

**1^{er} Colloque International de l' ADECUEF
20 et 21 juin 2003
Université de Pau et des Pays de l'Adour**

***Didactique des langues et des cultures :
l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en question
dans les certifications DELF A5 et A6 en situation de communication
exolingue***

Brigitte Lepez - Lille 3

La didactique du FLE intègre désormais la dimension culturelle et interculturelle dans le descriptif des compétences communicatives déterminantes pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère comme en témoigne le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ainsi, actuellement, ce Cadre consacre la partie 1.1 du chapitre 2 et les parties 1.1 et 1.2 du chapitre 5 au descriptif des savoirs et des pratiques culturels, socio-culturels et interculturels et la nouvelle version du Cadre, en cours d'élaboration, leur consacrerait tout un chapitre particulier, qui sera très utile pour la détermination des critères de référence des évaluations et des certifications.

Ceci conduira sans doute à revoir les grilles d'évaluation des certifications, car il faut bien avouer que, dans la situation actuelle, les certifications et évaluations institutionnelles n'intègrent pas encore, dans leurs objectifs et leurs barèmes, les dimensions culturelles et interculturelles à la mesure du statut qui leur est désormais reconnu dans la didactique du FLE. Ainsi par exemple, l'évaluation explicite de la compétence interculturelle ne fait pas partie du contrat pédagogique du TCF tandis que le DELF et le DALF ne lui réservent qu'une portion congrue.

Dans le cadre de ce colloque, qui a pour ambition de proposer une nouvelle donne dans la didactique du FLE, notre propos est de mettre en évidence les problèmes que rencontrent nos candidats lors des épreuves A5 et A6 du DELF en situation de communication exolingue, et donc de suggérer un nouveau protocole méthodologique, afin que ces certifications prennent davantage et mieux en compte l'évaluation de la dimension culturelle et interculturelle.

Note Bien que les évaluations du DELF et du DALF soient ouvertes à un vaste public, le candidat de référence ici, pour cette analyse des évaluations, sera l'étudiant d'un des Centres universitaires de FLE .

De quelques problèmes de l'évaluation interculturelle à l'écrit : la question comparatiste de A 5

Dans l'état actuel de la codification du DELF et DALF, seul A5 codifie explicitement la dimension interculturelle dans ses objectifs et son barème (cf. annexes 1 et 2). L'épreuve 2 de A5 consacre l'expression écrite – texte de 200 mots environ – à une question comparatiste faisant suite à un texte exposant un fait ou des pratiques culturels, voire des problèmes de société, française ou francophone. Le candidat est ainsi convié à mettre en perspective avec sa propre culture le thème traité dans le document de l'épreuve 1.

Le sujet de l'épreuve écrite peut, par exemple, s'énoncer ainsi : « Existe-t-il, dans votre pays, un problème comparable à celui traité dans le texte ? Analysez les causes du problème et proposez des solutions.... ». Et la grille d'évaluation attribue 3 points sur 20 à cette « capacité à mettre en relation des traits spécifiques de civilisation (culture française ou francophone / culture maternelle) », 9 autres points étant attribués à des savoir-faire méthodologiques qui peuvent déjà faire partie du bagage méthodologique acquis lors de la formation initiale du candidat, et 8 points à la qualité linguistique. D'où une première évidence remarquable de la sous-représentation de la dimension culturelle et interculturelle dans l'évaluation chiffrée de la question comparatiste.

La question comparatiste, qui peut être pertinente dans la didactique des langues et des cultures, s'évalue donc à l'écrit dans l'épreuve A5 et emprunte le cheminement de la culture cible vers la culture d'origine, la culture française ou francophone étant, de ce fait, posée en référence d'étude, ce qui n'est pas sans créer quelques problèmes aux étudiants étrangers passant leurs épreuves en France, et notamment des problèmes de compétences interculturelles. Et cette épreuve est d'autant plus redoutée qu'elle se passe à l'écrit et que l'étudiant se trouve donc seul à résoudre ses problèmes culturels, sans la souplesse de l'interaction orale, qui permet de s'adapter au profil du candidat et de ses demandes spécifiques.

En effet cette épreuve ne prend pas suffisamment en compte la situation particulière de communication exolingue où l'étudiant de A5 se trouve, non seulement en apprentissage linguistique, mais aussi et simultanément en apprentissage culturel, l'apprentissage d'un savoir-faire et d'un savoir-être pour un savoir-vivre dans une société partiellement ou totalement étrangère à sa culture initiale, d'où une fragilisation et une certaine déstabilisation dans les représentations de la société-cible.

En réponse à un questionnaire sur les stratégies d'adaptation dans le pays cible, voici la réponse d'une étudiante danoise, qui exprime ainsi son mal-être : « Être étranger, dit-elle, c'est être comme un bébé, on doit tout apprendre, tout est nouveau, on n'est sûr de rien, on se sent très mal et on ne se suffit pas à soi-même pour trouver les clés. On a beau observer, on ne comprend pas toujours. Et la personne à qui on demande a parfois, elle-même, beaucoup de mal à nous expliquer et à nous comprendre, car pour elle tout est naturel ».

L'habitude, en effet, efface les difficultés et les décalages fondamentaux et rend transparents les passages transculturels. Être étranger, c'est perdre l'assurance de ses repères et de ses représentations. Ainsi, pour les étudiants étrangers, les représentations de la société française sont en état d'inachèvement, ce sont des données instables, incomplètes, voire momentanément erronées, qui nécessitent, dans une fréquence variable mais significative, explicitation et explication. Ce qui explique aussi que, en ce qui concerne l'épreuve 1 de A5, des étudiants affirment qu'ils parviennent, certes, à répondre aux questions, car il s'agit davantage de réponses partielles en correspondance avec le texte, mais sans toujours comprendre toute la dimension culturelle du problème évoqué, et sans pouvoir évaluer exactement le positionnement de ce problème dans la société française, par méconnaissance du problème ou incapacité à décoder l'implicite, d'où la difficulté pour eux de se rendre compte de tous les problèmes en attente dans la question comparatiste.

Mes entretiens avec les étudiants, au sortir de l'épreuve orale de A5, dans sa version antérieure, témoignaient de ce malaise. Tous me disaient être stressés dans la première partie de l'épreuve orale, où il leur fallait, devant un jury expert de la culture française, commenter le document culturel, car ils se sentaient en fort déséquilibre communicatif, par déficit d'expérience civilisationnelle, sans pouvoir toujours authentifier l'exactitude de leurs représentations et de leurs assertions, à propos du fait culturel donné à étudier, mais, par contraste, ils étaient très heureux de pouvoir décrire et analyser la contextualisation du problème dans leur pays d'origine : « On se sent beaucoup mieux quand on parle de ce qui se passe dans notre pays, car on se sent chez soi et on connaît bien » disaient-ils.

En tant qu'examinatrice, j'ai même pu constater que ce confort de la maîtrise d'un territoire connu se traduit souvent par une performance langagière, linguistique, communicative et culturelle, de bien meilleure qualité que celle produite dans le compte rendu.

L'épreuve comparatiste demande donc à l'étudiant de se positionner en tant que médiateur et communicateur de sa culture d'origine, c'est-à-dire que l'on exige de l'étudiant de prendre en charge une certaine représentation identitaire de sa culture d'origine, comme l'analysent Michael Byram et Geneviève Zarate : « L'apprentissage des langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social, celui de représentant de son pays d'origine (statut qui lui sera appliqué, indépendamment de sa propre volonté, par le regard des autres), celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel (intercultural spraker) entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué. » (Michael Byram et Geneviève Zarate « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, juillet 1998, pp 70-96).

S'il est vrai que la plupart des étudiants assument avec bonheur ce statut d'étranger, représentant d'une identité collective, il arrive que certains étudiants acceptent très mal, en permanence ou par intermittence, cette obligation de fait, qui peut être vécue comme une véritable contrainte et atteinte à l'individualité. En outre, le candidat peut avoir lui-même un positionnement complexe vis-à-vis de la culture d'origine, voire être en situation de conflit ou même de rupture, et, devant sa copie, le candidat se trouve alors dans l'obligation de résoudre seul ses problèmes avec sa propre culture afin de respecter la nature de l'épreuve.

On peut alors se demander dans quelle mesure, en situation de communication exolingue, la question comparatiste n'institutionnalise pas une surcharge de contrainte identitaire déjà imposée par la vie quotidienne. Un jour, une étudiante japonaise, en larmes, me confia que, pour elle, issue d'une culture qu'elle jugeait elle-même plutôt silencieuse, il lui était extrêmement pénible, voire insupportable, de toujours répondre aux questions sur son pays et ses compatriotes et d'avoir ainsi l'impression de ne plus être reconnue pour elle-même dans une identité individuelle, mais d'être réduite à une simple identité d'étrangère et à une identité collective de japonaise, une identité qu'elle jugeait en l'occurrence simplifiée jusqu'à la caricature, dans les représentations des Français : « Je n'en peux plus de n'être qu'une japonaise et de devoir toujours répondre en japonaise. Je me sens avant tout Yuko mais cela n'intéresse personne », disait-elle, accablée.

En ce cas, l'interaction orale permettrait sans doute d'atténuer la redondance de cette sorte d'agression, de soulager du poids excessif de la représentation nationale, de repérer les dissonances et d'expliquer les objectifs de l'exercice, afin de remettre l'individu-candidat au centre du questionnement, de rendre les conditions favorables pour l'aider à expliciter toute la complexité de son positionnement interculturel et de prendre en compte ces difficultés qui sont elle-mêmes signifiantes. En effet, les difficultés identitaires du candidat ne posent pas problème en elles-mêmes ; ce qui est problématique, c'est que rien, dans cette procédure comparatiste actuelle, n'est prévu pour les identifier et les intégrer dans l'évaluation.

En outre, la question comparatiste doit prendre en compte l'évolution culturelle de l'étudiant expatrié. En effet, on peut aussi se demander dans quelle mesure cet étudiant, non seulement se veut représentatif, mais est encore représentatif de sa culture d'origine. On peut s'interroger sur le statut des représentations de son pays que cet étudiant étranger va promouvoir, selon la durée de son séjour à l'étranger notamment, ainsi que sur son degré d'adaptation. Ces représentations font-elles désormais partie d'une sorte de mémoire d'archives ? Comment ces représentations sont-elles réactualisées ? Par la lecture de la presse du pays cible ou du pays d'accueil ? Par des retours au pays ? Par des contacts médiateurs ou communautaires ? Autant de données significatives qu'il serait nécessaire d'intégrer.

Par ailleurs, l'interaction comparatiste suppose, entre interlocuteurs, des opérations complexes de croisement et de transfert des représentations. Pour l'examineur comme pour le candidat, la compréhension du système culturel de l'autre est la résultante opératoire des interactions des représentations de sa ou de ses propres cultures et des représentations de la culture de l'autre avec les représentations que l'autre renvoie de sa ou de ses propres cultures mises en perspective avec la culture cible. Ainsi, bien qu'interactionnelles, ces représentations posent le problème des référentiels.

Et tout d'abord, cette question comparatiste – qui part du postulat qu'être étranger, c'est être le produit d'une culture différente de celle du pays cible – pose problème pour les cas limites de cultures trop proches ou trop lointaines de la culture française ou francophone, posée en référence.

En effet, tous les étudiants n'ont pas le même statut devant la différence. Or, celle-ci fonde la question comparatiste, et tout le problème est de savoir dans quelle mesure une culture est en décalage avec la culture cible, notamment pour le problème culturel donné en référence dans le document, car il est bien évident que la différence est source de discours, voire de valorisation de la culture initiale du candidat. Or, avec la tendance actuelle à l'universalisation de certaines pratiques culturelles et donc d'une certaine uniformisation, il arrive de plus en plus souvent que le candidat affirme que dans son pays « c'est exactement pareil » et, dans ce cas d'effacement majeur des marqueurs de frontières, pour éviter une simple reformulation des faits analysés dans le document support ou le silence de la similitude, le discours comparatiste est contraint d'opérer un déplacement qui doit être prévu et explicité dans le libellé du sujet d'expression écrite, d'où une certaine réduction ou un détournement du champ interculturel. L'interaction orale permet aussi dans ce cas de demander au candidat de revisiter le cas posé et d'affiner, par des cas concrets, la relation sémantique-culture, afin de repérer les frontières invisibles ou difficilement repérables ou de déplacer explicitement le problème.

En revanche, pour les cultures très éloignées de nos systèmes de référence culturelle, la difficulté de cette étude comparatiste pose aussi un problème de traduction culturelle par manque d'équivalence référentielle. Ainsi, par écrit et dans un temps limité, est-il parfois très difficile à un étudiant de recontextualiser le problème afin de lui donner du sens pour un lecteur étranger et d'éviter ainsi tout malentendu, toute interprétation erronée ou un usage abusif de stéréotype pour contourner l'obstacle et donner l'illusion d'un implicite partagé.

Ainsi cet état d'inter-culture, au sens d'inter-langue, dans lequel se trouve le candidat révèle les difficultés de l'évaluation culturelle ou du moins les limites de cette évaluation, qui exigerait de mettre en place un référentiel de compétences culturelles prenant en compte la complexité de la communication interculturelle et de son état d'inachèvement. Mais ne sommes-nous pas là dans un espace de mouvance et de flou qui touche aux limites mêmes de tout cadrage et qui exige de l'examineur de s'appliquer à lui-même le principe de décentration par rapport à la culture cible dont il est le représentant, voire l'expert institutionnalisé ?

Pour un nouveau protocole méthodologique

Si l'on veut intégrer à part entière l'évaluation culturelle et interculturelle dans les certifications, et procéder à son évaluation dans les conditions les plus objectives possibles, en évitant de s'en servir comme simple alibi pour une évaluation linguistique, il faut essayer de redéfinir les conditions de passation des épreuves, pour mieux prendre en compte la complexité de cette évaluation, et adopter un protocole méthodologique conforme aux exigences de la communication interculturelle.

- Pour un décodage de l'implicite : le lexique culturel

Tout d'abord, pour toutes les épreuves qui s'appuient sur des documents culturels, il faut s'assurer que le candidat dispose bien de tous les outils nécessaires à une compréhension indispensable de l'implicite, afin qu'il puisse appréhender la dimension culturelle dans son hypercontextualité, au sens d'hypertexte, à la mesure de sa compétence linguistique bien évidemment. Il faut faire passer le décodeur culturel afin d'éviter toute lecture simplificatrice des documents.

En effet, comme l'analyse P. Charaudeau : « C'est l'implicite qui conditionne l'explicite – et non l'inverse – mieux, c'est dans le rapport explicite-implicite que se détermine l'enjeu de l'acte de langage » (« Eléments de sociolinguistique ; d'une théorie de langage à une analyse de discours », *Connexions* 38, pp 77-10, 1982). D'où l'importance de rendre visible l'implicite, malgré les difficultés. Or, le lexique qui accompagne les supports textuels des épreuves A5 ou A6 ne suffit pas toujours pour expliciter cet implicite socio-culturel. Aussi serait-il souhaitable qu'un lexique culturel intègre l'appareil didactique de ces épreuves, car il est impossible pour les étudiants, même en situation d'immersion, de maîtriser et de décoder les implicites du système culturel français, d'autant plus que la culture française se fonde, plus que d'autres cultures, sur l'implicite et que chaque secteur culturel intègre son propre système de références implicites, dont seule une longue présence en France, voire une certaine culture historique, peut donner les clefs de lecture et rendre accessible le positionnement du problème évoqué dans la société française.

Quelques exemples d'épreuves de A5 ou de A6 révèlent immédiatement la complexité du décodage culturel.

Ainsi, l'expression emblématique « ménagère de moins de 50 ans », en ouverture du document et qui en conditionne la lecture, (cf. annexe 3 : « Le plus âgé, c'est toujours l'autre », un article d'Yves Mamou dans le Monde du 15/02/03) est immédiatement transparente pour la plupart des Français dans son épaisseur culturelle, mais cette complexité est invisible ou difficilement repérable pour le candidat étranger. Concept consumériste, produit d'une stratégie commerciale devenu une référence sociologique contestable et contestée, dont l'évolution récente en « ménagère de moins de 65 ans » démontre les déplacements, cette locution culturelle véhicule une surconnotation dont l'ignorance prive le texte de tout son contexte économique-historico-sociologique. D'où une lecture incomplète ou même difficilement compréhensible pour les candidats dont la société refuse d'intégrer dans ses représentations le déterminisme exclusivement féminin dans une telle classification sociologique. Ainsi pour une étudiante suédoise, qui dit connaître le sens de « ménagère » et de « 50 ans », cette référence n'avait rien de transparent, et il lui a fallu une véritable information culturelle contextualisée pour en appréhender la valeur référentielle.

De même, dans le texte « Battus d'avance, ils sèchent les cours...et l'examen », donné en étude de A5, (cf. annexe 4 : extrait du Guide des sujets du DELF et du DALF, Didier), la référence sociologique à la « zone sensible de la Seine-Saint-Denis » et à l'orientation scolaire et professionnelle fondée sur une « sélection par l'échec » méritent un décodage culturel qui explicite la valeur symbolique et donc référentielle de cet exemple, lequel illustre le paradoxe et l'échec d'un système éducatif qui, bien qu'égalitaire dans ses principes, ne fait

qu'accentuer les inégalités sociales dans les zones géographiques où se concentrent les problèmes socio-économiques.

On peut multiplier les exemples...Le concepteur de sujets se doit de procéder à une lecture attentive de repérage des implicites culturels, tout en sachant qu'il n'est pas toujours facile pour l'autochtone d'anticiper les problèmes et de repérer la présence ou les traces de sources d'incompréhension ou de malentendus, complètement occultées par l'évidence du partage des codes sociologiques et des codes culturels, rendus invisibles par l'accoutumance.

Mais pour l'étudiant, l'obstacle de cet implicite culturel est d'autant plus difficile à résoudre qu'aucun dictionnaire ou encyclopédie actuels ne peuvent répertorier ces informations à fort contenu culturel, toujours contextualisées, car fruit d'une histoire sociale et d'événements partagés qui font partie du savoir informatif d'une communauté, et dont le statut didactique reste à définir afin d'en rendre l'exploitation pédagogique peut-être plus systématique.

Par ailleurs, imposer un problème culturel dans le contexte culturel français, comme peut l'exiger la consigne, peut être problématique pour l'étudiant culturellement inexpérimenté, car accorder une valeur à un fait suppose également la connaissance de l'échelle référentielle des valeurs. Or il est parfois très difficile à l'étudiant d'évaluer le degré de représentativité du fait étudié dans le contexte de la société cible, d'autant plus qu'il s'agit le plus souvent d'un article de presse et que la culture médiatique suit elle-même un code de valeurs qui a tendance à privilégier des faits plus spectaculaires que fréquents, certes dignes d'intérêt et productifs en discours pour des autochtones, mais ignorés par des étrangers car marginaux ou très localisés et complètement hors de leur champ d'expérience.

- Pour une démarche interculturelle : de la culture de l'apprenant à la culture cible

Pour légitimer une question comparatiste dans une évaluation interculturelle, il faut procéder à une inversion méthodologique. L'approche culturelle – en didactique des langues – respectueuse d'une démarche qui part des représentations de la culture maternelle pour aller vers l'acquisition des représentations des cultures cibles, met en effet en œuvre une dynamique qui va de la culture de l'apprenant vers la culture cible, à rebours de l'épreuve comparatiste actuelle de A5 qui impose un fait culturel français ou francophone comme stimulus de la comparaison interculturelle.

Prendre pour référent un texte mettant en œuvre un problème culturel français ou francophone, c'est mettre le candidat dans un rapport de double dépendance. Dans une situation de communication exolingue, en interaction écrite ou orale, le candidat, apprenant de la langue et de la culture, se trouve dans une position à haut risque devant un enseignant de FLE, occupant à ses yeux, une position dominante d'expert de la langue et de la culture de par son savoir, son savoir-faire et son savoir-dire.

Pour résoudre ce problème, qui perturbe la performance de l'étudiant, et prendre en compte son statut particulier d'étudiant étranger en situation d'expatriation, il faudrait donc adopter la démarche interculturelle qui part de la culture de l'apprenant pour aller vers la culture cible. Ainsi par exemple, à partir de l'analyse d'un ou plusieurs textes relatant des faits culturels de l'étranger, de sa culture propre ou de tout autre culture, le candidat serait invité à procéder à une mise en perspective personnelle de ce problème culturel dans la société française en relation avec son expérience culturelle inachevée de la société française. Donner au candidat une latitude de liberté dans ses choix, permettrait aussi de résoudre les problèmes d'incompétence tout à fait acceptables. Cela permettrait surtout de donner la parole à l'étudiant pour lui permettre de subjectiver sa propre expérience culturelle et interculturelle en France et, par cette contextualisation de son séjour, de mieux objectiver ses représentations de la société française, de conceptualiser son identité culturelle et ainsi de mieux mesurer ses écarts et son évolution par rapport à la culture cible.

On pourrait aussi envisager comme objet d'évaluation de conduire uniquement un entretien interculturel sans la contrainte d'une question de société imposée. Cette démarche

interculturelle permettrait au candidat de nous décrire son rapport à la société française, ses problèmes d'adaptation et ses stratégies d'adaptation, ou de refus d'adaptation, mises en place pour retrouver un équilibre dans un contexte étranger parfois très déstabilisant. Ce qu'il est intéressant de connaître, chez cet étudiant qui a choisi d'expérimenter une culture étrangère c'est justement cette expérience de l'écart, du décalage, de l'expérimentation du point de rupture, selon le contexte situationnel et la performance linguistique.

En situation de communication exolingue, ce qui doit nous intéresser, c'est ce positionnement du candidat dans le contexte français : que signifie pour lui être étranger en France ? Dans quelle mesure se positionne-t-il comme étranger ? Quels ont été, ou quels sont, ses problèmes, ses champs d'interrogation ? Comment les a-t-il résolus ? Comment analyse-t-il son parcours ? Qu'a-t-il appris ? Quelles sont ces attentes ?... Autant de questions qui sont centrées sur le vécu d'un apprenant en état d'apprentissage direct et qui devraient intégrer la problématique de l'évaluation interculturelle en situation de communication exolingue.

De l'importance de l'interaction orale dans une évaluation interculturelle.

- Pas d'étude comparatiste sans communication interculturelle.

L'évaluation doit pouvoir intégrer, dans son protocole, la complexité de la communication interculturelle. Ce sont donc les échanges présentsiels de l'interaction orale qui semblent les mieux adaptés pour mettre en œuvre les compétences de communication interculturelle, fondées sur des aptitudes à la communication, la capacité à pratiquer la décentration, à confronter ses représentations, à définir son identité culturelle, à se positionner en tant qu'acteur étranger dans la société cible. Comme toute expérimentation de l'expatriation est unique et personnelle, seule l'interaction orale permet de s'adapter au profil, aux problèmes et au contexte spécifique de chaque candidat.

Le moment de l'épreuve constitue alors un contexte particulier et unique où les représentations entre les interlocuteurs se recontextualisent réciproquement. Pour le candidat, comme pour l'examineur, l'oral, devient alors un lieu de renégociation des représentations intersubjectives. Il s'agit bien d'une co-construction, dont il est certes difficile d'évaluer le coefficient de perturbation dû au poids de la notation, dont l'examineur garde seul le contrôle. Mais les examinateurs savent bien que les meilleurs oraux sont ceux où le candidat ne se place pas d'emblée dans la position basse, mais assure au contraire la maîtrise de son propre discours. Et dans ce cas, l'oral fonctionne sur le mode d'une communication d'entretien où candidat et examinateur(s) deviennent les vrais acteurs d'une communication interculturelle, où les échanges permettent de mieux objectiver le positionnement de chacun et de prendre en compte ce champ ouvert et sans cesse remis en question de l'apprentissage interculturel avec toutes ses interrogations et ses difficultés. L'examineur peut évaluer la capacité de l'étudiant à se positionner dans le contexte socio-culturel de la culture-cible, à pratiquer la distanciation et la décentration, à expliciter ses problèmes et à y remédier, à repérer et à analyser ses limites, ses réussites et ses échecs, à inscrire l'analyse de son identité culturelle en évolution dans un processus d'acquisition.

Dans cette problématique de recherche de soi et de l'autre, l'épreuve fonctionne alors comme un lieu d'expertise et de diagnostic de l'état d'apprentissage culturel de l'étudiant à un moment donné de son parcours, et intègre l'épreuve dans une évaluation formative. Mettre en place les conditions d'une communication interculturelle présuppose donc de substituer aux procédures actuelles de passation de l'oral, d'autres modèles déjà éprouvés dans la recherche de l'interculturalité, et tout particulièrement le modèle communicatif de l'entretien.

- Pour un protocole de l'entretien

Un nouveau modèle d'interaction orale en épreuve d'évaluation interculturelle reste à construire. Cette épreuve en interaction orale pourrait relever à la fois du protocole de

l'entretien compréhensif, par sa démarche interculturelle, et de l'entretien d'embauche par ses enjeux ; d'où la mise en place d'une procédure d'énonciation préalable des identités culturelles et de l'adoption d'un schéma dialogique équilibré, parfaitement adapté à l'évaluation de la dimension interculturelle.

En effet, il est déterminant pour l'épreuve de rendre explicites les identités culturelles des interlocuteurs, candidat et examinateur. Comme « toute représentation relève d'une démarche identitaire », ainsi que l'analyse Geneviève Zarate, tout positionnement exige une définition de l'identité culturelle du sujet parlant. Qui parle ? D'où parle-t-il ? Le sujet parlant se doit de définir son contexte socio-culturel, en explicitant les paramètres pertinents qui permettent d'objectiver ses représentations : la ou les nationalités, la ou les cultures, la ou les langues, la ou les professions, voire les engagements culturels, politiques... Cette procédure permettrait aussi d'intégrer les difficultés de positionnement identitaire de certains étudiants.

Cette démarche exige aussi du ou des membres du jury qu'ils explicitent leurs identités culturelles, afin d'assurer les conditions objectives d'une co-construction des représentations. Enfin, l'entretien interculturel se fonde sur un schéma dialogique où, selon la terminologie de C. Kerbrat-Orecchioli (*Les interactions verbales*, Paris, Collins, 1990-1994), position haute et position basse peuvent alterner au point d'atteindre un certain équilibre. Une situation qui exige sans doute de réduire le jury à un seul membre afin d'assurer les conditions de cet équilibre nécessaire, mais avec enregistrement de l'interaction ; et, comme pour l'épreuve orale du TCF, la charge de l'évaluation peut être transférée vers un membre extérieur, afin de soulager l'entretien du poids du pouvoir de la sanction immédiate ; le membre du jury d'oral exploitant alors, comme dans l'entretien compréhensif, toute la latitude d'un échange interculturel sur le mode de la conversation.

CONCLUSION

La communication interculturelle demeure un territoire à haut potentiel de développement et de découvertes, et une réflexion sur les évaluations contribuera sans doute à mieux expliciter les outils et les méthodes nécessaires à une prise en compte plus objective des savoirs et des savoir-faire culturels dans nos pratiques de classe et dans les certifications FLE.

L'intégration de la problématique comparatiste dans une évaluation interculturelle exige que l'on adopte une démarche adaptée à ses exigences ontologiques. Explicitation du lexique culturel, explicitation de l'implicite, explicitation de l'identité culturelle du candidat et de l'examineur, situation d'interaction orale sur le modèle de l'entretien, pour que l'épreuve soit bien interculturelle et non alterculturelle – telles sont les conditions d'une évaluation objective de la dimension interculturelle qui permet ainsi, non seulement d'inscrire l'individu dans un ensemble de représentations collectives symboliques, tel que l'analysent notamment l'anthropologie et la sémiotique, mais de prendre en compte le vécu et la relation particulière d'un individu à un contexte autre, avec toute son histoire et sa complexité, que l'analyse interculturelle a pour mission d'objectiver.

En résumé, subjectiver les pratiques culturelles pour une meilleure objectivation de l'évaluation, c'est le contrat didactique de l'épreuve interculturelle interrogée ici, tel que nous le concevons et le soumettons à vos remarques.

BIBLIOGRAPHIE

Dayez, Yves, (2001) - *Guide des sujets du DELF et du DALF*, Evreux, Didier.

Byram, M. & Zarate, G. (1998) – “ Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ”, *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le français dans le monde, Recherches et applications, (p 70-96), Paris, Hachette et EDICEF.

Zarate G. (1986) - *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, coll. F, Recherches et applications.

Zarate G. (1993) – *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, essais – collection CREDIF.

Moore D. (2001) – *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier.

ELA (oct-nov 2002), revue de didactologie des langues-cultures, *Du culturel dans le lexique des dictionnaires* Paris, Didier érudition, n° 128.

Abdallah-Preteille M. (1996) – “ Compétence culturelle, compétence interculturelle ” *Cultures, Culture*, Le français dans le monde (p 28-38), Paris, Hachette et EDICEF.

Beacco J.C. (2000) – *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.

ANNEXES

Codification actuelle de l'évaluation du DELF A5 et A6.

De l'étude des guides pour concepteurs et notamment du *Guide des sujets du DELF et du DALF* édité par le CIEP chez Didier en 2001, il est intéressant de repérer la verbalisation explicite de la dimension culturelle dans les descriptifs des objectifs des épreuves et de leurs grilles d'évaluation.

Annexe 1

Unité A 5 - Ecrit 2

Objectif

- Présenter un aspect de la réalité socio-culturelle française ou francophone et formuler ses traits distinctifs par rapport à la culturelle maternelle du candidat.

Principaux savoir-faire requis

- identifier et formaliser les traits caractéristiques de deux cultures différentes
- mettre en relation, comparer, relativiser (des données, des faits, des interprétations)
- argumenter, nuancer, apporter des précisions, donner des exemples :
- présenter une réflexion cohérente et suffisamment organisée

Grille d'évaluation

Adéquation de la production 12 points

- Capacité à dégager ou à préciser la problématique 3 points
- Précision et cohérence dans la présentation et l'enchaînement des idées, arguments et exemples 3 points
- Capacité à mobiliser les notions-clés dans le thème choisi 3 points
- Capacité à mettre en relation des traits spécifiques de civilisation 3 points

Qualité linguistique 8 points

- Compétence morphosyntaxique
- Compétence lexicale
- Degré d'élaboration des phrases

Annexe 2

Unité A6 – Oral 2

Objectif

- S'exprimer oralement (dialoguer, argumenter) dans le domaine de spécialité choisi sur des questions en relation avec le document proposé dans l'oral 1

Principaux savoir-faire requis

- Préciser l'objet d'un débat, un thème de discussion ;
- Mettre le document en relation avec des notions fondamentales dans la spécialité choisie (à un niveau de culture générale) ;
- Porter une appréciation, exprimer une opinion personnelle, argumenter ; donner des exemples, nuancer ; réagir aux sollicitations de l'interlocuteur, relancer l'échange.

Grille d'évaluation Oral 2

<i>Capacité à communiquer</i>	<i>12 points</i>	
• Capacité à dégager une problématique, à poser l'objet d'un débat		3 points
• Capacité à décrire, argumenter, nuancer, comparer, donner des exemples		3 points
• Clarté, articulation logique		3 points
• Capacité à dialoguer		3 points
<i>Qualité linguistique</i>	<i>8 points</i>	
<i>Compétence linguistique</i>		
morphosyntaxe		
phonétique, prosodie, fluidité		4 points
<i>Degré d'élaboration du discours</i>		
phrases, articulations, lexique		4 points

Note :

Ce qui distingue les épreuves de A5 de celles de A6, c'est que, bien que toutes deux s'appuient sur des documents écrits problématisant des faits et des pratiques socio-culturels, seul A5 affirme prioritairement un objectif interculturel, mais la grille d'évaluation de l'écrit 2 de A5, tout en évaluant explicitement la dimension interculturelle, ne lui consacre que 3 points sur les 12 évaluant plutôt des savoir-faire méthodologiques concernant les stratégies de lecture, de reformulation et d'argumentation – les 8 autres points étant réservés à la performance linguistique. Certes, il est évident que la performance culturelle s'évalue aussi dans les savoir-faire méthodologiques, mais en l'absence de critères explicites pour l'évaluation culturelle, on a tendance à privilégier l'évaluation des compétences de communication, qui peuvent être des acquis de la culture et de la formation d'origine. Or, la communication interculturelle exige une codification spécifique même si, en l'état actuel de la recherche en didactique des langues, cette évaluation demeure problématique.

Annexe 3

« Le plus âgé, c'est toujours l'autre »

Yves Mamou, *Le Monde*, 15 février 2003

Document écrit pour épreuve 2 de A6, session de mai 2003

Pôle Européen Lille Nord-Pas de Calais

Annexe 4

« Battus d'avance, ils sèchent les cours...et l'examen »

C.Cochereau, *L'événement du jeudi*, 2août 1998.

Epreuve A5.

Guide des sujets du DELF et du DALF.