

De le compétence linguistique au répertoire plurilingue

Autor(en): **Lüdi, Georges**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(2006)**

Heft 84: **La notion de compétence : études critiques**

PDF erstellt am: **21.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978451>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

De la compétence linguistique au répertoire plurilingue

Georges LÜDI

Universität Basel, Institut für Französische Sprach- und Literaturwissenschaft,
Stapfelberg 7-9, CH-4051 Basel
georges.luedi@unibas.ch

Standards and forms of evaluation used in European educational systems for communicative competences progressively rely on unambiguous, transparent and internationally recognised criteria. There is, however, a risk of reification, of restriction to what is easily measurable and of lack of specificity that can lead to abuse in selection processes. In addition, the correlation between language tests based on monolingual ideologies and the communicative success in multilingual situations is far from optimal. A case study will help us to understand that social actors do not mobilise stable sets of variants and varieties, but reconfigure and modify their competences during the practical activity. The validity of language exams and certificates must thus be questioned as long as they isolate the competences in each of the languages of a plurilingual repertoire. The paper addresses also the ethical problems related to language testing.

Key words

Standards, competence levels, the ethics of testing, plurilingual repertoires, unilingual ideologies, plurilingual situations, language at work

1. Introduction

Le 6 juin 2002, la *Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique* (CDIP) s'est prononcée pour la création d'un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire qui fixerait, sur le plan suisse, des niveaux de compétence dans certaines disciplines fondamentales. "Dans un premier temps, lisons-nous dans le communiqué de presse du 20 juin 2002, il s'agira de développer dans le cadre de projets scientifiques des descriptions de compétence mesurables et contrôlables (standards) pour les langues (première langue, langues étrangères), pour les mathématiques et pour les sciences".

Cette décision permettra de réaliser quelques-unes des recommandations centrales du *Concept général pour l'enseignement des langues vivantes à l'école obligatoire* (CG) de 1998 (<http://www.romsem.unibas.ch/-sprachenkonzept>). Elle représente, en effet, non seulement la base indispensable pour une plus grande perméabilité entre les degrés scolaires d'une part et les établissements scolaires, voire les cantons de l'autre; elle répond aussi aux exigences d'un pilotage de l'enseignement à travers des objectifs transparents et préalablement fixés.

Cela n'est pas sans porter à conséquence. La CDIP elle-même ajoute encore, parmi les raisons de sa décision, que "les standards développés dans le cadre du projet Harnos serviront de base à des évaluations externes", voire à un "monitorage de l'éducation". Par ailleurs, si ces descriptions de compétence doivent servir de balises d'orientation pour les enseignantes et enseignants et leur permettront par exemple de mieux motiver les apprenants et d'informer les parents, elles servent aussi et surtout à développer des instruments d'évaluation des connaissances en langues étrangères. Ainsi la CDIP ajoute-t-elle: "Des instruments de test pour le contrôle de ces connaissances seront élaborés", et ceci à tous les niveaux de la scolarité. Pour faire cela, la CDIP veut faire appel à différents travaux préexistants et en particulier au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CEC), qui contient des échelles communes de compétence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001). Dans le contexte de la réforme de l'enseignement des langues en Suisse, on s'est appuyé sur cette échelle à six niveaux pour fixer les objectifs à atteindre dans les langues étrangères dès le CG de 1998.

Des développements semblables s'observent dans d'autres pays européens. Toujours dans le cadre du (voire en parallèle au) CEC, un *Portfolio Européen des Langues* a été élaboré dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue – que ce soit à l'école ou de façon non guidée – peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles. Le *Portfolio* contient un passeport de langues que son détenteur met régulièrement à jour. Une grille lui permet de définir ses compétences linguistiques selon des critères reconnus dans tous les pays européens et de compléter ainsi les traditionnels certificats scolaires (voir p.ex. <http://www.sprachenportfolio.ch>). A l'heure actuelle (jusqu'au 20 novembre 2006), 80 versions du portfolio ont été validées par le Conseil de l'Europe dans 25 pays européens (Suisse, France, Fédération de Russie, Allemagne, République tchèque, Royaume-Uni, Irlande, Hongrie, Pays-Bas, Suède, Portugal, Autriche, Italie, Belgique, République slovaque, Grèce, Géorgie, Turquie, Bulgarie, Espagne, Slovaquie, Pologne, Croatie, Lituanie, Islande). Dans de nombreux pays, des standards sont développés pour mesurer les connaissances d'immigrés dans la langue officielle du pays d'accueil. Avec le soutien de la Commission Européenne, le logiciel DIALANG a été mis au point afin de permettre à l'utilisateur de déterminer son niveau en langues étrangères, d'identifier ses points forts et ses lacunes ainsi que de mesurer ses progrès (<http://www.dialang.org/french/index.htm>). La teneur générale du débat sur l'évaluation en Europe et dans le monde débouche, en d'autres termes, sur la requête de critères clairs, transparents et internationalement reconnus. Ces derniers sont, dans une très large mesure, formulés en énoncés sur des savoir-faire.

Avec cet emploi, la notion de compétence renoue, pour ainsi dire, avec ses origines. Elle renvoie en effet, dans son premier sens, au langage juridique. Selon le *Trésor de la Langue Française (TLF)*, il s'agirait de "l'aptitude d'une autorité publique à effectuer certains actes". Dans un deuxième sens, le terme réfère au domaine d'activité d'un métier et à ses exigences propres. C'est la "capacité que possède une personne de porter un jugement de valeur dans un domaine dont elle a une connaissance approfondie" (TLF), c'est-à-dire un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Dans les sciences du langage, la notion de compétence linguistique chomskyenne, à savoir un système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, se situait en porte-à-faux par rapport à cette conception. On sait en effet que tout en prétendant dire quelque chose sur des facultés cognitives "réelles", la compétence selon la grammaire générative est bien plus un modèle logique, une espèce de machine à produire des représentations de phrases. Pourtant, depuis une bonne trentaine d'années, de telles conceptions étroites des compétences *linguistiques* ont cédé la place à une vision plus ouverte: on préfère par conséquent le terme de compétences *communicatives*. Au début de ce changement, il y avait les critiques de Hymes (1972) au concept chomskyen de la compétence linguistique comprise comme la faculté d'un locuteur/auditeur idéal de comprendre et de produire tous les énoncés grammaticaux de sa langue et, surtout, d'évaluer la grammaticalité de chaque énoncé produit. Hymes situe la compétence de communication dans l'utilisation pratique du langage, comme compétence d'usage ("ability for use"): "what speakers need to know to communicate efficiently in culturally significant settings". La compétence consiste non seulement à disposer de moyens linguistiques formels, mais aussi à savoir les mettre en oeuvre de façon appropriée dans une situation donnée. Pour Hymes, la compétence a trait non seulement à la morpho-syntaxe, au lexique et à la phonologie, mais aussi aux règles de politesse, à la cohérence des énoncés, et, de façon plus générale, à l'appropriété sociale et contextuelle du langage en usage. Ainsi, un locuteur/auditeur idéal en chair et en os (une contradiction en soi, par ailleurs) serait extrêmement handicapé dans sa vie sociale. Par la suite, une série de chercheurs, en commençant par Canale et Swain (Canale & Swain, 1980 et Canale, 1983), s'efforcèrent de déterminer un inventaire des sous-compétences à acquérir pour pouvoir communiquer. Le CEC résume et élargit ces efforts dans la liste suivante: compétence linguistique, compétence socio-linguistique, compétence discursive, compétence stratégique, compétence socio-culturelle, compétence sociale.

Par la suite, des spécialistes européens en acquisition et enseignement des langues étrangères développèrent des échelles de compétences distinguant entre les utilisateurs élémentaires (A1, A2), les utilisateurs indépendants (B1,

B2) et les utilisateurs expérimentés (C1, C2). Un des chantiers importants des dernières années fut la création de référentiels pour chacun de ces niveaux de compétence de manière à pouvoir offrir des cours de langues et des examens spécialisés. Cela commence avec les *Niveaux seuils* des années 70 et 80 et va jusqu'à des référentiels modernes et complets tels que le *Niveau B2 pour le français* (Beacco, Bouquet & Porquier, 2004) et les *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., sans date).

Pour donner deux exemples d'application de ce nouveau paradigme, on citera premièrement les programmes de langues en France, de l'école primaire jusqu'au baccalauréat, pour lesquels les objectifs sont formulés dans les termes du Cadre européen des langues, et deuxièmement les plans d'études de la Haute Ecole Pédagogique de Zürich, qui s'oriente à ces niveaux pour formuler les objectifs à atteindre pour de futurs enseignants du secondaire I ("proficiency" en anglais, DALF C2 en français) et du primaire ("advanced" pour l'anglais, DALF C1 pour le français).

Une telle conception des compétences communicatives, définie par les linguistes et instrumentalisée par les systèmes éducatifs, se rapproche de la définition de *compétence* dans les théories de gestion des ressources humaines. Pour de nombreux spécialistes du travail, la compétence est en effet un mélange des trois composants que sont les connaissances ou savoirs, les savoir-faire ou habiletés et les savoir-être ou qualités personnelles. Depuis les années 90, la France a mis en place un nouvel outil de gestion des carrières nommé "bilan de compétences" destiné à "permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation" (Organisation internationale du travail, <http://www.ilo.org/public/french/dialogue/ifpdial/la/gp/france.htm>, consulté le 28 décembre 2006). Dans cet esprit, la compétence de communication au niveau B1 etc., se situe bien dans le cadre général des ressources humaines nécessaires pour accomplir certaines tâches dans le monde du travail. Admettons que la compétence soit le potentiel d'action d'une personne (savoir-agir). Les actions dont il est question ici concernent l'accomplissement de tâches verbales complexes (résolution de problèmes, prise de décision, réalisation de projets) en mobilisant les ressources appropriées (savoirs langagiers, disciplinaires et stratégiques) dans différentes situations.

En résumé, on dira que, en s'éloignant de la conception chomskyenne de la *compétence linguistique*, la notion de *compétence communicative* développée par les socio-linguistes s'est rapprochée de définitions pour ainsi préscientifiques dans le monde du travail et permet ainsi de construire des ponts en direction des sciences économiques relatives à la gestion des entreprises.

2. Vers une problématisation de la notion de compétence dans le cadre de l'enseignement/acquisition des langues au sein des systèmes éducatifs

L'utilisation des niveaux de compétences dans le sens du Conseil de l'Europe représente sans aucun doute un progrès important en direction de plus de transparence et de cohérence dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe. Cette évolution paraît donc tout à fait louable et tout semble aller pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles. Toutefois, si on y regarde de plus près, des questions et des doutes surgissent, surtout au vu de la vision contextualisée, sociale et intégrée des compétences langagières adoptée par une importante partie de la recherche (voir dans ce volume Nussbaum; Pekarek Doehler). Nous allons essayer de réfléchir, dans cette contribution, dans deux directions:

1. Dans quelle mesure des compétences langagières ainsi décrites (et examinées) correspondent-elles aux besoins de la vie quotidienne, aussi et surtout dans le domaine professionnel?
2. Quelles pourraient ou devraient être les conséquences de l'adoption générale de tels standards par les systèmes éducatifs sur le plan éthique?

Nous ne pouvons ni ne voulons traiter exhaustivement, ici, tout un ensemble de problèmes qui surgissent à ce propos et que nous ne ferons qu'esquisser brièvement:

- Danger de réification. Non seulement dans les modèles linguistiques traditionnels, du saussurienisme à la grammaire générative, mais aussi et surtout dans les représentations du grand public, la langue est un "objet" saisissable. Les échelles du CEC, surtout celles dites "globales", risquent de contribuer à la réification des compétences communicatives et de masquer leur nature essentiellement instable et dynamique. L'impact de ce fait sur les décisions et mesures prises est difficile à mesurer, mais sans doute considérable.
- Danger de limitation. Il suffit d'un regard sur les référentiels mentionnés plus haut pour voir que, s'il semble facile (parce que fondé sur une longue tradition de l'enseignement de la L2) de distinguer les compétences linguistiques (lexique, morphologie, syntaxe, phonétique-phonologie) nécessaires pour atteindre chacun de ses niveaux, cette entreprise n'est pas près de réussir dans le cas de sous-compétences plus complexes. Indépendamment d'autres considérations, ce fait suffit pour expliquer qu'une partie importante de l'évaluation des compétences ainsi que de la certification échappe aux échelles, laissant ainsi de larges zones "opaques" dans des certificats délivrés en particulier par les écoles

secondaires et les universités, très sensibles aux compétences (socio-) culturelles de leurs élèves et étudiants.

- Danger de "statisme". Contrairement à d'autres objectifs, formulés pour être atteints, une compétence, et en particulier une compétence langagière, ne sera jamais "atteinte": elle se développe tout au long d'une vie. Son développement se caractérise par la diversité et la complexité des contextes dans lesquels elle est mobilisée, par la spécialisation des ressources employées, par des attentes de plus en plus exigeantes qu'elle engendre. Ainsi, une jeune femme peut faire preuve d'une excellente compétence en L2 (p.ex. Niveau C2), mais ses performances sembleront pauvres en relation avec celles d'une femme plus âgée et disposant d'une longue expérience communicative et professionnelle. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles il est impossible de juger les progrès de locuteurs natifs en termes de l'échelle européenne.
- Danger de manque de discrimination. Ce danger concerne surtout l'utilisation de l'échelle globale au lieu de profils différenciés. Les échelles globales sont uni-dimensionnelles et réductrices. Tout en reprenant l'idée des niveaux, elles véhiculent une idéologie langagière qui ne fait pas la différence entre compétences passives et actives, écrites et orales. Cela va nécessairement défavoriser les uns et privilégier les autres. On trouvera sans aucun doute, parmi les défavorisés, les personnes moins instruites, avec une relation plus distante vis-à-vis de l'écrit. Cela constitue un problème particulièrement grave pour les migrants plurilingues mal scolarisés. Nous y reviendrons. Il s'agit donc de formuler des *profils* d'utilisateurs beaucoup plus fins. Aussi, les spécialistes du CEC distinguent-ils non seulement des échelles d'aptitudes détaillées, mais en plus des domaines d'emploi (p.ex. tourisme, sciences, etc.). Cela permet de formuler des objectifs d'apprentissage mieux ciblés comme: "je veux être en mesure d'employer l'italien parlé dans un contexte de tourisme de façon indépendante (B2 en compréhension orale, B1 en production orale), tandis que l'écrit est moins pertinent pour moi (A2 en lecture et même A1 en production écrite)". Toutefois, cette différenciation n'est souvent pas reprise dans les emplois que les systèmes éducatifs font du CEC.
- Danger d'abus dans le cadre de la sélection. Une vision réductrice des compétences langagières est particulièrement problématique dans le cas de l'utilisation de l'échelle européenne (en fait: de toutes les échelles semblables) à des fins de sélection. Pour pouvoir sélectionner, il faut tester. Or, les tests basés sur le CEC, si soigneusement élaborés soient-

ils¹, continuent à poser problème. Cela est particulièrement grave dans le cas de l'évaluation de compétences en interaction orale. McNamara (1997: 452) critique à juste titre: "The focus on the ability of the candidate in conventional approaches within second language assessment views the candidate in a strangely isolated light; it is he or she who held to bear the bunt of the responsibility for the performance; in this sense the inevitable gap between a test and real life appears unusually stark". Pour des entretiens anglais, Annie Brown (2003) a rendu manifestes les différences énormes dans les performances ("objectivement" évaluées ensuite par des spécialistes neutres) en fonction de différences entre les interrogateurs dans leur manière de poser des questions, de donner du "feed-back", de laisser ou non au candidat une marge de liberté dans sa manière de répondre. Il s'agit évidemment des conséquences, au niveau de l'évaluation, du fait que la compétence se traduit par la capacité de gérer avec efficacité une situation et n'est pas un attribut absolu de la personne, mais qu'elle est toujours reliée à une situation. Or, l'examen correspond, lui aussi, à une situation. L'entretien au sein d'un examen est donc, lui aussi, co-construit dans la mesure où la mobilisation située des ressources langagières comporte une dimension sociale évidente et (voir Nussbaum; Mondada; Pekarek Doehler dans ce volume)². On songera aussi, dans ce contexte, aux réflexions de chercheurs en sciences de l'éducation sur le fait que l'élève alloglotte faible ("leistungsschwache Immigrantenkinder") est une construction sociale discursive qui ne repose que très vaguement sur des faits empiriques (Kronig, 2003). Il en résulte un besoin aigu d'une remise en question de telles formes de sélection, voire, au minimum, d'une "éthique de l'évaluation" (Shohamy, 2001).

3. Des modèles unilingues pour l'évaluation de compétences plurilingues?

L'envergure de ces remarques critiques se précise encore si l'on réfléchit sur les bases idéologiques des sociétés au sein et au nom desquelles les compétences langagières sont évaluées. Sur un fond de sensibilisation accrue pour la signification sociale et politique de cette évaluation, les évaluateurs eux-mêmes commencent à mettre en question leur rôle et leur responsabilité dans deux directions de recherche: "ethical language testing" et "critical

¹ Voir la version pilote d'un *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=-documents_intro/Manual.html.

² Voir Steinbach, 2003 pour des considérations similaires sur les examens oraux dans le cadre du DELF.

language testing" (Shohamy, 2001)³.

Une des dimensions de cette réflexion consiste à se poser la question des idéologies sous-jacentes à la contextualisation politique de la notion de compétence. Commençons par affirmer une fois de plus que les états-nations modernes reposent essentiellement sur des représentations homoglossiques de la société: un territoire est naturellement caractérisé par une langue (officielle) et ce territoire linguistique représente aussi, dans la mesure du possible, une unité politico-administrative. Souvent, la diversité linguistique au sein d'un état a été éliminée à la suite d'idées des théoriciens de la Révolution française et, dans un autre contexte, des philosophes du Romantisme allemand. Aujourd'hui, elle est en général tolérée au nom de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (<http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/148.htm>), parfois même avec un statut de co-officialité. Mais sa maîtrise se conçoit toujours *en plus* et jamais *à la place* de celle de la langue officielle. Le "bon" citoyen est par conséquent d'abord et surtout unilingue dans la langue dominante; les compétences dans les langues minorisées ne sont acceptables qu'à condition qu'elles ne mettent pas en danger celles dans la langue officielle. C'est ce qui explique l'insistance que mettent les gouvernements sur l'acquisition de la langue officielle locale de la part des immigrés: leur intégration doit aussi et surtout être linguistique; la création d'"îlots alloglottes", arabes en France, turcs en Allemagne, somaliens en Italie, etc. doit à tout prix (même au prix de la violation des droits de l'homme) être empêchée.

A l'idéal de l'homoglossie nationale répond pourtant la conscience aiguë que le multilinguisme représente, au niveau du continent, un élément inaliénable du patrimoine et de l'identité européenne – et une nécessité. Comme le formule Jean-Claude Béacco (2004): "Les politiques linguistiques éducatives sont fondées, dans les institutions européennes sur le plurilinguisme. (...) Le plurilinguisme est à considérer sous ce double aspect: il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est un des fondements de l'acceptation de la différence, finalité centrale de l'éducation interculturelle. A ces titres, il constitue l'un des fondements possibles d'une appartenance européenne. (...) Si les Européens n'ont pas de langue commune à laquelle s'identifier pour percevoir affectivement leurs appartenances à cet espace, ils disposent tous, effectivement ou potentiellement, d'une même compétence plurilingue,

³ On entend par le second terme une réflexion sur l'usage, les effets et les conséquences de tests dans la vie publique. Le premier adresse la question de la responsabilité des auteurs de tests pour les abus possibles de leurs résultats. Les deux se fondent sur la conception de Messick (1989) qui proposait de combiner la validité d'usage d'une épreuve avec la validité de son interprétation et exigeait une évaluation des conséquences sociales intentionnées ou accidentelles de chaque test (voir la notion de *consequential validity* chez Gipps, 1994).

déclinée en milliers de répertoires différents, qui est le véritable vecteur commun d'une 'identité linguistique' partagée et non repliée sur elle-même".

Il est vrai que la diversité des langues est souvent vécue comme une barrière à la libre circulation de la population et des idées. La Commission européenne, le Conseil des ministres du Conseil de l'Europe et la plupart des pays européens réagissent à cet état des faits par une offensive en faveur de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. L'objectif officiel est que chaque citoyen européen devienne trilingue (deux langues européennes en plus de la langue officielle locale). L'Europe officielle développe des instruments pour mesurer dans quelle mesure cet objectif est atteint. Un *Indicateur européen des compétences linguistiques* est sur le point d'être créé par les services linguistiques de la Commission. Ajoutons que, là où des recherches ont été menées sur la valeur des compétences linguistiques, notamment sur les relations entre compétences plurilingues et revenus, les corrélations sont souvent positives (p.ex. en Suisse un trilingue allemand-français-anglais gagne en moyenne plus, à formation égale, qu'un bilingue allemand-anglais; même différence entre le bilinguisme⁴ et l'unilinguisme [Grin, 1999]). Ces recherches confirment la représentation qu'un investissement de l'individu et / ou de la collectivité dans l'enseignement / apprentissage des langues peut générer un bénéfice économique ou symbolique. Elles montrent en même temps que toutes les langues n'ont pas, et de loin, la même "valeur" sur le marché du travail.

Or, derrière tous ces efforts se cache peut-être quand-même ce que l'on pourrait appeler une représentation unilingue des compétences plurilingues. Nous voulons dire par là que la conception sous-jacente du plurilinguisme est *additive*. Par conséquent, on mesure séparément les compétences dans chacune des langues du répertoire d'une personne plurilingue. On constate p.ex. que les compétences en L2, L3 ou L4 sont plus faibles qu'en L1, ce à quoi on pouvait s'attendre; mais les évaluateurs repèrent parfois aussi de graves déficits en L1 (p.ex. lors du recrutement de fonctionnaires pour la Commission européennes auprès de personnes ayant des capacités de production textuelle réduites dans leur L1) et s'en plaignent. Il est vrai que, au moins depuis Grosjean (1985), la recherche sur le bilinguisme a remplacé cette conception par une vision "holistique" de la personne bilingue. Au sein de ce paradigme, on refuse de comparer des unilingues à des plurilingues. Que le locuteur natif sert comme point de référence pour tester des compétences en L2 a d'ailleurs été critiqué à l'intérieur même de la réflexion sur la validité des tests de langue (McNamara, 2003). Nous voudrions avancer

⁴ Nous retenons évidemment, ici, une définition fonctionnelle de bi-, tri- ou plurilinguisme qui considère la capacité d'accomplir un nombre significatif de tâches dans chacune des langues, indépendamment du type d'acquisition et du degré de maîtrise.

l'hypothèse qu'il s'agit non seulement d'abandonner l'évaluation de compétences en langues *étrangères* basée sur le modèle du locuteur natif, mais, plus radicalement, de placer systématiquement au centre de toute réflexion une conception plurilingue des répertoires langagiers. Selon cette thèse, tout apprenant d'une LE ne fait qu'étendre un répertoire qui est déjà au minimum polylectal (plusieurs variétés d'une seule langue, p.ex. français parlé et écrit, soutenu et populaire, classique et contemporain, etc.) sinon plurilingue (locuteurs nés dans des familles ou régions plurilingues)⁵. Ainsi, toute évaluation devrait être fondée sur une conception plurielle des compétences langagières. Il va sans dire que de tels tests n'ont pas encore été développés...

Si l'on ne considère plus le plurilinguisme comme un phénomène marginal qui n'intéresse que les spécialistes, mais au contraire comme la caractéristique de la majorité des êtres humains, cela va porter à conséquences pour les théories et recherches linguistiques. Est exigée, en d'autres termes, une linguistique pour laquelle des répertoires langagiers plurilingues représentent le cas normal, aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui de la société, une linguistique pour laquelle la question du choix de la langue ou variété appropriée fait nécessairement partie d'un modèle du langage en action, une linguistique qui inclut impérativement la gestion du plurilinguisme – précoce aussi bien que tardif – dans tout modèle du traitement du langage. En d'autres termes, toute théorie du langage devrait, pour être valable, rendre compte de répertoires plurilingues et de la manière dont un locuteur plurilingue tire partie de l'ensemble de ses ressources dans différentes formes de parler bilingue. On citera l'exemple de Kees de Bot qui a adapté le fameux modèle de production de langage de Willem Levelt (1989) pour expliquer les opérations spécifiques de la production bilingue (de Bot, 1992). De la même façon, toute théorie générale du lexique se doit non seulement de tenir compte des recherches récentes sur le lexique mental bi- ou plurilingue (e.g. de Groot & Nas, 1991, Cenoz *et al.*, 2003), mais sera évaluée sur la base de sa capacité à expliquer le fonctionnement du parler bilingue, normal pour un très grand nombre de locuteurs.

4. Une étude de cas

Nous avons plaidé à plusieurs reprises (Lüdi, 2004, 2006) pour une linguistique pour laquelle le cas de référence, le "prototype", ne serait plus le locuteur-auditeur idéal unilingue, mais le locuteur-auditeur réel plurilingue.

⁵ Et même au delà. Un enfant qui se promène dans une ville européenne est p.ex. souvent confronté à des mots ou énoncés étrangers dans les affiches, pages de publicités, vitrines de magasins; il entend ses camarades parler des langues étrangères et construit ainsi l'embryon d'une compétence plurilingue.

Nous voudrions brièvement esquisser, à l'aide d'une étude de cas, ce que cela pourrait signifier pour la compréhension de ce qu'est la compétence plurilingue.

En 2003, deux petites banques régionales, la *Banque Jurassienne d'Epargne et de Crédit* et la *Regiobank Laufen* se mirent ensemble pour former la *Banque Clientis Jura Laufon*. Cette fusion offrit un terrain de recherche particulièrement fertile pour le bilinguisme du fait que les dirigeants décidèrent dès le départ que la nouvelle institution, qui opère des deux côtés de la frontière linguistique franco-allemande, serait bilingue (Beuret & Held, 2004). Dans un mémoire de licence, Monika Heiniger (2004) entreprit d'analyser les stratégies linguistiques explicites de la banque, les représentations et les savoirs implicites de ses dirigeants et employés ainsi que les pratiques linguistiques réelles au quotidien, ceci dans un contexte socio-linguistique donné (voir Berthoud, Grin & Lüdi, 2005 pour le cadre d'analyse et Lüdi & Heiniger, 2005, 2007 pour de premiers résultats).

Nos réflexions se concentrent sur la communication interne de la banque, qui réunit des membres francophones et germanophones. A la question de savoir quel est le choix de la langue dans des groupes mixtes, la réponse stéréotypée est en général: chacun parle sa langue:

Aso, in der Bank ist es so Usus, dass jeder in seiner Sprache spricht, das geht bis zum Verwaltungsrat hoch. [18JHmG]

Il s'agit du soi-disant "modèle suisse" d'intercompréhension, rendu possible par le fait que de part et d'autre de la frontière linguistique la langue nationale voisine est enseignée dans les écoles avec une priorité pour la faculté de compréhension. A partir de l'observation d'interactions réelles et de l'analyse des représentations plus ou moins cohérentes des acteurs, se profile toutefois un savoir partagé ("tacit knowledge") quelque peu plus complexe, qui oriente manifestement le comportement langagier des membres de la banque:

Dans la mesure du possible, chacun parle sa langue.
Lorsque cela pose problème, certains collaborateurs, dans la majorité germanophones, choisissent la langue partenaire soit spontanément, soit en réaction à des obstacles à la communication.
Lorsque les germanophones parlent allemand, ils choisissent en général la variété standard, ceci en contradiction avec la pratique suisse où la norme orale prévoit le suisse allemand.
Dans des cas de haute émotivité (ou de relâchement du contrôle), les alémaniques emploient le dialecte entre eux ce qui met à rude épreuve les compétences des francophones.
Souvent, des participants (plus) bilingues sont priés de traduire ou de résumer dans l'autre langue.
Des formes de parler bilingue sont fréquentes (code switching, recours à un lexique spécialisé dans la propre langue, formulations transcodiques).
L'anglais est tout à fait absent.

Dans un contexte de langues en contact, ces formes de communication déclinent de façon originale (mais nullement inattendue) le principe selon lequel les plurilingues font une exploitation fonctionnelle de leurs répertoires, c'est-à-dire qu'ils choisissent chaque fois la variété qui leur offre le bénéfice, symbolique ou économique, maximal. Or, ce choix de langue est extrêmement peu stable, très dynamique, continuellement renégocié. Nous pouvons illustrer ce comportement par un bref extrait d'une réunion de travail dans une section bilingue à Laufon (tous les prénoms sont fictifs):

	Jürg	Also, dann, dann werden wir das, das Kombi-Flex Produkt werden wir auch in diesem Prospekt abbilden, he? On veut, Jean, on
	Jean	Oui.
	Jürg	On laisse ce produit Kombi-Flex-Hypothek dans le prospectus.
5	Jean	Ah, il va venir justement ce que l'on fait ici on aura, ce prospectus et puis on va offrir ce produit, eh
	Jürg	Ok ...
	Heiri	<u>äjä</u> , wenn eine frogt, <u>scho</u> .
10	Jürg	<u>parce qu'</u> on dit ici falls gewünscht, si on souhaite. C'est c'est aussi en blanc ici, alors c'est pas
	Pierre	Oui
	Jürg	C'est individuel par banque, hein?
	Pierre	On l'aura aussi, on l'aura aussi parce qu'on a deux maintenant demandes sur le Jura.
15	Jürg	Ok, also wir [werden] auch die Flex- und Kombihypothek in die Produktpalette nehmen, weil Delémont hat zwei konkrete Anfragen, he? (...)
	Fritz	Aber si mir nit ei Jahr bunge, mindestens?
	Heinz	Hmm.
	Fritz	Flex?
	Heinz	Hmm.
20	Fritz	I has gmeint scho.
	Heinz	Es git e Flexhypothek wo kei Zueschlag und kei Absicherig het.
	Fritz	Richtig, aber die muess mindestens ei Jahr laufe.
	Jürg	Jä, cha do, kann <u>das jemand übersetzen da</u> . Aso es gibt noch, encore une
	Fritz	<u>für drei Monet, soviel ich weiss</u> .
25	Jürg	variante ... en plus.
	Doris	Une variante de la Flexhypothek.
	Jean	Oui
	Doris	Que la durée, eh, est moins de un an. Was hesch gsait, drei Monet?
	Heinz	Il n'y a pas de oui, oui, c'est seulement trois mois, dureté [sic].
30	Pierre	Trois mois mais à contrat de trois ans.

Ligne 1 Jürg commence en allemand standard et change spontanément en français (sélection de la langue en fonction du destinataire). Le concept technique "Kombi-Flex-Hypothek" reste en allemand (lignes 4 et 26). Jean répond dans sa langue (lignes 5s.). Heiri choisit le suisse allemand pour restreindre la validité de l'énoncé précédent dans une séquence latérale (à laquelle les autres ne réagissent pas): ("on va offrir ce produit →jää, wenn eine frogt, scho" [oui oui, si quelqu'un le demande]). Jürg persiste dans son choix du français, mais reprend le sujet (lignes 9s.) pour résumer en allemand (lignes 14s.). Une nouvelle séquence sur la durée de l'hypothèque commence ligne 16. Fritz choisit le suisse-allemand, les interlocuteurs suivants, tous germanophones, le suivent dans ce choix – qui exclut en principe les francophones – jusqu'à l'intervention de Jürg qui demande une traduction (ligne 23). Toutefois, ce ne sont pas les interventions précédentes qui seront traduites; en alternance entre français et suisse-allemand on s'assure au contraire que tout le monde a bien compris ("une variante de la Flexhypothek → oui → drei Monet / [durée de] trois mois").

En résumé, les choix de langues entre acteurs disposant de répertoires communicatifs divergents sont très imprévisibles dans de telles situations; ils résultent de l'activité commune concrète, dans la dynamique de l'interaction, et sont subordonnés à l'accomplissement d'une tâche. Cela concerne en particulier la co-occurrence d'éléments en provenance de langues ou variétés différentes. Manifestement, les participants ne mobilisent pas, dans ces situations, des répertoires individuels conçus comme ensembles stables de variantes et de variétés, mais reconfigurent et modifient leurs compétences dans l'activité pratique même, pratique toujours "sociale", c'est-à-dire mutuelle et contextuellement assise. La constellation des participants, le sujet et l'objectif des séances modifient les paramètres de ces interactions d'une réunion à l'autre.

5. A la place d'un bilan

Nous étions partis de considérations sur la notion de compétence comprise comme ressource humaine. Nous avons élargi l'horizon en direction de compétences plurilingues en argumentant qu'elles ne représentent pas une exception, mais au contraire le cas prototypique. En ce qui concerne leur évaluation, nous avons regretté l'absence de tests qui tiennent compte de toutes les conséquences de ce fait. Comme l'écrit l'éditeur de la série *Studies in Language Testing* dans l'introduction au volume 24 de la série: "Stakeholders in the language assessment process increasingly require evidence on the interactions between examinations, the stakeholders involved and the outcomes expected" (Hawkey, 2006: VI). C'est une des raisons pour lesquelles nous nous sommes posé la question de savoir comment la mise en oeuvre de compétences plurilingues fonctionnait dans des contextes

authentiques. On peut en effet partir de l'idée qu'il faudrait appliquer à de mesures de la compétence plurilingue une "validation critériée", dans la mesure où il existe une mesure indépendante et directe de la caractéristique que le test est supposé mesurer, à savoir la réussite communicative en milieu naturel. Or, il semble que la corrélation entre les tests de langue "étrangère", basés sur des idéologies unilingues, et le critère de la réussite communicative en situation plurilingue, ne soit pas optimale. Sans prétendre être en mesure de proposer des formes d'évaluation appropriées à la communication plurilingue dans la vie quotidienne, nous proposons d'analyser, dans un premier temps, de façon fine ces pratiques pour savoir quel devrait être le critère pour la validité d'examens respectifs.

Cette réflexion a une dimension pratique et une dimension éthique. Commençons par la deuxième. Certains emplois de l'échelle de compétences sont plus sensibles sur le plan éthique que d'autres. C'est le cas de tests dans le cadre de procédures administratives préalables à l'accord ou non de l'asile, à la prolongation de permis de séjour, à la naturalisation, etc. De plus en plus de pays européens introduisent des examens de langue dans ce contexte. A cause d'un climat politique qui se durcit progressivement, ces examens deviennent de plus en plus exigeants. Cela est problématique d'un double point de vue, technique et éthique. D'abord, il n'y a aucun consensus sur le type de connaissances que l'on devrait exiger. Pour les uns, des compétences orales suffisent, d'autres exigent des compétences écrites, et ceci dans des domaines de la vie quotidienne et / ou administratives très hétérogènes et à des niveaux hautement divergents. Ensuite, ces compétences sont le plus souvent évaluées par des non professionnels, ceci faute de temps et d'argent⁶. Troisièmement, ces tests sont élaborés sur la base d'une idéologie strictement unilingue tandis que les pratiques quotidiennes des immigrés sont à un haut degré plurilingues. La validité de telles évaluations est donc nécessairement des plus problématiques, en particulier là où il s'agit de mesurer l'intégration – ou mieux: de prédire la capacité d'intégration – des personnes testées. Comme le formule McNamara (2003): "Discussion of the social and policy context of language testing and assessment, and the social and political meaning of its practices, represents perhaps the most significant area of new thought and debate in the field of language testing". Il est tentant d'instrumentaliser les compétences langagières – voire leur évaluation – à des fins politiques souvent non avouées. Une analyse fine des pratiques quotidiennes devrait permettre une évaluation plus valide et plus éthique.

⁶ Aux Pays-Bas, on songerait même, pour des raisons budgétaires, à remplacer ces tests en face à face par des tests par téléphone, avec un ordinateur en ligne comme seul interlocuteur et évaluateur (information donnée par Günther Schneider lors d'une conférence à Berne le 22 septembre 2006).

Même réflexion quant à la sélection scolaire. Si les responsables du projet HarmoS mentionné au début oubliaient de prendre en compte la dimension plurielle, située et sociale des compétences langagières, ils risqueraient de pénaliser précisément les élèves les plus vulnérables, ceux issus de la migration.

La dimension pratique n'est pas moins importante. Notre étude de cas provient du monde du travail. On sait que des certificats de langue y jouent un rôle croissant comme critère d'embauche. Or, les résultats de nos recherches indiquent que les exigences, voire les résultats, de tests classiques ne permettent pas de prédictions exactes, par exemple sur la capacité de collaboration dans des situations de gestion commune de ressources langagières divergentes. Admettons que la validité d'une évaluation repose sur une relation consistante entre ce qui est évalué et le contenu et les objectifs de la formation. Et que les spécialistes exigent de futurs modèles de formation qu'ils s'orientent au comportement réel, à ce que les spécialistes anglophones aiment à appeler "real-world performance" (McNamara, 2003). Par conséquent, ce sont des modèles plurilingues de l'interaction auxquels la formation et l'évaluation devraient aussi rapidement que possible s'orienter. Pour rendre la communication plus efficiente et efficace (dans le sens du rendement communicatif subordonné au rendement économique de la section/de l'entreprise en question), il faudrait aussi préparer et surtout conscientiser les utilisateurs à ce propos.

Avec cette dernière remarque, nous venons d'aborder un dernier point essentiel: il est inutile de vouloir repenser les modèles d'évaluation si les nouveaux sont en contradiction avec les représentations des utilisateurs! Or, celles-ci restent déterminées par des idéologies unilingues... Pour pouvoir ajuster l'évaluation aux besoins réels des utilisateurs, il faut donc convaincre les responsables de la validité insuffisante des modèles actuels. Ce n'est qu'à cette condition qu'ils accepteront de modifier, là où cela s'avère nécessaire, les stratégies linguistiques des entreprises concernant l'embauche, la formation des collaborateurs – et les politiques linguistiques au sein des systèmes éducatifs. C'est dire que l'analyse fine des pratiques langagières est une condition nécessaire, mais pas suffisante pour entamer des réformes. Il s'agit de trouver un nouvel équilibre entre les besoins tels qu'ils résultent d'une analyse des pratiques langagières, les représentations des acteurs et les caractéristiques du contexte démographique et politique. Nous en savons encore beaucoup trop peu, et une réflexion scientifique à ce propos est indispensable. Elle est d'ailleurs déjà entamée⁷.

⁷ Nous ne citerons comme exemple que le projet de recherche européen *Dynamique des langues et gestion de la diversité (DYLAN)*, mandaté par la Commission européenne (FP6

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-C. (2004): Agir pour le plurilinguisme en Europe: les profils nationaux des politiques linguistiques éducatives. http://www.ciep.fr/courrieuro/2004/0204_beacco.htm
- Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004): Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Un référentiel. Paris (Didier).
- Berthoud, A.-C., Grin F. & Lüdi, G. (2005): La gestion de la diversité linguistique dans des contextes professionnels et institutionnels. Lausanne (Requête à la Commission Européenne).
- Beuret, J.-B. & Held, P. (2004): Fusion über die Sprachgrenze hinaus. In: Schweizer Bank: Magazin für Führungskräfte aus Banken und Finanz 2004/1, 34-35.
- Brown, A. (2003): Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. In: *Language Testing* 20: 1, 1-25.
- Conseil de l'Europe (2001): Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris (Editions Didier). Common European Framework of Reference for Languages: In: Learning, teaching, assessment. Cambridge (Cambridge University Press).
- Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. & Schmidt, R. (eds.): *Language and communication*. London (Longman), 3-27.
- Canale, M. & Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- De Bot, K. (1992): A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. In: *Applied Linguistics* 13 (1), 1-24.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds. 2003): *The multilingual lexicon*. Dordrecht (Kluwer).
- De Groot, A. & Nas, G. (1991): Lexical representations of cognates and noncognates in compound bilinguals. In: *Journal of Memory and Language* 30, 90-123.
- Gipps, C. V. (1994): *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London (Falmer).
- Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H. Rusch, P. & Wertenschlag, L. (sans date): *Profile Deutsch*. Berlin *et al.* (Langenscheidt).
- Grin, F. (1997): *Langue et différentiels de statut socio-économique en Suisse*. Berne (Office fédéral de la statistique).
- Grin, F. (1999): *Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse*. Fribourg (Editions universitaires).
- Grosjean, F. (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: *Journal of Multilingual and Multicultural development* 6, 467-477.
- Grosjean, F. (2001) The bilingual's language modes. In: J. L. Nicol (ed.): *Language Processing in the Bilingual*. Oxford (Blackwell), 1-25.
- Hawkey, R. (2006): *Impact, theory and practice*. Studies of the IELTS test and Progetto Lingue 2000. Cambridge (Cambridge University Press).
- Heiniger, M. S. (2004): *La gestion du plurilinguisme dans une entreprise: la perspective des acteurs*. Basel (Romanisches Seminar), Mémoire de licence non publié.
- Hymes, D. (1972): On communicative competence. In: J.B. Pride & J. Holms (eds.). In: *Sociolinguistics*. London (Penguin), 269-293.

integrated project 028702), qui vise à fonder scientifiquement la construction de répertoires plurilingues en tant que ressources pouvant être mises en oeuvre dans la diversité des contextes professionnels, politiques et éducatifs en Europe (voir Berthoud *et al.*, 2005 et www.dylan.org).

- Kronig, W. (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6/1, 126-141.
- Levelt, W. (1989): *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge (Mass/London, MIT-Press).
- Lüdi, G. (2004): Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. In: Revue française de linguistique appliquée IX-2, 125-135.
- Lüdi, G. (2006): Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: Bühlig, K./ten Thije, Jan D. (eds.). In: *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam (John Benjamins), 11-42.
- Lüdi, G. & Heiniger, M. S. (2005): L'organisation de la communication au sein d'une banque régionale bilingue. In: *Sociolinguistica* 19, 82-96.
- Lüdi, G. & Heiniger, M. S. (2007): Sprachpolitik und Sprachverhalten in einer zweisprachigen Regionalbank in der Schweiz. In: Kamryama, S. & Meyer, B. (Hg.), *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt a. M. (Peter Lang), 73-86.
- McNamara, T. (2003): 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), 229-238.
- Shohamy, Elana (2001): *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London (Longman).

