

Vous avez dit compétences langagières?

Définitions de concepts et de notions autour des compétences langagières

Les jugements à l'égard de la qualité de la langue des étudiants des collèges et des universités ne manquent pas. Le qualificatif «insuffisante» récolte facilement l'unanimité. (Lapierre, *Bulletin du CSLF*, vol 20 n° 2) Du Conseil supérieur de la langue française aux associations patronales en passant par les acteurs de l'éducation, les parents et le public en général, chacun y va de son diagnostic et de son ordonnance pour guérir la déficience de la maîtrise du français... celle des autres, en particulier des jeunes.

À travers cette opinion qui revient de façon cyclique, un autre constat émerge : tout le monde ne parle pas de la même *chose* en décrivant les lacunes déplorables. Une majorité pointera du doigt les fautes qui défigurent un texte ou le parler trop familier, d'autres s'acharneront sur les anglicismes qui pullulent, certains encore déploreront le manque de vocabulaire ou les constructions de phrase bancales, quelques-uns soulèveront les difficultés à produire un texte clair, à communiquer avec efficacité. D'ailleurs, les termes pour nommer ce qui est attendu se multiplient : maîtrise de la langue, qualité de la langue, français écrit et parlé, compétence langagière/compétences langagières, habiletés langagières, compétence linguistique, compétence communicationnelle, littéracie... pour nommer les principaux.

Puisque le mandat des repfrans est de travailler au dossier de l'amélioration et de la valorisation du français, nous croyons que clarifier l'objet permettrait de mieux comprendre les notions et les théories, d'employer judicieusement les termes et, en bout de piste, d'éviter des obstacles liés à la confusion des propos.

Nous jetons ici les premières bases d'une synthèse des principaux concepts et notions, jalonnée de questions ou de commentaires et suivie d'une bibliographie de documents facilement accessibles et susceptibles de nourrir votre réflexion et vos interventions. Un document que nous vous invitons à enrichir de vos suggestions, commentaires et références.

Colette Ruest

Animatrice du Réseau Repfran

Avril 2013

Maitrise de la langue, compétence langagière et compétences langagières

La **compétence langagière**, c'est «un ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours. » Inspirée des travaux de Lebrun¹ sur un modèle intégré des critères en lecture (1987) et de Labelle, Lefebvre et Turcotte² (1989), cette définition de Moffet et Demalsy a le mérite d'être simple, complète et éclairante. Il précise :

Elle [la compétence langagière] concerne à la fois la lecture et l'écriture. La compétence langagière englobe trois types de compétence : la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. La compétence linguistique réfère à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle est la connaissance des composantes et des structures d'un texte ainsi que la capacité de les organiser et de les structurer de façon cohérente. La compétence discursive est la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours. Ces compétences renvoient à des connaissances et à des habiletés. On distingue donc les connaissances et habiletés linguistiques des connaissances et habiletés textuelles et discursives. [...] Les trois composantes sont imbriquées ou emboîtées les unes dans les autres, elles sont indissociables. [...] La langue est un système complexe qui fait appel à des activités complexes et complémentaires.»

Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy. *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rapport de recherche PAREA, 1994, p.27, 28.

S'appuyant sur le modèle de Charaudeau³ (2001), le Réseau Fernand-Dumont (RDF) définit également la compétence langagière comme une compétence à trois volets : elle « se constitue dans un mouvement de va-et-vient constant entre l'aptitude à reconnaître les conditions sociales de communication, l'aptitude à reconnaître-manipuler les procédés de l'organisation discursive et l'aptitude à reconnaître-manipuler les systèmes sémiolinguistiques (que nous appellerons *linguistiques*), ces trois types d'aptitudes étant enchâssés les unes dans les autres ».

¹ LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Ste-Foy, Québec.

² LABELLE, F., LEFEBVRE, J. et TURCOTTE, A.-G. (1989). *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial*. Rapport d'étude du sous-comité pédagogique de la coordination provinciale de français, (s.l.)

³ CHARAUDEAU, P. (2001). « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours » (p. 34-43). Dans L. Collès et al. (dir.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.

Dans son cadre de mesures pour l'amélioration de la qualité du français, le MELS a intégré en juin 2011 le *Référentiel de compétences langagières pour le collégial*, un document qui, pour la première fois, décrit les compétences attendues des enseignantes et enseignants du collégial.

Ce référentiel de compétences langagières fait partie des mesures approuvées par la ministre visant l'amélioration de la maîtrise du français au collégial. Chacune des compétences énumérées ci-dessous s'accompagne d'éléments descriptifs qui illustrent, sur le plan langagier, certaines habiletés professionnelles propres au travail enseignant. Les collègues sont invités à tenir compte de ce référentiel lors de l'embauche du nouveau personnel enseignant.

1. *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante au collégial, soit:*

- *Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.*
- *Employer un langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves.*
- *Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, à ses pairs et au personnel du collège*

2. *Démontrer sa compétence de correcteur de la langue, soit:*

- *Maîtriser les règles et les usages de la langue écrite.*
- *S'engager dans des activités individuelles et collectives de perfectionnement de la langue d'enseignement.*

3. *Évaluer la qualité de la langue d'enseignement, soit:*

- *Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs textes.*
- *Concevoir des activités d'apprentissage où la langue d'enseignement est respectée et valorisée.*
- *Élaborer des méthodes de travail et diverses tâches qui permettent à l'élève d'améliorer ses habiletés à l'oral et à l'écrit.*

Lettre de la sous-ministre d'adjointe à l'enseignement supérieur aux directeurs généraux des collèges, le 20 juin 2011

Compétence ou compétences? Singulier ou pluriel? On peut utiliser les deux selon que l'on désigne la compétence fondamentale, générique (la maîtrise de la langue) ou les compétences particulières (discursive, textuelle, linguistique...).

Une compétence représente un ensemble d'habiletés et elle permet de traiter une catégorie de situations [comme] pouvoir traiter toutes les situations d'utilisation de la langue. En somme, nous retenons qu'une compétence se réalise dans un savoir-faire, qui comprend un ensemble de connaissances et d'habiletés. De plus, lorsqu'on parle de compétence au pluriel, c'est qu'elles sont considérées comme des composantes d'une compétence plus générale qui l'englobe. Enfin, quand on en vient à la maîtrise du français, les compétences sont un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui se rattachent au domaine de la langue; la compétence générique devient alors la compétence langagière.

Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy. *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rapport de recherche PAREA, 1994, p.25.



La confusion, voire l'équivoque, constatée dans les interventions auprès des non-experts tient sans doute au fait que la *maîtrise de la langue* et la *compétence langagière*, que l'on peut considérer comme concepts équivalents, sont régulièrement réduits à la seule compétence linguistique, celle-ci étant traditionnellement et de longue date identifiée comme la définition de la langue. Un peu comme si on n'avait rafraîchi le vocabulaire sans réviser la notion à la lumière de la didactique et de la linguistique modernes.

Bref, si on emploie *compétence langagière* au singulier, on a avantage à bien préciser qu'elle englobe des composantes spécifiques. Comme plusieurs chercheurs recourent également au pluriel dans leurs articles pour désigner globalement l'ensemble des différentes compétences secondaires, et ce, en alternance et selon les auteurs, avec *habiletés langagières*, *capacités langagières*, il nous apparaît pratique d'utiliser le pluriel dans nos communications pour marquer chaque fois que la dénomination implique plusieurs éléments et pas seulement la dimension du code linguistique.



On entend également le mot *littéracie*, en quoi la notion qu'il recouvre est-elle différente? Nous y reviendrons.

Les compétences langagières dans toutes les disciplines

À l'instar de plusieurs chercheurs engagés dans des études sur le développement des compétences langagières des étudiants, le Réseau Fernand-Dumont (RFD) a privilégié une approche contextuelle de l'utilisation de la langue « à l'intérieur de cadres élargis et diversifiés qui font référence aux situations d'écriture, de lecture et de communication orale », et ce, dans toutes les disciplines. « En considérant le fait que l'acquisition des savoirs disciplinaires est intrinsèquement liée au développement de la compétence langagière, cette dernière doit donc être transposée dans tout contexte de communication et ne peut se limiter au cours de langue. »

À propos du Réseau Fernand-Dumont

<http://www.rfd.fse.ulaval.ca/a-propos>

Orientés vers l'aide aux professeurs dans le renforcement de la compétence langagière des étudiants du cégep et de l'université, particulièrement dans les programmes de sciences humaines, les travaux du RFD ont mené à l'élaboration d'outils convenant ultimement à toutes les disciplines. Dans le document intitulé *La compétence langagière des étudiants au collégial et à l'université : essai de définition didactique*, on trouve une description détaillée des composantes de la compétence langagière. Sur le site du RFD sont également disponibles des documents théoriques, des outils d'apprentissage, de révision et d'évaluation touchant la lecture et l'écriture.

La compétence langagière est sollicitée dans toute tâche de communication et ne peut être circonscrite aux cours de langue. Toute situation de lecture ou d'écriture mobilise des composantes de la compétence langagière, imbrication dont les professeurs de toutes les disciplines doivent être conscients et sur laquelle ils doivent activement travailler avec leurs étudiants. [...] Parce qu'écrire ou lire en histoire, en économie, en sociologie, en psychologie, en ethnologie, en français, ce sera toujours recourir à un vaste ensemble de savoirs et de savoir-faire dont l'organisation variera en fonction du contexte de communication.

Réseau Fernand-Dumont. *La compétence langagière des étudiants au collégial et à l'université : essai de définition didactique*. p.22, 23.

Vont dans le même sens les fascicules de Lucie Libersan, disponibles sur le site du CCDMD et les recherches de l'équipe de Christiane Blaser de l'université de Sherbrooke, *Soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université*.



Adresses à ajouter aux favoris :

- <http://www.rfd.fse.ulaval.ca/>
- http://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_ecriture/
- <http://www.usherbrooke.ca/education/personnel/professeures-et-professeurs/corps-professoral-en-pedagogie/blaser-christiane/>

Pour l'accompagnement des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines, consultez :

BLASER, C. (2008). « Le rôle des enseignants de toutes les disciplines », *Vie pédagogique*, n° 149, p.44-48.

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossier B 3](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossier_B_3)

BLASER, C. (2009) « Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 22 n°4, p. 40-44.

http://www.rfd.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1985

Le rapport à l'écrit

Le concept de l'écrit

L'écrit, c'est «l'algèbre du langage», selon Vygotski.

De la même manière que « l'algèbre n'est pas la répétition de l'arithmétique, mais un niveau supérieur de la mathématique », l'écrit permet « d'accéder au plan le plus abstrait du langage » Vygotski cité par Chartrand et Blaser (2006) p.184.

Si langage et pensée sont liés, langage et appropriation-construction du savoir le sont. « Les activités langagières ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes, mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. » J. Crinion (2002) p.123 résumé par Chartrand et Blaser (2006) p. 185. Maitriser le code ne suffit donc pas pour réussir des études supérieures, il faut faire entrer les élèves dans « l'ordre scriptural ». Les recherches en didactique tendent à montrer que « l'appropriation du langage écrit est devenue une nécessité incontournable ». Chartrand et Blaser (2006) Ici, la notion de l'écrit dépasse la simple maîtrise du code linguistique pour rejoindre les compétences langagières et l'approche par genre disciplinaire. Alors, la lecture et l'écriture, à la fois indissociables et différentes comme les deux faces d'une même médaille, celle de l'écrit, exercent une fonction épistémique, « c'est-à-dire qu'elles sont au service de l'appropriation des connaissances, et cela, dans toutes les disciplines. » « Lire et écrire, c'est apprendre! » pour s'approprier les connaissances disciplinaires. Blaser (2009)



CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2006). « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches », Chap.8 dans *Analyses des objets enseignés*, Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen, Collection Perspectives en éducation et formation (De Boeck Supérieur), p. 180-193.

BLASER, C. (2009). « Faire lire et écrire au cégep: un défi pour tous les enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 22 n°4, p. 40-44.

http://www.rfd.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1985

Les représentations de l'écrit

Comme les conceptions que l'on se fait de l'écrit influencent la réalisation des activités de lecture et d'écriture, les chercheurs s'intéressent au rapport à l'écrit pour comprendre les choix pédagogiques des enseignants et la problématique du transfert des connaissances et des habiletés des élèves. S'appuyant sur le concept du rapport à l'écriture de Barré-de-Miniac, Chartrand et Blaser ont développé la notion de rapport à l'écrit (RÉ) pour leur recherche Scriptura concernant les activités langagières de la lecture et de l'écriture, d'abord au secondaire et, maintenant, au collégial et à l'université. (Voir le projet de

recherche de Christiane Blaser, *Soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université*. MELS, Programme de collaboration université-cégep 2012-2013.)

Le rapport à l'écrit, selon Chartrand et Blaser (2006), c'est « l'ensemble des actions et des significations construites par un sujet à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages. » On peut le décrire selon quatre dimensions : psychoaffective (intérêt affectif), cognitive [ou idéale ou conceptuelle] (idées, conceptions, représentations), axiologique (valeurs pour vivre et réussir) et actantielle ou praxiologique (pratiques, actions observables).

Les 4 dimensions du rapport à l'écrit (RÉ) :

- *la dimension affective du RÉ concerne les sentiments et les émotions, voire les passions du sujet concernant l'écrit. Elle se manifeste par l'investissement en temps, en fréquence et en énergie que le sujet dit déployer en menant des activités de lecture et d'écriture (dans différents contextes) et l'intérêt affectif porté vers les différents genres de textes lus, écrits;*
- *la dimension axiologique concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école comme dans chaque discipline;*
- *la dimension conceptuelle (idéelle) renvoie aux conceptions, aux idées, aux représentations du sujet à propos de la nature de l'écrit, de sa place dans la société, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général, dans l'apprentissage scolaire comme dans chaque discipline scolaire ainsi que des processus de lecture et d'écriture qu'ils mettent en œuvre;*
- *la dimension praxéologique a trait aux activités des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces activités.*

Chartrand et Blaser (2008)



BLASER, C. (dir.) *Soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université*. MELS, Programme de collaboration université-cégep 2012-2013.

<http://www.usherbrooke.ca/education/personnel/professeures-et-professeurs/corps-professoral-en-pedagogie/blaser-christiane/>

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2006). « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches », Chap.8 dans *Analyses des objets enseignés*, Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen, Collection Perspectives en éducation et formation (De Boeck Supérieur), p. 180-193.

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2008).« Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit », *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner à l'école, du primaire à l'université*. Diptyque 12. Presses universitaires de Namur.

Importance de tenir compte du rapport à l'écrit celui des profs, celui des élèves et le nôtre comme repfran

Les représentations que l'on se fait d'une activité de lecture ou d'écriture ont un effet direct sur elle. Nos affects, conceptions, jugements, valeurs, idées sur l'écrit et la langue influencent nos pratiques pédagogiques et langagières. Par exemple, un gout prononcé pour l'écrit littéraire peut induire l'importance accordé au critère esthétique ou stylistique de l'écriture; une bonne connaissance des processus d'apprentissage de l'écrit et de son rôle dans l'apprentissage exercent une influence sur les activités de lecture et d'écriture utilisées en classe et sur les mesures de soutien mis en place.

« La dimension affective du rapport à l'écrit, comme le rapport à l'écrit lui-même, est aussi susceptible d'évolution, de modifications : un sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables lors de la lecture ou de l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation à mener ces pratiques et incitent à surmonter les difficultés qui peuvent surgir.» Cela signifie également que l'on peut accompagner la réflexion pédagogique des enseignants de toutes disciplines; rien n'étant figé de façon définitive. Chartrand et Prince (2009) p. 323.



CHARTRAND, S.-G. et PRINCE, M. « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois» *Canadian Journal of Education* (2009) vol 32 no 2 p. 317-343.

Le rapport à l'écrit des cégépiens du secteur technique

Selon Dufour, Fleuret et Dalley

Bien que préliminaires, les quelques constats que font les chercheuses permettent de mieux voir comment se manifeste le rapport à l'écrit des cégépiens des programmes techniques.

Dimension idéelle

1. *Apprendre l'écriture = calligraphie, grammaire et orthographe*
2. *Écrire au collégial = « saut » important par rapport au secondaire*
3. *Écrire = un « talent » et non un savoir-faire complexe*
4. *Norme orthographique = importante*
5. *Importance d'écrire « sans fautes » dans la vie professionnelle*

Dimension axiologique

1. *Identité vocationnelle en techniques de l'informatique influe sur cette dimension*
2. *Écriture en anglais est jugée ayant plus de valeur dans le domaine de l'informatique*
3. *Peu de valeur accordée à la littérature (entre autres québécoise)*

4. *Peu de valeur accordée aux cours de français au collégial (sauf le cours de français « propre », ici Média et communication)*

Dimension affective

1. *Manque de motivation pour les activités d'écriture dans les cours du collégial*
2. *Contraintes de lecture nuisent à la motivation*
3. *Motivation vient du rapport maître-étudiant*
4. *Crainces par rapport à la réussite de l'ÉUF*
5. *Parcours scolaire marqué par un faible sentiment d'efficacité en écriture (mise à niveau, échecs dans les cours de français)*
6. *Peu de créativité*

Dimension praxéologique

1. *Lecture et écriture (blogue, clavardage) sur le web*
2. *Nombre d'heures de cours en formation spécifique empêche de se consacrer adéquatement aux cours de français*



DUFOUR, I., FLEURET, C. et DALLEY, P. *En amont, au cœur et en marge du parcours scolaire : le rapport à l'écrit des étudiants des programmes techniques*. Présentation à l'AQPC, 2012

http://www.aqpc.qc.ca/appele/espaceusager/telechargement/document_2012_313.pdf

Quelles sont les conceptions des profs?

La seule étude sur le rapport à l'écrit des enseignantes et enseignants du collégial est axée sur l'évaluation de la compétence langagière dans les disciplines de la formation spécifique. Il s'agit de la recherche de Fanny Kingsbury et Jean-Yves Tremblay, *Les déterminants de l'évaluation de la langue*. Un rapport et un guide d'appropriation des résultats essentiels dans la boîte à outils d'un repfran.

Les auteurs décrivent les représentations et les contextes qui motivent la décision d'évaluer ou non la langue et la profondeur de cette évaluation. Y sont examinés la notion de maîtrise de la langue, les attentes des professeurs, la perception de leur compétence, leurs croyances quant à leur rôle dans le développement et l'évaluation de la langue, les techniques de correction utilisées et le contexte dans lequel ils exercent leur métier.



KINGSBURY, F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue*. Recherche PAREA. Adresse Internet :

http://www.cdc.qc.ca/parea/786828_kingsbury_tremblay_sainte_foy_PAREA_2008.pdf

KINGSBURY, F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial [ressource électronique] : Guide d'appropriation des résultats de la recherche PAREA Les déterminants de l'évaluation de la langue : à l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?* Lien Internet : http://www.cdc.qc.ca/parea/786826_kingsbury_tremblay_sainte_foy_guide_PAREA_2008.pdf

KINGSBURY, F. et TREMBLAY, J.-Y. (2009). « Des tensions qui entravent l'évaluation de la langue », *Pédagogie collégiale*, vol. .22 n° 3, p. 38-44. <http://www.aqpc.qc.ca/des-tensions-qui-entravent-levaluation-de-la-langue>