Document généré le 4 août 2025 06:59

Revue des sciences de l'éducation

Compétences langagières

Raymond LeBlanc

Volume 13, numéro 3, 1987

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900578ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900578ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

LeBlanc, R. (1987). Compétences langagières. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(3), 477–483. https://doi.org/10.7202/900578ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1987

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Compétences langagières

La compétence envisagée comme variable de la personnalité peut se décrire comme le degré de contrôle qu'un individu exerce sur une situation ou dans l'exécution d'une action. La compétence est dans cette acception un savoir-faire et son développement s'organise autour du savoir comment accomplir ses intentions..., ce qui requiert une élaboration communautaire, une trame sociale des intentions et de leur accomplissement (Bruner, 1983). Plus un individu contrôle les antécédents et les conséquences d'une situation et plus il exécute une action de façon efficace, plus on peut le juger compétent. Mandler (1984) définit la compétence comme l'habileté à exécuter de façon efficace une séquence d'actions jusqu'à son terme. Si l'exécutant rencontre un obstacle, il le surmonte par une autre stratégie. Dans son champ d'expertise, une personne compétente sait donc résoudre les problèmes qui lui sont présentés. De plus, elle peut formuler des problèmes nouveaux au terme d'une expérience, c'est-à-dire qu'elle se montre

créatrice de problèmes. Elle sait jouer le jeu des possibles (Jacob, 1981). La personne compétente est donc un explorateur d'informations nouvelles et un apprenant innovateur.

> Le rapport du Club de Rome *No limits to learning* (1979) décrit l'apprentissage innovateur comme la formulation et le rassemblement de problèmes. Les attributs principaux de ce type d'apprentissage sont l'intégration, la synthèse et l'élargissement d'horizons. L'apprenant opère dans des situations ouvertes ou systèmes ouverts qui dérivent leur signification par une dissonance entre contextes. Il génère un questionnement critique des postulats conventionnels arrimés aux pensées et actions traditionnelles et propose les changements nécessaires. Dans ce contexte, les valeurs ne sont pas immuables mais plutôt variables. L'apprentissage innovateur améliore notre pensée en reconstruisant des «tout», et non en fragmentant la réalité (cité par Gardner, 1983, p. 346 et traduit par nous).

Au niveau du langage, la compétence peut-elle se décrire de manière univalente ou appelle-t-elle une polyvalence? Pouvons-vous définir une compétence langagière ou des compétences langagières? Les parlants compétents se ressemblent-ils par certains aspects? Divergent-ils sur d'autres? Nous considérons le langage comme la convergence de trois systèmes articulés de compétences et par conséquent polyvalent de par sa nature même. Nous pouvons alors identifier de nombreuses compétences langagières. Et pourtant, tout parlant jugé compétent a développé une gamme de savoirs homogènes. La théorie que nous développerons soutient que la formation à des compétences langagières particulières ou spécifiques (volet polyvalent) dépend de l'atteinte d'un certain nombre de conditions de base ou de savoirs invariants (volet univalent). Nous décrirons les conditions de base pour en arriver à se former à un ou à plusieurs champs de compétences langagières. Ces conditions de base, sémantiques et linguistiques, constituent la dimension invariante d'une théorie des compétences langagières tandis que les différents arts de communiquer ou l'usage du langage composent la dimension polyvalente ou variante d'une théorie des compétences langagières.

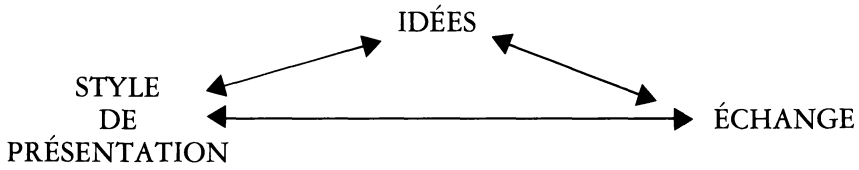
La formation ou le développement des compétences divergentes en langage, c'est-à-dire les arts discursifs, est déterminée par trois ensembles de conditions de base:

1) la mise en place du processus auto-régulateur, terrain de semence des prises de conscience et des réflexions sur le langage;
2) l'intégration d'habiletés sémantiques et linguistiques de base;
3) le contact à une médiation verbale positive.

Le processus auto-régulateur

La construction d'une compétence langagière n'est pas un processus unidirectionnel et linéaire. Le parlant n'accumule pas d'abord des idées, pour ensuite

les coder dans une forme correcte et les boucler en les contextualisant dans un discours. L'auto-régulation est de règle. Une idée significative émerge, on cherche naturellement à l'échanger et à la parfaire. Une intention est certes première mais une ouverture à réviser celle-ci est conséquente au feed-back de l'interlocuteur. Dans sa recherche à influencer un partenaire, le parlant modifie les termes ou expressions employés pour les rendre les plus clairs possible. L'échange engendre inévitablement la révision des idées émises et du style formel de présentation. La démarche régulatoire dans la construction d'une compétence discursive est tridimensionnelle et circulaire. Tel que l'illustre la figure suivante,



le processus intra et inter-constituants est modifiable et régularisé par les transactions entre les constituants. Comme entité isolée, ces constituants sont dynamiques, non statiques. Au contraire d'un moule qui imprime des produits figés, ils fourmillent de potentialités, de possibilités de création ou de re-création.

Comme système relationnel, les inter-influences sont potentiellement continuelles. Nos idées sont continuellement remaniées par l'apport des échanges ou actes de communication. Ainsi nos connaissances se modifient. Comme tout échange est contextualisé, l'idée ou le message est modulé et ajusté à la situation de communication. On s'auto-régularise en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication. Dans notre maniement du code linguistique, on s'auto-corrige et on ajuste son style et ses énoncés en fonction du contexte d'interaction et du niveau de connaissances impliqué. En somme, tous les circuits sont ouverts.

L'intégration d'habiletés sémantiques et linguistiques de base

Tout parlant compétent s'est construit une représentation du monde à la fois unifiée et cohérente. Comme conditions de base à l'élaboration d'une théorie du monde, le parlant a appris à abstraire, à être cohérent dans ses idées et à relativiser ses connaissances. Ces trois conditions sémantiques seront discutées dans un premier temps.

Tout parlant compétent sait monnayer ou échanger des significations par l'entremise du code verbal. La maîtrise de ce code, reflet des habiletés linguistiques, est actualisée dans les conditions suivantes: la fluidité, l'économie et la complexité verbales. Ces trois conditions linguistiques seront discutées dans un second temps.

Conditions sémantiques

• *L'abstraction*. L'abstraction est une recherche de l'abstrait, car elle est associée à l'édification des idées les plus immatérielles possible. Le parlant compétent n'est pas nécessairement un métaphysicien. Au contraire, l'attitude d'abstraction est ancrée dans le concret, dans le matériel: elle insiste d'abord à être bien informée. Le principal catalyseur de l'abstraction est l'apport d'informations qui permet au sujet de modifier ses croyances, d'identifier la nouveauté et de détecter les incongruités dans ses propres idées (Kagan, 1984). La source de toute connaissance est une assimilation d'informations, une formation interne d'idées, d'acquis mémorisés sur l'environnement animé et inanimé. Le jeune enfant abstrait, dès les premières années de sa vie, des régularités concernant les deux principaux champs de connaissance: la perception du monde extérieur et la perception de soi (Guidano et Liotti, 1983). L'attitude d'abstraction est le fruit d'une relation particulière entretenue avec les informations, à savoir le prolongement des idées. Le sujet s'ingénie à associer ses idées, à les lier à son expérience et à les rattacher à du possible et du vraisemblable: elles sont vouées à l'imaginatif. Il crée des analogies et des images qui les prolongent, c'est-à-dire qu'il fournit de l'extension imaginative à ses idées. Il conserve les images marquantes d'événements passés, invente un avenir et formule ses représentations de manière entièrement nouvelle.

• *La cohérence*. Une idée n'est pas une entité isolée. Toute idée est le produit d'une relation entre une image mentale et un matériel physique. Cette correspondance est cohérente lorsque la relation entre ces deux entités est durable tout en étant ouverte à l'élaboration d'autres associations. Conséquemment, les idées sont structurées comme le sont nos actions (Bruner, 1983). Une action est cohérente en autant que nous pouvons y identifier un ordre quelconque. Par exemple, dans l'action de boire un verre d'eau, l'action est structurée ou ordonnée quoiqu'on puisse l'exécuter de mille et une façons: des façons inusités de boire, des verres multidimensionnels et des qualités différentes d'eau. Mais, l'acte de boire un verre d'eau respecte une structure de base: il faut au préalable de l'eau dans le verre avant de pouvoir la boire.

Tout comme il existe une structuration de l'action, il existe une structuration correspondante des idées. La structuration des idées recouvre ici deux sens. Un premier sens réfère aux liens associatifs entre les idées. Nous pouvons associer les idées les plus incongrues par la voie d'analogies. Néanmoins, il faut admettre que tout n'est pas possible. Si l'on est le seul à comprendre la liaison entre deux idées, la liaison s'avérera inefficace. Si l'on se créait une symbolique privée qui transgressait les conventions admises (par exemple un code verbal personnel) l'incommunicabilité serait totale.

Un second sens lié à la structuration des idées est celui rattaché à la proposition, c'est-à-dire à l'articulation de nos idées dans un ordre, articulation de deux idées, articulation d'un discours d'envergure qui agence une multitude de propo-

sitions. La proposition est de par sa nature une relation ordonnée. Elle reflète la structure de l'action. La structure de base d'une action pourrait comprendre trois propriétés: de l'agent à l'action, du thème au commentaire et du connu à l'inconnu. La proposition s'organise telle qu'un actant (agent d'action ou entité dissociée) est une source d'action. Il accomplit une action, l'agent étant donc premier et son action est décrite dans un second temps. Si l'action se complexifie, ces relations s'ajoutent à la suite ou sont enchâssées comme modulatrices d'actions. Un deuxième élément d'ordre dans la proposition est que le thème est premier dans la structuration d'une idée et que le commentaire vient parachever l'élément central. Le thème représente la matrice de la proposition et le commentaire l'illustre. Le troisième élément d'ordre est que l'information ancienne occupe la première place en termes de déroulement temporel, ensuite on agence l'information nouvelle. On procède du plus familier au moins familier dans l'alliance des idées qu'on élabore.

• *La relativisation de nos connaissances*. Notre pensée, fruit de connaissances acquises, n'est pas constituée d'idées éparses et décousues. On cherche à organiser ses idées, à se donner une philosophie de vie, à se développer des principes et des convictions. Sinon, la vie serait embrouillée; aucun motif n'animerait notre action. On serait une girouette, une personne sur qui on ne peut se fier car on serait aussi changeant que le vent. À l'autre extrême, certaines personnes rigidifient leur pensée à un tel point qu'elles ont réponse à tout. Ces personnes se sont élaboré un code rigide de vie et le tout venant est adjugé en termes de ce code. Cette attitude d'esprit en est une de fermeture au nouveau qui risquerait d'ébranler ou d'interroger les connaissances acquises. Une telle attitude valorise la réponse au lieu du questionnement et la réponse est inévitablement univoque.

Conditions linguistiques

• *La fluidité verbale*. Le premier input verbal significatif distancé est le mot. Les personnes privilégiées dans l'environnement d'un parlant réfèrent des mots aux objets, personnes et événements qui l'entourent. Ce qu'il boit plusieurs fois par jour est dénommé continuellement *lait* et il adoptera ce mot pour se référer à ce qu'il boit. Il en arrivera à dire *lait* sans la présence physique de ce liquide. Le mot est alors un signe linguistique, c'est-à-dire qu'il est un instrument distancé de la relation entre un objet physique et un concept. L'enfant apprend graduellement à se débrouiller dans un monde de mots proposés par son environnement. Il se développe un lexique à la mesure du lexique fourni par l'environnement. Par contre, le lexique est significatif en autant qu'il est lié à l'expérience vécue. C'est l'expérience vécue, la signification donnée aux objets, événements et personnes, qui détermine la construction du lexique. Le lexique du jeune enfant est relativement limité parce que son expérience de vie et sa capacité d'intégrer des données de son environnement sont limitées. Vouloir lui enseigner un lexique enrichi par le biais de la seule imitation de mots est peine perdue. L'enfant imite les mots et assimile le lexique qui est rattaché à des expériences significatives.

• *La complexité et l'économie verbales*. Nous ne parlons pas par l'entremise de mots isolés ou juxtaposés. Nous construisons des énoncés pour représenter et partager notre réel. Ces énoncés peuvent être de composition simple (énoncé simple) ou complexe (énoncé complexe). La première syntaxe d'un enfant est nécessairement simple. Il exprime ses pensées dans un énoncé simple mais ordonné. Il ne juxtapose plus des mots. Il transpose une expérience de façon ordonnée par l'intermédiaire d'une articulation de mots. Sa syntaxe est simple parce que la structuration de son expérience de vie, la structuration de ses actions est simple. Il établit des relations simples entre événements, objets ou personnes, relations d'abord à deux éléments (énoncés de deux mots) et progressivement il ajoute des éléments. La longueur de ses énoncés reflète la complexité du codage de ses expériences. La longueur moyenne de ses énoncés est la mesure de la complexité de sa syntaxe et ce, jusqu'à une longueur moyenne de quatre-cinq mots. Lorsque le sujet sait produire des énoncés de cette longueur, il n'allonge plus ses énoncés, il les enchevêtre et les enchâsse entre eux, il lie ses propositions en subordonnant et coordonnant les éléments de son message. Il construit un ordre vertical alors que l'ordre syntaxique premier était horizontal. La syntaxe complexe est le reflet d'un codage explicite de la réalité, c'est-à-dire que le parlant se montre habile à fournir verbalement tous les éléments essentiels du message projeté: les repères temporels, spatiaux, causals et modaux. Il contextualise linguistiquement son discours alors que dans une syntaxe première et simple le contexte non linguistique est fréquemment nécessaire pour que le locuteur comprenne son discours. Le discours premier d'un parlant est souvent implicite, c'est-à-dire que la présence du contexte est nécessaire pour comprendre son message.

La syntaxe complexe est donc l'habileté à structurer verbalement ses actions et ceci implique un savoir-dire varié et économe. Une syntaxe variée représente l'habileté à construire des énoncés complexes tout comme des énoncés simples et des énoncés indépendants. Une syntaxe économe représente l'habileté à formuler verbalement son message de façon à dire ce qu'on a à dire dans un énoncé qui soit le plus clair possible.

La médiation verbale positive

Toute personne en contact avec un enfant devient un médiateur qui lui décrit le monde et ce, jusqu'au moment où il en arrive à comprendre le monde tel qu'il est décrit. La période de l'enfance se caractérise par la formation d'un noyau relativement stable de connaissances tacites et implicites; ce noyau joue une fonction régulatrice dans la construction et l'élaboration des expériences subséquentes et ce, bien avant que l'enfant puisse se les rappeler et y réfléchir.

Décrire le monde à l'enfant, c'est savoir jouer, savoir participer aux expériences et aux questionnements qu'il énonce. Le médiateur accompagne l'enfant dans son vécu. Il reflète verbalement l'expérience partagée (c'est le modeling) et à quelques occasions ajoute des informations nouvelles.

Les premiers pas dans la construction d'une expérience significative de vie doivent éveiller le goût de poursuivre et d'aller au-delà. La condition déterminante de cette poursuite est que le médiateur compétent ait satisfait aux besoins d'information ou à la soif d'apprendre de l'apprenant. Le rôle de médiateur n'en est pas un de dispensateur décontextualisé d'un savoir, «d'explicateur» de phénomènes ou de directeur de conscience, mais un de joueur ou de participant actif dans les expériences, les ajustements à la vie communautaire et les questionnements spontanés suscités par la vie.

Le médiateur est un accompagnateur d'expériences, celui qui reflète l'expérience vécue, soit par l'entremise de paroles qui modèlent l'expérience, soit par l'entremise d'une action conjointe avec l'apprenant, soit par l'entremise de démonstrations de certains aspects de l'expérience, soit par l'encouragement qui incite l'apprenant à préciser et à prolonger son questionnement. L'expérience s'avère réussie lorsque l'apprenant en arrive à abstraire à partir d'elle, à aller au-delà de l'information pour la comparer à d'autres expériences, pour établir des analogies avec d'autres dimensions de la vie et ainsi en arriver à prolonger son expérience dans un nouveau questionnement. La connaissance, tout comme la communication, émerge d'un questionnement et aboutit à un nouveau questionnement.

Une médiation verbale efficace rencontre six principes fondamentaux dans la transaction: l'intentionnalité, la signification, la transcendance, le contrôle comportemental, le partage et la recherche de la maîtrise (Feurestein *et al.*, 1980). Le principe d'intentionnalité rend explicite au sujet l'objectif de toute activité significative. Le principe de signification vise à susciter une motivation et une orientation dans l'action. Le principe de transcendance guide l'enfant à généraliser ce qu'il a appris aux autres sphères de sa vie. Le principe de contrôle comportemental amène le sujet à être responsable de ce qu'il entreprend. Le principe de partage vise à maintenir un échange continuel. Enfin, le principe de la maîtrise module l'input tel que le sujet atteint une réussite certaine.

Raymond LeBlanc

RÉFÉRENCES

Bruner, J.S., *Savoir faire, savoir dire*, Paris: Presses Universitaires de France, 1983.

Feurestein, R., Y. Ravel, M.B. Hoffman et R. Miller, *Instrumental enrichment*, Baltimore: University Park Press, 1980.

Gardner, H., *Frames of mind (The Theory of multiple intelligences)*, New York: Basic Books, 1983.

Guidano, U.F. et G. Liotti, *Cognitive processes and emotional disorders*, New York: Guilford Press, 1983.

Jacob, F., *Le Jeu des possibles*, (Essai sur la diversité du vivant), Paris: Fayard, 1981.

Kagan, J., *The Nature of the child*, New York: Basic Books, 1984.

Mandler, G., *Mind and body (Psychology of emotion and stress)*, New York: W.W. Norton, 1984.