

QUEL MODELE DIDACTIQUE DE « COMPETENCE DE COMMUNICATION » POUR UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DES LANGUES?

Bakary Diarra

Assistant – Département de psychopédagogie, FASTEF / UCAD

Tel : 221 7761344

e-mail bakary.diarra@ucad.edu.sn

Résumé

Comment procéder pour mettre en œuvre un enseignement communicatif des langues ?

Les modèles de « compétence de communication » (Hymes 1972-73) jusque-là conçus se sont heurtés à une absence d'élaboration de facteurs didactiques pouvant constituer une méthodologie d'enseignement/apprentissage.

La modélisation proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2005 désormais *Cadre de référence*) surmonte cet écueil en indiquant les capacités ou activités ainsi que les contenus référentiels appropriés dont l'articulation permet l'exercice d'apprentissage sous-tendu par un mode d'enseignement communicatif des langues. A cette fin, trois catégorisations ont été opérées à propos de la compétence de communication :

-les compétences générales individuelles de nature cognitive et devant tenir lieu d'objet de construction,

-la compétence à communiquer langagièrement est constituée de trois composantes, sociolinguistique, linguistique et pragmatique ; ce sont des contenus à s'approprier dans un objectif d'apprentissage d'une langue étrangère,

-les activités de communication langagière par lesquelles sont effectuées les tâches communicatives

Mots clefs compétence de communication, compétences générales, compétence à communiquer langagièrement, activités de communication langagière

Abstract

How to implement a communicative language teaching?

The models of "communicative competence" (Hymes 1972-73) so far developed have been hampered by the lack of development tools that may produce a teaching / learning methodology. The model proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (2000) overcomes this problem by showing the skills or activities as well as appropriate content areas which can jointly allow for learning activities underpinned by a communicative language teaching model. To this end, three categorizations have been made about communicative competence skills:

- general and individual cognitive skills to be constructed.

- the three components of communicative competence consisting of sociolinguistics, linguistic and pragmatic competences: they are target content areas in foreign language learning.

- communicative tasks which are performed through language task

Keywords: communication skills, general skills, communicative competence, language tasks.

Dans nos travaux précédents¹, notre réflexion a porté sur l'analyse de la notion de compétence et du statut de ses composantes en didactique des langues. L'objectif final est d'arriver à des propositions méthodologiques d'un

¹ Diarra,B.(2010). « La notion de compétence et le statut de ses composantes en didactique des langues » In Sudlangues n°13 2010 www.sudlangues.sn

enseignement des langues selon une approche communicative et par compétences identifiées.

Pour atteindre ce résultat, il nous semble nécessaire de passer par une modélisation de la « compétence de communication » (Hymes, 1972-73) apte à favoriser l'action d'enseignement et d'apprentissage de cette notion ethnographique, théorique.

Notre intention ici est de parvenir à retenir, parmi les modèles de « compétence de communication » proposés, celui qui va dans le sens des orientations que nous avons indiquées.

A notre sens, le modèle didactique formalisé par le *Cadre de référence* conduit à cette option d'un enseignement communicatif des langues.

Mais avant de clarifier les tenants et les aboutissants de ce modèle, nous ferons une brève incursion historique destinée à rétablir la logique des faits en vue de mieux camper notre objet, tant il est vrai que dans ce domaine, comme partout ailleurs, il n'y a pas de génération spontanée ; l'avènement de chaque phénomène découle de celui qui l'a précédé et porte en même temps en lui les germes d'une rupture future.

Nous tenterons d'illustrer comment certains programmes d'enseignement des langues ont voulu traduire cette vision nouvelle de l'approche communicative mais se sont heurtés à l'absence d'indications rationalisées pour une action pratique sur le terrain ; l'exemple des programmes sénégalais des années 90 servira à ce titre de révélateur.

Comme le dit Beacco (2007, 68-69), «on peut constater une sorte de dérégulation généralisée, [...] l'on semble avoir renoncé aux finalités même de l'approche des enseignements de langue comme communication ».

1. Quelques repères historiques dans l'enseignement des langues.

Les années 1960-1970 coïncident aux Etats-Unis, et partout ailleurs en Europe (France, Grande-Bretagne...), à l'émergence d'un esprit de rénovation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Deux méthodes d'enseignement ont particulièrement marqué cette période et ont été un catalyseur dans l'avènement de ce qui sera désigné, plus tard, sous le concept d'approche communicative ; il s'agit des méthodes audio-orale et audio-visuelle.

Précisons que pour nous, méthode et approche ainsi que méthodologie sont des termes synonymes et signifient, comme l'indique Besse (1985,14), « Un ensemble raisonné de propositions et de procédés [...] destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue ».

1-1.La méthode audio-orale

Elle est née aux Etats-Unis dans un contexte de guerre (1939-45) où le besoin, des troupes alliées, d'apprentissage rapide de l'anglo-américain, se faisait sentir. Cette méthode s'est fortement inspirée des théories de la linguistique structurale et distributionnelle ainsi que de la psychologie comportementaliste de Skinner. Les résultats obtenus dans sa mise en œuvre ont permis sa généralisation à partir des années 1960.

L'objectif ultime, rappelons-le, était de parvenir à communiquer rapidement en langue étrangère en développant les aptitudes communicatives par la maîtrise de

certain automatismes aptes à satisfaire des stratégies de survie communicatives.

Son principe pédagogique est fondé sur la répétition de structures phonétiques mais surtout syntaxiques, éliminant l'acquisition du vocabulaire.

Très vite, cette méthodologie a connu un essoufflement par le fait qu'elle ne permettait pas une possibilité de transfert des acquis, hors de la classe, dans la vie courante ; de plus, on a constaté que sa validité se limitait uniquement à un niveau élémentaire d'apprentissage de la communication.

1-2 La méthode audio-visuelle dite structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

D'après Cuq (2003,29), c'est la faillite des méthodologies audio-orales qui a fait suite à l'essor de cette méthodologie en francophonie. La démarche d'enseignement est constituée en alliant le son à l'image. Ainsi, le support sonore était réalisé par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes, le tout fondé sur le triptyque situation/image/dialogue. Le CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) a réalisé, entre 1955 et 1962, l'un des premiers prototypes européens de la méthode audio-audio-visuelle à travers « Voix et images de France » (VIF). La méthode « Pour parler français » du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) était la version contextualisée de cette méthodologie au Sénégal. La radio, le tableau de feutre où on affichait une situation de communication et les figurines étaient à la base des supports didactiques qui assuraient son fonctionnement.

S'étant servis des données théoriques de la Gestalt psychologie, le but essentiellement visé par les promoteurs de cette méthode, au plan de l'apprentissage, était de « faciliter la perception et la compréhension et, dans le meilleur des cas, [d'] illustrer les diverses composantes de la situation d'énonciation » (Cuq, 2003,28).

A l'analyse, la méthode structuro-globale audio-visuelle a présenté beaucoup d'affinités avec l'approche situationnelle en cours dans la même période en contexte britannique, en ce sens, toutes deux tenaient compte des situations d'énonciation, en permettant d'apprendre assez vite à communiquer oralement. C'est dans ce contexte général caractérisé d'initiatives prises çà et là que l'anthropologue américain Hymes (1972-1973) élabore la notion de « compétence de communication », réagissant ainsi contre les positions de Chomsky jugées « idéalistes » d'après ses propres termes.

Au contraire de Chomsky qui a initié le concept de compétence, c'est-à-dire la faculté innée de l'individu à pouvoir produire et à comprendre des multitudes d'énoncés jamais entendus auparavant, Hymes quant à lui, se fixait l'objectif de fonder une linguistique ancrée sur les conditions sociales et de culture d'un groupe donné de communauté de communication.

La compétence qui était alors une abstraction inhérente à l'individu isolé devenait une réalité linguistique qui prend dès lors appui sur le contexte social dans lequel l'être humain élabore ses énoncés en fonction de besoins sociaux et de la situation de communication.

Cette notion de compétence de communication aura un succès auprès des didacticiens des langues et de manière plus retentissante auprès des partisans de l'approche communicative.

2. L'approche communicative et la conception de la langue

L'approche communicative a permis une réorientation des enseignements, mais le fait caractéristique de cette démarche d'enseignement est qu'elle ne se présente pas comme « un corps de doctrine homogène sur lequel les didacticiens auraient pu s'entendre... » (Germain, 1993,3).

En fait, il s'agit, comme le pensent certains spécialistes, d'une approche et non d'une méthodologie constituée au sens classique du terme. Les conceptions sont si diverses, en fonction des auteurs, qu'il règne une situation où on semble mieux s'entendre sur ce qu'elle n'est pas que sur ce qu'elle est réellement. Cependant, les opinions convergent sur un point, l'approche communicative s'érige contre les approches ou méthodologies traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage des langues centrées sur l'intériorisation des seules formes linguistiques tout en faisant fi du contexte social de communication des membres d'une communauté d'échanges. Ainsi, Germain qui rapporte les propos de Hymes (1972-73) indique que pour « communiquer entre eux, les membres d'une communauté linguistique doivent posséder à la fois un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire non seulement des savoirs d'ordre grammatical mais également des règles d'emploi de la langue selon la diversité des situations de communication » (1993,24).

Dès lors, beaucoup de travaux en didactique se sont intéressés à la caractérisation de cette notion ethnographique de compétence de communication, à en préciser les composantes et la nature de ses éléments constitutifs dans l'objectif d'alimenter une approche communicative d'enseignement des langues.

2.1. Le modèle initial des composantes de la compétence de communication

Il a été formalisé par Canale et Swain (1980). Selon ces auteurs, une compétence de communication comporte trois types différenciés de composantes ou compétences, à savoir: une composante grammaticale, une compétence sociolinguistique et une composante stratégique. Canale, dans un article intitulé « from communicative competence to communicative language pedagogy » publié dans la revue *Language and communicative* (1981), dans un souci de mise en œuvre didactique de cette compétence, revient sur ce modèle initial. La compétence sociolinguistique, compte tenu de la nature des éléments qui la structurent, a fait l'objet d'une subdivision en deux constituants : les aspects à proprement parler relevant du sociolinguistique et ceux particulièrement centrés sur le discursif, ce terme étant entendu au sens d'organisation et de structuration des énoncés à des fins pragmatiques.

Au terme de cette modification, quatre composantes articulées sont alors retenues :

- la compétence grammaticale ; elle concerne les éléments constitutifs des formes linguistiques connues sous le nom de code linguistique. Les éléments entrant dans la composition de cette compétence sont d'ordre lexical, morphologique, syntaxique, phonologique, sémantique et ceux relevant du code orthographique. Soulignons que l'enseignement traditionnel des langues, en vue de la maîtrise de celles-ci, était uniquement focalisé sur l'apprentissage de cette compétence d'ordre linguistique.

QUEL MODELE DIDACTIQUE DE « COMPETENCE DE COMMUNICATION » POUR UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DES LANGUES? Bakary Diarra, Assistant – Département de psychopédagogie, FASTEF / UCAD

- la compétence sociolinguistique comporte des éléments divers selon les cultures ethnographiques et l'origine sociale qui sert de marqueurs de relation entre membre d'une communauté de communication.
- la compétence discursive est héritée de la contribution de Widdowson(1981) pour le développement de l'approche communicative dans l'enseignement des langues. Les questions relatives à la problématique de l'usage et de l'emploi de la langue ainsi que celles de cohésion et de cohérence des énoncés sont abordées dans ses travaux.
- la composante stratégique est constituée de l'ensemble des démarches verbales et non verbales entreprises, en communication, et permettant de parer aux oublis ou à l'absence de connaissance dans les façons d'adresser la parole à quelqu'un dont on ignore le statut social.

D'autres modèles, par exemple celui de Moirand (1983), ont suivi la description de cette première mouture. En tout état de cause, ces présentations ont eu une influence sur l'élaboration des programmes d'enseignement dans l'espace francophone à partir des années 80-90 et cela en vue d'orienter les enseignements du français selon une approche communicative.

2.1 .L'approche communicative dans les programmes sénégalais de 1995

Au chapitre consacré à la présentation de ces programmes², les rédacteurs donnent le ton en annonçant leur «...volonté d'innovation pédagogique par la prise en compte de la formation continue des professeurs et par la **rupture avec l'ancienne pédagogie pour un changement radical tant du point de vue des méthodes que des contenus** » (souligné par nous) (Programme de Français, 1995,2)

La suite du texte donne des indices et des indications qui éclairent sur les éléments de la rupture. Il s'agit de l'importance désormais accordée « aux questions relatives à la communication et à l'expression », ainsi sont réajustés « les objectifs généraux de la didactique du français langue seconde en tenant compte des fonctions de la communication » (Programmes de Français, 1995, 3 et 5). On le voit, on donne plus de poids à la dimension communicative de la langue. Dans ce cadre on s'attend désormais que l'activité d'enseignement et d'apprentissage prennent en charge les aspects relatifs à l'expression, à la réception dans des situations communicatives de la vie courante, l'apprentissage de la langue française ne sera plus uniquement focalisé sur l'intériorisation des formes uniquement linguistiques mais doit s'accompagner de l'acquisition d'un comportement verbal contextualisé, en fonction des considérations propres aux membres d'une communauté de communication et de la situation d'énonciation.

En somme, pour tout dire, il y a tous les éléments conduisant à une réorientation des enseignements du français tourné vers l'approche communicative. Cette option ne fait plus l'ombre d'un doute quand les membres de la Commission Nationale de Français écrivent que l'objectif ultime visé est « l'acquisition des compétences fondamentales suivantes :

- compétences linguistiques,

² Ces programmes sont publiés par l'Inspection Générale de l'Education (IGEN) où est logée une Commission Nationale de Français (C.N.F) sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale (MEN). Le document est intitulé Programmes de Français.

QUEL MODELE DIDACTIQUE DE « COMPETENCE DE COMMUNICATION » POUR UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DES LANGUES? Bakary Diarra, Assistant – Département de psychopédagogie, FASTEF / UCAD

- compétences de communication,
- compétences culturelles » (p.5)

Même si, par ailleurs, ce modèle de compétence de communication divorce d'avec ceux jusque-là formalisés par la recherche, on peut admettre sa validité en didactique en raison du fait qu'il est unanimement accepté «qu'il n'existe pas UNE, mais plusieurs conceptions ou interprétations de ce qu'est l'approche communicative » (Germain, 1993,3). Ce qui reste fondamental en ce domaine, c'est de tenir compte autant que possible « des conditions réelles-authentiques-de la communication langagière telle qu'elle se déroule en milieu non scolaire » (ibid.).

Cela signifie qu'on ne focalise plus l'enseignement et l'apprentissage sur l'appropriation des aspects formels réduits à leurs seules dimensions linguistiques (lexical, morphologique, syntaxique...) censées assurer la maîtrise de la langue, mais il s'agira d'acquérir des comportements verbaux dans un contexte social de communication déterminé. Les rédacteurs du programme de français au Sénégal en ont pleinement conscience, c'est ce qui explique qu'ils ont pris soins d'indiquer les conditions d'usage et d'emploi du français au Sénégal, en déterminant son statut.

A cet égard, la notion sociolinguistique de français langue seconde (FLS) a son sens et doit assurer sa pleine mesure dans l'élaboration des contenus et des démarches méthodologiques surtout qu'il est précisé, dans le corps du texte, le contexte plurilingue dans lequel s'acquiert cette langue cible.

L'analyse des contenus d'apprentissage et leur opérationnalisation dans des dispositifs d'enseignement permettent de mesurer le fossé qu'il y a entre les intentions déclarées et les savoirs et savoir-faire prescrits ; en vérité, il y a absence de congruence entre les considérations théoriques de la noosphère et la réalisation des savoirs transposés.

Ces savoirs à enseigner s'organisent et se structurent autour des sous-systèmes traditionnels de la langue. De la classe de 6^e à la classe de 3^e, pour ne prendre que l'exemple de l'enseignement moyen général, l'activité d'enseignement et d'appropriation s'effectuent sur le seul mode de l'étude de la langue : grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe... (Programme de Français, 1995,7).Ainsi, seule la compétence linguistique et son mode de fonctionnement dans des énoncés formels alimentent les apprentissages de français.

Que sont alors devenues les compétences culturelles et communicatives dans cette opération de programmation et de planification des apprentissages?

Un parcours et une observation attentive du document permettent de se rendre compte qu'on a simplement abandonné la notion de compétence au profit des catégories de la taxonomie des objectifs de Bloom. En voici un exemple : à la fin du cycle de l'enseignement moyen, les élèves doivent être capables :

- de communiquer correctement tant à l'oral qu'à l'écrit, en tenant compte des paramètres de la communication ;
- d'analyser le fonctionnement de la langue (du point de vue lexical, syntaxique, orthographique...) et ses variations (registres) ;
- de comprendre et de produire des textes cohérents (p.8).

Quels sont les paramètres de la communication ? De quelles variations s'agit-il ? Dans quelles circonstances est-on amené à produire et à comprendre des textes ? Et qu'est-ce qu'un texte cohérent ?

A notre sens, l'ensemble de ces données peuvent trouver leurs réponses dans une approche de la langue qui en fait un objet de communication entre membres d'une communauté de communication.

Le même constat s'impose quand on prend soin de procéder à une lecture des manuels édités à partir des années 1998 et qui instrumentent les savoirs et savoir-faire contenus dans les nouveaux programmes. A la page de garde de *Le français en 6^e* (1998), ce qui frappe le plus, c'est l'énumération des rubriques objets des activités d'apprentissage ; on peut lire : lecture, grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire et en dernier lieu expression écrite. Cet ordre n'est pas fortuit. Dans la conception des rédacteurs de ces manuels, l'expression écrite qui est une activité synthétique ne peut s'acquérir que dans la mesure où il y a d'abord une certaine maîtrise des sous-systèmes de la langue ; ainsi, l'activité de production n'est envisagée que vers la fin, au dernier moment, quand viendra une maîtrise des autres formes linguistiques jugées fondamentales.

En définitive, on constate que l'approche communicative n'a pas été mise en œuvre ; sa traduction dans des démarches méthodologiques qui procède par compétences spécifiques identifiées dans un enseignement communicatif, a simplement été contournée. En réalité, ce qui s'est passé, c'est un retour en force de l'approche traditionnelle pourtant réfutée au départ. L'observation des séquences dans ces manuels permettrait de constater qu'au plan technique, on a fait que reconduire les procédures de l'approche dite globaliste qui découlent de la conception de la langue considérée comme une totalité, ou un tout indissociable et dont l'appropriation s'effectue dans une accumulation de savoirs et de savoir-faire à maîtriser progressivement de manière formelle.

Dès lors, il s'agit de nous interroger sur les perspectives méthodologiques d'un enseignement du français tourné vers une approche par compétences, cette démarche étant une traduction de l'approche communicative et qui s'oriente vers des procédures différenciées, en fonction de la spécificité de chaque composante de la compétence de communication.

Les propositions du *Cadre de référence* offre à cet effet des potentialités qu'il est possible d'explorer dans l'enseignement des langues surtout dans un contexte plurilingue comme celui que donne la situation au Sénégal.

3. Le modèle didactique de la compétence à communiquer langagièrement du *Cadre référence*.

Les auteurs de ce document, qui fait aujourd'hui de plus en plus consensus, partent du principe qu'un modèle « correspond à la représentation qu'on se donne de la réalité de manière à pouvoir agir sur elle : il est à la fois outil d'appréciation de la réalité et schéma organisateur de l'action » (Puren, 2000, 21-22). Quant au modèle didactique, il doit présenter deux caractéristiques essentielles :

- il constitue une synthèse à visée pratique destinée à orienter les interventions,
- il dégage les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues (Repères n°15, 1997, 34).

Il s'agit de ce fait de préciser les conditions dans lesquelles il y a activité d'apprentissage sous-tendue par une démarche d'enseignement. Pour cela, il y a nécessité d'identifier des capacités ou activités (donc d'ordre cognitif) qui

doivent s'exercer sur des contenus à déterminer, ici, dans le cas de l'enseignement des langues, ce sont des contenus langagiers.

Les auteurs du *Cadre référence*(2005) ont reformalisé ces aspects à travers le modèle initial de la compétence de communication.

S'étant inspirés de celui retouché par Canale (1981), deux types de compétences en articulation ont été identifiées : les compétences générales individuelles qui relèvent du cognitif et les compétences communicatives ou à communiquer langagièrement » d'ordre langagier. La description de la nature des éléments constitutifs de chacune de ces composantes est un ensemble de contenus qui doit faire objet d'apprentissage dans un objectif de maîtrise d'une langue donnée.

3.1 Les compétences générales individuelles

Pour Dabène (1988), il s'agit « d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations, tout à la fois appris, à l'école, en milieu formel ; acquis, de façon non-guidée, en milieu naturel ; et hérité, au niveau des représentations individuelles et collectives... » (p.14). Ce sont des ressources diverses fondamentales construites par l'individu et qui interviennent de manière déterminante dans la réalisation des tâches communicatives.

Tout se joue au niveau cognitif et ce sont des opérations mentales de traitement des paramètres de l'environnement organisés et stockés dans la mémoire. L'individu les active dès qu'une situation de communication permet leur déclenchement pour une action langagière. Bronckart et al (1985) les caractérisent de « primitives psychologiques ». L'école et la vie sociale participent à leur développement sous la forme de construction des notions, des structures et des relations ainsi que des schémas d'action propres à chaque groupe social.

L'identification et la caractérisation de ces processus mentaux que sont les compétences générales individuelles ont fait l'objet, ces dernières décennies, de beaucoup de travaux en psychologie cognitive et en psycholinguistique ; le modèle de Hayes et de Flower, repris en France notamment par Bouchard, constitue à cet égard un exemple.

Rosat, Dolz et Schneuwly (1991,38) ont prouvé expérimentalement à propos de ces compétences que « la sélection des informations et l'organisation de celles-ci dans une structure [cognitive] ordonnée est un des processus fondamentaux de la compréhension et de la production ».

Le *Cadre de référence* retient quatre types de capacités, de nature différente, constitutifs de ces compétences générales individuelles : les savoirs, les aptitudes et savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre ; ces derniers sont une attitude de l'esprit à accepter l'autre, dans son identité culturelle donc à découvrir d'autres aires socioculturelles (pour une description détaillée de ces compétences, se référer au *Cadre de référence*, (2005, 82-86).

L'importance de ces ressources que d'autres appellent « les connaissances encyclopédiques et lexicales » ou connaissances culturelles est telle que, sans elles, les tâches d'expression et de compréhension ne peuvent pas se réaliser adéquatement.

Ces compétences pilotent le déroulement harmonieux des processus communicatifs quelle que soit la modalité instrumentale mise en œuvre.

3.2 Les compétences communicatives langagières

Elles sont mobilisées en articulation avec les compétences générales ci-dessus décrites en vue d'assurer la réalisation des tâches ou des intentions communicatives, leur nature est spécifiquement linguistique donc langagière ; ce sont : les compétences ou composantes sociolinguistiques, les composantes linguistiques et les compétences pragmatiques.

- Les compétences sociolinguistiques : elles sont activées et mobilisées dès qu'une activité de communication s'instaure entre membres d'un groupe de communauté de communication dans une situation donnée. Dans ce cadre, chaque locuteur ou co-producteur, dans son intervention tient compte de son statut et de celui de l'autre ; chacun, pour ainsi dire est dans un rôle, l'assume ; en conséquence, cela implique un comportement langagier dans le respect des codes sociaux qu'impose le contexte social. Ainsi, l'ensemble du discours produit est traversé par un style ou registre de langue qu'exige la situation de communication, conformément au lieu social et au statut qu'incarne chaque intervenant. Le *Cadre de référence* détermine ainsi les ensembles constituant cette compétence : les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et l'accent (2005,93).
- La composante linguistique est la plus connue et a fait, traditionnellement, l'objet d'un enseignement systématique dans l'élaboration des programmes de langues ; ce sont les éléments lexicaux, grammaticaux, sémantiques, phonologiques et orthographiques. On a souvent pensé, que la maîtrise d'une langue dépendait de la maîtrise de ce domaine linguistique, d'où le poids important accordé à l'activité d'apprentissage du code linguistique et de son fonctionnement.
- La compétence pragmatique : il s'agit ici des visées communicatives liées aux actions langagières entreprises par un acteur social ou un apprenant qui déclenche une action de communication. Or, on le sait aujourd'hui, pour atteindre l'objectif communicationnel postulé, il y a des stratégies énonciatives destinées à produire un effet ou un impact chez le destinataire ; dans cette perspective, les énoncés obéissent à une certaine organisation, une certaine structuration. Cela signifie que, selon que notre visée est de faire partager un plaisir esthétique ou de convaincre ou encore d'amuser..., le discours ou l'événement communicatif, pour utiliser l'expression de Hymes, dans l'organisation des énoncés, respecte une forme donnée de cohésion et de cohérence sans laquelle aucun effet n'est induit auprès du ou des destinataire(s). La psycholinguistique textuelle parle de schéma textuel prototypique déterminant en didactique pour la maîtrise des compétences textuelles.

Deux constituants sont à l'origine de la structuration de la compétence pragmatique dans la perspective du *Cadre de référence* : la compétence discursive et la compétence fonctionnelle (pp.95-99).

L'apport déterminant de ce référentiel dans la modélisation de la compétence de communication, est de concevoir un dispositif de fonctionnement à deux niveaux articulés. Le premier niveau, celui des compétences générales alimentant l'effectuation du second niveau, la compétence à communiquer langagièrement ; c'est bien là la formule connue en éducation, selon laquelle il y a apprentissage quand des capacités ou activités s'exercent sur des contenus.

L'autre innovation majeure, tout aussi fondamentale en didactique, est celle d'indiquer les activités de communication langagière par lesquelles s'effectue l'apprentissage de chacune des composantes de la compétence à communiquer langagièrement, à travers la réalisation de tâches communicatives ; ce sont : la réception, la production, l'interaction et la médiation, « [...] chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit » (*Cadre de référence*, 2005,18).

Comme on peut s'en rendre compte, les « quatre compétences » langagières traditionnellement visées comme objectif de l'enseignement/apprentissage (lire, écrire, écouter et parler) s'avèrent désormais inopérantes parce qu'elles sont non communicatives et, en conséquence, ne favorise pas une approche des langues dans une approche de communication.

3.3 Les activités de communication langagière

Ce sont des activités qui permettent à chaque acteur social ordinaire d'une langue tout comme à un apprenant dans une perspective actionnelle, de mobiliser selon des stratégies acquises, ses compétences générales individuelles articulées à sa compétence à communiquer langagièrement en vue de réaliser des tâches communicatives: comprendre à l'écrit ou à l'oral un message ; le produire soit à l'écrit ou à l'oral...

Le *Cadre de référence* retient quatre activités de communication langagière et stratégies :

- la réception (orale et écrite) qui a deux facettes : celle qui relève de l'écoute ou compréhension orale. L'utilisateur de la langue tout comme l'apprenant devient auditeur, reçoit et traite un message parlé produit par un ou plusieurs locuteurs (radio, télévision, enregistrement, cinéma...). L'autre dimension de la réception concerne la lecture ou la compréhension de l'écrit, l'apprenant tout comme l'utilisateur ordinaire reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs ;
- la production (orale et écrite) ; elle concerne les activités de production orale (parler) consistant en la production d'un texte ou discours ou énoncé oral et qui est reçu et traité par un ou plusieurs auditeurs (exposé, conférence, sermon...). Quant à l'aspect de la production écrite, il y a, à l'origine, un scripteur qui produit un texte écrit et celui-ci est reçu et traité par un ou plusieurs lecteurs ;
- l'interaction : dans les activités langagières interactives orales, l'apprenant ou l'utilisateur ordinaire d'une langue joue alternativement le rôle de locuteur, d'auditeur avec un ou plusieurs interlocuteurs avec lequel (lesquels) on engage un discours conversationnel conjointement construit, il y a des tours de parole et la conversation est polygérée, dans une coopération entre acteurs : débats, discussion ordinaire, négociation de sens en classe... L'interaction écrite recouvre des activités comme la correspondance par lettres, les échanges de courrier électronique, la participation à des forums en ligne... ;
- la médiation: ici l'apprenant ou l'utilisateur ordinaire de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit uniquement jouer le rôle d'interprète entre interlocuteurs qui ne se comprennent pas. Parmi ces situations, on peut assimiler celles de l'interprète ou du traducteur (à l'écrit). Dans la vie scolaire, à des stades avancés de la maîtrise de la langue, la médiation

s'effectue dans les cas de commentaire (suivi ou composé) et du résumé de texte.

L'ensemble de ces opérations mobilisées dans un contexte social donné, à la suite d'une situation de communication à propos d'un thème référentiel indiqué, conduisent à la réalisation d'une tâche communicative ; le produit obtenu à la fin du processus est de nature textuelle (oral ou écrit) ; Bronckart et al (1993) considèrent ce produit fini comme étant le fait d'une action langagière en tant qu'elle « est une structure de conduites consistant à produire, comprendre, interpréter, et/ou mémoriser un ensemble organisé d'énoncés oraux ou écrits... » (p.28) appelé texte

A l'analyse, cette notion de texte n'est pas éloignée de celle de discours en ce sens que le discours est un texte dont les conditions d'énonciation et de production sont précisées.

Plus exactement, il s'agit d'un genre discursif ou genre de discours qui relève de « formes prises par une langue dans la communication, telle qu'elle s'effectue dans une situation donnée » (Beacco, 2004, 44-45).

En clair, le modèle didactique de compétence de communication du *Cadre de référence* a permis, comme l'écrit Rosen (2006) « de clarifier l'articulation entre ce qui relève :

- a) des compétences générales... [d'ordre cognitif],
- b) de la compétence à communiquer langagièrement, aux composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique [traduction langagière des opérations mentales construites et objet d'apprentissage en langue étrangère],
- c) et des activités de communication » [par lesquelles s'effectue la réalisation de tâches communicatives].

Ce dispositif élaboré permet de prendre en charge les facteurs didactiques en donnant de ce fait la possibilité de construire des méthodologies différenciées en rapport avec l'aspect spécifique de chaque composante de la compétence de communication.

Au plan de la mise en œuvre didactique de ce modèle, les auteurs conviennent que les genres discursifs « sont à retenir comme une catégorie linguistique et didactique centrale des modèles de communication destinées à structurer les enseignements » (Beacco, 2007,99). Bakhtine (1984,285) avait déjà indiqué que « les formes de la langue et les formes des types d'énoncés, c'est-à-dire les genres de discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue [...]. Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques)». Ainsi, aujourd'hui, la notion de genres discursifs ou de genres de discours est considérée comme « un concept fondateur » en didactique des langues.

Conclusion

Le modèle didactique de la compétence de communication initié par les auteurs du *Cadre de référence* offre l'opportunité de mise en œuvre d'un enseignement des langues dans une approche par compétences.

Le modèle a été conçu de manière à ce que les compétences générales individuelles s'articulent avec la compétence à communiquer langagièrement. Dans ce dispositif, les premières nommées constituent des ressources mentales qui alimentent le fonctionnement adéquat de la communication, dans un déroulement qui obéit aux normes de référence d'une communication

QUEL MODELE DIDACTIQUE DE « COMPETENCE DE COMMUNICATION » POUR UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DES LANGUES? Bakary Diarra, Assistant – Département de psychopédagogie, FASTEF / UCAD

convenablement élaborée. Trois types de compétences font, dès lors, l'objet d'appropriation dans un objectif d'apprentissage et d'acquisition d'une langue cible:

les compétences sociolinguistique, linguistique et pragmatique. Celles-ci s'acquièrent par des activités de communication langagière lors de la réalisation de tâches communicatives dont les produits finis sont les résultats de conduites structurées donnant lieu à des énoncés oraux ou écrits organisés que sont les textes. Ces derniers ne sont rien d'autres que les diverses formes que prennent la communication dans des situations déterminées, en fonction des visées programmatiques postulées.

C'est ce qui fait dire à certains spécialistes en didactique (Beacco, Springer-Charolles, Bakhtine...) que l'entrée par les genres discursifs favorise un enseignement communicatif des langues selon une approche par compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.C (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris Didier.
- Beacco et al. (2004). *Niveau B2 pour le français – Un référentiel*. Paris, Didier.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue* : Paris, Didier Crédif.
- Bronckart et al (1993). « L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ». In *Etude de Linguistique Appliquée* n°92 octobre-décembre.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». In *Applied Linguistics* 1, 1.
- Canale, M. (1981). "From communicative competence to communicative language Pedagogy". In *Language and Communication*. I. Richards et R. Schmidt (red). London, Longman.
- Conseil de l'Europe (2005) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Chomsky, N. (1966-1972). « Théorie linguistique ». In *Le français dans le Monde* n°88
- Commission National de Français (1995). *Programme de français*. IGEN/MEN,
- Le Français en 6^e (1998). Manuel de l'élève Dakar Nouveaux Programmes. EDICEF.
- Cuq, J-P (2003). *Dictionnaire de didactique du français* – Paris, CLE international
- Dabène, M. (1988). « L'adulte et l'écriture ». In *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* 3 colloque international de didactique du français. Namur, De Broock
- Germain, C. (1991, 1993) *Le point sur... l'approche communicative en didactique des langues*. 2^e édition Anjou, Centre Educatif culturel.
- Hymes, D (1972) «On communicative compétence» *sociolinguistics Selected Reading* J.B Pride et H. Homes (Red) Harmond Sworth, Penguin Books.
- Hymes, D (1973–1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Crédif-Hatier

QUEL MODELE DIDACTIQUE DE « COMPETENCE DE COMMUNICATION » POUR UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DES LANGUES? **Bakary Diarra**, Assistant – Département de psychopédagogie, FASTEF / UCAD

- Rosen E. (2006) *Le point sur Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris CLE International.
 - Rosen, E (2005) «La mort annoncées des «quatre compétences » .Pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE ». In *Glottopol*-Revue de sociolinguistique en ligne <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.lu> le 10 août 2010.
- Widdowson, H. G. (1978-1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, Crédit-Hatier.