



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

Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45. <https://doi.org/10.5169/seals-978445>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Simona Pekarek Doehler, 2006

Compétence et langage en action

Simona PEKAREK DOEHLER

Centre de Linguistique Appliquée, Institut des Sciences du Langage et
de la Communication, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1,
CH-2000 Neuchâtel
Simona.Pekarek@unine.ch

This paper discusses the notion of language competence in the light of recent developments, emanating from a social-interactionist perspective, that invite us to rethink established conceptions of language, cognition and (inter)action. The paper presents a critical reconceptualization of language competence as rooted in action – *a competence-in-action* –, and hence as socially situated, collaboratively established and contingent with regard to other competencies. Based on analyses of first and second language interactions, the paper develops empirical arguments that corroborate such an understanding. It then shows in how far this understanding is in line (a) with a situated view of cognition according to which cognitive processes are structured within courses of practical activities – and hence bear traces of these activities –, and (b) with an emergentist view of language according to which language is an adaptive system whose systematicities emerge – at least partially – from its situated use within courses of practical activities.

Key-words:

Competence, socially situated cognition, social interaction, conversation analysis, first and second language acquisition

1. La notion de compétence au carrefour des débats actuels¹

Que peut-on encore dire aujourd'hui sur la notion de compétence, et en particulier sur la compétence en langue? Alors que les notions classiques – chomskienne d'une part et hymesienne de l'autre – continuent à dominer de manière résolument antagoniste tant les modélisations théoriques que les procédures analytiques en matière de compétence linguistique ou communicative, la définition de la compétence fait à l'heure actuelle l'objet d'un fervent débat. C'est le cas dans le cadre de la linguistique acquisitionnelle (He & Young, 1998; Lüdi, *ici même*; Mondada, *ici même*; Pekarek Doehler, 2005; Young & Miller, 2004) et de la didactique des langues (Bronckart & Dolz, 2000; de Pietro, 2002; voir également les articles réunis dans Castelotti & Py, 2002 et dans Bronckart, Bulea & Puoliot, 2005). C'est également le cas dans d'autres domaines, dont notamment le champ de

¹ Les arguments exposés ici sont fondés sur des données et des observations empiriques issues d'un projet de recherche, financé par le FNRS (405640-108663/1), que nous menons au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, intitulé "La structuration du discours-dans-l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation" (2006-2008). Nous remercions le FNRS pour son généreux soutien.

l'analyse du travail et de la formation professionnelle (Bulea & Bronckart, ici même; Fillietaz & de Saint-Georges, ici même).

En matière de langues, le débat se configure actuellement sur l'arrière-fond d'importants développements non seulement sociaux, politiques et éducatifs mais aussi scientifiques. Il est stimulé par les démographies changeantes de nos sociétés occidentales, de plus en plus plurilingues. Il est alimenté par la formulation de nouveaux besoins dans le secteur éducatif, dont en premier lieu la promotion du plurilinguisme individuel (voir le Cadre Européen de Référence) et l'harmonisation des critères et des modalités d'évaluation des compétences en langues premières et secondes sur le plan national (projet HarmoS; cf. Lenz, ici même) et international (Portfolio Européen des Langues). Le débat est en même temps nourri par des observations empiriques et des développements théoriques récents émanant de champs de recherche les plus divers autour du langage, de la cognition et de l'action.

Parmi ces derniers se profile un courant de pensée d'inspiration interactionniste et socioculturelle qui traverse plusieurs disciplines (la linguistique, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie) et déstabilise foncièrement les conceptions reçues du langage et de la cognition. Certains développements dans ce courant offrent une base pour un examen critique des modélisations dominantes de la notion de compétence en langue première (L1) et seconde (L2). Les plus notables en sont les suivants:

- a. La reconnaissance de *la nature située des processus cognitifs* et de leur développement: nos fonctionnements cognitifs, et avec eux nos capacités d'agir dans le monde et de l'interpréter, se déploient et se configurent dans le cadre d'activités pratiques – calculer des prix sur le marché, manipuler une machine au travail, engager un échange communicatif, etc. – qui sont à la fois localement accomplies dans l'(inter)action sociale et socio-historiquement formatées (i.e. prenant des formes plus ou moins sédimentées à travers l'expérience humaine). La cognition ne peut donc pas être extraite des situations et activités concrètes, ni analysée comme universellement disponible indépendamment de ces situations et activités. Ce constat émane de deux cadres d'approche qui se rejoignent de manière intéressante en plusieurs points critiques (pour une discussion voir Mondada & Pekarek Doehler, 2000): d'une part, les approches interactionnistes et socioculturelles du fonctionnement cognitif (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990) et du développement langagier (Lantolf & Thorne, 2006); d'autre part, l'approche ethnométhodologique (Coulter 1989, 2005) du fonctionnement socio-interactif humain, et l'analyse conversationnelle qui en est issue (p.ex. Schegloff, 1991; cf. Mondada ici même).
- b. Le constat de la nature non-autonome (et non autonomisable) de toute compétence, et donc de l'articulation complexe, au sein de toute activité,

de savoirs, d'expertises et de capacités les plus diverses: d'un point de vue à la fois émique et praxéologique, les compétences (linguistiques, sociales, manuelles, etc.) mobilisées dans les activités pratiques n'existent et ne se déploient pas indépendamment les unes par rapport aux autres. Ce constat, formulé déjà dans les conceptualisations classiques en analyse conversationnelle (Psathas, 1990; voir aussi Goodwin, 2004), est réanalysé à l'heure actuelle dans un certain nombre d'études d'inspiration interactionniste portant sur l'interaction en langue seconde (Mondada, *ici même*; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Pekarek Doehler & Ziegler, 2007) et sur les compétences dans le monde professionnel (cf. Bulea & Brockart, *ici même*; Filliettaz & de Saint-Georges, *ici même*).

- c. La reconnaissance de la nature dynamique et adaptative du système linguistique: le savoir langagier ne constitue pas un inventaire statique, clos, transférable tel quel d'un contexte à l'autre, mais un système dont les ressources sont mobilisées et se configurent de manière adaptative, flexible en fonction de contingences locales de l'action langagière. A l'heure actuelle, cette idée est notamment mise en avant dans le cadre de la linguistique interactionnelle (Selting & Couper-Kuhlen, 2001; Ford, Fox & Thompson, 2002 et Ochs, Schegloff & Thompson, 1996), mais aussi dans certains versants de la linguistique fonctionnelle-discursive (Hopper, 1987, 2001, 2004) et cognitive (Langacker, 1987) et au sein de travaux récents s'intéressant à l'évolution du langage chez l'enfant (Tomasello, 2003) et, plus généralement, chez l'être humain (Schumann *et al.*, 2006).

Ces différents postulats et les cadres de recherche dont ils sont issus soulèvent d'intéressantes questions quant à leur compatibilité épistémologique (voir Mondada & Pekarek Doehler, 2000, pour les points a et b, et Hall *et al.*, 2006, pour les points b et c). Ils ont ceci en commun qu'ils participent tous à une réorientation profonde, au sein de différentes disciplines en sciences humaines, qui souligne l'imbrication étroite de la cognition et du langage dans l'action: la cognition est située dans l'action sociale, c'est-à-dire structurée en réponse au formatage à la fois local et socio-historique des activités sociales et à l'interprétation qu'en font les acteurs; le langage, lui aussi, se configure en réponse aux demandes de l'activité sociale, notamment communicative; l'apprentissage (langagier et autre), par conséquent, est indissociablement imbriqué dans les formes de participation à cette activité.

Cet article se propose d'interroger comment ces discussions actuelles de la cognition et du langage peuvent contribuer à la définition de la notion de compétence en langue. Leur invocation conjointe a pour objectif d'alimenter – sur la base de résultats de recherches empiriques – différentes facettes d'une

reconceptualisation critique de la notion de compétence dans la perspective de l'action.

Dans cette optique, cet article fait suite à une considération antérieure (Pekarek Doehler, 2005) qui, sur la base d'analyses empiriques d'interactions en langue seconde (L2), propose une critique d'une conception de la compétence qui tend à être individualisante (la compétence est une propriété du sujet individuel, enfermée pour ainsi dire dans son esprit, en attente d'être mobilisée), décontextualisée (elle est disponible indépendamment des activités pratiques et de situations concrètes) et isolante (elle est indépendante d'autres capacités). Une conception alternative y est développée, qui articule les compétences au fonctionnement des activités sociales:

Décontextualisée vs contextuelle

La compétence n'est pas simplement déposée dans nos cerveaux, mobilisable à tout moment, mais elle est contextuelle: les productions de l'apprenant ne sont pas le fidèle reflet de ce que l'apprenant saurait faire; elles sont médiatisées par les contraintes situationnelles, tout en contribuant à configurer ces situations.

Individuelle vs collective

La compétence ne relève pas uniquement de la responsabilité individuelle du sujet parlant; elle est au contraire liée aux activités d'autrui, aussi bien qu'à des échelles de valorisation et de légitimité collectivement élaborées, et implicitement ou explicitement partagées par les membres de groupes sociaux.

Isolable vs contingente [i.e. non-autonome]

La compétence est contingente à d'autres compétences relevant des processus de socialisation de l'acteur dans des contextes culturels spécifiques; les compétences langagières et communicatives interagissent par exemple de manière complexe avec des capacités socioculturelles plus larges.

(Pekarek Doehler, 2005: 48/49)

Cette redéfinition constitue une tentative de "re-situer la problématique de la compétence dans celle de l'action, et donc dans le cadre des formes de (co-) participation sociale" (Pekarek Doehler, 2005: 41). Elle souligne le fait que les compétences s'inscrivent dans les diverses manières dont les participants structurent et accomplissent des activités situées, telles que l'organisation d'actions conjointes, l'introduction de topics, la négociation de formes verbales, la coordination des orientations mutuelles, l'ouverture ou la clôture d'échanges conversationnels. Par là même, cette définition insiste sur le fait que toute compétence est intrinsèquement liée à l'établissement de sens, de contextes sociaux, et de rapports interpersonnels².

La compétence est ainsi définie comme étant doublement située: elle est située d'une part dans les contingences locales de l'action, dont notamment l'organisation séquentielle reposant sur la réciprocité des perspectives et se

² Pour des réflexions qui vont dans le même sens voir ici même Filliettaz et de Saint-Georges pour la compétence professionnelle et Mondada pour la compétence en langue seconde.

matérialisant à travers l'enchaînement des tours de parole; elle est située d'autre part dans le formatage socio-historique de l'action, tel qu'il s'inscrit dans les 'méthodes' d'agir mobilisées par les acteurs, leurs attentes normatives et les interprétations qu'ils font de celles-ci.

Je souhaite ici enchaîner sur cette conception en discutant dans quelle mesure elle se trouve alimentée – voire corroborée – par des recherches théoriques et empiriques récentes sur la cognition et sur le langage. Cherchant à exposer en quoi ces développements permettent de formuler une alternative à une vision monologale, monolingue voire mentaliste du fonctionnement langagier, je tenterai d'abord de problématiser, en vue d'enjeux éducatifs actuels, certaines dimensions des conceptions reçues de la compétence (pt. 2). J'accorderai ensuite une attention particulière aux reconceptualisations récentes de la cognition (pt. 3) et du système linguistique (pt. 4) qui sont profondément incompatibles avec une notion décontextualisée et isolante de la compétence en langue. J'articulerai ces conceptualisations à l'analyse d'extraits d'interactions en langue première et seconde pour donner corps à une définition située, collaborative et non-autonome de la compétence en langue qui tienne compte de manière centrale de leur enracinement dans l'action. En conclusion, je soulèverai un certain nombre d'implications analytiques et conceptuelles (pt. 5).

2. Vers la déconstruction d'une vision monolingue, monologale et mentaliste des compétences en langue

2.1 *Compétence linguistique, compétence communicative*

Le débat autour de la notion de compétence traverse plus de quatre décennies. Soucieux de comprendre ce que constitue la faculté du langage – c'est-à-dire l'héritage biologique nous permettant d'acquérir les langues les plus diverses – Chomsky (1965) rapporte la notion de compétence au système linguistique, la situant dans le *mind/brain* du locuteur idéalisé et la contrastant avec la performance, c'est-à-dire avec l'utilisation de ce système à travers l'exercice du langage. Il forge ainsi une conception résolument mentaliste de la compétence linguistique, qui est conçue comme étant non seulement innée, mais aussi isolée d'autres capacités cognitives, et universellement disponible, indépendamment des situations de sa mise en opération. Cette vision de la compétence va de pair avec une vision modulaire de la cognition, qui souligne l'autonomie relative de ses parties et constitue aujourd'hui un pilier central des sciences cognitives.

Dans une approche centrée sur l'usage du langage, Hymes (1972) prend le contre-pied de Chomsky, et déconstruit la séparation entre compétence et performance. Soulignant la nature adaptative et contextualisée de la compétence, qui ne se laisse pas réduire à un inventaire de règles formelles

du langage, Hymes élargit le concept en tenant compte des dimensions sociolinguistiques et discursives des pratiques langagières. Sa conception de la compétence de communication exerce dès lors une influence importante tant en didactique des langues qu'en linguistique à orientation largement pragmatique.

Or, jusqu'à ce jour – même dans les discussions d'inspiration hymesienne – la notion de compétence reste largement attachée à une conception essentiellement monologale et monolingue du fonctionnement langagier qui n'est pas sans porter des traces d'une vision mentaliste du langage. Cette vision est tributaire des modèles classiques du structuralisme (et du générativisme, bien évidemment): le système d'une langue est considéré comme autonome par rapport à d'autres systèmes (tant d'autres langues que d'autres domaines de connaissance) et comme indépendant de son usage, et donc non-contextuel, non-praxéologique, voire asocial. Or, cette conception implique toute une série de problèmes pertinents tant pour la saisie théorique de la notion de compétence que pour son implémentation pratique. Ces problèmes méritent d'être brièvement évoqués afin de profiler, dans la perspective d'enjeux éducatifs actuels, le besoin de conceptions alternatives du langage et de la compétence.

2.2 *Une vision unilingue de la compétence?*

Premier problème: Dans le domaine éducatif, dans la recherche acquisitionniste, et dans d'autres domaines, la notion de compétence reste majoritairement attachée à une idéologie unilingue qui prend pour point de référence la compétence du locuteur natif unilingue (pour des critiques voir Coste, Moore & Zarate, 1997; Lüdi, 2001 et ici même; Nussmaum, ici même; Py, 1997): quand elle fait l'objet d'évaluation, la compétence est jugée en fonction d'une maîtrise (idéalisée) d'une langue première par un locuteur (idéal) natif; quand elle est objectif d'acquisition ou d'enseignement, elle est décrite en fonction de cette même maîtrise d'un sujet monolingue; quand elle est comprise en termes d'un stade atteint par l'apprenant, elle est conçue comme un système monolingue – certes intermédiaire – mais qui est en route vers le développement d'une compétence "native", elle aussi monolingue. En ce point déjà (pour plus de détails voir Lüdi, ici même et Nussmaum, ici même) la notion reste tributaire d'une conception du langage comme un système autonome par rapport à d'autres systèmes (linguistiques ou autres) – conception qui, aujourd'hui, est radicalement mise en question par exemple par de nombreux travaux psycholinguistiques, dans le domaine notamment du bilinguisme.

2.3 *Une vision monologale de la compétence?*

Deuxième problème: Faute d'un modèle dialogal de référence, les conceptions courantes de la compétence restent attachées à une vision

foncièrement monologique du langage et de sa maîtrise, centrée sur la production du sujet parlant, dont l'interlocuteur reste virtuel, voire absent (pour des critiques voir de Pietro, 2002; Vasseur, 2002). Cela se traduit dans les débats éducatifs et didactiques tant actuels que passés par le fait que les dimensions proprement interactives des pratiques langagières (et les capacités que celles-ci présupposent) restent totalement sous-explorées. C'est le cas dans les discussions courantes autour des différentes composantes de la compétence de communication, aussi bien qu'autour des critères et des méthodes de leur évaluation: nous savons peu sur ce que constitue la compétence d'interaction (mais voir les développements intéressants proposés par Hall, 1993; Young et Miller, 2004; voir également Nussbaum & Unamuno, 2000) et encore moins sur les manières possibles et efficaces pour l'évaluer. Il en résulte que les dispositifs d'évaluation les plus divers sont massivement centrés sur ce que l'apprenant sait faire seul, indépendamment des conditions interpersonnelles, matérielles, interactives de la situation d'évaluation et non pas sur ce que l'apprenant arrive à faire avec autrui dans des contextes communicatifs spécifiques. On constate ici donc un deuxième type d'autonomisation des compétences (cf. 2.2 supra), isolant strictement les compétences d'un individu donné des activités de son ou ses interlocuteur(s).

2.4 *Une vision mentaliste de la compétence?*

Troisième problème: Tout en ayant le grand mérite de reconnaître la nature plurielle des capacités de communication, on peut considérer que les traitements empiriques et théoriques auxquels donne lieu la notion de compétence de communication ne réussissent pas à se libérer totalement d'une vision individualisante, voire mentaliste des compétences: la production de l'apprenant continue à être comprise comme le produit de l'extériorisation de savoirs et de savoir-faire déposés dans son cerveau, et assumés comme étant universellement disponibles une fois qu'ils sont acquis.

Ici encore, des modèles alternatifs de référence font largement défaut. Cette conception reflète parfaitement l'orientation à dominance cognitiviste des discussions en matière d'acquisition notamment des langues secondes, où l'acquisition tend à être comprise comme une affaire strictement cognitive, résidant dans la cognition individuelle, qui n'est que minimalement articulée aux activités pratiques de l'individu (pour une critique voir Firth & Wagner, 1997 et à paraître). Cette conception se reflète également dans le fait que toute dimension contextuelle des activités de langage tend à être reléguée à un rôle purement subsidiaire: ces dimensions vont au mieux influencer le type de compétence appropriée à mobiliser dans une situation donnée – ce qui se traduit p.ex. par des formules de politesse ou le choix du registre – mais ne vont pas avoir un effet structurant sur la disponibilité des compétences dans tel ou tel contexte. Si la recherche sur l'acquisition des langues secondes

reconnaît parfaitement la problématique de la variation de l'interlangue³, elle cherche pourtant typiquement à l'expliquer par des facteurs psycho-cognitifs comme l'âge, l'automatisation des savoirs linguistiques ou encore l'intensité ou la durée de l'exposition, sous l'exclusion de facteurs socioculturels ou interactionnels. Ce sont ces propriétés, justement, qui font en somme que les modélisations de la compétence tendent à être individualisantes, décontextualisées, et isolantes (cf. pt. 1 supra). L'idée que les compétences puissent varier en fonction des situations de leur mise en opération, des activités pratiques dans lesquelles elles s'imbriquent et en fonction d'autres qui participent à l'activité communicative reste donc largement à l'écart des préoccupations scientifiques (à l'exception notable de certains travaux critiques sur le "*language testing*" – voir notamment McNamara, 2000 – et les quelques travaux cités sous 2.2 et 2.3).

2.5 Une vision asociale de la compétence?

Or (quatrième problème), l'idée de la variabilité situationnelle des compétences n'est pas pour autant nouvelle; elle remonte aux travaux classiques de Labov dans le domaine de la sociolinguistique variationnelle. Labov attire notre attention non seulement sur le fait que le langage varie à travers des groupes sociaux, mais aussi à travers des situations d'interaction concrètes. Il en donne un bel exemple dans son article "The Logic of nonstandard English" (Labov, 1972) où il démontre comment il peut être trompeur d'évaluer la compétence d'enfants noirs des 'ghettos' de New York comme déficiente, si l'on ne tient pas compte de la situation de discours dans laquelle cette compétence se déploie: Leon, âgé de 8 ans, change radicalement sa production verbale dès que plusieurs paramètres de la situation de l'entretien de recherche sont adaptés: l'intervieweur reste le même, mais son ton devient informel, on s'assied par terre au lieu de se positionner autour d'une table, un autre garçon rejoint l'intervieweur et Leon, et on se met à manger des chips... Cette transformation d'un échange formel en un échange plus spontané s'accompagne d'une augmentation de la qualité et de la quantité de la production verbale de Leon.

On voit ici se cristalliser le constat de la nature située des compétences, articulées à l'interprétation que le locuteur fait des contraintes régissant la situation d'interaction. Cette idée est ré-élaborée de manière intéressante dans le domaine de la sociologie critique. A travers la notion de marché linguistique, Bourdieu (1984, entre autres) met au premier plan l'imbrication de

³ La variabilité de l'interlangue au niveau de son développement – donc en tant que produit – est un fait bien établi dans la recherche sur l'acquisition, notamment des langues secondes: selon les domaines d'utilisation du langage, les apprenants finissent par avoir des compétences qui peuvent être "*domain spécifique*".

la compétence en langue dans le système de valeurs et de valorisations sociales:

Le discours que nous produisons [...] est une "résultante" de la compétence du locuteur et du marché sur lequel passe son discours; le discours dépend pour une part (qu'il faudrait apprécier plus rigoureusement) des conditions de réception (1984: 98).

La compétence mise en oeuvre dépend de la manière dont le sujet interprète la situation de discours dans laquelle il agit:

Toute situation linguistique fonctionne donc comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits. Sur le marché scolaire, que nous le voulions ou non, nous arrivons avec une anticipation des profits et des sanctions que nous recevrons. [...]. Nous n'apprenons jamais le langage sans apprendre, en même temps, les conditions d'acceptabilité de ce langage. C'est-à-dire qu'apprendre un langage, c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation. (1984: 98)

Le marché ainsi évoqué est bien un marché local, lié à des groupes (ou des communautés de pratique) pouvant s'articuler ou non à un système de valeurs et de valorisations sociales plus générales (à l'échelle régionale ou nationale, p.ex.). Or, ce marché n'est pas le terrain d'un macro-déterminisme simpliste: à travers la notion d'*habitus*, Bourdieu relie l'interprétation des situations à l'action pratique, articulée à l'expérience acquise à travers la socialisation du sujet: "habitus linguistique + marché linguistique = production linguistique, discours" (*op. cit.*, p. 121). L'*habitus* est – pour le dire en des termes (trop) simples – un dispositif acquis à travers le processus de socialisation de l'acteur comprenant des schémas d'action et d'interprétation que l'acteur mobilise et restructure dans l'activité pratique. Le 'prix' en question, enfin, ne consiste bien évidemment pas en des gains matériels (mais peut le faire: pensons à la valorisation professionnelle de certains parlés, de certaines variétés de compétences plurilingues, de la connaissance de l'anglais – et donc le gain économique qui y est associé pour l'individu, pour la société...); il consiste bien plus en des valeurs et valorisations symboliques acquises à travers l'action des acteurs: se faire reconnaître, se faire écouter, orienter une négociation en sa propre faveur, etc.

Bourdieu profile ainsi de manière exemplaire l'enjeu quand il s'agit de réfléchir sur la compétence: quelle est la compétence (légitime)? en fonction de quoi est-elle mobilisée? comment est-elle jugée? comment est-elle rendue observable? et surtout: comment est-ce qu'elle s'inscrit à la praxis? C'est cette dernière question qui retiendra toute notre attention par la suite.

2.6 Vers une conceptualisation alternative

Les problématiques évoquées dans ce sous-chapitre montrent bien que la réflexion critique autour de la notion de compétence est alimentée d'horizons théoriques et empiriques les plus divers. Sans qu'ils aient explicitement visé une redéfinition de la compétence dans l'optique de l'action, ces développements ne sont pas sans pouvoir être intégrés dans une telle

entreprise: d'une part, en soulignant le caractère non-autonome des compétences en différentes langues, qui n'est peut-être qu'une dimension du caractère plus généralement interconnecté et pluriel des compétences de types très différents; d'autre part, en soulignant le caractère situé des compétences, articulées aux conditions locales et socio-historiques de leur mise en pratique. Les éléments qui viennent d'être exposés sont ainsi symptomatiques du besoin d'adapter la notion de compétence, non seulement aux développements empiriques au niveau social et éducatif, mais aussi aux nouvelles connaissances que nous avons des réalités sociales, actionnelles, cognitives et langagières du fonctionnement humain.

3. Cognition située et compétence-en-action

3.1 *Une cognition articulée à la pratique sociale*

La vision individualisante, décontextualisée et isolante de la compétence en langue paraît en effet fortement problématique à la fois à la lumière des pratiques effectives d'apprenants et dans la perspective de développements récents dans plusieurs domaines des sciences humaines (psychologie, anthropologie, linguistique) plus ou moins attachés à la notion de cognition située. Cette notion est adoptée dans des cadres de recherche provenant d'horizons divers qui réfutent que la cognition puisse être comprise comme le produit du développement purement individuel. Ils soulignent au contraire que la cognition est formatée à travers la pratique sociale, notamment interactive; les processus de pensée sont médiatisés à travers des instruments sociaux, tels le langage, les activités d'autrui, les régularités socio-historiquement élaborées des situations (cf. 3.4 infra). Alors que les approches socioculturelles de la cognition, sous l'influence notable des travaux de Lev S. Vygotsky, mettent l'accent sur les dimensions socio-historiques des activités sociales et des processus cognitifs, l'approche ethnométhodologique et l'analyse conversationnelle se focalisent, dans l'esprit de Garfinkel (1967), sur les déroulements méthodiques, séquentiellement organisés et localement accomplis des activités pratiques.

Dans ce chapitre, je montrerai d'abord, à travers l'étude d'une série d'exemples empiriques d'interactions en langue première et seconde, comment les compétences en langue et plus généralement certains processus ou phénomènes cognitifs – comme l'attention, la compréhension, le savoir – s'inscrivent dans la séquentialité de l'action (ch. 3.2 et 3.3), donnant lieu à la notion de *compétence-en-action*. Je discuterai ensuite comment cette notion s'articule aux débats actuels sur la cognition située (3.4). Tout en inscrivant l'interprétation des données empiriques strictement dans l'analyse conversationnelle, je chercherai ainsi à montrer comment la notion de la

compétence en langue qui en résulte s'articule à un paradigme de pensée qui traverse plusieurs domaines des sciences humaines et sociales.

3.2 *L'inscription des compétences dans la séquentialité de l'action*

Prenons comme point d'entrée une réalité empirique liée à la mobilisation et à la construction de compétences en langue. Ce qui est en jeu dans tout échange communicatif, c'est le processus d'ajustement mutuel, de coordination réciproque des activités, et l'accomplissement conjoint des cours d'action; la compétence n'y est donc pas mobilisée *in abstracto*, mais en fonction des conduites d'autrui, comme dimension qui s'inscrit dans l'alternance des tours de parole, dans l'enchaînement séquentiel des activités, et qui est donc orientée à la fois de manière rétrospective vers le tour précédent et de manière prospective vers le tour en voie de formulation et les tours suivants. De cette façon, la compétence et les processus cognitifs liés à sa mobilisation et éventuelle élaboration sont foncièrement inscrits dans l'organisation séquentielle de l'action.

3.2.1 Négociation lexicale

Cette inscription dans l'interaction séquentiellement organisée se manifeste lors du déploiement de compétences purement linguistiques, par exemple dans le cadre de simples négociations lexicales. L'extrait suivant est tiré d'un travail en petits groupes en classe de langue seconde peu avancée (secondaire inférieur):

Extrait 1 L2-secl- TI- TG1-B (Corpus Bâle WBS)

```

8  Mic:      et: qu'est-ce que tu offres à marianne.
9  Lor:      (ah) [j-
10 Mic:      [à marianne.
11 Lor:      j- je crois que lui offre des:: maquiller
12 Oli:      maquiller ?
13 Lor:      des maquillages pour pour (...) pour le fête [((rires))
14 Oli:                                     [((rires))

```

Cet extrait montre la négociation d'une forme linguistique ('maquillage') au sein d'une séquence de réparation structurée interactivement – séquence qui a beaucoup été étudiée en analyse conversationnelle (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Il s'agit en l'occurrence d'une auto-correction hétéro-déclenchée. On notera que chaque pas de cette négociation est articulé à l'intervention d'autrui, dans un mouvement d'orientation à la fois prospective et rétrospective. Ainsi, les légères hésitations de l'élève Lorena en début des tours 9 et 11 peuvent être interprétées comme signalant un *upcoming trouble*; plus précisément, l'hésitation sur le déterminant *des::* (l. 11) peut être interprétée comme signe d'une recherche lexicale – et est en effet interprétée par Olivia comme sollicitation. C'est en réaction à ce tour qu'Olivia formule son *maquiller?* avec intonation montante, qui identifie explicitement la *trouble source* et fonctionne comme demande de réparation, déclenchant à

son tour la reformulation par Lorena en 13. Par ce fait, le simple *maquiller*? amène Lorena à proposer elle-même une forme plus proche de la langue cible. A son tour, la formulation alternative de Lorena et son intégration dans un énoncé déclenche un mouvement de confirmation de la part d'Olivia: le rire en ligne 14 manifeste un alignement par rapport à Lorena, portant ici certes sur les contenus du dire, mais exhibant par là même tant la compréhension que l'acceptation du terme linguistique mobilisé par Lorena. De cette manière, un travail momentané sur la langue – en l'occurrence la résolution d'une lacune lexicale – se matérialise à travers l'enchaînement des tours de parole et l'orientation prospective et rétrospective des interlocuteurs.

Cette analyse est symptomatique d'une manière particulière de respecifier la cognition comme 'incarnée' (*embodied*) dans l'interaction sociale: elle montre comment des aspects cognitifs comme le manque de savoir (linguistique) ou le focus d'attention s'ancrent, se structurent et se manifestent dans et à travers l'enchaînement séquentiel des tours de parole. Ainsi, les hésitations aux lignes 9 et 11 sont des traces de processus cognitifs – exhibant l'incertitude de Lorena quant à son dire –, tout en fonctionnant comme des ressources pour l'action – étant interprétées par Olivia comme demande d'aide. Cette analyse rejoint celle que Goodwin (1987) fait des phénomènes d'oubli: Goodwin montre comment des manifestations d'oublis (*forgetfulness*) ou d'incertitude fonctionnent comme des demandes adressées à des participants plus informés de collaborer à la production de la séquence en cours.

Dans la même ligne d'argumentation, la reformulation, par Lorie, en 13 peut être interprété comme exhibant sa compréhension de la sollicitation d'Olivia. Enfin, le rire de cette dernière signale à son tour son alignement à l'énoncé formulé par Lorena.

L'ensemble de ces moments séquentiellement structurés rend manifeste comment la séquentialité de l'action pourvoit des places où l'interprétation partagée peut être exhibée, voire définie, qualifiant cette interprétation non pas comme un phénomène enfermé dans la cognition individuelle, mais comme un problème procédural inscrit dans l'action conjointe (cf. Schegloff, 1991; voir Garfinkel, 1967, pour une conception procédurale du savoir partagé). A travers cette séquentialité, des phénomènes traditionnellement attribués à la cognition individuelle comme l'attention, la compréhension, l'incertitude, le savoir se révèlent comme des phénomènes qui sont à la fois générés et gérés de manière interactive. C'est cette même séquentialité qui occasionne aussi le déploiement, par Lorena, de sa compétence lexicale qui se manifeste d'abord comme lacunaire dans sa première formulation (et est traitée comme telle par l'interlocutrice) est ensuite comme appropriée dans la

configure dans l'enchaînement des tours de parole, et comment les participants s'appuient sur le formatage grammatical de ces tours pour coordonner leurs activités mutuelles.

Ici encore, l'inscription de ces possibilités dans la séquentialité des actions permet d'observer une cognition articulée à l'action: la construction collaborative de l'énoncé manifeste une interprétation convergente des participants et la rend visible pour l'analyste (cf. Sacks, 1992, vol. 1: 114). Simultanément, la reconnaissance mutuelle des *patterns* syntaxico-pragmatiques et du placement séquentiel approprié des contributions respectives relève d'une composante centrale de la compétence en langue – au sens d'une compétence d'interaction verbale.

3.2.3 Co-construction de séquences d'explication

Un troisième extrait servira à illustrer que l'organisation séquentielle des activités mutuelles et les procédures prospectives et rétrospectives d'interprétation constituent le canevas à partir duquel se déploient des compétences non seulement d'ordre linguistique, mais aussi discursif, et plus généralement social. L'extrait, tiré de la même leçon en langue première que l'extrait précédent, montre une explication co-construite à travers l'enchaînement de plusieurs tours de parole et de plusieurs locuteurs:

Extrait 3 L1 – secl –DS-1

[discussion sur les difficultés qu'éprouvent les élèves à comprendre les sciences, les maths, etc.]

138 Noé: ((...)) mais par exemple les maths c'est pas la même chose
 139 les maths on peut ne pas écouter pis euh ouais (.)sais
 140 pas comment expliquer (.) ouais j=sais pas [c'est dur (x)]
 141 Car: [on peut savoir]
 142 ? =parce que (.) ouais
 143 P: on peut n=pas écouter pis quoi.
 144 Car: [pis comprendre]
 145 ? : [ben on arrive à comprendre]
 146 Noé: =ouais pis comprendre [parce que
 147 P: [comprendre] quand même
 148 Car: on sait [ou on sait pas en fait (.) j=pense]
 149 Noé: [(par rapport à) la chimie- ouais voilà (..) on
 150 comprend ou on comprend pas

On voit ici se configurer – dans l'enchaînement des tours de parole et à travers l'apport de plusieurs locuteurs – une explication qui, initialement, a été abandonnée par Noémie parce que trop dure (l. 140). D'abord, une question de détail du professeur (l. 143) déclenche une complétion de la part de Carine (l. 144) d'une structure antérieurement projetée par Noémie (l. 139): on ne peut pas écouter pis euh ... (l. 139); puis comprendre (l. 144). La proposition de Carine est ratifiée par Noémie à la l. 146. Ensuite, un espace discursif pour un *account* est ouvert par Noémie elle-même, moyennant son *parce que* (l. 146). L'*account* est présentée d'abord par Carine sous forme d'une complétion en 148 et ensuite par Noémie en 149/150, dans un tour qui

chevauche avec Carine. Noémie calque ses mots sur ceux de Carine, portant témoignage du principe décrit par Sacks (1992) selon lequel nous utilisons les mots d'une manière historiquement sensible, en signalant notre orientation vers les actions antérieures d'autres: le on comprend ou on comprend pas de Noémie fait ainsi écho au on sait ou on sait pas énoncé par Carine, et peut être lu comme ratifiant l'intervention de Carine.

De cette manière, l'argument selon lequel 'en maths, on peut écouter et puis comprendre parce qu'on sait ou on ne sait pas' (et donc on n'a pas besoin d'étudier) est collaborativement établi à travers les contingences locales des tours de plusieurs locuteurs et leur organisation séquentielle. C'est à travers ces enchaînements séquentiels aussi que les participants à l'échange exhibent non seulement leur reconnaissance des actions mutuelles, et leur orientation vers ces actions, mais aussi leur disponibilité à collaborer au sein de formats interactifs propres aux échanges en classe.

Des processus cognitifs comme la reconnaissance ou l'orientation mutuelle prennent forme, ici encore, à travers le déroulement séquentiel des activités. En même temps, le déploiement de la capacité d'explication s'inscrit de manière indissociable à la fois dans les contingences locales des actions mutuelles, dans la reconnaissance de structures syntaxiques mobilisées de part et d'autre, et dans le respect des formats interactifs propres à la situation. Plusieurs compétences (linguistique, discursive, socioculturelle) se trouvent ainsi déployées de manière articulée les unes par rapport à l'autre, et de manière située dans des cours d'action collaborativement établis et séquentiellement organisés. C'est bien une *compétence-en-action* qui est ainsi mobilisée et rendue publiquement manifeste.

3.3 *La co-constructibilité des compétences*

De ces propriétés générales du discours-dans-l'interaction et de ces conséquences sur la mobilisation de la compétence en langue découle un fait central quant à la manière dont les compétences s'inscrivent dans l'action: l'expertise (p.ex. linguistique) est hautement co-constructible, c'est-à-dire qu'elle n'émane pas de l'intériorité du sujet individuel mais se configure dans et à travers l'interaction avec autrui. Cette co-constructibilité de la compétence a été documentée dans la recherche d'orientation interactionniste et socioculturelle sur l'acquisition des langues secondes (Hall, 1993; He & Young, 1998; Pekarek Doehler, 2005; Steinbach, 2006; Young & Miller, 2004) et premières (Corrin, Tarplee & Wells, 2001; voir également à partir d'un autre horizon épistémologique Tomasello, 2003). L'extrait suivant permet d'en illustrer certaines dimensions clés. Il s'agit d'un travail en petits groupes durant lequel les élèves préparent, oralement et en langue seconde, une activité ("vous êtes invités à une fête: qu'est-ce que vous apportez?") dont les résultats seront ensuite présentés devant la classe.

Extrait 4 tschu_181105_gs (Corpus Bâle-WBS)

282 Ebr: [ok] (.) was säg ich j'(e;ai): acheté?
 283 Nat: j'achète
 284 Ebr: j'achète (.) ja ich habe
 285 Nat: j'ai acheté=
 286 Ani: =j'achète (.) j'ai a- auf allem j'achète (..) qu'est-ce
 287 que tu donnes?
 288 Ebr: j'a- j'achète
 289
 290 ((murmures pendant 2.4 s))
 291
 292 Ani: j'achète (...) ehm (...) des biscuits=
 293 Ebr: =nei erscht mal frogt ebe qu'est-ce que (tu fais:)=
 294 Ani: =nei es isch kei dialogue (xxx) mir mue eifach säge ehm
 295 allerdings ich ha das gha und das und das und das °und
 296 das und das°
 297 N;A?: j'achète?
 298 Ebr: j'achète?
 299 (3.6)
 300 Ani: des boissons.
 301 (1.5)
 302 Nat: des boissons
 303 Ani: die getränke (.) (xx) qu'est-ce q- qu'est-ce que on apporte ehm
 304 comme boisson
 305 Ebr: j'achète?=
 306 Ani: =des boissons (...) des b[oissons
 307 Ebr: [+boisson ((en écrivant))+] (.) et?
 308 Ani: (xxx) esse zu käufe
 309 Ebr: ok (.) (d)'achète des boissons (1.0) et?
 310 Ani: et des mangitures
 311 ?: (xxx)
 312 Ani: (xxxxx)

 ((...))

 386 Ani: (xx)=
 387 Ebr: =okay (1.5) j'achète des boissons deux litres de coca deux
 388 litres de (.) eau minérale une bout- de champagne et
 389 deux litres jus^d'orange=
 390 Ani: =also natascha du bisch etz die (jeni) die
 391 Nat: ig bi die (xxx)
 392
 393 ((négociation de l'activité en suisse-allemand difficile à comprendre
 394 pendant 7.0))
 395
 396 Ebr: °j'ai acheté°
 397 Ani: [j'achète
 398 Ebr: [j'achète
 399 Ani: des: (.) [(mosch)
 400 Nat: [+ (mojo) ((sur un ton rieur))+
 401 Ebr: ebe

 ((...))

569 Ebr: °okay° (.)pour manger (.) j'achète
 570 (3.6)
 571 Ebr: j'achète?
 572
 573 ((pendant que Ebru écrit, Anila et Natascha ont une conversation
 574 parallèle pendant 9.0))
 575
 576 Ebr: pour manger j'achète ähm
 577 Ani: +j'achète ou j'ach(eté)((en riant))+
 578 Nat: +=j'achète ((en riant))+
 579 Ebr: j'achète
 580 Ani: +j'ai [acheté ((en riant))+
 581 Nat: [j'ai acheté
 582 Ebr: j'achète was?
 583 Ani: ehm: ebe ehm: äh (.)dings (...)une salade==

((...))

755 Ani: et moi j'ai organisé la musique comme eh- house ça-
 756 ça me coûte ehm (xxxx)
 757 Ebr: tu dis ehm: [(.) QUElle&
 758 Ani: [nei je n'a]chète &
 759 Ebr: &[quelle (x)
 760 Ani: &[nei de je n'achète pas
 761 Nat: (x) noch ein gschänk kauft
 762 Ebr: non quelle musique tu: [eh:
 763 Nat: [ebe comme hip hop et house
 764 Ebr: aber was für hip hop. weisch was meinsch? (.) was für hip hop
 765 [wo wäm u so
 766 Nat: [isch egal das isch nid wichtig (xx) ich sägä je n'achète
 767 pas de musique (.) p- parce que je fait (.) äh: la musique au
 768 comp- au:ordinateur
 769 ?: das mache mr)
 770 Ani: okay. (.) j'/e/ n' achète? j'/e/ n'achète pas (.) la (.)
 771 musique (4.0) +par-ce-que la mus-ique ((en écrivant))+

Tout au long de cet extrait, qui s'étend sur plusieurs minutes, on observe les trois élèves jongler avec le verbe 'acheter'. De nombreux moments de cette activité montrent l'appui des formes verbales produites sur l'apport de plusieurs participants. Dans un premier temps, Ebru rend explicite une lacune dans son répertoire verbal en sollicitant l'aide de ses interlocuteurs: "qu'est-ce que je dis: j'ai acheté?" (l. 282). Natascha et Anila proposent alors des formulations alternatives qui suggèrent que l'objet de négociation est double, s'agissant d'établir à la fois le choix de la temporalité (présent ou passé composé) et de la forme verbale appropriée. Ebru ratifie la proposition faite par Anila: j'achète (l. 288). C'est ainsi que se réalise, dans un premier temps, l'établissement collaboratif de la temporalité verbale appropriée, de la forme acceptable, et d'un accord mutuel sur cette forme.

Dans un deuxième temps, la forme ainsi établie est réutilisée d'abord par Anila (l. 292, év. aussi 297, et ensuite par Ebru (298). Les intonations montantes sur j'achète aux lignes 297, 298 et 305 peuvent être interprétées comme sollicitant non pas une aide linguistique quant à la forme, mais une complémentation par autrui – qui est effectivement fournie en 300 et en 306. De manière intéressante, à cette première réutilisation par Ebru s'en ajoute une deuxième, relevant cette fois-ci d'un usage créatif: alors que

jusqu'ici Ebru piétinait sur la forme *j'achète* en isolement, cette forme est maintenant d'abord complémentée à deux reprises par Anila (l. 300, et 306: *j'achète des boissons* étant ainsi collaborativement établie). La forme est ensuite intégrée par Ebru lui-même dans une construction avec complément d'objet direct (*d'*) *achète des boissons* (l. 309). Dans ce second temps, donc, nous observons d'une part une stabilisation de la forme en question, et d'autre part son intégration d'abord collaborative, et ensuite autonome, dans un énoncé syntaxiquement complet. Alors que dans le premier temps c'était la forme verbale qui était collaborativement étayée, dans ce second temps c'est son emploi au sein de structures phrastiques qui se trouve collaborativement établi.

Par la suite, les élèves discutent des différentes boissons qu'elles souhaitent acheter pour la fête (segment omis d'une longueur de 2 minutes environ). Ensuite, on observe de nouveau une réutilisation créative de *j'achète* par Ebru, cette fois-ci suivie de plusieurs compléments d'objets directs qui énumèrent les boissons à acheter (l. 387-389). Or, on constate également un nouveau mouvement de décontextualisation de la forme (l. 396-398): le *j'ai acheté*, énoncé à voix douce par Ebru (l. 396), l'hétéro-correction par Anila et la reformulation simultanée par Ebru elle-même (l. 397/8) suggèrent que la forme n'est pas encore stabilisée pour Ebru. En même temps, ce moment où coïncident auto- et hétéro-correction constitue un pas potentiel en direction d'une telle stabilisation. Aussi, l'hésitation entre les deux formes est-elle mise en scène quelques lignes plus bas par Anila et Natascha (l. 577-581) qui accompagnent leurs *j'achète*, *j'acheté* et *j'ai acheté* par des rires: Ebru, ici, ne fait plus preuve d'hésitations mais établit bien à deux reprises la forme *j'achète* – preuve d'une certaine stabilisation de la forme dans le contexte donné⁵.

Enfin, Anila elle-même réutilise la forme de manière créative, au sein d'une construction négative (l. 760: *je n'achète pas*) que Natascha complète d'abord en fonction des informations fournies par les autres participantes (l. 766: *je n'achète pas de musique..*) et qu'Anila reprend ensuite (l. 770: *je n'achète pas la musique..*).

Tout au long de cet extrait, nous voyons comment les formes et les temporalités verbales autant que leur intégration dans des structures syntaxiques plus complètes s'établissent de manière collaborative, par appui sur le discours des autres. En ce point, l'analyse qui précède rejoint l'étude de Donato (1994) sur l'étayage collectif en classe, qui montre comment des élèves – dans un travail de rédaction collective en groupe – arrivent

⁵ Le *j'achète?* à la l. 571, après 3.6 secondes de pause, est une relance des autres pour continuer l'énumération des objets à acheter.

conjointement à produire des structures linguistiques qu'aucune d'elles n'aurait été capable de produire seule (cf. également Steinbach, 2006). Dans l'extrait cité ici, nous observons des reprises de plus en plus créatives de formes qui se trouvent intégrées (et donc contextualisées) dans des structures phrastiques et des énoncés de plus en plus complexes. Nous constatons ainsi, du moins chez Ebru, sinon un apprentissage des formes, du moins une stabilisation et une disponibilité à court terme au sein d'un et même type de contexte d'utilisation. C'est en ce point précisément que l'analyse qui précède porte témoignage de l'élaboration collaborative de la compétence linguistique, de la co-constructibilité des compétences et de leur ancrage dans la co-construction de cours d'actions conjointes. De manière intéressante, cette co-construction s'inscrit non seulement dans le rapport à autrui, mais est médiatisée par l'activité d'écriture (cf. l. 307 et 770/1) qui rythme l'échange et a un effet configurant sur les activités mutuelles (voir p.ex. la troncation de l'énoncé par Anila en 770). Par l'ensemble de ces constats, l'analyse qui précède fournit des arguments empiriques qui inscrivent la compétence en langue dans l'action, l'articulant tant aux actions d'autrui qu'aux moyens sémiotiques et matériels mobilisés de part et d'autre, et déconstruit ainsi radicalement une vision individualisante et décontextualisée de la compétence. Elle rejoint par là même une notion de la cognition qui articule celle-ci étroitement à l'interaction sociale.

3.4 *Compétence pour l'action ou compétence-en-action ?*

Les analyses empiriques qui précèdent sont symptomatiques de la possibilité de respécifier des processus cognitifs comme l'attention, la compréhension, la reconnaissance, voire l'acquisition dans la perspective de l'action: ces processus ne relèvent pas de la cognition individuelle mais de méthodes sociales de co-construction, d'organisation séquentielle des activités et d'orientation mutuelle des participants. Par là, elles donnent corps à l'idée selon laquelle la cognition est située à la fois dans les contingences locales des activités quotidiennes et dans la configuration socio-historiquement élaborée de la situation et des moyens sémiotiques (verbaux, graphiques, gestuels, etc.) et matériels (stylos, papier, tableaux noirs, etc.) que celle-ci mobilise. Cela signifie également que les processus cognitifs ne se déploient pas de manière identique dans n'importe quelle situation, mais s'articulent à la manière dont les situations sont localement accomplies dans l'interaction et historiquement formatées.

Ces idées rejoignent de manière centrale les approches opérant avec la notion de cognition située ou distribuée. Il a ainsi été démontré que des facteurs socio-interactionnels et socioculturels jouent un rôle configurateur important quant à la manière dont l'acteur participe aux situations, quant aux stratégies de résolution de problèmes qu'il engage, et quant à son développement cognitif (voir notamment Cole, 1995; Lave, 1988; Perret-

Clermont, Perret & Bell, 1991; Wertsch, 1991). Ces processus cognitifs dépendent de l'interprétation que l'acteur fait des contraintes cognitives de l'activité ou de la tâche, de la signification sociale de celle-ci, des attentes des interlocuteurs, des conventions communicatives et des structures interactionnelles.

Jane Lave (1988) dans une étude sur les calculs arithmétiques offre une exemplification parlante du caractère situé des processus cognitifs. Elle documente que des sujets qui sont parfaitement capables d'effectuer des calculs dans des situations concrètes relevant de leur vie pratique (comme calculer les prix dans le supermarché), tendent à avoir plus de difficultés s'ils sont invités à effectuer le même type de calcul dans l'abstrait. Ce résultat témoigne de l'ancrage praxéologique des processus cognitifs: ceux-ci sont articulés à des activités pratiques concrètes et non pas homogènes à travers les activités ou les situations.

De telles observations opèrent une déconstruction radicale des dichotomies classiques entre individuel et collectif, interne et externe, social et cognitif – dichotomies qui ont par ailleurs été critiquées tant dans l'optique socioculturelle (Cole, 1995) que dans la perspective ethnométhodologique (Coulter, 1989, 2005), voire dans l'analyse conversationnelle (voir Firth & Wagner, 1997 et Mondada & Pekarek Doehler, 2000 pour l'acquisition des langues secondes). Ces notions ne nient pas l'existence de la dimension individuelle de nos compétences ou leur appui sur des prédispositions biologiques, mais elles soulignent que ces compétences sont structurées – tant au niveau de la mobilisation qu'au niveau de leur développement – dans le cadre d'activités pratiques et de processus d'interprétation situés des acteurs. La notion de "*mind in action*", forgée par Coulter (1989; en français: cognition-en-action), rend parfaitement compte de ces propriétés. Une telle conception est de toute évidence foncièrement incompatible avec une vision qui considère la compétence comme étant déposée dans le cerveau d'un individu essentiellement asocial pour qui elle serait universellement disponible, indépendamment des situations pratiques. Elle souligne au contraire la nature collective, située de la compétence et son caractère articulé aux contextes de sa mobilisation.

Il est important de souligner que la compétence ainsi définie ne se limite pas à renvoyer à ce qui est requis pour agir de manière appropriée – à une compétence *pour* l'action. Elle est au contraire située au sein de l'action, comme une dimension constitutive et inséparable de l'action, comme se déployant et se configurant à travers un agir qui mobilise des méthodes pour coordonner et pour organiser l'action: il s'agit donc d'une *compétence-en-action*. C'est en ce point exactement que cette notion de compétence rejoint la notion de *cognition-en-action*: Cette dernière mobilise des procédures méthodiques qui relèvent des raisonnements pratiques des acteurs sociaux,

définissant la cognition non pas comme une propriété individuelle, décontextualisée, mais comme un processus structuré dans l'accomplissement des activités sociales. Ces méthodes, comme l'a déjà indiqué Garfinkel (1967), peuvent être conçues comme relevant de la compétence à participer à l'interaction sociale.

4. Le langage-en-action

4.1 *Le langage articulé à l'activité sociale*

Il serait trompeur de croire que les enjeux se présentent de manière différente quand on en vient à la nature des compétences proprement linguistiques, c'est-à-dire au savoir grammatical dont nous disposons pour communiquer. Reléguer la sensibilité contextuelle des compétences dans une composante socioculturelle ou pragmatique peut certes sembler attrayant pour faciliter l'opérationnalisation de la notion à des fins pratiques, p.ex. d'évaluation, mais, au niveau conceptuel et analytique, cela ne fait qu'épurer ce qui relève du système linguistique de tout aspect situé, articulé aux contingences locales. De manière identique, reléguer les dimensions interactives hors des propriétés du système linguistique ne fait que perpétuer une vision d'un système dont la nature est foncièrement monologale, et dont la dimension interactive relèverait de l'usage, de la mise en opération du système, et ne serait donc pas constitutive du système, ni de son développement.

L'interrogation sur la nature des compétences en langue mobilise donc inévitablement une interrogation sur la nature même du système linguistique. Alors que les analyses qui précèdent se sont concentrées sur la mobilisation du langage et son rapport à la cognition située, ce sous-chapitre aborde plus directement la question de la nature même du système linguistique. En quoi la notion de compétence en langue esquissée jusqu'ici et la conception de la cognition qui la sous-tend sont-elles compatibles avec des modélisations récentes du langage?

Curieusement, notre tradition occidentale de pensée linguistique reste – à quelques exceptions près (dont en premier lieu Wittgenstein) – strictement attachée à la fois conceptuellement et empiriquement non pas au langage tel qu'il se déploie dans son habitat naturel – à savoir l'(inter)action communicative – mais au langage tel qu'il se réalise dans des situations hautement codées, comme l'écrit ou le monologue à tendance formelle, ou encore tel qu'il est imaginé par introspection par le chercheur. Il en résulte un écartement de la nature actionnelle, voire interactionnelle, du langage – la dimension (inter)actionnelle se trouvant dès lors reléguée au statut d'un épiphénomène qui s'ajoute au système linguistique lorsque celui-ci est mis en opération, et non pas d'un élément constitutif de ce système. En ce point se rejoignent donc parfaitement la modélisation largement structuraliste du

langage et la modélisation cognitiviste de son acquisition, voire de son fonctionnement. En ce même point, pourtant, un certain nombre de développements récents invitent à radicalement repenser les conceptualisations traditionnelles.

A ce propos il peut être utile de rappeler l'intérêt croissant qui est prêté – depuis une vingtaine d'années et dans plusieurs domaines de la linguistique – aux données de l'oral, et notamment interactives (cf. Mondada, 2001). Cet intérêt a déclenché un renouveau dans la conceptualisation des objets de l'analyse linguistique. L'exemple le plus spectaculaire en est sans doute la déconstruction de la phrase comme unité de base tant de l'analyse linguistique que du système linguistique (Berrendonner & Reichler-Béguelin, 1989; Goodwin, 1979). D'autres conséquences en sont l'attention croissante prêté – au sein de l'étude du système linguistique – à des principes méthodologiques nouveaux, comme la séquentialité des tours de parole (Ochs, Schegloff & Thompson, 1996, à la suite de Schegloff, Sacks & Jefferson, 1974), et à des objets d'intérêt longtemps restés marginaux, comme la prosodie. De manière plus radicale sans doute, de nombreux chercheurs reconnaissent le rôle constitutif de l'interaction sociale dans l'organisation des formes et des structures linguistiques (voir les articles réunis dans Selting & Couper-Kuhlen, 2001; Ford, Fox & Thompson, 2002 et Ochs, Schegloff & Thompson, 1996) et dans l'émergence même du langage, que ce soit sur le plan ontogénétique (Tomasello, 2003) ou phylogénétique (Schumann *et al.*, 2006).

Ces développements ouvrent la voie à une reconceptualisation du langage qui voit les formes et structures linguistiques comme étant formatées dans et à travers l'activité de langage – activité inévitablement sociale, et donc foncièrement située dans les pratiques collectives d'une communauté.

L'un des arguments les plus puissants allant dans cette direction est proposé dans le cadre de la linguistique interactionnelle (Selting & Couper-Kuhlen, 2001; Ford, Fox & Thompson, 2002 et Ochs, Schegloff & Thompson, 1996). L'idée de base est la suivante. Le système linguistique est une ressource pour agir: il sert aux locuteurs non seulement pour transmettre des contenus, mais aussi pour organiser leurs activités sociales, et pour rendre cette organisation mutuellement reconnaissable. En tant que tel, il ne peut être compris en dehors de l'écologie naturelle dans laquelle il existe, c'est-à-dire l'interaction verbale. Il s'articule de manière complexe à cette écologie, et notamment à son principe organisationnel de base, soit l'organisation mutuelle des activités à travers l'enchaînement séquentiel des tours de parole. Dès lors, l'organisation séquentielle des activités et leur coordination mutuelle sont inscrites dans le système linguistique: celui-ci porte les traces de ces fonctions interactives sous forme de structures linguistiques plus ou moins sédimentées.

Les investigations empiriques menées à partir de cet horizon opèrent une remise en question d'interprétations classiques du fonctionnement de certaines catégories grammaticales. Plusieurs recherches sur le codage grammatical de la référence dans l'interaction, par exemple, ont montré que le choix qu'un locuteur effectue entre un pronom ou un SN lexical peut être lié non seulement à l'organisation des contenus – et donc à la structure informationnelle (renvoi à des référents plus ou moins accessibles) – mais aussi à l'organisation séquentielle des activités de discours. Ainsi, le pronom à longue distance – très peu attesté dans la littérature en ce domaine (qui est typiquement fondée sur des données monologiques) – se retrouve de manière régulière dans des données conversationnelles où il accomplit une fonction organisationnelle bien spécifique (Fox, 1987): en utilisant un pronom, le locuteur effectue un retour en arrière, au-delà d'un segment d'activité intercalé, vers une activité laissée en suspens antérieurement; c'est le cas par exemple dans une activité de type récit conversationnel, qui est interrompue par un événement contextuel après lequel l'un des participants reprend l'activité de récit. En se servant d'un pronom à longue distance pour référer à un personnage du récit antérieurement mentionné, le locuteur rend cette organisation des activités reconnaissable pour l'interlocuteur, lui signalant (a) qu'il traite l'activité antérieure comme non-achevée, et (b) qu'il traite le segment intercalé comme événement subsidiaire, sous-ordonné à l'activité principale (cf. Pekarek Doehler, 2001b). La grammaire sert ici donc bien comme ressource dont se servent les locuteurs pour organiser leurs activités mutuelles et pour se rendre cette organisation mutuellement interprétable.

D'autres études ont démontré comment des constructions grammaticales tout entières – comme les disloquées et les clivées, qui sont traditionnellement associées à la gestion de la structure informationnelle du discours – participent également à l'organisation séquentielle et sociale de l'interaction: la structure disloquée en français, par exemple, est impliquée dans la gestion des positionnements mutuels (Horlacher & Müller, 2005), elle sert au maintien de la préférence pour l'accord dans la conversation et contribue plus généralement à l'organisation séquentielle et hiérarchique des activités (Pekarek Doehler, 2001a) et à l'organisation des tours de parole (De Stefani, 2005; Mondada, 1995). De tels résultats montrent que les ressources linguistiques traditionnellement associées à la gestion de la référence, des topics et des foci, sont aussi utilisées par les participants pour accomplir d'autres activités.

De manière centrale pour les enjeux adressés ici, ces travaux montrent comment la configuration grammaticale des énoncés répond à des contingences locales, telles l'alternance des tours de parole ou l'organisation des activités. Ces travaux soulignent du même trait que l'étude de ces ressources présuppose non seulement une analyse des pratiques effectives

des participants, mais aussi la prise en compte des principes organisationnels de ces pratiques.

A travers ce type d'observations, le paradigme récent de la linguistique interactionnelle, avec appui sur l'analyse conversationnelle et la grammaire fonctionnelle-discursive, offre de nouvelles évidences empiriques et des instruments conceptuels nous permettant de ré-analyser des propriétés fondamentales de ce que nous considérons comme étant le système linguistique – qu'il s'agisse d'une langue première ou seconde. Ces observations invitent à repenser certaines catégories mêmes du système linguistique en posant la question de savoir dans quelle mesure les catégories grammaticales sont systématiquement organisées, délimitées et configurées en fonction des interactions verbales dans lesquelles elles fonctionnent, et en fonction des besoins interactifs des interlocuteurs (Schegloff, Ochs & Thompson, 1996: 11; voir également Mondada, 1995, 2001 et Pekarek Doehler & Müller, 2006).

4.2 *Des structures grammaticales articulées à l'(inter)action*

Un exemple de l'importance de cette problématique pour comprendre les activités et les compétences des apprenants d'une langue est présenté dans l'extrait (5). L'extrait montre comment les apprenants d'une langue seconde s'approprient une catégorie grammaticale courante du français pour réguler des besoins immédiats liés à la gestion simultanée de lacunes linguistiques et de la poursuite de l'activité communicative:

Extrait 5 FNRS – Corpus 25, en3cIII

1G: je n'ai pas trouvé encore l'idée que j'aimerais m'engager mais (...) aujourd'hui tout pense en avant parce que la (.) die Werte
 2P: les valeurs
 3G: les valeurs des: des hommes ils ehm ne comptent rien aujourd'hui seulement ehm der Schein
 4P: mhm l'apparence
 5G: l'apparence

Il s'agit ici d'une séquence de négociation autour du terme 'valeurs', proposée par le professeur (l. 2) à la demande de Gilles (l. 3). La reprise du terme par Gilles en 3 ne constitue pas simplement une répétition, mais sert également de ratification interactive de la forme cible. De manière intéressante, cette forme n'est pas produite en isolement, mais se trouve intégrée sur le plan à la fois grammatical et pragmatique dans le tour en question, et cela en tant que partie d'un constituant détaché ("les valeurs des hommes") d'une structure disloquée à gauche. La structure est prononcée avec un profil prosodique englobant et le référent du constituant détaché se trouve co-indexé par un pronom personnel à l'intérieur de la clause: "Les valeurs des hommes ils ne comptent rien aujourd'hui".

Le recours à une construction disloquée est hautement significatif dans le contexte présent. Il permet à Gilles d'accomplir trois choses à la fois: (a) de ratifier explicitement la forme cible qui lui a été proposée, (b) de spécifier la valeur référentielle de ce terme ("la valeur des hommes"), et simultanément (c) de parfaitement intégrer le terme en question – tant au niveau syntaxique qu'au niveau pragmatique – dans le reste du tour. Par ces propriétés, la structure disloquée constitue pour Gilles une ressource hautement efficace pour maintenir ce que Bange (1987) appelle la double focalisation du discours, c'est-à-dire son orientation simultanée vers la forme et le contenu, vers la résolution de lacunes linguistiques, et la poursuite de projets communicatifs. De cette manière, le tour 3 renoue parfaitement avec le projet communicatif engagé au tour 1: il se présente en effet comme la suite immédiate du tour 1, avant la sollicitation d'aide.

Il peut être d'autant plus intéressant de constater que nous retrouvons ce type d'utilisation des structures disloquées avec une certaine régularité chez des apprenants notamment avancés du français langue seconde (Pekarek Doehler, 2004). Tout semble donc indiquer que les apprenants se servent de la dislocation comme une ressource formelle pour gérer interactivement à la fois la négociation d'une lacune linguistique et la poursuite de projets communicatifs. Cela fait partie de leur compétence d'interaction, et donc de leur compétence en langue.

Cette observation n'est pas sans impliquer toute une série de conséquences: D'une part, elle peut constituer un élément de réponse à la question de savoir comment des formes, ou plutôt des rapports forme-fonction émergent en réponse au processus de communication: le besoin communicatif de poursuivre un projet communicatif au-delà d'une négociation formelle peut constituer un facteur fonctionnel qui formate l'emploi régulier de la structure disloquée à gauche. D'autre part, l'observation citée met en évidence le fait que la production de l'apprenant ne peut être évaluée en termes de patterns standardisés de la grammaire. Si nous faisons cela, l'occurrence mentionnée en (5) devrait être jugée non-appropriée sur le plan fonctionnel, puisque la dislocation sert habituellement à promouvoir un référent au statut de topic (p.ex. Lambrecht, 1994) alors que dans le cas présent le référent en question est déjà topic. En ce sens, ce que nous observons chez nos apprenants est peut-être un micro-phénomène témoignant de la nature flexible, adaptative, localement située de la grammaire.

4.3 *Compétence-en-action et norme*

Ces observations rejoignent une problématique centrale qui se cristallise à l'heure actuelle à travers des recherches empiriques menées sur l'interaction et sur l'oral spontané: de nombreux aspects du langage oral – et notamment de l'oral spontané dans l'interaction – ont été écartés comme des

dysfonctionnements au niveau de la performance. Un exemple symptomatique en est les réparations, les répétitions et les reformulations: ces éléments tendent à être vus comme des réflexions défaillantes d'une compétence grammaticale plus systématique, ou encore les symptômes d'une fluidité verbale inhibée, alors qu'ils constituent en réalité des instruments efficaces en vue de l'intercompréhension et peut-être même de l'acquisition (voir p.ex. Pallotti, 2001, sur les auto-répétitions). Les réparations, par exemple, sont non seulement fréquentes chez les locuteurs natifs, mais surtout elles semblent faire preuve d'une orientation aiguë des locuteurs vers la structuration syntaxique des énoncés. Ford & Thompson (1996), par exemple, montrent que la nature et le placement d'activités de réparation (p.ex. des corrections) sont sensibles par rapport à l'organisation syntaxique de l'énoncé et de la catégorie syntaxique (SN, SV, SAdj., etc.) à laquelle appartient le segment à réparer. La réparation fonctionne donc en rapport étroit avec l'organisation syntaxique des énoncés et sa reconnaissance par les participants. La reléguer à un phénomène de défaillance signifie que des conduites langagières routinières, normales sont vues comme des manifestations d'une compétence sous-jacente déficiente.

Le problème posé ainsi est évidemment celui de la norme de référence quand il s'agit d'évaluer la production d'un apprenant. Un joli exemple de cette problématique est présenté par Jullien (2005) qui documente des utilisations non-standard de la construction présentative clivée (*il y a un X qui...*) chez des adolescents dysphasiques en dialogue. Chez ces sujets, tantôt la construction prend des formes sans pronom relatif,

Extrait 6 (Jullien, 2005, ex. 5)

A et des fois vendredi soir il y a la télé (.) des fois il y a **quelque chose sur M6 je regarde** (.) c'est euh des fois il y a g(r)aines de star

tantôt le pronom prend la forme d'un pronom personnel ou démonstratif:

Extrait 7 (Jullien, 2005, ex. 4)

JE bah euh au au {os} il y a une mission (.) tu vois il y a en fait **il y a euh deux deux gamins ils descend toboggan** là (.) ils euh ils ils euh ils ils euh ils demandent euh il y en a quatre ou trois (.) il il dit euh {taski} des films ils sont bien ou quoi là un truc comme ça (.) il y a taxi il vient euh (.) puis euh puis il a dit **il y a un troisième euh troisième cassette de {tasi} ça va sortir** (.) ça va ça va on va il va le faire (.) il il il a dit
S c'est quelqu'un qui t'a dit ça ?
JE c'est {tasi} à la télé

S'agit-il pour autant de véritables déficits linguistiques, éventuellement symptomatiques des difficultés langagières des sujets dysphasiques? La réponse est clairement non. Dans le second cas (ex. 7), deux propositions complètes semblent juxtaposées, mais le profil prosodique montre leur intégration sous un seul contour prosodique, parallèle aux présentatives

clivées 'standard'. Alors qu'une telle configuration n'est pas mentionnée dans la littérature dominante – qui se base typiquement sur des données formelles (p.ex. écrites, ou élicitées) et/ou monologiques – ce type de construction en *il y a il...*, avec un profil prosodique englobant, est bien attesté dans un certain nombre d'études portant sur les productions plus spontanées, tant chez l'enfant que chez l'adulte (p.ex. Savelli *et al.*, 2000). Voici un cas similaire produit par un adolescent tout venant, natif du français:

Extrait 8 FNRS corpus F – 1198 sq.

Q donc que vous av- tu as appris au niveau de la géographie
 [des notions
C? [ouais ?
Q de géographie (.) qui étaient- d'accord.
A? **il y a des trucs ça [nous a servi à rien**
C [par exemple le:s les chef-lieux des canton[:s?

Le premier cas (ex. 6) soulève un problème plus général: dans cet extrait, on constate certes l'absence de marque linguistique qui relie les deux propositions. On remarque toutefois que les contraintes pragmatiques sont ici respectées puisque la configuration en *il y a* permet d'extraire le focus de la position initiale de sujet, de le placer en position post-verbale de la première proposition, et de faire figurer la prédiction à son sujet en dehors de cette première proposition. Le cas présent répond ainsi tout à fait à la fonctionnalité standard attestée pour la présentative clivée (p.ex. Lambrecht, 1994). Sous ces aspects, on constate que la configuration en question renvoie à un phénomène récurrent de l'oral conversationnel, à savoir l'absence de marquage linguistique explicite dans des cas où des facteurs prosodiques ou pragmatiques indiquent les liens entre des segments du discours (p.ex. dans le cas de la parataxe). C'est sous cet aspect aussi que l'usage du type de phénomène cité en (6) s'avère bien attesté – et cela non pas tant en français formel, mais en français oral spontané. Un cas très similaire est montré dans le segment suivant, produit par un locuteur tout venant adulte, natif du français:

Extrait 9 FNRS corpus A – 882 sq.

M mais ça voudrait dire par exemple que tous les enseignants en
 italien sont bilin:gues ..
Q ouais?. [voilà ?
M [euh . **il y a il y a des cas je mets des limites ?**
R mhm

Ces observations s'intègrent dans une réflexion menée actuellement dans certains travaux en linguistique interactionnelle et en grammaire discursive sur la nature catégorielle des distinctions morphosyntaxiques, sur l'existence de délimitations floues entre ces catégories, et sur des formes de réalisations de structures linguistiques liées par des "*family resemblances*" (Hopper, 2001), plutôt que par la proximité à un prototype. Hopper (2001, 2004), par exemple, démontre que des constructions grammaticales bien établies dans nos

grammaires de référence – comme les clivées – sont utilisées en discours non pas comme des structures stables, préfabriquées ou plus ou moins prototypiques, mais comme des structures composées de fragments dont certains sont plus ou moins standardisés et d'autres plus flexibles, variables, idiosyncrasiques (voir également Pekarek Doehler & Müller, 2006, sur les pseudo-clivées et les disloquées à gauche en français). Cela rejoint parfaitement l'observation que nous avons présentée ci-dessus sur la présentative en *il y a il...* et met en évidence la possible sensibilité contextuelle non seulement des compétences, mais aussi des potentialités mêmes du système linguistique.

Des observations de ce type posent une question éminemment importante quand il s'agit de décrire les compétences d'un sujet parlant: quelle est la forme "canonique" du langage? C'est-à-dire la forme du langage dont nous devons rendre compte *a priori* dans l'explication du système linguistique et de son développement? ou encore: la forme du langage qui est la forme cible en vue de l'acquisition d'une L1 ou L2? Et de manière plus importante, quelle est la norme de référence que nous utilisons pour évaluer les compétences d'un locuteur donné?

Ce point ajoute donc à la problématique du locuteur natif monolingue (cf. 2.2 supra) celle du système linguistique monolingual comme norme de référence.

4.4 *Un système linguistique émergent à partir de l'action*

L'interrogation critique sur les modèles linguistiques de référence et la nature même du système linguistique rejoint d'autres discussions menées actuellement dans le domaine du développement des langues premières et secondes ainsi que dans les études sur la grammaticalisation et sur l'origine des langues.

Parmi ceux-ci, on nommera les travaux antérieurs de Hopper (1987; mais aussi 2001 et 2004) et de Langacker (1987). A partir d'horizons théoriques distincts – relevant d'une approche discursive-fonctionnaliste pour l'un et de la grammaire cognitive pour l'autre – ces auteurs voient les formes linguistiques comme des sédimentations de routines cognitivo-discursives, qui sont en continuelle (re)configuration. Cette conception se trouve récemment corroborée par certains arguments avancés à propos de la grammaticalisation qui considèrent que les constructions linguistiques émergent de l'expérience communicative (Bybee, 2003; Comrie, 2003).

Dans cette même ligne d'argumentation, on citera également les travaux de Michael Tomasello et son entourage sur le développement du langage chez l'enfant qui font actuellement renaître un intense débat entre des versions chomskiennes, innéistes du langage (et modulaires de la cognition) et des versions émergentistes, socioconstructivistes. Tomasello argumente que le développement linguistique de l'enfant est configuré à travers son expérience

communicative, dont notamment l'interaction avec autrui (p.ex. Tomasello, 2003). L'idée n'est certes pas nouvelle, mais elle trouve un appui à la fois théorique et empirique plus large que jamais dans les recherches actuelles de Tomasello et son équipe, qui soulignent l'interdépendance de différents réseaux de compétences (Tomasello, 2003, mais voir déjà Bruner, 1983): des capacités d'attention conjointe, d'imitation, de repérage de régularités structurelles et l'identification des intentions mutuelles sont décisives pour le développement du langage à travers l'interaction – et cela au même titre que le sont les dispositions biologiques.

De manière plus radicale, peut-être, certains développements au sein des explications évolutionnaires et neurobiologiques du langage mettent en avant l'idée selon laquelle la langue se développerait sur la base d'une interaction complexe entre des conditions physiologiques et neurobiologiques qui appuient le comportement langagier sans représenter des aspects spécifiques du langage, comme la grammaire. Cet argument est récemment rendu explicite par Schumann *et al.* (2006) dans le cadre d'une réflexion foncièrement interdisciplinaire et largement programmatique. Selon ces auteurs, l'évolution du langage humain ne présupposerait pas la disponibilité d'une structure linguistique comme un système autonome, mais la construction collaborative, interactive, de formes proprement humaines d'action: "*Grammar emerges as an epiphenomenon of conversational interaction*" (Schumann *et al.*, 2006: 198).

On voit dans tous ces travaux se profiler une conception du langage comme une forme d'organisation humaine, organisée à travers l'expérience humaine. Le langage n'est pas un système isolé, "*self-contained*" ou enfermé sur lui-même, autonome, qui serait indépendant de l'organisation de l'action, et qui serait donc vu comme un processus purement inter-psychologique plutôt que social; le langage est au contraire un système adaptatif complexe, dont les systématiqués sont émergentes – et cela en partie en réponse à l'utilisation contextuelle, située du langage. Cette conception donne toute son importance théorique et méthodologique à l'ancrage du langage dans l'action, dont la forme fondamentale est l'interaction sociale.

C'est en ce point, exactement, que la notion du langage émergent rejoint celle (ou du moins certaines conceptions) de la cognition située: le système linguistique autant que notre maîtrise de ce système s'élaborent et se réalisent dans et à travers l'action: ils sont des accomplissements interactifs articulés à autrui (et donc du moins en partie co-construits) et aux contingences locales des activités pratiques.

5. Discussion: langage, cognition et compétence-en-action

5.1 La compétence-en-action

Dans cet article, j'ai présenté des arguments empiriques et théoriques donnant corps à une conception de la compétence en langue comprise comme une ressource socialement – c'est-à-dire collectivement – déployée, contingente par rapport aux situations concrètes de sa mobilisation et indissociablement liée à d'autres compétences. J'ai discuté les conceptualisations de la cognition dite 'située' qui corroborent une telle conception (et les données empiriques y relatives) et j'ai posé la question de sa compatibilité avec les modélisations interactionnistes et émergentistes récentes du langage.

Cette entreprise relève du besoin de penser la compétence en langue à la lumière de l'action afin de rendre compte de l'inscription du langage même dans son habitat naturel, qui est l'interaction sociale. La notion située, collective, non-autonome de la compétence souligne l'enracinement profond non simplement des activités du langage (et donc de la pratique) mais aussi du savoir linguistique dans l'action sociale – d'un savoir linguistique mobilisé et configuré à travers l'action. Cette conception ne nie pas que nos capacités/aptitudes auraient un côté individuel, ou qu'elles s'appuient sur des prédispositions biologiques. Mais elle souligne qu'elles fonctionnent et se configurent au sein de pratiques quotidiennes et de processus interprétatifs locaux des acteurs, et n'en sont pas séparables ou isolables.

Cette notion défie de manière radicale les conceptions courantes du langage et de la grammaire; elle n'est de toute évidence pas compatible avec une vision du système linguistique qui serait déposé dans nos cerveaux comme une donnée relativement stable et individuelle, et qui serait simplement transférable telle quelle d'une situation à une autre, et donc homogène à travers les situations. La notion de compétence ici esquissée s'aligne par contre sur une conception alternative, plus dynamique, plus sensible aux contextes, du savoir et du traitement linguistique – une conception qui se profile à l'heure actuelle dans plusieurs domaines de recherche, y compris la grammaire fonctionnelle discursive, la linguistique interactionnelle et l'anthropologie évolutionnaire du langage. Cette conception dépasse les frontières entre ce qui relèverait du système linguistique et ce qui relèverait de l'usage pragmatique (ou du langage dans l'action), et articule le langage – jusque dans ses détails systémiques – à la pratique communicative, et donc à l'action sociale: le langage est formaté en réponse à son utilisation dans et à travers l'action. Cette conception a été exprimée de manière tout à fait pertinente par Charles Goodwin (1996: 400): "*a syntax for building not only sentence but social action and intersubjectivity*". Dans cette optique, explorer le système linguistique – autant chez le natif que chez l'apprenant – revient à

étudier comment la grammaire contribue à accomplir des structures d'activités complexes (Sacks, 1992, Schegloff, 1996) et à gérer l'orientation réciproque des interlocuteurs (Goodwin, 1995; Pekarek Doehler, 2000a).

De manière intéressante, cette conception du *langage-en-action* rejoint la conception d'une *cognition-en-action* (cf. Coulter, 1989: "mind-in-action") qui déstabilise foncièrement les frontières établies entre le cognitif et le social, l'individuel et le collectif, l'intérieur et l'extérieur. C'est sur ce point de convergence entre une vision émergente du langage et une vision située de la cognition que j'ai cherché, ici même, à situer la notion de compétence en langue: la compétence est *située, contextualisée* dans la mesure où elle est structurée (tant dans son développement que dans sa mobilisation) en réponse à l'accomplissement local des activités, leur articulation aux activités d'autrui et la mobilisation de méthodes – façons systématiques de faire, acquises à travers les processus de socialisation; la compétence a un côté *collectif* dans la mesure où elle est mise en opération et s'organise en fonction des activités d'autrui, et des échelles de valorisation collectivement élaborées, et où elle est du moins en partie co-constructible; la compétence (en langue, mais aussi tout autre compétence) est *contingente (non-autonome)* par rapport à d'autres compétences, dans la mesure où sa mobilisation et son développement se font dans le cadre d'interprétations des activités d'autrui, des contraintes situationnelles, des valeurs et légitimités mises en pratique et du choix des façons appropriées, opérationnelles, légitimes d'agir et de dire. Sur cette base, le développement de compétences – et donc l'apprentissage – n'est plus conçu comme une intériorisation et une restructuration progressives de capacités cognitives, de savoirs et de savoir-faire; la reconceptualisation de la compétence nous oriente au contraire vers la possibilité de concevoir l'apprentissage comme l'appropriation de la capacité de participer aux pratiques sociales, communautaires d'un groupe (cf. Lave & Wenger, 1991).

5.2 Défis pratiques

Autant qu'elle puisse paraître attrayante dans la perspective d'une vision dynamique et située de nos processus cognitifs, de nos capacités d'agir et de communiquer, et de nos connaissances linguistiques, cette conception n'est pas sans soulever des questions épineuses quant à ses implications pratiques, conceptuelles et analytiques.

Disons-le clairement: il ne s'agit pas du tout de poser un relativisme absolu de nos savoirs et capacités mentales, mais de reconnaître leur sensibilité contextuelle et actionnelle pour en tirer des conséquences à la fois conceptuelles et analytiques. Il n'en reste pas moins que la notion de compétence ainsi esquissée problématise profondément la possibilité du transfert des compétences d'un contexte actionnel à l'autre: la compétence ne peut plus être comprise en termes d'un savoir et d'un savoir-faire donnés une

fois pour toutes, qui, une fois acquis, pourront être mobilisés tels quels dans des pratiques et des contextes les plus divers. A cette disponibilité universelle des compétences, la notion contextuelle, collective et contingente de la compétence oppose l'idée de la nature adaptative comme une caractéristique centrale de la compétence. Dans une telle optique, la clé de voûte consiste non pas dans une logique du transfert exhaustif mais en l'exploitation *in situ* de ressources linguistiques ou autres au sein des contingences locales et socioculturelles des pratiques communicatives les plus diverses (voir Pekarek Doehler, 2005 pour quelques implications didactiques). C'est en cela que réside aussi tout échange communicatif: une partie de stable, de connu, de routinier, d'automatisé, et une partie de flexible, d'original, d'adapté, et de localement contingent.

Mais comment penser alors cette articulation entre la part du flexible, de l'adaptatif, du contingent et la part du stable, de l'acquis, du donné? C'est tout un programme de recherche qui se profile à travers cette question, à laquelle il n'y a pas – à l'heure actuelle – de réponse. Pour la didactique des langues, une piste intéressante se profile dans les travaux qui proposent de penser le stable et le contingent en termes de genres – en tant que formes de pratiques discursives partiellement sédimentées et socialement reconnaissables –, et d'organiser une partie des activités d'enseignement/apprentissage autour de ces formes (cf. Bronckart & Dolz, 2000; Dolz & Schneuwly, 1998; de Pietro, 2002).

5.3 Conséquences théoriques et analytiques

Quant à la conceptualisation théorique, penser la compétence comme enracinée dans l'action implique de la concevoir comme foncièrement plurielle et dynamique. On peut soutenir que sa mobilisation repose sur des agglomérats de composantes centrales et périphériques (qui ne renvoient pas simplement à du stable, d'une part, et à du contingent, de l'autre) en fonction des sphères ou réseaux de pratiques sociales dans lesquels la compétence est mobilisée (cf. Pekarek Doehler, 2005: 64). Selon cette conception, les frontières entre les compétences seraient dotées d'un certain degré de perméabilité, ce qui rendrait possible des compensations variées réalisées dans et à travers l'action. Cette conception rejoint les réflexions sur la nature adaptative, émergente du système linguistique, qui serait composé non pas de règles et de structures préfabriquées, mais d'un inventaire complexe et structuré de fragments plus ou moins stabilisés dont les structures et les règles de composition laissent un certain jeu. Selon cette optique, les pratiques sociales et langagières mobiliseraient des manières de faire et d'agir en partie stabilisées, qui ont toujours un côté contingent, adapté, flexible.

Cette conception, enfin, incorpore un programme méthodologique concret: elle déplace de manière significative notre focus analytique quand il s'agit

d'étudier ou d'évaluer les compétences en langue. Il ne peut plus être question de prendre la production de l'apprenant comme un indicateur indépendant d'un progrès d'apprentissage quelconque, mais il s'agit d'interroger l'apprentissage comme une forme située de comportement humain. L'observable n'est alors plus la production de l'apprenant prise isolément, mais relève de sa participation à l'organisation d'activités, à leurs enchaînements séquentiels, à leur coordination, et à la configuration même des contextes d'action. L'analyse prend dès lors pour départ non pas des formes linguistiques définies dans l'abstrait, mais les manières dont les participants accomplissent des activités situées, tels l'établissement d'actions conjointes, l'introduction de topics, la négociation de formes verbales, la coordination des orientations mutuelles, l'ouverture ou la clôture d'échanges conversationnels, l'établissement d'accords ou de désaccords – et comment ils utilisent le langage (et d'autres ressources) pour accomplir ces activités. Ce qui est alors en jeu n'est pas tant ce que l'apprenant sait faire seul, indépendamment de situations concrètes, mais ce qu'il arrive à faire avec autrui, dans des situations socio-discursives spécifiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Bange, P. (1987): La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Contribution à la Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues. La Baume les Aix, nov. 1987.
- Berrendonner, A. & Reichler-Béguelin, M.-J. (1989): Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique. In: *Langue Française* 81, 99-125.
- Bourdieu, P. (1984): *Questions de sociologie*. Paris (Editions de Minuit).
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Puoliot, M. (éds.) (2005): *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq (Presses universitaires du Septentrion).
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2000): 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 & Larcier), 27-44.
- Bruner, J. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris (PUF).
- Bybee, J. (2003): Cognitive processes in grammaticalization. In: Tomasello (ed.): *The new psychology of language*, vol. 2. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), 145-167.
- Castelotti, V. & Py, B. (éds.) (2002): La notion de compétence en langue. N° Spécial de NeQ: *Notions en Question*, 6.
- Chomsky, N. (1965): *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge (MIT Press).
- Cole, M. (1995): Cultural-historical psychology: a meso-genetic approach. In: L. M. W. Martin, K. Nelson & E. Tobach (eds.): *Sociocultural psychology. Theory and practice of doing and knowing*. Cambridge (Cambridge University Press), 168-204.
- Comrie, B. (2003): On explaining language universals. In: Tomasello (ed.): *The new psychology of language*, vol. 2. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), 168-211.
- Corrin, J., Tarplee, C. & Wells, B. (2001): Interactional linguistics and language development. A conversation analytic perspective on emergent syntax. In: Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (eds.): *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins), 199-226.

- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997): Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg (Conseil de l'Europe).
- Coulter, J. (1989): *Mind in Action*. London (Polity Press).
- Coulter, J. (2005): Language without mind. In: H. te Molder & J. Potter (eds.): *Conversation and Cognition*. Cambridge (Cambridge University Press), 79-91.
- de Pietro, J.-F. (2002): De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique. In: Castelotti, V. & Py, B. (éd.), *La notion de compétence en langue*. N° Spécial de NeQ: *Notions en Question*, 6, 51-60.
- De Stefani, E. (2005): Les demandes de définition en français parlé. Aspects grammaticaux et interactionnels. In: *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)* 41, 147-163.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris (ESF).
- Donato, R. (1994): Collective scaffolding in second language learning. In: J.P. Lantolf & G. Appel (eds.): *Vygotskian approaches to second language research*. Nordwood, N.J. (Ablex), 33-56.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997): On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. In: *Modern Language Journal*, 81 (3), 285-300.
- Firth, A. & Wagner, J. (à paraître): S/FLLearning as a social accomplishment: elaborations on a 'reconceptualized' SLA. In: *Modern Language Journal* 2007.
- Ford, C. & Thompson, A. (1996): Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the projection of turn completion. In: E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge (Cambridge University Press), 135-184.
- Ford, C., Fox, B. & Thompson S. (2002): *The language of turn and sequence*. Oxford (Oxford University Press).
- Fox, B. (1987): *Discourse structure and anaphora*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ (Prentice-Hall).
- Goodwin, Ch. (1979): The interactive construction of a sentence in natural conversation. In: Psathas, G. (ed.): *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York (Academic Press), 97-121.
- Goodwin, Ch. (1987): Forgetfulness as an interactive resource. In: *Social Psychology Quarterly*, 50, 115-130.
- Goodwin, Ch. (1995): The negotiation of coherence within conversation. In: M. Gernsbacher & T. Givón (eds.), *Coherence in spontaneous texts*. Amsterdam, Philadelphia (John Benjamins), 117-137.
- Goodwin, Ch. (1996): Transparent vision. In: Ochs, E., Schegloff, E. & Thompson, S. (eds.): *Interaction and grammar*. Cambridge (Cambridge University Press), 370-404.
- Goodwin, Ch. (2004): A competent speaker who can't speak: the social life of aphasia. In: *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 14/2, 151-170.
- Hall, J.K. (1993): The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. In: *Applied Linguistics*, 14/2, 145-167.
- Hall, J.K. *et al.* (2006): Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. In: *Applied Linguistics*, vol. 27/2, 220-240.
- He, A. & Young, R. (1998): Language proficiency interviews: a discourse approach. In: R. Young & A.W. He (eds.): *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam (John Benjamins), 1-24.
- Horlacher, A.-S. & Müller, G. (2005): L'implication de la dislocation à droite dans l'organisation interactionnelle. In: *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)* 41, 127-145.

- Hopper, P.J. (1987): Emergent grammar. In: Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, vol. 13, 139-157.
- Hopper, P.J. (2001): Grammatical constructions and their discourse origins: prototype or family resemblance? In: M. Pütz, S. Niemeier & R. Dirven (eds.), *Applied cognitive linguistics I: theory and language acquisition*, 109-129. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Hopper, P.J. (2004): The openness of grammatical constructions. Papers from the 20th regional meeting of the Chicago Linguistic Society (CLS 40), 239-256.
- Hymes, D. (1972): On communicative competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. London (Penguin), 269-293.
- Jullien, S. (2005): Introduction de référents topiques dans des dialogues d'adolescents dysphasiques: le cas de la construction présentative clivée. In: *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)* 41, 49-68.
- Labov, W. (1972): The logic of nonstandard English. In Labov, W. (ed.): *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia (University of Pennsylvania Press), 201-240.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford (Oxford University Press).
- Lambrecht, K. (1994): *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar, vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford (Stanford University Press).
- Lave, J. (1988): *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday life*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situating learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lerner, G. H (1991): On the syntax of sentence-in-progress. In: *Language in Society* 20, 441-458.
- Lüdi, G. (2001): Vielfältige mehrsprachige Repertoires für alle Bürger Europas. Leitgedanken für ein europäisches 'Gesamtsprachenkonzept'. In: Kees de Bot *et al.* (eds.): *Institutional Status and Use of National Languages in Europe*. St. Augustin (Asgard Verlag), 59-76.
- McNamara, T.F. (2000): *Language Testing*. Oxford (Oxford University Press).
- Mondada, L. (1995): La construction interactionnelle du topic. In: L. Mondada (éd.): *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles*. Lausanne, *Cahiers de l'ILSL* 7, 11-136.
- Mondada, L. (2001): Pour une linguistique interactionnelle. *Marges linguistiques*, 1. <http://www.marges-linguistiques.com>
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000): Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *AILE*, 12, 149-176.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second language acquisition as situated practice. *The Modern Language Journal*, 88/4, 501-518.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2000): Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. In: *AILE* 12, 27-50. <http://aile.revues.org/document1448.html>
- Ochs E., Schegloff, E.A. & Thompson, S. (eds.) (1996): *Interaction and grammar*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Pallotti, G. (2005): Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2: le cas des autorépétitions. In: *AILA – Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. <http://aile.revues.org/>
- Pekarek Doehler, S. (2001a): Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. In: *Marges Linguistiques*, vol. 2, 177-194. www.marges-linguistiques.com

- Pekarek Doehler, S. (2001b): Referential processes as situated cognition: pronominal expressions and the social co-ordination of talk. In: Enikő Németh T. (ed.): *Cognition in Language Use: Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference*, vol. 1, 302-316.
- Pekarek Doehler, S. (2004): Une approche interactionniste de la grammaire: réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2. In: *AILE – Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 21, 123-166.
- Pekarek Doehler, S. (2005): De la nature située des compétences en langue. In: Bronckart, J.P., Bulea, E. & Puoliot, M. (éds.): *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq (Presses Universitaires du Septentrion), 41-68.
- Pekarek Doehler, S. & Müller, G. M. (2006): Linksherausstellungen im Handlungsvollzug der 'Auflistung': Probleme formaler und funktionaler Abgrenzung im Französischen. In: A. Deppermann & R. Fiehler (Hg.): *Grammatik und Interaktion Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/-2006/deppermann.htm>
- Pekarek Doehler, S. & Ziegler, G. (2007): Sequential organization in immersion classrooms. In: Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (eds.): *Language learning and teaching as social interaction*. Basingstoke (Palgrave Macmillan).
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Bell, N. (1991): The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In: L. Resnick *et al.* (eds.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington (American Psychological Association), 41-62.
- Psathas, G. (ed.) (1990): *Interactional Competence*. Washington (University Press of America).
- Py, B. (1997): Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In: *ELA*, 108, 495-504.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Bell, N. (1991): The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. Resnick *et al.* (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, 41-62. Washington: American Psychological Association.
- Savelli, M. & Cappeau, P. (2000): Il y a dans des corpus oraux. In: *Lidl*, 22, 47-63.
- Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (2001): *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam (John Benjamins).
- Schegloff, E. A. (1991): Conversation analysis and socially shared cognition. In: L.B. Resnick *et al.* (eds.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington (American Psychological Association), 150-171.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53, 361-82.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: *Language* 50, 697-735.
- Schumann, J., Favareau, D., Goodwin, Ch. Lee, N., Mikesell, L., Tao, H., Véronique, D. & Wray, A. (2006): *Language evolution: What evolved?* *Marges linguistiques*, vol. 11, 167-199.
- Steinbach, F. (2006): Interaction in second language classroom: peer constructed knowledge. Paper presented at EUROSLA 16 – 16th annual Conference of the European Second Language Association, Antalya, Turkey, 14-17 sept. 2006.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA (Harvard University Press).
- Vasseur, M.-Th. (2002): Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours? In: V. Castelletti & B. Py (éds.): *La notion de compétence en langue*. N° Spécial de NeQ: *Notions en Question*, 6, 37-50.
- Wertsch, J. V. (1991): *Voices of the mind: a socio-cultural approach to mediated action*. London (Harvester Wheatsheat).

Wittgenstein, L. (1953): *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

Young, R. F. & Miller, E. R. (2004): Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. In: *Modern Language Journal*, 88, 4, 519-535.

Annexe

Conventions de transcription

[]	chevauchements
(.) (..) (...)	pauses courtes (selon longueur)
(0.2)	pauses mesurées en secondes
? .	intonation montante; descendante
=	enchaînement rapide
(xxx)	segment non-déchiffrable
exTRA	segment accentué
((rire))	commentaires du transcripteur
+ +	délimitation du segment auquel se rapporte un commentaire (())
:	allongement vocalique
par-	truncation
(il va)	essai de transcription d'un segment difficile à identifier
/e/	transcription phonétique
◦ ◦	voix basse