

LA NOTION DE COMPETENCE ET LE STATUT DE SES COMPOSANTES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Bakary DIARRA

Université Cheikh Anta DIOP

Résumé

Pour favoriser une explicitation et une compréhension rationnelles de la notion complexe de compétence, celle-ci est perçue comme une structure constituée d'éléments distincts et identifiables, interagissant de manière ordonnée.

Chaque composante a fait l'objet de description pour en saisir la nature et les caractéristiques essentielles qui la déterminent.

En didactique, la compétence de communication a permis d'envisager l'enseignement /apprentissage des langues dans une perspective actionnelle, c'est-à-dire celle qui conçoit l'apprenant comme acteur social effectuant des tâches communicatives dans une communauté de communication.

Mots clefs : compétence, capacité, contenus référentiels, contextes.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Abstract

To better capture the essence of communicative competence, the concept needs to be perceived as a complex structure composed of distinct and interacting components, each of which has been thoroughly investigated to elicit its critical features.

In language teaching pedagogy, communicative competence sets the teaching / learning process in an action framework within which learners are viewed as active players performing communication tasks in a speech community.

Key words: competence – skill – referential content – contexts.

INTRODUCTION

Une revue des différentes approches mises en œuvre dans la planification des apprentissages au Sénégal permet de constater l'existence de deux portes d'entrées¹: l'entrée par les contenus et l'entrée par les objectifs.

Le diagnostic de ces démarches a conduit à établir des limites, origine des récriminations proférées par les acteurs et partenaires de l'école, soucieux de la qualité des apprentissages.

Prenant la pleine mesure de ce malaise, les autorités pédagogiques ainsi que les gestionnaires du système éducatif sénégalais ont décidé de procéder à la rénovation des méthodologies d'enseignement. L'approche par compétences, eu égard aux diverses perspectives qu'elle offre et tenant compte des insuffisances antérieurement constatées, constitue la nouvelle option, destinée à assurer la construction de savoirs et de savoir-faire aptes au transfert et au réinvestissement dans des situations de la vie sociale. Ce faisant, on donne ainsi du sens aux apprentissages en liant l'école à la vie, évitant dès lors le caractère

¹ Guide pédagogique-Enseignement élémentaire (2006). République du Sénégal, Ministère de l'éducation-Dakar. EENAS p.7.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

artificiel des activités scolaires dont les acquis devenaient inopératoires, une fois que l'apprenant devait faire face aux réalités de la pratique sociale auxquelles il est quotidiennement confronté.

Notre intention est de participer à cette réflexion méthodologique devenue nécessaire si nous voulons re-situer les missions de l'institution scolaire dans un monde globalisé en perpétuel devenir.

I. LA NOTION DE COMPETENCES EN EDUCATION, ESSAI DE DEFINITION ET CARACTERISTIQUES GENERALES.

Nous ne reviendrons pas ici sur les détours à faire dans la clarification conceptuelle de la notion de compétence tant le terme peut conduire à une sorte de polysémie dans son usage en éducation.

D'emblée, nous nous inscrivons dans l'orientation qui fait aujourd'hui consensus (Le Boterf 1995 ; De Ketele 1996 ; Roegiers 2000) en envisageant la compétence comme la contextualisation des savoirs et des savoir-faire. Ce point de vue engage en même temps les objectifs pédagogiques dans des démarches d'intégration.

En effet, on a souvent reproché à « l'entrée par les objectifs » de construire des connaissances saucissonnées, atomisées au point que l'apprenant, devant cette pléthore d'objectifs, n'était pas capable de structurer le tout en des ensembles pourvus de sens. La conséquence qui en découle, au plan des acquis scolaires et des attentes sociales, est simplement dérisoire puisque l'idée de mobilisation conjointe des capacités acquises, face à une situation, n'était pas fonctionnelle.

Dès lors, nous concevons le concept de compétence comme dépassant et franchissant les bornes restrictives des objectifs spécifiques. En ce sens, tout en prolongeant l'exercice de

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

capacités sur des contenus, la compétence prend en charge à la fois les situations dans lesquelles s'effectuent ces activités, ce qui, du coup, donne du sens aux acquisitions en permettant à l'apprenant de mesurer les limites objectives des possibilités offertes.

Bon nombre de spécialistes partagent ce point de vue. C'est pourquoi Gérard et Rogiers (2003) l'ont repris quand ils considèrent la compétence comme « un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci »². La compétence, vue sous cet angle, est intéressante à plus d'un titre surtout quand on la perçoit au prisme de la schématisation proposée par De Ketele (1996), selon la formule ci-dessous :

$$\begin{aligned} \text{Compétence} &= \{\text{capacités X contenus}\} \text{ X situations} \\ &= \{\text{Objectifs spécifiques}\} \text{ X situations} \end{aligned}$$

Une telle représentation permet l'explicitation et l'éclairage des différentes catégories qui interagissent pour constituer un ensemble formant une structure avec les différents composants qui sont interconnectés de manière ordonnée et hiérarchisée. Toute démarche d'enseignement/apprentissage conçue de façon cumulative s'estompe et donne place à une logique de construction de savoirs et de savoir-faire qui prend appui sur l'élaboration de structures d'accueil dans un type de progression spiralaire. De plus, l'enseignant mesure bien la complémentarité ainsi que la continuité qui caractérisent deux démarches d'enseignement qu'on a souvent opposées. En réalité, la construction des objectifs spécifiques qui président à l'enseignement selon une «entrée par les objectifs» assurent une sorte de légitimité à l'approche conçue selon des compétences identifiées.

Les composants que sont les capacités et les contenus d'enseignement (ou l'objet d'apprentissage) sont au cœur des objectifs d'enseignement et au centre des activités d'apprentissage. Celui-ci est entendu au sens de capacités s'exerçant sur des contenus pour

² Gérard, F-M et Rogiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck, Bruxelles p.59.

éviter de s'inscrire dans une perspective d'un enseignement traditionnel qui n'est pas suivi d'un savoir-faire, base d'une activité constructiviste centrée sur l'apprenant qui devient acteur de l'appropriation de ses savoirs.

Le concept de capacité désigne une aptitude qui s'exerce : identifier, classer, observer, construire... La définition que donne Meirieu de ce terme est simplement éclairante, une « [...] activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance, terme utilisé souvent comme synonyme de «savoir-faire». Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenu » (1990, 181).

Les six niveaux taxonomiques de Bloom et al. (1956) sont des processus cognitifs qui n'ont de sens que dans la mesure où chacun d'eux traduit, au plan pratique, un ensemble d'activités comportementales (capacités) qui s'effectuent dans le cadre de contenus donnés. Gérard (1999) a montré la justesse de cette même idée aussi bien dans le domaine sensori-psycho-moteur que dans celui du socio-affectif.

Quant à la notion de contenu, on l'assimile souvent à celle de savoir, et il s'agit de savoir « à l'état brut » c'est-à-dire de savoir n'ayant pas encore subi de traitement cognitif sous l'action pédagogique en vue de son intériorisation ; le cas échéant, il devient connaissance. Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage, le savoir est un objet d'apprentissage si on se situe du côté de l'apprenant, il est contenu d'enseignement du point de vue de l'enseignement. La plupart du temps, le savoir est disciplinaire bien qu'il soit possible de concevoir l'existence de savoirs transversaux et même a-disciplinaires c'est-à-dire qu'ils ne sont rattachés à aucune discipline spécifique telles les marques de produit ou certaines règles de construction d'objet.

Des auteurs ont proposé une catégorisation des savoirs, ainsi Merrill (1983) distingue les faits particuliers, les concepts, les procédures et les principes ; D'Hainant (1977) pour sa part

classifie les savoirs en particuliers, ceux qui n'ont aucun caractère de généralité (événement singulier, nom de héro...), les classes constituent un ensemble d'éléments qui ont au moins une caractéristique commune, (la classe des mammifères, des vertébrés, des adjectifs qualificatifs...), les relations sont des propositions qui contiennent des «variables» qui peuvent prendre des valeurs particulières dans le cadre, par exemple des formules mathématiques ou physiques ou des règles de construction applicables dans les procédures d'élaboration d'entités linguistiques ; les structures enfin sont des systèmes organisés fonctionnant en articulation en vue d'obtenir un résultat ou d'aboutir à une fin.

Comme on peut le voir, cette clarification nous semble utile parce qu'elle aide à une compréhension rationnelle de la notion de compétence qui, elle-même est spécifique, en fonction des tâches et des disciplines.

II. LA COMPETENCE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, les recherches actuelles mettent l'accent sur deux entités essentielles au centre de la construction de la compétence de communication : la situation et le contexte ; les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*(2005) (désormais *le cadre de référence*) écrivent « il est depuis longtemps admis que l'usage de la langue varie très largement selon les exigences du contexte dans lequel elle apparaît [...]. Le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation » (2005,41). Ce sont des notions contigües qui apportent des informations précieuses sur l'environnement où a lieu la langue en usage et les circonstances de la réalisation de l'action langagière engagée ou envisagée. Comme tels, contexte et situation opèrent un marquage fondamental qui structure les éléments constitutifs de ce qui est à la base des caractéristiques propres d'une communauté linguistique et qui impliquent des comportements spécifiques face à une situation déterminée. On ne peut alors parler d'enseignement et d'apprentissage d'une

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

langue donnée en mettant sous le boisseau l'ensemble de ces déterminations qui ont une influence sur les conduites langagières. Du reste, c'est cette conception de la langue qui constitue une originalité et qui est à l'origine de la modification des représentations que l'on se construisait sur l'activité de son apprentissage. La conception traditionnelle élaborait un apprenant en posture d'acquisition de savoirs et de savoir-faire neutres comme en mathématiques où il faut juste formuler les hypothèses de la mise en application des notions acquises. L'objectif de cet apprentissage de la langue était tourné vers la maîtrise de connaissances linguistiques formelles (syntaxes, éléments morphologiques, lexicaux...) destinées à permettre à l'élève l'exercice de capacités de natures diverses mais sans lien avec le propre d'une langue qui doit servir à la communication dans des contextes et situations déterminés.

Par contre, l'idée de compétence communicative fait de l'apprenant un utilisateur actif, un acteur social qui accomplit des tâches, en interagissant avec les membres de la communauté de la langue en usage : faire des courses, téléphoner à un ami pour prendre rendez-vous, accomplir diverses démarches en vue d'obtenir tel service, satisfaire tel autre besoin, s'entretenir avec un supérieur hiérarchique pour la résolution d'une affaire du service...

Or, on le sait désormais, en langue, les tâches sont réalisées dans des contextes qui déterminent des circonstances qui elles-mêmes, imposent une visée en fonction d'un projet communicatif postulé en orientant la conduite langagière à tenir.

C'est cet ensemble de paramètres connus et à déterminer qui favorise l'expression d'une action langagière dans la plénitude de sa réalisation et qui justifie l'option de la perspective actionnelle retenue par *le cadre de référence* ; « La perspective privilégiée ici est, très généralement [...], de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés à l'intérieur d'un

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

domaine d'action donné. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (2005,15).

Nous touchons ici au caractère finalisé de la compétence qui lui attribue une fonction sociale et qui fait qu'elle est porteuse de sens parce qu'elle est mobilisée en contexte, la rendant alors fonctionnelle.

Il s'avère donc nécessaire de préciser et d'expliciter l'idée de contexte parce que celle-ci a fait l'objet de recherches dans diverses directions et dans des orientations épistémologiques différentes.

2.1. Le contexte en didactique des langues

De manière générale, les théories du contexte définissent cette notion comme «...l'ensemble des déterminations extra-linguistes des situations de communications où les productions verbales (ou non) prennent place....» (Cuq, 2003,54). Plus clairement, le contexte est un ensemble d'éléments contrôlables de la situation matérielle de production que Moirand, en production, désigne par l'expression de «situations d'écrit» et qui est une situation de communication écrite où sont impliqués « des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques » (1979,19).

Bronckart et al. (1985), dans leur étude de l'implication du contexte dans l'activité langagière sont plus précis ; dans une approche interactionniste du langage, ils déterminent deux entités distinctes dans une action ou conduite langagière donnée.

- L'espace de l'acte de production qui regroupe des phénomènes physiques rendant compte du caractère matériel de toute conduite verbale ; ce sont : le lieu matériel de la production verbale, géographiquement situé, cet acte de production émane nécessairement d'un locuteur

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

(ou producteur), en présence éventuelle d'interlocuteurs (ou coproducteurs) en un moment chronologiquement précis. C'est un cadre dit spatio-temporel.

- L'espace désigné par certains sociologues comme Bourdieu de « zone de coopération sociale » dont les constituants sont les suivants :

a) un lieu social de l'interaction où s'effectuent des tâches langagières entre individus qui coopèrent langagièrement (famille, groupe d'amis, cadre de travail...). Ce lieu, par sa nature exerce sur la conduite langagière une contrainte en imposant une façon de parler ou d'écrire dans un style donné.

Tout le monde convient qu'on ne peut pas parler à son supérieur hiérarchique comme si on s'adressait à son ami lors d'une excursion; bref le lieu social de l'interaction détermine des rôles, des positions et des statuts qui ont une influence sur les conduites langagières à tenir ;

b) un énonciateur (ou locuteur) : celui-ci est inscrit dans la logique qui précède et est alors une instance sociale, le représentant d'un groupe ; il est donc socialement marqué ; il ne faut pas, dans ce cas, le confondre avec la personne du locuteur.

c) Un destinataire, il représente le public visé par la conduite langagière engagée ; lui aussi, comme l'énonciateur, est à prendre en tant que quelqu'un jouant son rôle ; il n'est pas à assimiler avec le statut d'interlocuteur avec lequel l'action est cogérée.

d) Le but est la projection de l'effet que la conduite langagière est censée produire sur le destinataire, il constitue la finalité communicative postulée. Quel effet vise-t-on ? Veut-on faire rire ou amuser ? Veut-on faire partager un plaisir esthétique ou simplement agir sur le comportement ou les croyances pour les modifier ? En somme il y a là un enjeu communicatif qui sous-tend toutes les démarches communicatives.

Le cadre de référence (2005) mesure à sa juste valeur la dimension du contexte dans la détermination des conduites de communication en constatant l'existence de trois «aspects du contexte» (2005,41) :

- les domaines concernant le référent, le thème ou le centre d'intérêt dans lequel s'inscrit l'acte langagier.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

En didactique des langues, pour des questions relatives à la motivation et à l'efficacité des apprentissages, il est recommandé d'identifier des centres d'intérêt dans lesquels les apprenants sont impliqués et où ils ont en conséquence une certaine expérience sociale. Ainsi en guise de proposition d'étude quatre domaines sont suggérés: les domaines personnel, public, professionnel, éducationnel.

- les situations correspondent à ce que nous avons déjà désigné par la notion sociologique de « zone de coopération sociale » ; les paramètres sont décrits ici en terme de lieu et moment où se produisent les actes de communication ; d'acteurs (énonciateur, destinataire dans leur statut respectif), d'objets physiques (humains ou non) présents dans cet environnement extralinguistique, d'événements qui s'y déroulent, d'opérations langagières effectuées par les acteurs des discours produits dans ce même cadre.

- Les conditions et contraintes ; ces éléments sont sous-jacents aux cadres énonciatifs qui ont leurs caractéristiques et leurs propriétés et qui participent à la gestion d'une activité discursive en créant des conditions soit favorables soit défavorables à la réception ou à la production (rejet ou motivation de l'apprentissage de la langue).

Le cadre de référence intègre dans cette analyse du contexte les domaines et le contexte dit mental des utilisateurs/apprenants et celui de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs) (2005,41). C'est le lieu de marquer notre divergence de point de vue. En effet, pour nous, ces aspects concernent en didactique les contenus référentiels (ou domaine, thème, centre d'intérêt...) en tant que savoir, savoir-faire et savoir-être à intérioriser ; ce sont des ressources fondamentales qui font l'objet d'apprentissage ; elles concernent la connaissance que tout individu a sur le monde associée à leur expression linguistique. Vigner (1990) les caractérise « d'exercice de la pensée au contact du langage ». C'est Fayol (1996) qui a mis en relief cette dimension de la connaissance du contenu (thème) associée à son expression verbale ; ce sont là, dit-il, deux « médiations » de nature sensiblement différentes même si, dans la pratique, la tendance est de les lier fortement.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

En tout état de cause, quel que soit le point de vue adopté, il est convenu que le contexte est une donnée qui introduit des paramètres qui permettent la mobilisation d'entités langagières inscrivant des interlocuteurs particuliers, avec leurs intentions de communication, leurs buts, leurs connaissances identifiables dans des situations précises de communication. Il y a lieu, en didactique, d'élucider ces variables centrales pour leur traitement tant en compréhension qu'en expression.

2.2. Les contenus référentiels et leur organisation dans la mémoire

Les processus de compréhension et d'expression requièrent une ressource essentielle, les connaissances « encyclopédiques » et lexicales qui relèvent des connaissances sur le monde associées à leur correspondant linguistique. Bronckart et al. (1985) considèrent que l'activité langagière s'articule sur ces connaissances que le locuteur ou le scripteur a sur le monde et ils désignent cette entité par l'expression « extra langage » qui est « l'ensemble théoriquement infini de toutes les entités « mondaines » en dehors de la langue » (p.26). Ainsi est introduit un autre espace dit référentiel qui, selon cette même perspective, est doté d'une pertinence référentielle c'est-à-dire la capacité à devenir un « contenu représenté » de l'activité langagière. L'autre entité, celle qui est pourvu de pertinence contextuelle est une capacité de contrôler ou de gérer le déroulement de l'activité langagière ; il s'agit du contexte que nous avons déjà explicité en décrivant les variables associées à sa nature.

En définitive, dans l'activité langagière, il existe deux entités à ne pas confondre, un espace contextuel et un espace référentiel.

Cela conforte notre position qui consiste à extirper le domaine, qui est le référent ou le contenu, des aspects du contexte constituant une réalité autrement différente, comme l'indique la schématisation de De Ketele précédemment représentée.

De ce fait, l'activité langagière investit l'espace référentiel sous la forme de « représentations psychologiques a-langagières » que l'être humain construit sur les éléments de l'extra- langue.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

De manière plus précise, il s'agit d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être intériorisés dans un processus de traitement cognitif qui, au bout du compte, deviennent des connaissances stockées dans la mémoire à long terme et mobilisables en situation.

Certains linguistes et psychologues du langage (Culioli, Kleber (1981) ainsi que l'école piagétienne (Senclair, 1970)) postulent « l'existence de ce qu'ils appellent des « primitives » psychologiques auxquelles s'articule l'activité langagière ; le réel est « connu » au travers de catégories psychologiques dotées de traits, universels cognitifs, et de traits historico-culturels » (Bronckart et al. 1985, 28).

Les partisans de cette approche distinguent trois types de primitives psychologiques formalisées, en s'inspirant de la catégorisation de Culioli ; ce sont :

- les **notions** qui sont des concepts qui caractérisent des objets dans leur différence, leur état physique particulier jusqu'à leur niveau de généralité.
- Les **relations** sont des opérations cognitives qui définissent les types de liens différents entre des classes d'objets délimités. Ces types de relations attribuées sont construites par les sujets au cours de leur développement psychique ; ainsi elles se complexifient dans leur configuration au fur et à mesure que le sujet grandit et acquiert de l'expérience.
- Les **schématisations** : selon les psychologues du langage, les schématisations ne sont pas totalement différentes des relations. Adoptant l'approche de Piaget en cette matière, ils postulent « l'existence [...] de différents schèmes construits par les sujets et sous-tendant les processus d'identification, de classification, de quantification et de repérage » (Bronckart et al. 1985,29). Un schème est un pré-construit psychologique sur lequel s'organisent les représentations ; plusieurs schèmes s'associent pour former une structure cognitive au moyen de laquelle l'individu peut résoudre des problèmes de la vie courante et scolaire. Dès qu'on rencontre une situation nouvelle qui fait qu'on ne dispose pas de moyens intellectuels pour faire face, intervient une phase de déséquilibre, on est alors déstabilisé ; dès lors il y a nécessité d'une adaptation ; celle-ci passe par une phase d'assimilation et d'accommodation d'après Piaget.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Une approche de la psychologie cognitive quant à elle, conçoit en matière de contenus référentiels, des formes de connaissances et les diverses structures mises en œuvre dans leur description ; trois formes sont alors retenues (Richard, 1998,53) :

- les connaissances sur les objets (les concepts) et leur organisation en réseau ; connaissances déclaratives ;
- les connaissances sur les situations et les événements exprimés par des schémas ; connaissances contextuelles ;
- les connaissances sur les actions et plus généralement les procédures ou connaissances procédurales.

Le cadre de référence a fait des contenus une compétence générale individuelle du sujet apprenant ou communiquant. Ici la description et la nature de ces connaissances sont plus poussées. A l'intérieur de cette compétence générale on distingue : les savoirs subdivisés en culture générale (connaissance du monde), en savoir socioculturel et en prise de conscience interculturelle ; les aptitudes et savoir-faire à l'intérieur desquels se situent les aptitudes et savoir-faire ainsi que les aptitudes et savoir-faire interculturels ; les savoir-être et enfin les savoir-apprendre où on distingue : la conscience de la langue et de la communication qu'elle permet, la conscience des aptitudes phoniques, les aptitudes à l'étude et les aptitudes heuristiques (aptitudes de l'esprit à l'ouverture au monde fécondant de l'extérieur comme aimait à le préciser le poète)(2005, 85-86).

Toutes les compétences à communiquer langagièrement s'organisent à l'intérieur de cette compétence générale que d'autres appellent soit connaissances encyclopédiques et lexicales soit connaissances culturelles et celles-ci sont des ressources sans lesquelles l'activité d'apprentissage ne peut être ni efficace ni efficiente.

On le voit, les contenus référentiels sont déterminants et constituent un enjeu fondamental d'apprentissage qui explique les tentatives des pédagogues et didacticiens de les organiser en vue de faciliter leur accès, c'est ce qu'ont fait D'Hainaut (1977) et Merrill (1983) comme antérieurement indiqué.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

De plus, ce domaine a longtemps constitué les objets d'apprentissage souvent formalisés dans les programmes d'enseignement selon une approche bien connue sous l'appellation de «l'approche par les contenus». L'enseignement du français a organisé ce champ de savoir en thèmes, sous-thèmes ou en centres d'intérêt en fonction des secteurs de l'activité humaine et qui correspondent aux besoins de communication individuels et sociaux : famille, école, travail, fêtes... Dans l'enseignement secondaire au Sénégal, on a pu organiser l'activité d'apprentissage de la littérature en thème ; les programmes de 1972 et ceux rénovés de 1976 ont procédé de cette démarche. En littérature française, on peut citer les thèmes de Bourgeois et ouvriers vers 1870, la critique de la folie des hommes, la guerre ; en littérature africaine, les thèmes de l'affirmation de l'identité culturelle, la satire des indépendances etc. D'une discipline à l'autre, les contenus référentiels changent de nature en impliquant d'autres types de caractérisation propres à la discipline, d'où le caractère tout aussi disciplinaire des contenus de l'enseignement suivant une approche épistémologique destinée à une mise en œuvre de démarche particulière propre à chaque domaine d'apprentissage. En définitive, comme le soutient Reichler – Béguelin, en didactique des langues, « ...l'ensemble des connaissances culturelles et encyclopédiques qui forment le « bagage commun » ou le savoir partagé d'un groupe donné de locuteurs contribue de manière fondamentale [...] à assurer le bon fonctionnement des discours » (1990,45).

2.3. Les capacités langagières

Après avoir caractérisé, dans l'enseignement des langues, ce qu'on entend par contexte et situation et par contenu référentiel, il nous reste à préciser la nature des capacités langagières, éléments constitutifs des composantes de la structure que constitue la compétence.

Soulignons qu'à ce niveau se sont installées des divergences de conception qui ont abouti à des différences de caractérisation qui, elles-mêmes, sont à l'origine d'un débat terminologique.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Selon Charaudeau³ rapporté par Beacco (2007), on peut entendre par compétence :

- une faculté (ou capacité) donnée comme non acquise, et/ou savoir acquis (dans le cas des langues, ce qui n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans une langue donnée qui est à acquérir)
- qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire)
- dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes...), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits
- rapporté à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèles (s) de référence)
- et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable (72).

La conséquence qu'on en tire est celle qui conçoit la langue comme une entité constituée d'éléments ou catégories distinctes et identifiables, éléments utiles à décrire en vue de leur appropriation ; cela est radicalement opposé à la démarche traditionnelle qui fait de la langue un tout global unique dont la maîtrise en apprentissage passe par la maîtrise de ses composantes formelles.

Dolz et Bronckart (2000)⁴ dans une action de production langagière considèrent pour leur part qu'il est préférable de parler de capacité manifestée par les apprenants et qu'il s'agit de développer à l'école.

Ainsi, ils définissent celle-ci comme «capacités langagières ou aptitudes requises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction déterminée ». Dans ce cadre, trois ordres de capacités sont identifiées :

- des capacités d'action ou aptitudes à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte et du référent ;

³ Charaudeau, P. (2000). «De la compétence sociale de communication aux compétences de discours ». *Actes du Colloque compétences et didactique des langues*, Université de Louvain-La Neuve.

⁴ Dolz et Bronckart(2000). «La notion de compétence ». In *l'Enigme de la compétence en éducation*, col. Raisons éducatives, Editions De Boeck, Bruxelles, p.27-44.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

-des capacités discursives, ou aptitudes à mobiliser les modèles discursifs pertinents pour une action déterminée ;

-des capacités linguistico-discursives, capacités de maîtrise des multiples opérations psycholinguistiques requises pour la production d'un discours singulier.

L'intérêt didactique de cette position est qu'elle met en relief un fait essentiel dans l'apprentissage des capacités langagières, celles-ci se développent dans la perspective d'un mécanisme de reproduction dans la mise en œuvre d'une action de production

langagière qui est définie comme «une structure de conduites consistant à produire, comprendre, interpréter, et/ou mémoriser un ensemble organisé d'énoncés oraux ou écrits... » (1992,28).

En réalité, malgré les différences terminologiques ces deux orientations nouvelles, que nous venons de décliner, renvoient aux mêmes constats quant à la perception qu'il faut avoir de la langue et de son enseignement /apprentissage : un ensemble structuré de savoirs et savoir-faire dont l'acquisition est à concevoir sous formes de catégories différentes, à identifier et à mettre en œuvre dans des démarches méthodologiques différenciées en concevant des contenus à maîtriser à différents niveaux.

C'est de cette manière que Beacco (2007) tranche ce débat en indiquant que malgré les différences des termes utilisés, ces deux positions se rejoignent ; c'est pourquoi toutes deux mettent l'accent sur les aspects de la communication sociale, cette aptitude qui, en s'exerçant, fait de l'apprenant un usager et un acteur social participant à des tâches communicatives dans une communauté linguistique.

Le cadre de référence s'est également orienté dans cette nouvelle vision en mettant en œuvre cette perspective qui est caractérisée d'«actionnelle ».

On peut établir ainsi une correspondance entre capacités langagières et compétence à communiquer langagièrement, suivant le tableau ci-dessous :

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Capacités langagières	Compétence à communiquer langagièrément
Capacités d'action : aptitudes à adapter la production langagièrément aux caractéristiques du contexte et du référent	Compétence sociolinguistique : -marqueurs de relations sociales -règles de politesse -expressions de la sagesse populaires -différences de registre -dialecte et accent
Capacités discussives : aptitudes à mobiliser les modèles discursifs pertinents pour une action déterminée.	Compétence pragmatique : Connaissances des principes selon lesquels les énoncés sont : -organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) -utilisés pour la réalisation de fonction, communicatives (compétence fonctionnelle) -segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique)
Capacités linguistico-discursives : capacités de maîtrise des multiples opérations psycholinguistiques requises pour la production d'un discours particulier.	Compétence linguistique : -compétence lexicale -compétence grammaticale -compétence sémantique -compétence phonologique -compétence orthographique

L'intérêt de ce tableau est qu'il permet de se rendre compte des similitudes malgré les différences d'approche, de modélisation source des différences de conceptualisation ; de plus, la compréhension des phénomènes théoriques s'élargit en se clarifiant.

L'option du *cadre de référence* a le mérite de procéder à une description détaillée des différentes composantes de la compétence à communiquer langagièrément. L'analyse et la description de Dolz et al. inscrivent l'activité d'apprentissage des langues dans une option d'apprentissage de modèles discursifs propres à chaque communauté linguistique (discours

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

narratif, descriptif, informatif, argumentatif... en français), la langue étant un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

CONCLUSION

Pour une compréhension rationnelle de la notion de compétence, il faut, à notre sens, concevoir celle-ci dans une vision qui fait d'elle une structure systémique avec des composantes qu'on peut distinguer et identifier pour les décrire en ayant la possibilité de mettre en œuvre des démarches d'enseignement spécifiques à chaque composante et pour des niveaux d'étude différenciés, en rapport avec l'âge des apprenants, leurs caractéristiques, leurs besoins sociaux et individuels ; ces derniers (les besoins individuels) devant être en relation avec le vécu social des apprenants.

Dans la mesure où la compétence, dans une perspective didactique, est disciplinaire, il y a lieu ensuite de procéder à l'analyse et à la description des composantes en fonction des caractéristiques particulières des situations, des contenus (référentiels) et des capacités relatives à chaque domaine d'activité ; c'est ce qui explique d'ailleurs l'existence des didactiques des disciplines.

La matérialisation de cette option de structuration des langues issue de démarches de description constituées, induit, au plan didactique, des approches méthodologiques à inscrire dans des perspectives s'effectuant dans des paradigmes nouveaux avec des modalités d'opérationnalisation nouvelles, spécifiques à chaque objectif de maîtrise au plan de l'appropriation. Il s'agit, comme on l'a déjà noté, d'objectifs différenciés qui font appeler « à des choix techniques relatifs aux formes des objectifs (...), aux échantillons, à leur élucidation, aux formes de la systématisation, à la répartition linéaire des objectifs(...)» (Beacco, 2007,17).

Le défi actuel qu'il faut relever, c'est la réalisation d'unités d'enseignement/apprentissage à même de prendre en charge cette nouvelle posture ; en d'autres termes, il est question aujourd'hui de mettre en œuvre les composantes d'une méthodologie d'enseignement par compétences spécifiques partant par exemple des

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

propositions de descriptions et d'identifications de modèles conçues suivant l'éclairage du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2005).

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

BIBLIOGRAPHIE

- Gérard, F-M et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Guide Pédagogique-Enseignement élémentaire-Curriculum de l'éducation de base Ministère de l'Education : Sénégal : EENAS
- Bronckart, J-P ; Bain, D ; Schneuwly, B ; Davaud, C ; Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaut et Niestlé.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (2005) Conseil de l'Europe : Paris Didier.
- Beacco, J.C (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* Paris : Didier.
- Dolz, J., Pasquier, A ; Bronckart, J.P (1992) «L'acquisition des discours : Emergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses ». In *Etudes de linguistique appliquée*, n°92 PP.23-37.
- Dolz, J.P (2000). «La notion de compétence». In *l'Enigme de la compétence en éducation*. Col. Raisons éducatives-Bruxelles : De Boeck PP.27-44.
- Richard, J-F (1990, 1998). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. 3^e édition répondre. Arm ard Colin.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 13 - Juin 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.