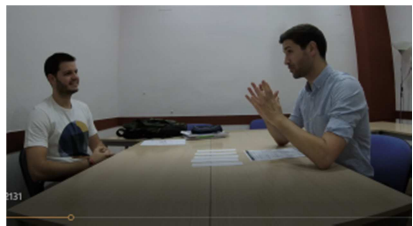
Ensuite, les changements de tâche et le passage d'une épreuve à une autre sont annoncés.

La relance est aussi une stratégie visant à favoriser la prise de parole si elle vient à manquer pour le candidat, qu'elle porte sur une demande d'explicitation, de précision, qu'elle vise à faire progresser le thème de l'échange, excepté durant l'épreuve B2 « exposer son point de vue » où l'examineur ne doit pas « apporter d'informations nouvelles sur le thème du texte ou de l'exposé » (*Manuel de l'examineur*, p.20).

4.3 Anticiper la vulnérabilité communicative du candidat

La vulnérabilité communicative¹⁵⁰ tient aux conditions stressantes dans lesquels se trouvent les candidats, mais aussi du fait de la situation exolingue. Ainsi, pour ce qui concerne la gestion du thème, on observe tout d'abord que, durant l'entretien, les ruptures topicales engendrées par l'espace très contraint de la parole sont anticipées et compensées sur le plan communicationnel chez VAL par une activité verbale et gestuelle visant à atténuer la menace que cette rupture constitue. Ainsi on observe avec VAL :

C	Je travaille avec des personnes et non avec des nom des nombres c'est pour ça
E	Ok ok
C	J'aime beaucoup mieux ça
E	Ok ok super euh tiens je change un petit peu de thème de conversation (<i>gestualisation par ouvertures des mains tournant sur elles-mêmes</i>) euh est-ce que tu pourrais me dire le week-end dernier qu'est-ce que tu as fait (2 :29)



Le changement topical s'annonce par un regard déporté de l'évaluateur (2 :20) indiquant qu'il cherche une autre question, puis d'un geste des avant-bras et des mains levés et faisant un cercle sur eux-mêmes (2 : 21 à 2 : 23) accompagné d'un relèvement des sourcils et d'énoncés comme « je change de thème de conversation » adouci par le « un petit peu », puis par la formulation indirecte « est-ce que tu pourrais me dire ». VAL conjugue ici un ensemble de ressources pour atténuer la rupture, et ce procédé est récurrent dans sa pratique, comme on peut le remarquer sur la capture d'écran ci-dessous avec une autre candidate

¹⁵⁰ Cette notion de vulnérabilité communicative est empruntée à Sarangi (2015) qui a étudié les pratiques communicatives des patients immigrants dans des centres de santé au Royaume-Uni, durant les examens oraux des patients venus consulter. Les comportements hyper-questionnant des personnels de santé, la métacommunication que ceux-ci peuvent produire ou encore les modes d'exposition du diagnostic ou du traitement sont des causes de vulnérabilité communicative, sous-estimée par les personnels le plus souvent attachés aux compétences linguistiques des patients, plus directement visibles et identifiables que les compétences discursives et stratégiques.



Image 5 : gestuelle permettant une transition adoucie entre différentes questions posées au candidat

où l'on observe le même regard décalé, suivi du même geste avec les mains et les bras mais réalisé de manière plus ample encore et accompagné de l'énoncé plus directif « je change de thème ». Il correspond aux prescriptions données par le manuel de l'examineur. Durant l'entretien individuel, dont le but est « de mettre à l'aise le candidat » et de « le mettre en confiance » pour tout le reste de l'épreuve, l'examineur doit « manifester de l'intérêt pour ce qu'il dit, ne pas poser de questions embarrassantes, ne pas poser de questions trop personnelles » et « les transitions entre les questions ne doivent pas être brutales ».

De même, la recommandation d'éviter les chevauchements de parole (qui n'est en fait pas respecté parce que le chevauchement de parole est une pratique « naturelle » de l'échange) ou de ne pas faire de jugements de valeur, obéit à cette bienveillance recherchée.

Enfin, la contradiction peut et doit être apportée dans certaines épreuves (B2 en particulier), mais de façon douce, comme les règles d'or le stipulent (« contredire sans brutalité les propositions/suggestions du candidat », « Mettre les formes pour contredire le candidat lors du débat (...) tout en « faisant en sorte que le candidat ait à défendre sa position »), et à condition que l'examineur « n'embarrasse pas le candidat en abordant des thèmes pouvant heurter sa condition religieuse, sociale, culturelle ou politique » (p.20).

4.4 Distordre la parole

La bienveillance affichée peut parfois côtoyer une « lutte » sourde entre évaluateur et candidat notamment dans des séquences de négociation (jeu de rôle). L'enjeu de faire produire le candidat amène l'évaluateur à faire durer la négociation là où dans la vie réelle, elle aboutirait rapidement. Ce qui amène à des échanges où l'évaluateur « malmène » sur le plan interactionnel le candidat. Ainsi dans cet exemple extrait des simulations des étudiants de Master, une étudiante-évaluatrice va être insistante auprès du candidat qui manifeste en fin d'interaction que la prise de parole lui a demandé un certain effort.

Le scénario conçu pour l'évaluation B1 est celui-ci :

Vous organisez votre anniversaire dans votre appartement samedi soir. Vous allez voir votre voisin pour le prévenir des travaux (installation de lumières et de décorations) et des activités que vous avez prévues (karaoké, danse...). L'examineur joue le rôle du voisin.

Pour l'évaluatrice, cet échange est initialement une négociation autour du dérangement occasionné par la fête, comme elle le dit plus tard dans le débriefing :

LIS en fait donc c'était lors de l'épreu- de: l'interaction de la **négociation** du coup euh: hm: donc AME doit venir chez moi pour me dire je fais une fête etc. **j' suis désolée** j' vais vous embêter -fin on s'attendait à ça et euh: à moi qui dit euh moi ça m'embête j'ai euh j'ai des enfants: **je veux pas que vous finissiez trop tard** -fin voilà jouer un peu euh la voisine un peu relou quoi et euh et du coup il m'a pas du tout donné ce rôle-là parce que dès le début il m'a demandé en fait de venir donc comme j' vous disais l'aider à installer: euh enfin à faire les travaux

Ce qui n'est pas dit dans le script. Le candidat AME se focalise au départ sur les travaux en demandant à son interlocutrice LIS de l'aider à les réaliser :

AME c'est le soir c'est pour ça j'ai besoin des lumières [et tout ça]

LIS [d'accord/] ok

AME et euh: est-ce que vous: pouvez euh: faire la: les: travaux

LIS han alors moi je suis pas capable de faire les travaux/ je suis: je suis vraiment très très nulle très très mauvaise dans le bricolage [je sais pas] je sais: pas faire du tout

AME [o:k non/...]

Il sort donc du script donné où il s'agit de prévenir des travaux et de la fête et de s'excuser, ce qui demeure implicite dans le scénario écrit. L'évaluatrice va par conséquent tenter, tout au long de l'échange, de concilier différents objectifs. Elle va tenter avec plus ou moins de réussite de le resituer et de le maintenir dans le script (fête le samedi soir) :

LIS d'accord **vous allez faire ça quand du coup/**

AME euh: la semaine prochaine

LIS d'accord/ mais euh: alors quel jour

AME euh le euh: le euh: **mercredi** prochain

LIS d'accord/

AME oui [donc euh:]

LIS [ça va être] la journée: ou le soir

AME euh en fait **le soir**

Mais elle va aussi tenter de tenir le rôle qu'elle s'était représenté (« la voisine un peu relou ») de manière quelque peu insistante :

AME euh: oui j'ai invité beau- beaucoup de gens

LIS han d'accord mais alors euh moi j'ai des enfants vous savez ils sont petits [et:] vous allez finir tard

AME [hm::]

Puis plus loin

LIS [vous la] mettez pas trop forte hein/ parce que j'ai mes enfants qui dorment à neuf heures ils sont au lit [alors sinon]

AME [d'accord]

LIS j' vais beaucoup écouter la musique (pointe le plafond du doigt) et ils pourront pas dormir vous savez le mercredi: le jeudi ils ont école

AME d'accord donc euh: euh:: je suis la pour vous inviter vous et vos enfants [donc euh: (...)]

LIS (hoche la tête pour dire non) han alors moi je pourrais je pourrais pas rester jusqu'à minuit vous savez j'ai deux enfants ils ont seulement deux ans et trois ans ils ne peuvent pas faire la fête ils sont trop petits pour faire la fête

AME d'accord

LIS alors du coup je pense que: à vingt heures je rentrerai chez moi mais j'espère vraiment que vous mettez pas la musique trop forte parce que sinon ils ne pourront pas dormir

Ce qui conduit le candidat à proposer un changement de jour pour la fête pour satisfaire son interlocutrice, mais oblitère la vraisemblance de la situation et lui donne un caractère plus artificiel, bien que l'interaction reste bien une négociation.

AME d'accord donc euh si euh: mais si par exemple si on change les les jours la jour de:

LIS [de la fête/]

AME [de la fête] par exemple

LIS [alors vous voulez:]

AME [si on fait euh:] le week end ou quelque chose comme ça

Le candidat manifeste à la fin de l'interaction des signes de contentement après un effort intense (haussement de sourcils, rires, langue tirée), ce que l'évaluatrice-étudiante a bien ressenti également :

LIS il savait très bien me répondre peu importe ce que j'lui disais il avait toujours euh bon sauf quand il en avait un peu marre au bout d'un moment il était un peu essoufflé mais euh sinon il savait très bien comment on: interagissait en fait

Le souci de produire et d'enchaîner se trouve donc parfois en porte-à-faux avec la vraisemblance et la cohérence sémantique (et interdiscursive) de l'échange. Les enchaînements produisent une progression thématique non préférentielle et dans certains cas de figure une progression inconséquente.

Finally, the interactional activity of the evaluator is situated in paradoxical injunctions at the interactional level, and its interactional perimeter must remain despite possible deviations. It is caught in a vise between its objective of productivity and its concern to chain on the candidate's speech to reach an acceptable end for each. It has little interactional freedom. It is the same for the candidate. Thus, this excerpt from the stage report of E. Deux (2017) presents an example of a slide distributed to candidates preparing for the DELF B2 where the normative expectations are very precise.



Figure 4 : Diapositive extraite d'un cours de préparation au DELF B2

It is indicated to the candidate during the directed interview to be natural and to pay attention to « ceremonial constraints » (self-description), but to avoid a certain number of paths: the rote-learning, the formulations too close to the written or descriptions too precise.

Moreover, I have shown above a certain economy in the linguistic resources mobilized in favor of the candidate, between productivity and parsimony. But this economy obeys equally to a management of power conferred to the evaluator translated by a ritualized work of figuration and by a production of significant « softeners » (Kerbrat-Orecchioni, 2005), signs attenuating the threatening character of the evaluative situation for the candidate. The sought-for benevolence aims at the success of the candidate, but is also the consequence of the evaluation device in place and a strategy compensating the asymmetry and the power relationship, of which none of the participants is a dupe. At the same time, one also observes that the speech of the evaluator is not so powerful and that it is sometimes « engorged » by that of the candidate.

I use the term of manipulation or distortion of speech. Breton (2000), who studies the manipulation of speech in authoritarian societies and democratic societies through the methods of argumentation (convincing) and the methods of circulation of speech, defines it as « an action violent and constraining that deprives of freedom those who are subjected to it » (p. 23). Evaluation situations do not refer to

pas vraiment à cette définition puisque la manipulation a aussi pour but de tromper, de faire croire des informations fausses, etc. Néanmoins, la contrainte imposée au candidat, à l'évaluateur et à la parole, interroge sur le plan philosophique, dans la mesure où elle rétrécit, enserme les formats de parole et les identités, dans une visée d'efficacité. Et surtout, il y a distorsion ou manipulation parce que les participants, évaluateurs ou candidats, sont finalement empêchés de métacommuniquer, ce qui est une propriété de l'interaction humaine. J'entends par là que l'échange principal ne peut pas tellement être suspendu pour se mettre d'accord sur le sens que chacun a de la situation, à part sur la compréhension d'un mot ou la compréhension de la tâche des rôles, et cela de toute façon avant que la performance du candidat ne commence. Ces interactions sont donc amputées d'une partie de leur nature. Il y a aussi manipulation parce que ces échanges, en particulier l'épreuve de jeu de rôle, se déroulent dans le cadre d'un déficit contextuel. Cette distorsion s'insère dans un cadre politique, normatif et institutionnel, le sert et révèle bien cette division du travail de la parole dans les certifications, entre une institution qui élabore l'outil, apparemment neutre, de la parole et les candidats et les évaluateurs qui le font vivre. Quel modèle culturel et politique de la parole, la certification des compétences orales véhicule-t-elle ? Est-ce une parole émancipatrice ou une parole assujettissante ?

Les sections 2 et 3 précédentes ont permis d'esquisser et d'exposer certaines pratiques interactionnelles d'évaluation que j'ai envisagées simultanément selon l'approche critique et descriptive que j'ai définies dans le chapitre 5. Il est temps maintenant d'envisager ces mêmes pratiques dans une perspective compréhensive et didactique.

Chapitre 8 - De la compréhension des pratiques à la formation : le rôle de l'analyse des interactions

Pour introduire cette partie, je donne la parole à Huver & Springer (2011) qui posent en quelques mots la pertinence de relier compréhension des pratiques et formation, notamment grâce à l'analyse des échanges.

Les pratiques d'évaluation entrent très clairement dans un jeu de cadres et de contraintes (...) qui supposent que l'enseignant/évaluateur s'interroge non pas seulement sur le « comment faire », mais sur le « pourquoi », c'est-à-dire sur le positionnement (évolutif et situé) qu'il se construit en articulant les enjeux épistémologiques/sociopolitiques, ses propres représentations et pratiques d'évaluation et les outils qui lui sont proposés ou qu'il élabore. (...) C'est bien l'adoption d'une posture réflexive qui lui permettra de se construire un espace d'intervention à la fois singulier et pertinent pour penser les formes possibles et/ou souhaitées de ses pratiques évaluatives. (p. 112)

L'objectif de cette partie consiste à explorer le passage de la compréhension des pratiques à la formation à ces pratiques. E. Huver & C. Springer soulignent la nécessité pour l'évaluateur, novice ou non, de s'interroger sur le comment et le pourquoi de ses pratiques et invitent à favoriser pour cela une posture réflexive lui permettant de faire des choix circonstanciés et renseignés. Je vais donc maintenant me centrer davantage sur l'approche didactique de ma démarche scientifique en explorant les passages qui s'ouvrent entre d'une part les enjeux de description, de compréhension et les enjeux critiques de mon objet, et d'autre part les enjeux didactiques. L'exploration de ces passages va s'appuyer sur une démarche de formation que j'ai mise en place et que j'ai constituée elle aussi en objet de recherche. Dans la section 1 et 2, j'explicité donc tout d'abord le volet ingénierique et ses présupposés théoriques (quels choix formatifs et à quelles compétences préparer les étudiants), puis j'analyse, par le biais des débriefings, les points d'attention des étudiants quant à l'interaction évaluative et montre dans quelle mesure la formation constitue un axe solide de compréhension et d'objectivation des pratiques interactionnelles et évaluatives.

1. Quelques présupposés à lever sur la formation

Si EVALINT est une recherche-formation, il me paraissait logique d'avoir un ancrage théorique sur l'enjeu de formation : comment je l'envisageais ? Quels principes directeurs l'irriguaient ? En tentant de répondre à ces questions, j'en suis venue à élaborer des fondements d'une théorie de la formation professionnelle, certes

relativement partagés (Vinatier, 2009, Morrissette, Vinatier & Filliettaz, 2016), mais présentant certaines spécificités au regard de l'objet de recherche-formation qui est le mien, l'évaluation de la compétence orale en interaction. Ce qui veut dire qu'il s'agit de former les étudiants à des compétences interactionnelles et des compétences d'évaluation. Une autre spécificité de ma démarche est qu'elle concerne des étudiants en formation initiale, non pas sur leur lieu de travail ou de stage mais à l'université. Les travaux bien identifiés en didactique professionnelle concernent l'apprentissage de compétences professionnelles et la formation le plus souvent sur le lieu du travail ou en alternance avec celui-ci.

Ces fondements d'une théorie de la formation qui me seraient propres sont l'apprentissage par les situations professionnelles, l'analyse des interactions plurisémiotiques, la conceptualisation de l'action.

1.1 La situation professionnelle, centrale dans le processus d'apprentissage et de formation

J'ai d'emblée mis au cœur de la recherche-formation EVALINT les situations d'évaluation, parce qu'elles sont le maillon indispensable pour articuler formation et recherche, pour articuler description, compréhension et réflexion. Il s'agit de les considérer comme des situations de communication (perspective de la didactique des langues et de la linguistique interactionnelle) et comme des situations professionnelles (perspective de la didactique professionnelle).

Dans le champ de l'analyse de l'interaction, la situation est une unité intermédiaire pour l'analyse des pratiques, ni trop locale, ni trop globale, laissant place à l'émergence tout en se fondant sur des caractéristiques culturelles préexistantes (de Saint-Georges, 2012, p. 130). Mais elle topographie également l'ensemble des conditions de production d'un discours ou d'un acte de langage, conditions organisationnelles, institutionnelles, socio-culturelles et politiques, psycho-cognitives et affectives, ou encore linguistiques, qui elles-mêmes contribuent à leur tour à définir les situations. Pour la didactique professionnelle, la situation représente un potentiel de développement pour les personnes en formation. Ainsi, Mayen et Olry (2012), s'inspirant de la notion de « situation sociale de développement » de L. Vygotski, réfléchissent et déterminent à quelles conditions elle peut l'être.

La situation est en jeu dans le développement parce que la possibilité de pouvoir y agir, d'y investir de soi et d'y réaliser des motifs [...] est conditionnée par les transformations nécessitées par la participation aux relations sociales. Au sein de celles-ci, se jouent la découverte et l'appropriation d'instruments (notamment sémiotiques) qui la composent, dont il faut savoir se servir pour y agir de manière satisfaisante : systèmes de signes, règles et normes, jeux de raisonnement et de pensée, jeux de langage,

concepts, connaissances locales et plus générales sur les gens et les choses. (Mayen et Olry, 2012, p. 93)

Les situations professionnelles sont définies par et déterminent tout à la fois des relations sociales, impliquent langage et pensée, connaissance d'un environnement. S'y fabrique un système signifiant pour les participants qu'il s'agit de découvrir et de s'approprier, notamment pour les plus novices, pour y agir de manière adéquate. L'analyse des ingrédients et des processus de l'interaction peut contribuer alors à cette découverte et à cette appropriation. Mon dispositif a ainsi ménagé pour les étudiants une variété de relations interprétatives à la situation professionnelle d'évaluation, une variété de formes de participation à la formation et d'analyses de l'interaction, qu'il s'agisse pour eux de se situer tout d'abord dans un rapport d'extériorité aux situations professionnelles de référence, puis dans un rapport d'implication grandissante. La formation se déroule durant la deuxième année du master de Didactique du FLE, à l'université Lumière-Lyon 2, dans le cadre d'un enseignement sur l'évaluation en FLE de 21 h. Mon objectif était que les étudiants soient, à l'issue de cette période, outillés pour conduire une évaluation certificative de production orale de manière renseignée et critique, qu'ils parviennent à analyser les outils existants et les usages qui en sont faits en situation, qu'ils observent des pratiques réelles d'évaluation (déroulement, caractérisation des échanges, complexité de l'activité, actions diverses, etc.) et qu'ils travaillent également les postures et les rôles de l'évaluateur et comprennent les conduites des candidats. L'enjeu de formation initiale s'est situé dans la tentative de ne pas dissocier les outils et les pratiques évaluatives. Enfin, il s'agissait de faire « vivre » aux étudiants que la compétence de communication et son évaluation sont fortement dépendantes du contexte social, cognitif et relationnel qu'ils construisent à travers l'outil et la situation. Pour répondre à ces objectifs, j'ai demandé aux étudiants d'observer, d'expérimenter par simulation et de réfléchir sur des situations professionnelles.

Le schéma ci-dessous synthétise ces rapports à la situation professionnelle à laquelle je les forme et en montre le caractère protéiforme. Il permet également de préciser les étapes de la formation.

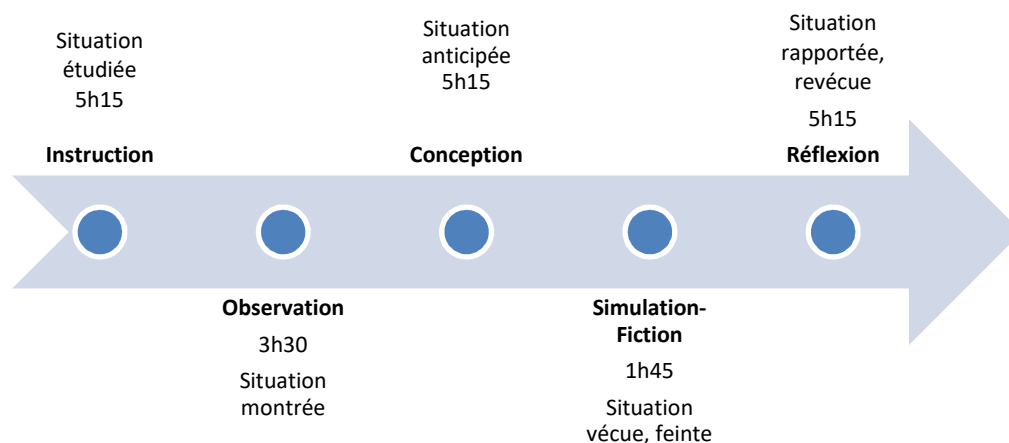


Figure 5 : Principales phases de formation et variété de relations interprétatives à la situation professionnelle d'évaluation.

La *première phase d'Instruction* consiste à fournir aux étudiants des concepts et des outils analytiques des situations utiles à leur observation. Il s'agit pour cela de partager un certain nombre de lectures sur l'évaluation comme compétence professionnelle (Jorro, 2000), sur l'évaluation de la compétence de communication (Springer, 2002, Pekarek-Doehler, 2009), sur ce qu'est l'interaction et la communication multimodale (Traverso, 1999b et Tellier, 2008). Les étudiants s'instruisent et partagent des connaissances théoriques par des comptes-rendus oraux de ces textes. La situation professionnelle et de communication cible est donc étudiée, de manière tout d'abord décontextualisée.

La *seconde phase d'Observation* vise à analyser des situations professionnelles réelles filmées. Tout d'abord, je demande aux étudiants ce qui illustre les concepts de validité et de fiabilité dans les situations présentées, puis ils ont à étudier les stratégies de communication des examinateurs et des candidats. Pour cela je les guide vers une analyse séquentielle et plutôt microscopique des interactions visionnées.

Ils ont ensuite à concevoir par groupe une situation d'évaluation à peu près dans les mêmes conditions que celles visionnées. Ce qui leur demande de concevoir une épreuve d'évaluation de la production orale (sujets, critères et échelle) de type DELF et de prévoir leur prise de parole en tant qu'examineur en vue de la phase suivante : comment vont-ils donner les consignes, comment anticiper des relances, imaginer le script interactionnel, etc. C'est la *troisième phase de Conception*.

Durant la *quatrième phase de Simulation*, les étudiants simulent une évaluation de la production orale en binôme face à de vrais apprenants de FLE et parfois de vrais candidats, puisqu'il est arrivé qu'ils aient à évaluer en fin de semestre mes propres apprenants de FLE (cours donné au CIEF) ou ceux de collègues volontaires pour leur

laisser mener l'évaluation. Ils sont mis dans la situation de vivre pour de faux ou pour de vrai la situation professionnelle cible.

Après cette simulation, qu'ils filment, ils ont à débriefer, à partir d'un guide de réflexion que je leur propose. Ils doivent identifier ce qui a été significatif pour eux durant la simulation et tenter une analyse de ce qui s'est passé. Ils explicitent ainsi les motifs de leur action, l'évaluent aussi beaucoup. Cette *cinquième phase de Réflexion* leur propose de rapporter la situation, voire de la revivre dans une certaine mesure.

Enfin, le processus se termine par une dernière phase de mise à l'écrit et de synthèse de l'ensemble du processus formatif, avec l'appui de consignes et d'un guidage pour la rédaction. Le but est d'essayer de revenir sur l'ensemble de l'expérience et d'évaluer ce qui a été appris ou du moins ce qui a intéressé, interpellé les étudiants.

Aujourd'hui, après trois années de recul sur la mise en place d'un tel dispositif, je m'interroge sur la capacité des étudiants à « digérer » une telle pluralité de points de vue sur la situation professionnelle cible. Le contenu des débriefings effectifs m'incitent à croire que les étudiants en formation initiale, légitimement préoccupés par l'acquisition de savoir-faire directement transférables, n'ont pas tous ni l'envie ni la capacité à accueillir et à donner tout le sens et l'interprétation que j'ai pensé et anticipé dans chacune de ces phases.

1.2 L'analyse des interactions : une heuristique pour la formation à l'activité évaluative

J'entends par analyse des interactions en formation, l'observation et l'interprétation outillées d'échanges langagiers et multimodaux interactifs en vue de former un public d'étudiants ou de professionnels à des savoirs professionnels d'enseignement (d'évaluation ici en l'occurrence) et de communication. Le pluriel (les analyses) serait sans doute plus approprié que le singulier pour appréhender les dispositifs d'analyse des interactions en formation. Ceux-ci sont en effet guidés par des buts, des traditions et des disciplines de recherche diverses et par des cadres théoriques et méthodologiques sous-jacents qui leur donnent une orientation et un format singuliers¹⁵¹. Toutefois, ils sont aujourd'hui majoritairement mobilisés dans un objectif d'analyse des pratiques professionnelles.

En didactique des langues, concernant la façon même de considérer l'« objet » interaction, Bigot (2016) rappelle que l'analyse des interactions en tant que domaine de recherche ne s'est pas prioritairement intéressé aux modes de communication en tant que pratiques professionnelles, même si « parmi ces recherches inscrites en analyse du discours et des interactions, celles qui se concentraient sur le pôle enseignant faisaient de l'analyse du travail "sans le savoir" » (p. 11). Elle s'est en effet d'abord attachée, à partir des années 1980, à l'aide des outils de l'analyse du discours (prise en charge

¹⁵¹ Voir par exemple en sciences de l'éducation Altet (2000) ou Blanchard-Laville & Fablet (1998), dans une perspective psychanalytique.

énonciative, actes de langage, procédés de reformulations et de répétitions, etc.) et de la linguistique interactionnelle (cadres de participation, rôle interactionnels, séquentialité, modes d'alternance de la parole, etc.) à cerner leurs spécificités discursives, énonciatives et interactionnelles dans l'effectivité et la réalité de leur déroulement et de leur observation et au regard de l'objet enseigné, la langue (Cicurel, 1985, 2002). Mais elle a aussi permis d'appréhender des formes d'acquisition de la langue (Matthey, 1996 ; Arditty & Vasseur, 1999) comme les conduites d'étayage, notamment à la lumière des études sur la communication exolingue (Porquier, 1984 ; de Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Bange, 1992). Ce n'est que depuis une vingtaine d'années à peine que les discours et les échanges en classe de langue sont étudiés en tant que pratiques propres au domaine professionnel de l'enseignement des langues et cela, grâce à l'expansion du paradigme épistémologique de la praxis¹⁵² et d'une exploration de travaux associant sciences du travail (la clinique de l'activité avec Clot, 1999 ; l'ergonomie avec Faïta, 2001 en particulier) et sciences de l'éducation et de la formation (Amigues 2003, Vinatier 2013, Saujat, 2007).

Ces dernières années, l'analyse des interactions en classe de langue, en tant que domaine de la didactique des langues, semble évoluer vers une prise en compte plus grande des enjeux de professionnalisation des enseignants et développe des espaces hybrides de recherche et de formation, où l'interaction y est aussi bien objet qu'outil. Par exemple, dans le cadre de l'enseignement en ligne, les interactions langagières situées et synchrones deviennent *objet et outil de formation* grâce à des mises en situation professionnelle, qui sont ensuite co-analysées par les formés et le formateur, dans le cadre d'interactions formatives, qui font ensuite *l'objet de la recherche* pour analyser ce que et comment les étudiants apprennent, par exemple à travers des indices de développement des savoirs professionnels au sein de la formation même (Guichon, 2011 ; Cohen, 2017 ; Rivière & Guichon, 2013). D'autres dispositifs font de l'analyse des interactions en formation « un filtre analytique » (Blanc, 2018), une ressource pour comprendre et agir en situation professionnelle. Par exemple, N. Blanc (2018) montre comment en formation initiale d'étudiants futurs professeurs des écoles, le travail de co-analyse par petits groupes de vidéos d'interactions exolingues, mené de manière longitudinale, permet qu'une prise de conscience s'opère chez eux quant à la complexité du langage. Dans la même veine, Bigot (2016) envisage les bénéfices de la co-analyse d'interactions langagières en formation : apprendre à comprendre les relations entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication, développer la capacité à analyser la manière dont le contexte peut orienter les pratiques

¹⁵² On trouve le terme de « pratiques de transmission » dans Cicurel (2002). C'est dans les toutes premières années de la décennie 2000 que l'orientation théorique de l'analyse des interactions vers la praxis s'opère au sein de l'équipe de F. Cicurel. On trouve néanmoins des termes comme « savoir-faire » communicatifs ou interactionnels depuis fort longtemps, mais sans que référence soit faite à un cadre théorique sur l'action.

professionnelles et vice-et-versa, comprendre les logiques de l'action enseignante. Elle en souligne aussi certains risques : surguidage du formateur (qui est aussi souvent celui qui a mené la recherche en amont) et axiologisation des pratiques observées.

Dans un autre domaine scientifique, la formation professionnelle initiale des apprentis, certains bénéfices et limites de l'analyse des interactions en formation sont étudiés également. Ainsi l'équipe de L. Filliettaz à Genève, après une analyse des interactions tutorales entre formateur et apprentis sur le lieu de travail et d'apprentissage, propose à ces tuteurs une formation basée sur une analyse d'interactions afin de prendre conscience, voire de modifier certaines de leurs pratiques tutorales (Trébert & Durand, 2019). Chacun transcrit individuellement un extrait qui est en suite soumis à discussion collective. Ils voient ainsi dans ces modalités formatives des occasions de mise en visibilité et de reconnaissance des leurs propres pratiques de tuteur, mais les chercheurs pointent également des formes de réification, de figement ou d'application normatives des catégories d'analyse une fois revenus sur le terrain dans l'exercice de leur fonction de tuteur (Filliettaz, 2014).

En tout état de cause, ces exemples de « didactisation » de savoir-faire ou de compétences interactionnelles à des fins de formation professionnelle s'appuient sur certaines hypothèses qu'il n'est pas inutile d'explicitier.

Premièrement, l'interaction est un processus lié aux situations et aux acteurs, partagé entre typifications et émergence. On ne peut par conséquent pas en faire un objet de savoir (apprendre/enseigner comment interagir) bien stabilisé comme peuvent l'être les savoirs disciplinaires (la guerre d'Algérie en Histoire, le système de reproduction humaine en SVT, le passé composé en Français) ou techniques (remplir un bon d'enlèvement, mettre en route une machine), objectivables en dehors des personnes qui les traitent. Cela signifie que l'interaction peut difficilement être découpée en compétences, contenus et référentiels et que de ce fait, l'objet interaction ne peut se transmettre dans les formes que l'on connaît dans le champ scolaire, en termes de dévolution ou d'institutionnalisation. Néanmoins, si on réfère à des interactions professionnelles, les savoir-faire de type interactionnels sont potentiellement finis (en tout cas plus délimitables que les savoir-faire interactionnels en didactique des langues où les pratiques sociales et communicatives de référence sont infinies). Une profession se définit par des usages identifiés, des prescriptions, des scripts, des procédures, des cadres institutionnels, autant d'éléments de bornage de l'action et de l'interaction sur lequel l'ingénierie de formation peut s'appuyer pour déterminer des contenus et des modalités de formation.

Deuxièmement, si on ne peut pas « enseigner » un processus interactionnel, on peut guider les formés pour l'identifier, l'analyser, l'observer, le reconnaître, éventuellement le reproduire selon certaines conditions prédéterminées. La modalité de formation privilégiée est donc de favoriser et de développer une posture analytique des formés sur les interactions didactiques, exolingues ou tutorales qu'ils observent. On rejoint des

modalités propres à la traditionnelle « analyse de pratiques professionnelles » en formation d'adulte et en formation d'enseignants. L'enjeu de transposition didactique et d'ingénierie pour l'analyse des interactions en formation porte donc sur la manière de passer d'une posture analytique initiale du chercheur à la posture analytique de formé¹⁵³.

Pour ma part, l'analyse des interactions a tenu une place centrale dans le dispositif de formation, par exemple grâce au concept de situation. Je souhaitais que les étudiants aient la possibilité d'observer des pratiques expertes d'évaluation en interaction, afin de déterminer les ingrédients et les processus de ces situations (circulation de la parole, type d'activités langagières propres à l'examineur, gestion thématique, structuration des échanges), qu'ils anticipent et conçoivent des scénarios interactionnels d'évaluation (une situation de communication, des rôles interactionnels, maintien du thème, conjuguer interaction et évaluation), qu'ils analysent enfin par petits groupes les interactions durant une mise en situation simulée (sélection d'extraits, transcription, analyse guidée d'extrait). L'interaction évaluative est ici objet de formation et l'analyse des interactions, démarche de formation.

1.3 La conceptualisation : réflexivité et ménagement d'espaces interprétatifs

Un troisième choix conceptuel guidant le dispositif de formation concerne la possibilité pour les étudiants de se situer dans une dynamique formative faisant place au deuxième temps de l'expérience cher à Erri de Luca dont j'ai parlé dans le chapitre 4 de la partie I, autrement dit des espaces d'interprétation de l'action évaluative plus ou moins collaboratifs, mais susceptibles de mettre à disposition du collectif des formes de conceptualisations individuelles naissantes ou déjà affirmées sur ces situations professionnelles.

Ce choix s'inscrit dans le paradigme connu du praticien réflexif de D. Schön dont j'ai déjà parlé et dont le postulat principal est que la verbalisation *sur* le travail contribue à mieux établir son intelligibilité, étant entendu que la mise en discours du travail ne va pas de soi pour les acteurs (Filliettaz & Bronckart, 2005). Ce rôle de la signification construite sur l'activité, avant, pendant ou après celle-ci, se décline un peu différemment selon les disciplines de référence pour l'ingénierie de formation. En didactique professionnelle, sous l'influence de la psychologie du développement de Vergnaud, définissant une méthodologie de recherche des invariants de l'activité humaine et professionnelle, le terme de conceptualisation est retenu pour indiquer que l'activité est source et moteur de formes de pensées et d'actions adaptées à une situation et engrangées comme des savoirs adaptés et remobilisables. Et le but des dispositifs d'analyse du travail (auto-confrontation, entretiens d'explicitations), qu'ils aient lieu

¹⁵³ Ce qui pose la question de l'application de la recherche à la formation, ou du moins de l'application d'ingrédients méthodologiques de la recherche à la formation.

pendant ou en dehors du travail, est bien de faire émerger à la conscience ces formes de pensées et d'actions.

Ainsi, j'avais à cœur que les étudiants développent des capacités réflexives et analytiques sur les situations d'évaluation en interaction, moins directement transposables, mais susceptibles de produire chez eux des dispositions à problématiser les échanges didactiques, en évaluation certificative ou en classe, à s'interroger sur leurs enjeux, leurs formes, en lien avec la compétence de communication en langue étrangère visée dans toute situation d'enseignement de langue étrangère.

1.4 Des choix de formation

Mes choix ingénieriques de formation visaient des formes d'engagement des étudiants moins « classiques » et plus vives. Là encore, les travaux de la didactique professionnelle ont alimenté ma réflexion et je me suis tournée vers deux modalités, la simulation et le débriefing, parce qu'elles s'appuient sur un principe fondamental : l'activité de travail associe une composante productive et une composante constructive (Samurçay & Rabardel, 2004). Selon cette hypothèse, le sujet transforme le monde, en produisant par exemple des biens ou des services, mais il se transforme lui-même et se construit en tant qu'individu. Plus prosaïquement, dans le cadre formatif qui est le mien, mon souhait est à la fois que les étudiants produisent une évaluation et à la fois réfléchissent à ses enjeux et à leur positionnement durant cette évaluation.

1.4.1. La simulation

Elle sollicite une activité fictionnelle et mimétique, on fait semblant d'évaluer, selon des conditions qui tentent de s'approcher des conditions réelles, sauf lors de l'expérience d'évaluation réelle des apprenants de FLE au CIEF. Nous sommes dans l'ordre des « fictions instrumentales » telles que les définit Schaeffer (dans *Vox Poetica*, non daté), faisant partie de la sphère de l'activité sérieuse. Le profit cognitif de la fiction a maintes fois été montré pour le développement des enfants et c'est finalement en creux peu ou prou la même hypothèse que je fais pour la simulation avec les étudiants. De même, J.-M. Schaeffer rappelle que la fiction représente pour les enfants un moyen de « résoudre » ou de conscientiser dans la réalité certaines situations dysphoriques qu'ils ont rencontrées dans des fictions lues ou entendues et de se constituer des possibles activables dans le réel¹⁵⁴. En formation des enseignants de langue, la simulation se pratique beaucoup, en particulier pour l'élaboration de séquences ou d'outils

¹⁵⁴ J.-M. Schaeffer dit ainsi que « c'est donc paradoxalement en nous ouvrant l'espace des possibles, que la fiction nous permet de mieux maîtriser le réel » et que « c'est à travers sa puissance de projection analogique que la fiction agit et non pas à travers une relation de reproduction ». (Schaeffer, De l'imagination à la fiction, revue *Vox Poetica*, consulté le 18 mai 2018, <http://www.vox-poetica.org/t/articles/schaeffer.html>)

pédagogiques, à partir de situations imaginées, mais ce procédé n'a jamais à ma connaissance été théorisé, ni du point de vue des processus ni du point de vue des résultats que ce mode de formation génère. Il en va autrement de la didactique professionnelle, qui a produit de nombreux écrits sur la simulation en formation professionnelle, qu'il s'agisse de simuler sur simulateurs dans le milieu industriel ou hospitalier (par exemple, Horcik & Durand, 2011, dans le milieu hospitalier genevois), ou selon une logique de résolution de problèmes ou de simulation à grande échelle (Samurçay & Rabardel, *ibid.*). Elle met en évidence le potentiel acquisitionnel de celle-ci dans sa dimension expérientielle, mimétique et réflexive, notamment lorsqu'elle est accompagnée de débriefings et qu'elle reproduit selon un degré de fidélité élevé les environnements de travail. Horcik (2012) dit ainsi que « la reproduction du travail, dans des conditions recrées artificiellement, permet d'apprendre ce travail et de transférer cet apprentissage vers des situations réelles » (p. 20). Je demeure assez éloignée des dispositifs formatifs proposés par exemple par Z. Horcik sur les anesthésistes débutants qui simulent sur leur milieu de travail et pour lesquels c'est l'environnement global de travail en plus de l'activité des formés qui joue un rôle dans leur apprentissage ; le degré de fidélité avec la situation réelle d'évaluation est notamment moins important dans certains cas : les modalités pratiques et l'environnement institutionnel diffèrent parfois en ce sens que par exemple les étudiants évaluateurs n'évaluent qu'un ou deux apprenants lors de la simulation et n'ont pas à s'inscrire dans des prescriptions de type organisationnel trop contraignantes (procès-verbaux à signer, notes à reporter, etc.) . Néanmoins, les étudiants sont pareillement « incités, par un jeu subtil de proximité et d'éloignement, de feinte et d'engagement, à reproduire une activité supposée proche de celle qu'ils seront amenés à pratiquer dans des situations réelles » (*ibid.*, p. 136) et à s'engager « sur un mode ludique dans une situation non réelle, en produisant et reproduisant des gestes n'ayant pas à être effectifs, ou en inventant et découvrant des manières de raisonner, le novice apprend sans forcément passer par des processus réflexifs et symboliques. Il construit une connaissance dans l'activité simulée elle-même » (p. 138).

Ce que je propose relève davantage de ce qu'elle appelle « jeu de rôle » qui « repose sur un cadre défini [...] et « il se concrétise par un scénario ou des règles à suivre pour rester dans un cadre plus ou moins ludique avec une suspension provisoire des effets sur le cours réel de l'activité ». (*ibid.*, p. 135). Notons également que pour la situation qui me concerne, il faudrait parler de double jeu de rôle, puisqu'il s'agit de jouer la situation professionnelle d'évaluation qui prévoit elle-même de jouer un rôle (un vendeur, un ami).

1.4.2. Le débriefing

Dans la proposition de Horcik (*ibid.*), le débriefing constitue la troisième et dernière étape des formations par simulation.

Le débriefing a lieu immédiatement après. Il est conduit par les formateurs qui récoltent et structurent les apports des participants, sur la base de ce qui vient de se passer en simulation. L'objectif est de permettre une généralisation et une abstraction des contenus à partir de l'expérience des participants. (p.136)

Par la médiation de la vidéo et l'intervention des formateurs, le débriefing permet : de se mettre à distance de la situation simulée, proche de l'activité de référence, de déconstruire ; d'explorer des possibles ; de concevoir l'abstraction et de procéder à une réorganisation de l'expérience considérée comme essentielle pour l'apprentissage. Sans débriefing, la simulation se limiterait alors à un simple exercice pratique, où les possibilités d'apprentissage seraient réduites ou difficilement contrôlables par les formateurs. (p. 137)

Si le débriefing est conçu comme une mise en relation des actions et de leurs effets permettant de retracer la genèse des choix d'action, pour ma part, il ne s'agissait pas tant de viser la généralisation ou l'abstraction à partir de l'expérience, mais de « mettre en intrigue » l'activité d'évaluation, comme l'explique Pastré (2005), c'est-à-dire de mettre en lumière des points d'achoppement identifiés par les étudiants, de faire émerger des questionnements didactiques (ingénierie, interaction avec le candidat) et d'étalonner ou de mettre en comparaison les activités d'évaluation conçues, imaginées et anticipées avec les activités effectivement réalisées pendant la simulation. Le débriefing est alors vu comme « moyen de procéder à une réorganisation de l'expérience » (Horcik, *ibid.*, p. 137), lieu où se construisent discursivement des savoirs d'action.

Deux semaines après la simulation en binôme, les étudiants ont présenté et discuté l'évaluation vécue, sous la forme d'un débriefing réalisé avec l'appui d'extraits vidéo transcrits de leur prestation, face à leurs collègues et la formatrice et selon une grille d'interprétation fournie préalablement. Cette grille, élaborée sous forme de questions, constitue un étayage supplémentaire dans la sémiotisation de l'expérience vécue.

Guide d'analyse des évaluations du 16 novembre 2016

Objectifs : Il s'agit maintenant de revenir sur les situations d'évaluation et passation réalisées la semaine dernière, de les mettre en relation avec l'ensemble du processus (lectures-analyse de situation professionnelles d'évaluation – conception d'épreuves d'évaluation) et de rendre compte ce que vous avez vécu. Pour cela, vous aurez à re-visionner ou réécouter ce que vous fait et à relater la conception et la passation de l'épreuve.

L'analyse a posteriori ou le débriefing doit s'appuyer sur ce qui a été fait avant les passations et se faire en 2 temps.

Temps 1 : Il s'agit ensuite de vous interroger sur et de répondre aux éléments suivants :

- **La conception de l'épreuve**

Comment s'est-elle déroulée ? Comment avez-vous procédé (phases ? étapes ?)

Quels dilemmes se sont posés, dans les choix des situations, dans les termes utilisés pour les consignes ? y-a-t-il des éléments de l'épreuve qui ont donné lieu à des discussions ? Y a-t-il eu plusieurs versions de vos épreuves ? Si oui, pourquoi ? Comment a évolué la conception des épreuves ? Étiez-vous satisfait(e) de l'épreuve ? Pourquoi ?

- **La passation**

-les consignes :

Comment avez-vous fait accéder le candidat au sens des tâches et des conditions de passation ? Quelles ressources verbales et non verbales ? Comment les avez-vous combinées ou non ? Comment avez-vous utilisé l'oral et l'écrit ? Avez-vous reformulé ? Comment ? Avez-vous du adapter votre discours ?

-Les conduites multimodales

Les vôtres et celles du candidat ? Avez-vous pris des notes ? Avez-vous manipulé des objets ? Avez-vous réfléchi à la disposition de la salle ? À vos attitudes (sourire, hochement de tête, gestuelle, postures corporelles) ? Les sujets et la manière de les présenter ont-ils été adéquats ? Qu'avez-vous fait pour faciliter la passation ? Pour mener à bien l'évaluation ? Avec quels effets ?

-Les stratégies d'évaluation et le jugement professionnel

Ecouter les candidats et prélever des indices de performance a-t-il été une activité difficile ? Avez-vous pu vous concentrer facilement ? comment s'est faite la prise d'indices ? Avez-vous pu évaluer au regard de la production ? L'évaluation était-elle valide ?

Comment avez-vous géré les différentes tâches d'évaluation ? Comment avez-vous utilisé le barème ? À quel moment ? Pour quoi faire ? En concertation ? Globalement ? Critère par critère ? Y-a-t-il eu des critères difficiles à évaluer ?

Pourquoi ? Etes-vous parvenus à vous mettre d'accord rapidement sur la décision ?
Si non, pourquoi ?

-L'interaction

Comment s'est passée la gestion du thème de l'interaction (en particulier entretien et jeu de rôle) ? Avez-vous beaucoup relancé ? Avez-vous pu occuper les rôles prévus ? Et le candidat ? A-t-il réagi à votre prise de parole ? Comment ? L'interaction qui s'est réalisée était-elle celle que vous aviez prévue ? Si non, pourquoi ? Y a-t-il eu des incompréhensions, des malentendus ? Lesquelles ? Comment avez-vous contribué au bon déroulement de l'interaction

-le climat

Avez-vous cherché à établir un climat particulier durant cette passation ? Si oui, comment, pourquoi ? Quel ressenti avez-vous eu face aux candidats ?

-En vous revoyant/réécoutant

Comment reliez-vous ce qui s'est passé avec les lectures initiales que vous avez faites en début de formation (phase pré-active)

Constatez-vous des décalages entre ce que vous pensiez avoir évalué (barème) dans la performance du candidat et ce que vous avez effectivement évalué ? Entre le déroulement prévu et ce qui s'est effectivement passé ?

Si vous aviez à recommencer l'expérience, que changeriez-vous ? Que garderiez-vous ?

Temps 2 : analyse d'un ou deux extraits à comparer

Par groupe de concepteurs, dans toute la passation enregistrée, vous choisirez un ou deux extraits vidéo ou audio de chaque passation qui vous semble particulièrement intéressant ou signifiant à comparer (qui vous a posé problème, qui vous a beaucoup interrogé, qui a remis en questions vos connaissances ou croyances, etc.)

Voici les étapes :

- transcrire les extraits
- les analyser

Les éléments et questionnements proposés ne sont pas exhaustifs. Ils ont pour but de vous aider dans la réflexion.

L'ensemble de ce dispositif repose sur l'hypothèse qu'il favorise les apprentissages professionnels. Néanmoins, il faut avouer que le débriefing tel que pensé par la didactique professionnelle implique pour le formateur une certaine technicité ou certains savoir-faire que je ne maîtrise pas forcément et qui donc m'ont éloigné un peu plus de ce modèle de travail. En effet, différentes étapes sont préconisées : tout d'abord « réactions à chaud » permettant que les formés expriment un ressenti ; puis une phase de compréhension impliquant de « faire expliciter aux participants les événements les uns après les autres et [de] retracer la genèse des choix qui ont été effectués au moyen

de relances spécifiques et en établissant un climat de confiance » (Horcik, 2014, p. 79). Et enfin, une troisième étape visant à synthétiser et à généraliser ce qui est à retenir pour l'activité professionnelle à venir. La difficulté principale était de construire à partir des analyses et réflexions des étudiants, de les faciliter, de relancer ou rebondir par la mobilisation de savoirs ou d'expériences. J'explique cette difficulté par le fait que la première année où j'ai mis en place ce dispositif, je n'avais encore pas effectué de recherche sur ces situations et ne pouvait donc proposer d'analyse préalable au plan didactique ou interactionnel de l'activité d'évaluation en interaction, ce qui ne rendait pas aisée la conduite des débriefings, mais a le mérite de poser la question du lien entre recherche et formation que j'explorerai dans la troisième partie.

2. Quelles compétences en vue de la formation à l'évaluation certifiante de la compétence orale ?

La perspective descriptive, compréhensive et critique des interactions évaluative, illustrée dans les différents chapitres de cette deuxième partie, doit maintenant s'enrichir de la perspective didactique, c'est-à-dire par la réflexion qui permet d'aboutir à l'identification de savoirs professionnels susceptibles d'être transposés, « traduits » ou aménagés en formation. Je propose tout d'abord de définir ces savoirs en termes de compétences interactionnelles de l'évaluateur, puis identifie, à partir des analyses menées dans le chapitre 7, les compétences qui seraient à travailler en formation. Je discute ensuite ce passage consistant à passer de l'identification des compétences dans la situation professionnelle à leur transmission en formation et l'illustre avec ma recherche-formation.

2.1 La compétence interactionnelle, une compétence professionnelle ?

La notion de compétence dans le domaine des interactions humaines vient de l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967) qui énonce : « par compétence j'entends la connaissance que [les acteurs] ont de[s] situations, leur habileté à les traiter, et le fait qu'ils ont qualité pour faire le travail détaillé » (p. 70) ou de chercheurs comme Psathas (1989) ou Heritage (1984), ou encore comme A. Cicourel, dans une perspective plus cognitive de l'interaction au travail.

En didactique des langues, c'est dans l'article fondateur de C. Kramersch écrit en 1986 que l'on trouve, semble-t-il, la première occurrence du terme « compétence interactionnelle » (interactional competence) qu'elle définit en contrepoint à la notion d'« accuracy » (précision) correspondant à une perspective fonctionnelle, observable et cumulative de la langue ainsi qu'à une dimension individuelle du processus de communication. Au contraire, par la notion de compétence interactionnelle, C. Kramersch propose de prendre en compte la dimension dynamique, sémiotique et

intersubjective de la production langagière en interaction. À sa suite, on trouve des travaux américains comme ceux de Hellermann (2008) ou suisses comme ceux de S. Pekarek-Doehler, en analyse conversationnelle, qui développent ce concept dans une perspective développementale et acquisitionniste des langues secondes. Ils énoncent ainsi certaines de ses caractéristiques. La compétence interactionnelle est dépendante du contexte où elle se déploie, elle requiert des savoirs linguistiques, discursifs, socio-culturels, sociolinguistiques et interactionnels. Et elle s'inscrit dans un agir, dans le sens où elle consiste à exercer une action en situation selon un cadre interprétatif en partie typifié, constitué de normes, de croyances, d'expériences, d'intentions, et en partie émergent parce que dépendant d'un contexte précis. C. Kramersch invite à intégrer dans les curricula d'enseignement des langues des savoirs-faire d'ordre socio-culturels et à favoriser une éducation langagière, au-delà de l'acquisition de règles et normes linguistiques, aussi précises soient-elles.

Cela étant, C. Kramersch se situe dans l'optique de la compétence langagière, alors que j'envisage la compétence interactionnelle du point de vue du professionnel de l'évaluation. Il convient par conséquent d'associer ces réflexions et cette définition à celles de la didactique professionnelle dont le cheminement prototypique est de partir de l'analyse de l'activité de travail *in situ* pour aller vers une ingénierie des compétences. Pastré (2006) parle préférentiellement de schème plutôt que de compétence et le définit comme « une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » (p. 152). Le schème constitue le maillon entre une connaissance d'ordre pragmatique (en actes et située) à une connaissance d'ordre épistémique (disponible et engrangée).

La compétence ne consiste pas à répéter perpétuellement le même mode opératoire, mais à s'ajuster aux circonstances pour que l'action soit finement adaptée. Mais cet ajustement ne peut se concevoir que parce que l'organisation de l'activité comporte une bonne part d'invariance. (p. 154)

Les compétences de l'évaluateur (en production orale) sont autant des compétences techniques d'évaluation que des compétences communicationnelles ou interactionnelles. Parmi le répertoire de compétences interactionnelles, on peut distinguer celles propres à la structuration et à l'enchaînement de l'interaction évaluative, celles propres à la gestion des cadres primaires et secondaires et celles propres à la connaissance anticipée ou située des scripts, des rôles et des genres interactionnels imposés par l'institution durant les différentes épreuves et enfin, celles propres à la centration sur la parole du candidat qui s'apparente à une compétence d'écoute primordiale, ou celles encore propres à la gestion et l'anticipation de la vulnérabilité communicative des candidats. Il ne s'agit pas de dresser un répertoire et encore moins un référentiel, qui implique un découpage et une sélection, mais de lister, grâce aux analyses de l'interaction évaluative produites, d'identifier certains

phénomènes et processus qui pourraient faire l'objet d'activités de formation. Comme je le disais dans la section 2 du chapitre 6, et au regard de mes analyses, l'enjeu premier pour les évaluateurs est de réunir et de proposer au candidat l'ensemble des conditions nécessaires pour faire émerger leurs savoirs et savoir-faire langagiers.

2.2 Définition des compétences interactionnelles pour l'évaluation

À partir de l'analyse de l'activité évaluative située, il est possible de retenir des phénomènes à conscientiser et des compétences à développer pour la formation.

Tout d'abord, l'écologie de la situation serait un premier axe de travail, par exemple gérer le temps et l'espace, gérer la dimension matérielle et sémiotique de l'événement et de l'activité d'évaluation, ainsi que conscientiser les enjeux politiques et institutionnels.

Ensuite, je retiendrai la coresponsabilité entre le candidat et l'évaluateur dans l'actualisation de la compétence orale à interagir et à parler et donc dans son évaluation.

Cela peut paraître évident, mais la prédominance de l'outil d'évaluation laisse au second plan cet aspect pourtant central dans les situations. Cela peut se traduire en formation par une attention portée à la dynamique interactionnelle, par l'étude des prises de parole de l'évaluateur, puis du candidat, en lien avec le jugement sur les compétences orales et l'aide des critères d'évaluation proposés. Cela peut également amener à développer une compétence d'écoute, induisant de meilleurs enchaînements.

Le troisième principe qui peut guider une formation à la dimension interactionnelle de l'évaluation est le déficit de contexte, comme nous avons pu le remarquer dans les analyses *supra*. Cela signifie, du point de vue formatif qu'il convient de faire conscientiser les étudiants à ses aspects, par exemple en faisant expliciter, à partir d'une épreuve choisie, les pratiques interactionnelles et sociales de référence qui s'y rattachent et de faire en sorte que les étudiants confrontent leur représentations possiblement divergentes sur le contexte de communication proposé. Leur faire concevoir une épreuve peut également constituer une modalité permettant d'anticiper et de faire émerger l'ensemble du contexte propre à un savoir-faire langagier déterminé, d'anticiper les scripts interactionnels préférentiels et les rôles à endosser. Cela constitue de manière plus générale, une opportunité de sensibiliser les étudiants aux phénomènes interactionnels de la communication.

Le quatrième axe de travail avec les étudiants peut concerner le périmètre interactionnel de l'évaluateur et du candidat, dans l'activité prescrite et dans l'activité réelle. Cela peut se décliner en mettant l'accent sur des compétences de structuration (produire des indices de structuration de l'interaction, comme les transitions ou les relances ; ouvrir et clore, couper, arrêter, prolonger, et.), sur les droits et les obligations par un travail de mise en regard avec des situations réelles, en mettant aussi l'accent sur le développement du topic dans le jeu de rôle et de la situation simulée par des activités d'identification des enchaînements ou des déviations de topics.

Enfin, le cinquième axe pourrait porter sur la compréhension de la force et de l'inconfort que crée le cadre institutionnel et sur le repérage de ce qui crée potentiellement de la vulnérabilité chez le candidat et de la manière de la modérer ou à tout le moins de l'identifier.

L'ensemble de ces pistes de travail et de formation centrées sur la compétence interactionnelle de l'examineur évaluateur et sur le rôle du contexte communicationnel dans la construction de l'interaction et dans le processus d'évaluation lui-même, sont rarement pris en compte à notre connaissance, dans les formations officielles des examinateurs et correcteurs, ou le sont du moins d'un point de vue prescriptif. Je ne les ai moi-même pas toutes traitées explicitement dans le dispositif de formation. Néanmoins, ils apparaissent de manière plus ou moins explicites dans les débriefings, où les étudiants reviennent sur la simulation et tentent d'analyser ce qui leur a paru significatif. Ce que je montre dans la section suivante.

3. L'analyse de l'interaction évaluative dans les débriefings

Le débriefing permet aux étudiants de revenir a posteriori sur l'interaction évaluative menée soit de manière simulée soit de manière réelle face à des apprenants de FLE. Deux semaines après la simulation en binôme, les étudiants ont présenté et discuté l'évaluation vécue avec l'appui d'extraits vidéo transcrits de leur prestation, face à leurs collègues et la formatrice et selon une grille d'interprétation fournie préalablement (cf. supra, section 1.4.2). Il s'agit d'observer la manière dont l'interaction est signifiante pour les évaluateurs novices, ce qu'ils identifient et interprètent, à l'aune du travail fourni et des acquis des étapes précédentes. L'analyse des échanges en aval de la simulation les contraint également à reconsidérer précisément la situation évaluative par rapport à son amont, en la reliant au travail de planification de la tâche communicative, et donc de l'interaction, réalisé pendant la phase de conception. Je choisis par conséquent de ne rendre compte et d'analyser que cette cinquième étape de la formation, parce qu'elle est celle où va se « dévoiler » ou non « une compétence à porter attention aux propriétés qualitatives des interactions » (Filliettaz, 2014, p. 139) et à leurs enjeux pour l'évaluation des candidats.

3.1. Dilemmes sur le périmètre interactionnel de l'épreuve

Des réflexions nombreuses dans les débriefings portent sur les dilemmes vécus au sujet du périmètre interactionnel attendu de l'épreuve orale : jusqu'où les évaluateurs doivent-ils interagir dans le cadre prévu par l'épreuve (gestion et structuration du thème) ? Jusqu'où peuvent-ils étayer le processus de production du candidat pour ne pas compromettre l'évaluation ? Les extraits proposés sont issus d'une simulation Production Orale A2 du corpus EVALINT 2015-2016.

3.1.1 Faciliter la compréhension de l'épreuve

La compréhension de l'épreuve par le candidat est un point de préoccupation important pour les étudiants-évaluateurs. Fait-elle partie de l'épreuve et jusqu'où peut-on la faciliter grâce à des échanges explicatifs, sans compromettre l'évaluation ?

ELI et donc on n'a pas forcément suffisamment discuté entre nous en tout cas pour moi c'était pas clair et ça fait que on je savais pas s'il fallait totalement répondre au parce que on lui a dit que du coup pour la mettre à l'aise on lui a dit vous pouvez nous poser des questions sauf qu'en fait les questions au final il s'est trouvé qu'on a expliqué totalement les sujets et que la partie compréhension écrite a pratiquement pas eu d'importance enfin je pense qu'elle a pas vraiment lu les sujets au final elle s'est surtout basée sur ce qu'on a dit

Les évaluatrices ont ici substitué des explications orales à une phase individuelle de lecture silencieuse des sujets par le candidat (« elle a pas lu les sujets, elle s'est basée sur ce qu'on lui a dit »); autrement dit, la modalité orale a complètement pris le pas sur la modalité écrite prévue à certains moments de la passation de l'épreuve. La nature orale de l'épreuve a en quelque sorte « phagocyté » tous les autres moyens de la mener. ELI explique ce procédé par une méconnaissance de la démarche attendue en la matière (« je savais pas s'il fallait totalement répondre ») et par le motif de mettre à l'aise la candidate. Se dessine aussi en creux une conception de l'échange comme un ingrédient facilitant forcément la relation évaluative.

Plus loin dans le débriefing, ELI re-thématise cette question de la compréhension de l'épreuve pour laquelle elle cherche des réponses.

ELI c'est qu'on voulait reproduire les conditions en même temps on voulait pas la laisser dans trop en difficulté et donc [...] au delf c'est ça hein tu ne peux pas poser de question sur le sujet

MAR mais je crois que l'examineur a droit de répondre si la personne n'a pas compris elle a droit de répondre aux questions

ELI mais enfin quand on a dit vous pouvez poser des questions on s'attendait à expliquer des mots qu'il avait pas compris et pas à en fait totalement reformuler le sujet

AND mais en fait quand elle posait des questions justement pour s'assurer qu'elle avait bien compris en fait elle répondait déjà à des questions donc c'était pas vraiment qu'elle avait pas compris elle voulait s'assurer d'avoir bien compris

Cette fois, elle cherche à étalonner ce qui s'est passé dans la simulation aux pratiques autorisées du DELF et est confrontée à une interprétation différente de l'étudiante AND, qui se place du point de vue de la candidate, et y voit plutôt une stratégie de communication (s'assurer de bien comprendre) et non une incapacité à comprendre.

En tout état de cause, ELI pointe une dimension non négligeable du savoir-faire interactionnel de l'évaluateur: la combinaison des modes de communication (proportion du mode oral et du mode écrit, du mode individuel ou dans un échange) et

l'estimation plus ou moins anticipée du degré de sa participation (totalement) dans cette phase de mise en activité de la candidate.

3.1.2 Co-construire le scénario du jeu de rôles

Cet aspect est au cœur de l'articulation entre interaction comme objet évalué et comme médium de l'évaluation. En effet, pour le jeu de rôles particulièrement, la manière dont l'évaluateur interagit (alternance des tours, progression du thème, valeur illocutoire des tours, etc.) et les stratégies interactionnelles qu'il adopte constituent pour le candidat un appui à sa production évaluée. Mais l'évaluateur peut, pour différentes raisons, sortir du périmètre de l'échange parce qu'il ne prend pas en compte ou oublie le script prévu ou parce qu'il y a une déviation du script.

Ainsi, AND fait remarquer à ELI qu'elle a démarré le jeu de rôle selon le script de la rencontre et non selon celui de la prise de rendez-vous comme cela était prévu (prendre rendez-vous chez le médecin)

AND mais [...] en fait toi tu avais oublié tout au début que c'était un rendez-vous que c'était une prise de rendez-vous parce que toi tu as tu as démarré comme si c'était une rencontre

ELI ouais là je m'étais mélangé les pinceaux je pense que c'est parce que j'étais soucieuse aussi de montrer que c'était un jeu de rôle et j'avais l'impression que c'était ça qui était difficile aussi à comprendre en fait du coup nous on allait jouer

AND là c'était un moment de panique

Les choix discursifs et interactionnels de ELI semblent avoir obéi à un manque de familiarité avec l'exercice (« en fait on allait jouer »), mais également à des préconstruits sur la connaissance présumée ou non qu'a le candidat de la nature de la tâche proposée (« montrer que c'est un jeu de rôles »). L'évaluation est externe, l'évaluateur ne peut s'appuyer sur la connaissance préalable des candidats, même si a priori un candidat qui se présente sait à quoi il s'attend. Cela la conduit à être momentanément « à côté » de la tâche prévue, mais non désengagée de la situation.

Ailleurs, c'est la déviation du script qu'elle constate et analyse :

AND même ELI du jeu de rôles quand la candidate était partie complètement dans une mauvaise direction ELI elle est pas sortie de son rôle d'interlocutrice elle était toujours son médecin elle voulait que la candidate prenne son rendez-vous tu essayais de

ELI de l'orienter vers sujet parce qu'en fait le sujet donc elle a choisi le premier là la prise de rendez-vous chez le médecin parce qu'on a un enfant malade sauf qu'elle voulait prendre rendez-vous pour faire le vaccin de la grippe et du coup c'est vrai que c'était pas le sujet en fait normalement et il fallait prendre un rendez-vous pour que l'enfant soit soigné et là c'était pour faire un vaccin et du coup c'est vrai que moi ça m'a un peu déstabilisée j'avais prévu plein de questions sur qu'est-ce qu'il a il a mal à la tête etc. bon là vaccin contre la grippe en plus j'avais pas grand-chose à dire là-dessus

[...]

alors bon du coup on a quand même bien tenu le temps parce que j'ai posé des questions pour qu'elle produise quoi enfin c'est vrai que là-dessus c'était enfin j'ai décidé de rester dans le rôle du médecin parce que c'est quand même un jeu de rôles et en même temps c'était à se demander s'il fallait pas la réorienter en sortant de notre rôle en fait

Le périmètre de l'échange évolue ici sur le plan topical. La candidate modifie le script, en changeant l'objectif de la prise de rendez-vous chez le médecin, ce qui déstabilise momentanément ELI parce qu'elle n'a pas envisagé de variations au scénario, mais surtout parce que la candidate réfère à un savoir social non partagé (je n'avais pas grand-chose à dire). L'univers de référence prévu est modifié. Ce manque de connaissances sur le sujet est habituellement repéré chez les candidats. Il peut finalement concerner aussi les évaluateurs.

ELI suit tout de même ses initiatives et sauvegarde le cadre évaluatif (on a bien tenu le temps) au prix peut-être de la vraisemblance du script (j'ai posé des questions pour qu'elle produise). L'enjeu évaluatif prime sur l'enjeu interactionnel.

Finalement, l'empan de la prise de parole de l'évaluateur dans l'évaluation rejoint des questions didactiques classiques autour de la réticence didactique, c'est-à-dire ne pas trop en dire à l'élève tout en facilitant les conditions à l'apprentissage, ou ici à l'évaluation.

3.2. Dilemmes sur la planification et la contextualisation de l'interaction

Dans un autre extrait issu du corpus 2016-2017, les étudiants ont repéré une interaction (et donc une évaluation) qui ne fonctionne pas, alors même qu'ils avaient particulièrement soigné la conception de l'épreuve en tentant de rendre le jeu de rôle le plus vraisemblable possible. Il s'agit d'une production orale B1, le jeu de rôle n'a pas été préparé par le candidat. Voici la fiche pour l'évaluateur qui a été conçue par le groupe d'étudiants (SOP-MEL-ADR) :

2^{ème} partie – Interaction simulée (3/4mn)

L'évaluateur se positionne à côté de l'apprenant. Ils ont à leur disposition deux verres d'eau.

Consigne : *Vous êtes chez votre ami. Il est 19h30. Vous avez faim mais le réfrigérateur est vide. Vous choisissez ensemble un restaurant où aller manger.*

L'évaluateur lance la discussion et peut utiliser ces phrases :

- « Tu as vu l'heure qu'il est, je commence à avoir faim. »
- « J'ai rien dans le frigo. »
- « Où est-ce que tu voudrais aller ? »

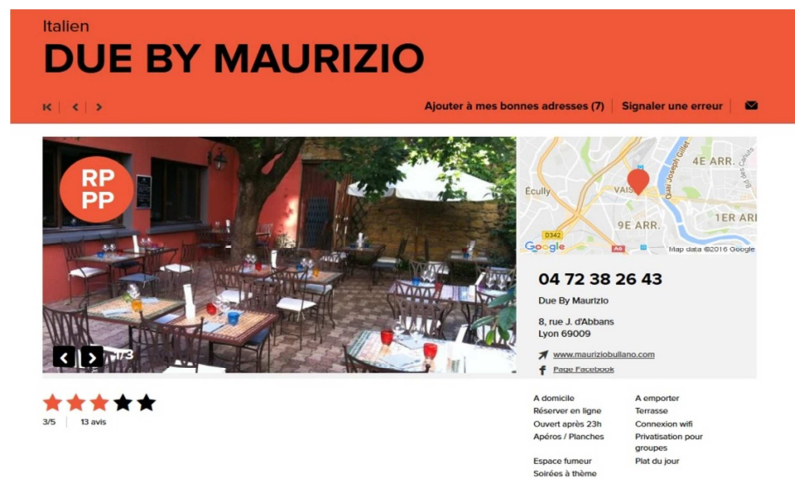
Dans une première partie, l'évaluateur et l'apprenant se concertent sur le type de restaurant et éventuellement l'emplacement. Le rôle de l'évaluateur est d'encourager (dans le sens neutre du terme) l'apprenant à prendre la parole plus longtemps que lui. Il peut utiliser des phrases telles que :

- Que penses-tu d'un restaurant italien ?

- Quelle cuisine aimes-tu ?
- Qu'aimerais-tu manger ce soir ? Etc.

Dans une deuxième partie, l'évaluateur aura fait en sorte de « diriger » le choix vers un restaurant ITALIEN, AMÉRICAIN ou JAPONAIS. Quand la décision est prise, ils choisissent entre deux restaurants à partir des documents supports.

Les trois étudiants concepteurs ont anticipé pour l'évaluateur un déroulement (ouverture, étapes) et des énoncés ou questions permettant d'assurer la continuité thématique et la production du candidat. Le script était accompagné de 5 documents de ce type (restaurants italiens, japonais, américains)



permettant aux deux « amis » de discuter et de se mettre d'accord à partir de supports et d'informations diversifiées.

La grille d'évaluation du jeu de rôle est la suivante :

2^{ème} épreuve : Exercice en interaction

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques).	0	0.5	1		
Peut faire des propositions, remettre en question les propositions de son interlocuteur, prendre des choix et refuser ceux de son interlocuteur	0	0.5	1	1.5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)	0	0.5	1	1.5	2

Lors de la phase 4 de débriefing, les deux étudiantes qui ont mené l'évaluation SOP et MEL ont repéré et interprété un dysfonctionnement sur le plan séquentiel et thématique qu'elles évoquent à trois reprises :

MEL (00:25:51) euh la du coup nous le problème qu'on a eu c'est que: en fait euh -fin du coup c'est Sophie qui a fait le passage mais euh on a peut-être pas assez anticipé euh toutes les questions qu'on aurait pu poser ou: comment il aurait pu répondre et tout ça du coup on l'a pas assez poussé a euh: davantage à argumenter et davantage à s'exprimer

SOP (00:30:28) donc voilà vous avez sans doute pas entendu ce qu'il disait mais c'est plutôt moi qui: mène la conversation j'ai pas mis jusqu'au bout et plusieurs fois je le relance j'attends qu'il réponde quelque chose mais il répond pas grand-chose alors c'est un peu moi qui choisit toute seule l'endroit où on doit aller manger en fait (.)

SOP (00:30:49) mais ici y avait pas de négociation parce qu'il savait tout de suite ce qu'il voulait et moi j'ai pas: rebondi en fait il m'a dit je veux manger un burger je fais bon bah d'accord et y a pas eu cette phase de négociation et même après en fait il était pas très loquace

Le diagnostic est catégorisé comme un problème d'anticipation des questions et des réponses et de développement thématique (les deux interactants tombent rapidement d'accord et ne négocient pas). Le candidat choisit d'emblée le type de restaurant et de plat qu'il souhaite et coopère peu dans les tentatives de l'évaluatrice de poursuivre l'échange. Ce qui a provoqué le dysfonctionnement, alors que la participation de l'évaluateur était prévue pour être parcimonieuse et déclencheuse de parole. L'économie de la parole s'inverse en quelque sorte. Le candidat peut ne pas avoir compris l'enjeu du jeu de rôle ou ne pas disposer des ressources linguistiques suffisantes pour coopérer comme l'évaluatrice le souhaite, mais en regardant l'interaction simulée on perçoit également que SOP ne contredit pas le candidat KAR dans son choix de manger au fast-food, ce qui dirige le thème des échanges sur le type de nourriture et de restaurant.

SOP ok super euh: t'as pas un peu faim toi moi j'ai un peu faim il est déjà vingt heures là euh: (*regarde sa montre*) ça t` dirais d'aller manger quelque chose quelque part/ [j` sais pas: au resto]

KAR [oui vas y:] on sort on voir on ch- on cherche si on trouve un restaurant

SOP ouais/ un restaurant t'aime bien manger quoi toi

KAR euh: j'aime manger comment dit: fast food/

SOP [fast food/]

KAR [ouais]

SOP euh on pourrait p`têtre manger des hamburgers du coup/

KAR ouais:

SOP [ça t` va/]

KAR [c'est bien] ouais ouais c'est bien

SOP ok alors euh: du coup moi j` connais deux super restos ou on peut manger des bon hamburgers c'est les gratinés et big fernand (*sort deux feuilles et les montre au candidat*)
(KAR se penche vers les feuilles)

La distorsion de la parole et de l'échange aurait été nécessaire ici. Mais SOP se situe davantage dans un échange « naturel » qui contrevient à l'objectif d'évaluation. Cela permet de prolonger ce que je soulignai plus haut dans le chapitre 7 à propos de la distorsion de la parole. L'expérience de SOP et MEL montre ici que cette distorsion, qui a quelque chose à voir avec une compétence stratégique à déployer dans l'échange, ne vient pas d'emblée et qu'elle s'apprend.

Par ailleurs, leur analyse de la situation porte principalement sur la mise en regard entre des choix dans la planification de l'événement de communication et l'événement tel qu'il s'est passé, et sur l'explicitation de leurs attentes préférentielles projetées dans le scénario conçu. Le script était prévu en deux parties (se mettre d'accord sur le fait de sortir manger dehors et de choisir un type de cuisine, puis se mettre d'accord sur le restaurant), mais se heurte à la séquentialité réelle et l'émergence. La planification avait également sélectionné et aménagé sémiotiquement des informations¹⁵⁵ (photos de restaurants, horaires, tarifs, lieu, icônes) permettant d'assurer une contextualisation minimale et des informations d'arrière-plan pour construire l'échange, en bref « de rendre ça réel » :

MEL ah d'accord alors qu'à la base ça partait en fait c'était justement cette idée de rendre ça réel et d'amener un document avec le petit paumé y a celui-là bah voilà et en fait on s'est fait peut être prendre au piège de: ça quoi pourtant on a: vachement limité on a pris des restaurant différents avec des informations assez assez [directe] quoi le prix c'était [affiché]

SOP [oui voilà encore une fois c'était] synthétique [y avait rien à comprendre]

MEL [y avait juste un p`tit euh]

SOP y avait l` nom les prix et [quelques caractéristiques] -fin euh

MEL [oui y avait même pas d`texte]

SOP puis en plus y avait des images des icônes qui pouvaient aider à [comprendre]

MEL [ouais y avait] des icônes exprès

MEL mais ça a pas: pas fonctionné

Cette préoccupation du réel a pu constituer un « piège » selon elles puisque candidat et évaluateur ne se sont pas emparés des ressources à disposition dans les documents déclencheurs, sans doute trop nombreux à explorer pour le temps imparti et sollicitant une compétence oralographique trop élevée pour le candidat. Le dispositif peut aussi les avoir perturbées : trois cadres d'expérience se superposent : le jeu de rôle (simulation

¹⁵⁵ Ce qui renvoie à la compétence sémiotique de l'évaluateur dont parle Jorro (2006, 2016).

2)> l'évaluation (simulation 1)> la situation sociale, exigeant de communiquer en alternance de manière appropriée dans ces trois cadres (et avec une caméra qui filmait). Elles explicitent les efforts et la réflexion menée en amont en vue de favoriser la production orale du candidat :

- MEL on a choisi quand même des photos: euh: qui étaient parlantes quoi y avait des endroits un peu glauque on les a pas pris on a quand même choisi quoi
- SOP (*rire*)
- MEL sélectionner ceux qu'on voulait
- SOP oui parce que pour donner aussi matière à parler de la décoration et cetera c'est pour ça qu'y avait aussi des photos mais on a pas parlé du tout:

Du point de vue de l'enjeu de formation, c'est moi la formatrice qui les ai incités à concevoir des épreuves les plus contextualisées possibles, au regard notamment de l'exemple d'épreuve sur la recherche de stage exposé ici dans le chapitre 7, où le manque de contextualisation pousse la candidate à aller sur un autre « terrain ». Néanmoins, cette épreuve-ci pensée au contraire pour être plus contextualisée semble réussir encore moins. Certes la performance du candidat est défailante, mais il existe une difficulté pour l'évaluatrice à tenir simultanément les enjeux de la tâche langagière et le cadre de l'épreuve, à tenir le script et l'écoute active. Ce qui conduit MEL et SOP à énoncer que la solution au problème aurait pu être de s'entraîner à jouer les rôles lors de la phase de conception. En tout état de cause, cette expérience de formation leur a permis de vivre de l'intérieur la validité d'une évaluation comme une cohérence à construire entre la planification d'un scénario ou d'une tâche interactionnelle, des critères d'évaluation, et la réalisation in situ.

Pour conclure sur ce chapitre consacré à exemplifier par une expérience de recherche-formation le passage de la compréhension des pratiques interactionnelles professionnelles à la formation, l'étude de la phase finale, les débriefings, permet de rendre explicite les implications contextuelles de l'évaluation en face-à-face, peu évidentes pour de futurs professionnels qui ne s'attarderaient que sur les outils. Le contexte relationnel et référentiel semble conditionner l'échange. Les étudiants ont à cœur que les candidats soient à l'aise, mais c'est aussi peut-être leur propre insécurité qu'ils tentent de maîtriser, parce qu'ils évoluent dans des cadres d'expérience multiples.

4. Conclusion

Ce travail de formation a été aussi l'occasion de forcer leur regard sur la dimension réceptive de l'évaluation et d'élargir la conception des étudiants sur la parole du

candidat¹⁵⁶, mais a aussi été l'occasion de leur faire rencontrer la complexité de ces situations et non seulement acquérir les procédures, les méthodes. Le script à tenir, les cadres à maintenir et la difficulté pour les étudiants de s'y aligner, de suivre les étapes, de jauger ce qu'il faut dire et ne pas dire, de produire une réaction vis-à-vis de l'émergence, tout cela a pu se vivre sans qu'il y ait d'enjeu pour eux.

Pour la recherche, l'étude des débriefings offre un point de vue interne sur la situation, le point de vue de l'évaluateur (même s'il est novice), ses stratégies, ses manques, ses doutes, ses interrogations. Par exemple, le démarrage d'un jeu de rôles, la fluctuation des différents rôles occupés en fonction de l'activité référentielle, les attentes préférentielles, etc. constituent des informations précieuses sur les microprocessus en cours et les compétences interactionnelles en jeu et viennent enrichir de manière itérative la recherche sur la compréhension des pratiques interactionnelles et communicatives d'évaluation. Elle constitue une chambre d'écho des pratiques professionnelles et permet également pour le chercheur d'affiner ce qui est en jeu dans les compétences interactionnelles identifiées à partir d'une analyse de l'activité a priori et toujours malgré tout en surplomb.

L'analyse des interactions et des différentes modalités de la communication mobilisée durant les différentes phases de la formation, constitue un axe solide de compréhension et d'objectivation des pratiques de communication professionnelle, pour les formés comme pour le chercheur, mais peut-être surtout des formes renouvelées d'engagement en formation. L'activité de la formatrice que je suis est peu visible, mais l'analyse des échanges dans les débriefings m'ont éclairée sur la difficulté de son rôle à accompagner la réflexion des étudiants, à recentrer sur les pratiques effectives, quand il n'a pas vécu lui-même la situation et que les étudiants n'en rendent compte que durant quelques minutes. De même, je me demande a posteriori si je n'ai pas favorisé la posture de chercheuse au détriment de celle de formatrice. Je m'étonne en effet de si peu réagir durant les débriefings afin d'apporter certaines réponses aux étudiants. Ce dispositif a cependant le mérite d'offrir un cadre dans lequel les étudiants peuvent se positionner, se nourrir et apprendre de manière diversifiée.

¹⁵⁶ Jorro (2000) nous le dit bien : l'évaluateur est d'abord un récepteur, qui plus est en production orale en langue étrangère.

Synthèse et perspectives

La rédaction de cette synthèse s'est articulée en deux grands mouvements. Le premier est de facture diachronique, c'est-à-dire qu'il m'a permis de revenir sur mon parcours professionnel et scientifique et d'identifier les principaux chemins que j'ai empruntés du point de vue empirique, conceptuel et méthodologique. Le second mouvement, qui trouve son ancrage dans le premier, se veut plus synchronique et consiste à rendre compte d'une recherche récente et à affiner certaines approches qui me définissent comme professionnelle de l'enseignement et de la recherche. Je souhaiterais, pour clore la synthèse, revenir sur des aspects plus épistémologiques, sur le champ de l'analyse des interactions et sa place au sein de la didactique des langues et des didactiques de façon plus générale. Enfin je terminerai sur l'avenir et les projets qui m'animent aujourd'hui, le tournesol n'ayant pas encore suivi l'astre solaire dans toutes ses directions.

1. De l'interaction en didactique des langues à la didactique de l'interaction : positionnement et réflexions

Qu'est-ce que la didactique des langues aujourd'hui ? C'est un champ de recherche qui produit des connaissances diverses sur les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères et secondes, selon des approches théoriques et méthodologiques diverses elles aussi. La didactique des langues se préoccupe prioritairement de la langue et des langues, mais s'intéresse aux autres angles du triangle didactique, l'apprenant et l'enseignant et aux différents processus qui les lient. Voilà ce que je pourrais répondre, en première instance, à un étudiant qui me poserait la question. Mais si un collègue me demande en quoi je me situe en didactique des langues, je ferai une toute autre réponse. Je dirais que je me situe en didactique des langues parce que mon but est de comprendre les mécanismes propres aux conditions de l'enseignement et de l'apprentissage, les conditions intersubjectives et identitaires, les conditions d'action, les conditions cognitives. Je suis amenée pour cela à choisir un angle d'attaque et d'observation, les interactions et les pratiques langagières situées de l'enseignant et des apprenants, et à construire des observables comme l'activité de consigne, l'activité d'évaluation, etc.

En didactique des langues, l'interaction est étudiée comme objet d'apprentissage, par exemple, les travaux menés à Nancy (Projet FLEURON) ou à Lyon (CLAPI-FLE) sur la manière de mettre à disposition des apprenants et des enseignants et de « didactiser » la langue en interaction telle qu'on l'observe dans la vie réelle et non telle qu'on la fabrique par exemple dans les manuels en vue de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ils cherchent les voies, en tissant par exemple des liens avec la linguistique de corpus, qui permettraient de développer la compétence interactionnelle de l'apprenant, c'est-à-dire la capacité à se coordonner à son ou ses interlocuteur(s) en français, par exemple par la gestuelle, par la prise de tour, par des énoncés préférentiels, etc. Les potentialités du numérique facilitent ce défi, mais comme je l'exprimais dans la section 2 du chapitre 8, la dynamique interactionnelle ne se laisse pas si facilement « dompter » du fait de son caractère foncièrement situé, alors que la sélection et la mise en forme de contenus en vue de leur transmission est un passage incontournable de la didactisation ou transposition. Cette perspective est importante à développer, mais ce n'est pas la mienne aujourd'hui.

L'interaction est aussi étudiée comme processus constituant le cœur de l'apprentissage et de l'enseignement. L'interaction est une dynamique et l'enjeu est bien de comprendre le processus d'ancrage culturel et situationnel des savoirs transmis et appris. Dans ce cas, on réfère d'un côté aux études en acquisition des langues et aux processus de socialisation (Vasseur, 2005, Matthey, 1996, Bigot, 2008, Nussbaum, 1999, Mondada & Pekarek-Doehler, 2001 ; Pekarek-Doehler, 2013) qui posent le postulat socio-constructiviste de l'interaction comme source des apprentissages, et de l'autre côté aux études sur les discours en interaction de la classe, telles que les a menées F. Cicurel et son équipe, ou encore Bange (1992). Cette double orientation fait de la communication, la pierre de touche des processus de transmission et d'appropriation. Quelques voies remettent en question ce postulat prégnant en didactique des langues. Ainsi Castellotti (2017) déplore la perspective « éminemment et prioritairement praxéologique où le faire prime sur l'être et l'activité (et son contrôle) sur le sens » (p. 231), et constate que « la communication puis, plus précisément, l'interaction constituent l'alpha et l'oméga de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ». Cette « doxa » reposerait sur « un impensé relativement constant depuis plusieurs décennies » (p. 229). V. Castellotti défend et appelle de ses vœux une orientation appropriative de la didactique des langues fondée sur les parcours et les projets d'appropriation des langues des sujets, plutôt que sur l'action. Si je partage cette orientation et constate comme elle une suprématie, dans l'offre de français langue étrangère, quel qu'en soit le contexte, de contenus langagiers fonctionnels calqués sur des échanges dont on ne peut que constater la superficialité, il me semble qu'il y a certains raccourcis dans ce point de vue. L'observation des pratiques professionnelles montre que les professionnels ne sont globalement pas dupes de cette suprématie et disposent d'un certain nombre de ressources pour la dépasser. Par ailleurs, les travaux de recherche sur l'interaction comme objet d'apprentissage tentent justement aujourd'hui de dépasser l'artificialité des scénarii interactionnels en mettant en avant le matériau réel et vivant des interactions authentiques. Enfin, à un niveau plus méta, l'étude des processus interactionnels d'enseignement et d'apprentissage offre une focale très instructive sur l'expérience sociale, identitaire, intersubjective des sujets et les

réalités multiples qu'ils traversent et construisent, qui va bien au-delà de la seule action. L'ouverture à l'agir et aux « discours sur » ajuste encore la focale et donne accès à d'autres facettes de cette expérience du sujet, moyennant des conditions d'accès à cette expérience à réfléchir et à expliciter. Ainsi, pour résumer ma démarche de recherche, j'emprunte cet extrait à la contribution de F. Cicurel et moi-même :

La compréhension des processus d'interaction in situ implique la compréhension de la complexité de cette interaction, son caractère pluriel et multidimensionnel, ses éléments d'influence plus ou moins cachés (socio-affectifs, psychologiques, socio-historiques). De plus, l'enjeu de compréhension se double d'un enjeu de formation : la connaissance et la mise en évidence de certains « ressorts » de l'interaction permet d'espérer pouvoir les travailler, les solliciter en formation avec des enseignants. (Cicurel & Rivière, 2008, p. 270)

Pour comprendre les pratiques professionnelles, il s'agit d'abord d'observer les interactions situées. Cette observation donne un certain accès aux processus relationnels et transactionnels entre les sujets, mais aussi à la manière dont se construisent les connaissances (cognition située et partagée), à partir d'une multitude de ressources. Néanmoins, dans mon parcours, j'ai assez rapidement associé l'analyse des interactions et des discours situés et observés à celle des discours sur la pratique tels que déclarés par les enseignants à partir de leur propre observation. Cela présuppose donc que, contrairement à l'ethnométhodologie, je ne considère pas que le sens d'une action ou d'un discours soit tout entier compris dans les interactions situées et observables et que le rôle du chercheur consiste à révéler ou plus exactement à reconstruire ce sens. L'articulation à l'expérience et à d'autres formes de connaissances des acteurs (émotions, croyances, intentions, théories, tactiques) socialement et historiquement construites, qui peuvent rester cachées à l'observateur, contribue à enrichir le sens, même si elles sont également une reconstruction après coup, obéissent le plus souvent à la construction d'une image de soi, et sont modelées en partie par le dispositif réflexif, comme j'ai pu le montrer supra, dans le chapitre 4.

Le champ de l'interaction trouve un nouveau souffle ou un troisième temps, de manière transversale aux didactiques, dans le champ de la formation des professionnels de l'enseignement. Et la didactique des langues ne peut que profiter de ce nouveau souffle, parce qu'il permet de faire évoluer le champ de la formation des professionnels jusqu'ici fortement irrigué ou par le concept de réflexivité ou par le concept d'opérationnalité (dimension ingénierique et méthodologique). Il ouvre la porte à un espace conceptuel de la didactique des langues, qui conçoit une continuité entre les connaissances et expériences des acteurs et celle des chercheurs (Castellotti, *ibid.*, p. 243). Cette troisième voie se situe au point de jonction entre conceptualisation et intervention et c'est elle que j'ai tenté de construire dans cette seconde partie, en exposant et illustrant ce modèle

analytique en 4 étapes (approche critique, descriptive, compréhensive et didactique). Ce troisième temps des études interactionnelles, le temps de la recherche-formation¹⁵⁷, introduit une dimension didactique, mais ne se réduit pas à elle. C'est celui dans lequel je me sens le plus à l'aise, le plus à ma place en tant qu'enseignante-chercheuse en didactique des langues. Il est coûteux et exigeant, mais il place le chercheur dans la position de dialoguer¹⁵⁸ non seulement avec une autre didactique, la didactique professionnelle, mais aussi avec d'autres disciplines comme les sciences ingénieriques capables d'apporter des ressources pour modéliser des formes d'accompagnement, de trouver des voies de passage entre théorisations et implications sociales, d'inventer des formes de transmission, de circulation et de relation entre différents types de savoirs, et entre différents types d'acteurs aussi (professionnels, étudiants et chercheurs) qui interprètent des pratiques, des discours, une dynamique et des situations. Ainsi pour ce qui me concerne ces dernières années, le contenu du terme « didactique » dans le champ d'étude des interactions didactiques s'est pour ainsi dire « épaissi ». Les savoirs professionnels ont été l'objet de mes travaux, mais en tant qu'un ensemble d'actions sur des savoirs langagiers, en tant que formes de médiation des savoirs langagiers, ce qui a enrichi dans le même temps mes propres cadres d'analyse et d'interprétation et ceux de la didactique des langues. Mon environnement de travail au sein de l'équipe ADIS et mon goût également m'ont incitée régulièrement dans mon parcours à « collaborer » avec d'autres didactiques, comme la didactique des sciences au sujet de l'oralographie des consignes. Un certain nombre de travaux d'équipe ont contribué à situer les miens dans une certaine transversalité, entre diversité et spécificités des interactions, pour reprendre le titre du colloque que j'avais co-organisé en 2010 et qui réunissait des chercheurs de didactique des mathématiques, des sciences, de l'EPS, etc. Je peux citer également ma participation au REF de 2015 qui a permis une collaboration avec des chercheurs de la didactique professionnelle. Ou encore plus récemment, la collaboration avec N. Blanc pour la coordination de l'ouvrage sur les circulations entre recherche et formation dans l'observation de la multimodalité dans différentes situations éducatives (Rivière & Blanc, 2019) s'est appuyée sur différentes situations éducatives (enseignement de la physique dans le secondaire, apprentissage de la lecture au primaire, enseignement spécialisé, formation professionnelle, etc.). Je considère cette possibilité de dialoguer avec d'autres didactiques comme une chance et marque mon parcours et mon positionnement de manière originale. Mais sans doute évoluera-t-il encore dans le temps au détour des terrains et objets fréquentés à l'avenir.

¹⁵⁷ Le trait d'union indique un rapport de finalité, d'inclusion réciproque, de temps entre les deux termes.

¹⁵⁸ Je m'interroge toutefois sur le terme « dialoguer » qui implique réciprocité. Il conviendrait d'approfondir le type d'apport que mes travaux pourraient constituer pour la didactique professionnelle. À tout le moins, je peux dire que la didactique professionnelle est devenue, en didactique des langues, une discipline contributoire.

2. Perspectives et projets à venir

Je dispose aujourd'hui d'une expérience professionnelle d'enseignante de FLE, de formatrice et de chercheuse d'environ 20 ans. Mes objets de recherche ont principalement porté sur le contexte universitaire (enseignement du FLE, évaluation et formation à l'évaluation). Or, depuis quelques années, je m'intéresse aussi aux contextes de la formation des adultes, et plus particulièrement des adultes immigrés ou dits « migrants ». J'ai développé un certain nombre d'actions en rapport avec cette thématique et souhaite dans un avenir proche y consacrer mon activité de recherche.

2.1 Configuration actuelle de mon univers professionnel et scientifique

Une part de mes enseignements actuels porte sur ces contextes (« Contextes, publics, ressources » et « didactique du FLS et insertion des adultes » en Master 1 ; « Français de scolarisation » en Master 2 ; « Méthodologie de l'enseignement pour les publics A1 et infra A1 » en DU Didactique du Français Langue étrangère). Je tente de faire découvrir aux étudiants ces publics, les spécificités qui les caractérisent sur le plan didactique et andragogique/pédagogique, ainsi que les pratiques et les méthodes de formation. Je suis par ailleurs responsable de deux Diplômes Universitaires, relevant de la formation continue, axés sur la formation linguistique des adultes migrants (DU Didactique du Français Langue étrangère et DU Didactique, Illettrisme et Alphabétisation). Cela me donne l'occasion de rencontrer un certain nombre d'acteurs locaux et de découvrir les problématiques langagières et didactiques qui se posent dans le champ de l'accueil et de l'insertion des publics arrivants, souvent sans ressources sur notre territoire, et de former des acteurs bénévoles ou professionnels. Je dispose aujourd'hui d'un réseau de professionnels (formateurs, directeurs d'organisme de formation, coordinateurs, etc.) sur lesquels je peux m'appuyer lorsque je cherche à actualiser mes connaissances et avec lesquels j'entretiens un dialogue plus ou moins régulier.

Deuxièmement du point de vue de la recherche, j'ai mené il y a quelques années une étude modeste sur les pratiques de formation (des bénévoles) en centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) qui m'a permis d'approcher le travail quotidien des animateurs et intervenants sociaux et les pratiques langagières qui ont cours dans ces espaces hétérotopiques (Foucault, 1967). Je n'ai diffusé une partie de cette étude que très récemment à l'occasion d'une journée d'étude organisée par les doctorants de V. Spaëth, à l'université Paris 3, sur l'enseignement des langues en milieux sensibles (camps de réfugiés, prisons, etc.)¹⁵⁹. J'ai entamé ce travail dans le début des années

¹⁵⁹ V. Rivière. Parler de soi dans les ateliers de français en centre de transit pour demandeurs d'asile : un dispositif didactique entre contrôle et autonomisation des langues et des personnes ? *Journée d'étude "Apprendre et enseigner les langues en milieux sensibles : enjeux, modalités et pratiques plurilingues"*. Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC., 03 Avril 2019, Paris, France.

2010, mais ne me suis pas sentie légitime pour le diffuser, me sentant isolée sur ces thématiques. Dans ces mêmes années, j'ai aussi collaboré avec l'équipe GRAFFIC (Groupe de Recherche, Action, Formation, Français, Compétences) du laboratoire LIDILEM sur un numéro de la revue *LIDIL* coordonné avec M.-C. Guernier sur les pratiques de formation à l'écrit des publics faiblement scolarisés (Guernier & Rivière, 2012). Le champ de la problématique de la migration, des pratiques langagières et de leur transmission a pris désormais pleinement sa place dans le champ de la didactique du FLE, ce qui n'était pas le cas au tout début des années 2010. La création en 2011 du label FLI (Français Langue d'Intégration) créé par le Ministère de l'intérieur, qui a suscité beaucoup de controverses dans le champ de la didactique du FLE, et surtout l'intensification des migrations internationales vers l'Europe suite à la guerre en Syrie notamment à partir de 2014-2015 ont « forcé » cette évolution. Dans ce contexte, j'ai créé en avril 2018 un séminaire de réflexion sur les rapports entre langues et migration, le séminaire MILAFI (Migrations et Langues : Accueil, Formation, Insertion)¹⁶⁰. Il est financé par l'axe « Valorisation » du Labex Aslan et se tient toutes les 8 à 9 semaines. J'y invite chercheurs et professionnels à exposer des démarches de formation, des recherches et des expériences de terrain. Son but n'est pas lié à un objet de recherche, mais se veut pour l'instant un espace de réflexion et d'échanges pour toute personne intéressée par ces questions. J'y accueille professionnels de l'insertion, chercheurs, étudiants et bénévoles. À moyen terme, je souhaite en proposer une version plus tournée vers le travail quotidien de la recherche (une sorte de « MILAFI Off »), qui pourra être nourri par les travaux des doctorants que j'aurai l'opportunité d'encadrer. Enfin, en plus d'enseignements ciblés et d'incursions en recherche sur cette thématique de la formation linguistique des migrants, je suis présidente de l'association *Langues comme Une*¹⁶¹ depuis janvier 2017. C'est une association loi 1901, enregistrée à la DIRRECTE (Ministère du travail) comme organisme de formation et référencée Datadock (outil national de référencement des organismes de formation). L'association est coordonnée par deux formatrices et propose et anime des actions linguistiques solidaires (alphabétisation, FLE) visant à améliorer l'autonomie linguistique et culturelle dans la vie quotidienne des personnes, et ce sans condition d'origine, de durée de présence sur le territoire, de situation administrative, financière, professionnelle ou sociale. *Langues comme Une* développe également des actions de formation et de conseils auprès des professionnels et acteurs accompagnant des publics non francophones (formateurs, travailleurs et bailleurs sociaux, conseillers à l'emploi, etc.). Par cet engagement bénévole et citoyen, je me trouve par conséquent au cœur du fonctionnement d'un organisme de formation et peux comprendre mieux l'ensemble des logiques politiques, institutionnelles, administratives et bien sûr didactiques et

¹⁶⁰ <https://milafi.sciencesconf.org/>

¹⁶¹ www.languescommeune.fr

andragogiques de la formation de ces publics. Cet engagement me permet également d'alimenter le contenu de mes cours à l'université et d'apporter aux étudiants des informations et des contenus fiables et issus d'un terrain professionnel réel.

2.2 Des projets à construire, des étudiants à former

L'ensemble des jalons institutionnels et scientifiques que j'ai posé ces dernières années, selon les opportunités que j'ai eues et par ma volonté et mon désir, m'indiquent aujourd'hui une voie claire, quant aux objets de recherche que je souhaite explorer dans les années à venir et aux projets de travail que je souhaite engager avec les étudiants, dans le cadre de mes activités de formation.

Premièrement, dans la lignée de mon travail sur les pratiques de transmission et les discours en interaction, il me semble urgent de m'intéresser à une pratique, dont l'enjeu de cohésion sociale et d'inclusion est central, ce sont les pratiques de formation à l'alphabétisation ou à l'entrée dans l'écrit. Les séances que j'ai eues l'occasion d'observer, dans le cadre des modules de *Langues comme Une*, et les discussions que j'ai de manière régulière avec les deux coordinatrices, m'ont interpellée quant aux repères propres au champ du FLE dont la chercheuse que je suis dispose. Ils sont à la fois structurants (travailler l'oral par petits groupes, objectifs langagiers fonctionnels, démarche méthodologique de la mise en route à la production, etc.) et à la fois inopérants, les personnes étant peu ou pas francophones, mais jamais alphabétisées et les parcours de vie et d'apprentissage étant fragiles et précaires. Chaque support créé, chaque séquence construite de la part des formatrices demande un travail d'adaptation, d'anticipation et de sémiotisation bien particulier, de même qu'une approche interactionnelle et relationnelle fine basée sur le développement de la confiance en soi des personnes, si on veut qu'elles progressent et s'investissent dans leur apprentissage. Il y a là un ensemble de pratiques professionnelles de formation à interroger, un agir bien spécifique à mettre au jour et en valeur, en bref des connaissances à produire sur les savoir-faire et les répertoires de pratiques, à partir d'un dispositif méthodologique basé sur l'observation située et des verbalisations sur l'activité (par exemple focus group ou auto-confrontations croisées), mais aussi des connaissances à synthétiser sur l'entrée dans l'écrit à l'âge adulte. En particulier, il s'agirait d'envisager les pratiques d'alphabétisation sous deux angles principaux. Premièrement, sous l'angle de la plurisémiotité. En effet, j'ai pu observer que l'entrée dans l'écrit est en fait l'entrée dans des signes graphiques et iconographiques de nature et de fonction diverses autant que l'entrée dans le code alphabétique proprement dit. Cela implique de former les personnes à regarder/lire les différents univers socio-sémiotiques nouveaux qu'ils traversent, à en construire le sens en vue de leur appropriation. Cela nécessite également de développer des formes de transmission qui s'éloignent de la forme scolaire, se rapprochent des pratiques sociales et prennent en compte la dimension spatiale et temporelle des apprentissages. De même, les modes d'apprentissage des

apprenants dont le but est de parvenir à s'approprier petit à petit différents écrits, s'appuient intuitivement sur de multiples modalités visuelles (le smartphone par la capture d'écran ou de photographies ou par la lecture de sms, des écrits sur la main, le tableau, le cahier, l'ordinateur, le traçage de signes dans l'espace, etc.) et orales. La dimension sémiotique et multimodale de la littératie de même que l'exploration des liens entre apprentissages formels et informels me paraissent, par hypothèse, fondamentales à explorer et pourraient constituer une approche originale de l'alphabétisation ou de la littératie, tout en continuant d'inscrire mes travaux de recherche dans le domaine de la multimodalité et de la plurisémiotité, dans la perspective de G. Kress initiée dans Rivière & Blanc (2019). Deuxièmement, je souhaiterais les aborder sous l'angle des pratiques évaluatives, qu'il s'agisse des pratiques de positionnement et de repérage initial ou des pratiques évaluatives en cours ou en fin de formation. Par exemple, dans l'entretien d'accueil et de positionnement, il y a des modalités interactionnelles et langagières à identifier et un agir de la part des formatrices impliquant des savoir-faire relationnels et interprétatifs. Cette problématique interroge fortement les formatrices qui se sentent parfois en manque d'outils suffisamment puissants et « parlant ». Mettre au jour et mieux comprendre les pratiques effectives seraient déjà, selon mon hypothèse, un pas vers une évaluation plus outillée sur le plan de l'interprétation, sur ce qui s'y joue en matière de postures, de rapports à l'écrit, etc. Enfin, dans une optique d'ingénierie de formation, il s'agira de continuer à réfléchir au passage des contenus scientifiques à des contenus de formation et à intégrer une « linguistique sociale de la formation » (Filliettaz & Lambert, 2019). On sait combien le champ de l'alphabétisation des adultes est délaissé par la recherche scientifique et la didactique du français en particulier¹⁶². On dispose d'études en psychologie cognitive (Fayol, 1997, 2017 ; Scribner & Cole, 1981), en didactique du français (Adami, 2001, 2008, par exemple), mais la demande est forte de la part des professionnels de mieux alphabétiser les personnes allophones arrivées sur le territoire. Il y a urgence à légitimer et visibiliser ces pratiques professionnelles et à comprendre ce qui peut favoriser l'entrée dans la littéracie en français, à étudier les différentes traces de ces pratiques. Mais c'est aussi à mon sens une certaine prise de risque quant à la place

¹⁶² Cet abandon est, selon moi, directement corrélé à trois facteurs. Premièrement, l'absence de structuration institutionnelle de ce champ depuis des années. Les cours d'alphabétisation sont dans la très grande majorité laissés au secteur du bénévolat et il existe très peu de financements pour ces actions. Une petite évolution cependant est notable : le cahier des charges de l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration) prévoit dorénavant des contenus de formation pour ce public. Deuxièmement, l'omniprésence sur le plan politique et institutionnel du champ de l'illettrisme, qui, fait spécifiquement français, a opéré historiquement une frontière avec celui de l'alphabétisation, situé du côté du militantisme. Enfin, troisième facteur, le champ de l'alphabétisation est associé à celui de la formation de base des adultes et aux sciences de la formation, ce qui a pour conséquence de reléguer la question langagière en arrière-plan.

que peut tenir un tel objet de recherche en didactique des langues et dans l'espace institutionnel actuel de la recherche (financements, publications, etc.) et quant à la formation de doctorants sur cette thématique. Néanmoins, la place de la recherche dans la société a changé. Les politiques de la recherche, en particulier les modes de financement, se sont élargies. Cela a pour conséquence que les attentes sociales vis-à-vis de la recherche et des chercheurs sont aujourd'hui plus fortes quant à leur impact effectif sur la société. Le contexte lyonnais illustre particulièrement cet état de fait. C'est heureux d'une certaine façon, parce que les opportunités de financement (et donc de ressources de toute sorte, nécessaires à la recherche) existent bel et bien. Mais d'une autre façon, ces exigences plus fortes et le maillage très diversifié des cadres institutionnels (tutelles multiples, millefeuille institutionnel, modes de financement éclatés) qui s'en suit ne favorisent pas toujours un aménagement institutionnel de nos missions permettant cet ancrage social de la recherche. Cela étant, pour ce qui me concerne, ce projet sur les pratiques professionnelles en alphabétisation pourra s'inscrire dans une recherche collaborative avec les deux formatrices, notamment en vue de produire des contenus de formation de formateurs pour *Langues comme Une* et pour moi, dans le cadre du Master ou des DU. Cela pourrait conduire à appréhender les pratiques formatives avec l'aide de l'approche analytique que j'ai développée pour EVALINT (Partie II, chapitre 1), alliant perspective critique, description et compréhension des pratiques, et « traduction » didactique vers la formation de formateurs. Mais un travail doctoral trouverait également sa place dans ce projet. D'autres pistes seraient à explorer comme l'accès à l'univers numérique que *Langues comme Une* travaille également avec les personnes en formation.

Un deuxième chantier de recherche est à ouvrir pour les années à venir. Il s'agit des pratiques formatives des adultes en insertion professionnelle. Ces contextes de qualification professionnelle, des réfugiés le plus souvent, associent formation accélérée à un métier (par exemple métiers de la grande distribution ou de l'agro-alimentaire) et formation en français langue étrangère. L'une de mes étudiantes, Sarah Galleze a réalisé, en 2018, son mémoire de recherche sur un tel contexte et a montré les conflits de normes langagières et formatives entre le formateur « Métier » et le formateur « FLE » et les effets potentiels sur l'apprentissage des stagiaires. S. Galleze a également bien mis en évidence les tensions et l'asymétrie existantes entre langage et travail. L'exploration des pratiques communicationnelles et des représentations des acteurs de l'insertion me permettrait d'ouvrir une autre voie sur les interactions institutionnelles que je travaille depuis longtemps.

Ces thématiques de recherche trouveront un cadre propice au sein du laboratoire ICAR où se dessine pour les années à venir une restructuration autour de trois axes transversaux : la linguistique de corpus, les interactions et les apprentissages en milieux professionnels et la linguistique et la sémiotique expérimentales et situées. Le second axe, dans lequel je me retrouve, interconnectant projet social et recherche, visera à

« questionner les modalités d'interventions du chercheur qui peuvent être utiles à la société » (Projet ICAR HCERES, p. 5, consulté le 11 juin 2019), autrement dit à réfléchir aux voies de passage et aux circulations entre résultats de recherches et formation des acteurs, en particulier aux formes d'accompagnement ou de préconisations en direction des professionnels.

Enfin, si mes projets sont à court terme liés à *Langues comme Une*, je souhaite m'inscrire à moyen terme dans le champ de recherche associant phénomènes migratoires, transmission/appropriation des langues et formation des professionnels, avec l'approche qui me caractérise, de l'analyse des pratiques professionnelles et de l'interaction à celle de la didactique de l'interaction, mais aussi en m'ouvrant à d'autres objets de recherche, comme les enjeux d'appropriation de la langue par les migrants. À cet égard, j'entame la direction de la thèse de Giulio Lucariello, portant sur les parcours migratoires et les parcours d'appropriation des langues des « nouveaux Italiens » adultes d'origine maghrébine récemment immigrés en France, et associant perspective sociolinguistique et didactique. Mes fonctions de directrice de thèse ouvrent maintenant l'exploration d'un nouvel univers de transmission de savoirs et un nouveau volet de mon identité professionnelle d'enseignante et de chercheure.

Bibliographie

A

Adam J.-M., 2001, Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui *disent de* et *comment faire* ? *Langages* 141. Paris : Larousse, p. 10-27.

Adam J.-M., 1992, *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

Adami H., 2001, L'oralité et la métalangue dans les rapports au langage des lecteurs/scripteurs en insécurité à l'écrit. *Mélanges du CRAPEL* n°25. Université de Nancy 2, p. 7-37.

Adami H., 2008, *Le rôle de la littéracie dans le processus d'intégration des migrants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Adami H., André V., 2013, Corpus et Français Langue d'Intégration (FLI), *LINX*, n°68-69, p.135-158.

Aden J., 2017, Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Consulté le 19 mars 2019. <http://rdlc.revues.org/1085>.

Aguilar J. & Cicurel F., 2014 (dir.), Pensée enseignante et didactique des langues. *Le français dans le monde. Recherches et Applications* n°56. Paris : CLE International.

Alberdi C., Etienne C., Jouin-Chardon E., 2018, Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques. *Action Didactique*. Bejaïa : Faculté des Lettres et des Langues de l'université Abderrahmane Mira de Bejaïa.

Alber J.-L. & Py B., 1986, Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. *Etudes de linguistique appliquée* n°61, p. 78-90.

Ali Bouacha M., 1993, Enonciation, argumentation et discours : le cas de la généralisation. *Semen* n°8, Université de Franche-Comté, Paris : Les Belles Lettres. Consulté le 17 juin 2019. <http://journals.openedition.org/semen/3985>

Altet M., 2000, L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & formation* n°35, p. 25-41.

Altet M., 1996, Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

Altet M. & Chartier A.-M., 2006, L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et formation* n°51, p. 11-25.

Altet M., Paquay L., Perrenoud P., 2002, *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Amossy R., 2002, *Ethos. Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, p. 239.

Anquetil M., 2013, Pour une certification contextualisée du français dans le monde : intégrer les approches actionnelles et les approches portfolio. *Recherches et applications* n°53, p. 80-90.

Anquetil M., 2012, L'interaction en situation de certification de français langue étrangère: un regard critique. In V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Editions, p. 81-96.

Anquetil M., 2007, Communication interculturelle ou mimétisme obligé : quelle interaction lors de l'épreuve orale du DELF niveau B2 ?, *Actes du colloque « Les enjeux de la communication interculturelle, Compétence linguistique, compétence pragmatique, valeurs culturelles »*, MSH numérique, consulté le 7 juillet 2018 Montpellier. <http://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/actes-en-ligne/les-enjeux-de-la-communication/Communication-interculturelle-ou>

Amigues R., 2003, Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholè. Hors-Série 1*, p. 5-16.

Arditty J. & Vasseur M.-T., 1999, Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages* n°134. Paris : Larousse, p. 3-19.

Authier-Revuz J., 1982, Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV* n°26. Paris : université Paris 8 – Vincennes-Saint Denis, p. 91-151.

B

Bakhtine M., 1984 (trad. fr.), *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bange P., 1996, Le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor* n°4. Paris : PSN, p. 189-202.

Bange P., 1992, À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE* 1. Paris : Encrages, p. 53-85.

Barbier J.-M., 2011, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Bateson G., 1972, *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.

Bautier E., Crinon J., Delarue-Breton C., & Marin B., 2012, Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères* n°45, p. 63-80.

- Beacco J.-C. & Moirand S., 1995, Autour des discours de transmission de connaissances. *Langages*, n° 117. Paris : Larousse, p. 32-53.
- Bertaux D., 1988, Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. *Études de linguistique appliquée* n° 69, p. 16-25.
- Bigot V., 2016, L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde. *Communiquer* n° 18, p. 5-27.
- Bigot V., 2009, L'enfant non francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire. In M. Candelier et al. (dir.) *Conscience du plurilinguisme*. Presses Universitaires de Rennes, p. 65-78.
- Bigot V., 2005, Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs. *Recherches et Applications*. Paris : CLE International, p. 42-53.
- Bigot V., 2002, *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse pour le doctorat de Didactologie des Langues et des Cultures, université Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- Bigot V., Leclère M., Romero M., 2017, Place des enjeux d'acquisition langagière dans le multi-agenda de l'enseignant de DdNL : l'exemple d'un cours d'Histoire pour collégiens allophones. *Recherches et applications* n° 61, p. 78-91.
- Bigot V. et Cadet L. (dir.), 2011, *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Editions.
- Bigot V., Blondel E., Cadet L., Causa M., 2004, La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE. *Marges linguistiques*, n° 7. Version auteur, sans pagination.
- Blanc N., 2018, Former à l'analyse des interactions orales à partir de situations exolingues ou comment voir des savoirs et des gestes professionnels dans l'activité enseignante. In C. Vidal Gomel (dir.). *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Presses Universitaires de Rennes, p. 19-32.
- Blanchard-Laville C. & Fablet D (dir.), 1998, *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanche-Benveniste C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanchet P., 2017, Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/Editions des archives contemporaines, p. 9-20.

- Boissat D., 2002, Pendant l'examen de FLE, l'appropriation continue. *Actes du XIe colloque international "Usages Pragmatiques et Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*. Paris.
- Bonicco-Donato C., 2016, *Une archéologie de l'interaction. De David Hume à Erving Goffman*. Paris : Vrin.
- Borg S., 2003, Teacher Cognition in Language Teaching : a Review of Research of what Language Teachers Think, Know, Believe and Do. *Language teaching*. Vol. 36, n° 2, p. 81-109.
- Borzeix A. & Fraenkel B., 2001 (dir.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Éditions.
- Bouchard R., 2005, Le « cours », un évènement orolographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... *Recherches et Applications*. Paris : CLE International, p. 64-74.
- Bouchard R., 1998, L'interaction en classe comme polylogue praxéologique, in Grossman F. (dir.), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à M. Dabène*. Grenoble : Ivel-Lidilem, p. 193-210.
- Bouchard R., De Gaulmyn M.-M., Rabatel A., 2001, *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.
- Boutet J., 2008, *La vie verbale au travail*. Toulouse : Octarès.
- Boutet J., 2005, Genres de discours et activités de travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters, p. 19-35.
- Boutet J., 2001, Le travail devient-il intellectuel, *Travailler* n°6, p. 55-70.
- Boutet J. (dir.), 1995, *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Boutet J., 1994, *Construire le sens*. Berne : Peter Lang.
- Boutet J. & Heller M., 2007, Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et société* n°121-122. Paris : MSH, p. 305-318.
- Breton P., 2000, *La parole manipulée*. Paris : La Découverte.
- Bronckart J.-P., 2005, Une introduction aux théories de l'action. *Carnets des sciences de l'éducation*. Genève : FAPSE.
- Bronckart J.-P., 2004, Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* 103. Genève : université de Genève, p. 11-144.

Bronckart J.-P., 1997, *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Bronckart J.-P. & Buléa E., 2009, Praticien réflexif ou praticien discursif ? *Education Canada*, 49(4), p. 50-54.

Brousseau G., 1986, *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse pour le doctorat d'état, Université de Bordeaux I.

Bruner J., 1983, (trad. fr.), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

C

Cahour B., 2006, L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? *Actes du colloque CITE 2006 (Coopération, Innovation, Technologie), Semaine de la Connaissance*, Nantes 26-30 juin.

Cadet L., 2014, *De la construction des savoirs à l'interprétation de l'action : les discours de formation, les discours de classe, les discours de retour d'expérience dans la formation et dans la recherche en didactique des langues*. Dossier de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR). Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

Cadet L. & Carlo C., 2015, Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures*, vol. 12, n°2, p. 9-32.

Calbris G. & Pocher L., 1989, *Geste et communication*. Paris : Hatier-Didier.

Cambra-Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier, Coll. LAL.

Carlo C., 2011, Place, forme et rôle des discours sur la pratique enseignante dans les formations initiales en didactique du FLE-FLS : une enquête exploratoire. In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Editions. p. 241-259.

Castellotti V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation*. Paris : Didier.

Challe O., 1986, Une analyse du discours des formateurs en didactique des langues. *Etudes de linguistique appliquée* n°61. Paris : Didier Erudition, p. 38-44.

Charaudeau P., 2017, D'un différend sur les observables à une différence de traitement des observables. In H. De Chanay & S. Ferron (dir.), *Les observables en analyse de discours. Le discours et la langue*. Bruxelles : EME Editions, p. 291-300.

Charaudeau P., 2009, Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus* n°8, p. 37-66.

- Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Cicourel A., 2002, *Le raisonnement médical. Une approche socio-cognitive*. Paris : Seuil.
- Cicurel F., 2015, Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le Français aujourd'hui* n°188. Paris : A. Colin, p. 41-52.
- Cicurel F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Cicurel F., 2013, La fabrique de l'agir professoral entre mémoire et interaction sur le vif. *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 24. p. 19-27.
- Cicurel F., 2007, L'avoué-inavoué à mi-voix : la confiance comme tropisme chez Nathalie Sarraute. In C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso (dir.), *Confidence / dévoilement de soi dans l'interaction*. Tübingen : Niemeyer (Coll. Beiträge zur Dialogforschung).
- Cicurel F., 2002, La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 16, 145-164. Paris : Encrages.
- Cicurel F., 1996, L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les Carnets du Cediscor* 4. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p.77-92.
- Cicurel F., 1985, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Cicurel F. & Spaëth V. (dir.), 2017, Agir éthique en didactique du FLE/FLS. *Recherches et applications* n° 62. Paris : CLE International.
- Cicurel F. & Rivière V., 2008, De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In L. Filliettaz & M.-L. Shubauer-Léoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : de Boeck, Raisons éducatives, p. 255-274.
- Cicurel F. & Moirand S., 1986 (dir.), *Discours didactique et didactique des langues. Etudes de linguistique appliquée* n° 61. Paris : Didier Erudition.
- CIEP, 2010, *DELFDALF. Manuel du surveillant*. Sèvres : CIEP.
- CIEP, 2015, *Manuel de l'examineur-correcteur du DELF et du DALF*. Sèvres : CIEP.
- Clot Y., 1999, *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cohen C., 2017, Former à l'enseignement en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne : une perspective multimodale*. Paris : Editions Didier, p. 218-242.

Colletta J.-M., 2004, *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.

Cosnier J., Coulon J., Berrendonner A., Orecchioni C., 1982, *Les voies du langage, Communications verbales, gestuelles et animales*, Paris : Dunod.

Coste D., 2017, Complexifier l'analyse des interactions en classe de langue. In J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller, V. Rivière (dir.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des textes, des actions et des discours. Hommage à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve Editions, p. 165-174.

Coste D., 2013, La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fractures. In J.-C. Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, p. 36-73.

Coste D., 2008, Les représentations de l'oral à l'épreuve de l'évaluation... et réciproquement. In C. Parpette & M.-A. Mochet (dir.), *L'oral en représentations. Décrire, enseigner, évaluer*. Cortil-Wodon : EME Editions, p. 203-221.

D

Darmon M., 2007, *La socialisation*. Paris : A. Colin.

Debono M., 2013, Pragmatique, théorie des actes de langage et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. In V. Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*. Bruxelles : EME, p. 423-477.

Delorme V., 2010, *Construction et utilisation des contextes en classe de langue*. Thèse de doctorat. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

de Pietro J.-F., Matthey M. & Py B., 1989, Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil, H. Fugier (dir.), *Actes du 3^{ème} colloque international de linguistique*, Strasbourg : université L. Pasteur, p. 99-124.

de Saint Georges I., 2008, La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n°117, p. 117-237.

de Saint Georges I., 2012, Analyse des pratiques langagières et retombées pratiques pour le terrain : réflexions épistémologiques et propositions méthodologiques pour la construction d'un projet de recherche « impliqué » ou « engagé ». In F. Pugnière-Saavedra, F. Sitri & M. Veinard (dir.), *L'analyse du discours dans la société. Engagement du chercheur et demande sociale*. Paris : Honoré Champion, p. 119-140.

Desaphy C., 2018, *L'influence du DELF scolaire sur les cours de français général dans le secondaire en Italie*. Rapport de stage pour la validation du Master 1 FLE. Université Lyon 2.

Deux E., 2017, *Les certifications à Naples : le DELF et l'évaluation orale*. Rapport de stage pour la validation du Master 1 FLE, Université Lyon 2.

Dominguez E. & Rivière V., 2015, Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard. Quels apports des discours réflexifs et quels enjeux de formations ? *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, vol. 12, n°2.

Drew P. & Heritage J. (dir.), 1992, *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dubois J., 1972, Grammaire scientifique et grammaire pédagogique. *Langue française* n°14, p. 6-31.

Duchêne A., 2017, Sciences sociales et sociolinguistique : disciplines, alternatives, conversations, critiques. *Langage et société* n° 160-161. Paris : MSH, p. 43-58.

Durand M. & Filliettaz L., 2009, *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.

Dufour S. & Parpette C., 2010, Reconnaissance des parcours individuels dans une méthodologie de groupe. *Recherches en didactique des langues*. Vol. 7, n°2.

Duvillard J., 2014, *"L'introspection gestuée". La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Thèse de doctorat. Université Claude Bernard Lyon 1.

F

Faerch C. & Kasper G., 1983, Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In C. Faerch & G. Kasper (dir.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, p. 20-60.

Faingold N., 1994, Explicitation des pratiques de maîtres formateurs. Communication à la Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, Avril 1994.

Faingold N., 2006, Formation de formateurs à l'analyse de pratiques, *Recherche & Formation* n° 51, p. 89-104.

Faïta D., 2001, Genres d'activité et styles de conduite. In A. Borzeix & B. Fraenkel (dir.). *Langage et Travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Éditions, p. 263-284.

Falzon, P., 1986, *Langage opératifs et compréhension opérative*. Toulouse : ANRT.

- Fayol M., 2017, *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF. Que sais-je ?
- Fayol M., 1997, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production orale et écrite*. Paris : PUF.
- Filliettaz L., 2017, Discours procéduraux et planification du travail : des enjeux langagiers pour la formation professionnelle. Conférence donnée lors de la Journée d'étude *Les discours programmeurs* organisée par l'UMR ICAR, Equipe LANDES, octobre 2017.
- Filliettaz, 2014, Les pratiques langagières comme objet d'analyse et comme outil de formation continue : vers une linguistique impliquée en formation professionnelle. In A.-C. Berthoud & M. Burger (dir.). *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, p. 125-146.
- Filliettaz L., de Saint-Georges I. & Duc B., 2008, « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 43-69). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.
- Filliettaz L., 2007a, Les ressources discursives de la réflexivité dans un dispositif de formation initiale en FLE. *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, 41, p. 158-168.
- Filliettaz L., 2007b, *On peut toucher ? L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°85, p. 11-32.
- Filliettaz L., 2005, Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*. Paris : CLE International, p. 20-31.
- Filliettaz L., 2004, Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. *Langage et Société* n°107. Paris : MSH, p. 31-54
- Filliettaz L., 2002, *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éd. Nota Bene.
- Filliettaz L. & Lambert P., 2019, Langage et formation professionnelle : vers une linguistique sociale de la formation ? *Langage et société* n° 68. Paris : MSH.
- Filliettaz L., Plazaola Giger I., 2004, Oralité et cadrage des activités en classe d'immersion. Une approche praxéologique. In A. Rabatel (dir.). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : PUL, p. 143-166.
- Forest D., 2006, Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation* vol. 1, n° 21, p. 73-94.
- Foucault M., 1979 (2004), *Naissance de la biopolitique*. Paris : Gallimard.

Foucault M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Foucault M., 1967 (1984), *Des espaces autres*. Conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967. In *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, p. 46-49.

François F., 1990, Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. In F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 33-112.

Friedrich J., 2001, Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudoin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 93-112.

G

Ganier F., Gombert J.-E., Fayol M., 2001, Discours procédural et activités mentales : de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action. *Langages* 141. Paris : Larousse, p. 47-63.

Garcia-Debanc C., 2001 (dir.), 2001, Les textes de consignes. *Pratiques* n°111-112. Metz : CRESEF.

Garcia-Debanc C., 1996, Consignes d'écriture et création. *Pratiques* n°89, p. 69-88. Metz : CRESEF.

Garfinkel H., 1967, *Studies in ethnomethodology*. New Jersey : Prentice Halls.

Ghasarian C., 2002, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

Gladly M. & Vandeveldde-Rougale A., 2016, Discours sollicités, subjectivité empêchée. Introduction. *Langage et société* n° 158, p. 9-16.

Goffman E., 1973a (trad. fr.), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Éd. Minuit.

Goffman E., 1973b (trad. fr.), *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Éd. Minuit.

Goffman E., 1974 (trad. fr.), *Les rites d'interaction*. Paris : Éd. Minuit.

Goffman E., 1981, Engagement. In Winkin Y. (éd.), *La Nouvelle Communication*. Paris : Éd. du Seuil, Coll. Points Essais, p. 267-278.

Goffman E., 1987 (trad. fr.), *Façons de parler*. Paris : Éd. Minuit.

Goffman E., 1988 (trad.fr.), *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil.

Goffman E., 1989, *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris : Éd. Minuit.

- Goffman E., 1991 (trad. fr.), *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éd. Minuit.
- Gold, R. L., 1958, Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Golopentia S., 1988, Interaction et histoire conversationnelle. In J. Cosnier *et al.* (dir.), *Échanges sur la conversation*. Paris : CNRS Éditions, p. 69-81.
- Goodwin C., 2000, Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, n° 32, p. 1489-1522.
- Goodwin C., 1986, Gestures as a Ressource for the Organization of Mutual Orientation. *Semiotica*, vol. 62, n° 1-2, p. 29-49.
- Grégoire J., « PSYCHOMÉTRIE », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 13 juin 2018. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/psychometrie/>
- Greimas A.-J., 1984, Entretien réalisé par J. Fontanille, *Langue française* 61. Paris : Larousse, p. 121-128.
- Grice H. P., 1979, Logique et conversation, *Communications* 30. Paris : Seuil-EHESS. P. 57-72
- Grize J.-B., 1998, Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation, *Cahiers de Praxématique* n°31. Montpellier : Pulm. p. 115-125.
- Grize J.-B., 1996, *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.
- Grosjean M., 2001, Verbal et non-verbal dans le langage au travail. In A. Borzeix & B. Fraenkel (dir.), *Langage et Travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Éditions, p. 143-166.
- Grosjean M. & Lacoste M., 1999, *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : PUF.
- Guernier M.-C. & Rivière V. (dir.), 2012, Les pratiques de formation à la lecture-écriture des adultes en parcours d'insertion. *Lidil* n°45. Grenoble : UGA Editions.
- Guichon N., 2011, Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic*. Vol. 14, n° 1.
- Guichon N. & Tellier M., 2017, *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Editions Didier.
- Guichon N. et Cohen C., 2016, Multimodality and CALL. In F. Farr & L. Murray (dir.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. London: Routledge. p. 509-521.
- Gumperz J., 1989, (trad. fr.), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éd. Minuit.

Gumperz J. & Hymes D. (dir.), 1972, *Directions in Sociolinguistics : the Ethnography of Communication*. New York : Holt Rinehart and Winston.

H

He A. W. & Young R., 1998, Language Proficiency Interviews: A Discourse approach. In R. Young & A. W. He (dir.), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins.

Hébrard P., 2006, Discours d'autorité ou parole d'autorisation, les pouvoirs dans les mots du formateur. Communication dans le symposium « L'autorité du formateur », colloque organisé par le CERFEE et le LIRDEF, septembre 2006. [consulté le 15.07.2018]

<http://www.translaboration.fr/wakka.php?wiki=LepouvoirdesMots>

Hellermann J., 2008, *Social Actions for Classroom Learning*. Bristol : Multilingualism Matters.

Heritage J., 2013, Language and Social Institutions : the Conversation Analysis View. *Journal of Foreign Languages*, vol. 36, n°4, p. 2-26.

Heritage J., 1984, *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.

Horcik Z., 2014, Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain. *Activités*, 11(2), p. 76-86. Repéré à <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>.

Horcik Z., 2012, Apprendre et travailler dans les environnements simulés. In E. Bourgeois & al. (dir.), *Apprendre au travail*, Paris : PUF, p. 129-139.

Horcik Z. & Durand M., 2011, Une démarche d'ergonomie de la formation. Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes. *@ctivités*. Vol 8, n°2.

Hudelot C. & Vasseur M.-T., 1997, Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? *CALaP* n°15. Paris : université René Descartes, p. 109-135.

Huver E., 2014, Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s). Impensé ? Impasse ? Ferments ? *Glottopol* n°23, p. 77-100.

Huver E. & Springer C., 2011, *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

Hymes D., 1991 (1^{ère} éd. 1984), *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Didier/Crédif, Coll. LAL.

I

Ishikawa F., 2001, *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques. Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement-apprentissage et situation « naturelles »*. Thèse pour le doctorat de 3^{ème} cycle. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

J

Jewitt C., Kress G., Ogborn J., Tsatsarelis C., 2001, Exploring learning Through Visual, Actional and Linguistic Communication : the Multimodal Environment of a Science Classroom. *Educationnal Review*. Vol. 53, n°1.

Jodelet D., 1984, Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

Jorro A., 2016, Se former à l'activité évaluative. *Education Permanente* n° 208. Paris : CNAM.

Jorro A., 2009, L'évaluation comme savoir professionnel. In L. Mottiez-Lopez & M. Crahay (dir.), *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck, p. 219-231.

Jorro A., 2000, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Pratiques pédagogiques.

K

Kauffman J.-C., 2011, *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni C., 2005, *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni C., 2001, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan Université.

Kerbrat-Orecchioni C., 1998, La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan. *Langue française* 117, 51-67. Paris : Larousse.

Kerbrat-Orecchioni C., 1990, 1992, 1994, *Les interactions verbales*, Tome I, II, III. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni C., 1986, *L'implicite*. Paris : A. Colin.

Kerloc'h Y., 2016, *Comme une B1*, Unifrance.

Kramsch C., 1986, From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, Vol. 70, n°4, p. 366-372.

Krieg-Planque A. & Oger C. (dir.), 2010, Discours institutionnels. Perspectives pour les sciences de la communication. *Mots. Les langages du politique*, n° 94.

Kress G., 2019, L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance. In V. Rivière & N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS Editions, p. 23-48.

Kress G., 2010, *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York : Routledge.

L

Labov W., 1973, Some principles of linguistic methodology. *Language in Society* n° 1, 97-120.

Lacoste M., 1995, Paroles d'action sur un chantier. In D. Véronique, R. Vion (dir.), *Des savoir-faire communicationnels*. Aix-en-Provence : PUP, p. 451-461.

Lahire B., 2011, L'acteur entre dispositions et contextes d'action. In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Editions, p. 33-50.

Lahire B., 2001, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire B., 1998, Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche & formation* n°27. Paris : INRP, p. 15-18.

Lahire B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.

Lahire B. & Rosenthal C., 2008, *La cognition au prisme des sciences sociales*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Lambert P., 2014, Sociolinguistique et éducation. Une approche ethnographique. Synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Stendhal-Grenoble 3.

Laparra M., 1997, Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français ? In D. Boyzon-Fradet, J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et Immigration*. Paris : Nathan Pédagogie, p. 77-92.

Lapassade G., 1991, *L'ethnosociologie, les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Lazaraton A., 2002, *A Qualitative Approach to the Validation of Oral language Tests*. Cambridge, UK : UCLES/Cambridge University Press.

Lemieux C., 2008, Rendre visibles les dangers du nucléaire. Une contribution à la sociologie de la mobilisation. In B. Lahire & C. Rosenthal (dir.), 2008, *La cognition au prisme des sciences sociales*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, p. 131-160.

Leplat J., 1997, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Lepoivre-Duc S., 2011, L'utilisation du tableau noir : effets des routines sur la construction d'un nouveau savoir didactique. *Lidil* n° 43, p. 57-73.

M

Maingueneau D., 1991, *L'Analyse du Discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette Supérieur.

Malinowski, 1922 (1989), *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard. Coll. Tel.

Matthey M., 2010, Réactions. Dossier Plurilinguisme : ressource pour l'école ? Revue *XYZep* (Bulletin du Centre Alain Savary) n°37, Lyon : INRP.

Matthey M., 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.

Mayen P. & Olry P., 2012, Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation* n°72. <http://rechercheformation.revues.org/1872>

McNamara T., 2001, Language Assessment as Social Practice : Challenges for Research, 2001, *Language Testing*, vol. 18, n°4, p. 333-349.

McNamara T., 2007, Language Testing : a Question of Context. In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner & C. Doe (dir.) *Language Testing Reconsidered*. University of Ottawa Press, p. 131-137.

Mehan H., 1979, *Learning lessons*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

Moirand S., 2003, Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? Texte édité sur le site du GRIC (UMR ICAR), université Lyon 2-Lumière et ENS LSH, conférence à la journée scientifique sur Les genres de l'oral, organisée par C. Kerbrat-Orecchioni

http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm. Consulté le 18 juin 2018.

Moirand S., 1988, *Une histoire de discours...Une analyse des discours de la revue « Le français dans le monde » 1961-1981*. Paris : Hachette.

Moirand S., 1986, Décrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues, *Etudes de linguistique appliquée* n°61, Paris : Didier Erudition, p. 27-37.

Molinié M., 2011, La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, Editions des Archives Contemporaines, p. 144-154.

Mondada L., 2006, Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*. Vol XI, n°2, p. 5-16.

Mondada L., & Pekarek-Doehler S., 2001, Interactions acquisitionnelles en contexte : perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*. p. 107-142.

Mondada L. & Py B., 1994, Vers une redéfinition interactionnelle de la notion d'apprenant, *Actes du 9e Colloque Acquisition des Langues : Perspectives et Recherches*. Saint-Etienne : Université de St-Etienne, p. 381-396.

Moore D. & Simon D.-L., 2002, Déréalisation et identités d'apprenants. *AILE* 16. Paris : ENCAGES, p. 121-144.

Morrisette J., Vinatier I. & Filliettaz L., 2016, Communications au travail et conception de dispositifs de formation. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n°18, UQAM, Montréal. <http://communiquer.revues.org/1836>

Mourlhon-Dallies F., 2018, Enseignement du français aux publics professionnels et analyse des interactions au travail : un rendez-vous manqué ? In L. Filliettaz, M. Laforest & I. Vinatier (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Editions Raisons & Passions, p.127-149.

Muller C. & Laurens V., 2017, La perception du risque dans l'action d'enseignement des langues : comparaison entre une enseignante novice et une enseignante chevronnée. In J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller, V. Rivière (dir.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve Editions, p. 253-286.

Muller C. & Delorme V., 2014, Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 56, p. 33-47

N

Nagamatsu M. & Rivière V., 2004, La perception de la réussite ou de l'échec d'un cours de langue : quel impact sur la construction du répertoire didactique de l'enseignant stagiaire ? » Journée Scientifique *La construction d'un répertoire didactique. Analyse des interactions et des discours produits en situation de formation à l'enseignement du français langue étrangère*, 12 février 2004, université Paris III – Sorbonne Nouvelle, Paris.

Nicolas L., 2019, *Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue. Agir avec et dans le groupe*. Lille : PU du Septentrion.

Niemants N., 2013, L'utilisation de corpus d'entretiens cliniques (français/italien) dans la didactique de l'interprétation en milieu médical. In C. Desoutter, D. Heller & M. Sala (dir.), *Les corpus dans la communication spécialisée*. Bergame : CELSB, p. 209-235.

Nonnon E., 2000, Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères* n°22, p. Lyon : INRP, p. 83-119

Nonnon E., 1999, L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de références et problématiques. *Revue Française de Pédagogie* n°129. Paris : INRP, p. 87-131.

Nonnon E., 1991, Mettre au tableau, mettre en tableaux ou comment structurer des discussions d'enfants. Logique naturelle et formalisation d'écrits. *Etudes de linguistique appliquée* n° 81. Paris : Didier Erudition.

Nussbaum L., 1999, Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages* n° 134, p. 35-50.

O

Oger C., 2008, *Le façonnage des élites de la République. Culture générale et haute fonction publique*. Paris : Presses de Sciences Po.

Oget D. & Audran J., 2016, Simulation. Autour des mots de la formation. *Recherche et Formation* n°82. Lyon : ENS Editions, p. 75-84.

Olivier de Sardan J.-P., 1998, Emique. *L'Homme*. Tome 38 n°147.p. 151-166.

Olivier de Sardan J.-P., 1995, La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*. <http://enquete.revues.org/263>. Consulté le 20 février 2018.

P

Pallotti G., 2002, La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *AILE* 16. Paris : ENCRAGES, p. 165-197.

Pastré P., 2006, La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* n° 154. Lyon : INRP.

Pastré P., 2005, *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès.

Pastré P., Mayen, P., Vergnaud G., 2006, La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 145-198.

Pekarek-Doehler S., 2013, CA-SLA: Conversation Analysis and Second Language Acquisition. In K. Mortensen, & J. Wagner (dir.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell Publishing. p. 1097-1104.

Pekarek-Doehler, S., 2009, Démythifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation. In O. Galatanu & al. (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Berne : Peter Lang, p. 19-38.

Pekarek-Doehler S., 2007, L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche. *Cahiers de l'ILSL*, 23, p. 125-136.

Pekarek-Doehler S., 2006, Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°84, p. 9-45.

Pekarek-Doehler D., 1999, *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.

Perrenoud P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.

Peytard J., 1994, De l'altération et de l'évaluation des discours. In S. Moirand et al. (dir.), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Berne : Peter Lang, p. 69-80.

Peytard J. & Moirand S., 1992, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette FLE.

Porcher L., 1985, Sur la diversité des terrains didactiques. *Les Amis de Sèvres* n°3, p. 35-40.

Porquier R., 1984, Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris, Neuchâtel : université Paris VIII et université de Neuchâtel, p. 12-48.

Psathas G., 1989, *Interaction Competence*. Washington D. C. : University Press of America.

R

Rabatel A. & Blanc N. (dir.), 2011, Le rapport au savoir dans les discours professionnels. *Lidil* 43, Grenoble : PUG.

Ravazzolo E., Traverso V., Jouin E., Vigner G., 2015, *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

Ria L., Leblanc S., Serres G., Durand M., 2006, Recherche et formation en « analyse de pratiques ». Un exemple d'articulation. *Recherche et formation* n° 51, p. 43-56.

Riba P. & Mègre B., 2014, *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette FLE.

Ricoeur P., 1993, Morale, éthique et politique. *Pouvoirs. Revue française d'études constitutionnelles et politiques*. n°65. Paris : Seuil, p. 5-17.

Rivière V., 2011, Comment se saisir des discours sur l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels d'analyse de l'activité discursive. In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *L'agir professoral. De l'interaction à la mise en discours de l'action*. Paris : Riveneuve Editions.

Rivière V., 2010, Faire l'expérience de l'interaction didactique. Le point de vue d'une enseignante de FLE. Colloque international *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Lyon, université Lyon 2.

Rivière V., 2006, L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de français langue étrangère et seconde. Thèse pour le doctorat de 3^{ème} cycle. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

Rivière V., 2005, « Aujourd'hui nous allons travailler sur ... » ou se mettre au travail en classe de langue : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques. In F. Cicurel & V. Bigot (dir.), *Le Français dans le monde. Recherches et Applications* n°38. CLE International : Paris, p. 96-104.

Rivière V. & Blanc N. (dir.), 2019, *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS Editions.

Rivière V. & Guichon N., 2013, *Production/construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : essai de caractérisation discursive de la dynamique sociocognitive*, 4^{èmes} Rencontres internationales de l'interactionnisme socio-discursif, 17-19 juillet, Université de Genève.

Rivière V. & Guichon N., 2014, Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : essai de caractérisation discursive de la dynamique socio-cognitive. *Recherches et Applications* n°56. Paris : CLE International, p. 118-135.

Rivière V. & Cadet L., 2011, Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Etude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère. *LIDIL* 43, Ellug, Grenoble, p. 41-55.

Rivière V. & Bouchard R., 2011, Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions. Colloque *Le travail enseignant au XXIème siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. INRP-ENS Lyon, 16-18 mars 2011 <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/112.pdf>

Rivière V. & Cadet L., 2009, « Quand je serai enseignante pour de vrai... » : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE ? In F.Dervin, N. Auger & Suomela-Salmi E. (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, p. 39-58.

Roulet E. & al., 1985, *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.

S

Sacks H., Schegloff E. & Jefferson G., 1974, A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language* n°50, p. 696-735.

Samurçay R. & Rabardel P., 2004, Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p. 163-180.

Sarangi S., 2015, Mind the gap : "Communicative Vulnerability" and the Mediation of Linguistic/Cultural Diversity in Healthcare Setting. In H. Coleman (dir.), *Multilingualisms and Development*. Selected proceedings of the 11th Language & Development Conference. New Delhi, India, p. 238-258.

Saujat F., 2007, Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (dir.), *Enseigner*. Paris : PUF, p. 179-188.

Schaeffer J.-M., 1999, *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

Schegloff E. A., 1968, Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist* n° 70, p. 1075-1095.

Schneuwly B., 2012, Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C Borges, A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck, p. 73-91.

Schön D., 1983, (1994, trad. fr), *Le praticien réflexif*. Montréal : Éd. Logiques.

Schütz A., 1987, *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.

- Schütz A., (1944/2003), *L'étranger*. Paris : Allia.
- Scribner S. & Cole M., 1981, *The psychology of Literacy*. Cambridge : Harvard University Press.
- Searle J., 1972 (trad. fr.), *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Seedhouse P., 2012, What Kind of Interaction Receives High and Low Ratings in Oral Proficiency Interviews? *English Profile Journal* vol. 3, n°1, p. 1-24.
- Seedhouse P., 2004, *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA : Blackwell.
- Seedhouse P. & Harris A., 2011, Topic Development in the IELTS Speaking Test. IELTS Research Reports 12, p. 69–124.
- Seliger H. W. & Shohamy E., 2001, *Second Language Research Methods*. Oxford University Press, Coll. Oxford Applied Linguistics.
- Sensevy G., 2011, *Le Sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Shohamy E., 2001, Democratic Assessment as an Alternative. *Language Testing*. Vol.18, n°4, p. 373-391.
- Shohamy E., 1997, Testing Methods, Testing Consequences : Are they Ethical ? Are they Fair ? *Language Testing*. Vol 14, n°3, p. 340-349.
- Shohamy E., Donitze-Schmidt S. and Ferman I., 1996, Test Impact Revisited : Washback Effect over Time. *Language Testing* n° 13, p. 298-317.
- Spolsky B., 2008, Language Assessment in Historical and Future Perspective. In E. Shohamy & N. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (Second ed., Vol. 7 : Language Testing and Assessment). New York: Springer Science, p. 445-454.
- Springer C., 2002, Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de « compétence ». In V. Castellotti & B. Py (dir.), *La notion de compétence en langue*. N° Spécial de NeQ : Notions en Question. (6), p. 61-73.

T

- Tellier M., 2015, *Etudier le geste pédagogique dans l'interaction exolingue : explorations épistémologiques, méthodologiques et didactiques*. Synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université Lyon 2.
- Tellier M., 2013, De l'usage du corpus semi-contrôlé dans la recherche en didactique des langues. *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°24, p. 39-47.

Tellier M., 2008, Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*. Paris : CLE International, p.40-50.

Tellier M., 2006, *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Etude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7 – Denis Diderot.

Tellier M. & Cadet L., 2014, *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Editions Maison des Langues.

Theureau J., 2004, *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Tochon V., 1996, Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3, p. 467-502.

Tochon V., 1989, La pensée des enseignants, un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* n°17, p. 75-98.

Traverso V., 2016, *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Ophrys.

Traverso, 1999a, *Analyse des interactions : questions sur la pratique*. Synthèse présentée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université Lyon 2.

Traverso V., 1999b, *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan Université.

Traverso V., 1996, *La conversation familiale*. Lyon : PUL.

Trébert D. & Durand I., 2019, L'analyse multimodale des interactions, une ressource pour la formation au tutorat en éducation de l'enfance. In V. Rivière & N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS Editions, p. 173-198.

Tyne H. et Boulton A., 2014, *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.

V

Van Lier L., 1988, *The Classroom and the Language Learner*. London et New York : Longman.

Vasseur M.-T., 2005, *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Hatier-Didier.

Verdelhan-Bourgade M., 2002, Le manuel comme discours de scolarisation. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris : Didier Érudition, n° 125, p. 37-52.

Vergnaud G., 1996, Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF. p. 275-292

Vermersch P., 1980, Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. *Bulletin de Psychologie*, vol. XXXIII, n°343, p.179-187.

Vermersch P., 1976, L'apprentissage du réglage de l'oscilloscope. Régulation conceptuelle et régulation agie. *Travail Humain*, vol. 2, n°39, p. 357-368.

Vigner G., 2011, La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle? *Le Français aujourd'hui* n°173, p. 21-31.

Vinatier I., 2013, *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Vinatier I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.

W

Weber M., 1921/1971, *Economie et société*. Paris : Plon.

Weber C., 2013, *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Winkin Y. (dir.), 1981, *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.

Z

Zakhartchouk J.-M., 1999, *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP/Cahiers Pédagogiques.

Zeitler A. & Barbier J.-M., 2012, La notion d'expérience. *Recherche & formation* n°70, p. 107-118.

Zeitler A., Guérin J. & Barbier J.-M., 2012, La construction de l'expérience. *Recherche & formation* n°70, p. 9-14.

Le champ de l'interaction en didactique des langues : discours, pratiques, formation. Explicitation d'un cadre d'analyse et illustration par une recherche-formation.

Véronique Rivière, Maître de Conférences à l'Université Lyon 2

La présente synthèse vise à reconstruire la cohérence méthodologique et théorique des travaux de Véronique Rivière, enseignante-chercheuse à l'université Lyon 2, par un exercice de réflexivité (Partie 1) permettant d'identifier la valeur ajoutée de ses travaux et par la présentation d'une recherche originale sur l'interaction évaluative.

Après une présentation de la trajectoire de recherche dans le domaine de l'analyse des discours et des interactions didactiques en français langue étrangère et seconde, et une remise à plat des modes de construction et d'observation de données empiriques et des corpus, la première partie réalise un focus sur des objets de recherche importants dans le parcours de la candidate : discours de prescription en contexte didactique, plurisémiotité et multimodalité de la communication didactique, discours et pratiques professionnels de l'enseignement des langues. Ce focus permet au final de dégager les grandes lignes d'évolution théorique : de l'ordre de l'interaction et de l'action à l'ordre de la cognition et de l'expérience en didactique des langues.

La deuxième partie expose et approfondit une recherche-formation inscrite dans le cadre d'analyse préalablement présenté dans la première partie, mais le prolonge également. Cette recherche-formation concerne un type de discours en interaction et un type d'activité professionnelle : l'évaluation certifiante de la production orale en français langue étrangère. Après une présentation du corpus et du cadre analytique et une discussion des enjeux de l'évaluation institutionnelle, l'étude se penche sur « l'économie » interactionnelle de ces discours et sur un dispositif expérimenté de formation initiale aux pratiques communicationnelles d'évaluation basé sur l'analyse des interactions. Le volume se termine par une synthèse questionnant le champ des interactions en didactique des langues et ses évolutions et par les perspectives et projets de recherche de la candidate.

Mots-clés : discours d'enseignement – agir enseignant – interactions didactiques – interactions évaluatives – pratiques professionnelles – formation des enseignants.

Discipline : Sciences du langage

