

Noelia Luzar - nluzar@hotmail.com
Daniela V. Quadrana - danielaquadrana@gmail.com
UBA - MECBA, Argentine



Reçu le 27-12-2011/Accepté le 15-1-2012

Résumé : À partir d'un échantillon d'enregistrements d'entretiens oraux de la Certification en Langues Etrangères - CLE (Ministère de l'Éducation de la Ville de Buenos Aires, Argentine) nous avons cherché, d'abord, à analyser les positionnements axiologiques des candidats face à la tâche demandée et, puis, à tirer quelques conclusions en vue de mener des actions d'amélioration sur nos pratiques d'évaluation. Dans quelle mesure les candidats cherchent-ils à imposer un discours propre ou à adhérer au « discours pédagogique institutionnel » ? L'entretien est-il vécu comme un lieu de consensus ou de confrontation ? Quel rôle adopter en tant qu'examineur ? Pour ce faire, on tiendra compte, d'une part, de l'impact du contexte d'évaluation et, d'autre part, on considèrera les contraintes de la tâche sur les constructions discursives des candidats.

Mots-clés : entretien oral, stratégies identitaires, certifications en LE, examinateur d'épreuve orale.

Examen oral y estrategias identitarias (CLE)

Resumen: A partir de una muestra de grabaciones de entrevistas orales de la Certificación en Lenguas Extranjeras (CLE), nos propusimos primeramente analizar los posicionamientos axiológicos de los candidatos frente a la tarea encomendada y, en segundo lugar, extraer conclusiones a fin de llevar a cabo acciones en pos de una mejora de nuestras prácticas de evaluación. ¿En qué medida los candidatos buscan imponer un discurso propio o adherir al “discurso pedagógico institucional”? ¿La entrevista es vivida como un lugar de consenso o de confrontación? ¿Qué rol adoptar como examinadores? Para ello, se tendrá en cuenta, por un lado, el impacto del contexto de evaluación y, por otro lado, se contemplarán los condicionamientos de la tarea en las construcciones discursivas de los candidatos.

Palabras clave: examen oral, estrategias identitarias, certificaciones en LE, examinador de examen oral.

Oral exam and identity strategies (CLE)

Abstract: The analysis of a sample of recordings of oral interviews carried out as part of the 2010 exams leading towards the Certification in Foreign Languages (CLE - Ministry of Education of Buenos Aires City) provided us with the opportunity to analyse the axiological positions of the candidates facing the oral assessment task and then to draw some conclusions which would improve our assessment practices.

To what extent do candidates seek to develop their own discourse or to adhere to the “institutional pedagogic discourse”? Is the oral interview seen as an instance of consensus or confrontation? What role should the oral examiner adopt? To do this, we will consider, first, the impact of the large-scale assessment context. In addition, we will analyse the constraints that the task poses on the candidates’ discursive constructions.

Keywords: oral exam, identity strategies, certifications in FL, oral examiner.

Introduction

Dans cet article, on présentera une réflexion autour de la production-interaction orale, qui s’inscrit dans une perspective d’analyse contextualisée, et qui a été faite à partir d’un échantillon d’entretiens oraux 2010 de la Certification en Langues Étrangères de la ville de Buenos Aires (CLE).

D’une part, nous nous sommes donné pour tâche de rendre compte des stratégies identitaires mises en œuvre par des candidats adolescents dans leurs constructions discursives et, d’autre part, il nous a semblé pertinent de repenser, une fois de plus, la tâche de l’examineur afin de porter un regard sur nos pratiques d’évaluation. Pour ce faire, on tiendra compte de l’impact de ce contexte d’évaluation à caractère institutionnel et des contraintes des tâches demandées.

Dans notre étude, les apports des recherches de Vanessa Reméry (Reméry, 2007) et les concepts de distance, tension et modalisation¹ de Maingueneau (Maingueneau, 1976) pour l’analyse du discours se sont avérés très utiles.

1. Adolescence et subjectivité

Dans une interaction verbale, Dubar (Dubar, 1998 : 74) distingue entre « identité personnelle » (*ce que je dis que je suis / ce que je voudrais être*) et « identification sociale » (*comment on me définit*). Dans notre cas, nous avons considéré qu’il fallait en ajouter un autre type : « l’identité de fiction » (Cicurel, 1996 : 82), une identité temporaire qui se construit et déconstruit lors des interactions verbales.

En interaction, le candidat et l’examineur se révèlent mutuellement. Il s’agit d’un lien passager mais tout aussi formateur parce qu’il est structuré autour de la rencontre réciproque de deux êtres. Pendant l’entretien, le candidat prend une position face au sujet dont il est question de s’exprimer et il construit un lien de complicité ou d’opposition idéologique avec l’examineur.

Suivant Dubar (cité par Reméry, 2007 : 10), l’entretien oral serait donc « une transaction identitaire relationnelle et contextualisée » au cours de laquelle le candidat va mettre en œuvre différentes stratégies de communication (persuasion, planification, réparation, prise de parole, négociation du sens...) pour arriver au but fixé. Voilà pourquoi nous avons élargi notre définition d’identité en la considérant comme une construction provisoire élaborée dans et par la situation.

Les destinataires de nos certifications, protagonistes de nos enregistrements, sont des élèves du lycée. Au défi de « renégociation des représentations intersubjectives » (Lepez, 2003 : 7) que pose l'entretien oral, s'ajoutent alors les particularités d'un public adolescent qui se trouve en pleine construction de sa subjectivité, son *moi* est en perpétuel devenir, en permanente métamorphose.

2. Analyse des enregistrements

2.1 Le poids du contexte

Dans quelle mesure les candidats cherchent-ils à imposer un discours propre ou à adhérer au « discours pédagogique institutionnel » (Reméry, 2007 : 2)? Pourrait-on juger leur éloignement de ce discours ? L'entretien est-il vécu comme un lieu de consensus ou de confrontation ?

L'hypothèse initiale que nous avons formulée posait que les constructions discursives des candidats sont les résultantes de tensions identitaires auxquelles ils sont confrontés au cours de l'entretien. Ces tensions relèveraient d'un écart entre l'image que le candidat a de lui-même, celle qu'il veut donner, celle qu'il renvoie à l'examineur et celle qui, à son tour, l'examineur se fait du candidat en relation avec ses propres attentes.

Pour l'examineur comme pour le candidat, la compréhension de l'autre est donc la résultante des interactions des représentations respectives. Le discours des candidats porterait ainsi les traces du degré d'adhésion ou de distanciation au discours pédagogique institutionnel.

Nous pourrions dire qu'en général le discours du candidat « *est rempli des mots de l'institution, moulé dans un stock d'énoncés attendus et préconstruits, des protosignifications institutionnelles* » (Reméry 2007 : 4). Ce « moule » discursif rassurerait les candidats en accordant des manières d'expression et des « choses à dire ou à ne pas dire » au moment d'un examen.

Dans la tête du candidat, il y aurait donc un discours institutionnel qu'il serait convenable de tenir pour réussir un examen. Ce discours, qui n'est pas forcément celui de l'examineur, répondrait de toutes manières aux valeurs axiologiques qui circulent dans l'espace éducatif. Dire, par exemple, qu'on s'est efforcé pendant longtemps pour se présenter à l'épreuve en question, c'est une manière d'adhérer au discours bien-pensant et de reproduire le discours institutionnel scolaire.

D'après nos attentes et celles des examinateurs, les productions orales devaient s'en tenir à ce jeu. En effet, la stratégie de « dissimulation de soi » (Reméry, 2007 : 6) a été identifiée dans la majorité des interventions des candidats. On peut le voir, par exemple, dans le discours d'un candidat du premier niveau (CIC) du DCLE² qui, face à la question : « - Comment tu t'appelles ? », il répond naturellement « Darío » et immédiatement, il reprend « Je m'appelle Darío », en créant ainsi un discours plus artificiel pour un natif, mais attendu et même préféré en classe de langue. Par ailleurs, face à la question « - Tu aimes l'école ? », la totalité des candidats a répondu « -Oui », ce qui est peut-être vrai, mais, en tout cas, cela révèle une image de lycéen conforme aux attentes de l'examineur, de l'institution et de la société.

Pourtant, quelques adolescents ont marqué une position critique ne se conformant pas tous-entièrement à ce cadre de pensée dominant. Ce discours divergeant « *chercherait à exister, au-delà des mots de l'institution* » (Reméry, 2007 : 4). En effet, nous avons remarqué que certains candidats prenaient cette transaction évaluative comme une instance de transaction identitaire. Leurs interventions n'avaient pas comme seul but de réussir un examen mais de se mettre en valeur en tant qu'individus. Ils ont assumé leurs prises de position tout en s'assurant eux-mêmes. Il y a donc eu un processus de (re)sémiotisation du monde dans et par l'acte de parole tel que le définit Galatanu (cité par Reméry, 2007 : 4).

Nous interprétons cette position de non adhésion au discours pédagogique institutionnel comme une affirmation de soi, une stratégie de mise en avant identitaire qui va même parfois jusqu'à la déstabilisation de l'examineur. C'est le cas d'une candidate de niveau 3 (CIE) du DCLE, qui, face à la question « - Qu'est-ce que tu dirais à ceux qui disent que le français ne sert à rien ? » répond très catégoriquement « - Moi, je pense comme ça ». Sa déclaration entraîne un rire général, à lectures multiples : chez le professeur, il pourrait indiquer un certain malaise; chez l'autre candidate, la surprise face à l'audace de sa camarade; chez la candidate en question, certainement un sentiment de fierté... Et elle d'ajouter « - C'est une langue que tu peux utiliser pour ton futur mais, pour moi, ne sert à rien ». Bref, même si elle essaye de nuancer sa première repartie, elle reste sur ses positions.

2.2 Les contraintes de la tâche

L'impact des thèmes proposés sur la performance des candidats n'est pas à négliger. En effet, on a constaté qu'ils répondaient beaucoup plus à l'aise quand on leur demandait par exemple sur les avantages et les dangers des réseaux sociaux que lorsqu'on leur demandait s'ils étaient d'accord avec l'examen d'admission à l'Université. Le premier était sûrement un sujet auquel ils avaient sans doute réfléchi auparavant. Par contre, pour le deuxième, ils avaient du mal à justifier leur réponse se bornant à répondre « - Oui » et ce, probablement, pour être au diapason du contexte d'évaluation. Il est clair que lorsque les candidats se sentent forcés à répondre, leur discours est plutôt saccadé, artificiel, monosyllabique. En revanche, du moment qu'ils peuvent exprimer ce qu'ils pensent, ils trouvent plus facilement les moyens linguistiques et leur discours devient plus naturel et fluide. Dans ces cas-là, l'intonation accompagne et porte des signes d'affection : on y a repéré une intonation autochtone, typiquement argentine, témoin d'un fort degré d'implication.

L'entretien oral, par le biais des activités proposées, incitait aussi les candidats à se situer axiologiquement par rapport à un sujet de société, en principe, adapté à leurs intérêts : le tatouage, les réseaux sociaux... Le risque inhérent qu'il existe lorsqu'on ose exprimer une certaine prise de position pendant un examen amène le candidat à basculer entre une identité réelle et une identité imaginaire. En adoptant une identité fictionnelle, il peut s'exprimer sans avoir à prendre en charge le poids de ses mots et sans avoir à répondre de la vérité de ses propos car il suffit qu'ils soient conformes aux contraintes de l'activité proposée. On assiste ainsi à « une sorte d'*énonciation schizée* » (Cicurel, 1996 : 82): le candidat passe de son identité d'emprunt (personne participant à une évaluation orale) à sa vraie identité (personne existant aussi en dehors de l'épreuve) et vice versa, selon qu'il mette en scène des stratégies d'effacement ou de mise en avant de sa subjectivité.

Face à la tâche de donner une opinion sur un sujet controversé, le candidat a à choisir entre être lui-même et courir le risque de ne pas plaire, ou être celui que l'examineur attend (image du « politiquement correct ») et avoir plus de chances de réussir l'épreuve. Par exemple, pour le sujet de l'emploi du portable à l'école, un candidat a répondu qu'il était absolument contre. Il y a lieu de se demander si cela reflète vraiment ce qu'il pensait à ce sujet...

Par ailleurs, le candidat peut avoir lui-même un positionnement délicat vis-à-vis du sujet en question et, devant l'examineur, il doit y faire face avec ses peurs et sa propre histoire afin de réussir l'épreuve. C'est le cas d'une candidate portant un piercing à qui on a demandé si cela lui avait provoqué des ennuis familiaux. La candidate a d'abord préféré le silence et puis elle a répondu « - Non », mais les hésitations et le ton de sa voix, à notre avis, laissent entendre « ne rentrons pas dans le détail », et même « ce n'est pas à vous que j'en parlerai ». Il se peut qu'on ait abordé un thème sensible pour elle et qu'elle ait préféré s'effacer évitant ainsi de s'exposer, de se rendre vulnérable.

3. Commentaire

De par sa souplesse, l'interaction orale permet et sollicite de s'adapter au profil du candidat. Et nous soutenons cela même en contexte d'évaluation sommative et malgré les contraintes de temps car il est indispensable de « rendre les conditions favorables afin d'aider [le candidat] à expliciter toute la complexité de son positionnement » individuel (Lepez, 2003 : 3.).

Les sujets polémiques exigent un examinateur qui puisse garder ses distances et juger la capacité du candidat à transmettre ce qu'il veut dire. Mais, d'un autre côté, il faut être très attentif car faire complètement fi de ses positionnements pourrait heurter le candidat. Un examinateur qui passe du coq-à-l'âne, qui ne montre pas un certain degré d'implication face au discours du candidat pourrait couper court à l'entretien.

D'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, « un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité » (CECRL, 2001 : 9). Or, pourquoi ne pas faire de même lors de la passation d'une épreuve orale, mise à part sa spécificité, et en faire aussi une expérience enrichissante et formatrice ?

Bibliographie

Cicurel F. 1996. L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor*. IV, pp. 77-92. <http://cediscor.revues.org/393> (consulté le 02/09/10). Conseil de l'Europe, Comité de l'Éducation 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

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

Dubar C. 1998. Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés Contemporaines* n° 29, pp. 73-85.

Gassó, L. (coord.) 2001. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires : Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Gutnik F. 2007. « Identité professionnelle, formation et ethos des dirigeants. Le cas des vœux de *bonne et heureuse année* ». Strasbourg : Congrès international AREF. www.congresintaref.org (consulté le 12/11/10).

Lepez B. 2003. « L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en question dans les certifications DELF A5 et A6 en situation de communication exolingue », *1er Colloque International de l' ADECUEF*. Pau : Université de Pau et des Pays de l'Adour. <http://fle.asso.free.fr/adcuef/Lepez.pdf> (consulté le 9/9/10).

Mangueneau D. 1976. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris : Hachette.

Reméry V. 2007. « Approche des stratégies identitaires dans une activité de mise en discours de sa pratique. Le cas des professionnels de l'AIS ». Strasbourg : Congrès international AREF. www.congresintaref.org (consulté le 10/10/10).

Notes

¹ La distance représenterait ici le degré de prise en charge par le candidat de son statut de sujet communiquant : soit il prend en charge son discours, soit il s'efface en tant qu'énonciateur. La tension manifeste la volonté du candidat d'agir sur les représentations de l'examineur, et la modalisation indique l'attitude du candidat à l'égard de ses propos. Selon Galatanu (cité par Gutnik, 2007 : 5), elle fait « apparaître, au-delà de la littéralité du texte, les systèmes de valeurs et de représentations du sujet de l'énonciation ».

² Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras de la ville de Buenos Aires: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf (consulté le 20/3/11).