

# Activités langagières et compétences

Maria-Alice Médioni  
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)  
Université Lumière Lyon 2

Extrait de l'ouvrage *25 pratiques pour enseigner les langues*,  
du GFEN-Secteur Langues, Chronique sociale, 2010 (pp. 30-32)  
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'éditeur dans un article publié par les  
*Cahiers pédagogiques* des CRAP.  
Dossier "Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen.  
HSN n° 18, Nouvelle édition, avril 2010 (pp. 267-270)

*Entre les notions d'activité, de mise en œuvre, de perspective actionnelle, de reproduction ou bien encore de situation-problème, la notion de compétences doit être abordée avec prudence...*

La différence entre activités langagières et compétences est loin d'être stabilisée. La plupart du temps on emploie l'un pour l'autre et inversement et le texte du *Cadre* y contribue d'une certaine manière.

Une activité langagière est relativement facile à comprendre. C'est une activité mise en œuvre par un usager de la langue dans les deux domaines où elle peut s'exercer : à l'oral et à l'écrit. À cela il faut combiner le fait qu'un usager de la langue se trouve tour à tour en activité de réception ou de production, et qu'en production, il peut s'exprimer en continu ou en interaction avec un autre/des autres. À cela s'ajoute l'activité de médiation qui participe à la fois de la compréhension et de la production, puisqu'elle consiste en la reformulation par la traduction ou pas d'un texte existant qu'on veut mettre à la portée de quelqu'un d'autre.

Les activités de compréhension écrite et de production orale et écrite peuvent sembler plus familières dans un premier temps, mais elles se présentent de façon nettement différente aujourd'hui :

- La compréhension écrite porte sur des textes, mais l'activité requise est plutôt de l'ordre du traitement de l'information en vue d'une réalisation que de la simple restitution de ce que l'on a compris ;
- La production orale et écrite, de la même façon, s'éloigne de façon significative du commentaire pour s'adresser à un destinataire autre que l'enseignant, en vue de l'élaboration d'un objet observable de type social : débat, jeu de rôle, lettre ou communication, par exemple.

L'activité de compréhension orale prend une importance beaucoup plus grande. Elle n'est plus destinée à la restitution d'informations à l'adresse de l'enseignant : elle devient une activité permettant de se constituer des ressources, en termes d'« input », qu'il faudra traiter pour pouvoir

les utiliser dans la réalisation à venir.

L'activité de médiation, peu mise en œuvre sauf sous la forme de la traduction dans une visée de contrôle de la compréhension par exemple au baccalauréat, est susceptible de donner lieu à des mises en situation où la prise en compte par les élèves du destinataire, des aspects socioculturels et pragmatiques revêt une importance considérable.

On voit bien que le terme « activité » prend bien à présent tout son sens, en relation avec les notions d'actions, d'actes, de faire, de tâches, de réalisation. Le savoir visé est alors de type procédural – ce qu'il faut faire pour – plutôt que de type seulement déclaratif, ce qui ne l'exclut pas : il s'agit d'utiliser les temps verbaux requis par la réalisation demandée – lettre à un ami, conte ou demande de type administratif – et non pas de savoir les réciter ; de remobiliser le vocabulaire rencontré dans un dossier, à bon escient, plutôt que de restituer des listes. Connaître ses conjugaisons et avoir un vocabulaire étendu sont choses nécessaires pour avancer dans l'autonomie langagière, mais leur acquisition demande des mises à l'épreuve en termes d'actions et de réalisation.

Il nous faut également évoquer ici la nécessaire coaction introduite par la perspective actionnelle, développée par ailleurs<sup>1</sup>, et la dimension pragmatique qui est une donnée nouvelle, peu évidente à faire construire car « elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie »<sup>2</sup> et suppose de travailler sur les « contextes d'utilisation (domaine, situations, destinataires, contraintes) »<sup>3</sup>. Sa mise en œuvre n'est pas facile chez les élèves dont les habitus scolaires relèvent encore beaucoup du « dialogue » avec l'enseignant, que de la capacité à utiliser la langue en interaction avec d'autres, dans l'élaboration d'un objet commun. C'est seulement à partir de ce moment-là qu'on peut parler de compétence car, comme le soulignent Véronique Castellotti et Bernard Py, la compétence est « inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose) »<sup>4</sup>. Là encore, quelques éclaircissements me semblent nécessaires.

Le terme compétence est à la mode et renvoie à des notions différentes selon qu'on l'emploie au singulier ou au pluriel, dans le champ de la linguistique, de la psychologie ou de la sociologie du travail, rappelle Jean-Pierre Astolfi, et s'oppose même à la notion de savoir déclaratif :

*« La logique des compétences vient souligner [...] que la maîtrise de savoirs formalisés est insuffisante en termes de formation et met l'accent sur leur mise en œuvre. »<sup>5</sup>*

Ce qui peut sembler un progrès indéniable. Mais en même temps, Bernard Rey met en garde contre des

*« formulations de ce genre, qui laissent à penser que savoir résoudre un problème dans un*

---

<sup>1</sup> Voir Médioni M.-A. (2010). Le cadre de travail. Fixer des règles pour apprendre. In GFEN, 25 pratiques pour enseigner les langues. Lyon : Chronique sociale (p. 35).

<sup>2</sup> CECRL, p. 18.

<sup>3</sup> Ibid, p. 78.

<sup>4</sup> Castellotti V. et Py B. (coordonné par) (2004). *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Éditions (p. 11).

<sup>5</sup> Astolfi J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF (p. 104)

*contexte donné donnerait une compétence à résoudre un autre type de problème, dans un autre contexte. Sur cette question, les résultats des expériences menées par la psychologie cognitive sont négatifs. Le « poids du contexte » est essentiel, et tous les enseignants le savent : le « transfert » se fait, ou pas, selon les élèves, le contexte. Le résultat d'un travail ne dit rien sur les compétences cognitives mises en œuvre par le sujet. »<sup>6</sup>*

Il faut distinguer les procédures de base – identifier un verbe, souligner un pronom – des compétences spécifiques – savoir lire un texte, comprendre une conversation –. Une compétence c'est la capacité à déterminer ce qu'il faut faire face à une tâche nouvelle et complexe qui n'est pas la copie conforme de ce qui a été fait auparavant, ce sur quoi on a été entraîné. Pour cela, il faut des connaissances acquises dans des mises en situation significatives et nouvelles<sup>7</sup> qui permettent aux élèves de réfléchir à ce qu'ils doivent mobiliser de ce qu'ils connaissent dans ces situations nouvelles. Il faut en particulier proposer des situations-problèmes susceptibles de mettre à l'épreuve ces connaissances et ces procédures, autrement que sur le mode de la reproduction pure et simple qui se situe bien loin de ce que suppose l'autonomie intellectuelle. Il s'agit donc de garder à l'esprit une certaine prudence car,

*« Les compétences sont des « filles de l'air », séduisantes mais évanescentes. Leur discours est porté par les cadres du système éducatif, prescripteurs et superviseurs, comme l'était auparavant le langage des objectifs pédagogiques. Mais il relève d'un formalisme rhétorique qui ne parvient pas à embrayer sur la réalité de la classe, ce qui lui fait courir le risque du « pédagogiquement correct. »<sup>8</sup>*

Nous laisserons à Bernard Rey le soin de conclure en la matière :

*« Ne laissons pas la notion de compétence aux employeurs. La compétence vient du monde judiciaire, c'est ce sur quoi on est en droit de juger... La savoir, c'est une compétence. »*

---

<sup>6</sup> Rey B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

<sup>7</sup> Voir Pastor A. (2001). S comme situation. In GFEN, *Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et se former*. Lyon : Chronique sociale (pp. 101-105).

<sup>8</sup> Astolfi J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF (p. 105-106).