



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

Bulea, E. (2011). Compétence langagière et compétence professionnelle : éléments pour une approche intégrée. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, 69-84.

<https://doi.org/10.5169/seals-978571>

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

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



© Ecaterina Bulea, 2011

Compétence langagière et compétence professionnelle: éléments pour une approche intégrée

Ecaterina BULEA

Université de Genève, FPSE
40, Boulevard du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4
ecaterina.bulea@unige.ch

This article focuses on the problem of the conditions under which linguistic and professional competences can be seen in an integrated perspective. Starting from a series of definitions of these notions, the article first examines the role of linguistic dimensions in conceptualising professional competence, and the role of general praxeological dimensions in conceptualising linguistic competence. The results of this theoretical overview are then confronted with the analysis of two situations of nurses' work. Contrary to what the general definitions suggest, this analysis shows that professional and linguistic competences interact and are co-structured. The article thus argues that an integrated approach of competence actually requires a simultaneous consideration of the mediating character of language with respect to the praxeological and cognitive processes and of the mediating character of activity with respect to interactions, knowledge, and competences including linguistic ones.

Mots-clés:

compétence langagière, compétence professionnelle, langage, activité, médiation

L'objectif de cette contribution est de réfléchir aux conditions d'élaboration d'une *approche intégrée de la compétence*, à même de rendre compte de la permanente *interaction* entre compétences langagières et compétences professionnelles. Partant du constat que la notion de compétence a fait l'objet d'une multitude de définitions, aussi bien en sciences du langage qu'en sciences du travail et de la formation, nous examinerons d'abord le degré de "permissivité mutuelle" qui y est attestable: s'agissant des définitions de la compétence professionnelle, quelle place y occupent les dimensions langagières? Réciproquement, s'agissant des définitions de la compétence langagière, quelle place y occupent les dimensions praxéologiques générales, c'est-à-dire autres que celles relevant de l'activité verbale elle-même? Les résultats de cette analyse seront ensuite confrontés à celle de deux situations de travail infirmier, faisant apparaître le co-fonctionnement des compétences professionnelles et langagières. Sur cette base, nous soutiendrons qu'une approche intégrée de la compétence exige la prise en compte *simultanée* du caractère médiateur du langage par rapport aux processus praxéologiques et cognitifs, et du caractère médiateur de l'activité par rapport aux interactions, connaissances et compétences, y inclus langagières.

1. Langage et compétence professionnelle, activité et compétence langagière¹

1.1 *La place du langage dans les définitions de la compétence professionnelle*

Depuis sa conceptualisation en linguistique au début des années 1960, la notion de *compétence* a (ré-)émergé dans le domaine du travail au cours des années 1980, pour se répandre ensuite dans divers domaines des sciences sociales, et surtout en sciences de l'éducation et de la formation². Sans retracer ici l'histoire de la notion, rappelons toutefois que sa réexploitation dans les disciplines du travail est liée à la remise en question de la "logique des qualifications" alors en vigueur: face aux transformations rapides des organisations et des situations de travail, le système des qualifications fondé sur une étroite corrélation entre connaissances professionnelles acquises, validées par un diplôme, et postes de travail configurés par les entreprises est "entré en crise" (cf. Schwartz, 2000) en raison de sa rigidité; et c'est dans ce contexte que la "logique des compétences" a été érigée en logique alternative. Contrairement au caractère décontextualisé et statique des qualifications, les compétences sont appelées à rendre compte des *savoirs effectivement mobilisés*, voire *produits* dans et par les situations de travail; des *capacités d'adaptation* et de *mobilité* des travailleurs; de *l'évolution professionnelle et sociale* de ces derniers; enfin, de la *(re)définition des types d'activité* et des postes au niveau des institutions (cf. Schwartz, *op. cit.*; Zarifian, 1999).

Dans ce cadre d'expansion de la logique des compétences, de nombreuses définitions et modélisations de cette notion ont été élaborées, accentuant chacune l'un ou l'autre aspect du fonctionnement humain: connaissances, savoirs, raisonnements, savoir-faire, comportements, schèmes d'action, etc., etc. Hétérogènes et non consensuelles, ces définitions se caractérisent en outre par une saisie de ces aspects tantôt sous l'angle des *ressources stabilisées* qu'un individu possède *en amont* et *en vue de* l'agir, tantôt sous l'angle du *processus de mobilisation et d'ajustement situés* de ces ressources *au sein même* de l'agir. Le tableau 1 ci-dessous synthétise quelques-unes de ces définitions, regroupées selon les deux approches.

¹ Cette partie de l'article exploite un ensemble de travaux antérieurs réalisés avec Jean-Paul Bronckart (cf. Bulea & Bronckart, 2005 et 2006) et avec Thérèse Jeanneret (cf. Bulea & Jeanneret, 2007).

² On peut parler de "ré-émergence" dans la mesure où la notion de *compétence* était en usage dans le domaine du travail et de la formation post-scolaire en France dans les années 1950 déjà (cf. Bulea & Bronckart, 2006; Bronckart, *ici même*). Néanmoins, c'est uniquement dans les années 1980 qu'elle devient, dans et pour ce même domaine, une notion opératoire du point de vue théorique (cf. Stroobants, 1998; Jobert, 2002).

RÉFÉRENCES	COMPOSANTES ET MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE
<i>a) Approche de la compétence comme ressource(s)</i>	
De Montmollin, 1986	Savoirs, savoir-faire, conduites types, procédures standards, types de raisonnements; stabilisés, mis en œuvre sans apprentissage nouveau.
Guillevic, 1991	Connaissances stockées et moyens de les activer et les coordonner.
Samurçay & Pastré, 1995	Rapport du sujet aux situations de travail; ce qui explique la performance.
Lévy-Leboyer, 1996	Répertoire de comportements maîtrisés.
<i>b) Approche de la compétence comme processus</i>	
Malglaive, 1990	Savoir en usage, ajusté à l'action et à ses différentes occurrences.
Le Boterf, 1994	Processus dynamique de mobilisation des ressources; se réalise dans l'action.
Toupin, 1995	Procédés d'objectivation au sein de schèmes d'action: sélection, fédération et application des connaissances, habiletés et comportements.
Perrenoud, 1997	Orchestration, mise en œuvre de plusieurs schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action.
Jobert, 2002	Manifestation située de l'intelligence pratique au travail.

Tableau 1: Eléments de définition de la compétence professionnelle

Nous avons discuté ailleurs (cf. Bulea & Bronckart, 2005) le statut théorique de ces définitions, et relevé un ensemble de contradictions qui traversent surtout l'approche de la compétence comme ressource(s), et qui font en sorte que l'on peut se demander si la compétence ainsi définie répond aux enjeux initiaux assignés à cette notion, ou si elle ne fait, *in fine*, que relayer malencontreusement le statisme et l'a-contextualisation qu'elle était pourtant censée pallier. En prolongement de ces analyses, nous nous centrerons ici sur la place qui y est accordée aux processus langagiers; problème non disjoint du précédent, mais que partageant l'ensemble des définitions.

Ce problème nous semble devoir être posé aussi bien pour des raisons théoriques, qui ont trait au statut du langage dans le fonctionnement humain (cf. note 3, *infra*), que pour des raisons tenant aux orientations actuelles prises par le domaine de l'analyse du travail et de la formation par l'analyse du travail. En effet, au-delà des divergences théoriques et méthodologiques par ailleurs attestables, la plupart des auteurs s'accordent à reconnaître *le rôle fondamental du langage dans la construction et le développement des capacités d'agir et des compétences professionnelles*; construction et développement engendrés par *la prise de conscience* des différentes facettes et propriétés de l'activité, au travers de leur "*verbalisation*" (cf. Vermersch, 1994; Clot, 1999). Or, comme il ressort du tableau 1, dans les définitions de la compétence professionnelle ce même langage est *totalemtent absent*, la dimension verbale, et plus largement sémiotique, semblant de la sorte ne jouer aucun rôle, ni dans le panorama des ressources, ni dans le processus de mobilisation et d'"orchestration" de celles-ci dans le cours de l'agir.

Cette élision des dimensions langagières *et* compétences éponymes y compris! *et* nous paraît pouvoir être interprétée de deux manières, aussi problématiques que regrettables. La première consisterait à penser que le langage est un savoir, une connaissance, un comportement, un savoir-faire, etc., *parmi d'autres et au même titre que les autres*, intégrant de ce fait ces catégories générales évoquées pour définir la compétence professionnelle, ou étant implicitement contenu dans d'autres savoirs, connaissances, comportements ou schèmes d'action. Il s'agit là, selon nous, d'une forme de neutralisation du langage, rien moins que contradictoire avec la nature même de celui-ci, laquelle, comme l'ont montré aussi bien Saussure (2002) que Vygotski (1934/1997) ou encore Coseriu (2001), consiste primordialement en la *production de significations*; cette dernière étant elle-même une *activité, spécifique* et définitoire du fonctionnement humain.

La seconde possibilité consisterait à penser que le langage est bien un processus spécifique et autonome, mais de ce fait *indépendant* de l'agir, aussi bien que des compétences qui y sont impliquées. Si cette conception peut être en partie recevable, le langage étant bel et bien doté de propriétés irréductibles³, elle présente toutefois, en l'état, un danger de réductionnisme, consistant à considérer ce langage comme un simple *instrument de traduction*, ou comme un *moyen de transfert* des dimensions praxéologiques visées d'un registre mental à l'autre, notamment lors de la prise de conscience⁴. Mais dans ce cas, le langage ne ferait que *véhiculer les objets "verbalisés"* (agir ou compétences) *sans les "affecter"*, sans avoir d'incidence sur eux en termes de *construction ou de (re-)structuration*. Et dans ce cas encore, on avoue ne pas comprendre par quel mécanisme la "verbalisation" pourrait quand même exercer des effets en retour sur ces mêmes objets: en vertu de quoi et sous quelles modalités le langage, demeuré jusque-là "passager clandestin" de la compétence professionnelle, deviendrait-il subitement le principal vecteur de construction et de développement de celle-ci, comme il est affirmé par ailleurs.

³ Comme l'avait brillamment montré Saussure (cf. *Deuxième cours de linguistique générale*, in Komatsu & Wolf, 1997), et comme cela a été maintes fois reformulé depuis, outre la propriété d'auto-réflexivité du langage, il s'agit du fait que les systèmes de signes langagiers sont les seuls à être universellement attestables (contrairement, par exemple, à l'écriture), transversaux à toutes les activités humaines (contrairement à certains systèmes sémiotiques dont l'usage est circonscrit par une sphère d'activité spécifique), composés d'un nombre d'unités indéfini, et employés quotidiennement par tous les humains.

⁴ Cette conception appauvrie du langage nous semble d'ailleurs portée par le terme "verbalisation", raison pour laquelle nous préférons parler de "mise en forme langagière", ou d'"interprétation".

1.2 Quelques considérations sur un référentiel de compétences

De cette paradoxale absence des processus langagiers, et de l'incohérence qui en découle, témoignent non seulement les définitions de la compétence professionnelle disponibles dans la littérature⁵, mais aussi certains *référentiels de compétences*, documents qui, comme on le sait, orientent actuellement diverses filières de formation. Nous nous bornerons ici à illustrer cet aspect en prenant l'exemple du *Référentiel de compétences de la filière soins infirmiers* de la HES santé de Suisse occidentale. Ce document comporte un inventaire de neuf compétences (*Concevoir, réaliser, évaluer des prestations de soins infirmiers en partenariat avec la clientèle; Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins, etc.*), déclinées en sous-compétences (*en définissant un projet de soins, en accompagnant la clientèle, etc.*), et une définition générale, qui se présente ainsi:

- la compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations;
- elle est une combinatoire de ressources cognitives et de schèmes opératoires;
- elle inclut la capacité de les mobiliser en situation, à bon escient, au moment opportun;
- elle n'est pas directement observable, mais peut s'inférer au travers d'indicateurs de performance.

(*Référentiel de compétences de la filière soins infirmiers*, annexe 5)

Outre la sollicitation du couple *compétence – performance*, qui renoue de manière discutable avec un chomskysme approximatif (car censément dégagé d'innéisme) et appliqué (car s'adressant à la compétence professionnelle et non linguistique), cette définition réduit la compétence professionnelle à une instance *exclusivement cognitive*, orientée par l'efficacité et la typicalité de l'agir, et *exempte de toute dimension sociale et sémiotique*. Quant au compromis qui y est tenté, consistant en la saisie de la compétence à la fois comme ressources et comme mobilisation de celles-ci, on ne peut que s'interroger tant sur la nature de l'instance qui gère la "combinatoire" mentionnée, que sur celle du processus assurant la contextualisation impliquée par la mobilisation des ressources "à bon escient, au moment opportun". A s'en tenir à la définition, ladite combinatoire n'a rien de sémiotique, alors que le processus de mobilisation semble aller de soi, et relever plutôt de *l'application directe* de ressources cognitives auto-suffisantes que d'une quelconque médiation (éventuellement langagière), adaptation, voire re-structuration de celles-ci en fonction des contraintes de la situation.

⁵ Et cela en dépit du nombre croissant de recherches portant sur le rôle du langage dans la structuration du travail (cf. Boutet, 1995; Borzeix & Fraenkel, 2001; Bronckart & Groupe LAF, 2004), et dans la construction et la mise en œuvre des compétences et des savoirs professionnels (cf. le numéro 90 du Bulletin VALS-ASLA, 2009, édité par L. Fillietaz).

1.3 La place du praxéologique dans les définitions de la compétence langagière

S'agissant des définitions de la *compétence langagière* R certaines bien connues et ayant fait l'objet de multiples commentaires, critiques, ou exploitations R, notre objectif n'est pas de ré-analyser ici leur teneur, mais de les considérer sous l'angle du rôle qu'elles accordent aux *dimensions praxéologiques*, et surtout à celles de ces dimensions qui *ne découlent pas du caractère praxéologique du langage lui-même*. Il s'agit donc d'examiner la place qu'y occupe l'*activité "générale"*, ainsi que les *formes socio-historiques* (dont le travail) qu'elle revêt; et ce parce que, comme l'avait montré en particulier Leontiev (1979), c'est dans le cadre de ces dernières qu'ont lieu les interactions entre individus et milieu, et que ce sont elles qui *médiatisent* la constitution et le développement des connaissances et capacités humaines.

On le sait, c'est à Chomsky (1965) que l'on doit l'introduction de la notion de *compétence linguistique*, en même temps que l'association de celle-ci à un sujet idéal, cognitif, représentant d'une communauté tout aussi idéale car parfaitement homogène. Dans l'acception chomskyenne, la compétence réside en l'aptitude innée à produire et à comprendre un nombre illimité de phrases, et à distinguer entre structures grammaticalement correctes et incorrectes; elle consiste en un système de règles syntaxiques formelles, qui régissent et expliquent tout phénomène langagier, les facteurs sociaux, contextuels ou psychologiques autres que cognitifs (attention, mémoire, etc.) n'étant, eux, concernés que par la *performance*.

Sur la base d'un examen critique du couple *compétence – performance*, Hymes (1973/1991) a récusé l'orientation chomskyenne, et a soutenu la pertinence d'une *ethnographie de la parole*, prenant pour objet *l'inscription sociale des phénomènes langagiers*. Selon Hymes, la diversité d'usages de la langue ne peut se réduire à (ni s'expliquer uniquement par) les moyens grammaticaux dont disposent les locuteurs; cela présuppose également, et surtout, la capacité de les *mettre en œuvre de façon adéquate*, en fonction des caractéristiques et des enjeux de la situation. C'est dès lors l'accent sur le processus de *communication* et sur les *capacités adaptatives* qui le sous-tendent qui est, pour cet auteur, le geste théorique primordial, la compétence associée à ce processus, ou la *compétence de communication*, étant pour lui davantage un objet à explorer qu'un concept stabilisé.

Moins connue et exploitée, l'approche de Coseriu (1956/1992) pose d'emblée et explicitement la dimension *praxéologique* de la compétence (saisie comme *dynamis*), qui découle du rapport intime liant celle-ci à l'"activité-de-parler" (saisie comme *energeia*). Dans l'optique cosérienne, la compétence ne peut être définie de manière a-historique, a-sociale, ou a-contextuelle, comme l'avait soutenu Chomsky; mais, puisque le langage ne se réduit pas à la (fonction de) communication, la compétence n'est pas non plus une

"compétence de communication" au sens de Hymes. Selon Coseriu, la compétence concerne l'*intégralité* des facteurs et des composantes qui rendent possible l'activité langagière dans sa complexité (cf. le tableau 2, *infra*).

A partir des années 1980, divers travaux traitant de l'acquisition des langues et conduits dans une perspective interactionnelle (cf. Véronique, 1992; Py, 2004), ou de l'enseignement et l'apprentissage des langues et menés dans une perspective didactique (cf. Moirand, 1982; Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993), ou encore portant sur le plurilinguisme (cf. Coste, 2004; Lüdi, 2006), ont conduit à des affinements notamment de la notion de *compétence de communication*, consistant d'abord en l'identification de *composantes* de celle-ci, ensuite en sa *reconfiguration*, ce qui a donné naissance à de nouvelles notions, comme celles de *compétences partielles* (cf. Matthey, 2005), de *compétence-en-action* (cf. Pekarek Doehler, 2006), ou de *compétence interactionnelle* (cf. Mondada, 2006).

Bien que ce survol soit bref et incomplet, nous en retiendrons le déplacement progressif des traits sémantiques de la compétence langagière, d'abord depuis une capacité *innée* vers une capacité *adaptative et fonctionnelle*. Sous l'effet de nombreuses recherches empiriques, montrant que la mise en œuvre des ressources linguistiques n'a lieu que de façon située, ces ressources (ne) se manifestant (que) dans des activités langagières fondamentalement sociales (cf. Vasseur, 2002; Pekarek Doehler, 2005), ont été ensuite accentuées les dimensions *contextuelle*, *collective* et *interactive* de la compétence langagière, ce qui conduit de fait à une saisie de cette dernière en tant que *processus*, intimement articulé à cet autre processus qu'est l'*activité langagière*. Le tableau 2 ci-dessous synthétise, sans aucune prétention d'exhaustivité, cette évolution conceptuelle de la notion.

RÉFÉRENCES	NATURE ET/OU COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE
Chomsky, 1965	Système formel de règles; capacité implicite et idéale d'engendrer et comprendre un nombre indéfini de phrases.
Hymes, 1991/1973	Connaissances linguistiques et sociolinguistiques partagées par les membres d'une communauté; usage socio-contextuellement marqué.
Coseriu, 1956/1992	<i>Dynamis</i> , savoir intuitif. Composantes: élocutoire (connaissance des "choses" et normes logiques de cohérence); idiomatique (savoir-parler de la communauté); expressive (savoir-faire textuel-discursif dans une situation donnée).
Coste, 1976	Composantes de maîtrise: linguistique (système); textuelle (organisation d'énoncés); référentielle (échanges interpersonnels); situationnelle (facteurs autres).
Moirand, 1982	Composantes: linguistique (système de la langue); discursive (types de discours); référentielle (objets/monde); socioculturelle (règles sociales).
<i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> , 2000	L'ensemble de connaissances, habiletés et dispositions qui permettent d'agir. Composantes: linguistique (lexique, phonétique, syntaxe, autres dimensions du système de la langue); sociolinguistique (paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue); pragmatique (utilisation fonctionnelle des ressources de la langue; discours).

Pekarek Doehler, 2006	Compétence-en-action: caractère situé, non autonome et collectif.
Mondada, 2006	Compétence interactionnelle: dimension localement définie, et évaluée au fil de l'interaction par les co-participants.

Tableau 2: Eléments de définition de la compétence langagière

Cependant, si le caractère praxéologique de la compétence est ainsi de plus en plus marqué et assumé, ce dont témoigne également la thématisation des composantes *discursive* ou *pragmatique*, celui-ci tend à se résoudre dans la praxéologie langagière elle-même: comme il ressort du tableau 2, aucune composante de la compétence ne s'adresse explicitement à ces dimensions de praxéologie générale que sont les formes sociohistoriques d'activité humaine. Or, sauf à considérer soit que celles-ci se confondent avec les formes d'(inter)action langagière, soit qu'elles se fondent dans les dimensions contextuelles, socioculturelles, voire référentielles (hypothèses qui nous paraissent toutes deux problématiques car potentiellement réductrices), cette élision des formats d'activité conduit à sous-estimer (voire ignorer) *l'influence* et *l'effet médiateur spécifique* que ces derniers exercent sur la constitution, la mise en œuvre et le développement des compétences langagières. Dans la perspective interactionniste socio-discursive qui est la nôtre (cf. Bronckart, 1997 et 2005), et qui prend appui sur la théorie de l'activité de Leontiev (*op. cit.*), nous considérons que les connaissances et les compétences humaines, y *inclus celles d'ordre langagier*, sont principalement les produits de la *pratique* des humains, de leur agir, ou encore, pour garder le terme employé par Leontiev, de leur *activité*. Cette activité est principalement *collective* et *socialisée*; elle se présente sous une grande *diversité* de formes, elles-mêmes *sociohistoriquement façonnées*, et comportant une dimension de *finalité* qui les oriente et qui permet, du moins en partie, de les distinguer. De par leurs caractéristiques (historicité, finalité, objet de l'activité, conditions et modalités de distribution des responsabilités individuelles, etc.), ces formes d'activité ne sont pas coextensives des dimensions contextuelles ou référentielles de l'activité verbale; et elles sont en même temps le cadre dans lequel a lieu toute interaction entre les individus et le milieu, le cadre dans lequel se déploie aussi tout agir individuel. Et si les connaissances et compétences proprement humaines ne sont, dans cette perspective, ni de simples reflets des objets, des relations ou de l'organisation du milieu, ni les effets directs de la mise en œuvre de processus mentaux (cf. 1.2 *supra*, la définition de la compétence dans le *Référentiel* évoqué), c'est parce que l'activité, et le format spécifique qu'elle revêt à un moment donné, *laissent des traces* sur ce qui s'y déploie et ce qui s'y construit: actions individuelles, connaissances, compétences, œuvres, etc.

2. Éléments d'analyse de deux situations de travail infirmier

Nous aborderons dans ce qui suit quelques éléments d'analyse de deux situations de soins infirmiers, ayant eu lieu dans la même unité hospitalière⁶. Celles-ci sont praxéologiquement proches, car elles consistent en la réfection d'un pansement abdominal post-opératoire, mais l'une d'entre elles se caractérise par une forte dissymétrie des ressources linguistiques: Nathalie, infirmière, francophone, ne parle pas l'anglais mais parle un peu l'espagnol, alors que la patiente concernée par son soin est une Philippine, qui ne parle et ne comprend pas le français, mais qui parle anglais et comprend peu l'espagnol. Nathalie choisit de s'adresser à la patiente en espagnol; et elle thématise clairement la dissymétrie des ressources linguistiques, aussi bien que les difficultés que cela engendre *au plan de l'activité professionnelle*. Il nous semble intéressant de remarquer que cette thématisation a émergé non seulement dans le cadre d'entretiens qui ont été réalisés avec Nathalie au sujet de son activité, mais *pendant l'activité elle-même*: vers le milieu du soin, tout en poursuivant l'effectuation de gestes techniques (en l'occurrence le changement de la poche de drainage), Nathalie s'adresse à la chercheuse, en réutilisant le français:

(E1): bon dans des cas / tu vois où la // où le patient il parle pas // la langue c'est déjà plus / plus [Ch: hum hum] complexe /// je parle pas anglais / pis l'espagnol elle comprend pas tout tu sais [Ch: hum]

L'infirmière explicite ainsi sa représentation de l'interaction en cours, en passant en revue les ressources de chacun des protagonistes, ce qui non seulement confère à cette interaction un caractère exolingue, mais montre que ce dernier est un *élément constitutif de l'agir professionnel*: procédant à une généralisation et typification de l'agir ("*dans des cas où*"), l'infirmière qualifie ce dernier de "plus complexe", complexité qui découle de la dissymétrie des répertoires linguistiques. L'imbrication entre sphères professionnelle et langagière est ainsi manifeste⁷; et nous en analyserons brièvement ci-dessous quelques aspects, selon les deux versants de médiation qu'elle nous paraît comporter.

⁶ Ces données ont été recueillies avec I. Fristalon, dans le cadre d'une recherche FNRS du groupe LAF (cf. Bronckart & Groupe LAF, 2004). Conventions de transcription: Ch: chercheur; P: patient(e) / // ///: pauses de durée variable; soulignements: chevauchements; CAPITALES: accentuation; ↑↓: intonations montante et descendante; [entre crochets]: brèves interventions d'un interlocuteur dans le tour de parole de l'autre; (entre parenthèses et en italiques): gestes, actes, conduites non verbales. Les prénoms des infirmières (Nathalie et Joëlle) sont fictifs.

⁷ Cette imbrication ne caractérise bien évidemment pas uniquement les situations exolingues; mais les situations de ce type nous paraissent produire un "effet de loupe" qui rend saillant le rapport d'interdépendance entre agir professionnel et agir langagier.

2.1 La médiation par l'activité

Le premier versant concerne la médiation par l'activité de la mobilisation des ressources linguistiques, ou $\hat{R}$ si l'on adopte une saisie processuelle de la compétence $\hat{R}$ de la mise en œuvre de la compétence langagière de Nathalie, ce dont témoignent les éléments suivants:

- a) L'adoption de l'espagnol pour le déroulement du soin: effectué par Nathalie, ce choix est certes possible en vertu de certaines ressources dont elle dispose par ailleurs, et il obéit aux contraintes communicatives contingentes de la situation. Mais au-delà (ou en deçà) des paramètres contextuels de l'interaction, il convient de souligner un aspect qui concerne *la teneur même de l'activité infirmière*: il s'agit de ce que les infirmières appellent, par opposition au "côté technique", "le côté relationnel du soin", ce dernier ayant trait à un ensemble de valeurs et de dimensions à caractère interpersonnel (mise en confiance, respect de la personne, prise en considération des particularités de celle-ci, préservation de la pudeur, etc.) orientées vers le bien-être et le confort physique et psychologique des patients. Omniprésent dans les entretiens, fortement revendiqué par les infirmières, et surtout vécu par celles-ci comme un élément fondamental de leur identité professionnelle, ce versant relationnel du soin sous-tend, du moins en partie, le choix de l'espagnol par l'infirmière: bien que Nathalie sache que la patiente ne le parle pas et qu'elle le comprend très peu, *la familiarité* qu'a la patiente avec cette langue, manifestement plus importante que celle ayant trait au français, constitue un facteur censément rassurant dans la situation de fragilité dans laquelle elle se trouve, lui procurant ainsi potentiellement une certaine tranquillité.
- b) La mobilisation d'un registre lexical relevant du domaine sémantique du pansement: *la cura* (le soin / le pansement), *desinfectar* (désinfecter), *cicatriz* (cicatrice), *infección* (infection), etc. Si cette mobilisation est, comme précédemment, possible en vertu du fait que Nathalie dispose, dans son interlangue, de ces items lexicaux, l'actualisation de ceux-ci est néanmoins médiatisée par *le format d'activité de soin* en cours, à savoir le pansement: ce domaine sémantique ne serait vraisemblablement pas actualisé lors d'un soin de prise de tension par exemple; ou, si tel pouvait être le cas, cette actualisation même serait l'indice d'un soin de prise de tension atypique: dans ce cas, ce domaine sémantique n'aurait ni la même valeur ni la même fonction au plan praxéologique.
- c) La mobilisation d'un genre textuel adapté à la situation d'activité: il s'agit d'un genre conversationnel, mais celui-ci relève d'une forme particulière, que l'on pourrait qualifier de "conversation professionnelle avec le bénéficiaire du soin" (et non avec un pair ou un supérieur hiérarchique par exemple). A la configuration de cette forme de conversation profes-

sionnelle, nous semble participer largement la dimension de *finalité* de l'activité de soin, dont on relèvera notamment les aspects suivants: - informer la patiente de l'état de la plaie ("*la cicatriz está bien*:n↑ / *está linda / no hay infección*"⁸); - la rassurer ("*todo bien*"⁹); - demander sa collaboration lors d'un acte, voire l'impliquer dans le déroulement de celui-ci ("*levante un poquito*"; "*no ponga lo dedo*"¹⁰); - s'assurer de son bien-être ("*necesita otra cosa*"↑; "*este tarde quiere levantarse un poquito*"↑ // *hum*↑ *ere bien de quedarse un poquito sentada* ↓"¹¹); - l'avertir des actes et gestes à réaliser (voir E2, *infra*), ou des sensations engendrées par les produits utilisés ("*voy a desinfectar / es un poquito frío el desinfectante*"¹²), etc. À aspects qui relèvent moins des paramètres contextuels à proprement parler de l'activité langagière que du formatage social de l'activité de soin et des visées qui lui sont socio-institutionnellement assignées.

- d) La mobilisation d'énoncés visant à s'assurer de l'intercompréhension, comme il ressort de l'exemple suivant:

(E2): voy a sacar el / la cura / y la voy a cambiar / voy a desinfectar un poquito // y mirar un poco la cicatriz hein↑ // *entiende lo que le digo*↑¹³

S'ils témoignent en effet de la prise en compte de l'interlocuteur (la patiente) et de ses caractéristiques comme aspects constitutifs de leur construction/structuration, ces énoncés portent également la trace d'une des particularités de l'activité infirmière: il s'agit de l'attention permanente portée à ce que les patients comprennent les soins qui leur sont prescrits et administrés, les décisions thérapeutiques prises, les conseils qui leur sont donnés, etc. Il est intéressant de remarquer à ce sujet non seulement que les infirmières n'hésitent pas à reformuler leurs propres propos (voir ci-dessous), mais qu'elles reformulent souvent ceux des médecins, assurant ainsi, au besoin, une sorte de "traduction", de transposition des prescriptions et des recommandations médicales dans un registre accessible aux patients.

- e) L'abondance de reformulations, mobilisant tant le registre lexical (voir E3) que syntaxique (voir E4, structuré par inversion avec changement

⁸ "La cicatrice est bien ↑ / elle est belle / il n'y a pas d'infection" (notre traduction).

⁹ "Tout est bien".

¹⁰ "Levez-vous un peu"; "ne mettez pas le doigt".

¹¹ "Vous avez besoin d'autre chose↑"; "cet après-midi vous voulez vous lever un petit peu ↑ // *hum*↑ ce serait bien de rester un petit peu assise↓".

¹² "Je vais désinfecter / c'est un peu froid le désinfectant".

¹³ "Je vais enlever / le pansement / et je vais le changer / je vais désinfecter un peu // et regarder un peu la cicatrice hein↑ // vous comprenez ce que je dis↑".

d'emphase), dont la présence se justifie par les caractéristiques de la situation d'agir:

(E3): tiene alguna pregunta↑ /// hum↑ /// tiene una pregunta↑ // una cuestión↑ // no↑

(E4): va mejor el dolor↑ // el dolor / mejor↑¹⁴

Comme on le constate, la mobilisation/exploitation des ressources langagières de Nathalie est imprégnée non seulement de dimensions contextuelles et référentielles du soin, mais des caractéristiques de *l'activité de soin même*, comme forme d'activité collective. Autrement dit, l'actualisation et l'ajustement contextuel des ressources langagières de Nathalie relèvent d'un processus de médiation par l'activité, cette dernière intervenant à double titre: 1) comme activité *en cours*, avec ses particularités contingentes (en attestent le choix de l'espagnol, les énoncés visant l'intercompréhension, certaines reformulations, etc.); 2) comme activité *en général*, avec son formatage et son inscription sociohistoriques (en attestent le choix du genre linguistique, la prédominance du type de discours interactif, le domaine lexical mobilisé, etc.). Notons encore que certains de ces éléments sont potentiellement et partiellement "trans-linguistiques", ou ne tiennent pas spécialement à la structure et à l'usage d'une certaine langue particulière.

2.2 La médiation par le langage

Le second versant concerne la médiation par le langage de la mobilisation des ressources professionnelles (gestes, connaissances, savoirs, savoir-faire, etc.), ou de la mise en œuvre de la compétence professionnelle. Nous nous bornerons à illustrer ce phénomène sur la base d'une comparaison entre la situation de soin de Nathalie et celle d'une de ses collègues, Joëlle. Comme il ressort du tableau 3 ci-dessous, la situation de soin de Joëlle ne présente pas de complexifications/difficultés dues aux répertoires linguistiques, l'interaction se déroulant intégralement en français.

Nous prendrons comme exemple *le rôle du langage dans le marquage de l'évolution de l'activité*. Le tableau 3 retrace quelques étapes-clés du déroulement des deux soins, en respectant leur ordre chronologique; nous avons néanmoins procédé à une mise en parallèle de ces étapes, afin de mieux saisir notamment les similitudes entre les deux soins en termes de fonction(s) qu'assure le langage à l'intérieur de l'activité, au-delà des différences de langue (espagnol R français) ou de symétrie/dissymétrie linguistique.

¹⁴ "Est-ce que vous avez des questions ↑ /// hum↑ /// vous avez une question↑ // une question↑ // non↑"; "ça va mieux la douleur↑ // la douleur / mieux↑".

NATHALIE Dissymétrie linguistique; langue: espagnol	JOËLLE Symétrie linguistique; langue: français
E5: ok // le descubro un poquito hein↑ (découvre la zone abdominale)	E9: alors nous / on va remonter le lit↑ (place son chariot à côté du lit)
E6: voy a sacar el / la cura / y la voy a cambiar // voy a desinfectar un poquito // y mirar un poco la cicatriz hein↑ // entiende lo que le digo↑ si↑ (met les gants en regardant P)	E10: alors aujourd'hui on la mobilise de trois centimètres / et on espère que demain / elle tombe [P: ah] ou on va faire en sorte (met les gants, face à P)
E7: voy a desinfectar hein↑ // es un poquito frío el desinfectante hein↑ (prend une compresse avec la pince)	E11: alors je disais je vais essayer de faire la technique du médecin là comme l'autre jour (se tourne vers P)
E8: voilà / está terminado // todo bien (fixe la poche de drainage avec des bandelettes adhésives)	E12: un p'tit dernier pour la route (prend une nouvelle compresse)
	E13: je tire / vous êtes prêt ↑ /// (saisit le drain avec la pince)
	E14: voilà ouf /// tout ça déjà on a enlevé (coupe le bout du drain et le montre à P)

Tableau 3: Le marquage de l'évolution du soin

A ce sujet, deux aspects nous paraissent particulièrement saillants et importants. Le premier réside dans le fait qu'au travers de l'activité langagière, *quelle que soit la langue utilisée, et quelle que soit l'étendue des ressources qu'elle possède*, l'infirmière *se situe dans son soin, s'oriente* dans l'économie générale de l'agir professionnel en cours. R processus à l'évidence largement *sémiotique*. Ainsi, malgré le nombre réduit de tours de parole (27, relativement courts et étalés sur 17 minutes de soin), Nathalie procède au marquage du début (E5), de certaines étapes et de la fin du soin (E8), ou encore "figure" de manière anticipée la succession de ses gestes (E6). La situation de soin de Joëlle, qui ne présente pas du tout ce type de limitations, fait apparaître le même rôle du langage: marquage du début (E9), d'étapes (E12, E13), ou de la fin (E14), et "figuration" de gestes professionnels (E10, E11).

Le second aspect concerne le fait que, toujours au travers de l'activité langagière, les infirmières *situent leurs gestes et savoirs les uns par rapport aux autres*, aboutissant de ce fait à une (forme de) *mise en interaction, ou d'orchestration*, de ressources professionnelles (savoirs, savoir-faire, gestes techniques, etc.). Ainsi, dans E7 Nathalie met en rapport un geste (*desinfectar*) et la connaissance d'une propriété contingente du produit (*es un poquito frio el desinfectante*), tandis que Joëlle associe un geste professionnel avec les connaissances qu'elle a des effets escomptés de celui-ci (E10), ou encore met en rapport deux gestes professionnels, le sien et celui du médecin, ce dernier constituant en l'occurrence une ressource technique externe (E11).

Notons encore que cette mise en interaction des ressources présente bien un caractère social et situé, et peut aboutir à la restructuration de celles-ci; néanmoins, si tout cela est possible, c'est (aussi) en vertu du fait que les ressources ne sont pas des blocs figés, mais conservent une potentialité dynamique, qui est la trace de leur propre construction dans et par la pratique, dans et par l'activité.

3. Considérations finales

Nous formulerons, pour conclure, un constat général à caractère rétrospectif, et une prise de position prospective.

S'agissant du premier, il nous semble que les conceptualisations de la notion de compétence tiennent aux deux "histoires parallèles", relevant l'une des disciplines du langage et l'autre de celles du travail, qui se sont déroulées sans véritable interaction et sans intégration réciproque des acquis progressivement enregistrés. Des transferts terminologiques d'un domaine à l'autre ont certes eu lieu: l'exploitation du couple *compétence – performance* dans certaines définitions de la compétence professionnelle en est un exemple. Néanmoins, il ne s'agit là que d'emprunts ou d'applications, *sans réelles conséquences sur la prise en compte de l'articulation des sphères praxéologique et langagière*.

S'agissant de la prise de position évoquée, elle découle tant de la perspective interactionniste socio-discursive que nous défendons, que des analyses théoriques et empiriques proposées, et peut être formulée comme suit: l'articulation et l'intégration des compétences professionnelles et langagières ne peuvent être pensées en dehors de la prise en compte de *l'interaction entre deux formes de médiation, simultanément à l'œuvre*¹⁵: - la médiation par *l'activité*, en vertu de laquelle les propriétés des activités collectives participent "de l'intérieur" à la mise en œuvre et à la restructuration des connaissances et des interactions, verbales y compris; - la médiation par *le langage*, en vertu de laquelle l'activité langagière et ses propriétés exercent en permanence un rôle (re-)structurant eu égard aux activités, connaissances et compétences, professionnelles y inclus. La prise en considération de ce dédoublement médiationnel nous conduit enfin à reformuler légèrement la définition de la compétence que nous avons proposée dans nos travaux antérieurs (cf. Bulea & Bronckart, 2005), en considérant celle-ci comme un *processus praxéo-sémiotique de revivification des propriétés dynamiques que les ressources, internes ou externes, comportent de par leur propre engendrement dans le cadre de l'agir, et dont le déploiement exerce des effets restructurants (que l'on souhaite positifs) sur ces ressources*.

¹⁵ C'est donc uniquement pour des raisons liées à la rédaction de l'article que nous les avons traitées séparément.

BIBLIOGRAPHIE

- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (éds.) (2001): *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris (CNRS).
- Boutet, J. (éd.) (1995): *Paroles au travail*. Paris (L'Harmattan).
- Bronckart, J.-P. (1997): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris (Delachaux et Niestlé).
- Bronckart, J.-P. (2005): *Une introduction aux théories de l'action*. Genève (Carnets des sciences de l'éducation).
- Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (éds.) (2004): *Agir et discours en situation de travail*. Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 103).
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005): Pour une approche dynamique des compétences langagières. In: Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille (Presses Universitaires du Septentrion), 193-227.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2006): La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. In: Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (éds.), *La notion de compétence: études critiques*. In: *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 143-171.
- Bulea, E. & Jeanneret, T. (2007): Compétence de communication, processus compétentiel et ressources: les apports des sciences du travail et des sciences du langage. In: Verdelhan-Bourgade, M. (éd.), *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles (De Boeck), 85-110.
- Chomsky, N. ([1965] 1971): *Aspects de la théorie de la syntaxe*. Paris (Seuil).
- Clot, Y. (1999): *La fonction psychologique du travail*. Paris (PUF).
- Conseil de l'Europe. (2000): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris (Didier).
- Coseriu, E. (1992): *Competencia lingüística*. Madrid (Gredos).
- Coseriu, E. (2001): *L'homme et son langage*. Louvain-Paris (Peeters).
- Coste, D. (1976): Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité. In: Roulet, E. & Holec, H. (éds.), *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*. *Bulletin CILA*, numéro spécial (Neuchâtel), 13-35.
- Coste, D. (2004): De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In: Auchlin, A. et al. (éds.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec (Nota Bene), 67-85.
- De Montmollin, M. (1986): *L'intelligence de la tâche*. Berne (Peter Lang).
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993): L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? In: *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Filliettaz, L. (éd.) (2009): *Pratiques langagières et formation professionnelle*. In: *Bulletin VALS-ASLA*, 90.
- Guillevic, Ch. (1991): *Psychologie du travail*. Paris (Nathan).
- Hymes, D. ([1973] 1991): *Vers la compétence de communication*. Paris (Hatier Didier).
- Jobert, G. (2002): La professionnalisation, entre compétences et reconnaissance sociale. In: Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles (De Boeck), 247-259.
- Komatsu, E. & Wolf, G. (éds.) (1997): *Deuxième cours de linguistique générale (1908-1909) d'après les cahiers d'Albert Riedlinger et Charles Patois*. Oxford/Tokyo (Pergamon).
- Le Boterf, G. (1994): *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris (Editions d'organisation).

- Leontiev, A. N. (1979): *The Problem of Activity in Psychology*. In: Wertsch, J. V. (éd.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York (Sharpe), 37-71.
- Lévy-Leboyer, C. (1996): *La gestion des compétences*. Paris (Editions d'organisation).
- Lüdi, G. (2006): De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. In: Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (éds.), *La notion de compétence: études critiques*. In: *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 173-189.
- Malglaive, G. (1990): *Enseigner à des adultes*. Paris (PUF).
- Matthey, M. (2005): Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. In: Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille (Presses Universitaires du Septentrion), 139-159.
- Moirand, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris (Hachette).
- Mondada, L. (2006): La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. In: Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (éds.), *La notion de compétence: études critiques*. In: *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 83-119.
- Pekarek Doehler, S. (2005): De la nature située des compétences en langue. In: Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille (Presses Universitaires du Septentrion), 41-68.
- Pekarek Doehler, S. (2006): Compétence et langage en action. In: Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (éds.), *La notion de compétence: études critiques*. In: *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 9-45.
- Perrenoud, Ph. (1997): *Construire des compétences à l'école*. Paris (ESF).
- Py, B. (2004): L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance. In: *TRANEL*, 40, 117-131.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995): La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. In: *Education permanente*, 123, 13-31.
- Saussure, F. de (2002): *Ecrits de linguistique générale*. Paris (Gallimard).
- Schwartz, Y. (2000): De la qualification à la compétence. La qualification à la recherche de ses conditions aux limites. In: Schwartz, Y. *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse (Octarès), 467-477.
- Stroobants, M. (1998): La production flexible des aptitudes. In: *Education permanente*, 135, 11-21.
- Toupin, L. (1995): *De la formation au métier*. Paris (ESF).
- Vasseur, M.-T. (2002): Comment les interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours? In: Castelletti, V. & Py, B. (eds.), *La notion de compétence en langue. Notions en Question*, 6, 37-49. Paris (ENS Editions).
- Vermersch, P. (1994): *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris (ESF).
- Véronique, D. (éd.) (1992): *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*. AILE, 1.
- Vygotski, L.S. ([1934]1997): *Pensée et langage*. Paris (La Dispute).
- Zarifian, Ph. (1999): *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris (Editions Liaisons).