

Démythifier les compétences : Vers une pratique écologique d'évaluation

Simona PEKAREK DOEHLER

Université de Neuchâtel (Suisse)

I. Introduction¹

En réponse à des besoins socio-éducatifs complexes, les échelles globales de compétences en langue seconde vivent à l'heure actuelle une prolifération remarquable aux niveaux tant international (voir p.ex. le Portfolio européen des langues) que national (voir p.ex. les projets d'harmonisation des standards pour l'enseignement, comme HarmoS en Suisse). Cette réalité peut étonner face à l'absence – pas moins remarquable – d'un consensus sur les compétences dont devrait disposer l'apprenant (compétence monologique ou dialogale, grammaticale ou interactive, orale ou écrite ?) et, surtout, face au manque notoire de critères précis permettant leur évaluation. C'est là un défi considérable pour la recherche en matière d'acquisition des langues (secondes). Il s'agit non seulement d'identifier des critères opérationnels permettant la description et l'évaluation des différentes dimensions des compétences de communication. Il s'agit également d'interroger de manière critique la nature même des compétences, y compris les postulats théoriques qui sous-tendent leur définition et le degré de généralité des moyens d'évaluation (échelles, standards, tests) censés les saisir.

L'évaluation des compétences en langue est loin de relever du domaine exclusif des enseignants ou des experts en matière de '*language testing*'. Elle s'inscrit au contraire d'une part dans la pratique communicative des acteurs qui, à travers leurs échanges verbaux, rendent reconnaissables leurs compétences et les traitent comme objets d'appréciation mutuelle. Elle relève d'autre part des procédés scientifiques mobilisés par les chercheurs dans les domaines de l'acquisition, de la didactique des langues et de l'analyse des interactions sociales en classe ou ailleurs. Pour la recherche, l'évaluation représente à la fois la réponse à des pertinences sociales (voire socio-politiques), éducatives et scientifiques et le garant même de la légitimité scientifique de l'entreprise en cours ; les résultats de celle-ci sont mesurés à l'échelle de leur contribution possible à l'optimisation des dispositifs scolaires ou à l'identification de stades développementaux (et donc de niveaux de compétences). À l'inverse, les pratiques et les critères d'évaluation institutionnalisés sous forme de dispositifs scientifiques ou scolaires jouent un rôle de *filtre* par rapport aux dimensions des compétences reconnues comme pertinentes et méritant d'être acquises et étudiées comme 'capital' effectif ou symbolique sur le marché scolaire ou social (cf. déjà Bourdieu, 1984). Cela signifie en outre que la recherche fournit des bases pour cette institutionnalisation des critères et des pratiques sélectives d'évaluation. Sous tous ces aspects, l'évaluation est inscrite dans un tissu social et historique doté d'un système complexe de valeurs et de valorisations.

Sous tous ces aspects, également, l'évaluation des compétences engage de manière centrale la responsabilité des chercheurs face aux réalités individuelles, institutionnelles, sociales, voire sociopolitiques qu'ils interrogent. Dans un article récent, Lüdi souligne les enjeux éthiques liés aux échelles globales d'évaluation pour les domaines éducatif et scientifique. L'auteur met notamment en relief les implications délicates qui résultent d'instruments d'évaluation trop globalisants :

Les échelles du CEC, surtout celles dites 'globales', risquent de contribuer à la réification des compétences communicatives [comme objets saisissables] et de masquer leur nature essentiellement

¹ Cet article prolonge et approfondit une réflexion présentée sous forme plus succincte dans Pekarek Doehler (2007): « L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche ». In L. Gajo (Ed.): Langues en contexte et en contact. Cahiers de l'ILSL no. 23, 2007, Université de Lausanne, 125-136.

instable et dynamique. L'impact de ce fait sur les décisions et mesures prises est difficile à mesurer, mais sans doute considérable. (Lüdi, 2006 : 176)

Lüdi pose la question centrale de savoir dans quelle mesure les compétences ainsi décrites correspondent aux besoins des citoyens, acteurs sociaux, dans la vie quotidienne, et notamment professionnelle (Lüdi, 2006 : p. 177). Dans la présente contribution, je souhaite aborder la problématique sous un autre angle, en soumettant à un examen critique une série d'*a priori* (je les appellerai des « mythes ») qui traversent les conceptions courantes de la compétence en langue et du locuteur qui la possède, et qui ont un impact décisif sur les pratiques et les critères d'évaluation. Il s'agira d'interroger si ces conceptions sont compatibles avec la réalité foncièrement plurielle et plurilingue, socioculturellement ancrée et praxéologique du langage.

À partir d'une position interactionniste en matière d'acquisition et d'une vision praxéologique du langage (pour des discussions récentes voir Firth & Wagner, 2007 et Pekarek Doehler, 2006b), je proposerai la déconstruction d'un quadruple mythe qui domine de nombreux travaux sur l'acquisition – notamment d'orientation cognitiviste – et qui a un impact décisif sur la manière dont sont appréhendées les compétences de l'apprenant :

- le mythe du locuteur natif comme point de référence pour 'mesurer' les compétences ;
- le mythe du locuteur monolingue ;
- le mythe du '*lonely speaker*' – soit du locuteur isolé dont la production relève de sa seule responsabilité ;
- le mythe de la disponibilité universelle des compétences qui – une fois acquises – seraient transposables d'un contexte à l'autre.

En reprenant chacun de ces points par la suite (ch. 3), mon objectif est de présenter des arguments empiriques et théoriques donnant corps, dans un mouvement de démythification, à des conceptions alternatives. Ce parcours ne se fera pas sans reconnaître le fait que la nature (inter)actionnelle et contextualisée du langage – et par conséquent des compétences en langue – représente un défi central à toute tentative d'évaluation, et surtout de standardisation des niveaux de compétences.

La discussion mettra en relief (ch. 4) le besoin d'un recalibrage des pratiques d'évaluation par rapport a) aux activités communicatives des locuteurs/apprenants et b) aux réalités et aux besoins communicatifs qui traversent les communautés de pratiques auxquelles ils participent, et en proposant quelques pistes vers une pratique 'écologique' d'évaluation.

Mais je souhaite commencer par donner la parole aux locuteurs des langues eux-mêmes. L'analyse d'un extrait empirique servira de point de départ pour souligner le fait que l'évaluation, soit-elle scientifique ou non, constitue une pratique située de valorisation et de sélection sociales (ch. 2).

II. L'évaluation des compétences : une pratique sociale située et sélective

A. L'évaluation des compétences d'un point de vue émique : une pratique des locuteurs

Commençons donc par le point de vue des acteurs. L'extrait (1) illustre que l'évaluation des compétences en langue relève des pratiques mêmes des acteurs, mobilisant tout un tissu de valeurs et de valorisations non seulement langagières, mais aussi interpersonnelles, sociales et culturelles. L'extrait est tiré d'une interaction entre John, anglophone vivant en région germanophone, Sandra, trilingue allemand, français, anglais, et Paul, francophone qui parle et comprend un peu l'allemand et l'anglais. John, qui vit avec Sandra, est en train de raconter à Paul son départ des États Unis :

Ex. 1: The pickup truck – A²

1 J j'ai une chambre (.) eh en
(*(en regardant P)*)

² Conventions de transcription :

[chevauchement	=	enchaînement immédiat
(.)	micro-pause	(3.2)	pause en secondes
non	accentuation	eu:h	allongement
ma-	truncation	?	intonation montante
.	intonation descendante	° non °	moins fort
()	non identifiable	(())	geste, regard

- 2 Washington. (.)
- 3 P mhm
- 4 J °encore° (.) ehm pas une: eh workst- workst-
((se tournant vers S))
- 5 werkstatt ehm (.) [(un) menuisier
((se tournant vers P))
- 6 S [pas d'atelier °pas vraiment un atelier°
- 7 J pas une atelier °oui° (.) une chambre un bureau (.)
((se retourne vers S))
- 8 P °mhm°
- 9 J et
- 10 S un mini bureau he ((en riant))
- 11 J et une pickup truck.
- 12 S and a pickup truck ((rit)) [oui
- 13 J [c'est tout.
- 14 P ehm (.) un camion quoi (.) eh [une camionnette=
15 J [camion
- 16 P [=oui oui
- 17 J [camion
- 18 S [je pense] que là il faut vraiment dire pickup
- 19 truck [eh:=
- 20 J [°c'est une°
- 21 S =parce que ((en riant))=
- 22 P mhm
- 23 S [=camion ça fait différent.
- 24 P [(oui c'est vrai) oui oui ça fait x [camionnettes
- 25 J [c'est c-
- 26 P des films américains quoi
- 27 J donc un peu plus grand (.) [qu'ici
((vers P)) ((geste indiquant la grandeur))
- 28 P [ouais non je vois
- 29 c'est grand hein

Tout au long de cette interaction, la compétence est un objet d'évaluation pour les acteurs : elle est définie et redéfinie au cours de l'interaction, et avec elles sont (re)définis les expertises mutuelles. On le voit dès les lignes 4-6 qui montrent une hétéro-réparation auto-initiée au sein d'une séquence qui a été étudiée dans la recherche interactionniste sous le terme de « séquence potentiellement acquisitionnelle » (de Pietro, Matthey, Py, 1989). Ce qui nous intéresse ici c'est la suite de l'interaction à partir de la ligne 11.

À la ligne 11, John complète sa liste de ce qui lui reste à Washington en ajoutant 'et un *pickup truck*'. Le terme anglais est inséré dans un énoncé en français, sans hésitation (contrairement à ce qui se passe en 4/5). Il est présenté non pas comme une sollicitation, mais comme renvoyant à une réalité spécifique, américaine en l'occurrence. Cette interprétation, toutefois, n'est pas unique. Les participants analysent de manières différentes, voire divergentes, le recours à l'anglais. Ce faisant, ils manifestent des évaluations différentes – et différenciées – des compétences de John et de son statut de locuteur expert ou novice :

- Sandra traite John comme un locuteur compétent, ce dont témoigne son mouvement confirmatif à la l. 12, suivi d'un rire. Paul, par contre, formule une hétéro-correction hétéro-initiée (l. 14) et traite John ainsi comme un locuteur non compétent. Le fait que son

enchaînement vienne tardivement peut être interprété comme symptomatique de son non-alignement.

- Par la suite, John reprend le terme ‘camion’ (l. 15 et 17), ratifie ainsi la proposition de Paul et se positionne par là même comme non-expert, voire apprenant. Sandra, par contre, refuse explicitement ‘camion’ en faveur de ‘*pickup truck*’ (18-23) ; elle rétablit ainsi à la fois la légitimité du choix linguistique de John et son statut de locuteur compétent. Deux orientations sensiblement distinctes vers la forme linguistique utilisée s’accompagnent donc de deux catégorisations distinctes du locuteur.
- Par la suite, Paul s’aligne complètement à Sandra en révisant son interprétation (l. 24/26/28-29). En acceptant le terme ‘*pickup truck*’, Paul réinstalle John comme locuteur compétent et se réinstaure lui-même comme participant informé sur la culture américaine. Quant à John, il s’aligne lui aussi à ce mouvement en affirmant que les *pickup trucks* sont plus grands que les camionnettes que l’on connaît « ici » (l. 27).

À travers l’enchaînement séquentiel de ces actions, tant le caractère approprié des choix linguistiques que les expertises langagières et culturelles des participants sont progressivement restructurées. Le traitement interactif d’un objet linguistique représente ici le terrain sur lequel se configurent trois dimensions constitutives de l’échange : (i) la définition des compétences des interlocuteurs, (ii) la catégorisation des participants eux-mêmes en tant que communicateurs compétents ou non sur le plan linguistique et culturel³, et (iii) la définition de la situation comme conversation du moins partiellement bilingue.

Plusieurs conséquences découlent de cette analyse :

(1) L’analyse attire notre attention de manière centrale, et dans une perspective éémique, sur le fait que la manifestation des compétences langagières et leur évaluation sont indissociablement liées à des modes de valorisation sociale et culturelle historiquement élaborées au sein de communautés de pratiques les plus diverses. D’une part, ou pourra dire qu’à travers le déploiement et le traitement *in situ* des compétences, par les interlocuteurs, on observe les acteurs « *doing being a non-native* » (Schegloff, 2000) – jouer le non-natif –, mais aussi, jouer le bilingue, l’expert culturel ou le novice, etc. D’autre part on remarque que l’évaluation a un effet légitimant justement par rapport à chacune de ses dimensions : elle opère une *valorisation sélective* non seulement des compétences linguistiques, mais également de différentes facettes identitaires des interlocuteurs, de leurs appartenances et expertises socio-culturelles et de leurs rapports interpersonnels.

(2) Les modalités d’interaction dans l’extrait cité sont par là même symptomatiques de *la nature située des compétences* (Pekarek Doehler 2005 et 2006b), dont la mise en opération paraît ici articulée à l’interprétation *hic et nunc* que les locuteurs font des contraintes linguistiques, culturelles et interpersonnelles régissant la situation d’interaction – contraintes qui se déploient et sont interactivement (re)définies dans un mouvement moment-par-moment à toutes fins pratiques (cf. pt. 3.3 et 3.4 infra).

(3) L’extrait met en évidence *la réalité plurilingue des pratiques et des compétences en langue*. Il mobilise deux pratiques plurilingues distinctes (l. 5 sq. et 11sq.) : le recours à une autre langue (l’allemand en 5 et l’anglais en 11) se présente certes deux fois comme ressource communicative ; mais en 5, il s’agit d’une ressource qui est présentée et traitée comme relevant d’un locuteur-apprenant en vue de la résolution d’un problème de production, trace d’une compétence lacunaire ; en 11, par contre, l’emploi de l’anglais est mobilisé et traité comme ressource d’un locuteur-bilingue, relevant d’une stratégie de communication bilingue sous forme d’une alternance codique. Ces propriétés interrogent de manière centrale le modèle de référence quand il s’agit d’évaluer les compétences, mettant en l’occurrence en question le modèle du locuteur natif monolingue (cf. pt. 3.1 et 3.2 infra).

B. Évaluation des compétences et institutionnalisation du ‘savoir légitime’

Les enjeux sociaux liés à l’évaluation se profilent clairement face à la circulation et à la valorisation publiques de la notion de compétence. Loin de se limiter à être un simple indicateur d’habiletés individuelles ou de groupe, celle-ci constitue un instrument de sélection et de

³ L’extrait montre par ailleurs que cette catégorisation se fait tant par l’activité verbale que par l’activité non-verbale : au début de la séquence, John détourne son regard de Paul et regarde Sandra quand il s’agit de solliciter une forme (l. 5) et de la ratifier (l. 7). Il s’oriente ainsi vers Sandra comme ‘experte’ et ‘instructrice potentielle’ et se positionne face à elle comme ‘demandeur d’aide’, voire ‘apprenant potentiel’.

légitimation sociale. D'où la dimension éminemment sociale et politique attachée à l'évaluation en tant que pratique éducative, professionnelle, scientifique (cf. McNamara, 2000 ; Shohamy, 2001).

L'inscription des compétences dans un tissu social et historique a été thématifiée de manière particulièrement parlante dans le cadre de la sociologie critique de Pierre Bourdieu à travers la notion de « marché linguistique ». Bourdieu (1984, entre autres) souligne l'imbrication de la compétence en langue dans un système de valeurs et de valorisations sociales, se matérialisant dans l'interaction complexe entre des configurations *in situ*, localement accomplies par les pratiques des acteurs, et leur formatage socio-historique, élaboré à travers le temps (cf. Pekarek Doehler, 2006b). D'après Bourdieu, la compétence mise en opération dépend de l'interprétation que le sujet fait de la situation de discours dans laquelle il agit, et notamment de l'anticipation qu'il fait des prix que vont recevoir ses 'produits' sur le marché (op. cit. p. 98). Il en découle deux conséquences qui ont des implications critiques sur les pratiques d'évaluation : (i) la compétence est variable, sensible aux interprétations situées des acteurs⁴ : elle ne peut donc pas être assumée donnée une fois pour toutes, mais dépend, du moins en partie, des circonstances locales de sa mobilisation ; (ii) ces interprétations sont à leur tour une fonction de l'interaction entre les pratiques situées, et leur valorisation sociale (les points (i) et (ii) sont indissociablement liées chez Bourdieu à travers la notion de « habitus »).

Or, l'effet sélectif de l'évaluation des compétences se fait remarquer tant dans le domaine éducatif que dans de la recherche sur l'acquisition des langues. Pour ce qui concerne la recherche, on citera la définition de la « variété de base », hautement intéressante sur le plan scientifique, mais aussi sélective par rapport à l'ensemble des éléments qu'il serait possible d'identifier (et qui mériteraient d'être étudiés) au niveau basique du développement de la compétence de communication. Quant au domaine éducatif, on mentionnera les échelles d'évaluation et les standards de référence à valeur internationale, tels le Portfolio européen des langues, qui, en filtrant différentes dimensions des compétences en langue (les capacités linguistiques, pragmatiques, interactives ; l'oral, l'écrit ; le discours formel, le discours spontané), contribuent à définir le locuteur valide, parce que doté d'une compétence légitime. Ce qui est en jeu ici, c'est visiblement la définition même du savoir légitime et son institutionnalisation sociale.

Tant que ces effets sélectifs sont inévitables, tant les bases sur lesquels ils se fondent méritent d'être interrogées. D'où la pertinence – et je dirais la nécessité – pour la recherche de soumettre à un scrutin critique les conceptions du langage, de la cognition et du locuteur/apprenant qui sous-tendent la définition de la compétence, voire les pratiques et les critères de son évaluation.

III. Les mythes autour du locuteur et de ses compétences : tentative de déconstruction à partir d'un horizon interactionniste

La réflexion critique sur les compétences et leur évaluation peut être menée à la lumière de développements récents au sein de la recherche acquisitionniste d'orientation interactionniste et socioculturelle, qui déstabilisent foncièrement certaines conceptions classiques de l'apprenant, de l'apprentissage, et de l'objet même de l'acquisition, soit la compétence. Les travaux issus de la théorie socioculturelle (p.ex. Lantolf, 2000) et de l'analyse conversationnelle (voir le n° spécial du *Modern Language Journal*, 2004, vol. 88/4) soulignent que le langage est un phénomène éminemment social, et que l'apprentissage du langage est ancré dans l'activité pratique, contextualisée de l'apprenant (voir Firth & Wagner, 2007 et Pekarek Doehler, 2006a pour des présentations récentes). Par là, ces travaux se positionnent clairement aux antipodes du *mainstream* cognitiviste en recherche sur l'acquisition des langues, qui tend à considérer l'acquisition comme une affaire purement cognitive ayant trait au développement de l'apprenant en réponse à l'environnement linguistique dans lequel il est placé. Aussi, les perspectives

⁴ En linguistique, cette idée a été mise en relief dès les travaux classiques de Labov en sociolinguistique variationniste, et ensuite de Gumperz, Hymes, et d'autres en sociolinguistique interactionniste : la définition de la situation, telle qu'elle est interactionnellement configurée, va déterminer de manière centrale la manière dont nous utilisons le langage, et par conséquent dont nous mobilisons nos compétences. Labov, par exemple, attire notre attention non seulement sur le fait que le langage varie à travers les groupes sociaux, mais aussi à travers des situations d'interaction concrètes : il en présente un bel exemple dans son article « The Logic of nonstandard English » (Labov, 1969) 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 concrète dans laquelle cette compétence se déploie : Léon, 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 Léon, 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 quantité et de la qualité de la production verbale de Léon.

interactionniste et socioculturelle offrent-elles des bases conceptuelles et empiriques permettant de déconstruire une série *d'a priori* (ou : mythes) qui sous-tendent de nombreux travaux sur l'acquisition et qui servent de points de repère pour l'identification et l'évaluation des compétences de l'apprenant : le mythe du locuteur natif ; le mythe du locuteur monolingue ; le mythe du locuteur monolingue isolé des autres (le *lonely speaker*) ; le mythe de la disponibilité universelle des compétences une fois acquises. En reprenant chacun de ces points par la suite, j'envisagerai des conceptions alternatives sur la base d'observations théoriques et empiriques – et cela non pas sans souligner que la nature (inter)actionnelle et contextualisée du langage et des compétences en langue représente un défi central à toute tentative d'évaluation, et surtout de standardisation, des niveaux de compétences.

A. Le mythe du locuteur natif face à la pluralité des pratiques communicatives

La notion de locuteur natif sert typiquement – de manière implicite ou explicite – de standard de référence quand il s'agit d'évaluer les compétences en langue seconde : standard idéalisé, mais rarement atteint, par rapport auquel s'auto-évaluent les apprenants, par rapport auquel s'orientent les échelles d'évaluation, par rapport auquel s'articulent les appréciations scientifiques des compétences en langue. Malgré la reconnaissance de la diversité des pratiques communicatives individuelles et communautaires et malgré la diversité reconnue des profils d'apprenants, de nombreuses facettes de cette idée continuent à dominer la linguistique appliquée (voir les discussions critiques de Davis, 2003 et McNamara, 2003). La binarité locuteur natif – locuteur non-natif (LN-LNN), si fréquemment invoquée, en est symptomatique. L'un des grands impacts que le mythe du locuteur natif a eu au sein des différents volets de la linguistique appliquée se traduit par l'image quelque peu monolithique de la compétence, et la vision unilingue de celle-ci. Au sein de la recherche sur l'acquisition des langues secondes, le grand débat scientifique actuel sur le facteur âge dans l'acquisition – pour simplifier : quel âge de début d'apprentissage permet d'atteindre la maîtrise du natif ? – en présente un exemple parlant.

Or, la pertinence de la notion de locuteur natif peut être remise en question sur plusieurs plans, qui rejoignent l'analyse de l'extrait (1) :

D'une part, les statuts de natif et de non-natif, autant que ceux d'expert et d'apprenant, ne sont pas forcément *a priori* pertinents pour caractériser les pratiques langagières en situation de communication dite exolingue. La binarité LN et LNN repose, en effet, sur des catégories éminemment étiques. Dans l'optique des activités et des orientations incarnées par les acteurs eux-mêmes – et donc d'un point de vue émique –, le natif, souvent, ne se positionne pas comme expert et le non-natif ne se comporte pas forcément en apprenant.

D'autre part, le locuteur natif n'est souvent pas le participant de référence aux pratiques communicatives : ces pratiques mobilisent fréquemment une *lingua franca* ou encore des répertoires pluriels (cf. pt. 3.2 infra) donnant lieu à un parler bilingue ou plurilingue dans des contextes communicatifs hautement efficaces.

Enfin, le locuteur natif – tout comme le non-natif – dispose de compétences diversifiées, spécifiques à des domaines d'emploi, variables en fonction des situations sociales et qui se forgent sur la base de l'adaptation continue de nos ressources communicatives aux circonstances locales.

Ces points mettent en relief l'hétérogénéité des profils des locuteurs et de leurs pratiques et itinéraires langagiers. Ils problématisent par là même la possibilité de définir un standard de référence généralisable à l'échelle duquel les compétences en langue pourront être mesurées.

B. Le mythe du locuteur unilingue et le défi du plurilinguisme

Nous l'avons dit : le mythe du locuteur natif véhicule une image unitaire, quelque peu monolithique, mais aussi unilingue, de la compétence. Tant dans le domaine éducatif que dans la recherche sur l'acquisition des langues, la notion de compétence reste foncièrement attachée à une idéologie unilingue, sans doute héritière des modèles traditionnels du savoir linguistique fondés sur un monolingue idéalisé. Les dispositifs et débats relatifs à l'acquisition *des* langues secondes traduisent au mieux une conception additive du plurilinguisme (cf. Lüdi, 2006) selon laquelle on mesure séparément les compétences en langue 1, 2, 3, etc. : en tant qu'objectif d'acquisition ou d'enseignement, chacune des compétences est décrite en soi – et cela souvent en fonction de son rapprochement progressif à la maîtrise (idéalisée) d'une L1 par un locuteur (idéal) natif ; en tant qu'objet d'évaluation, la compétence est jugée en fonction de la maîtrise assumée de ce même sujet monolingue. Quand, au sein de la recherche, la compétence est appréhendée en termes d'un stade atteint par l'apprenant, elle est typiquement conçue comme un système monolingue – certes

intermédiaire – mais qui est en route vers le développement d’une compétence « native », elle aussi monolingue.

Dans l’optique des développements sociaux et scientifiques récents, cette conception pose un triple problème.

D’une part, elle est en décalage par rapport à la réalité communicative de l’apprenant pour qui la L1 peut être mobilisée sous forme de *code-switching* dans le cadre d’une véritable stratégie de communication bilingue (voir l’exemple 1 supra ; cf. Lüdi, 2004 ; Py, 1997), et ne se limite donc pas à un rôle fonctionnel dans la résolution de problèmes de communication.

D’autre part, la notion monolingue de la compétence est incompatible avec les objectifs éducatifs profilés dans le cadre du Conseil de l’Europe : l’enseignement des langues secondes et étrangères vise non pas la maîtrise parfaite d’une ou de deux langues, mais l’acquisition de répertoires pluriels qui seraient opérationnels dans les situations de communication concrètes au sein de nos sociétés plurilingues (cf. Coste, 2002 ; Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Lüdi, 1998, 2006 ; Py, 1997).

Enfin, les recherches récentes montrent que la notion unilingue de la compétence est incompatible avec la réalité psychologique de la personne maîtrisant plusieurs langues : le bilingue n’est pas deux monolingues en une personne, mais dispose d’une compétence langagière originale, intégrant de manière complexe et créative les systèmes provenant de deux (ou plusieurs) langues, (voir p.ex. Grosjean, 2001 ; voir également Cook, 1991).

Une façon alternative de voir l’apprenant d’une L2 consiste à le concevoir comme un bilingue en devenir, et peut-être même un bilingue tout court (dans la mesure où le bilinguisme est compris comme l’utilisation régulière de deux ou plusieurs langues). Cette conception ouvre la possibilité de concevoir les locuteurs d’une L2 comme des « *successful multicompetent speakers, not failed native speakers* » (Cook, 1991 : 112). Elle pose de manière plus radicale la question de savoir si la compétence de l’apprenant avancé d’une L2 ne devrait pas être mesurée en fonction d’un locuteur bilingue et non pas d’un natif monolingue (ibid.). Surtout, cette conception impose la nécessité de rendre compte, dans les pratiques évaluatives, des ressources plurilingues mobilisées par les apprenants : celles-ci ne sont pas *a priori* lisibles comme signes de lacunes dans le répertoire verbal mais témoignent d’une compétence communicative qui se formate en vue de et en réponse à la nature plurilingue de nos échanges verbaux et nos besoins communicatifs. Certes, ce point déstabilise l’idée même de l’enseignement d’une langue seconde et de l’acquisition d’une langue seconde. Mais il appelle surtout une révision de définitions trop monoglossiques des compétences et pratiques communicatives en langue.

C. Le mythe du ‘lonely speaker’ et la réalité communicative co-construite

Si les conceptions monoglossiques en matière d’acquisition et de compétence sont héritières de modèles traditionnels du savoir linguistique fondés sur un monolingue idéalisé, le mythe du ‘lonely speaker’ n’est pas moins profondément enraciné dans la pensée linguistique – une pensée éminemment fondée sur le monologue. Or, ce n’est pas le monologue mais l’échange communicatif qui représente de *locus* naturel du langage sur les plans tant phylogénétique qu’ontogénétique. Au sein de l’échange communicatif, les compétences en langue s’inscrivent dans l’interlocution, la production d’un locuteur s’articulant à celle d’autrui au fil de l’organisation séquentielle des activités mutuelles à travers le changement des tours de parole. Alors que les travaux interactionnistes ont largement documenté les différentes facettes de cette articulation (pour les langues secondes voir récemment Arditty, 2004 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 2001, et les travaux réunis dans le *Modern Language Journal*, 2004 : 88/4), un modèle de référence dialogal du langage reste largement à développer. Sous cet aspect on comprend mieux pourquoi les conceptions courantes de la compétence restent attachées à une vision foncièrement monologale 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 ; Pekarek Doehler, 2005, 2006a). Or, les lacunes dans le savoir scientifique se répercutent directement dans les pratiques évaluatives : les compétences d’interaction restent à l’écart des procédures d’évaluation ; les critères d’évaluation sont massivement centrés sur ce que l’apprenant sait faire – c’est-à-dire sait faire seul (bien que face à autrui), indépendamment des conditions interpersonnelles, matérielles et interactives de la situation d’évaluation. En ce point se fait donc clairement remarquer l’institutionnalisation de pratiques évaluatives sélectives qui relèvent bien d’une réification même de la notion de compétence.

C’est dans la reconnaissance de la dimension interactive que réside actuellement peut-être le plus grand défi pour la pratique d’évaluation des compétences communicatives des apprenants

d'une langue : ce qui est pertinent pour l'engagement et la réussite dans l'échange communicatif n'est pas tant ce que l'apprenant sait faire seul (car en réalité il ne le fait pas seul !), ou ce qu'il sait faire *face à* autrui ; ce qui est pertinent c'est au contraire ce que l'apprenant arrive à faire *avec* autrui, dans l'interlocution et au sein de contextes communicatifs les plus divers. L'élaboration de moyens opérationnels d'évaluation qui répondent à ces propriétés des échanges communicatifs apparaît dès lors comme une condition *sine qua non* pour rendre compte à leur juste titre des compétences communicatives des participants.

D. Le mythe de la cognition individuelle et de la compétence universellement disponible

Le mythe du locuteur seul et isolé relève dans le fond d'une vision spécifique de la cognition : une cognition enfermée dans le cerveau de l'individu, isolée par rapport aux pratiques sociales du sujet et par rapport aux dimensions actionnelles et socioculturelles de celles-ci. Or, cette vision est fortement remise en question, depuis Vygotsky (1985 [1934]), par un nombre croissant de travaux d'inspiration socioculturelle et conversationnelle qui postulent que les capacités de pensée et d'agir se déploient et se (re)configurent au cours des activités pratiques et au sein des processus interprétatifs situés des acteurs (pour les L2 voir Firth & Wagner, 1997 ; Lantolf, 2000 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

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 ; Wertsch, 1991). Ses 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.

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 (voir Mondada 2006 ; Pekarek Doehler 2005 et 2006a). Les compétences apparaissent dans cette optique comme hautement sensibles aux contextes de leur déploiement, s'inscrivant tant dans le *hic et nunc* du déroulement séquentiel des activités que dans leur formatage socio-historique, qui se matérialise à travers des routines conversationnelles et des formats interactifs récurrents.

Cette reconnaissance de la nature située des compétences a des implications fondamentales sur la manière de comprendre et d'évaluer la production de l'apprenant. Celle-ci n'est pas un simple reflet de compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de l'interprétation que l'apprenant fait de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de ses propres activités à celles d'autrui. (cf. Pekarek Doehler, 2005, 2006a).

Cette hétérogénéité inscrite dans le langage et la nature éminemment dynamique et contextuelle des compétences relativisent la possibilité même du transfert des compétences d'une situation à une autre, d'un contexte social à un autre, ou d'un type de pratique discursive à une autre. Elles représentent par là un défi central pour toute tentative de généralisation à partir d'une compétence évaluée et dans toute entreprise de standardisation et d'établissement d'échelles de référence⁵.

IV. Vers une pratique 'écologique' d'évaluation

Les réflexions et analyses qui précèdent prennent leurs racines dans un souci de ramener la notion de compétence sur le terrain empirique où elle s'exerce et où elle prend son existence : la pratique communicative. La nature du langage au sein de cette pratique nous a servi de point de repère pour mesurer les mythes et les réalités qui entourent la notion de compétence et qui

⁵ La validité d'un test réside justement en ce que la performance particulière (au sein du test) révèle un potentiel pour une performance ultérieure, soit donc preuve d'une capacité sous-jacente qui est transférable à d'autres situations et donc généralisable (cf. McNamara, 2000). Paradoxalement, le test doit donc être considéré comme étant doté d'un degré de neutralité contextuelle et d'universalité, qui contraste avec la contextualisation de toute pratique langagière et de toute compétence.

configurent les pratiques de son évaluation : la dimension plurielle (voir plurilingue) du langage, son inscription dans l'interlocution, son ancrage à la fois local – dans le *hic et nunc* des (inters)actions verbales – et socioculturel – dans des pratiques communicatives sédimentées à travers le temps. Le véritable défi que la problématique abordée ici lance à la recherche en linguistique de l'acquisition et à la didactique des langues ne se limite toutefois pas à un exercice de démythification ; le véritable défi réside dans la formulation et l'implémentation des conséquences qui peuvent résulter de cette déconstruction pour les pratiques scientifiques et éducatives d'évaluation.

Nous l'avons dit : à travers ces pratiques se matérialise un effet d'institutionnalisation sélectif du savoir légitime, de la compétence valorisée. Les pratiques évaluatives, les échelles d'évaluation et les standards de référence contribuent à définir ce qui est central ou périphérique en matière de compétences en langue (les dimensions linguistiques, pragmatiques, interactives ?...), ce qui est valorisé et ce qui ne l'est pas (l'oral, l'écrit, le discours formel, le discours spontané ?...); elles contribuent par là même à définir *qui* est doté d'une compétence légitime ou non. Les normes, les mesures, les standards et les échelles de référence filtrent ainsi des (dimensions) de compétences et (dé)valorisent les sujets qui en disposent (ou pas). Or, ces normes sont (en partie) formatées en réponse à des catégories d'observation et de description identifiés au sein de la recherche. On y reconnaît les retombées, au niveau éducatif et socio-politique, des lacunes dans le savoir scientifique. La sous-exploration notable des dimensions proprement interactives des pratiques et des capacités langagières dans les débats éducatifs et didactiques actuels en est symptomatique : la dimension interactive est traitée sous forme généralisée, se traduisant souvent par l'étiquette très large de communication en face-à-face, alors que d'autres types de pratique langagière reçoivent des traitements bien plus différenciés.

Quelles pratiques d'évaluation peut-on donc envisager face à la complexité du processus évaluatif, face à l'hétérogénéité des pratiques langagières, face à la nature dynamique des compétences en langue et face à la sensibilité des enjeux socio-politiques qui y sont attachés ? La question n'est pas de savoir ce que constitue la 'bonne' compétence (et qui est, par conséquent, un 'bon' locuteur), et encore moins ce que constitue le 'bon' dispositif d'évaluation. S'il s'agit d'une part certes d'interroger de manière critique la notion même de compétence, il s'agit d'autre part de réfléchir à des pratiques 'écologiquement sensibles' d'évaluation et de standardisation. Claire Kramsch a récemment forgé l'idée d'une approche 'écologique' de l'apprentissage des langues secondes qui reconnaît le caractère interactionnel, contextuel, et parfois non-linéaire de l'utilisation du langage et de son acquisition (Kramsch, 2002). De manière parallèle, une *pratique 'écologique' d'évaluation* devrait rendre compte de la nature constitutivement sociale du langage : la compétence (et avec elle la différence entre individus et groupes) ne se définit pas par la maîtrise d'un code (unilingue, bilingue, multilingue ou relevant simplement du locuteur natif), mais est liée à la qualité et à la variété des pratiques mises en œuvre dans une variété de contextes communicatifs – et cela au sein des pratiques communautaires (et des communautés de pratiques ; Lave & Wenger, 1991) pertinentes pour les acteurs en question.

Dans cette optique, deux développements méritent d'être approfondis. D'une part, il s'agit de considérer l'*action* langagière comme l'axe central autour duquel s'organise l'évaluation ; le langage en action est justement un langage hautement contextualisé, utilisé à toutes fins pratiques, au sein de domaines actionnels spécifiques, localement accomplis et socioculturellement élaborés. Cette voie a certes été entamée par le Cadre européen de référence. Toutefois, il ne peut être question de se limiter dans ce contexte à des définitions globalisantes des activités de type 'mener une conversation'. La description d'actions plus spécifiques, récurrentes est nécessaire, c'est-à-dire la description de *microcosmes actionnels* (Pekarek Doehler, Berger & Fasel, à paraître) – comme ouvrir une narration, clore une conversation, introduire des désaccords, etc. – qui permettent de démontrer comment les acteurs gèrent de manière 'méthodique' l'activité de discours en mobilisant des ressources communicatives (linguistiques, discursives, interactives) adaptées à l'action. Fonder l'évaluation sur des séries de tels microcosmes actionnels constituerait certes, ici encore, une procédure sélective. Mais elle comporterait plusieurs atouts : (a) elle rendrait compte de l'inscription du langage dans des contextes actionnels spécifiques, récurrents, ordonnés (i.e. structurés et gérés de manière 'méthodique') ; (b) elle permettrait l'identification d'observables et de critères d'évaluation concrets et opérationnels ; (c) elle rendrait possible la comparabilité intra- et interindividuelle des manières d'accomplir ces activités communicatives. À l'état actuel de la recherche, les bases pour de telles procédures ne sont pas encore disponibles et les travaux qui s'engagent à les élaborer sont encore très rares. L'étude longitudinale de Hellermann (2008) sur l'acquisition d'une L2 en contexte scolaire en présente un cas prometteur :

se servant des moyens de l'analyse conversationnelle, l'auteur démontre les potentiels d'un centrage de l'observation des compétences sur un microcosme actionnel, en l'occurrence les ouvertures de séquences narratives, en identifiant une série d'observables qui permet de retracer cette capacité à travers le temps (voir également Pekarek Doehler, Berger & Fasel, à paraître, pour une étude sur la gestion du désaccord). Ces travaux suggèrent que la description des microcosmes actionnels, analysés comme lieux de mise en œuvre de ressources linguistiques, discursives et interactionnelles complexes, mais aussi comme le lieu de construction de connaissances diverses, permet de réfléchir de manière ciblée sur les observables et critères fondant l'identification notamment des compétences d'interaction.

Le second développement en direction d'une pratique 'écologique' d'évaluation et de standardisation est d'un ordre différent – mais pas moins complexe. Il s'agit, comme l'a récemment souligné Lüdi (2006), de réarticuler les échelles globales d'évaluation à des profils différenciés. Une fois les échelles globales établies, la tâche s'impose de différencier les types de compétences et d'activités en vue des profils d'utilisateurs plus fins, orientés vers des domaines d'emploi plus différenciés. Une telle réarticulation à des réalités locales permettrait de formuler des objectifs d'apprentissage plus ciblés sur les besoins des individus et groupes en question – de tenir compte de leurs 'écologies' locales, donc – et cela en s'articulant à des échelles plus standardisées. (Cela pourrait peut-être se faire sous forme d'inventaires de microcosmes actionnels auxquels sont rattachés des séries de descripteurs de compétences). C'est là une voie indispensable pour rendre justice au fait que les sujets que nous évaluons ne sont pas des entités cognitives isolées, mais des « *individuals-in-society-in-history* » (cf. Hall *et al.*, 2006) – des acteurs sociaux ancrés dans des contextes socio-historiques hétérogènes qu'ils gèrent à travers leurs pratiques communicatives, avec comme instrument central leurs compétences en langue.

Bibliographie

- Arditty, J., "Spécificité et diversité des approches interactionnistes. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère" - *AILE*, 21, 2004, p. 167-201, <http://aile.revues.org/document1733.html>.
- Bourdieu, P., *Questions de sociologie*. Paris, Éditions de Minuit, 1984.
- Castelotti, V., Py, B. (eds.), *La notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ: Notions en Question, 6, 2002.
- Cole, M., "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). 1995, p. 168-204.
- Coste, D., "Compétence à communiquer et compétence plurilingue", In V. Castelotti, B. Py (ed.), *La notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ: Notions en Question, 6, 2002, p. 115-123.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg (Conseil de l'Europe), 1997.
- Cook, V.J., "The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence". *Second Language Research*, 7, 2, 1991, p. 103-117.
- Davis, A., *The native speaker: Myth or reality*. Multilingual Matters (2nd revised edition), 2003.
- De Pietro, J.-F., "De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique". In Castelotti, V., Py, B. (ed.), *La notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ : Notions en Question, 6, 2002, p. 51-60.
- De Pietro, J.-F., M. Matthey, B. Py: "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In D. Weil, H. Fougier (eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, 1989, p. 99-124.
- Firth, A., Wagner, J., "On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research". *The Modern Language Journal*, 81 (3), 1997, p. 285-300.
- Krafft, U., Dausendschön-Gay, U., "La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales". *Marges linguistiques*, 2, 2001, p. 120-139. <http://www.marges-linguistiques.com>
- Hall, J.K. et al., "Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge3. *Applied Linguistics*, 27/2, 2006, p. 220-240.
- Hellermann, J., *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Kramsch, K. (ed.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London : Continuum, 2002.
- Labov, W., "The Logic of Nonstandard English", *Georgetown Monographs on Language and Linguistics*, 22, 1969, p. 1-31.
- Lantolf, J. P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Lave, J., *Cognition in Practice : Mind, Mathematics, and Culture in Everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

- Lave, J., Wenger, E., *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lüdi, G., "L'enfant bilingue: chance ou surcharge?" *ARBA*, 8, 1998, p. 13-30.
- Lüdi, G., "Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue". *Revue française de linguistique appliquée*, IX-2, 2004, p. 125-135.
- Lüdi, G., "De la compétence linguistique au répertoire plurilingue". *Bulletin VALS/ASLA*, 84 (no. Spécial: la notion de compétence: études critiques), 2006, p. 172-189.
- McNamara, T.F., *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- McNamara, Tim, "Tearing us apart again: The paradigm wars and the search for validity". In Foster-Cohen, S. H., Pekarek Doehler, S. (eds.), *EUROSLA Yearbook 2003*, Amsterdam, John Benjamin's, 2003, p. 229-238.
- Mondada, L., "La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants". *Bulletin VALS/ASLA*, 84 (no. spécial : la notion de compétence : études critiques), 2006, p. 83-119.
- Mondada, L., Pekarek Doehler, S., "Second language acquisition as situated practice". *The Modern Language Journal*, 88/4, 2004, p. 501-518.
- Pekarek Doehler, S., "De la nature située des compétences en langue". In Bronckart, J.-P. et al. (eds.), *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences*. Paris : Septentrion, 2005, p. 41-68.
- Pekarek Doehler, S., "Compétence et langage en action". *Bulletin VALS/ASLA*, 84 (no. spécial : la notion de compétence : études critiques), 2006a, p. 9-45.
- Pekarek Doehler, S., "« CA for SLA » : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues". *RFLA – Revue Française de Linguistique appliquée*, no. spécial : Interactions en situations d'apprentissage, de soin et de travail : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques, 2006b, p. 123-137.
- Pekarek Doehler, S., Berger, E., Fasel, V., (à paraître), "Identification et observabilité des compétences d'interaction : le désaccord comme microcosme interactionnel". *Bulletin VALS-ASLA*, no. 89, printemps 2009.
- Py, B., "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues". *ELA*, 108, 1997, p. 495-504.
- Shohamy, E., *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London : Longman, 2001.
- Vasseur, M.-Th., "Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours?" In V. Castelotti, B. Py (eds.), *La notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ : Notions en Question, 6, 2002, p. 37-50.
- Vygotsky, L.S., *Pensée et Langage*. Paris, Éditions Sociales, 1985 [1934].
- Wertsch, J. V., *Voices of the mind: a socio-cultural approach to mediated action*. London (Harvester Wheatsheat), 1991.