Le contexte d'interaction dans la compétence de communication, parent pauvre de l'évaluation. Perspective ethnographique en didactique des langues

Christian Ollivier(1), Sylvie Wharton(2)

(1) Université de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389), France
(2) Aix-Marseille-Université, Laboratoire Langue et Parole (UMR 7309), France

Résumé : Cet article aborde le volet «socioculturel» dans l'évaluation d'écrits du quotidien par un public académique sensibilisé aux questions de sociolinguistique et de plurilinguisme. Pour ce faire, nous mobilisons une approche sociolinguistique pour interroger le concept de *langue-culture* et nous nous focalisons sur la réception, par des chercheurs et/ou enseignants/formateurs en langues, d'un écrit social (un extrait d'une lettre envoyé par un étudiant comorien au directeur de son département de formation à l'Université des Comores). L'analyse montre que de très nombreuses personnes interrogées par voie de questionnaire ne prennent pas ou peu en compte le contexte de production/interaction dans leur évaluation de la compétence de communication du scripteur et s'intéresse aux raisons évoquées par les répondants. *In fine* cette étude nous permet de montrer qu'une perspective ethnographique anthropocentrée est nécessaire pour appréhender la dimension sociale de la communication, pour la délimiter en tant qu'objet didactique, enseignable, et potentiellement donc (mais potentiellement seulement) évaluable, ceci en mettant l'accent sur la diversité des normes sociales de production-réception dès lors qu'on considère toute communication comme une *interaction sociale*.

Mots-clés : didactique des langues – compétence de communication – dimension socioculturelle – production écrite – évaluation – approche ethnographique.

1 « Langue-culture » : la fausse bonne idée ?

On sait depuis plus de quarante ans qu'une compétence en langue ne se limite pas à une compétence strictement linguistique, Hymes (1972 ; 1984) ayant argué de la nécessité d'adopter une approche intégrée et ethnographique des faits linguistiques et sociaux, « [pointant] *les conséquences épistémologiques des biais de toute dispense du moment ethnographique dès lors que le chercheur se détourne des réalités sociales et politiques concrètes dans lesquelles les usages langagiers, les locuteurs donc, sont*

insérés et engagés » (Masquelier et Trimaille, 2012). Irvine (2012), tout en questionnant de manière critique la notion de « culture » pour lui préférer celle d'« idéologie linguistique », illustre bien ceci à partir de ses enquêtes dans des villages sénégalais, concluant sur un plaidoyer pour une approche immersive et longue sur les terrains de recherche, qui permet « *to gain insight into larger networks and relations among communities, variation over space and time, and to track the circulations of people, objects, and discourse* » (*Ibid*, 2012, p. 64).

La *compétence de communication* (CC) ainsi conceptualisée, ancrée dans une linguistique considérée comme une science sociale, est devenue un « incontournable en didactique des langues » (Coste, de Pietro et Moore, 2012), et de nombreux travaux ont cherché à en identifier des composantes distinctes (Bachman, Canale et Swain, Charaudeau, Coste, Grillo, Moirand, Savignon, Springer…). Cela étant, la composante « socioculturelle » qui nous intéresse, appelons-la ainsi pour le moment, n'a que très peu été interrogée ou aménagée par la didactique des langues à la lumière des avancées théoriques et méthodologiques de la sociolinguistique critique, de l'anthropologie ou de l'ethnographie de la communication.

Voyons alors ce que recouvre cette compétence (ou composante ?) socioculturelle dans la littérature, et revenons tout d'abord à Hymes (1984, p. 77), qui évoque une *compétence d'usage* – distincte de la performance de Chomsky – associée à une « théorie générale de la parole », que les enfants développent, « appropriée à leur communauté [1], et qu'ils emploient, tout comme ils emploient d'autres formes de connaissance (de compétence) culturelle tacite dans leur exercice et dans leur interprétation de la vie sociale ».

On distinguera deux modes d'intégration des facteurs socioculturels dans les modèles de la CC (parfois élaborés par les mêmes auteurs, signe peut-être que cette entreprise est délicate), selon qu'ils le sont de manière distincte et explicite ou au contraire qu'ils sont mêlés à d'autres facteurs dans des compétences diverses.

2 Une composante socioculturelle identifiée…

Fishman (1972, p. 208, cité par Hymes, 1984), parle de *compétence sociolinguistique de communication,* compétence qui concerne « *les règles que les membres natifs des communautés linguistiques saisissent de façon implicite et qui sont constitutives de leur comportement sociolinguistique de natifs* ». Ainsi, on pratique d'abord une partition entre ce qui relève du grammatical d'une part, et ce qui relève du reste, d'autre part. Puis, à partir des années 1980, des modèles plus complexes sont élaborés. On distingue alors (Canale et Swain, 1980) le grammatical, le sociolinguistique (règles socioculturelles d'utilisation et règles du discours – cohésion, cohérence) et le stratégique, tandis que Palmer, Groot et Trosper (1981, cités par Hymes, 1984) introduisent le pragmatique aux côtés du linguistique et du sociolinguistique (cohésion, registre approprié, références culturelles). Pour Sophie Moirand (1982, rééd. 1992), la *compétence socioculturelle* traite des règles et normes sociales d'interaction, de la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux, mais par ailleurs, elle

1. Notons ici que pour notre part nous nous situons dans une approche complexe de la notion de « communauté linguistique » (Garabeto et Kis-Marck, 2015).

considère que la compétence linguistique recouvre à la fois le « connaître » et le « savoir utiliser », et l'on peut supposer que la *compétence socioculturelle* telle que Moirand la définit n'est pas étrangère à ce « savoir utiliser ». Pour Springer (1999), il existe aussi une *composante socioculturelle* (qui permet de reconnaître et interpréter différents systèmes culturels et de les mettre en relation avec son propre univers mental) distincte de la composante pragmatique (qui traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont : organisés, structurés et adaptés, utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives et segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels). En 2006, Charaudeau évoque aussi la *composante socioculturelle*, définie comme la capacité à interpréter et produire du discours tenant compte des faits culturels, et la capacité à analyser des matériaux linguistiques et à tenir un discours interculturel sur les faits culturels.

2.1 ... mais une approche intégrée

Pour Hymes (1984, p. 190), qui défend une approche globaliste, « *l'option communicative*[2] *ne consiste pas en une simple mise en oeuvre de compétences ou de structures connues séparément et* a priori*, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action* ». Évoquant la distinction entre grammaire et usage, il s'élève contre « *une dichotomie qui [...] a affecté – et pas pour le mieux – toute la réflexion sur le langage* ». Dans la même veine, Coste (1978) n'identifie pas explicitement de composante socioculturelle ; on en repère des éléments implicites et disséminés dans la composante de *maîtrise référentielle* (savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance), mais aussi et surtout dans la *maîtrise relationnelle* (savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part) et dans la *maîtrise situationnelle* (savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage). Coste (1978) identifie et distingue ici deux dimensions, l'une interpersonnelle et l'autre communautaire. Pour traiter de la compétence langagière, Charaudeau (2001) fait également état d'une *compétence situationnelle*, qui « exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours en fonction de l'*identité* des partenaires de l'échange, de la *finalité* de l'échange et du *propos* qui est en jeu ». Outre une *compétence sémantique* et une *compétence sémiolinguistique*, Charaudeau ajoute une *compétence discursive*[3] qui atteste que le sujet parlant construit des attitudes énonciatives en fonction des données identitaires et relationnelles des participants à la situation de communication, mais aussi en fonction de l'image qu'il veut donner de lui même et de celle qu'il veut attribuer à l'autre. Charaudeau inscrit ainsi les aspects socioculturels dans une dimension discursive et interactionnelle, voire individuelle.

2. On gardera ici à l'esprit que « l'option communicative » dont parle Hymes ne relève pas de l'approche méthodologique appelée *communicative* en didactique des langues, avec les travers qu'on connaît à celle-ci comme par exemple la mise en place d'une communication factice, en tout cas sans enjeu social. Hymes (1984 : 195) déclare privilégier « une perspective centrée sur l'action parce que c'est elle qui autorise l'approche la plus globale ».

3. Nous ne reprenons pas ici les définitions complètes de ces sous-compétences mais, dans un objectif de clarté, sélectionnons les aspects en relation avec les facteurs socioculturels.

De ce (trop) bref examen de quelques travaux portant sur les aspects socioculturels [4] de la CC nous considérerons que ceux-ci forment la composante socioculturelle de la compétence sociolinguistique. Dans ce cadre, nous posons le socioculturel comme la compétence des individus à interpréter, négocier et co-construire le contrat social des interactions dans lesquelles ils sont impliqués, interactions marquées par des dynamiques culturelles et communautaires socialement construites.

2.2 Quand la *superdiversité* invite à questionner le lien langue-culture

Récusant la conception chomskyenne du locuteur-auditeur idéal membre d'une communauté homogène, Hymes a par ailleurs insisté sur le caractère hétérogène des communautés linguistiques, montrant comment la diversité des compétences des locuteurs avait à voir avec les facteurs sociaux : « *social life has affected not merely outward performance, but inner competence itself* » (1972, p. 224). Or, la notion de *langue-culture* (avec un tiret), de prime abord, ne laisse pas voir cette hétérogénéité mais au contraire « *semble d'abord clore chaque communauté sur elle-même* » (Spaëth, 2014, p. 3). De fait, le CNRTL [5] définit « socioculturel » comme « propre à un groupe et sa culture ».

Aujourd'hui, soit près de 50 ans après les travaux de Hymes, les mutations sociétales entrainées par la mondialisation nous conduisent à appréhender les situations à l'aune de la « superdiversité » (Vertovec, 2007 ; Blommaert et Rampton, 2011), caractérisée par la diversification de la diversité (ou plutôt des diversités d'ailleurs) et interrogeant des paradigmes de la linguistique et d'une sociolinguistique « labovienne » ou « fishmanienne » (Bloomaert, 2013 p. 13) :

> *In fact, several of the points flatly contradict some of the most common assumptions in the study of language in society – the boundedness of communities, the stability, linearity and even predictable nature of sociolinguistic variation ; the linear nature of linguistic and sociolinguistic evolution ; the autonomy and boundedness of language itself, and so forth.*

Au-delà de l'aspect spectaculaire de l'ampleur et de l'empan de la diversité, le paradigme de la *superdiversité* (re ?)met aussi en lumière le lien entre communication et environnements sociaux :

> [...] *it has invited attention to the interplay between creative communicative processes and normative or perhaps constraining or suppressive environments and structures* (Karrebæk, M. S., & Charalambous, C., 2018, p. 80)

et par là même nous invite à concevoir que « *language and social reality are mutually constitutive* » (p. 81).

Pour Abdallah-Pretceille (2010), « *cette complexité et cette hétérogénéité croissantes du tissu social et des pratiques culturelles imposent de reconstruire le concept de culture*

4. Nous optons pour « socioculturel » plutôt que « culturel » pour inscrire notre appréhension de « culture » dans un cadre socioconstructiviste.

5. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, CNRS-Atilf, Nancy

car celui-ci ne permet plus de rendre compte de la diversité culturelle » (*Ibid*, 2010, p. 12). A « culture », qu'elle trouve « obsolète », elle préfère désormais « culturalité », signifiant ainsi « *le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus complexes et aléatoires* » (*Ibid*, 2010, p. 13). On saisit alors la complexité de la question de la dimension culturelle du langage.

2.3 Dimension socioculturelle de la compétence langagière et enseignement d'une langue

Compte tenu de ce que nous venons de présenter, la dimension socioculturelle s'invite (ou devrait s'inviter) dès lors qu'il s'agit d'évaluer une production linguistique.

Absence de didactisation

L'avènement de l'approche méthodologique communicative en didactique des langues a certes permis l'introduction dans les manuels de français d'éléments « culturels » de la vie quotidienne, là où une « culture savante » prédominait. Mais pour Windmüller (2010, p. 140), « *le fait d'opter pour un enseignement/apprentissage des langues dans lequel langue et culture seraient étudiées sans aucune disparité, exige un renversement des priorités* ». Force est de constater, avec Windmüller qui dénonce « *l'inertie méthodologique actuelle* » (*Ibid*, 2010, p. 139), que la « *didactisation des objectifs culturels est inexistante* », et que « *les travaux effectués dans les disciplines telles la sociolinguistique ou encore l'ethnographie de la communication, dont découle l'approche communicative, n'ont fait l'objet d'aucune prise en compte méthodologique ou pédagogique dans les manuels de français* » (*Ibid*, 2010, p. 141).

On peut se demander si cette carence n'a pas été encouragée par la prégnance du CECRL dont l'utilisation et la diffusion internationales se sont soldées par une uniformisation des démarches d'enseignement et une appréhension figée, non évolutive de ses contenus.

Evaluer : ce que propose le CECRL

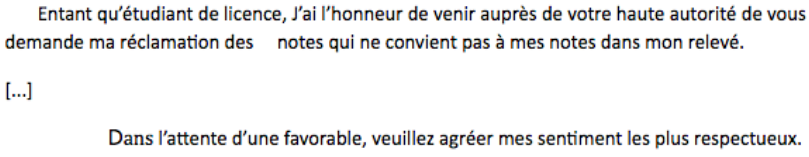
Force est de constater que, si les auteurs du CECRL « [insistent] *sur l'importance des dimensions culturelles dans la constitution de la compétence à communiquer* » (CECRL, 2001, p. 18 ; Beacco, 2008) et mentionnent, dans l'échelle des descripteurs de l'adéquation sociolinguistique, la capacité à « *identifier et interpréter des codes socioculturels et sociolinguistiques et modifier en connaissance de cause sa façon de s'exprimer pour qu'elle corresponde à la situation* » (p. 44), ils avouent que «*l'étalonnage sociolinguistique* » leur a posé des problèmes (p. 95), et de fait la composante socioculturelle était peu traduite en termes de descripteurs dans la première édition. Dans le volume complémentaire paru en 2018, la longue liste des « savoirs culturels » rangés en 2001 sous « *compétence socioculturelle », elle-même partie des « compétences générales* », a purement et simplement disparu tandis qu'est apparue la « *compétence plurilingue et pluriculturelle* », décomposée en « *exploiter un répertoire culturel* », « *exploiter un répertoire plurilingue* », « *compréhension plurilingue* », des catégories très développées. La rubrique « *compétence sociolinguistique* » ne subit pas de modification de structure. Elle reste une « *compétence communicative langagière* » aux côtés de la « *compétence linguistique* » et de la « *compétence pragmatique* ».

Les auteurs ont évacué les proverbes, quelques descripteurs ont été ajoutés. Certaines formulations sont revues (« adéquation » sociolinguistique au lieu de « correction » sociolinguistique, suppression de « locuteur natif », de « sagesse populaire »), mais les descripteurs sont émaillés d'adjectifs comme « adapté », « approprié », « (discours) clair », ou de formules comme *« intervenir au bon moment* », « *s'exprimer poliment* », « *employer de façon correcte les fonctions du langage* », « registre neutre », « *registre oral cohérent* », « *s'exprimer convenablement* », « *utiliser la langue avec efficacité et souplesse* » dont l'interprétation est aléatoire. La « situation » n'est pas présentée comme un construit de l'interaction mais comme un cadre auquel le locuteur doit se conformer. Problématique aussi, l'absence de définition du mot « culture », surtout lorsqu'il est employé dans « *les valeurs propres à une culture* » (p. 129), « *la culture de sa propre communauté* » (p. 167), « *un événement d'une autre culture »* (p. 167), « *les codes culturels d'une culture donnée* » (p. 167), ou « *les membres d'une autre culture* » (p. 167). Autant d'exemples attestant d'une acception essentialisante de la culture.

3 Concrètement : l'évaluation d'une lettre

La présente étude s'intéresse à l'évaluation de la composante socioculturelle d'un écrit socialisé – c'est-à-dire rédigé pour et envoyé à un destinataire « réel » clairement identifié – en mettant l'accent sur la prise en compte du contexte par le récepteur, sachant que nous entendons ici par contexte essentiellement les éléments qui définissent socialement l'interaction. Notre choix s'est porté sur un écrit inclus dans le premier corpus d'un projet de recherche régional rassemblant des chercheurs de 5 pays travaillant sur l'évaluation du niveau de compétence en français des futurs enseignants de français inscrits en dernière année de formation dans un pays de la zone sud-Ouest de l'Océan indien. Ce document, une lettre adressée par un étudiant comorien au directeur de son département d'étude avait questionné l'équipe de chercheurs lors de son travail sur la dimension socioculturelle de la compétence de communication et plus précisément sur la prise en compte du contexte dans l'évaluation sociale et institutionnelle. Un passage avait particulièrement fait l'objet de discussions, celui dans lequel l'étudiant exprimait une requête en utilisant la formulation suivante : « *j'ai l'honneur de venir auprès de votre haute autorité* ».

A travers la présente étude, nous avons voulu étudier dans quelle mesure des enseignants universitaires – potentiellement destinataires de la lettre qui avait posé question – réagiraient et évalueraient la compétence de communication et l'adéquation socioculturelle de l'écrit concerné. Un questionnaire très court, permettant de toucher un large public international potentiellement sensibilisé aux questions abordées, a été mis en place à cet effet. Le premier item était une mise en situation : nous avons proposé aux répondants l'extrait de la lettre suivant (*cf.* ci-dessous, illustration 1) en leur demandant d'imaginer qu'ils avaient reçu ce message d'un de leurs étudiants de licence. Ils devaient alors indiquer ce qu'ils pensaient de la « qualité » de ce message « *en termes de compétence de communication et tout spécifiquement d'adéquation socioculturelle* ».


Entant qu'étudiant de licence, J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute autorité de vous demande ma réclamation des notes qui ne convient pas à mes notes dans mon relevé.

[...]

Dans l'attente d'une favorable, veuillez agréer mes sentiment les plus respectueux.

Figure 1 – Extrait de la lettre à évaluer

Dans un deuxième temps, nous avons indiqué aux répondants le contexte réel de production et d'émission du message (un étudiant comorien écrivant au directeur du département dans lequel il étudie) et leur avons demandé de préciser si ces informations les incitaient à réviser leur réponse au premier item (mais sans retour en arrière possible pour modifier leur réponse initiale). Dans la mesure où leur réponse était positive, ils étaient invités à préciser en quoi leur évaluation était différente. Suivaient quelques questions permettant de mieux cerner le profil sociologique et culturel des répondants.

Le questionnaire en ligne a été distribué auprès des adhérents à la liste de diffusion du Réseau Francophon e de Sociolinguistique, auprès des participants universitaires à un projet de recherche européen sur l'intercompréhension, et aux enseignants-chercheurs des départements de langues d'Aix-Marseille Université.

Le questionnaire a obtenu 105 réponses. Elles sont codées R1 à R105. Les répondants sont majoritairement des femmes (70 sur 105), très largement âgés de plus de 30 ans avec la répartition suivante : 24 ont entre 30 et 40 ans, 31 entre 40 et 50 et 46 plus de 50 ans. La très grande majorité des répondants (83 sur 105) sont enseignants de langues et/ou enseignants-chercheurs en didactique des langues et exercent cette activité professionnelle en université (96 sur 105) depuis plus de 10 ans (46 sur 68 formateurs de formateurs et 52 sur 71 enseignants de langues). 68 exercent leur profession en France et 77 ont reçu leur formation dans ce pays.

Il est évident que la population n'étant pas représentative et ne constituant pas un groupe clairement défini, les résultats de recherche ne peuvent être généralisés. Cependant, il est important de souligner que les canaux de diffusion nous ont permis de toucher un public, d'une part, potentiellement sensible aux questions de contextualisation et à la dimension socioculturelle / sociolinguistique de la compétence de communication et, d'autre part, susceptible d'être destinataire de l'écrit en question – certains ont d'ailleurs indiqué dans les réponses aux questions sur leur profil avoir déjà reçu ce genre de message. Le questionnaire en ligne a permis de récolter automatiquement les réponses dans un tableau. Les réponses ont fait l'objet d'une analyse thématique et discursive de contenu avec un traitement qualitatif croisant un traitement quantitatif. Une première lecture balayage a fait ressortir des éléments thématiques saillants, ce qui nous a permis d'identifier des catégories pour le traitement quantitatif et qualitatif. Une analyse discursive a permis de cerner des représentations et les types de réaction à l'écrit proposé.

4 Prises en compte (ou non) du socioculturel dans l'évaluation

4.1 Evaluation de la compétence de communication – Du tout au rien

Dans cette partie, nous abordons les composantes de la compétence de communication évoquées par les répondants à l'exception de la composante socioculturelle traitée dans la section suivante.

Les avis sur la compétence de communication de la personne ayant rédigé le texte soumis aux répondants peuvent être extrêmes puisqu'ils vont jusqu'à la négation de toute compétence à l'auteur de la lettre : « *nul* » (R94), « *qualité nulle* » (R91), P58 qualifie le message de « *charabia* », P64 estime que « *rien (orthographe, forme de la demande) ne va* ». R41 voit dans le message l'« *imitation d'un modèle académique sans les compétences* ». Dans une exclamation, P83 qui, dans les questions sur le profil précise qu'il « *revendique une expression de qualité de la part des étudiants* », ne reconnaît à l'auteur de la lettre « *aucune compétence !!* ». A l'opposé, R73 juge que l'« *énoncé traduit une bonne compétence communicative* » et R68 estime que « *la compétence communicationnelle [lui] semble correcte puisque le message est parfaitement intelligible* ». Si certains répondants qui nient toute compétence au rédacteur de la lettre associent correction linguistique à compétence communicationnelle, on voit apparaître clairement pour plusieurs répondants qui reconnaissent une compétence à l'auteur de la lettre, d'une part, un lien direct entre compétence de communication et réussite de la communication, d'autre part, l'expression d'une distinction forte voire d'une opposition entre qualité linguistique et compétence pragmatique de l'auteur dont le message est jugé compréhensible. Ainsi, R51 indique : « *je comprends le message mais il n'est pas correctement formulé* », R66 répond que « *la compétence de communication est déjà assez développée car le message est assez clair même s'il nécessiterait être corrigé* » et R65 que « *le message passe mais l'étudiant a des difficultés importantes à l'écrit* ».

Cette question de la réussite de la communication apparaît de façon récurrente à travers l'évaluation de la compréhensibilité ou non du message, évoquée explicitement par 33 répondants dont les avis divergent fortement. Si 12 personnes (11,4%) soulignent le fait qu'elles comprennent le message, 21 (20%) ont un avis contraire indiquant que celui-ci est incompréhensible ou difficilement compréhensible.

On notera que la dimension purement linguistique est très souvent évoquée (30 occurrences), parfois avec des avis non différenciés : « *médiocre (forme)* » (R70), parfois plus différenciés en évoquant le domaine linguistique concerné : « *syntaxe loin de la norme* » (R23), « *erreurs syntaxiques* » (R61), « *Gros problèmes de syntaxe et d'orthographe* » (R102).

4.2 Evaluation de l'adéquation socioculturelle – Le point aveugle

La question que nous avons posée dans le questionnaire (« *Vous recevez le message ci-dessous d'un de vos étudiants de licence. Que pensez-vous de sa « qualité » en termes de compétence de communication et tout spécifiquement d'adéquation socioculturelle ?* ») demandait explicitement un avis sur l'adéquation socioculturelle du

message. On notera cependant que 45 personnes n'évoquent pas spécifiquement cette dimension qui ne se retrouve explicitement que dans les avis de 60 répondants. Il est difficile d'expliquer ce fait sans disposer de plus d'informations. On notera toutefois que certains avis sont très courts et tellement indifférenciés qu'il est difficile de dire si les répondants avaient en tête la compétence de communication en général ou (également) la composante socioculturelle. C'est le cas par exemple de R91 (« *qualité nulle* »), R92 (« *pb de style* ») ou R94 (« *nul* »). Pour certains, on peut penser que la dimension socioculturelle n'est pas perçue, c'est ce que permet de penser la remarque de R53 : « *Je ne pourrais pas dire si sont en jeu des paramètres socioculturels* ».

Parmi les répondants évoquant le paramètre socioculturel, la très grande majorité (53 sur 60) estime que le message est socioculturellement inadapté. Le choix des mots pour qualifier cette inadéquation est hautement intéressant : la maladresse est évoquée à quelques reprises. R57 juge que « *la formulation est [...] maladroitement formulée* », R72 parle de « *niveau de langage [...] maladroit* » et R74, dans sa réponse à l'item 2, évalue ainsi les problèmes socioculturels : « *maladresse plutôt qu'inadéquation* ». L'excès de formalité est régulièrement mis en avant, parfois de façon neutre (« *trop formel* » (R32), « *trop soutenu* » (R10)) parfois avec un jugement latent : « *surfait* » (R72), « *ampoulé* » (R16), « *désuet* » (R17), « *il me prend pour le président de la république* » (R11).

4.3 Maladresse ou non connaissance/maîtrise des codes

Dans le domaine de l'adéquation socioculturelle, il est important d'ajouter que 3 répondants mentionnent explicitement la présence d'une marque de respect et que 9 soulignent la tentative ou l'effort réalisé par l'auteur du message pour se montrer respectueux, mais que cet effort est contré par l'inadéquation de la formule retenue. R87 précise ainsi qu'« *en terme d'adéquation socioculturelle, il y a un effort pour rentrer dans un registre formel, mais qui n'est pas maîtrisé* ». R77 voit dans l'auteur un « *étudiant étranger qui essaie de mettre les formes, mais n'a pas encore l'habitude* ». R68 indique : « *Du point de vue de l'adéquation socioculturelle, il me semble aussi qu'il y a un effort par rapport à la forme (termes de politesse) même si ce n'est pas particulièrement adapté au contexte* ».

Certains, cependant, lisent différemment ce qu'ils considèrent comme un excès de formalisme ou évoquent un risque de compréhension voire de réaction négative par un lecteur : R89 estime qu'« *à la lecture du message, l'étudiant passe pour un gros jambon* » et que son message peut donner « *un sentiment d'obséquiosité* » et évoque « *un effet comique involontaire* » pouvant avoir un « *effet contreproductif de surcroît (pour l'étudiant) puisque certains éléments du milieu enseignants*[6] *ne sont pas tendres avec ce type de maladresses dont ils risquent de faire des gorges chaudes* ». R14 mentionne qu'elle chercherait à informer l'étudiant « *des normes et conventions qui pourraient lui ouvrir d'autres portes si il/elle les maîtrisait mieux* » sous-entendant ainsi en creux que le choix des formulations dans le message pourrait fermer des portes. Si R16 loue l'effort entrepris et souligne sa « *tolérance pour un étudiant manifestement étranger* », elle évoque cependant un « *léger agacement* ». P20 évoque une « *réaction très néga-*

6. Les réponses sont rapportées ici dans leur forme originale sans la moindre correction.

tive ». R36 voit également un risque de réaction négative car « *la 'haute autorité' à laquelle il [l'auteur de la lettre] s'adresse risque de juger ce discours maladroitement obséquieux* ». P38 déclare qu'« *au début* », le message la « choquait » puis qu'elle avait compris « *que c'était culturel* ». Si on considère les résultats qui seront présentés à la section suivante, on peut se dire, comme le souligne R89 (*cf.* ci-dessus), que de nombreux universitaires, ne prenant en compte que leurs références culturelles et leurs normes d'interaction, risquent de ne pas faire preuve de la même compréhension et de réagir très négativement à la formulation du texte.

4.4 Prise en compte du contexte de production

Nous commencerons par des résultats concernant les déclarations de prise en compte du contexte de production dans l'évaluation de l'écrit proposé. Dans leur réponse au premier item du questionnaire (« *Vous recevez le message ci-dessous d'un de vos étudiants de licence. Que pensez-vous de sa « qualité » en termes de compétence de communication et tout spécifiquement d'adéquation socioculturelle ?* »), 12 répondants indiquent explicitement que leur évaluation dépend du contexte. R104 indique ainsi : « *Avant de l'évaluer définitivement, il s'agit cependant de bien connaitre le contexte : s'agit-il d'un étudiant « standard » ou d'un étudiant lié, par exemple, à un échange ERASMUS (pour lequel le français pourrait être la 4^{e} voire la 5^{e} langue...)* », R96 indique même ne pas pouvoir répondre sans information sur le contexte, celui-ci ayant une incidence sur le degré d'exigence : « *je ne peux pas répondre si je n'ai pas d'informations de contextualisation concernant le profil d'étudiante concernée : mon niveau d'exigence n'est pas le même pour les Erasmus et les autres, par exemple* ». 18 répondants évoquent indirectement la prise en compte du contexte de production en cela qu'ils supposent que l'étudiant pourrait être « *étranger* » (R16 par exemple), « *allophone* » (R103 par exemple), « *pas un francophone natif* » (R14 par exemple). Cela signifie que sur 105 répondants, 75 n'évoquent pas de prise en compte explicite du contexte dans leur évaluation sociale de la compétence et de l'adéquation socioculturelle.

En réponse à l'item 2 (« *Ce message a été écrit et envoyé par un étudiant comorien au directeur de son institut aux Comores. Votre réponse à la question précédente (que pensez-vous de la « qualité » de ce message ?) se trouve-t-elle modifiée par cette information ?* »), 31 personnes mentionnent que le fait de connaître le contexte les conduit à revoir leur opinion sur la qualité de l'écrit proposé. On notera que parmi ces 31 personnes, qui changent d'avis, 7 avaient déjà pris en compte le contexte dès l'item 1. 21 répondants annoncent ne pas changer d'avis, mais il s'agit de personnes ayant déjà pris en compte le contexte dès l'item 1. Au total, ce sont 53 répondants qui déclarent ne pas changer d'avis et qui n'ont pas évoqué le contexte à l'item 1. Autrement dit, un peu plus de la moitié (50,5%) des répondants ne signale à aucun moment une prise en compte du contexte pour l'évaluation de la compétence de communication en général et pour l'adéquation socioculturelle, même lorsque le questionnaire met spécifiquement l'accent sur celle-ci. Ce qui, en cas de résultats inverses, aurait pu être interprété comme un biais, devient ici un élément qui renforce l'ignorance du facteur socioculturel par un public pourtant potentiellement sensible à cette question.

Il semble que ces personnes ne procèdent à une évaluation qu'en tenant compte de leurs propres repères socioculturels (considérés comme universels ?).

Les explications que donnent les répondants qui déclarent modifier leur point de vue après avoir pris connaissance du contexte de production et réception de la lettre sont marquées par des déclarations qui indiquent que les personnes interrogées reconnaissent la nécessité de prendre en compte les codes sociaux en usage dans les universités comoriennes et sont à la fois marquées par des expressions modalisantes que nous mettons en relief dans les verbatims suivants et des aveux de non connaissance des codes comoriens qui empêchent de porter un jugement :

> R9 : « *Peut-être que* le ton et les formules de politesse sont adéquates par rapport à un contexte académique qui n'est pas le mien et que donc je ne connais pas. » R32 : « c'est *peut-être* la manière dont on s'adresse au prof aux Comores. » R57 : « quant à la tournure très formelle, *peut-être* est-ce de coutume dans ce contexte aux Comores. » R49 : « Je ne connais pas assez les codes entre Comoriens pour juger. » R68 : « Si le message est adressé, non à un professeur mais au directeur d'une institution, les formules de politesse utilisées *me semblent* en adéquation avec le contexte. » R71 : « Je ne connais pas la situation des Comores mais j'imagine qu'on doit avoir un ton très respectueux quand on s'adresse un professeur, a fortiori pour lui demander une faveur. » R101 : « *je suppose que* les relations entre un étudiant et le directeur d'institut sont beaucoup plus formelles que celles entre un étudiant de licence et moi en tant qu'enseignante ». R104 : « je ne connais pas très bien la situation des Comores et, en particulier, la situation du français à l'université mais *on doit vraisemblablement* se trouver dans une situation intermédiaire entre l'étudiant ERASMUS (qui, clairement, n'étudie habituellement pas en français) et l'étudiant monolingue francophone ».

On voit en tout cas clairement se dessiner chez la majorité des personnes qui disent vouloir modifier leur évaluation une prise de conscience de la dimension culturelle qui transparaît dans le choix de la formule d'adresse (« *votre haute autorité* »). Si, dans certains cas, il y a décentration, dans d'autres, comme le dernier et d'autres évoqués ci-dessous, les répondants restent centrés sur leurs références culturelles.

On notera que la contextualisation prend des dimensions différentes selon les répondants avec parfois des jugements de valeur généralisants en référence à leurs propres normes : P85 évoque l'Afrique comme cadre contextuel : « *Maîtrise de la langue française des Africains est souvent approximative, mais la tournure se veut très respectueuse* ». R27 situe le cadre au niveau des anciennes colonies françaises : « *Je reçois beaucoup de messages de ce genre de la part d'étudiants algériens, africains francophones ou haïtiens… il y a confusion des codes par une assimilation peu maîtrisée des formules de politesse (souvent archaïques) de la langue de la colonisation… du coup, le mot qui me vient maintenant c'est inadéquation socioculturelle postcoloniale !!!* » A un niveau plus restreint, R49 situe le cadre au niveau comorien évoquant de façon générale « *les codes entre Comoriens* ». Le focus est le même pour R2 qui se « *de-*

mande si aux Comores les conventions de communication diffèrent des siennes ». Mais le plus grand nombre situe le contexte au niveau universitaire de la communication entre étudiants et enseignants voire directeurs aux Comores. R3 évoque « *les rapports entre professeurs et étudiants dans ce pays* », P9 « *un contexte académique qui n'est pas le [sien]* », R32 « *la manière dont on s'adresse au prof aux Comores* », P84 mentionne la nécessité de s'interroger sur le « *cadre hiérarchique dans ce pays* », P100 les « *rapports entre un étudiant et un professeur aux Comores* ». Une répondante (P101) situe la contextualisation au niveau interpersonnel situant la focale sur les « *relations entre un étudiant et le directeur d'institut*[7] », supposant qu'elles sont différentes de celles existant entre un étudiant de licence et elle-même en tant qu'enseignante. Le fait de singulariser l'étudiant (un étudiant) et l'usage du déterminant « le » sans évoquer d'autre niveau de contexte (comorien par exemple), de même que le fait de ne pas parler, dans son propre contexte, des relations entre un étudiant de licence et un enseignant, mais des relations d'un étudiant avec elle-même nous confortent dans l'interprétation qu'il s'agit là d'une focale plus étroite situant la contextualisation au niveau interpersonnel.

5 Vers une anthropodidactique

5.1 Pour une évaluation de type ethnographique

On va, dans les réponses des personnes interrogées, clairement d'un niveau méta (africain), à un niveau micro (interpersonnel) en passant par un niveau macro (comorien) et un niveau méso lié au niveau macro (monde académique aux Comores). Nous relèverons que le niveau micro interpersonnel, qui est le moins souvent évoqué, est pourtant le niveau qui, au final, s'avère le plus important. Dans un travail précédent, en nous fondant sur le *primum relationis* (Jacques, 1982), c'est-à-dire la primauté de la relation interpersonnelle, nous avions nous-mêmes (Ollivier & alii, 2018) postulé « *l'existence d'une supra-composante conçue comme la capacité à adapter son action langagière à la relation sociale dans laquelle elle prend place, et [lié] l'agir professionnel de l'enseignant à un paradigme interactionnel situé dans un contexte didactique* ». L'étude que nous venons de présenter ici nous conforte dans cette idée et nous conduit à plaider pour une évaluation de la compétence de communication de type ethnographique. La démarche ethnographique, compréhensive, apparaît en effet pertinente pour réaliser une « description dense » (Geertz, 1973, p. 27) des faits sociaux.

A partir de la définition critériée que donne Van Zanten (2010) de l'ethnographie, nous proposons six caractéristiques de cette conception de l'évaluation :

> 1/ l'évaluateur a une bonne connaissance de la / des communauté/s (et de ses/leurs normes sociales) dont provient l'évalué considéré dans toute sa complexité et sa variabilité ; 2/ l'évaluation porte sur des activités langagières quotidiennes, « authentiques » ; 3/ l'évaluation intègre la question du sens que donne l'évalué à la qualité de ses productions ; 4/ l'évaluation se fixe comme objectif d'évaluer une production qui soit en cohérence

7. Nous mettons en relief.

avec le contexte d'énonciation que nous appréhendons comme une co-énonciation ; 5/ l'évaluation se construit comme un cadre interprétatif et non à partir de l'utilisation de catégorisations formulées *a priori* ; 6/ l'évaluation est rendue sous une forme qualitative, écrite, permettant nuances et questionnements.

Nous partageons ainsi avec Molinié (2013) l'idée qu'« *un projet scientifique et pédagogique de contextualisation nécessite de contrecarrer les processus de standardisation d'outils* ». En l'état, « *le cadre [le CECRL] s'impose en effet comme un texte autosuffisant [...], qui anesthésie la perception d'un savoir savant ayant pu, de près ou de loin, jouer un rôle dans son élaboration* » (Bardière, 2016).

5.2 Pour une conception *pluricentrique* de la langue

Comme nous l'avons déjà évoqué, dans notre enquête l'évaluation qu'opèrent les sujets est centrée sur leur contexte et leur perception. Les normes pragmatiques qu'ils mobilisent pour jauger la conformité du message sont les normes circulant dans leur communauté, et même lorsque le contexte est invoqué, on en reste à la recherche d'un français « standard ». Pourtant, la variation sociolinguistique a fait l'objet de beaucoup d'attention, a suscité pléthore de travaux, et les descriptions de variétés dites « périphériques » (par rapport à un centre unique, Paris) sont nombreuses et sans doute pas inconnues des collègues qui ont répondu au questionnaire. Mais la référence, la cible de l'enseignement reste un hypothétique standard culturel francophone (en réalité aligné sur des engeances supposément parisiennes), et certaines évaluations très négatives du texte peuvent avoir des effets néfastes pour son auteur et générer de l'insécurité linguistique dont on sait combien elle freine le processus d'enseignement-apprentissage. On gagnerait sans doute alors à avancer vers une « *langue pluricentrique, qui se caractérise par l'existence de plusieurs* bons usages, *spécifiques aux divers pays d'expression française et égaux en valeur symbolique* » (Pöll, 2005, 4ème de couverture).

5.3 Pour une formation réflexive des enseignants à la compétence de contextualisation

Il ressort de cette étude tout d'abord que la prise en compte du contexte de production d'un message écrit n'est pas chose évidente même pour des personnes dont on pourrait s'attendre à ce qu'elles soient sensibles à ces questions. On remarque que l'évaluation sociale qui s'opère chez le récipiendaire du message est très souvent réalisée en fonction de ses propres codes socioculturels et qu'il ne procède pas toujours à une recontextualisation du processus de production/d'interaction pour prendre conscience que la communication se situe dans un espace tiers participant des contextes de chacun des co-énonciateurs – dans notre cas, plus de 50% des répondants n'ont pas du tout tenu compte du contexte d'interaction. On observe ainsi une évaluation monologique alors que la communication est décrite par de nombreux spécialistes comme un processus fondamentalement dialogique impliquant non pas un émetteur et un récepteur, mais des co-énonciateurs (Culioli, 1999 ; Grillo, 2000 ; Jacques, 1985 ; 2000). Il est difficile, sur la base de données recueillies et analysées, d'expliquer cette non-prise en compte de la co-énonciation et de l'interprétation co- voire transculturelle. Peut-être peut-on

voir une explication dans la difficulté à se décentrer et dans l'incertitude qui est liée à une telle démarche si l'on ne connaît personnellement ni l'auteur du message ni son profil socioculturel, incertitude qui transparaît dans l'utilisation fréquente de modalisateurs dans les explications des répondants expliquant en quoi ils changeraient d'avis sur l'évaluation de l'écrit proposé.

La mise à disposition d'outils tels que le CECRL ne doit pas obérer, au contraire, le besoin crucial d'une formation questionnante à l'évaluation de la compétence de communication. Notre étude montre que la majorité des enseignants (formateurs) [8] ne sont pas dotés d'une capacité de décentration qui leur permette de tenir compte des normes langagières du contexte de production. Or, si la nécessité de former les enseignants de langue à une *compétence de contextualisation* (Sauvage-Luntadi & Tupin, 2012 ; Molinié, 2013) est désormais solidement établie, il manque encore de descriptions de celle-ci et surtout d'indicateurs.

Finalement, les dynamiques culturelles et linguistiques superdiverses engendrées par les évolutions sociétales invitent à mettre le locuteur au centre du processus d'évaluation, dans toute sa diversité. Pour ce faire, avec Dervin (2011) nous appelons au dialogue de la didactique avec une anthropologie « *à taille humaine* » riche d'« *enseignements épistémologiques, éthiques et surtout politiques* » et privilégiant les démarches « *liquides, constructivistes et complexes* [9] », jetant ainsi les bases d'une anthropodidactique.

6 Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : Entre multicuturalisme et universalisme. *Education et formation interculturelles : regards critiques. Recherches en éducation, 9*, 10-17.

Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique. A la recherche d'indices dans le Cecrl. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *13(1)*.

Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, *3(1)*, 6–18.

Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes : Chronicles of complexity*. Bristol ; Buffalo ; Toronto : Multilingual Matters.

Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, *13(2)*, 1-22.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1(1)*, 1-47.

Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *123-124(3)*, 341–348.

Charaudeau, P. (2006). La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursif. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, *44*, 27–38.

Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde, 141*, 25-33.

Coste, D., de Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société, 139*, 103-123.

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

8. Il faut pourtant ici garder à l'esprit que ces enseignants (pour certains, formateurs), par leur présence dans un réseau international de sociolinguistique, dans un projet de recherche européen, ou dans un département de formation en université, sont susceptibles d'être mieux armés sur cette question.

9. et non une anthropologie « classique » aux approches « objectivisantes et apolitiques ».

Dervin, F. (2011). Quand la didactique des langues et des « cultures » emprunte à l'anthropologie.... *Journal des anthropologues, 126-127*, 255-272.

Fishman, J. A. (1972). *Language in sociocultural change*. Stanford : Stanford University Press.

Garabato, C. A., & Kis-Marck, A. (2015). Le concept de « communauté linguistique » face à la réalité du terrain. *Lengas. Revue de sociolinguistique, 77*.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures* (vol. 5019). New-York : Basic books.

Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiance : Une approche dialogique*. Bern ; Berlin ; New York : Peter Lang.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Éd.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth : Penguin.

Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication* (D. Coste, Éd. ; F. Mugler, Trad.). Paris : Crédif-Hatier.

Irvine, J. T. (2012). Keeping ethnography in the study of communication. *Langage et société, (139)*, 47-66.

Jacques, F. (1982). Le schéma jakobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique ? In N. Mouloud & P. Vienne (Éd.), *Langages, connaissance et pratique* (pp. 157-184). Lille : PUL.

Jacques, F. (1985). *Dialogiques 2. L'espace logique de l'interlocution*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jacques, F. (2000). *Écrits anthropologiques : Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris : L'Harmattan.

Karrebæk, M. S., & Charalambous, C. (2018). Superdiversity and linguistic ethnography : Researching people and language in motion. In *Routledge handbooks in applied linguistics. The Routledge handbook of language and superdiversity* (p. 73–88). Abingdon : Routledge.

Masquelier, B., & Trimaille, C. (2012). Introduction. Dell Hymes : Héritages, débats, renouvellements, branchements. *Langage et société, 139*, 5-19.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Molinié, M. (2013). Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : Une recherche qualitative. In F. Anciaux, T. Forissier, & L.-F. Prudent (Éd.), *Contextualisations didactiques. Aspects théoriques* (pp. 103-140). Paris : L'Harmathan.

Ollivier, C., Gaillat, T., Wharton, S., & Youssouf, I. (2018). Le niveau de compétence en langue des enseignants, facteur de compréhension des difficultés du système éducatif. Le cas des Comores. In L. Puren & B. Maurer (Éd.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (pp. 93-118).

Palmer, A. S., Groot, P., & Trosper, G. (Éd.). (1981). *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, D.C. : TESOL.

Pöll, B. (2005). *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Bern : Peter Lang.

Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis, 1(1)*, 102–117.

Spaëth, V. (2014). Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues. *L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés*. Présenté à Tel Aviv, Israël.

Springer, C. (1999). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? *Les Langues Modernes, 3*, 42–57.

Van Zanten, A. (2018). Ethnographie. In S. Paugam (Éd.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 33-34). Paris : Presses Universitaires de France.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30(6)*, 1024-1054.

Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine, 5*, 133–145.