



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

de Pietro, J.-F., de Saint-Georges, I., Gnach, A., Stotz, D. & Wyss, E. (2011). Introduction : Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle –

Transitions et transformations. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, 13-26.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2011.0930>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jean-François de Pietro, Ingrid de Saint-Georges, Aleksandra Gnach, Daniel Stotz, Eva Lia Wyss, 2011

Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle – Transitions et transformations

Introduction

Autour d'une notion-clé de la linguistique appliquée

Depuis que D. Hymes, reprenant et réorientant la dichotomie chomskyenne compétence / performance, a introduit sa fameuse notion de compétence communicative (1972, 1984), la compétence est assurément devenue une des notions-clés de notre domaine d'étude. Étendue depuis lors à tous les aspects du langage (compétence stratégique, pragmatique, phonologique, métalinguistique, etc.) et "oubliant" la référence initiale à la communication, elle occupe aujourd'hui le terrain des réflexions pédagogiques relatives à l'enseignement des langues en contexte scolaire ou professionnel. Il n'est qu'à penser, par exemple, au *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001) ou, en Suisse, au projet HarmoS qui visait à définir des "standards de compétences" pour les principaux domaines d'études, dont la langue de scolarisation et les langues étrangères (CDIP, 2011). La revue de la VALS-ASLA a d'ailleurs consacré un numéro entier à cette question (84/2006), en l'abordant dans une perspective critique qui s'inscrit parfaitement dans le processus de révision et de redéfinition auquel cette notion a été soumise depuis quelques années, sous l'influence conjuguée de la sociolinguistique (Catellotti & Moore, 2011; Coste et al., 1997; Moore, 2011), de la psycholinguistique (Barkowski, 2003), de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1997), de l'analyse conversationnelle et des théories de la cognition située (Pekarek, 2005; Mondada, 2006), de la didactique (Bausch et al., 2003; Bronckart et al., 2005; Bronckart & Dolz, 1999; Coste, 2004; Coste, de Pietro & Moore, à paraître; Zydatiss, 2005) et... de la linguistique appliquée bien sûr (Alderson, 2007; Castellotti & Py, 2002). En outre, comme le souligne Bronckart ici même, la conception de la notion de compétence a simultanément été influencée par un autre champ de recherche et d'intervention, celui du travail et de la formation des adultes (de Montmollin, 1986; Jobert, 2002; Le Boterf, 1994; Lévy-Leboyer, 1996; Samurçay & Pastré, 1995) qui s'inscrit certes lui aussi dans une perspective d'action formative, mais qui s'appuie sur des références théoriques tout à fait distinctes (Barbier, Berton & Boru, 1996; Durand & Filliettaz, 2009). La notion de compétence s'en est trouvée considérablement modifiée, diversifiée, parfois quelque peu obscurcie aussi. Globalement, on y retrouve toutefois le plus souvent des

dimensions théoriques et descriptives (description des compétences monolingues (HarmoS: CDIP, 2011; etc.) ou plurilingues (CARAP, 2011), description et modélisation des tâches en milieu professionnel (ROME, 1993, etc.), formatives (enseignement centré sur des tâches, redéfinition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences, etc.), voire évaluatives (portfolios, validation des compétences, etc.).

De plus, du fait de l'importance croissante prise ces dernières années, à la fois à l'école et dans le monde du travail, par diverses activités fondées sur la "communication" (méthodes communicatives et "task-oriented", communication homme-machine, activités de service, etc.), les attentes et les exigences en termes de compétences langagières se sont considérablement transformées et accrues. Dans cette perspective se pose entre autres aujourd'hui la question de savoir jusqu'où les écoles doivent "s'adapter", à travers des mesures curriculaires par exemple, en vue de contribuer plus directement à la construction des différentes compétences communicatives nécessaires à la vie professionnelle. La volonté politique actuelle de définir des standards langagiers en termes de compétences et de tâches qu'on est en mesure d'effectuer, dès les premiers degrés de la scolarité, constitue l'expression la plus flagrante de cette évolution, tout en interrogeant l'école quant à ses finalités.

C'est pour prendre acte de ces évolutions que l'association suisse de linguistique appliquée a décidé de consacrer son colloque bisannuel aux *compétences langagières*. Mais il n'était pas question de, simplement, rouvrir la discussion à propos de cette notion – dont on pourrait assurément discourir sans fin. La volonté était de la confronter aux faits, aux situations dans lesquelles les compétences sont actualisées, et en particulier à des situations où elles sont mises à contribution de manière peut-être plus marquée – par exemple les *situations de transition* dans lesquelles des réorganisations s'avèrent le plus souvent nécessaires, inévitables, et conduisent à des *transformations*. La volonté était aussi de s'intéresser en priorité à deux contextes dont la pertinence pour la linguistique appliquée nous paraissait particulièrement forte et que nous souhaitions, subsidiairement, mettre en relation: la formation, de l'école obligatoire aux études supérieures et professionnelles, et le monde professionnel – qui, précisément, suscite l'occasion d'une transition forte au moment où les jeunes s'y engagent.

Aborder la notion de compétence dans des contextes spécifiques

Ainsi, en s'intéressant à la problématique des compétences langagières dans la formation et au travail, le colloque souhaitait inciter à une réflexion, ancrée dans les nouvelles conceptualisations de cette notion, sur les *transitions* et *transformations* aujourd'hui à l'œuvre dans ces domaines, en particulier celles qui concernent le passage de l'oralité à la littéracie (importance croissante des

activités scripturales au travail par exemple), la réorganisation du répertoire (place et usage de différents registres, du "non standard" au "standard" par exemple) et son élargissement vers des pratiques plurilingues.

L'accent, ainsi, a été mis prioritairement sur les transformations telles qu'elles sont marquées dans le langage et telles qu'elles se manifestent dans les transitions d'un milieu, groupe, âge, degré scolaire, niveau de développement à un autre: entre école primaire et école secondaire, entre lycée et université, entre apprentissage et monde professionnel – autrement dit lorsque les écoliers deviennent des étudiants, les apprentis des travailleurs. Ce sont là, en effet, des moments où, tout à la fois, les compétences acquises s'avèrent cruciales pour s'orienter dans le milieu nouveau mais où elles sont amenées à se transformer pour s'adapter à ce nouveau milieu. De plus, les réorganisations et transformations qu'on observe alors ont simultanément des conséquences souvent importantes en termes d'identité, personnelle et sociale, et en termes des représentations que les acteurs construisent par rapport aux contextes dans lesquels ils sont en train de s'intégrer et aux langues (registres, variétés...) qui y ont (ou non) cours.

En rapport avec cette thématique, les propositions de communications ou de panels devaient s'inscrire dans l'un des trois axes suivants:

- a) *La transformation des contextes et les changements sociaux*: sur cet axe, il s'agissait d'observer l'impact des mutations sociales, culturelles, techniques, politiques sur les compétences langagières et la manière de les envisager. Comment les compétences langagières évoluent-elles dans les sociétés contemporaines? Comment les organisations politiques et éducatives les prennent-elles en compte et tentent-elles de les façonner?...
- b) *La transformation des personnes et des parcours de formation*: sur cet axe, on s'est intéressé aux transitions effectuées par les apprenants aux différents stades de leurs trajectoires biographiques. Comment ces transitions façonnent-elles et sont-elles façonnées par les compétences langagières? Comment les parcours de formation, qu'ils soient scolaires ou extrascolaires, permettent-ils de construire des compétences langagières?...
- c) *La transformation des concepts et des méthodes*: sur cet axe, enfin, il devait être question des transformations concernant la manière d'envisager, sur le plan théorique et méthodologique, le concept de compétence dans le champ de la linguistique appliquée. Après les débats fondateurs des années 70 et le succès croissant de la notion de compétence communicative, quelles mutations sont perceptibles aujourd'hui? Comment penser les dimensions dynamiques de la compétence langagière? Quels outils développer pour en rendre compte?...

Le colloque – organisé conjointement par l'Association et le *Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik* (ZHSF) – a permis, ainsi, de donner un aperçu des résultats actuels de recherches issues de la linguistique et de la didactique, et d'esquisser de nouvelles pistes pour un usage opératoire et stimulant de cette notion.

Le contenu des deux volumes du Bulletin

Lors du colloque, qui réunissait près de 200 participants, 5 conférences plénières, 19 symposiums, 37 communications et divers posters ont été présentés. Toutes ces interventions n'ont bien sûr pas pu être reprises dans les deux volumes du Bulletin. Certain-e-s participant-e-s, pour des raisons diverses, n'ont pas souhaité publier leur intervention; quelques-uns des textes soumis pour la publication n'ont pas été retenus par le Comité de lecture. Au final, outre cette introduction, les deux volumes réunissent 15 contributions, 6 dans le premier, 9 dans le second. Chaque volume est organisé autour des conférences plénières, celles de Bronckart et de Lehnert pour le premier, celle de S. Günthner pour le second¹. Les 12 autres contributions sont dès lors réparties en fonction de leur proximité avec les trois textes qui ouvrent les deux volumes.

Le volume I

Le texte de **Jean-Paul Bronckart** (*La formation aux compétences langagières: pour un réexamen des rapports entre langue et discours*), qui ouvre donc la publication, propose une réflexion particulièrement serrée à propos de ce que sont les compétences, à l'intersection entre langue et discours, entre apprentissages notionnels et pratiques. Relevant les contradictions que recèle la notion de compétence et plaçant pour que l'acception retenue soit liée à des capacités d'ordre procédural et praxéologique, inscrites dans l'action, il remet en question les conceptions qui seraient par trop centrées sur des savoirs pratiques et qui négligeraient les connaissances. Dans sa conclusion, il se demande à quelles conditions une formation aux compétences langagières est possible, en relevant les enjeux et les défis que cette notion pose tant du point de vue social et politique, que du point de vue de la formation des enseignants ou de celui des apprentissages des élèves.

L'autre texte qui ouvre et organise le premier volume est celui de **Katrin Lehnert** (*Medienspezifische Schreibkompetenz. Forschungsdesiderate und didaktische Perspektiven*). Il porte sur un domaine "classique", les compétences d'écriture, mais en les focalisant sur celles qui concernent les "nouvelles" médiatisations de l'écriture – par exemple l'écriture collaborative à distance de produits textuels multimodaux ("wikis"). Ce faisant, l'auteure ouvre

¹ Deux des conférences n'ont malheureusement pas pu être intégrées dans cette publication.

la réflexion sur la question des transformations que subissent nos pratiques usuelles d'écriture et s'interroge sur les conséquences de ces transformations en termes de recherche et d'enseignement. Elle met ainsi à jour diverses possibilités d'intégration dans le contexte scolaire de telles médiatisations, encore insuffisamment exploitées dans une perspective didactique.

Les textes qui suivent s'inscrivent donc dans ces deux orientations.

Confirmant en cela l'existence de deux traditions dans la conception des compétences, **Ecaterina Bulea** (*Compétence langagière et compétence professionnelle: éléments pour une approche intégrée*) constate tout d'abord, dans la perspective d'une théorie de l'action, l'absence de toute dimension langagière dans les définitions de la compétence professionnelle et, parallèlement, la présence certes de plus en plus forte de dimensions praxéologiques dans les approches centrées sur le langage, mais dans une praxéologie qui peine à prendre en compte l'activité professionnelle dans sa globalité. Dès lors, sur la base d'une réflexion sur les interactions entre les diverses formes de médiation en jeu dans ces deux domaines, l'auteure présente une conception intégrée des compétences professionnelles et langagières et quelques pistes en vue de la formation.

Christian Efing (*Gesprächskompetenz am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung*) s'intéresse aux compétences langagières qui seraient nécessaires au moment de quitter l'école obligatoire et d'entamer une formation professionnelle. Relevant les situations de conversation auxquelles un apprenti est confronté pendant sa formation professionnelle dans une grande entreprise, il aboutit ainsi au constat que les jeunes quittant le système scolaire ne seraient pas suffisamment préparés aux exigences communicatives de la formation professionnelle. Mais il défend l'idée qu'un enseignement de langue formateur – d'allemand en l'occurrence – est possible et qu'il n'est pas du tout en opposition à d'autres objectifs pédagogiques (tels le développement personnel) – autrement dit qu'un tel enseignement peut servir au développement des compétences discursives attendues aussi bien qu'à l'épanouissement personnel des élèves. L'auteur s'attaque ainsi à l'une de ces transitions problématiques, objet de nombreuses critiques de la part du monde professionnel, celle entre l'école et le monde professionnel, en faisant des propositions concrètes quant à la manière de la préparer.

Tous deux liés à un même projet de recherche, les textes suivants concernent la formation supérieure et portent sur les compétences d'écriture d'étudiants en lien avec les disciplines et avec la visée – professionnalisante ou non – de la formation, deux éléments contextuels qui définissent le genre d'écrit qu'ils sont amenés à produire et, si possible, maîtriser.

Travaillant sur la base d'un questionnaire adressé aux étudiants de cinq disciplines de Sciences Humaines de la première à la cinquième année, dans un cadre universitaire ou de formation des enseignants (IUFM), le texte de **Bertrand Daunay & Dominique Lahanier-Reuter** (*Les genres d'écrits dans la formation supérieure: étude comparative en formation professionnelle d'enseignants et en formation universitaire générale*) met en évidence les différences et les similitudes concernant les genres de textes demandés, leurs normes explicites et implicites, les pratiques d'écriture et de réécriture des étudiants, les pratiques d'accompagnement qui sont mises en place pour leur venir en aide et l'efficacité perçue de ces aides. Il apparaît ainsi que les lieux institutionnels produisent des clivages importants en matière d'écrits emblématiques, mais aussi de conception de la norme ou de pratiques mises en œuvre, comme la réécriture par exemple. Mais – rejoignant ainsi d'une certaine manière le constat de Efig –, les auteurs remarquent aussi que les écrits nouveaux, quels qu'ils soient, qui n'ont pas été pratiqués auparavant posent problème pour tous les étudiants (université et IUFM).

Le second texte, de **Isabelle Delcambre & Dominique Lahanier-Reuter** (*Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université: l'exemple de cursus en Sciences Humaines*), vient compléter et, en quelque sorte, confirmer le premier. Se fondant sur une conception de l'écriture en termes de genres de discours, les auteures examinent en effet comment se présentent les attentes de diverses disciplines (lettres et sciences humaines) concernant les compétences rédactionnelles et mettent en évidence d'importantes différences, en particulier dans les types d'écrit privilégiés. Les enseignements de lettres, mettant au premier plan la dissertation et le commentaire de texte, montrent ainsi une forte continuité avec ce qui se passe dans l'enseignement secondaire, alors que les sciences humaines vont vers une diversification plus grande des textes, mais avec une clarification plutôt lente des attentes qui les concernent. De tels résultats militent ainsi pour un enseignement continué de l'écriture à l'université, car de simples cours généraux de remédiation ou de mise à niveau en première année ne sauraient suffire pour préparer les étudiants à s'intégrer – en s'en appropriant les normes et les pratiques – dans ce qui apparaît comme de véritables communautés de discours.

Le volume II

Le second volume, inauguré par la contribution de Susanne Günthner, s'articule autour de deux axes prioritaires: ce qu'on pourrait dénommer la *compétence variationnelle*, d'une part, qui renvoie aux compétences que nous développons dans les diverses variétés langagières – plus ou moins "standards" – auxquelles nous sommes confrontés, à l'école par exemple, et à ce qui pourrait / devrait être fait afin que notre compétence langagière globale intègre certaines de ces variétés; la *compétence plurilingue* d'autre part, envisagée sous divers angles, de sa mise en pratique dans des contextes

professionnels (Mondada & Oloff) à ses manifestations, en termes de maîtrise, de représentations, d'identité, liées à des parcours de vie.

Se fondant sur de nombreux exemples, **Susanne Günthner** (*Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht?*) s'intéresse à la manière dont l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère – l'allemand en l'occurrence – prend en compte certaines formes orales non-standards dans un contexte qui reste lourdement fondé sur l'écrit. Elle constate que ces formes non standards restent largement méconnues et insuffisamment réfléchies. Selon elle, cela pose problème pour l'enseignement, car les élèves apprennent à l'école un allemand qui n'est pas parlé sous cette forme, voire que personne ne parle, les enseignants se référant bien trop fortement à une norme écrite. Se pose dès lors la question de savoir quel allemand enseigner et s'il ne faudrait pas aussi faire une place aux formes "non-standards"?

Le texte de **Lorenza Mondada et Florence Oloff** (*Gestion de la participation et choix de langue en ouverture de réunions plurilingues*) propose une description minutieuse, dans la perspective de l'analyse conversationnelle et de l'ethnométhodologie, de l'ouverture d'une réunion de travail internationale et de la manière de gérer les choix de langue. L'analyse montre que les personnes présentes traitent le choix de langue comme une prise de décision négociée et soutenue par les participant-e-s dans leurs comportements. Le *chairman*, par exemple, s'oriente de manière incarnée (par les regards, les postures corporelles, les déplacements dans la salle) vers différentes catégories présentes (telles que "anglophone", "anglophone comprenant le français", "francophile", etc.). Tout choix de langue est traité comme facilitant ou excluant la participation des uns et des autres et des solutions alternatives sont explorées pour résoudre les problèmes qui peuvent en découler. Une telle analyse met particulièrement bien en évidence certains aspects de la compétence plurilingue qui permettent aux participants de gérer la communication dans de tels contextes plurilingues. Elle apporte ainsi une importante contribution à la compréhension de cette entité bien abstraite que recouvre parfois la notion de compétence plurilingue.

S'inscrivant dans la réflexion ouverte par S. Günthner, **Evelyn Ziegler** (*Subsistente Normen und Sprachkompetenz: ihre Bedeutung für den Deutschunterricht*) constate que la confusion constatée dans l'école allemande à propos des normes est non seulement préjudiciable aux élèves mais que les enseignants s'en trouvent eux aussi gênés dans leurs compétences d'action professionnelles, tendant alors à considérer tous les écarts aux normes standards comme les signes d'un déficit langagier. L'auteure considère dès lors que, afin de relever au mieux le défi auquel ils sont confrontés, les enseignants devraient absolument disposer de connaissances disciplinaires de haut niveau afin de mieux percevoir les limites des standards et mieux

comprendre les normes – implicites ("subsistent") – qui structurent les usages effectifs, et non-conscients, de la langue quotidienne.

La contribution de **Doris Grütz** (*Testen sprachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse im Lichte sprachlichen Wandels*) vise précisément à mieux saisir la compétence linguistique des futurs enseignants à la Haute École pédagogique de Zurich (PHZ), au moment où ils entament leurs études. Tous les étudiants sont en effet évalués afin de vérifier qu'ils possèdent une connaissance suffisante de la langue, car il s'agit là d'un prérequis pour la formation d'enseignant primaire ou secondaire. Cet examen porte d'une part sur les compétences formelles en grammaire, sémantique lexicale et orthographe, d'autre part sur l'usage de la langue dans le cadre d'une rédaction écrite. Les données mettent en évidence des formes langagières en évolution, qui reflètent les changements intervenant dans la communauté langagière germanophone, ainsi que, dans certaines zones du système, une insécurité relative aux normes de référence – confirmant ainsi le processus de changement que connaissent aujourd'hui les normes langagières et le flou qui en découle dans le contexte de la formation.

Basée sur une vaste étude conduite à la Haute École pédagogique de Berne, l'étude de **Nora Dittmann-Domenichini, Jeannine Khan-Boi, Stephane Rösselet et Romano Müller** (*Sprache(n) – Schule(n) – Schulsprache(n). Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz*) s'intéresse aux déterminants sociaux qui influent sur le développement langagier scolaire d'élèves mono- et plurilingues et qui rendent compte de l'émergence de différences au niveau des compétences des élèves. Mettant en évidence l'impact de variables telles que le soutien familial, le texte ouvre d'intéressantes pistes de réflexion pour une action concrète visant à combattre les carences observées chez certains de ces élèves mono- et bilingues.

Cet article offre ainsi une transition entre les textes qui traitent de la variation *intralinguistique* (normes, standard et non standard...), de la manière dont celle-ci est prise en compte dans le contexte scolaire et dont elle se répercute, de manière socialement marquée, dans les compétences des élèves et les textes qui s'intéressent à la variation *interlinguistique* et aux compétences plurilingues. Parmi ceux-ci, les deux premiers concernent directement des situations de transitions entre les études secondaires et ce qui leur fait suite dans le parcours de jeunes Bulgares et Canadiens.

Le texte de **Sophie Babault** (*Filières bilingues et trajectoire biographique des élèves: une continuité sociolinguistique? Le cas des filières bilingues francophones en Bulgarie*) examine l'impact d'un enseignement bilingue sur le parcours ultérieur des élèves. Il s'appuie sur une étude longitudinale menée auprès de 346 élèves ou anciens élèves de filières bilingues francophones en Bulgarie. Les résultats de l'enquête suggèrent l'existence d'une *continuité*

sociolinguistique entre la langue de la filière bilingue et les pratiques extra-scolaires, continuité se prolongeant au-delà de la fin de la scolarité secondaire pour un grand nombre d'élèves, et un impact sensible de la fréquentation d'une filière bilingue sur les trajectoires sociolinguistiques des élèves, une proportion importante d'entre eux fréquentant ensuite des filières universitaires francophones (économie, chimie, etc. en français) ou faisant leurs études dans un pays francophone. L'auteure montre en outre que la notion de pré-détermination ne permet pas d'expliquer l'ensemble des trajectoires, ce qui implique que, pour un certain nombre d'élèves, la filière bilingue a joué pleinement son rôle de médiateur sociolinguistique.

La contribution suivante, de **Sylvie Lamoureux** (*D'élève à étudiant: identité et compétences linguistiques et expériences de transition de jeunes francophones en milieu minoritaire en Ontario (Canada)*), s'inscrit dans une perspective comparable – mais dans un contexte très différent et selon des méthodes différentes (étude ethnographique) – puisqu'elle s'intéresse elle aussi aux conséquences d'une première formation bilingue sur la suite du parcours de formation de jeunes francophones de l'Ontario en transition de l'école secondaire de langue française dans des établissements postsecondaires bilingues et anglophones. L'auteure s'intéresse en particulier aux conséquences des choix de ces jeunes quant au type d'établissement fréquenté sur leur identité linguistique et sur le maintien de compétences langagières en français.

A des fins pratiques et en se basant sur des productions écrites d'élèves, **Ulrike Behrens & Michael Krelle** (*Schülertexte beurteilen im Licht von Bildungsstandards, Kompetenzrastern und Unterrichtsaltag*) ont élaboré une modélisation de la compétence écrite au secondaire I et, sur cette base, construit des catégories devant permettre d'évaluer de manière fiable les textes d'élèves. Une telle approche offre aux enseignants des pistes d'utilisation concrètes et rend plus visible pour les élèves ce qui est attendu d'eux ainsi que les domaines dans lesquels ils rencontrent des difficultés et où ils doivent faire des efforts particuliers.

Par cette approche, les auteurs veulent aussi éviter les formes d'évaluation trop vagues et générales, qui laissent croire qu'il existerait une sorte d'essence du texte, indépendamment des motivations et contextes concrets qui suscitent l'activité d'écriture. En mettant ainsi l'accent sur la contextualisation de l'écriture – et des attentes normatives qui lui sont attachées –, ils s'inscrivent parfaitement dans la perspective illustrée par les textes de Daunay & Lahanier-Reuter et Delcambre & Lahanier-Reuter.

Enfin, **Annika Kolb** (*Sprachliches Können demonstrieren – Lernaufgaben für die Primar- und Sekundarstufe*) présente les premiers résultats d'un projet de développement portant sur la transition du primaire au secondaire en Allemagne. Au centre de son travail, qui porte sur l'enseignement de l'anglais

comme langue étrangère, figure le développement de tâches d'apprentissage qui puissent être utilisées pour le diagnostic des compétences acquises dans les premiers degrés tout en renforçant la coopération et la continuité méthodologique entre les deux contextes institutionnels. La problématique de la transition d'un niveau scolaire à l'autre se manifeste surtout dans des divergences entre les cultures d'enseignement / apprentissage. Les compétences acquises par les élèves du primaire dans les domaines de la compréhension auditive et de la prononciation risquent par exemple ainsi de ne pas être reconnues au secondaire. L'élaboration d'activités "ponts" pourrait favoriser selon l'auteure une coopération plus importante entre les enseignants du primaire et du secondaire ainsi qu'à un meilleur équilibre entre les démarches didactiques mises en œuvre.

Un état des lieux contextualisé

Comme on peut le voir à la lecture de cette introduction, ces deux volumes du Bulletin permettent de faire état de manière concrète, contextualisée, des réflexions et études en cours à propos des compétences langagières – un domaine-clé de la linguistique appliquée et de la didactique des langues –, en particulier lorsque celles-ci sont soumises à transformation dans des situations de transition.

De nombreuses questions sont abordées, en lien avec des transitions et des transformations, à propos des relations entre théorie et pratique, des modalités diverses de passage du présentiel au virtuel et de la prise en compte – en termes de compétences – des nouvelles modalités de communication, des conséquences identitaires des changements concernant les compétences langagières, etc.

Divers "terrains" – étudiés selon des méthodologies diverses (observation, entretiens, enquêtes par questionnaire, études de corpus, etc.) – ont été pris en compte qui mettaient en jeu de manière privilégiée de telles transitions et transformations entre différents milieux, groupes, âges, degrés scolaires, niveaux de développement: par exemple entre école primaire et école secondaire, entre lycée et université, entre apprentissage et monde professionnel – autrement dit lorsque les écoliers deviennent des étudiants, les apprentis des travailleurs... C'est dans ces moments, en effet, que les compétences doivent en quelque sorte être restructurées pour affronter la nouvelle situation et que, en retour, la manière dont elles sont transformées nous informe des processus transitionnels en cours.

La vaste palette des contributions proposées dans ces deux volumes confirme en même temps le fait que les processus en jeu dans le développement et l'usage des compétences sont très fortement liés aux contextes dans lesquels ils se déroulent, et influencés par des facteurs multiples tels que les degrés scolaires, les types de formation, les disciplines, les supports de la

communication (nouvelles médiatisations, parole / écriture...), l'environnement familial, la configuration interactionnelle, etc. Le jeu de tous ces éléments est particulièrement complexe et encore mal connu. D'un point de vue théorique et méthodologique, on constate encore un manque de données, d'instruments et de modèles qui nous permettraient de saisir la nature et toute l'étendue des changements qui ont lieu au cours de l'acquisition – ou, bien sûr, de la perte – de compétences.

Les contributions apportent néanmoins un nombre important de données nouvelles, parfois intrigantes, et de connexions entre elles. Voici, par conséquent, quelques-uns des principaux enseignements qu'on peut retirer de ces textes?

1. Ils permettent de remettre en perspective la notion de compétence, entre autre en replaçant sur le devant de la scène les enjeux politiques, sociaux, économiques qui sont liées à cette notion. Par exemple, lorsque ils sont définis en termes de (standards de) compétences, les objectifs d'apprentissage définissent ce que certains groupes de sujets doivent atteindre, en leur ouvrant divers chemins pour y parvenir et en leur fournissant si possible les moyens dont ils ont besoin pour ce faire. Mais le plus souvent, de tels standards représentent aussi un outil d'exclusion, pour ceux des membres de la communauté qui ne peuvent "prouver" leur maîtrise des compétences listées dans le curriculum ou dans le cadre de référence... On voit ici la nécessité, d'un point de vue social, de problématiser cette notion, de garder à l'esprit la diversité des interprétations de cette notion et d'adopter une posture critique envers elle.
2. Ils mettent également en évidence la richesse des contextes dans lesquels la linguistique appliquée s'investit. Outre la classe de langue, qui constitue un objet traditionnel d'analyse, plusieurs autres domaines ont fait l'objet d'investigations: réunions de travail en contexte multilingue, instituts de formation des maîtres, universités, etc. Le champ de la linguistique appliquée est encore vaste – tout particulièrement, peut-on supposer, dans un pays multilingue comme la Suisse, qui a parfois même été considéré comme un modèle pour de telles études! – et n'attend que d'être défriché plus en profondeur.
3. Dans une perspective méthodologique, des orientations nouvelles semblent émerger qui visent non seulement à décrire les compétences qui peuvent ou devraient être atteintes en un temps donné, mais aussi à mieux comprendre les conditions sous lesquelles elles peuvent être développées et les contextes dans lesquels elles émergent. Ainsi, les biographies langagières ont été utilisées comme un moyen de documenter et tracer les expériences d'apprentissages sur le long terme. D'autres contributions font recours à des approches originales: comparaisons entre groupes d'apprenants à différents niveaux de compétences afin d'illustrer la

complexification progressive du discours d'un niveau à l'autre; étude de la transition entre l'école secondaire et l'université au moyen d'une approche ethnographique conduite sur plusieurs années; orientation des travaux vers de nouveaux objets tels la compétence "médiatique", la "littéracie visuelle" (modalités visuelles du langage et des connaissances / concepts) qui semblent prendre une importance incontournable pour la réalité des classes, pour la conception des moyens d'enseignement et des curricula...

4. Les contributions qui mettent particulièrement en évidence la force des liens qui unissent les compétences et les contextes dans lesquels elles se manifestent et dans lesquels elles sont susceptibles de se donner à voir à travers des performances constituent un apport important à la théorie générale des compétences. Elles doivent en particulier nous prévenir contre toute tentation de réification des compétences et nous inviter à réfléchir aux conditions et contextes qui en favorisent l'émergence et le développement chez les apprenants aussi bien que chez les travailleurs.
5. Enfin, diverses contributions concernent le développement d'outils, de ressources et de matériaux à même d'être utilisés en classe ou ailleurs – en nous rappelant ainsi que la lettre A de linguistique appliquée – et de VALS-ASLA! – n'était pas usurpée...

Quand bien même certaines questions de la recherche fondamentale sont encore loin de recevoir une véritable réponse, le champ des pratiques a besoin de ce travail lent et minutieux pour donner de la consistance aux approches pédagogiques fondées sur les compétences. La linguistique appliquée joue un rôle fondamental à cet égard en tentant de combler le fossé entre les recherches, les applications et la gestion au quotidien de la formation. Ces deux numéros du Bulletin, en reprenant quelques moments forts du colloque 2010 de la VALS-ASLA, ont pour but de fournir quelques matériaux, en concrétisant les échanges entre ces diverses instances. En effet, nombre des auteurs travaillent eux-mêmes dans des instituts de sciences appliquées où ils ont mandat de développer des outils pour l'enseignement et la formation. On peut espérer ainsi que les échanges ont vraiment lieu et qu'ils sont de nature à transformer – et améliorer – différents domaines de la formation et de la vie professionnelle.

Jean-François de Pietro, Institut de recherche et de documentation
pédagogique, Neuchâtel

Ingrid de Saint-Georges, Université du Luxembourg

Aleksandra Gnach, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Daniel Stotz, Pädagogische Hochschule Zürich

Eva Lia Wyss, Universität Zürich

Literatur Bibliographie

- Alderson, J. C. (2007): The CEFR and the Need for More Research. In: The Modern Language Journal, 91, 659-663.
- Barbier, J. M, Berton, F. & Boru, J. J. (éds.): Situations de travail et formation. Paris (L'Harmattan).
- Barkowski, H. (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) – ein "Wolf im Schafspelz"? In: K. Petzold & V. Woest (Hg.), Leistung und Leistungsbewertung. Jena (Friedrich-Schiller-Universität) (= Beiträge des Zentrums für Didaktik, Bd. 2), 203-213.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F., Rank, G. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen (Narr) (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bronckart, J.-P. (1997): Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris (Delachaux et Niestlé).
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (1999): La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: J. Dolz & E. Ollagnier (éds.), L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles (De Boeck), 27-44.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.) (2005): Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences. Lille (Presses du Septentrion).
- Bulletin VALS-ASLA 84 (2006): La notion de compétence: études critiques (L. Mondada & S. Pekarek Doehler Eds.).
- CARAP (2011): Un cadre de référence pour les approches plurielles. Graz (Centre européen pour les langues vivantes - CELV). [<http://carap.ecml.at/Projectdescription/tabid/406/language/fr-FR/Default.aspx>]
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011): La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. In: P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées. Paris (Éditions des archives contemporaines), 241-252.
- Castellotti, V. & Py, B. (éds.) (2002): La notion de compétence en langue. Lyon (ENS Editions, collection Notions en Questions, 6) (www.coe.int/lang/fr).
- Coste, D. (2004): De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In: A. Auchlin, M. Burger, L. Filliettaz, A. Grobet, J. Moeschler, L. Perrin, C. Rossari & L. de Saussure (dir.), Structures et discours: mélanges offerts à Eddy Roulet. Québec (Nota Bene), 67-85.
- Coste, D., Moore D. et Zarate G. (1997): Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Strasbourg (Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible en ligne: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P465_26519).
- Coste, D., de Pietro J.-F. & D. Moore (à paraître): Hymes et le palimpseste de la compétence de communication: De la notion de communicative competence à celle de compétence plurilingue. À propos de quelques tours, détours et retours en didactique des langues. In: Langues et Sociétés.
- De Montmollin, M. (1986): L'intelligence de la tâche. Berne (Peter Lang).
- Durand, M. & Filliettaz, L. (2009): Travail et formation des adultes. Paris (PUF).
- EDK/CDIP (2011): Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation. Standards nationaux de formation adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011. Grundkompetenzen in der Schulsprache. (http://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf).

- Europarat/Conseil de l'Europe (2001): Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg (Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques).
- Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. In: J. B. Pride & J. Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth (Penguin Books), 269-293.
- Hymes, D. (1984): Vers la compétence de communication. Paris, Crédif-Hatier (Langues et Apprentissage des Langues).
- Jobert, G. (2002): La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In: M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles (De Boeck), 248-260.
- Le Boterf, G. (1994): De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris (Editions d'organisation).
- Lévy-Leboyer, C. (1996): La gestion des compétences. Paris (Editions d'organisation).
- Macha, J. (1991): *Der flexible Sprecher*. Köln (Böhlau).
- Mondada, L. (2006): La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. In: *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 83-119.
- Moore, D. (2011): Plurilinguismes, territoires, trajectoires: Des compétences aux identités plurilingues. In: *Cahiers de l'ILOB*, 2, 19-34.
- Pekarek Doehler, S. (2005): De la nature située des compétences en langue. In: J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille (Presses du Septentrion), 41-68.
- ROME (Répertoire opérationnel des métiers et emplois) (1993): Agence nationale pour l'emploi. [<http://www.anpe.fr/espacecandidat/romeligne/RliIndex.do>].
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995): La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. In: *Education permanente*, 123, 13-31.
- Steinig, W. / Huneke, H.-W. (2004): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin (Erich Schmidt).
- Zydatiś, W. (2005): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt a.M. (Lang).