

La formation aux compétences langagières: pour un réexamen des rapports entre langues et discours

Jean-Paul BRONCKART

Université de Genève, FPSE, Uni-Mail
40 Boulevard du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4
jean-paul.bronckart@unige.ch

This article first summarizes the history of the notion of competence, showing that it emerged simultaneously in linguistics and in the field of labor, with two different meanings. It then examines the multiple and diverse definitions of this notion and argues for an understanding of competence restricted to the processes involved in the praxeological dimension of activities. The article then deals with the conceptions of linguistic competences put forward in the field of didactics of language. After commenting the different problems raised by these theories, the article refers to several themes of the Saussurean conception of language, as it is reconstructed at present, in order to work out an alternative conception of linguistic competence, as a process involved in the interactions between internal language, normative language and discourse. Finally, on this basis, the article reexamines the objectives of language teacher training and of language student education, introducing several proposals for reconsidering the function of gnoseological aspects (*i.e.* knowledge) and praxeological aspects (*i.e.* competences) in the teaching and learning of language.

Mots-clés:

compétence, didactique, discours, gnoseologie, langue, praxéologie

Depuis plusieurs décennies, la *logique des compétences* a envahi le champ de la formation. Ce phénomène constitue une énième version des tentatives de renouvellement jalonnant l'histoire de l'éducation, et comme les tentatives antérieures, elle pose un ensemble de problèmes que nous examinerons en quatre étapes.

Nous retracerons d'abord l'histoire de l'élaboration et de la diffusion de la notion de compétence, en montrant que celle-ci a deux origines distinctes, qui lui ont donné deux acceptions différentes, voire contradictoires. Sur cette base, nous examinerons les multiples définitions qui en ont été proposées, et nous tenterons de cerner ce qui est réellement visé par cette notion. Nous aborderons ensuite la problématique des compétences langagières, dont l'émergence est manifestement liée au "tournant praxéologique", et nous analyserons en détail les diverses approches qui en ont été formulées dans le champ didactique, ainsi que les problèmes que posent lesdites approches. En un détour théorique, nous examinerons alors la teneur réelle de l'œuvre de Saussure concernant les rapports langues-discours, ce qui nous permettra de formuler des propositions concernant la nature des processus impliqués dans ce que l'on qualifie de compétence. Pour terminer nous évoquerons le

problème de la pertinence et/ou des conditions de possibilité d'une formation aux compétences.

1. Éléments d'histoire de la notion de compétence

On considère généralement que la notion de compétence a d'abord été proposée en linguistique, dans le cadre des premiers écrits de Chomsky. Si cette origine est indiscutable, cette notion a cependant émergé simultanément, et de manière indépendante, dans les milieux du travail et de la formation des adultes, et il convient donc de distinguer ces deux origines.

1.1 *La compétence en linguistique et en didactique des langues*

C'est au début des années 60 que Chomsky (cf. 1965/1971) a introduit son opposition célèbre entre *compétence* et *performance*. Pour cet auteur, l'extrême rapidité de l'acquisition par l'enfant des principales structures linguistiques ne peut s'expliquer en termes d'apprentissage; cette rapidité témoignerait plutôt de ce que tout humain dispose d'une *capacité innée* lui permettant d'acquérir n'importe quelle langue et de produire des phrases grammaticales dans chacune d'elles; et c'est cette disposition innée qu'il a qualifiée de *compétence*. Cette dernière n'a cependant qu'un statut théorique ou idéal, les productions verbales effectives pouvant en effet, comme chacun le sait, ne pas être toujours parfaitement correctes. Pour l'auteur, ces productions concrètes n'ont que le statut de *performances*, certes sous-tendues par la compétence théorique, mais dont les imperfections éventuelles s'expliquent par des facteurs d'ordre organique, psychologique ou socioculturel.

Cette première conception a connu un vif succès dans le champ de la psychologie et le terme de compétence est devenu l'un des concepts-phares du cognitivisme radical. Selon ce courant, toutes les fonctions psychologiques supérieures (attention, perception, mémoire, etc.) seraient sous-tendues par un dispositif inné spécifique, et chaque sujet disposerait dès lors, en ces domaines, d'une compétence idéale de même ordre que la compétence linguistique.

Parallèlement à ce mouvement de propagation, le terme a été repris dans le cadre des approches fonctionnalistes de l'enseignement des langues secondes. Hymes (1973/1991) notamment a soutenu que s'il existe une compétence linguistique idéale, celle-ci ne peut expliquer le développement de la *maîtrise pratique* d'une langue; cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions verbales aux caractéristiques du contexte communicatif, et cette adaptation requiert nécessairement un apprentissage social. Selon cet auteur, les apprenants disposent de diverses *compétences de communication* (compétences narrative, rhétorique, conversationnelle, productive, réceptive, etc.), qui sont cependant en soi insuffisantes et que l'enseignement des

langues doit en conséquence viser à développer. Hymes a de la sorte fait subir au concept chomskyen une importante distorsion: telle qu'il la définit, la compétence n'est plus innée: c'est une capacité *adaptative et contextualisée*, dont le développement requiert un apprentissage, et donc des interventions formatives.

1.2 *La compétence dans les champs du travail et de la formation des adultes*

Dans les milieux du travail, la notion de compétence est apparue dès la fin de la dernière guerre mondiale, dans le cadre d'une réflexion politique ayant trait aux conditions de *formation des travailleurs*, réflexion que nous décrivons en prenant l'exemple de la France.

Dans une première phase (jusqu'en 1965 environ), les pouvoirs publics visaient à assurer la *promotion professionnelle et sociale* des travailleurs, en leur proposant des programmes de formation calqués sur les dispositifs scolaires (les *cours du soir*), et c'est dans ce contexte qu'a émergé l'autre acception originelle de la compétence: ce terme désignait alors tout type de connaissance ou d'accroissement de connaissances obtenu dans le cadre de ces formations et susceptible de générer des capacités de réflexion et d'ouverture culturelle des formés:

L'accroissement **de compétence**, postulé par la **promotion du travail**, peut être une occasion de **réflexion et d'ouverture sur les valeurs culturelles** contenues dans le métier et dans les disciplines scientifiques et techniques sur lesquelles il s'appuie [...]. Il se répercute également dans les activités sociales et civiques des intéressés. (Vatier, 1960, p. 25)

Dans la deuxième phase (jusqu'au début des années 80), le projet d'éducation post-scolaire a fait place à celui de la *formation professionnelle continue*, qui visait surtout à assurer *l'efficacité économique* des entreprises. Le terme de compétence est alors réapparu dans les textes du patronat: en raison des mutations technologiques et organisationnelles des entreprises, il paraissait nécessaire de disposer de travailleurs témoignant de *mobilité* et d'*adaptabilité*, plutôt que de connaissances certifiées; et c'est dans ce cadre qu'a été inventée l'expression fameuse de *logique des compétences*, en l'occurrence dans un livre signé par le patron des patrons d'alors, Yves Cannac (cf. Cannac & CEGOS, 1985).

La troisième étape, couvrant les deux dernières décennies, s'est caractérisée par une politique de *formation pour l'insertion professionnelle* des chômeurs. Suite aux injonctions de Cannac, le patronat français a prôné *l'intégration* de la formation dans le temps de travail, concevant celle-ci comme une *production*

¹ Dans l'ensemble des citations de cet article, les soulignements des auteurs sont en italiques et nos propres soulignements sont en gras.

de compétences, et considérant ce faisant que les entreprises devaient devenir *qualifiantes*.

Les projets des deux dernières phases ont requis la contribution de *formateurs d'adultes*, qui ont progressivement organisé leur profession (notamment en créant des associations et des revues spécialisées) et qui ont mis en discussion les concepts et propositions émanant du patronat. La notion de *compétence* a alors donné lieu dans ce champ à une littérature pléthorique, de laquelle on peut dégager deux principes admis par tous, et trois types d'applications distinctes.

Le premier principe est d'instaurer une *logique des compétences* en lieu et place de la *logique des qualifications* qui prévalait jusque là. Cette logique des qualifications pose qu'il existe une correspondance stable entre les savoirs validés par un diplôme et les exigences d'un emploi, et elle semble dès lors ne pas pouvoir préparer les travailleurs aux mutations rapides et en partie imprévisibles des conditions de travail: les qualifications seraient nécessairement toujours "en retard" par rapport aux exigences de tâches qui évoluent et se complexifient en permanence. La logique des compétences pose quant à elle qu'en dépit de l'inadaptation éventuelle de leurs qualifications, nombre de travailleurs "se débrouillent" et sont efficaces dans leur emploi, et qu'ils témoignent donc, en situation concrète de travail, de capacités réelles, mais mal connues et mal définies. Et ce sont ces *compétences effectives* qu'il s'agirait alors d'identifier, d'analyser et de comprendre, pour fonder sur elles de nouvelles démarches de formation.

Le second principe est d'ordre *méthodologique*: il consiste à affirmer que les compétences ne peuvent être identifiées que dans le cadre même de l'activité située, ou du travail concret:

Nous donnerons [...] une définition *opérationnelle* de la notion de compétence, en la considérant comme un **rapport du sujet aux situations de travail**, et en évitant en particulier de la réduire à une simple caractéristique innée de la personne. Dans cette perspective, la compétence peut être définie comme *ce qui explique la performance* observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail. (Samurçay & Pastré, 1995, p. 15)

S'agissant des types d'exploitation de la notion de compétence, trois tendances majeures peuvent être distinguées.

Pour certains acteurs de ce champ, il s'agit essentiellement de *décrire* et de *conceptualiser* les compétences effectives des travailleurs, ou les caractéristiques de leur *travail réel*, par opposition au travail tel qu'il est *prescrit* par la hiérarchie. De nombreux dispositifs d'analyse du travail ont été élaborés à cet effet (auto-confrontation, instruction au sosie, entretien d'explicitation, etc.), et ont mis en évidence le caractère à la fois collectif et situé des compétences, et leur lien étroit avec les conditions de travail et la nature des tâches à effectuer.

Pour d'autres acteurs, il s'agit d'*évaluer* les compétences des travailleurs, dans le cadre des *bilans de compétences*. Cette démarche évaluative présente un caractère doublement paradoxal: d'un côté, elle se fonde sur une analyse préalable des tâches émanant des concepteurs du travail, analyse qui porte ainsi sur le *travail prescrit* et qui ignore ce faisant les capacités que les évalués pourraient mobiliser dans leur *travail réel*; d'un autre côté, elle consiste à attribuer à une personne singulière des capacités qui ne se manifestent que dans un collectif de travail situé. Et en raison de cette approche décontextualisée et individualisante, ces pratiques d'évaluation se fondent de fait sur la conception des compétences issue de Chomsky et de Hymes: les compétences comme capacités générales, isolables et nommables, dont disposerait le sujet préalablement à leur mise en œuvre dans les activités concrètes de travail.

Pour d'autres acteurs encore, il s'agit de *former* aux compétences, et en ce domaine deux grandes logiques sont à l'œuvre. Dans le courant du *praticien réflexif* issu de Schön (1983; 1987), le travailleur ou le formé est engagé à *réfléchir sur lui-même*, à prendre conscience de ses propres ressources, et éventuellement ensuite à les mettre en correspondance avec des listes de compétences requises par une profession. Dans le courant de l'analyse du travail, il s'agit d'*observer et de comprendre le travail* tel qu'il se réalise dans une situation concrète et collective (dans laquelle le formé est, ou non, impliqué), de mettre en évidence les diverses sortes de capacités qui y sont à l'œuvre, et de se construire sur cette base des instruments de compréhension et d'amélioration de ses propres pratiques de travail. En résumé donc: ou bien réfléchir sur soi-même pour en tirer directement des conséquences, ou bien réfléchir sur le travail dans lequel on est impliqué, et notamment sur les capacités qui y sont mises en œuvre par les collègues, pour tenter d'améliorer ses propres pratiques.

1.3 Les définitions de la (des) compétence(s)²

L'examen qui précède a mis en évidence deux approches des compétences qui sont d'orientation contraire; l'une allant des propriétés du sujet vers l'adaptation au milieu, l'autre allant des exigences du milieu aux capacités requises des sujets. Dans les approches scientifiques, les compétences sont d'abord définies comme des propriétés innées, absolues ou indépendantes de tout contexte concret; puis elles s'étendent aux capacités requises pour acquérir la maîtrise de pratiques sociales, capacités qui doivent s'ajuster à la réalité des formes de communication et d'activité en usage dans un groupe et dont le développement requiert dès lors la médiation sociale et l'apprentissage.

² Ce point 1.3 reprend largement l'analyse que nous effectuée avec Ecaterina Bulea, et que nous avons publiée ensemble (cf. Bulea & Bronckart, 2005).

Dans les approches issues des milieux du travail, on part de l'analyse des tâches, on évalue l'efficacité et l'adéquation des performances d'individus confrontés à ces tâches, puis on en déduit les compétences qui seraient requises d'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes, sans se préoccuper du caractère inné ou acquis desdites compétences.

Pour notre part, nous adhérons globalement à la seconde orientation, mais force est de constater que les définitions qui y sont proposées sont extrêmement variables. En voici quelques exemples, dans lesquelles sont soulignés les mots-clefs:

[...] les compétences sont des **répertoires de comportements** que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée. (Lévy-Leboyer, 1996)

La compétence est un **système de connaissances**, déclaratives [...] conditionnelles [...] et procédurales [...] **organisées en schémas opératoires** et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification des problèmes, mais aussi leur résolution efficace. (Tardif, 1994)

[...] la *compétence professionnelle*, qui correspond en fait à ce que nous préférons appeler compétences tout court (notez le pluriel): **ensembles stabilisés de savoirs** et de **savoirs-faire**, de **conduites-types**, de **procédures-standards**, de **types de raisonnement** que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle: elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche. (De Montmollin, 1986, pp. 121-122)

[...] la compétence des opérateurs sera considérée comme **l'ensemble des ressources disponibles** pour faire face à une situation nouvelle dans le travail. Ces ressources sont constituées par des connaissances stockées en mémoire et par des moyens d'activation et de coordination de ces connaissances. (Guillevic, 1991, p. 145)

Nous venons de définir la compétence comme **manifestation située de l'intelligence pratique au travail** [...] requise à chaque fois que le cheminement de l'action efficace ne s'accommode pas ou difficilement de sa normalisation préalable et extérieure à l'opérateur. (Jobert, 2002, p. 252)

La compétence se présente [...] comme une **reconstruction formelle de procédés d'objectivation** présents au sein de **schèmes d'action**, c'est-à-dire de capacités qui consistent à sélectionner, à fédérer et à appliquer à une situation, des connaissances des habiletés et des comportements. (Toupin, 1995, p. 42)

Une compétence est-elle alors un simple schème? Je dirais plutôt qu'elle **orchestre** un ensemble de schèmes. Un schème est une totalité *constituée*, qui sous-tend une action ou une opération *d'un seul tenant*, alors qu'une compétence d'une certaine complexité **met en œuvre plusieurs schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action**, qui sous-tendent des inférences, des anticipations, des transpositions analogiques, des généralisations, l'estimation de probabilités, la recherche d'informations pertinentes, la formation d'une décision, etc. (Perrenoud, 1997, p. 30)

La compétence **n'est pas un état ou une connaissance possédée**. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire [...] L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier [...] est révélateur du "passage" à la compétence. Celle-ci **se réalise dans**

l'action. Elle ne lui préexiste pas [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte [...] La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...] Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, **un processus, davantage qu'un état.** (Le Boterf, 1994, pp. 16-18)

Cette liste de définitions pourrait être allongée à l'envi, mais elle suffit à montrer:

- la *diversité des niveaux* auxquels on situe les compétences: comportements, connaissances déclaratives, savoir-faire, raisonnements, schèmes opératoires, actualisation de ces schèmes, fédération et orchestration de diverses ressources, etc.;
- que les compétences peuvent être soit *locales* (dépendant des tâches ou problèmes à traiter) soit *globales* (l'intelligence pratique du sujet);
- qu'elles peuvent être aussi soit *statiques* (ressources déjà là) soit *procédurales* (aptitudes ne se manifestant que dans l'action).

Il n'existe sans doute aucun autre exemple de notion "savante" qui soit susceptible de prendre des significations aussi variées et ceci constitue évidemment en soi un sérieux problème, mais il nous semble toutefois que les définitions proposées pourraient être regroupées en deux sous-ensembles, sur la base de la dernière opposition.

Dans le premier type de définition, l'accent est mis sur ce qui est requis pour réaliser une activité donnée, ou sur les *ressources* dont disposeraient les travailleurs ou les apprenants: ressources identifiables en synchronie et consistant en un répertoire de comportements, de connaissances, de savoir-faire, de schèmes, etc. *Ressources déjà là* donc, qui seraient ensuite mobilisées sans apprentissage et avec efficacité dans des situations d'activité concrètes. Définies de cette manière, les compétences sont de fait disjointes du processus de leur mise en œuvre dans des situations d'activité, mise en œuvre relevant quant à elle du *déplacement* (cf. Perrenoud, 2000), c'est-à-dire d'une forme d'application généralisante et transversale. Dans cette optique, les compétences constitueraient en définitive des *ressources préexistant à l'action*, permettant de faire face à des situations concrètes diverses, voire de les anticiper: elles consisteraient en ressources *pour* et *en vue* de l'action.

Dans le second type de définition, l'existence des ressources personnelles n'est pas niée, mais la compétence est située dans le processus même de leur mise en œuvre, ou dans *l'actualisation* de ces ressources en situation. Dans cette optique, la compétence se manifeste dans l'activité située et constitue elle-même un *acte*: elle est le processus par lequel les ressources, en même temps qu'elles sont sollicitées, sont *réorganisées* en fonction des caractéristiques et des exigences particulières d'une situation d'action. Ainsi

définie, la compétence est une dimension de l'action, ou encore ne se manifeste que comme *processus au cours* de l'action.

Pour notre part, nous contestons les définitions du premier groupe pour deux raisons principales. Tout d'abord, dans cette optique, l'invocation des compétences sert de fait à décrire un *état donné des capacités psychologiques des personnes*: soit des capacités d'ordre épistémique (les connaissances et les savoirs), soit des capacités d'ordre praxéologique (les comportements, les savoir-faire, les schèmes d'action, etc.). Mais ces capacités peuvent être conceptualisées en utilisant tout simplement le vocabulaire psychologique habituel (ce sont des comportements, des connaissances, des schèmes, etc.), et s'il faut se doter d'un terme générique pour désigner l'ensemble qu'elles constituent, celui de *ressource* est suffisant et parfaitement adapté. Ensuite, dans cette conception, les compétences seraient des propriétés à la fois individuelles et transversales, ou plus précisément transversales parce que individuelles: c'est *un* individu qui disposerait de compétences données, et qui pourrait les exploiter dans une grande diversité de situations d'action. Or la quasi totalité des recherches relevant de l'analyse de l'activité montrent que les habiletés et ressources que mettent en œuvre les travailleurs diffèrent nettement en fonction de la nature des tâches à accomplir, ainsi que des conditions générales de travail dans leur entreprise. Ces recherches montrent en d'autres termes que les compétences sont toujours *situées*, liées à une *technè sociohistorique* déterminée et au cadre global de sa mise en œuvre, et en conséquence qu'elles ne présentent nullement un caractère "méta" ou transversal.

Nous adhérons par contre au second type de définition, qui situe les compétences *dans le cours même de l'action*, et qui considère que celles-ci sont de l'ordre des processus plutôt que des ressources déjà là. Selon cette approche, le domaine des compétences a trait aux *régulations* par lesquelles les ressources des acteurs sont ajustées aux propriétés du contenu et des conditions de leur action, ou encore, le processus de compétence réside dans la *mise en interface dynamique* entre ces deux ordres de propriétés. Ce processus implique certes la mobilisation des ressources propres, mais cette mobilisation n'est qu'un aspect secondaire d'un mécanisme plus global consistant à réorganiser en permanence trois types de rapports: - le rapport de l'acteur à sa situation d'action, qui évolue en fonction des contraintes se manifestant dans la réalisation même de sa tâche; - le rapport de l'acteur aux "autres", en tant que sources d'évaluation de l'activité en cours; - le rapport de l'acteur à lui-même, qui évolue en fonction des évaluations sociales dont il est l'objet. Dans cette perspective, dès lors qu'il est admis que les connaissances, savoir-faire, schèmes, etc., se construisent dans l'action (comme le montre l'œuvre de Piaget), ces ressources devraient conserver des traces des situations d'action dans le cadre desquelles elles ont été construites. Et le *processus de compétence* aurait trait alors à *la capacité, dans une nouvelle*

situation d'action, de retrouver et d'exploiter ces traces praxéologiques que les ressources conservent des situations antérieures qui les ont engendrées.

2. La problématique des compétences langagières

La spectaculaire diffusion de la logique des compétences dans le champ de l'enseignement des langues est indiscutablement liée au "tournant praxéologique" qui a caractérisé une large part des sciences de l'humain au cours des dernières décennies, tournant dont témoignent notamment le développement des diverses *sociologies de l'action*, le retour en force de *l'interactionnisme social* hérité de Vygotski, ainsi que l'émergence de diverses écoles relevant de la *linguistique interactionnelle*.

Ces approches nouvelles ou renouvelées ont en commun de contester les deux positions de déterminisme unilatéral qui ont été dominantes au XXe, à savoir d'un côté le déterminisme de ce qui préexiste dans l'environnement physique ou social (du behaviorisme à la sociologie héritée de Durkheim), et d'un autre côté le déterminisme de l'équipement biologique des individus, illustré en particulier par le cognitivisme radical et la linguistique générative. Sous l'angle positif, ces approches nouvelles soutiennent que c'est dans *l'activité concrète* des humains que se façonnent et se développent, en un *mouvement dynamique permanent*, d'un côté les capacités et connaissances des individus, d'un autre côté les savoirs, les valeurs et les normes d'organisation des groupes sociaux. Ils soutiennent aussi que cette activité concrète est principalement *collective*, qu'elle implique donc des *interactions* entre individus, interactions conçues comme les lieux de *médiation* des rapports entre ces individus et leur environnement.

Dans les sciences du langage, ce tournant s'est traduit par l'émergence de nouveaux objets d'étude (les énoncés, les actes de langage, les textes/discours, etc.), assortis de nouveaux cadres théoriques et de nouvelles méthodologies. Et dans ce contexte global, au plan didactique, en même temps que l'accent était mis sur les *compétences langagières*, l'enseignement de la langue et du système grammatical était relégué au second plan, considéré comme sans grand intérêt, voire comme nocif.

2.1 Quelques approches des compétences langagières

Dans la foulée des propositions de Hymes évoquées plus haut, divers spécialistes francophones de linguistique appliquée et/ou de didactique des langues se sont efforcés de préciser le statut des compétences qu'il convenait de développer dans l'enseignement.

Moirand a d'abord défini une *compétence de communication* résultant de la connaissance et l'appropriation de quatre éléments: - une *composante linguistique*, constituée du système de la langue avec ses rubriques phonétique, lexicale et syntaxique; - une *composante discursive*, constituée des

types de discours et de leur organisation en fonction des situations de production; - une *composante référentielle* ayant trait à l'expérience des objets du monde et de leurs relations; - une *composante socioculturelle*, concernant les règles sociales et les normes d'interaction entre individus (cf. 1982, pp. 19-20).

Une approche analogue a été proposée bien plus tard dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* édité par le *Conseil de l'Europe*, texte qui décline trois composantes de la *compétence à communiquer*: - une compétence *linguistique*, ayant trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au système de la langue "en tant que tel", c'est-à-dire abstraction faite des valeurs sociales et des fonctions pragmatiques des énoncés; - une compétence *sociolinguistique*, concernant les valeurs et normes sociales de l'utilisation d'une langue; - une compétence *pragmatique*, résidant en "l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue" dans le cadre des discours ou textes (cf. 2000, pp. 17-18).

La même année, Charaudeau a proposé un modèle de la *compétence langagière*, inscrit dans ce que l'auteur qualifie de "théorie du sujet":

La construction du sens, à travers quelque acte langagier que ce soit, est **le fait d'un sujet qui s'adresse à un autre sujet**, dans une *situation d'échange* particulière qui le surdétermine en partie dans le choix des *moyens langagiers* auxquels il aura recours. (2000, p. 37)

Ce modèle n'est cependant pas fondamentalement différent des précédents: comme eux, il consiste en la simple addition de composantes dont les modalités d'articulation ne sont nullement précisées: - une compétence *situationnelle*, ayant trait à la capacité de construire un discours en tenant compte de l'identité des partenaires, de la finalité et des circonstances matérielles de l'échange; - une compétence *discursive* consistant en la capacité de gérer "les procédés de mise en scène discursive qui font écho aux contraintes du cadre situationnel" (*ibid.*, p. 38); - une compétence *sémio-linguistique* ayant trait à la capacité de "manipuler-reconnaître la forme des signes, leurs règles de combinaison et leur sens" (*ibid.*, p. 40).

Pekarek s'est par contre efforcée de re-définir la compétence langagière, en visant à dépasser la démarche de simple addition de composantes caractérisant les approches antérieures. Dans une perspective proche de celle que nous défendons (cf. 1.3 *supra*), elle a soutenu en effet que la compétence était inséparable de l'action, ou encore qu'elle consistait en un processus global consistant, dans le même mouvement, à établir la signification d'un énoncé et à "définir" les rapports interpersonnels et le contexte social dans lesquels cet énoncé s'inscrit (cf. 2005, pp. 48-50). Ainsi conçue, la compétence langagière présente trois propriétés générales: elle est nécessairement *contextuelle* (dépendante des propriétés des situations d'action), *collective* (liée aux activités d'autrui et aux valeurs sociales partagées) et *contingente* (en

relation d'interdépendance avec d'autres types de compétences, notamment socioculturelles).

2.2 Questions théoriques et didactiques

Les définitions évoquées ci-dessus n'ont qu'un caractère illustratif, mais elles nous permettront d'évoquer quatre problématiques, d'ordre à la fois théorique et didactique.

Tout d'abord, l'ensemble de ces approches soutiennent que les *connaissances constituent l'une des composantes des compétences*. Comme l'explique Coste (2004, p. 75), cette inclusion procède du souci didactique – que nous partageons, nous y reviendrons – d'éviter la complète mise à l'écart de la dimension grammaticale, mais elle a l'inconvénient d'enlever à la notion de compétence le seul trait spécifique qu'elle avait conservé au travers de ses multiples définitions, à savoir sa dimension proprement *praxéologique*. Cette inclusion des connaissances dans le registre des compétences nous paraît dès lors malvenue, parce qu'elle contribue à perpétuer la non-différenciation entre phénomènes d'ordre gnoséologique et d'ordre praxéologique, qui a tant obéré le développement des sciences humaines et sociales. Et il nous paraîtrait à la fois plus simple et plus adéquat de distinguer, au sein des objets d'apprentissage langagier, les éléments relevant des *ressources* (dont les connaissances), et ceux relevant des *processus* de leur mise en œuvre (impliquant les compétences).

La plupart de ces définitions résident en une simple *addition de composantes* qui, outre leur hétérogénéité, ne constituent que des variantes "fonctionnalisées" des rubriques linguistiques traditionnelles (phonétique, syntaxe, discours, sémantique, etc.); et à prendre ces approches au pied de la lettre, on pourrait considérer que l'approche par compétences consiste simplement à centrer les démarches d'enseignement sur les mêmes "vieux" objets traditionnels, mais en tentant de les re-saisir sous l'angle de leur mise en œuvre... Ce type d'approche ne nous semble guère susceptible de conduire à un véritable renouvellement de la didactique des langues, et, comme nous l'avons indiqué plus haut (cf. 1.3), il nous paraît plus utile d'adopter une approche du type de celle de Pekarek, qui situe clairement la dimension de compétence au sein même des actions langagières, et qui lui donne un statut processuel nettement distinct de celui de mise en œuvre de connaissances relevant des rubriques linguistiques traditionnelles.

Se pose en outre le problème des critères d'identification des compétences. Dans la plupart des recherches de linguistique interactionnelle dont les auteurs adhèrent à la définition majoritaire des compétences, celles-ci sont, de fait, identifiées et évaluées sur la seule base des caractéristiques effectives des performances, ce dont en atteste par exemple la notion de *compétence partielle* (cf. Matthey, 2005), qui ne constitue en réalité que le pendant

interprétatif du constat d'une performance incomplète. Le paradoxe ultime de ce type d'approche est donc qu'il annule toute distinction entre compétence et performance, ou encore qu'il réduit l'acception de la notion de compétence à "ce que l'on peut inférer des capacités d'un locuteur à partir des propriétés de ses performances verbales"; ce qui ne paraît guère améliorer le savoir relatif aux conditions d'apprentissage et de développement du langage. Si l'on adopte par contre la définition processuelle des compétences que nous avons développée plus haut (cf. 1.3), on peut légitimement s'interroger sur la pertinence et/ou la nécessité d'évaluer les compétences d'une part, de former aux compétences d'autre part.

L'interrogation qui précède ne constitue en réalité que le reflet d'une autre question, à nos yeux fondamentale, qui est celle des conditions sous lesquelles les locuteurs ou les apprenants développent ou améliorent leurs compétences langagières. Une ébauche de réponse indirecte à cette question est formulée dans la définition de la compétence linguistique du *Cadre européen*:

Cette compétence [a à voir] avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel des connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus) et avec leur accessibilité (activation, rappel, disponibilité). (2000, p. 17)

Et comme nous le verrons sous le point qui suit, on peut trouver dans l'œuvre réelle de Saussure un ensemble de propositions théoriques permettant de prolonger et d'enrichir cette question des mécanismes impliqués dans l'émergence et le développement des compétences langagières.

3. Un réexamen des propositions de Ferdinand de Saussure

Un important courant de recherche vise aujourd'hui à reconstituer la véritable position de Saussure, sur base d'un examen de ses notes manuscrites (publiées ou non) et des notes de ses étudiants (cf. Bronckart, Bulea & Bota, 2010). La plus importante des multiples surprises que suscitent les résultats de ces recherches a trait à l'importance prééminente que Saussure a toujours accordé à *l'activité de parole et/ou discours*; si le terme de *discours* est en effet totalement absent du *Cours de linguistique générale* rédigé par Bally & Séchehaye, il est par contre *omniprésent* dans les sources manuscrites de l'œuvre de Saussure.

Dans les années 1880 et 1890, Saussure avait comme objectif majeur de mettre en évidence *l'historicité du langage*, à partir de recherches portant sur les *pratiques verbales concrètes* et sur les conditions de leur *transmission* au cours du *temps* (cf. Bulea, 2005). Dans ces travaux, il soulignait en particulier la *dynamique permanente* du "parler humain", qui se continue en se transformant, ou plus précisément qui se continue parce qu'il se transforme:

Il vaut la peine de nous arrêter un instant devant ce principe, élémentaire ou essentiel de **la continuité ou de l'ininterruption forcée qui est le premier caractère ou la première loi de la transmission du parler humain**. (Saussure, 2002, p. 151)

Il a dès lors réalisé de multiples analyses des mécanismes de changement linguistique, et montré que ceux-ci s'effectuaient exclusivement dans le cours même de ces pratiques discursives:

Toutes les modifications, soit phonétiques, soit grammaticales (analogiques) **se font exclusivement dans le discursif**. [...] **Toute innovation** arrive par improvisation, en parlant, et pénètre de là soit dans le trésor intime de l'auditeur ou celui de l'orateur, mais **se produit donc à propos du langage discursif**. (*ibid.*, 95)

Et cette importance décisive que Saussure accordait à la dimension praxéologique du langage est encore confirmée par la citation qui suit:

Avant tout on ne doit pas se départir de ce principe que **la valeur d'une forme est tout entière dans le texte où on la puise**, c'est-à-dire dans l'ensemble des circonstances morphologiques, phonétiques, orthographiques, qui l'entourent et l'éclairent. (1894/1922, p. 514)

C'est sur cet arrière-fond qu'il convient de réexaminer le statut que Saussure accordait à la *langue*. L'activité de discours étant première, les *états de langue* ne peuvent avoir que le statut de *constructions secondaires*, réalisées par extraction et réorganisation d'unités et de structures issues des discours. Et bien que l'auteur ne l'ait pas explicitement thématiqué dans ses écrits, ces constructions secondaires s'effectuent en deux lieux distincts, selon des modalités partiellement différentes.

D'un côté, certaines des formes linguistiques mises en œuvre dans les textes/discours font l'objet d'une appropriation et d'une intériorisation de la part des personnes individuelles, ou encore "se déposent dans le cerveau" desdites personnes:

Tout ce qui est amené sur les lèvres par les besoins du discours, et par une opération particulière, c'est la *parole*. Tout ce qui est contenu dans le cerveau de l'individu, **le dépôt des formes entendues et pratiquées et de leur sens, c'est la langue**. (in Komatsu & Wolf, 1996, pp. 65-66)

Au sein de ce "cerveau", que nous requalifierons plus prudemment d'*appareil psychique*, les entités linguistiques font l'objet d'une activité de *classement en séries associatives*, selon des critères phonétiques, sémantiques ou morphologiques, et la configuration de ces classements dépend des conditions particulières de vie et d'apprentissage langagier des personnes. Il s'agit là d'un premier "état de langue", ancré dans le psychisme des personnes et présentant un caractère nécessairement singulier, que nous qualifions pour notre part de *langue interne* (la langue telle que chaque personne la connaît et la vit).

D'un autre côté, les formes linguistiques mises en œuvre dans les textes/discours font l'objet d'un *travail collectif permanent*, qui consiste à créer, renouveler ou modifier les conventions sociales fondatrices de leur valeur signifiante:

La langue est un **ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social** pour permettre l'usage du langage, qui est virtuel chez tout individu. (in Engler, 1968, p. 32)

Et un aspect de ce travail collectif, généralement délégué à des spécialistes (les grammairiens ou linguistes), vise à identifier et à conceptualiser les sortes d'entités linguistiques mises en œuvre dans les textes/discours, et à les organiser sous forme de dictionnaires, de grammaires ou d'autres objets théoriques, de manière à forger une représentation, visant à la complétude, des ressources de langue potentiellement mobilisables par un groupe, à un moment de son histoire: "La langue est *l'ensemble des formes concordantes que prend ce phénomène chez une collectivité d'individus, à une époque donnée*" (Saussure, 2002, p. 129). Il s'agit ici d'un second "état de langue", ancré dans les œuvres de la collectivité et présentant un caractère abstrait ou théorique, que nous qualifions pour notre part de *langue collective ou normée* (la langue telle qu'un groupe se la représente).

L'intérêt de cette conception issue de l'œuvre effective de Saussure est d'abord de démontrer que si les activités discursives constituent les manifestations premières du langage, elles génèrent nécessairement des *produits gnoséologiques* qui, pour être seconds, existent néanmoins: des "connaissances" langagières pour les personnes et des "savoirs" linguistiques pour les groupes sociaux. Il est ensuite de mettre en évidence les *interactions permanentes qui se déploient entre dimensions praxéologique et gnoséologique du langage*: - les signes et leurs significations se construisent dans l'activité textuelle/discursive; - au cours de leur usage, ils se déposent dans le psychisme individuel, donnant naissance à la *langue interne*, qui constitue le substrat de l'organisation des représentations individuelles, au sens de Durkheim; - ils se déposent également dans le psychisme collectif, donnant naissance à la *langue normée*, qui constitue le substrat des représentations collectives ou des mondes formels de connaissance (cf. Habermas, 1987). Et selon cette approche, pour produire un nouveau texte/discours, les individus sollicitent leur langue interne et leurs représentations individuelles, et les mobilisent sous le contrôle de la langue normée et des représentations collectives. Les plans praxéologique et gnoséologique du langage sont donc organiquement *interdépendants*, ou ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre.

4. Former aux compétences langagières?

Sur la base des développements qui précèdent, nous en reviendrons ci-dessous aux questions proprement didactiques, et en particulier à la problématique de la formation aux compétences; après avoir examiné les orientations générales des politiques éducatives contemporaines, nous nous risquerons à une prise de position générale qui orientera nos quelques propositions relatives à la formation des élèves et des enseignants.

4.1 Aspects des politiques éducatives contemporaines

Quelles que soient les réticences qu'elle ait pu susciter, la notion de compétence a été promue et diffusée à tous les niveaux des systèmes éducatifs, et ce par des acteurs qui, à l'évidence, n'avaient pas toujours la même conception de l'éducation, de ses enjeux et de ses objectifs.

La notion s'est répandue dans les *discours politiques*, avec deux tonalités différentes, l'une plutôt généreuse, l'autre qui l'est moins. Le *Cadre européen* déjà évoqué témoigne de la première tonalité: il recommande l'instauration d'une *compétence plurilingue et pluriculturelle*, définie comme l'aptitude à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social concerné par plusieurs langues et plusieurs cultures. La seconde tonalité se manifeste dans les discours émanant du patronat et des partis politiques qui y sont liés, qui soutiennent que la *dérégulation économique* doit s'accompagner d'une *dérégulation éducative*, qui intégrerait les systèmes de formation dans une logique de marché. Ces textes proposent que les finalités de l'enseignement soient redéfinies en termes de *compétences*, en tant que capacités pratiques à exercer un métier, sans mentionner des finalités générales de socialisation et d'acculturation jusqu'à présent assignées à l'enseignement obligatoire.

La notion s'est répandue aussi, avec une particulière vigueur, dans le *domaine de la formation des enseignants*, et ce sous trois modalités: - l'élaboration de *référentiels de compétences* pour la profession enseignante, prenant la forme de listes de capacités allant de "savoir organiser des situations d'apprentissage" à "savoir affronter les dilemmes éthiques de la profession" (selon Perrenoud, 1999); - l'analyse empirique des *habiletés*, des *techniques* ou des *ruses* que mettent en œuvre les enseignants en situation concrète de classe, pour faire face aux résistances des élèves et guider leurs apprentissages des notions au programme; - l'élaboration de *programmes de formation aux compétences* et la mise en place à cet effet de *dispositifs d'analyse des pratiques* inspirés, soit de Schön, soit de l'ergonomie de l'activité (cf. Clot, 2001).

La notion s'est enfin répandue dans *les programmes et les manuels* dans lesquels elle sert à redéfinir les *objectifs d'apprentissage* des élèves, avec cependant des variations notables selon les pays. Dans certains d'entre eux (le Canada ou le Brésil, par exemple), la totalité des objectifs d'apprentissage, dans toutes les matières, sont redéfinis en termes de compétences. Dans d'autres (la Belgique, la France), on distingue d'un côté les connaissances ou savoirs notionnels, d'un autre les savoir-faire pratiques, et ce sont ces derniers qui sont rebaptisés en termes de compétences. Dans d'autres contextes encore (comme dans certains cantons de Suisse romande), cette notion demeure quasi totalement absente.

4.2 Une prise de position générale

À l'évidence, l'invasion de la logique des compétences relève des *phénomènes de mode*, avec les corrélats habituels de ce type de processus: cette "nouveau-té notionnelle" est la plupart du temps inutile, et très souvent source de confusions. C'est le cas notamment du texte du *Conseil de l'Europe*, qui témoigne certes de louables intentions sociopolitiques, mais qui n'est pas dénué d'incohérences théoriques (comment admettre que maîtriser plusieurs langues relève d'une seule compétence?) et dont la liste de sous-compétences constitue un amas d'objectifs hétérogènes.

Ce mouvement comporte néanmoins un *aspect positif*, qui est de viser à rendre l'enseignement plus *efficace*, en donnant plus de place qu'auparavant aux *objectifs praxéologiques*, c'est-à-dire aux objectifs relatifs aux savoir-faire concrets.

Ces objectifs praxéologiques ne doivent néanmoins pas supplanter ou faire disparaître, ni les objectifs épistémiques, ni les objectifs généraux de socialisation et d'entrée dans la culture. Il y a donc lieu sur ce point de *résister à toutes les tentatives de dérégulation des systèmes éducatifs* et d'instauration des compétences pratiques comme seules finalités des formations, et il y a lieu complémentaiement de *débattre* de la place à accorder aux objectifs praxéologiques dans les programmes, de la manière de les conceptualiser, ainsi que des démarches didactiques qui pourraient être mises en place pour les atteindre.

Nous formulerons dans ce qui suit quelques propositions relatives à ce débat, en distinguant la problématique de la formation des élèves de celle de la formation des enseignants, et dans les deux cas, en distinguant la question des objectifs de formation de celle des méthodes à mettre en œuvre pour les atteindre.

4.3 La formation des élèves

En ce domaine, il convient d'abord de réaffirmer *la primauté des objectifs praxéologiques* eu égard aux objectifs épistémiques, primauté certes revendiquée par tous les courants modernistes, mais qui peine encore à se manifester dans les pratiques réelles du travail scolaire. Dans le domaine des langues, ces objectifs praxéologiques ont trait au développement des *capacités de communication*, c'est-à-dire de capacités à *produire des genres de textes* qui soient adaptés aux diverses situations d'interaction potentielles.

Mais à cet objectif premier doivent être adjointes des *visées d'ordres cognitif et culturel*. La maîtrise des genres implique nécessairement celle des *types de discours* (narratif, théorique, interactif, etc.), et ces types sont en rapport étroit avec les *formes de raisonnement* en lesquels se déploie la pensée humaine (raisonnement causal dans la narration, raisonnement logique dans le discours

théorique, raisonnement de l'ordre des schématisations dans le discours interactif, etc.). Sous cet angle, le développement de la maîtrise des formes discursives constitue de fait une occasion de développement de la maîtrise des formes de déploiement de la pensée. Et par ailleurs, la maîtrise des genres textuels et de leurs modalités d'organisation constitue la condition d'une compréhension véritable des enjeux et des propriétés des démarches de *littérature*.

Les *objectifs épistémiques*, ayant trait en particulier aux connaissances grammaticales, ne sont nullement à négliger, mais les notions et règles en ce domaine doivent être conçues et enseignées au titre d'*appui conceptuel* au service des objectifs de maîtrise pratique; ce qui implique qu'elles devraient être reformulées dans une perspective *fonctionnelle et textuelle*, reformulation qui devrait se traduire par une substantielle réduction de leur volume.

S'agissant des démarches à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs praxéologiques, à s'en tenir toujours au domaine des langues, nous préconisons des méthodes du type des *séquences didactiques* (cf. Dolz & Schneuwly, 1998) qui se déploient en cinq phases - construire, avec les élèves, une situation de communication crédible et clairement finalisée; - analyser les propriétés d'un ensemble de genres de textes qui soient adaptés et pertinents pour ce type de communication; - faire produire aux élèves des textes inspirés de ces modèles et articulés la situation de communication mise en place; - évaluer les textes des élèves et mettre en place des exercices portant sur les aspects de ces textes qui présenteraient des lacunes; - faire produire aux élèves de nouveaux textes ayant la même visée communicative, mais censément améliorés grâce aux exercices effectués.

Dans ce type de démarche, si l'on se soumet à la mode des compétences, on peut considérer que l'on vise ainsi à améliorer les compétences de production textuelle des élèves; mais le terme de *maîtrise* suffirait, d'autant que cette maîtrise demeure toujours partielle, et à améliorer tout au long de la suite de la scolarité. En outre, cette compétence ou maîtrise pratique n'a en principe aucun rapport avec la compétence telle que nous l'avons définie, c'est-à-dire avec les processus dynamiques mis en œuvre par les élèves au cours des activités d'enseignement/apprentissage; processus qui demeurent largement inconscients, et qui, pour cette raison, ne peuvent constituer ni des objets ni des objectifs d'enseignement.

4.4 *La formation des enseignants*

En ce domaine, contrairement aux options prises par les tenants du "praticien réflexif", nous ne considérons pas qu'une priorité doive être accordée aux objectifs praxéologiques par rapport aux objectifs épistémiques; nous pensons plutôt que l'enjeu essentiel se situe dans *l'articulation efficace ces deux ordres d'objectifs*.

L'objectif épistémique de *maîtrise théorique* des notions et règles mobilisées dans les programmes demeure *essentiel*, dans la mesure où l'absence de réelle compréhension du statut de ces notions et règles constitue l'une des causes majeures du repli de nombre d'enseignants sur les démarches méthodologiques déductives et autoritaires.

Quant aux objectifs praxéologiques, ils pourraient se décliner de la manière suivante: - la capacité de "retrouver" les objets théoriques dans les objets d'enseignement tels qu'ils circulent en classe, ou encore de *pouvoir mettre en correspondance objets prescrits et objets réellement enseignés*; - la capacité d'identifier les *obstacles* qui se présentent dans la réalisation d'un projet d'enseignement, obstacles tenant aux résistances des élèves, aux conditions de fonctionnement de la classe, ou encore à des facteurs socioculturels plus généraux; - la capacité d'identifier les *techniques, ruses* ou *habilités* que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre pour surmonter les obstacles.

S'agissant des programmes de formation des enseignants, nous proposons dès lors de combiner les démarches visant à la maîtrise des notions théoriques et les démarches d'analyse des pratiques en situation de classe. Mais en aucun cas, ces dernières ne doivent être instaurées en méthodes uniques, et être opposées à celles visant l'acquisition de connaissances théoriques; le but fondamental de l'analyse des pratiques est au contraire de *réinterroger les connaissances théoriques*, et de *leur faire prendre corps* au sein des pratiques didactiques effectives.

En ce domaine, la notion de compétence pourrait servir à désigner l'ensemble des processus de *décision* et de *régulation* que les enseignants mettent en œuvre au cours de leur travail, et dont ils peuvent prendre conscience dans les dispositifs d'analyse des pratiques. Mais cette prise de conscience n'est un facteur de développement professionnel que dans la mesure où ces processus demeurent actifs, ouverts à de nouvelles améliorations, et le maintien de ce dynamisme est en définitive du seul ressort des formés. Dès lors, *il nous paraît illusoire de croire que l'on puisse, ou que l'on doive, former aux compétences, ou encore enseigner les compétences*. On peut former les enseignants aux savoirs théoriques et à l'analyse de leurs pratiques, mais ce sont les enseignants mêmes, et eux seuls, qui sont susceptibles de se développer, en réalimentant les processus de compétence dans le cours de leur activité propre.

Conclusions

Nous avouons demeurer globalement sceptique face à la surexploitation de la notion de compétence, parce que sa définition est fluctuante voire introuvable, parce qu'elle peut servir à des intérêts politiques et éducatifs divergents, et parce qu'elle engendre ainsi plus de confusion que de clarté dans les nécessaires débats pédagogiques.

Mais la logique des compétences est bien présente dans le champ éducatif, et ne fût-ce que par réalisme, on peut lui reconnaître le mérite d'avoir remis l'accent sur la nécessité de mieux articuler les objectifs praxéologiques et les objectifs épistémiques, que ce soit dans le domaine de la formation des élèves ou dans celui de la formation des enseignants.

Nous soulignerons néanmoins que le plus grand danger de cette logique est de contribuer à accroître encore la confusion existant entre la problématique de l'enseignement et des visées formatives d'une part, et la problématique de l'apprentissage et du développement d'autre part. L'enseignement construit et aménage les conditions de l'apprentissage, en proposant des notions, des activités finalisées, des démarches d'analyse des pratiques, etc. Mais ce sont les formés qui se développent, et qui peuvent le faire en maintenant actif leur processus de compétence.

En conséquence, si l'on peut et doit enseigner *pour que* les formés se développent et demeurent dans la dynamique des compétences, on ne peut ni ne doit, définitivement, ériger ces compétences en objets et en objectifs d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Bota, C. (2010): Le projet de Ferdinand de Saussure. Genève (Droz).
- Bulea, E. (2005): Est-ce ainsi que les signes vivent? In: *Texto!* [en ligne], Volume X, N° 4 (<http://www.revue-texto.net/>).
- Bulea, E. (2007): Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005): Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In: Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille (Presses du Septentrion), 193-227.
- Cannac, Y. & CEGOS (1985): *La bataille de la compétence*. Paris (Editions Hommes et Techniques).
- Charaudeau, P. (2000): De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. In: Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. & Maeder, C. (éds.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles (De Boeck-Duculot), 34-43.
- Chomsky, N. (1971): *Aspects de la théorie de la syntaxe*. Paris (Seuil) [Edition originale: 1965].
- Clot, Y. (2001): Clinique du travail et action sur soi. In: Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (éds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles (De Boeck), 255-276.
- Conseil de l'Europe (2000): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris (Didier).
- Coste, D. (2004): De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In: Auchlin, A. et al. (éds.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec (Note Bene), 67-85.
- De Montmollin, M. (1986): *L'intelligence de la tâche*. Berne (Peter Lang).
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris (ESF).

- Engler, R. (1968): Edition critique du *Cours de linguistique générale*. Wiesbaden (Otto Harrassowitz).
- Guillevic, Ch. (1991): *Psychologie du travail*. Paris (Nathan).
- Habermas, J. (1987): *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris (Fayard).
- Hymes, D. H. (1991): *Vers la compétence de communication*. Paris (Crédif-Hatier) [Edition originale: 1973].
- Jobert, G. (2002): La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In: Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles (De Boeck). 248-260.
- Komatsu, E. & Wolf, G. (1996): *Premier cours de linguistique générale (1907) d'après les cahiers d'Albert Riedlinger*. Oxford/Tokyo (Pergamon).
- Le Boterf, G. (1994): *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris (Editions d'organisation).
- Lévy-Leboyer, C. (1996): *La gestion des compétences*. Paris (Editions d'organisation).
- Malglaive, G. (1990): *Enseigner à des adultes*. Paris (PUF).
- Matthey, M. (2005): Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In: Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille (Septentrion). 139-159.
- Moirand, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris (Hachette).
- Pekarek Doehler, S. (2005): De la nature située des compétences en langue. In: Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille (Septentrion). 41-68.
- Perrenoud, Ph. (1997): *Construire des compétences dès l'école*. Paris (ESF).
- Perrenoud, Ph. (1999): *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris (ESF).
- Perrenoud, Ph. (2000): D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In: Dolz J., & Ollagnier, E. (éds.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles (De Boeck). 45-60.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995): La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. In: *Education permanente*, 123, 13-31.
- Saussure, F. (de) (1916): *Cours de linguistique générale*. Paris (Payot).
- Saussure, F. (de) (1922): Sur le nominatif pluriel et le génitif singulier de la déclinaison consonantique en lithuanien. In: Bally, Ch. & Gautier, L. (éds.): *Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure*. Genève (Sonor). 513-525 [Edition originale: 1894].
- Saussure, F. (de) (2002): *Ecrits de linguistique générale*. Paris (Gallimard).
- Schön, D. A. (1983): *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec (Editions Logiques).
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco (Jossey-Bass Publishers).
- Stroobants, M. (1998): La production flexible des aptitudes. In: *Education permanente*, 135, 11-21.
- Tardiff, J. (1994): Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Lyon: Conférence dans le cadre du Colloque international sur le transfert des connaissances.
- Toupin, L. (1995): *De la formation au métier*. Paris (ESF).
- Vatier, R. (1960): Réflexions pour une définition. In: *Liaisons sociales*, 55/60.