

Extrait du DEFILANGUES

<http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article19>

# Les compétences langagières

- ANALYSER - Les compétences, des connaissances opératoires -

Date de mise en ligne : mercredi 4 janvier 2017

---

Copyright © DEFILANGUES - Tous droits réservés

---

« Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (CECRL, p. 15)

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. » (CECRL, p. 15)

« Le **contrôle /des/ activités** par les interlocuteurs conduit au **renforcement** ou à la **modification** des compétences ». (CECRL, p. 15)

### Résumé

Ce qu'on nomme "compétences" est l'ensemble des dispositions permettant d'agir et de penser. La "compétence à communiquer langagièrément" (CECRL) est celle qui permet d'accomplir des activités langagières (textes, tâches). La complexité et la diversité de ces dernières suppose l'existence de compétences langagières très diverses. Il faut non seulement connaître la spécificité de chacune mais, surtout, comprendre la façon dont elles se coordonnent pour aboutir à des textes cohérents.

On peut convenir sans trop de difficultés qu'il est difficile d'enseigner convenablement ce que soi-même on ne comprend pas clairement. L'objet de cet article est de comprendre ce que désigne exactement la "compétence à communiquer langagièrément", que le CECRL désigne comme ce que les enseignants de langue sont censés enseigner et leurs élèves apprendre. De quel type de phénomènes, de faits, de processus parle-t-on quand on se réfère à des compétences ? Quelles sont les composantes spécifiques de la compétence à communiquer langagièrément et comment s'organisent-elles ? Enfin, quel est l'intérêt pour les élèves de présenter l'apprentissage d'une ou plusieurs langues (ou d'autres apprentissages) en termes de compétences ?

On appelle "compétences" **ce qui, dans l'esprit humain, permet d'agir dans la réalité**. C'est ainsi que le CECRL les définit, comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p. 15). Elles sont donc à l'articulation entre des processus mentaux, psychiques, et des actions physiques, verbales, sociales.

La « **compétence à communiquer langagièrément** », dont traite de manière extensive le CECRL, est l'une de ces compétences. Il est aussi possible, évidemment, de communiquer par des moyens non langagiers, utilisés couramment dans les espèces animales mais aussi dans les sociétés humaines. Ces diverses formes de communication ne s'opposent pas, elles sont en fait complémentaires.

Le [nouveau socle commun](#)

[[http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html#Le\\_nouveau\\_socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_de\\_competences\\_et\\_de\\_culture](http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html#Le_nouveau_socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture)] (2 avril 2015) organise les compétences en cinq domaines. La compétence à communiquer langagièrément est classée dans le domaine de compétences n° 1 : *les langages pour penser et agir*. On observe une convergence avec le CECRL autour du verbe "agir" mais le socle introduit en plus le verbe "penser". Ses rédacteurs définissent en outre quatre autres grands domaines de

compétences, qui peuvent être impliqués à des titres divers dans les activités de communication langagières.

Commençons par examiner brièvement la nature des phénomènes que recouvre le terme "compétences".

Cliquer sur les titres ci-dessous pour les développer ou les réduire.

### Compétences et activités, quels rapports ?

La face interne et la face externe des compétences. Les rapports entre usage et apprentissage.

Les compétences, en tant que phénomènes mentaux ou psychiques, ne sont pas directement observables, seules le sont les activités qui en résultent et leurs produits. On peut, certes, se représenter ces processus mentaux à partir de leurs résultats observables, la psychologie cognitive et d'autres sciences humaines s'y emploient, mais ces représentations demeurent hypothétiques.

Les processus internes et les activités externes sont, par conséquent, dans un rapport d'interdépendance étroit. La nature de ce rapport permet de distinguer de façon nette l'usage d'une compétence et son apprentissage :

- du point de vue de l'usage, les tâches (ou actions) accomplies par les sujets et/ou les élèves, c'est à dire leurs "performances" au sens anglais du terme (to perform : to do an action or piece of work, [Cambridge Dictionary](http://dictionary.cambridge.org/)) [http://dictionary.cambridge.org/] et leurs produits (des *textes* pour ce qui est des tâches langagières) sont la manifestation observable, le *reflet* objectif des compétences qu'ils ont acquises et dont ils disposent. Il n'existe aucun autre indice de maîtrise des compétences, par exemple pour évaluer celles des élèves, que leur manifestation observable par des performances. On n'évalue pas directement des compétences, on n'évalue que des performances.
- du point de vue de l'apprentissage, le *CECRL* indique que « le **contrôle de ces activités** par les interlocuteurs conduit au **renforcement** ou à la **modification** des compétences » (p. 15). Cette phrase est essentielle pour comprendre le processus sur lequel repose l'acquisition de compétences :
  - certes, on ne peut acquérir des compétences qu'en agissant par soi-même ;
  - mais on acquiert surtout des compétences en développant sa capacité à *contrôler* sa propre activité. Les compétences vont donc de pair avec l'idée d'une maîtrise consciente des actions.

Les activités ont une fonction centrale dans le double processus de manifestation et/ou d'acquisition des compétences. Mais de quelles compétences sont-elles le reflet dans le domaine du langage ? La compétence à communiquer langagièrement a des composantes multiples parmi lesquelles il est parfois difficile de se repérer. Il importe de disposer de quelques repères stables dans ce domaine complexe.

### La "compétence à communiquer langagièrement" et ses composantes

La compétence à communiquer langagièrément est en réalité un ensemble de compétences qui concernent des aspects partiels de l'activité langagière.

Pour relier les développements qui suivent à des activités langagières concrètes le lecteur peut se référer à l'analyse de deux textes, des spots vidéo sur la sécurité routière utilisés par la direction de la circulation routière espagnole dans une campagne de sensibilisation. Cliquer sur [ce lien pour accéder à cette analyse](#), Intertitre 3 de l'article. Dans les paragraphes ci-dessous chaque type de compétence langagière est décrit succinctement avant de renvoyer à des pages du *CECRL* où ces compétences sont décrites de façon plus détaillée. Le lecteur peut s'y reporter avec profit.

On peut identifier les grands types de compétences suivants :

- des compétences **socioculturelles** liées à l'expérience acquise par toute personne des situations courantes ou de certaines situations plus spécifiques dans la société et la communauté dont elle fait partie. Elles reposent aussi sur des représentations du monde et des rapports entre êtres humains et sur des pratiques sociales ayant cours dans cette société. Elles reposent sur des expériences, des croyances, des connaissances ou des savoirs, ainsi que sur la connaissance des productions culturelles de cette société : le discours que la société tient sur elle-même. Elles sont décrites pp. 16 et 17 et surtout pp. 80 à 83 du *CECRL*. Elles interviennent particulièrement dans les choix des thèmes (*CECRL*, p. 45).
- des compétences plus spécifiques liées à l'expérience concrète qu'a toute personne des **contextes** dans lesquels elle s'est déjà trouvée : espace et lieux, distance et mouvements, périodes et moments, protagonistes des diverses situations, avec leurs intentions, leurs buts, leurs valeurs, leur positionnement hiérarchique etc., types d'interactions verbales entre les protagonistes (tours de parole) etc. « L'usage de la langue varie très largement selon les exigences du contexte dans lequel elle apparaît. De ce point de vue, la langue n'est pas une expression neutre de la pensée comme peuvent l'être, par exemple, les mathématiques. Le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation. » (*CECRL* p. 41). La connaissance des contextes et la capacité à en tenir compte pour la production ou l'interprétation des textes sont par conséquent essentiels. Pour plus de détails, les différents types de contextes et leur influence sur les textes sont décrits pp. 41 à 44 du *CECRL*.
- des compétences **textuelles**, qui tiennent à la connaissance des *genres* de textes et à leur organisation. Les genres sont les formes socioculturelles des activités langagières. Certains genres sont d'usage quotidien et familier : la conversation, l'article de journal, la recette de cuisine, le mode d'emploi d'un appareil, la liste de courses, la transaction commerciale, le spot publicitaire etc. D'autres font appel à des compétences plus élaborées ou spécialisées : le débat économique, le texte philosophique, la conférence universitaire, la démonstration mathématique etc. Certains genres appartiennent au domaine de la littérature, leur interprétation ou leur production requièrent des compétences langagières plus développées et entraînées : le roman, le sonnet, la tragédie etc. Certains genres peuvent apparaître (le slam) ou disparaître (la chanson de geste) selon l'évolution des pratiques langagières d'une société. Pour plus de détails, les genres de textes et les compétences correspondantes sont analysés, entre autres, pp. 75-80, 96-99 et 112-113 du *CECRL*.
- des compétences **sociolinguistiques**, qui tiennent au choix des genres de textes et de leurs formes les plus appropriées en fonction des groupes sociaux et des communautés où se déroule l'activité langagière. Par exemple un texte économique, un texte juridique, un texte médical ou un texte philosophique obéissent à des normes et à des usages spécifiques, qui sont eux-mêmes tous très différents des normes et usages s'appliquant aux textes produits dans des contextes privés et familiaux : le lexique, les tournures, la composition et d'autres composantes varient pour respecter certaines contraintes spécifiques. Les enseignants de "langues de spécialité" le savent bien. La compétence sociolinguistique est requise pour tenir compte de la variation des normes et usages en fonction des contextes professionnels ou géographiques (accents, dialectes d'une même

langue, jargons professionnels...), des groupes sociaux ou des couches sociales (parlers, niveaux de langue...), des interlocuteurs et des sujets qu'ils ont l'habitude d'aborder (registres...). Les compétences sociolinguistiques sont décrites en particulier pp. 93-95 du *CECRL*

- des compétences **discursives**, qui se manifestent par l'organisation générale du discours (structuration, composition) et par le choix des unités linguistiques qui en découle (temps et modes des verbes, pronoms, types de phrases, adverbess, absence ou présence de marques d'implication comme les déictiques ou les onomatopées etc.) et . Chaque type de discours résulte
  - de choix communicatifs *fonctionnels* (R. Jakobson) effectués par les locuteurs en fonction de leurs intentions : rendre compte des choses et des êtres (discours descriptif), agir sur les comportements des autres (discours prescriptif), parler de soi et de ses états mentaux et sentimentaux (discours expressif), analyser la réalité (discours explicatif), délibérer et convaincre (discours argumentatif) etc.
  - et/ou d'un positionnement *énonciatif* particulier (J.P. Bronckart, Université de Genève) : implication ou neutralité (discours ou récit plus ou moins impliqué, interactif), distance dans le temps entre l'énonciateur et ce dont il parle (raconter, discours narratif) ou simultanéité de l'acte d'énonciation et de son contenu (exposer, discours "théorique").
  - et/ou d'une focalisation sur des "sphères" (M. Bakhtine) ou des registres différents. Soit les textes ressortent de la sphère du quotidien, du familier, avec majoritairement les genres du discours parlé, dialogué, intime... répliques quotidiennes, récits de moeurs, lettres, journaux intimes etc., qui constituent les genres "premiers". Soit ils ressortent d'une sphère plus "culturelle", plus élaborée, avec des genres plus complexes, souvent composés de divers genres premiers mais transformés, réélaborés : ce sont les genres "seconds", dont l'école est grosse utilisatrice, tels que les commentaires de textes, de films, de tableaux, dissertations, exposés, discours métalinguistique (la langue pour parler de la langue) ou discours à valeur générale etc..  
Les textes ne sont pas, en général, composés d'un seul type de discours mais de plusieurs "séquences discursives". Savoir produire des textes cohérents du point de vue de leur composition discursive et de l'articulation des différents types de discours est une compétence langagière de première importance. La compétence discursive est abordée, en particulier, p.96 du *CECRL* mais de manière relativement superficielle.
- des compétences **pragmatiques**, qui correspondent à la capacité des locuteurs à accomplir des *actes de langage* (dire son nom, donner un conseil, exprimer une préférence, son accord ou son désaccord, situer dans l'espace ou le temps etc.) ou des *actions langagières* plus complexes, constituées par l'agencement cohérent de plusieurs actes de langage. Les textes sont organisés selon des schémas pragmatiques plus ou moins contraignants, selon les genres : par exemple, une conversation informelle entre amis présente une organisation pragmatique nettement plus souple qu'une consultation médicale, conduite en général par le médecin selon un protocole formellement déterminé par la profession. On trouve une description très pertinente de schéma pragmatique type p. 99 du *CECRL*, à propos des transactions commerciales (achat, vente en magasin). Les compétences pragmatiques sont décrites pp. 96 à 101 du *CECRL*.
- des compétences **linguistiques** : syntaxique, lexicale, phonologique et graphique. Elles sont suffisamment familières, contrairement aux précédentes, pour ne pas nécessiter de développement autre que cette seule mention. Elles sont exposées pp. 86-93 du *CECRL*. Il convient d'ajouter, cependant, que la compétence *linguistique* est le domaine des *règles* alors que les compétences précédentes sont celui des *normes* : une règle s'applique dans tous les cas, indépendamment des situations, alors que les normes varient selon les situations et sont donc susceptibles d'être adaptées en fonction des besoins et des activités. C'est une des distinctions importantes entre le niveau de la phrase et celui du texte.

Au terme de cet inventaire on peut penser, pour reprendre la métaphore utilisée par le linguiste Eddy Roulet (Université de Genève), que l'activité langagière et les compétences qu'elle requiert se présentent comme une sorte de "millefeuille", un empilement de couches successives. Mais, en réalité, ces compétences n'opèrent pas de

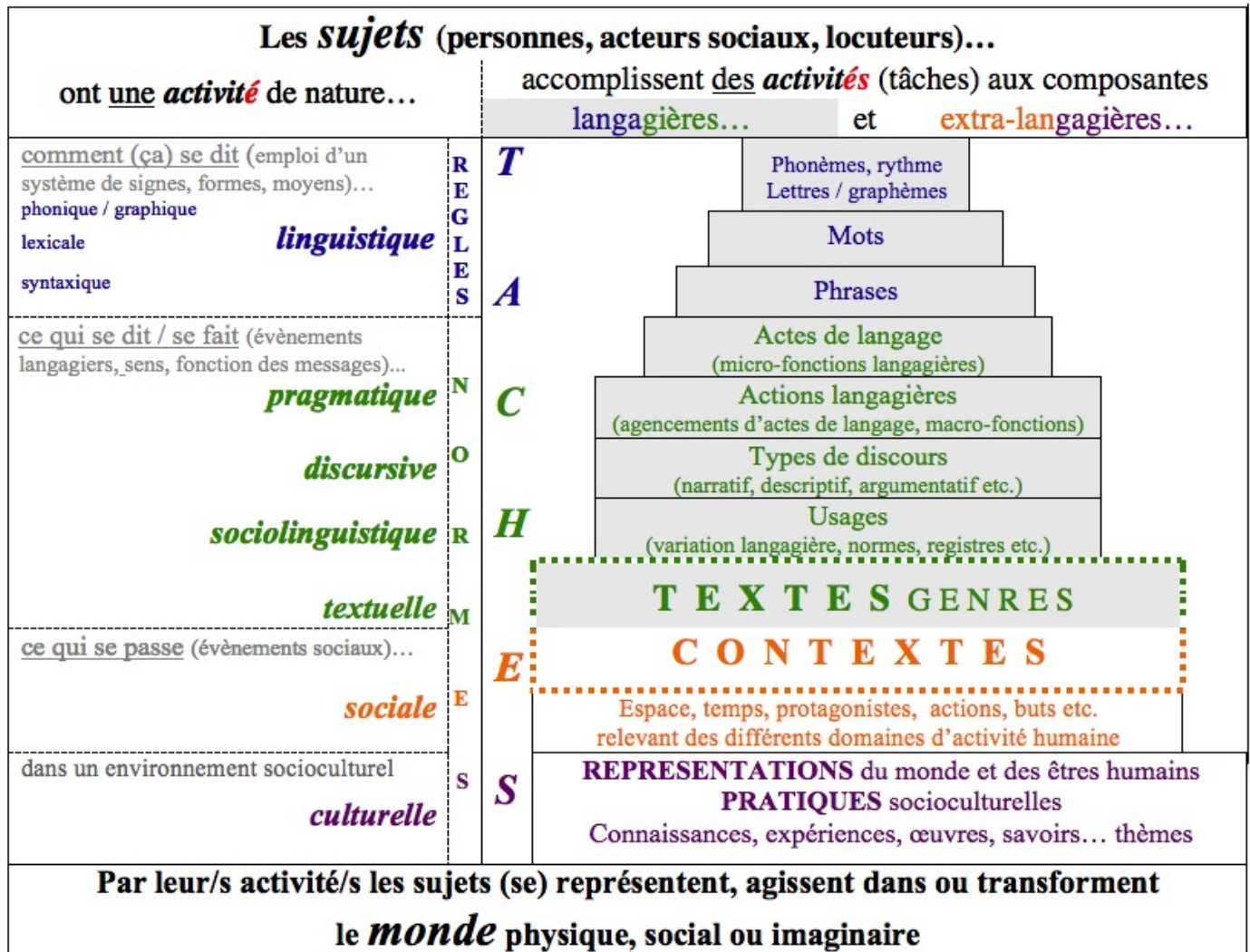
manière juxtaposée, leur fonctionnement est coordonné et hiérarchisé.

### La pyramide des compétences langagières et extra-langagières

Les diverses composantes de la compétence à communiquer langagièremment fonctionnent d'une manière coordonnée et hiérarchisée. Ce fonctionnement peut être représenté sous la forme d'une "pyramide" dont la base est le couple texte - contexte.

L'activité langagière est un ensemble de phénomènes dont il est tentant de réduire la complexité pour des raisons qu'on croit bonnes, comme de "simplifier la tâche" pour les élèves. Mais, ce faisant, comme "on ne peut pas ne pas communiquer" (selon la formule de P. Watzlawick) en occultant des parts plus ou moins importantes de cette complexité, on prive les élèves des clés qui leur permettraient de produire des textes de meilleure qualité.

On peut représenter le "millefeuille" par un schéma de ce type, qui a l'avantage de regrouper ces compétences en grandes catégories, de montrer qu'elles ne s'ajoutent pas les unes aux autres comme dans un inventaire à la Prévert mais s'articulent les unes aux autres de façon cohérente et, surtout, hiérarchisée.



Parler, à propos de ce schéma, de hiérarchisation des compétences conduit à évoquer une autre métaphore que celle du millefeuille, celle de la pyramide, avec sa base et son sommet.

Mais "la base" de cette pyramide n'est pas celle à laquelle on se réfère quand on évoque "les bases" dont manqueraient les élèves : ce que désigne en général cette expression, c'est à dire les micro-éléments du code linguistique jusqu'au niveau de la phrase, se trouve en réalité au sommet de la pyramide, reposant sur une autre base, constituée par l'association *texte-contexte*. Le "couple vertueux" texte-contexte constitue le noyau dur autour duquel se construisent les compétences langagières, un socle commun à toutes les autres. Lorsqu'on conçoit une tâche pour les élèves, à quelque niveau que ce soit, raisonner en termes de texte et de contexte est la clé de l'efficacité : quel genre de texte les élèves sont-ils appelés à produire (ou à comprendre) et dans quel contexte ? Le reste, c'est à dire tous les apprentissages nécessaires à la réalisation de la tâche, découle logiquement de ces deux questions, y compris les micro-éléments du code linguistique : ils ne peuvent être ni utilisés ni acquis indépendamment des autres niveaux de l'activité langagière, dont ils dépendent quasi totalement et au sein desquels il sont utilisés avec un sens plein, doublement contextualisé : par leur environnement textuel (le reste du texte) et par leur environnement physique et social, le contexte dans lequel le texte est produit.

Il existe entre les compétences langagières une *relation de subordination* qui, globalement, va du bas vers le haut : les micro-éléments linguistiques sont dépendants des macro-éléments textuels et contextuels et non l'inverse.

Il faut noter, cependant, que, tant pour les compétences linguistiques que pour les autres, la simple *connaissance*

des formes linguistiques (lexique de tel ou tel champ, conjugaison de tel ou tel type de verbe, règles d'accent tonique dans telle ou telle langue...), ou des caractéristiques de tel ou tel genre de texte et des normes auxquelles il doit répondre, ne constituent en rien des compétences. Qu'est-ce qui distingue de réelles compétences de ce type de connaissances ?

## Compétences et connaissances : deux modes de pensée

Les compétences, une idée nouvelle ? C'est, au contraire, et de loin, la plus ancienne forme de connaissance mise en oeuvre par l'humanité. Mais elle peine encore à occuper la place qui devrait lui revenir à l'école.

On désigne par "compétences" la capacité à *utiliser* ces formes linguistiques ou textuelles à *bon escient*, en situation lors de la réalisation d'une tâche.

Les compétences sont une forme spécifique de connaissance, de pensée. Ce n'est pas la seule forme, il en existe une seconde, qui est traditionnellement privilégiée par l'école, au contraire des compétences, qui peinent encore à trouver leur place dans l'éducation scolaire.

La psychologie de la connaissance, ou psychologie cognitive, représentée entre autres par J. Piaget et R.J. Anderson (avec bien d'autres) distingue en général ces deux grands modes de la connaissance, de la pensée humaine :

- la connaissance *déclarative*, qui permet d'énoncer ou de nommer des faits et des phénomènes (listes de mots, d'objets, de notions : les jours, les mois, les couleurs, les verbes d'action, les dates de l'histoire de France, les éléments chimiques etc.) et de rendre compte de leurs propriétés : énoncé de règles grammaticales ou d'accentuation, de désinences verbales, de propriétés des fractions, de différences entre les espèces animales etc. C'est ce mode de connaissance qui est, encore le plus souvent, privilégié par l'école.
- les compétences constituent l'autre mode de connaissance, de pensée, celui qui permet d'agir (connaissance *procédurale*) à bon escient, de façon appropriée au contexte (connaissance *conditionnelle*). Précisons que ce mode de connaissance est non seulement celui qui prévaut en dehors de l'école, tant dans les professions dites manuelles que dans celles dites intellectuelles, mais que c'est aussi celui qui a précédé la pensée déclarative, en particulier sous ses formes scientifiques, dans le développement de l'humanité. Si nos ancêtres lointains n'avaient pas eu de compétences, ne serait-ce que pour survivre, et même s'ils ignoraient qu'ils en avaient, nous ne serions pas là pour en parler.

On ne peut pas enseigner des compétences efficacement si on ne les distingue pas clairement des connaissances déclaratives.

### Articles reliés

[Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?](#)