

Développer les compétences langagières

Partie 1 : Quel terme employer pour parler de notre usage d'une langue ?¹

Dans la première partie du chantier 2, nous clarifions le sens des expressions couramment utilisées pour parler de l'usage d'une langue : *compétences* ou *habiletés* ou *capacités langagières*, *littératie*, *maitrise de la langue* et nous tentons de mettre à nu les conceptions ou visions de la langue, de son usage et de son enseignement et de son apprentissage qu'elles véhiculent. Nous montrons la pertinence d'utiliser l'expression *compétences langagières* de préférence aux notions de littératie et de maitrise de la langue et nous précisons que le choix de l'expression **compétences langagières** ne constitue en rien à l'acceptation du courant managérial imposé au domaine de l'éducation, à savoir « l'approche par compétences »

1. Les expressions compétences langagières, maitrise de la langue et le mot littératie

Il est important de définir ce que nous entendons par compétences langagières, car plusieurs mots et expressions sont utilisés autant dans le milieu scolaire que dans les médias lorsqu'il est question de la langue parlée ou écrite, sans que leur sens et leur signification soient clarifiés.

1.1. La notion de compétence langagière

La notion de la compétence langagière comporte deux aspects, un qui est linguistique et un autre, pragmatique ou communicationnel (qui communique, à qui, sur quel sujet, dans quel contexte et pourquoi ?).

A. La compétence linguistique

La compétence linguistique consiste à former des énoncés conformes aux règles et aux normes d'une langue quand on parle ou écrit ainsi qu'à comprendre des énoncés quand on les écoute ou les lit. Les **règles** d'une langue concernent ses aspects formels souvent appelés sa **grammaire** qui comprend la syntaxe (la structure des énoncés), le lexique (l'emploi des mots en contexte) et, pour l'écrit, l'orthographe et la ponctuation, et la phonétique pour l'oral (les sons d'une langue). Les **normes** renvoient à des décisions d'ordre linguistique et politique prises au fil des décennies, voire des siècles, par les institutions politiques de la langue, dont l'Académie française. Elles doivent être respectées, si on veut que son message soit considéré comme correct.

La vision que les gens ont de la compétence langagière de quelqu'un se résume habituellement à sa compétence linguistique. Par exemple, on dira d'une personne qu'elle parle bien, qu'elle maitrise le français ou au contraire qu'elle n'est pas bon en français, parce qu'elle fait beaucoup de « fautes » ou encore qu'elle n'est pas compétent, si elle commet des erreurs en regard des règles et des normes du français.

¹ Ce texte est rédigé en tenant compte des rectifications de l'orthographe adoptées par l'Académie française en 1990. Voir http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1&Th_id=313

B. La compétence pragmatique ou communicationnelle

Or, une langue s'inscrit toujours dans les usages d'une culture et d'une société données, à une époque donnée. La compétence langagière comporte donc une dimension socioculturelle importante, appelée *compétence pragmatique* ou *communicationnelle*. Celle-ci consiste à savoir adapter ses énoncés au milieu socioculturel, qui fixe des normes sociales autour des thèmes de l'échange (la manière de saluer, la lecture d'un bulletin de nouvelles, l'improvisation d'un slam), des rôles des participant-e-s ainsi que du cadre de l'interaction.

C. Toute langue possède des variétés fonctionnelles selon le contexte de l'échange

Une situation de communication donnée influence la variété de langue adoptée. Selon le degré de conformité aux règles grammaticales et aux normes d'une langue, on distingue différentes *variétés de langue*. On préfère parler de variété plutôt que de *registre*, car ce terme a une connotation normative : il y aurait des registres hauts (les bons) et d'autres bas (les mauvais).

La **variété dite standard** est celle qui est reconnue comme correcte dans la plupart des situations de communication (dans les situations orales formelles et pour plusieurs genres écrits scolaires et professionnels). Il existe une **variété soutenue**, qui recherche l'élégance et évite la banalité. La **variété familière**, même si elle se permet des écarts aux règles et aux normes est fonctionnelle avec les proches. La **variété populaire** est surtout en usage dans les milieux peu scolarisés où on enfreint souvent les règles et les normes de la langue. Il y a aussi des parlars de métier (les informaticiens) ou de groupes d'appartenance (les jeunes rappeurs, par exemple) qui ne relèvent pas de la variété « standard », mais qui sont, par contre, très bien adaptés à l'expression et à la communication dans le groupe concerné.

Ainsi, étant donné que les besoins de la communication et d'expression sont multiples, il vaut mieux parler **des** compétences langagières : « Le pluriel est important, car ces compétences se déclinent diversement selon qu'elles concernent les activités ou pratiques de lecture, d'écriture ou de communication orale et, à l'intérieur d'elles, des genres spécifiques » (Chartrand, 2011).

D. Le langage permet de produire des connaissances, de se les approprier et de construire sa pensée

Attention ! l'utilisation d'une langue, **le langage** n'est pas qu'un outil de communication ou d'expression de soi ! Le langage, plus spécifiquement le langage écrit, constitue un moyen de production, d'élaboration et de mise en forme de nos idées.

Depuis des décennies, plusieurs chercheurs en éducation se réfèrent à l'œuvre du pédagogue et psychologue russe Lev Vygotski, en particulier à son ouvrage *Pensée et langage* (1934/1997) dans lequel est mis en lumière le rôle du langage écrit dans le développement des capacités psychiques de haut niveau comme la capacité à conceptualiser, à généraliser, à abstraire, à mémoriser, à schématiser, etc., autant d'activités nécessaires aux apprentissages scolaires. L'écriture « ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se

modifie » (Vygotsky, 1997). L'appropriation et la construction de connaissances par les élèves exigent d'eux des capacités intellectuelles complexes, dont les compétences langagières. C'est ce qu'on appelle la *fonction épistémique de l'écrit* (Chartrand et Blaser, 2007), où le mot *épistémique* fait référence à la connaissance : l'usage du langage en lecture et en écriture de textes élaborés permet d'acquérir des connaissances et de construire sa pensée. C'est pourquoi l'école devrait faire appel davantage à la fonction épistémique de l'écrit dans toutes les disciplines.

E. L'approche par compétences, c'est autre chose... et c'est incompatible avec le développement des compétences langagières

Il importe de signaler le glissement de sens à propos du terme *compétence*, lorsqu'il est utilisé dans l'expression *approche par compétences*.

Dans les années 1970 et 1980, le ministère de l'Éducation (MEQ) a développé des programmes de formation professionnelle et technique, puis, sous l'influence de certaines institutions américaines et internationales, il a généralisé « l'approche par compétences » et sa vision utilitariste de l'éducation à toutes les disciplines scolaires (Laurier, 2014).

Dans sa réforme des années 2000, le Ministère (MELS) a appliqué cette approche en particulier à ses politiques d'évaluation des apprentissages en français au primaire (MELS, 2002) et au secondaire (MELS, 2003a). Or, une compétence, qui se compose à la fois de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, se développe avec le temps de manière progressive. Ainsi, pour rendre compte avec justesse de la progression d'une compétence chez un élève, l'évaluation doit se faire à l'aide de situations authentiques et complexes de travail et de communication et cela, à de nombreuses reprises, ce qu'on appelle *l'évaluation formative*². Or, le Ministère a imposé aux enseignants de français des échelles de niveaux de compétence, assorties de nombreux indicateurs pour l'évaluation des compétences en français, dont la « compétence à écrire des textes variés », privilégiant l'évaluation sommative. Aussi, dans la pratique, les enseignants de français ne peuvent concilier l'usage d'un instrument d'évaluation aussi complexe avec la prescription de fournir souvent de la rétroaction sur les activités et les productions écrites en cours. L'enseignement se trouve donc gêné par une approche comptable qui rend l'évaluation de la langue plus importante que son apprentissage.

1.2. La notion de littératie, chère au ministre Proulx

² On oppose l'évaluation dite *formative* à l'évaluation *sommative*. La première correspond à des mesures de vérification du niveau des apprentissages en cours sans que des notes soient nécessairement attribuées. Il peut s'agir de questions que l'enseignant-e pose en classe pour voir si les élèves ont compris afin d'ajuster son enseignement. De fait, elle fait partie du processus d'enseignement pour permettre les apprentissages pour tous. L'évaluation sommative se fait à la fin d'un cycle d'apprentissage d'un contenu pour mesurer l'atteinte des objectifs visés ; il s'agit souvent d'un examen de fin d'étape ou de fin d'année.

En juin 2017, une partie de la population québécoise découvrait le mot *littératie*, car le ministre Proulx l'a employé à plusieurs reprises (sans le définir) lors du lancement de sa « Politique de la réussite éducative ».

A. D'où vient ce mot et que signifie-t-il ?

Ce mot, emprunté à l'anglais *literacy* (qui, lui, provient du latin *littera* signifiant *lettre*) est souvent traduit par « degré d'alphabétisation » dans les dictionnaires (*Le Robert & Collins*). Mais pour les chercheur-e-s dans le domaine des langues, il désigne des habiletés langagières qui dépassent de beaucoup la connaissance de l'alphabet ainsi qu'un niveau de lecture et d'écriture élémentaires, ce qu'on entend habituellement en français par le terme d'*alphabétisation* (*Le Petit Robert*). Peu à peu, les États occidentaux et les grands organismes internationaux comme l'UNESCO et l'OCDE ont adopté une échelle de littératie et l'utilisent de nos jours pour évaluer l'état des compétences langagières des populations, scolaires ou non.

Le terme *littératie* a été adopté afin de désigner les « compétences jugées importantes pour les "sociétés de l'information" » (UNESCO, 2006, p. 156), entre autres, parce qu'il est compatible avec « l'approche par compétences » adoptée par plusieurs systèmes éducatifs occidentaux. Influencé par ces organisations internationales, il s'est imposé peu à peu dans la recherche universitaire du monde francophone, avec des acceptions variées. Malgré son emploi de plus en plus fréquent aucune définition du mot *littératie* ne fait consensus dans la communauté scientifique.

De plus, malgré sa popularité actuelle, on ne sait pas trop ce qu'on y inclut : l'OCDE ne tient pas compte de l'écriture ni de l'oral, des centres de recherche incluent l'oral, bref, on nage en pleine confusion.

B. À quoi servent vraiment les évaluations nationales et internationales ?

La vision de la lecture de l'OCDE repose sur un objectif d'évaluation et non d'apprentissage. Il en est de même pour les tests internationaux ou nationaux de lecture auxquels le Québec participe. Mentionnons les principaux programmes suivants. Le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) suit un échantillon d'élèves de 15 ans, ayant le même parcours scolaire. Il faut préciser que des spécialistes en méthodologie d'enquêtes évaluatives ont critiqué à plusieurs reprises et depuis longtemps la méthodologie de PISA et d'autres programmes d'évaluation³. Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) mené par l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (sigle américain IEA), compare les provinces canadiennes francophones entre elles, en plus d'intégrer des pays étrangers, et concerne les élèves de 9 et 10 ans. Le Programme pancanadien d'évaluation, administré par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, mesure notamment l'habileté en lecture des élèves de deuxième secondaire des provinces canadiennes. Enfin, le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des

³ Voir entre autres <https://www.courrierinternational.com/article/ecole-2016-le-niveau-scolaire-dans-72-pays>

adultes (PEICA) évalue la compétence en lecture de la population canadienne âgée de 16 à 65 ans.

Ces comparaisons à grande échelle font grand bruit dans les médias par intermittence, mais, comme les résultats sont tantôt positifs, tantôt décevants, elles servent à créer une pression sur le système d'éducation plutôt qu'à instruire la population sur les réelles compétences des élèves. Et si tout l'argent et le temps employés à produire ces évaluations étaient alloués à l'enseignement ?

1. 3. L'expression *maitrise de la langue* implique une approche normative et élitiste de l'usage de la langue

Il nous reste à déterminer quelle pertinence nous accordons à une expression très répandue dans la langue de tous les jours, celle de la *maitrise de la langue* qui n'est utilisée ni par les linguistes ni par les didacticiens du français dans leurs recherches, si ce n'est pour la critiquer. Car la notion de maitrise peut difficilement s'inscrire dans une perspective d'apprentissage et d'usage d'un objet aussi complexe qu'une langue. Y-a-t-il une grande sculpeure ou un musicien célèbre qui prétende maitriser son art ? De même avez-vous déjà entendu parler de la maitrise des mathématiques ? De la géographie ? Non.

A. Une langue n'est pas un code comme l'est le Code de la route

Le principal problème avec le terme *maitrise*, c'est qu'il correspond à une vision figée de la langue conçue comme un ensemble de règles et de normes à respecter, comme un code. Il est vrai que la langue est régie par des règles et des normes sociales, comme celles qui font de la variété « standard » le registre jugé correct dans la plupart des textes écrits et des communications orales formelles. Cependant, la langue française « offre aussi de vastes possibilités de création, de subversion, ce qui rend la comparaison avec les codes (pensons au Code de la route) boiteuse et même dangereuse » (Chartrand, 2003). Cette conception de la langue comme un code et l'insistance sur ses aspects régulés et normés (sa grammaire) a historiquement imprégné et imprègne encore fortement le corps enseignant. Selon l'enquête ELEF, menée auprès des enseignant-e-s de français du secondaire en 2008 (voir le *Portail pour l'enseignement du français* sur le web), selon 99 % des enseignant-e-s de français, pour être compétent en écriture, il faut d'abord appliquer la plupart du temps les règles de grammaire et employer un vocabulaire correct. (Chartrand et Lord, 2010). Le message et sa pertinence eu égard à la situation de communication seraient secondaires !

Selon cette conception de l'apprentissage, on évalue la langue quantitativement et négativement, par le nombre d'erreurs (on parle souvent de « faute », notion s'accompagnant du sentiment de culpabilité), qu'on pénalise comme si on lui avait manqué de respect. Pourtant, l'erreur, qui est inhérente à tout apprentissage, permet d'informer le maître sur le parcours d'apprentissage de l'élève. De plus, tant du point de vue linguistique que pragmatique, les erreurs n'ont pas le même degré de gravité ; certaines exigent de l'interprète un plus grand effort sur le plan pragmatique : écrire *erronné* au lieu d'*erroné* semble moins grave qu'utiliser, dans une

phrase, *semblent* au lieu de *semble* (confusion sur le sujet grammatical). Toutefois, à l'école, ces erreurs sont comptabilisées de la même manière et entraînent la même pénalité.

B. La langue est un système formé de plusieurs systèmes dont les élèves peuvent comprendre les grandes règles de fonctionnement.

L'approche normative soutient une vision de l'apprentissage de la langue fondée sur les exceptions grammaticales et les irrégularités orthographiques. On se passionne pour les dictées (la 22^e Dictée des écrivains Hydro-Québec, 2018 ; la 27^e dictée Paul-Gérin-Lajoie) et les concours d'orthographe (comme *Épelle-moi Canada*, Ici Radio-Canada, 2017-05-06) ; on récompense les experts en anomalies linguistiques ! Alors qu'il est plus fécond de se représenter la grammaire d'une langue (l'orthographe, la phonologie, la morphologie, l'accord, la conjugaison, la syntaxe et le lexique) comme autant de systèmes dont on peut comprendre les grandes règles de fonctionnement quand on est dans une perspective d'apprentissage.

Un enseignement du français axé dès le primaire sur la connaissance et la compréhension des systèmes de la langue fait en sorte que l'élève en voit les régularités et cesse de percevoir le français comme une langue faite d'un amas d'exceptions incompréhensibles qu'il faut apprendre par cœur (Chartrand, 2003). Un élève formé à une approche systémique de la langue ne rejette pas pour autant la norme et il se soucie de bien parler et écrire lorsque les circonstances l'exigent.

Toutefois, même cette vision du fonctionnement de la langue doit rester secondaire par rapport à celle qui concerne son usage : la langue, mise en discours, est avant tout une pratique sociale et culturelle. Il faudrait donc éviter d'enseigner son fonctionnement systématiquement en dehors de toute pratique communicative (les fameuses dictées et les exercices d'orthographe).

C. Une vision contradictoire de la finalité du cours de français dans les programmes

Les programmes québécois d'études de français pour l'enseignement au primaire et au secondaire manquent de cohérence. Bien qu'ils visent le développement de la compétence linguistique, leur finalité déclarée est de « maîtriser la langue française et en reconnaître l'importance pour structurer sa pensée et développer sa culture » (MELS, 2009, p. 1). Les expressions « maîtriser le français » ou « maîtrise de la langue » sont utilisées à 33 reprises dans le programme de français du secondaire (deuxième cycle) de 2009. Pourtant, le choix de la maîtrise de la langue comme finalité de l'enseignement contredit les principes qui devraient guider la mise en œuvre des programmes : en effet, ceux-ci présentent la formation de l'élève comme le fait de lui permettre de comprendre le fonctionnement des systèmes de la langue. Il faut donc constater que le Ministère s'embrouille dans les théories et ses conceptions du développement des compétences langagières à/par l'école et qu'il envoie un message contradictoire au corps enseignant.

En somme, il y a dans cette expression *maîtrise de la langue* comme un fantasme de domination totale, de réduction de la langue à un objet domptable ou à un bien socioculturel, à une propriété personnelle.

Conclusion de la partie 1

L'examen des termes *compétences langagières, maîtrise de la langue* et *littératie* nous a fait préférer la première, en dépit de la récupération du terme de *compétence* par « l'approche par compétences », pour quatre raisons.

D'abord la notion de compétences langagières inclut, en plus des aspects formels de la langue (syntaxe, lexicque, ponctuation, etc.), la compétence pragmatique, c'est-à-dire celle qui tient compte des aspects contextuels de la communication qui sont généralement implicites (quel aspect de moi, je mets de l'avant dans l'acte de communication, quelle image je donne de mon interlocuteur, quel est l'impact du contexte, quel est le but de la communication) ; 2) ensuite, elle inclut la lecture ainsi que les productions orales, contrairement à la notion de littératie; 3) de plus, elle conçoit la langue comme un ensemble de systèmes et non une entité immanente et a-historique ; 4) enfin, elle ne repose pas sur un jugement de valeur qui discrédite les variétés de langue autres que celle dite *standard*.

Références bibliographiques

- Chartrand, S.-G. (2003). Développer une culture de la langue dans l'école québécoise, 130, *Québec Français*, 74–76.
- Chartrand, S.-G. (2011). Utiliser un modèle rigoureux pour analyser des phrases et les corriger. *Correspondance*, 17(1). En ligne: <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr17-1/Rigoureux.html>
- 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. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107–127). *Diptyque 12*, Namur : Presses universitaires de Namur. En ligne : <http://www.unamur.be/lettres/cedocef/revues-scientifiques/diptyque>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30–31.
- MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise*. Deuxième cycle du secondaire. Domaine des langues. Français, langue d'enseignement. En ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- UNESCO (2006). Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions. In *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* (p. 155–169). Paris : UNESCO.
- Vygotski, L. (1936/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.