

# Pour une conception plurilingue de la notion de "compétence", "competence", "Kompetenz"...

**Bernard SCHNEUWLY**

Université de Genève  
Section des sciences de l'éducation  
40 Boulevard Pont d'Arve, 1205 Genève, Suisse  
Bernard.Schneuwly@unige.ch

*Ceci est un essai.*  
(René Magritte, adapté par B.S.)

## Deux langues – un même mot – de nombreuses significations charriées

Parler français ou allemand a un premier sens évident: le locuteur fait usage d'un système qui comprend des mots, des sons, des unités significatives, des constructions syntaxiques différents. A moins de maîtriser les deux langues, le francophone ne comprendra presque rien de ce que dit le germanophone, et inversement. Mais parler une langue veut également dire se mouvoir dans un ensemble de significations particulières que chaque langue charrie dans chaque mot – effectivement tel un fleuve qui emporte les branches de l'année, les troncs du siècle passé, des sédiments minéraux d'époques qui peuvent se compter en milliers voir millions d'années –, même si le mot semble être le même dans chaque langue. Ainsi en va-t-il de celui de "compétence", commun à de nombreuses langues. Regardons cela pour deux de nos langues nationales.

Quand je parle français, "compétence" signifie d'abord, dans son sens courant, très ancien déjà, "capacité due au savoir, à l'expérience" (Rey 1992: 459). A cette signification vient s'ajouter, dans le contexte linguistique, la signification anglo-saxonne qui l'oppose à performance, au sens étroit que lui a donnée Chomsky, reprise et élargie par Hymes (Bulea & Bronckart 2005). Puis, telle une immense vague, dans le domaine de la formation, puis de l'enseignement, déferle la signification, toujours anglo-saxonne, de "competence", apparue dans les années 1970, liée au management, à la gestion des ressources humaines, et qui se définit clairement par rapport à l'employabilité économique (Banadusi 2008). A travers la formation professionnelle, qui de toute évidence vise l'employabilité, la notion entre puissamment dans les systèmes d'éducation renforçant dans ceux-ci

l'orientation utilitariste, comme le dit crument, dans sa pénétrante analyse du concept, Crahay (2004): "La logique de la compétence est, au départ, un costume taillé sur mesure pour le monde de l'entreprise. Dès lors qu'on s'obstine à en revêtir l'école, celle-ci est engoncée dans un habit trop étriqué eu égard à sa dimension nécessairement humaniste" (p. 21), n'hésitant pas à faire un pas de plus encore et à répondre plutôt positivement à la question qu'il pose: "La logique des compétences est-elle asservie au projet dérégulateur de l'idéologie néolibérale ?" (p. 4 ; voir pour une analyse Laval 2004). Parler "compétence", en français, dans le domaine de l'éducation comporte un fort risque de parler anglais: non pas celui de Shakespeare ou Joyce, bien au contraire, mais celui de la "pensée unique", brillamment décrit par Hagège (2012). Ce qui ne doit pas empêcher d'essayer de récupérer, dans la lutte quotidienne autour des mots, le premier sens de compétence, toujours présent bien sûr...

Venant donc de la francophonie, nourri d'une bonne dose de scepticisme, quelle ne fut pas ma surprise de voir, lors d'un congrès germanophone de didactique de la littérature, les "lettreux", pourtant d'habitude particulièrement méfiants à l'égard de la notion de "compétence" qui fait entrer puissamment une orientation utilitariste dans l'école, user tranquillement de ce mot qui semblait sans problème se marier avec la pensée humaniste qu'incarne plus que toute autre la littérature à l'école. Comment était-ce possible? Les germanophones se référant à *Kompetenz* dans le domaine de l'enseignement ne parleraient-ils pas la novlang anglaise du management? Et en effet, de fil en aiguille, je vois que le mot charrie un tout autre matériau sémantique encore, qu'ont introduit dans le discours de grands chercheurs en éducation comme Roth (1971), qui distingue trois formes de compétences: liée aux choses, au social et à soi. Ou Klafki, qui, se référant explicitement à Comenius (*omnes, omnia, omnino*), à la *Aufklärung* (aux *Lumières* dit-on en français) et au concept de *Bildung* travaillé dans une longue lignée de pédagogues allemands, définit des compétences fondamentales qu'un personne doit atteindre par la *Allgemeinbildung* qu'offre l'école, telles que l'aptitude à la critique, à l'argumentation, à l'empathie, à la pensée en réseau... S'inspirant de cette tradition, d'autres chercheurs ont développé des perspectives analogues, inscrivant notamment les compétences dans les disciplines scolaires (Tenorth 2004): "Im Lehrplan der Schulen sind diese Dimensionen (qui permettent la construction de compétences) als Modi des Weltzugangs repräsentiert, durchaus reinterpretierbar in der bildungstheoretischen Tradition, die seit Wilhelm von Humboldt für die schulischen Kenntnisse bereitsteht, nämlich als "mathematisches" , "historisches" , "linguistisches" , "ästhetisch-expressives" und "philosophisches" Verstehen von und Verhalten zur Welt. In Schulfächern finden diese Dimensionen des Weltzugangs ihre historisch-institutionelle Konkretion." (p. 95). Ces chercheurs en sciences de l'éducation ont ainsi puissamment nourri la pensée pédagogique allemande

qui – sans doute aussi grâce à ce matériau charrié et à la possibilité d'une articulation explicite avec la longue tradition de la *Bildung* – fonde un rapport plus détaché avec le mot que peuvent dès lors utiliser, sans trop de problèmes, les "lettreux" lors de leur congrès. Il serait impossible de voir se réunir des enseignants francophones de littérature discutant "compétence en littérature" sans une dénonciation d'emblée viscérale.

Parler "compétence" en français et en allemand ne produit donc de toute évidence pas le même sens; et l'anglais y ajoute la tonalité aujourd'hui dominante, véhiculant la pensée managériale. Trouve-t-on ce matériau charrié dans les trois textes de linguistes – je pense que cette origine disciplinaire en l'occurrence n'est pas anodine – proposés dans la présente section? C'est à partir de cette question que je vais commenter les textes.

### **"Kommunikative Kompetenz": ou l'innocence de la linguistique**

Le texte de Kummer et Willeke, paru en 1976, se réfère comme par évidence au concept de "compétence communicative". Le terme n'est nullement discuté; il est défini en disant que dispose d'une compétence communicative celui qui a l'aptitude (*Fähigkeit*) d'agir de manière intentionnelle et de légitimer son action. Les auteurs abordent cette compétence du point de vue de sa transmission (*Vermittlung*): il s'agit de permettre aux élèves d'agir communicativement. Le discours des auteurs ne se situe nullement encore dans le débat des compétences tel que nous le connaissons aujourd'hui et dont j'ai brièvement décrit quelques éléments plus haut. L'orientation du texte est double: 1. Il s'agit d'une part d'asseoir véritablement un travail d'enseignement dans une perspective communicative. Les auteurs montrent en effet que derrière une apparence communicative, une orientation grammaticale se cache de fait, toujours présente dans la plupart des manuels d'enseignement d'une langue étrangère de l'époque. Il faut donc la dépasser et structurer l'enseignement selon des unités véritablement communicatives, les actes de langage. 2. Il s'agit d'autre part de s'opposer aussi aux approches qui se réfèrent à un modèle idéal de l'action communicative dont l'application à l'enseignement ne tient pas compte de facteurs qui, par essence, structurellement, empêchent leur réalisation. L'application pure et simple de concepts linguistiques – une tendance "applicationniste" qu'on peut aussi observer pour la langue première (Bronckart & Schneuwly 1991) – a pour effet qu'on "transfère bien trop assidument et rapidement des termes accrocheurs dans un nouveau domaine, sans examiner leur valeur dans l'ensemble du nouveau domaine." (p. 63) Il faut intégrer ces facteurs de perturbation – on parlerait aujourd'hui de "transposition didactique" (Chevallard 1985) –, notamment en créant une claire conscience des rôles qu'occupe le locuteur ou l'auditeur, et en transmettant aussi des capacités métalangagières pour gérer des situations communicatives par essence complexes pour un locuteur qui

apprend une langue étrangère. Afin de concrétiser ce programme, les auteurs proposent de circonscrire précisément un cadre en définissant les destinataires de l'enseignement et de leurs besoins. Ils exemplifient leur propos par des unités dédiées à des étudiants étrangers qui apprennent l'allemand pour leurs études dans une université allemande. Des actes de langage particulièrement importants pour les études – tels "demande d'information", "informer", "expliquer, affirmer" – sont proposés et des séquences de ces actes ("proposer – accepter – expliquer/affirmer – confirmer") sont construits, le tout visant précisément la construction d'une compétence communicative permettant d'agir dans des situations précises. Selon les auteurs ne faut en effet jamais séparer le système langagier du contexte d'action, lui-même situé dans un contexte social plus large d'action.

Le concept de compétence joue donc de fait un rôle mineur dans cette contribution. Pour les auteurs, il s'agit avant tout de créer la possibilité d'agir dans des situations clairement délimitées. Soulignons cependant tout de même la grande ambition qui est celle des auteurs. Certes, ils critiquent des visées à leurs yeux trop élevées, présentes dans une définition idéale de l'action communicative, inspirée à l'époque – on est juste après les années 68 – de théories émancipatoires. Mais ils adoptent eux-mêmes une position qui inclut des dimensions de prise de conscience de la situation de communication, voire de prise en compte d'aspects sociétaux, qui sont tout à fait en ligne avec la pensée progressiste de l'époque et qu'on trouve parallèlement – les auteurs n'y font nullement référence: le débat entre linguistique appliquée et sciences de l'éducation n'existe guère – dans la notion de compétence qui commence à s'instaurer dans la *Erziehungswissenschaft* contemporaine, comme nous l'avons vu plus haut, en relation notamment avec le concept de *Bildung*. Ce qui frappe également, en lien précisément avec cet autre débat sur la compétence, est le fait que la *Vermittlung*, dans l'approche de Kummer et Willeke, ne vise que la capacité de communiquer, à savoir la dimension utilitaire de l'enseignement, certes ici doublée d'une conscience du rôle et de la situation. Tout en se situant donc dans la lignée du concept linguistique et comprenant des dimensions qui visent une action qui va au-delà de la situation immédiate, la compétence communicative visée semble donc compatible avec celle qui se généralise de la *competence* anglo-saxonne.

### **L'innocence à l'épreuve: la compétence entre deux feux – une tentative de compromis**

Dans son article paru en 1980, Wendt semble intégrer la dimension pédagogique de *Kompetenz*. Se référant à des méthodes d'enseignement classiques du début du 20<sup>e</sup> siècle, tout en critiquant la distance par rapport à des situations potentiellement vécues par des apprenants, Wendt insiste sur la

visée culturelle des contenus présentés, insistant sur la nécessité de garder cette dimension. La discussion des différentes approches d'enseignement d'une langue étrangère qu'il propose ensuite est cependant quasi exclusivement guidée par le critère de probabilité de rencontrer les situations simulées, voire réelles, proposées dans les méthodes et approches d'enseignement, notamment audio-orale et audiovisuelle, dans la vie quotidienne, avec une critique parfois assez virulente: "Quelle situation peut-on se représenter dans laquelle un-e Suisse/sse dont la langue maternelle n'est pas le français produit des énoncés tels que 'Vous ne devriez pas mettre le soufflé au four'?" demande ironiquement l'auteur (p. 6). Cette orientation avant tout "utilitariste" qu'il adopte également dans ses propres propositions méthodologiques est cependant mise en perspective par l'ajout d'une visée éthique, mettant en évidence que des situations d'interaction fictives ou réelles (interactions en classe) comportent toujours une dimension sociale, qu'il y a donc un "soziales Lernen". Ceci l'amène à une définition de la compétence communicative qui, sans le faire explicitement, réfère de fait au concept de *Kompetenz* ayant cours en sciences de l'éducation. Il définit en effet la compétence communicative dans une langue étrangère comme la "capacité [on notera qu'à nouveau la compétence est définie comme capacité: n'est-ce pas un peu le serpent qui se mord la queue?] d'agir de manière responsable dans la langue étrangère avec le but de promouvoir ses propres intérêts et ceux des autres de manière finement articulée" (p. 13). Ou: "la compétence communicative est la capacité de ne pas accepter une situation comme inamovible, mais de la co-construire de manière socialement responsable". Et de référer explicitement au fait que l'enseignement d'une langue étrangère vise toujours des finalités pédagogiques, de développement de la personne. Wendt rappelle à ce propos que ces finalités étaient antérieurement présentes dans la lecture de Shakespeare et des classiques français par exemple. La "didactique communicative", elle, poursuit ces mêmes finalités à travers des buts sociaux présents dans les situations, avec un intérêt beaucoup plus immédiat de connaissance et de savoir-faire. Wendt propose de distinguer clairement cette approche intégrant une visée pédagogique de celle qui, bien plus radicalement, vise un apprentissage immédiatement utile, telle qu'on le voit dans les approches qu'il a critiquées auparavant, en général situées dans le domaine de la formation des adultes. La "didactique communicative" ne devrait en aucun cas abandonner les finalités de développement de la personne que doit assumer l'école. Wendt propose dès lors de distinguer entre la "compétence communicative", qui comprend des finalités pédagogiques pour l'enseignement d'une langue étrangère, et l'"aptitude à la communication" [*Kommunikationsfähigkeit*] qui a pour seule finalité l'utilité pratique.

On constate dans ce texte une forte oscillation entre deux finalités en fin de compte contradictoires, ou du moins difficilement compatibles: Wendt insiste

très fortement, à plusieurs reprises, sur la nécessité d'avoir des situations qui ont une valeur de transfert plus élevée (*höherer Übertragungswert*), un critère essentiel dans son analyse des approches audio-orale et audiovisuelle. En même temps, sa définition de la compétence, située dans la tradition allemande de la *Bildung*, ne lui permet pas d'assumer jusqu'au bout ce positionnement. Il s'en sort en donnant à ces situations une valeur de *soziales Lernen*, qui d'ailleurs remplace la finalité "culturelle" de l'enseignement classique des langues étrangères à laquelle il fait référence d'entrée de jeu. Mais, ce *soziales Lernen* ne définit en rien les contenus de l'enseignement, comme le démontre d'ailleurs sa discussion des critères de définition des contenus langagiers: il constate une très forte convergence avec le *Niveau-seuil*, en y ajoutant quelques critères, et notamment celui de la probabilité d'usage, celui des stratégies de communication – qui va au-delà des actes de langages – et la nécessité d'un ancrage socio-culturel.

Visiblement, Wendt se sent pris entre deux exigences: celle d'une compétence définie dans la perspective émancipatrice de la *Bildung* allemande, et celle, utilitariste, qui se manifeste de plus en plus puissamment dans la *competence* anglo-saxonne. Il écrit en 1980: le tsunami commence à se manifester tout doucement.

### Où l'on parle "Klartext" – l'innocence définitivement perdue

Sautons allègrement 26 ans. La vague a déferlé. Lüdi, l'un de ses propagateurs, tire un bilan en 2006. On constate d'abord qu'il n'est plus du tout question de *Kompetenz* au sens allemand que nous venons de voir, inséré dans une perspective pédagogique large de la *Bildung*. L'abandon du concept chomskyen (qui, à mon avis, n'a jamais été vraiment opérationnel, bien que régulièrement invoqué; nous venons de le voir) a permis, selon Lüdi, d'arriver à la vision socio-linguistique hymesienne de la compétence communicative, plus proche des définitions "dans le monde du travail [... permettant] de construire des ponts en direction des sciences économiques relatives à la gestion des entreprises" (p. 176). La *competence* anglo-saxonne est décrite dans la pureté de son contenu idéologique (sans doute, soit dit en passant, loin des intentions de Hymes...). La question se pose donc de savoir – et dans cette perspective c'est la seule question qui finalement compte –: "Dans quelle mesure des compétences langagières ainsi décrites (et examinées) correspondent-elles aux besoins de la vie quotidienne, aussi et surtout dans le domaine professionnel?" (p. 177), et, plus clairement encore: il faut rendre la communication "plus efficiente et efficace (dans le sens du rendement communicatif subordonné au rendement économique de l'entreprise en question)" (p. 187). Certes, Lüdi parle ici de compétence plurilingue, mais comme le montre la citation précédente, le sens des

définitions de la compétence est clair: une subordination du rendement communicatif au rendement économique.

Pour Lüdi, l'utilisation des niveaux de compétences "représente sans doute un progrès important en direction de plus de transparence et de cohérence dans le domaine de l'enseignement des langues" (p. 177). Certes, il critique de nombreux points insuffisants: danger de réification; limite des mesures dans les domaines plus complexes; approches unilatérales parce que ne différenciant pas les différents domaines langagiers; problème des mesures dans la sélection notamment dans des situations d'examen. Il soutient aussi fortement la nécessité de ne pas se limiter à une vision des compétences basée sur une idéologie unilingue pour aller vers des modèles de compétences plurilingues. A aucun endroit cependant ne pointe une réflexion critique concernant la visée utilitariste de l'enseignement des langues. La notion de compétence renoue certes "avec ses origines" dans le langage juridique, constituant la base d'un outil permettant d'exercer la "capacité que possède une personne de porter un jugement de valeur dans un domaine dont elle a une connaissance approfondie" (*Trésor de la Langue Française*), c'est-à-dire un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être" (p. 175). Mais surtout, elle est ainsi au service de la gestion des ressources humaines managériales liant *competence* et *employability*.

### **Bref retour dans l'histoire pour mieux avancer – pour un plurilinguisme des significations pour contrer la pensée unique**

Dans un remarquable ouvrage sur l'histoire de l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Suisse romande, Extermann (2014) montre l'intensité des débats sur les finalités de cette discipline scolaire durant un siècle, menés notamment par la profession des enseignants elle-même qui développe ainsi sa discipline. Nous retrouvons dans ces débats, plus systématiquement développés, les accents qu'a mis Wendt dans son texte concernant le développement de la personne, et aussi les quelques incises qui vont au-delà d'une visée malgré tout utilitariste qu'on peut trouver chez Kummer & Willeke.

Extermann montre que la discipline scolaire "allemand langue étrangère" en Suisse romande (et sans doute aussi celle du français langue étrangère en Suisse allemande) est soumise à une triple contrainte paradoxale. Cette contrainte se manifeste dans un processus de construction de la discipline qui, plus que d'autres, peine à parvenir à une unité, d'autant qu'elle n'a pas d'ancêtre sur lequel s'appuyer, contrairement au français ou aux mathématiques par exemple, et qu'elle doit se frayer une place parmi des disciplines déjà là. Les oscillations continues entre *approche utilitariste* qui vise la pratique immédiate de la langue, et *humanisme* qui privilégie l'étude de la langue et de la littérature sont dans cette discipline quasi constitutives, avec en plus, en point de mire, troisième contrainte, toujours aussi l'idée de

contribuer à *l'unité de la nation* en apprenant la langue des autres concitoyens.

La difficulté de "disciplinariser" l'allemand appelle des professionnels, des professeurs, qui, outre de connaître la langue et la littérature, doivent sans cesse faire évoluer leur discipline pour éviter que l'un des pôles domine, risquant ainsi de la faire éclater et de lui faire perdre sa légitimité. Et ils y parviennent: l'allemand s'impose comme discipline et va prendre une place grandissante dans le concert des disciplines scolaires.

Mais la visée humaniste de la discipline ne se limite pas à la question de la culture, voire de la littérature en langue étrangère, dominante dans les débats des professionnels souvent rattachés au gymnase. Dans sa pénétrante analyse, Vygotski a, il y a fort longtemps déjà, esquissé une voie pour penser l'enseignement des langues étrangères loin de tout paradigme utilitariste: "De même que l'algèbre est une généralisation et donc une prise de conscience des opérations arithmétiques et leur maîtrise, le développement d'une langue étrangère sur la base de la langue maternelle signifie une généralisation des phénomènes linguistiques et une prise de conscience des opérations verbales, c'est-à-dire leur traduction sur le plan supérieur d'un langage devenu conscient et volontaire." (1935/1985: 290) Cette définition de la fonction psychologique de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère n'annule nullement la dimension utilitariste, voire économique, de l'enseignement des langues étrangères, mais la situe dans la lignée de la pensée humaniste. Tout en plaçant cette fonction dans le contexte plus large de la fonction de l'enseignement scolaire pour le développement de l'enfant, Vygotski concrétise la fonction de l'enseignement d'une langue étrangère en référence à la profonde réflexion de Goethe, cet illustre représentant de la *Aufklärung*: "Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen." [Celui qui ne sait aucune langue étrangère ne sait rien de sa propre langue.] (Goethe, 1833/1981: 508; traduction, p. 35). On retrouve ainsi la signification que charrie la notion de *Kompetenz* se référant à la *Bildung*, à la *Aufklärung* et à Comenius pour qui "il est nécessaire de connaître plusieurs langues puisque nous entrons en contact avec un nombre important de langues et qu'aucune d'elles ne suffit ni à elle-même, ni à la réalité pour acquérir la sagesse" (1648/2005: 380). Nous sommes bien loin de la pensée unique qu'essaie de nous imposer la notion managériale anglo-saxonne de *competence*.

En guise de petite conclusion, une exhortation: faisons usage, suivant Comenius, de la *polyglottia* et parlons en plusieurs langues pour enrichir les significations que chacune charrie dans les mots qui sont semblables et qui structurent nos institutions et pensées. Comme le disait si joliment Volochinov dans le langage révolutionnaire de son époque, proposant une analyse qui s'applique *mutatis mutandis* à notre problème: "Dans chaque signe

idéologique s'entrecroisent des accents d'orientation différente. Le signe devient l'arène de la lutte des classes." (1929/2010: 161) La *polyglottia* est une arme contre la pensée unique.

## RÉFÉRENCES

- Banadusi, L. (2008). Compétences et employabilité. In: A. Van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 75-79). Paris: PUF.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13, 8-26.
- Bulea, E. & Bronckart J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences langagières. In: J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ?* (pp. 193-227). Lille: Presses du Septentrion.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Comenius, J. A. (1648/2005). *Novissima linguarum methodus. La toute nouvelle méthode des langues*. Genève : Librairie Droz.
- Crahay, M. (2004). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. Manuscrit. Genève: Université de Genève (publié sous forme révisée dans: (2006) *Revue française de pédagogie* 154, 97-110).
- Extermann, B. (2014). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*. Neuchâtel: Alphil.
- Goethe, J.W. (von) (1833/1981). *Maximen und Reflexionen* (Werke - Hamburger Ausgabe Bd. 12). München: Deutscher Taschenbuch Verlag [traduction: Goethe, J.W. (von), 1842). *Maximes et réflexion* (trad.: S. Sklower). Leipzig: Brockhaus & Avenarius].
- Hagège, C. (2012). *Contre la pensée unique*. Paris: Odile Jacob.
- Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: Edition la Découverte.
- Rey, A. (éd.) (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaire Le Robert.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schroedel.
- Tenorth, H.-E. (2004). Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät*, 73, 87-98.
- Volochinov, V. N. (1929/2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Paris: Editions Sociales.