

# **DIDACTIQUE DES LANGUES ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES *Des aspects curriculaires à la formation des enseignants***

**Arouna DIABATE**

LABIDID<sup>1</sup> - Université de Koudougou  
Didaxis-EA739-Dipralang-Montpellier III

## **Résumé**

L'approche par compétence (APC) a quitté le champ de l'entreprise pour rejoindre celui de l'éducation en général et plus particulièrement celui de l'enseignement et de la pédagogie. Et ce mouvement est amorcé depuis la fin des années 90 du siècle dernier. Aucun niveau d'enseignement ni aucune discipline ne semblent y échapper. Comme on le dit, c'est l'ère du temps. Mais plus qu'un phénomène de mode, elle répond à un besoin tant socio-professionnel qu'académique. Au plan socio-professionnel, il s'agit de rapprocher l'école des besoins de la société, d'intégrer les apprentissages réalisés à l'école aux réalités socio-économiques vécues par les apprenants dans leur milieu et cadre de vie, à défaut de s'y référer en permanence pour une éducation qualité ; ce qui pourrait contribuer à une insertion socio-professionnelle plus accrue des produits du système éducatif. Alors l'efficacité externe tant recherchée pourrait voir un début de réalisation. Au plan académique, ce qui est visé à travers l'APC, c'est un meilleur développement de l'apprenant dans un souci de justice et d'équité ; les apprentissages ayant du sens pour lui, le dispositif pédagogique-didactique mettant l'accent sur le développement des compétences avec pour socle les pratiques réflexives articulées autour de la remédiation et de la régulation comme principe directeur, il y a un élan vers la réduction de l'échec scolaire (PERRENOUD; 2000), donc un renforcement de l'efficacité interne du système éducatif. Partant de telles considérations d'ordre général, ce texte se focalise sur la mise en œuvre d'une telle approche dans l'enseignement-apprentissages des langues secondes et étrangères. Les objets et les lieux d'une didactique des langues adossée à une logique de développement des compétences sont décrits ; il en est de même pour les acteurs et les capacités dont ils doivent faire preuve.

---

<sup>1</sup>Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des Disciplines

**Mots clés :** *approche par compétences, didactique, langues secondes et étrangères, programme, élève, enseignant, classe, formation.*

### **Abstract**

Competency-based approach has left the field of enterprise and has joined that of education in general, and more particularly, that of teaching and pedagogy. This approach has appeared since the end of the 90s of the previous century. No level in teaching, no discipline seems to ignore it. It is now the prevailing approach. It is not a matter of fashion but rather a socio-professional and academic need. At the socio-professional level, it aims at bringing closer school from the needs of society, integrating learning acquired in school to the socio-economic realities of learners. This may contribute to a more efficient socio-professional insertion of the products of the educational system. So, the external efficiency may see a beginning of achievement. At the academic level, what is aimed through competency-based approach is a better development of the learner in fairness. As learning is meaningful to learner, the pedagogic and didactic device lays emphasis on the development of competences with reflexive practices settled around remediation as basis. There is a spring towards the reduction of academic failure, hence a reinforcement of internal efficiency of the educational system. From these general considerations, this text focuses on the implementation of such an approach in the teaching and learning of second and foreign languages. The objects and places of language didactics based on logic of competence development are described. It is the same for actors and the capacities that they display.

**Key words:** *Competency-based approach, didactics, second and foreign languages, program, student, teacher, class, training.*

### **Introduction**

Le terme compétence véhicule un contenu sémantique flou. Et ceci est dû selon DOLZ (2002) à sa double origine historique. Il explique que la notion de compétence est liée à deux mouvements, l'un épistémologique, l'autre social. Selon lui, la notion de compétence remonte à la posture épistémique du cognitivisme chomskyen (1957). En effet pour ce linguiste américain, le sujet en matière de langue dispose de façon interne et innée d'une

compétence au plan de la syntaxe. Dans ce sens, la compétence est présentée comme ce que le sujet peut idéalement réaliser grâce à son potentiel biologique. Elle est présentée comme une virtualité positive du sujet. Elle est unique et indépendante. La compétence linguistique désigne une disposition langagière innée et universelle, capacité idéale interne qui explique en dernière instance tout phénomène langagier réalisé en performance. Il est vrai qu'une telle posture sera revisitée par HYMES (1973, 1991)) comme nous le verrons plus loin. Dans les années 80, l'engouement pour la notion de compétence s'élargit à d'autres secteurs sur le marché du travail. La notion de compétence concurrence celle de qualification (niveau de scolarisation, diplomation) pour prendre en compte l'efficacité des travailleurs. Il s'agit de dégager les ressources cognitives nécessaires à la réalisation de la tâche en fonction des situations. Dans cette approche, on évalue l'efficacité et l'adéquation du travailleur pour en déduire les compétences sans trop se préoccuper du caractère inné ou acquis des compétences (DOLZ, 2002). Pour ce qui nous intéresse, en éducation et plus précisément en didactique des langues, c'est l'évolution que va connaître cette notion de compétence grâce aux travaux de différents linguistes et sociolinguistes. Parmi eux, un auteur comme HYMES, va apporter des nuances de taille. En effet, contrairement à ce qu'avance CHOMSKY, pour lui la compétence n'est pas unique (CHOMSKY la réduit à la syntaxe) ; la compétence syntaxique idéale est insuffisante pour une maîtrise fonctionnelle du langage ; la maîtrise fonctionnelle du langage implique la compétence à s'adapter aux enjeux communicatifs et au contexte de production ; ces compétences ne sont pas d'ordre biologique, mais font l'objet d'un apprentissage. Nous passons alors de la compétence linguistique universelle chez CHOMSKY à la compétence de communication chez HYMES. Et cette compétence de communication n'est pas seulement linguistique ; elle se manifeste sous formes de compétences narratives, rhétoriques, productives, réceptives, etc. Ce sont des compétences exigeant un apprentissage formel ou informel. Ce qui reste commun

aux postures de CHOMSKY et de HYMES, c'est que « la compétence s'appréhende au niveau des propriétés d'un individu » (DOLZ, 2002, 88).

Dans la perspective d'un tel paradigme, qu'entend-on par construction de compétences ? Quel est le lieu privilégié pour une telle construction ? Et dans quels axes s'est-elle déployée en ce qui concerne la didactique des langues ?

## **La construction des compétences**

### **La compétence, une notion difficile à définir**

Faisant le constat que la notion de compétence est au carrefour des sciences humaines et sociales en général, DOLZ (2002) fait remarquer que ce concept n'est pas aisé à saisir dans les travaux en sciences de l'éducation. Même si les experts y font recours fréquemment, le concept ne se présente pas comme un concept opérationnel de façon systématique. Selon DOLZ, au niveau définitionnel, ce terme génère dans les échanges scientifiques de nombreuses confusions et interprétations. Ainsi, « On l'utilise parfois comme synonyme des notions de capacité, connaissance, savoir, aptitude, potentialité, qualification, schème, habitus, ce qui va dans le sens d'une vision proche des fonctions psychiques supérieures. D'autres fois on insiste sur les conditions de mise en œuvre, ce qui la rapproche de la notion de performance ou, à un niveau supérieur, d'un savoir intégrateur dans le cadre de l'action. On peut insister également sur les ressources mobilisées, ce qui souligne une dimension systémique ou combinatoire ; alors que parfois, en suivant Le Boterf (1994), on affirme que la compétence ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation même de ces ressources » (DOLZ, 2002, 90).

### **Les éléments mis en jeu par la notion de compétence**

La notion de compétence par son sens courant met en jeu un certain nombre d'éléments que nous livre BEACCO, J-C. (2002). Ces éléments sont les suivants.

- a) Une faculté (ou une capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis.

- b) Se manifestant de manière observable (comme savoir-faire.)
- c) 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.
- d) Rapportée 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 modèle (s) de référence.)
- e) Et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable.

Deux des éléments mis en jeu ici par le sens courant de *compétence* selon BEACCO nous intéressent. Il s'agit du caractère composite ou décomposable de la compétence et de son caractère évaluable. En effet comme nous le verrons plus loin, en langue la notion de compétence qui va être associée à celle de *communication* va valoriser des termes comme les *composantes*, les *sous-compétences*, les *compétences* ou encore les *micro-compétences* de la compétence de communication. Selon BEACCO, cette compétence en langue a de nombreuses spécifications qui la rendent dynamique ; elle est *linguistique* de naissance mais elle est aussi *discursive*, *communicative* ou de *communication* dès ses origines. Ce qui ne va pas l'empêcher de devenir *langagière* ou *communicationnelle*. Dans son appréhension, elle se veut *pragmatique*, *interactive*, *interactionnelle* ; sur un autre plan, la compétence est *bilingue*, *plurilingue* ou *pluriculturelle*

Quant à la possibilité de porter un jugement sur la compétence, c'est-à-dire de l'évaluer par rapport à un ou des modèle(s) de référence, ce qui est pris en compte renvoie aux savoir-faire langagiers. Et cette évaluation est rendue possible sinon facilitée par le caractère de la compétence ; ce qui permet de prétendre à une évaluation authentique, ou du moins dans laquelle la part de subjectivisme se trouve minimisée. C'est ce que dit BEACCO (2002, 112), quand il écrit : dans la mesure où la compétence en langue « (...) est constituée de

composantes identifiables en interne et comme répondant à des objectifs pédagogiques prédéfinis, elle autorise la confrontation entre une performance ponctuelle (...) et des normes établies, laquelle atteste de la présence d'une composante donnée à un niveau de maîtrise défini. Même si les caractéristiques internes des composantes langagières ne sont pas entièrement connues, les manifestations extériorisées des produits qui sont censés en relever suffisent à mesurer celles-ci, alors qu'il est tout à fait possible que la même efficacité constatable, (...) ne corresponde pas aux mêmes ressources et aux mêmes stratégies ». Comme il ressort dans ce qui vient d'être dit, c'est plutôt la performance, une manifestation objective ou du moins concrète de la compétence qui est évaluée ou évaluable. Plus loin, nous reviendrons en détail sur l'évaluation de la compétence de communication ou en procédant à une modélisation, ou en opérant un choix parmi des modèles déjà existants dans le domaine.

### **Notion de compétence à l'école**

A en croire Philippe PERRENOUD (1997), l'approche par compétence s'est développée dans les pays anglo-saxons et gagne le monde francophone. Il y a aujourd'hui, « une véritable ascension » de la notion de compétence, une notion que l'école sous couvert de modernité et dans la mouvance de l'économie de marché a empruntée au monde du travail qui de nos jours repose sur des principes généraux, des données précises parmi lesquelles on peut citer la gestion des ressources humaines, la recherche de la qualité totale, la valorisation de l'excellence, l'exigence d'une plus grande mobilité des travailleurs et de l'organisation du travail.

Il n'y a pas de définition claire et partagée des compétences. Le mot selon PERRENOUD se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre donner LA définition. Cependant, PERRENOUD (1997,7) commence par définir une compétence « (...) comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y

réduit pas ». Il faut, poursuit l'auteur, être en mesure de mobiliser en situation les connaissances et les ressources dont on dispose.

Il donne l'exemple des langues étrangères : « Quiconque a appris une langue étrangère à l'école a, par exemple, l'expérience de l'écart entre les connaissances linguistiques accumulées en classe et sa capacité de les mobiliser en situation de communication écrite ou orale. Pourtant à l'école on passe des heures à apprendre une ou plusieurs langues étrangères. Que reste-t-il de ces efforts lorsqu'on est interpellé à l'improviste par un touriste étranger qui cherche son chemin ou qu'on doit soi-même se débrouiller dans un autre pays ? (...)

« L'enseignement des langues étrangères a évolué vers des méthodes orales, pour dépasser la contradiction bien connue entre les études et la pratique. Nul ne doute que ce soit un progrès. Est-il à la mesure de ce qui est nécessaire pour développer chez tous les élèves de véritables compétences de communication dans une langue étrangère ? »  
(PERRENOUD, 1997, 25-26)

Ce qui est posé ici de façon sous-jacente, c'est le fait que les compétences constituent des enjeux de taille en matière de formation. Il faut que le système éducatif évolue vers le développement des compétences. Cette évolution ne se fera pas sans difficulté car selon l'auteur, elle exige des transformations importantes à plusieurs niveaux.

- Au niveau des programmes.
- Au niveau des didactiques.
- Au niveau des langues étrangères.
- Au niveau du fonctionnement des classes et des établissements.
- Au niveau du métier d'enseignant.
- Au niveau du métier d'élève.

Toutes choses qui conduisent PERRENOUD (1997,56) à considérer l'école comme un lieu contribuant à la construction des compétences : « A mon avis, la scolarité générale peut et doit, autant que les formations

professionnelles, contribuer à construire de vraies compétences. Ce n'est pas uniquement une question de motivation ou de sens, c'est une question didactique centrale : apprendre à expliquer un texte *pour apprendre* n'est pas apprendre, sauf à des fins scolaires, parce qu'il y a autant de façons d'expliquer ou d'interpréter un texte que de perspectives pragmatiques ». Pour lui, tout apprentissage scolaire doit être utilitaire, doit avoir un sens dans les situations de vie sociale ; sinon il n'a pas de sens chez l'élève qui d'ailleurs ne tardera pas à l'oublier.

Cela a exigé de l'action éducative, le développement des socles de compétences.

### **Au niveau des programmes.**

Ici nous évoquerons successivement le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, des référentiels régionaux et nationaux.

### **Le Cadre européen commun de référence (CECR)**

Il existe depuis 1991 un cadre commun de référence développé par le Conseil de l'Europe en vue de fournir la base pour une comparaison internationale des objectifs et des qualifications, facilitant ainsi la mobilité personnelle et professionnelle en Europe. Ce cadre est utilisé à travers toute l'Europe pour l'élaboration de programmes de langues, d'examens, de manuels pédagogiques et curricula de formation pour les enseignants. Partons de deux définitions de « compétences » :

- La compétence, c'est « *de la connaissance en action* ». (PERRENOUD, 1998).

- « les compétences sont *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECR, 2001)

Dans les deux cas, il est certain selon LIONS-OLIVIERI, M.L. (2009) que la compétence n'exclut pas la connaissance, mais qu'elle implique son utilisation



concrète dans un but actionnel précis. S'il est vrai que la connaissance peut exister sans compétence, l'inverse n'est pas vrai-la compétence sous-entend l'acquisition de connaissances, qui sont ensuite mobilisées dans un cadre dynamique. Dans le contexte du CECR, on considère l'existence des compétences générales individuelles et des compétences communicatives spécifiques.

**Les compétences générales individuelles : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.**

Les savoirs recouvrent la culture générale, la connaissance du monde et le savoir interculturel (ROSEN, E., 2007). Elle donne l'exemple de la connaissance des traits caractéristiques d'une société tels que les heures des repas, les relations intergénérationnelles et la ponctualité. Cela passe également par une prise de conscience de la différence interculturelle. Pour LIONS-OLIVIERI, M.L. (2009) il s'agit de la connaissance du monde (savoir expérientiel et encyclopédique) et du savoir socioculturel (manières de tables, langage du corps).

Les habiletés et savoir-faire sont les aptitudes sociales, les aptitudes et savoir-faire interculturels, notamment la *capacité d'utiliser différentes stratégies* pour entrer en contact avec les natifs de la langue étrangère ou la capacité d'éviter et/ou de surmonter les malentendus interculturels. ROSEN, E. (2007) donne l'exemple d'un apprenant espagnol qui devrait expliquer pourquoi il se met très rapidement à tutoyer des gens qu'il vient de connaître en France ; il ne le fait pas par manque de respect, mais parce qu'il ne fait qu'appliquer une règle sociale qui fonctionne dans son pays mais pas en France. *Les savoir-être* sont tirés des motivations, des traits de la personnalité et des manières d'être (être bavard, avoir confiance en soi, posséder un certain degré d'amour-propre, avoir le désir de communiquer, etc.) Pour ROSEN, E. (2007), cette prise en compte des savoir-être des apprenants est fondamentale dans l'enseignement/apprentissage des langues : on ne doit pas attendre d'un

apprenant qu'il change sa personnalité lorsqu'il apprend une langue, mais on doit plutôt l'aider à trouver les moyens d'exprimer et de développer cette personnalité profonde, de manière harmonieuse dans une langue et dans un contexte différents.

*Les savoir-apprendre* sont la synthèse des trois catégories de compétences générales précédemment évoquées. Ils portent sur la capacité du sujet à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance, même s'il doit pour ce faire modifier les connaissances antérieures. La perspective adoptée par le Cadre consiste à encourager au maximum l'apprentissage autonome, ce que l'on appelle parfois à juste titre l'« *apprendre à apprendre* ». Ces savoir-apprendre se manifestent comme le précise ROSEN, E. (2007) par une prise de conscience de la manière dont fonctionnent la langue et la communication, par des aptitudes phonétiques (notamment distinguer et produire des sons inconnus), ou bien encore par des aptitudes à l'étude ou à la découverte (c'est par exemple savoir aller dans un Centre de ressources, y consulter les bases de données disponibles pour trouver les informations que l'on recherche). A cela il faut ajouter les stratégies de transfert (LIONS-OLIVIERI, M.L., (2009)

Ces compétences individuelles générales sont toutes essentielles selon LIONS-OLIVIERI, M.L. (2009), au développement des compétences communicatives spécifiques.

***Les compétences communicatives langagières dites spécifiques : compétence linguistique, compétence textuelle, compétence pragmatique, compétence sociolinguistique.***

Il s'agit selon ROSEN (2007), des compétences mises en œuvre dans la langue comme moyen de communication (appelées *compétences communicatives langagières* et *compétences à communiquer langagièrement* dans le Cadre)

### ***La compétence linguistique.***

Elle concerne la capacité de mobilisation des connaissances grammaticales, lexicales, sémantiques, phonologiques, phonétiques et prosodiques.

#### *La compétence textuelle.*

Elle comprend la mise en action de connaissances relevant de l'organisation des textes ou du discours (voire typologie des textes ou typologie des typologies de textes). Elle parfois appelée compétence discursive.

#### *La compétence pragmatique.*

Il s'agit de la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne ; reconnaître l'ironie ou bien encore établir le contact avec quelqu'un dans la rue pour une demande d'information, ce qui requiert l'enchaînement des actes de parole suivants : établir le contact-demander l'information-clore l'interaction.

### ***La compétence sociolinguistique***

Des éléments très différents selon les cultures d'origine des utilisateurs en font partie : la manière de s'adresser aux personnes âgées ou influentes, les marqueurs de relations sociales (entre autres l'usage des salutations, des formes d'adresse et des exclamations), les règles de politesse (et d'impolitesse), les alliances à plaisanteries, en sont une illustration. Un exemple classique : un apprenant de français ne saluera pas de la même manière son professeur de langue (*Bonjour Mme, comment allez-vous ?*) ou l'un de ses camarades (*Salut !/Bonjour, ça va ?*)

### **Les socles de compétences**

PERRENOUD (1997,62) nous définit un socle de compétence comme étant « un document qui énumère, de façon organisée, les compétences qu'une formation doit viser ». Il s'agit dans le cadre de l'école obligatoire, du minimum de compétences, sans lesquelles toute entreprise d'insertion sociale serait un leurre. Le propre d'un socle de compétences n'est pas d'être un programme

classique ; son rôle n'est pas de dire ce qu'il faut enseigner, plutôt d'indiquer dans le langage des compétences, ce qu'il faut que les apprenants maîtrisent. L'approche par compétences, comme le dit bien PERRENOUD, se trouve de nos jours au cœur d'un certain nombre de réformes de curricula dans de nombreux pays notamment au niveau du secondaire. C'est le cas en Belgique (enseignement fondamental et 1<sup>er</sup> degré du secondaire), au Québec (programmes des collèges d'enseignement général et professionnel) et en France (nouveaux programmes du collège).

Regardons par exemple un peu de près ce qui se passe en Belgique. Dans ce pays, le Ministère de la Communauté Française (1999) a défini en matière d'apprentissage dans les disciplines scolaires, ce qu'il appelle des *Socles de compétences*. En nous référant au tableau synoptique donné dans le document de base, nous pouvons retenir en ce qui concerne le texte narratif par exemple.

**Tableau n°1** : Socle de compétences pour la production écrite d'un texte à dominante narrative.

<p><b>1 Orienter son écrit en fonction de la situation de communication</b></p> <p>1-1 en tenant compte des critères suivants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de l'intention poursuivie (raconter, décrire.)</li> <li>- du statut du scripteur (adolescent)</li> <li>- du destinataire</li> <li>- du projet, du contexte de l'activité</li> <li>- du genre de texte choisi ou imposé</li> <li>- des procédures connues et des modèles imposés</li> <li>- du support matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur la base des critères retenus.</li> <li>- Sur la base de tous les critères.</li> </ul>
<p><b>2 Elaborer des contenus</b></p> <p>2-1 rechercher et inventer des idées, des mots (histoires, informations...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir des connaissances de chacun.</li> <li>- A partir de la consultation de personnes.</li> </ul>

	- <i>A partir d'une documentation.</i>
<b>3 Assurer l'organisation et la cohérence du texte</b> 3-1 planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (...dominante narrative) 3-2 contribuer à la cohérence du texte en créant judicieusement des paragraphes 3-3 employer les facteurs de cohérence : - mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ; 3-4 utiliser les autres facteurs contribuant à la cohérence du texte - choix des adverbes de temps et de lieu - progression thématique (enchaînement d'information)	- <i>Dans les textes à dominante narrative.</i> - <i>Texte à dominante narrative en s'aidant de modèle.</i> - <i>Usuels.</i> - <i>Dans les textes à dominante narrative.</i>
<b>4 Utiliser les unités grammaticales et lexicales</b> 4-1 utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication 4-2 orthographier les productions personnelles	- <i>Vocabulaire précis par rapport au sujet traité ; vocabulaire adapté au destinataire du texte.</i> - <i>80 à 90 % des formes correctes dans ses propres productions.</i>
<b>5 Assurer la présentation</b> 5-1 au niveau graphique - mise en page selon le genre 5-2 écriture soignée et lisible	- <i>Texte narratif.</i>

Source : *Socles de compétences (1999, 15-17)*

La compétence de communication à acquérir dont parlait PERRENOUD en vue d'une insertion sociale a été longuement développée dans l'histoire de la didactique du FLE principalement par l'approche communicative, et avoir des répercussions sur l'enseignement-apprentissage des langues secondes.

### **Vers de nouveaux principes didactiques en Didactique du Français Langue Seconde**

Sous la direction de l'AUF, DUMONT & al. (2000) ont rédigé un référentiel général d'orientation et de contenus

dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS). Pour les auteurs ce document s'inscrit dans la réflexion actuelle sur la Didactique du Français Langue Seconde (DFLS). Il se veut être la plateforme commune servant de base de travail aux différents programmes d'enseignement du FLS élaborés dans chaque pays ; il n'est donc pas véritablement un texte programmatique. C'est plus tôt un texte d'orientation qui devrait permettre et faciliter la définition de programmes nécessaires à la mise en place des cursus d'enseignement bilingue et à français renforcé. Il prend en compte les axes suivants :

- une compétence orale de communication ;
- des compétences écrites de communication articulées essentiellement autour des micro-compétences de lecture et de production des textes.

### **Le Programme de Formation de l'École québécoise (PFEQ)**

Elaboré par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001-2002), ce programme s'inscrit résolument dans une logique de développement des compétences des apprenants tant au primaire qu'au secondaire en ce qui concerne l'ensemble des disciplines scolaires enseignées dans cette province francophone du Canada.

### **Le Socle commun de connaissances et de compétences**

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en arrête le principe en précisant que "la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il

est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société". La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de "compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie".

Le socle commun s'organise en sept compétences dont la première est relative à la maîtrise de la langue française : savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences ; la seconde elle, est relative à la maîtrise d'une langue étrangère.

La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

### ***Connaissances***

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la

liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'ortho graphe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

*a) Le vocabulaire*

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître :

- un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;
- le sens propre et le sens figuré d'une expression ;
- le niveau de langue auquel un mot donné appartient ;
- des mots de signification voisine ou contraire ;
- la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

*b) La grammaire*

Les élèves devront connaître : - la ponctuation ;

- les structures syntaxiques fondamentales ;
- la nature des mots et leur fonction ;
- les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ;
- la conjugaison des verbes ;
- le système des temps et des modes.

*c) L'orthographe*

Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations



d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise. Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

### **Capacités**

#### *a) Lire*

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
- comprendre un énoncé, une consigne ;
- lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

#### *b) Écrire*

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

#### *c) S'exprimer à l'oral*

Il s'agit de savoir :

- prendre la parole en public ;
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ;
- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

*d) Utiliser des outils*

L'élève devra être capable d'utiliser :

- des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ;
- des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

**Attitudes**

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

Il s'agit soit de la langue apprise depuis l'école primaire, soit d'une langue dont l'étude a commencé au collège. La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à

l'écrit, dans diverses situations. Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes. Le "*cadre européen commun de référence pour les langues*", conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. La maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun.

La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

### **Connaissances**

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique : il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs dans le contexte de la vie courante. Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe. Il s'agit donc de :

- posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des sujets simples ;
- connaître les règles grammaticales fondamentales (catégorie du nom, système verbal, coordination et subordination dans leur forme élémentaire) et le fonctionnement de la langue étudiée en tenant compte de ses particularités ;
- connaître les règles de prononciation ;
- maîtriser l'orthographe des mots ou expressions appris en comprenant le rapport phonie-graphie. Pour certaines langues, l'apprentissage du système graphique constitue une priorité compte tenu de la nécessaire familiarisation avec des caractères spécifiques.

## **Capacités**

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est savoir l'utiliser de façon pertinente et appropriée en fonction de la situation de communication, dans un contexte socioculturel donné. On attend de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans des situations courantes de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il sache :

- utiliser la langue en maîtrisant les codes de relations sociales associés à cette langue :
- utiliser des expressions courantes en suivant les usages de base (saluer, formuler des invitations, des excuses...) ;
- tenir compte de l'existence des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication.
- comprendre un bref propos oral : identifier le contenu d'un message, le sujet d'une discussion si l'échange est mené lentement et clairement, suivre un récit ;
- se faire comprendre à l'oral (brève intervention ou échange court) et à l'écrit, avec suffisamment de clarté, c'est-à-dire être capable :
  - de prononcer correctement ;
  - de relier des groupes de mots avec des connecteurs logiques ;
  - de donner des informations et de s'informer ;
  - d'exprimer simplement une idée, une opinion ;
  - de raconter une histoire ou de décrire sommairement ;
- comprendre un texte écrit court et simple.

### *Attitudes*

L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise :

- le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale ;

- l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

### **Au niveau des didactiques**

Les approches didactiques en matières d'enseignement-apprentissage des langues dans une logique de compétences qui ont retenu notre attention sont l'approche communicative, l'approche actionnelle et l'approche dite communic'actionnelle.

### **Compétence de communication et approche communicative**

Pour BOYER *et al* (1990,36), la didactique moderne des langues étrangères se réclame quasi unanimement de ce qu'il est convenu d'appeler *approche communicative* et cela parce « qu'à des objectifs et des contenus essentiellement linguistiques, sont venus se substituer des objectifs et des contenus de communication : il ne s'agit plus d'enseigner le français, mais d'enseigner à communiquer en français ». Alors, qu'est-ce qu'une compétence de communication ?

### **Notion de compétence de communication**

Historiquement, la notion de compétence de communication est issue selon BOYER *et al* (1990) de la sociolinguistique américaine et plus particulièrement des travaux de Dell H. HYMES. D'ailleurs, voici comment celui qui est considéré comme le père de ce concept en situe les origines épistémologiques : « La notion de compétence de *communication* trouve son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication ; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue » (HYMES, 1991,120-*Postface de 1982*).

Cet auteur s'explique longuement en définissant la compétence de communication comme étant « le fait

qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. Cette compétence, de plus, est indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages et est tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication » (HYMES, 1991,74).

Pour BOYER et ses collaborateurs (1990, 53), cette compétence de communication « est bien le noyau de la didactique actuelle du FLE ». Ils ajoutent que la notion de compétence de communication « est la clé de voûte de l'approche communicative en didactique du FLE, dans laquelle certains voient une *IIIème génération* » (BOYER et al 1990,51)

Sybille BOLTON (1987, 27) rappelle la prépondérance de la compétence de communication en didactique des langues : « On admet aujourd'hui que l'objectif suprême de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de communiquer en langue étrangère. » Quant à Denise LUSSIER (1992), elle évoque la nécessité de développer une compétence de communication. Favoriser l'interaction des individus est sans doute aujourd'hui le but premier selon elle, de l'enseignement des langues. Il s'agit par conséquent de tendre vers le développement d'une compétence plus globalisante et plus complexe reconnue sous l'appellation de compétence de communication.

BOYER et ses collaborateurs (1990) considèrent que la fortune de la compétence de communication en didactique du FLE repose en fait sur des définitions quelque peu aménagées par rapport aux hypothèses de départ. De

nombreux didacticiens des langues ont donné leurs définitions de la compétence de communication. Tous (Coste-1978-, Abbou-1980-, Di Pietro-1980-, Palmer, Groot et Prosper-1981-, Moirand-1982-, Adam-1987-, Boyer et Adam-1987-, Boyer-1989-, Bachman-1990-, Canal et Swain-1979, 1980,1991-) subdivisent la compétence de communication en composantes. Pour des raisons pratiques nous ne retiendrons que les quatre composantes sur lesquelles repose une compétence de communication selon MOIRAND (1982.)

*La composante linguistique :* elle comprend les sous composantes suivantes.

- a) La phonétique.
  - La phonétique suprasegmentale : intonation et rythme.
  - La phonétique segmentale : consonnes, voyelles et semi-voyelles
  
- b) La morphosyntaxe : grammaire, orthographe et syntaxe

c) Le lexique : vocabulaire.

***La composante discursive***

Elle concerne les connaissances des types de discours et appropriation de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits ou interprétés.

***La composante référentielle***

Elle porte sur la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leur relation.

***La composante socioculturelle***

Cette dernière composante est relative à la connaissance et à l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. BOYER *et al* (1990) nous font remarquer que l'approche communicative a autant de partisans que de détracteurs. Et parmi les apologistes de cette approche, il y a RICHTERICH (1986) qui estime qu'il

faut approfondir l'approche communicative en proposant non seulement d'apprendre à communiquer mais aussi d'apprendre à apprendre. Par contre, certains formateurs et praticiens trouvent que l'approche communicative crée un malaise chez bon nombre d'enseignants ayant vécu à la fois la méthodologie des années 60 et la didactique de la période 70-83. Il y a donc là un problème d'adaptation et de recyclage qui se pose. D'autres se demandent si la didactique du FLE n'a pas perdu en certains domaines ce qu'elle a gagné ailleurs. Sont de ceux-là Paul RIVENC qui pense qu'il ne peut y avoir réellement une compétence de communication si elle ne s'accompagne pas d'une bonne compétence linguistique. Pourtant, la compétence linguistique à notre avis se trouve prise en compte par les animateurs de l'approche communicative qui comprend un certain nombre de principes. Le caractère intégré des composantes de la compétence langagière est un aspect sur lequel insiste beaucoup SORIN, N. (2004) qui procède à une lecture critique du *Programme de Formation de l'École québécoise (PFEQ)* élaboré par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001, 2002) dans une perspective de développement des compétences au primaire et au secondaire.

Ces principes didactiques vont également influencer dans une certaine mesure les démarches pédagogiques proposées par DUMOND, B. & al. (2000) dans le cadre du référentiel général d'orientation et de contenus dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Seconde.

### **Approche actionnelles et approche communicative**

Ces deux approches sont très voisines et sont en réalité un développement de l'approche communicative dans le cadre du CECR. L'approche actionnelle qui part du principe qu'un apprenant d'une langue seconde et étrangère est compétent s'il peut mobiliser des ressources multiples et diversifiées (ROGIERS, X., 2000) lui permettant d'agir efficacement dans une situation de communication donnée ; il s'agit d'un résultat global dans le cadre d'un



situation complexe de communication telle *participer à une colonie de vacances* (d'abord convaincre ses parents d'y participer, réunir les moyens y relatifs, convaincre les organisateurs de la colonie de sa participation avec succès, aller à la colonie en tant qu'acteur –interaction langagière permanente avec les adultes organisateurs et avec les pairs ou pourquoi pas avec les guides sur place- et non en tant que spectateur). Dans ce sens, BEACCO, J-C (2007) n'a pas hésité à utiliser le concept d'approche par compétences pour désigner la didactique relative à une telle démarche que nous expose sérieusement le CECR. Cette approche a largement été développée également par LIONS-OLIVIERIE, M-L & LIRIA, P. (2009) de leur côté.

La forme achevée de cette approche actionnelle est l'approche communic'actionnelle dont l'une des exégètes est BOURGUIGNON, C. (2010). Elle la présente comme la synthèse de l'approche communicative classique liée à la notion de compétence de communication et de l'approche actionnelle liée à celle de résolution de situation-problème complexe où la communication joue un rôle majeur en combinaison avec des actions à entreprendre et des interactions à gérer.

Tout ceci ne peut se faire sans la formation des enseignants et l'implication des élèves ; il y a donc là, la nécessité de faire bouger les lignes au niveau de la dynamique de classe également.

### **Aux niveaux du métier d'élève, de celui d'enseignant et de la situation de classe**

### **Le développement des compétences des apprenants, une option pédagogique-didactique actuelle**

Le concept de compétence est *aujourd'hui* selon DUFFAYS, J-L. (2001, 5) « très à la mode dans le monde en éducation et sert de pivot à une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage dans l'ensemble des

disciplines. Il s'agit selon lui, en paraphrasant DE KETELE (2000), du 3<sup>e</sup> modèle éducatif consistant au développement des compétences (à partir des années 90) que connaît l'Occident après la transmission des savoirs jusqu'à la fin des années 60 et l'enseignement des savoir-faire et des savoir-être (années 70-80). Et cela se comprend d'autant plus que selon l'auteur qui s'appuie sur une réflexion de PERRENOUD, « le succès des compétences en éducation tenait d'abord à *une cause intrinsèque* : la vocation même du système éducatif est de rendre les élèves plus compétents, plus aptes à mobiliser leurs savoirs et leur savoir-faire dans des contextes qui ont du sens à leurs yeux, plus aptes à résoudre enfin avec fruits un certain nombre de tâches-problèmes qui feront d'eux des acteurs sociaux épanouis, intégrés à la culture de leur temps et dotés d'un réel sens critique. » (DUFFAYS, J-L., 2001, 6)

### **La formation des enseignants au développement des compétences des apprenants en langue.**

C'est RONVEAUX, C. (2001, 537) qui pose une question cardinale ; « Comment former les enseignants au développement des compétences en langues ? (...) le développement des compétences de l'élève présuppose en effet que l'on ait saisi, dans le détail de la situation de la classe, les effets des formes d'enseignement sur les tâches réalisées par les élèves, que l'on ait compris aussi le rôle des activités linguistiques, y compris l'évaluation, cette activité linguistique particulière qui régit la plupart de nos actes sociaux. Pour le dire autrement, la question du développement des compétences d'une langue, et en particulier à l'oral, qu'elle soit langue maternelle, ou seconde, romane ou germanique, est liée aux compétences d'interaction. » Cela demande qu'on accorde de la place dans la formation des enseignants à l'analyse des pratiques avec pour socle la réflexivité. Il s'agit donc de concilier analyse de pratiques professionnelles et développement de compétence interactionnelle ; et pour l'auteur, dans la visée d'une formation efficace, pour développer une compétence d'interaction, il faut :

- un savoir organisé sur l'interaction ;
- pouvoir reconnaître en terme de pertinence l'exigence d'une tâche ;
- pouvoir identifier des familles de tâches ;
- un dispositif approprié qui donne l'occasion aux intéressés de constater l'adéquation d'une tâche d'une action et son ajustement aux contraintes de la situation.

### ***Nécessité de développer les compétences métalinguistiques des enseignants***

De leur côté, jugeant utile l'acquisition des compétences métalinguistique dans la formation des professeurs de langue, LUCCHINI, S. & FABRY, G. (2001, 543), estiment que « Les futurs enseignants de langues étrangères doivent passer d'un stade d'usager de la L2 à un stade d'explicitation de son fonctionnement, à la conscience et au contrôle de son acquisition à différents niveaux, afin de gérer les situations d'apprentissage. (...) Le développement de la compétence métalinguistique se fonde tout d'abord sur la compréhension d'un fonctionnement des apprentissages linguistiques. » . Et pour réussir l'acquisition d'une compétence métalinguistique, les étudiants ou élèves-professeurs selon le cas doivent être à mesure de s'interroger sur les origines des difficultés recensées.

### ***De la complexité de l'évaluation d'une compétence scripturale***

La compétence rédactionnelle est à considérer selon (DEZUTTER, O.& al. 2001, 558) « comme une compétence d'un haut degré de complexité, constituée de diverses composantes en constante interaction dans l'acte d'écriture. » Selon eux, la compétence rédactionnelle s'articule autour de deux pôles principaux qui s'influencent mutuellement à savoir le pôle des représentations, des investissements, des valeurs et le pôle des pratiques, des performances qui associe savoirs et opérations. Alors l'évaluation d'une production écrite en langue étrangère

ne va pas se préoccuper seulement que des aspects linguistiques ; elle doit aller au-delà. Pour ce faire les auteurs souhaitent que l'attention du professeur-diagnostiqueur porte sur un ensemble d'aspects parmi lesquels on peut retenir :

- aspect linguistique* : vocabulaire, syntaxe ; correction de la langue ;
- aspect textuel* : organisation du texte ;
- aspect pragmatique* : prise en compte du lecteur ;
- aspect sémantico-référentiel* : précision des idées, qualité argumentative.

### **Conclusion**

La didactique des langues en général et celle des langues étrangères et/ou secondes en particulier, a amorcé le virage pour une approche par les compétences. Elle peut même être considérée dans le champ des sciences de l'éducation comme une discipline avant-gardiste dans ce domaine. De Chomsky (1957) à RICHER, J-J. (2012), en passant par HYMES (1971), MOIRAND (1982), et BOYER, H. (a)1979, b)1990), DUMOND, B. (2000), BEACCO, J-C (2007) et BOURGUIGNON, C. (2010), du CECR (compétences clés) aux différents référentiels nationaux (socles de compétences), de l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle en passant par l'approche actionnelle, tout est mis en œuvre pour aider les apprenants à développer leurs compétences relativement à l'apprentissage des langues secondes et étrangères. Et pour accompagner ce vaste mouvement, la formation des enseignants n'est pas demeurée en reste ; dans ce sens les travaux de COLLES, L. & al. (Sous la direction de) (2001) puis ceux de GONCALES, G. & G., D. (sous la direction de) (2009) ont largement contribué. Cela ne veut pas dire que tout se fait et se fera sans difficultés ; loin de là. Justement les défis permanents à relever dans une logique de construction des compétences des apprenants des langues secondes et étrangères, restent et demeurent ceux a) de la recherche dans le domaine, b) de l'élaboration et de l'acquisition du matériel didactique adapté, c) de l'évaluation des apprentissages

(HUVER, E. & SPRINGER, C., 2011 ; REY, B. & al.,2012).qui se complexifie avec l'APC, d) et de la formation des enseignants et enseignantes, moteurs principaux des innovations, puis acteurs et actrices des changements à opérer au profit des apprenant et partant des systèmes éducatifs.

## BIBLIOGRAPHIE

**BEACCO, J-C.** (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues.* (Editions). Paris : Didier

**BOURGUIGNON, C.** (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECR.* Paris : Delagrave. Collection Clés et conseils.

**BOYER & al.** (1990)*Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère.* Paris : Clé International.

**BOYER, H. & RIVERA, M.** (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère.* Paris : Clé International.

**DE KETELE, J.-M.** (2000).*Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement.* in BOSMAN, C. & al. (Eds) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : Editions De Boeck Université. 1<sup>ère</sup> édition. pp : 83-92.

**DEZUTTER, O ; & al.** (2001) *Prendre la mesure des compétences initiales en expression écrite : une (im) possible nécessité ?* in COLLES, L. & al. (Sous la direction de) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant.* Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Janvier 2009. Bruxelles : De Boeck Duculot. Collection Français Savoirs et Pratiques. pp : 557-568

**DOLZ, J.**(2002).*L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités.* in CASTELLOTTI, V. & PY, B. (Coordonné par). (2002). *La notion de compétence en langue. Notions en questions. N°6.* Septembre 2002. pp : 83-104.

**DUFFAYS, J-L.** (2001). *Introduction.* In COLLES, L. & al (2001).COLLES, L. & al. (Sous la direction de) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement des*

*compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Janvier 2009. Bruxelles : De Boeck Duculot. Collection Français Savoirs et Pratiques. pp: 5-8)*

**DUMONT, B. et al.** (2000). *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientation et de contenus.* Vanves : EDICEF/AUF.

**HYMES, D. H.** (1991). *Vers la compétence de communication.* Paris : Hachette.

**HUVER, E. & SPRINGER, C.** (2011). *L'évaluation en didactique des langues. Nouveaux enjeux et perspectives.* Paris : Editeur Didier. Collection Langues et Didactique

**PERRENOUD, P.** (1997). *Construire des compétences dès l'école.* Paris : ESF éditeur, 2<sup>ème</sup> édition (1998)

**LIONS - OLIVIERI, M.L.** (2009). *L'approche actionnelle. Apprentissage des langues et évaluation.* in FIPF(2009), **Le cadre européen, une référence mondiale ?** Actes du colloque de Sèvres, 2007. *Dialogues et cultures. N° 54.* pp : 43-46.

**LIONS-OLIVIERIE, M-L & LIRIA, P.** (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point.* Barcelone : diffusion FLE/Maison des langues. 285p.

**LUCCHINI, S. & FABRY, G.** (2001). *L'acquisition des compétences métalinguistiques.* in COLLES, L. & al. (Sous la direction de) (2001). **Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant.** Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Janvier 2009. Bruxelles : De Boeck Duculot. Collection Français Savoirs et Pratiques. pp : 543-548)

**LUSSIER, D.** (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative.* Paris : Hachette

**MINISTERE de la Communauté Française.** (1999). *Socles de compétences.* Bruxelles : Editeur responsable : José Dooms, Administrateur général.

**REY, B. & al.** (2012). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation.* Préface de Philippe Meirieu. Bruxelles ; de boeck. Collection outils pour enseigner. 159p.

**RICHER, J-J.**(2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences.*Fernelmont (Belgique) : Éditions E.M.E. & Inter Communications. 194 pages.

**RICHTERICH** (1986). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.* Paris : Hachette. Collection Recherches / Applications.

**RONVEAUX, C.** (2001). *Former aux compétences d'interaction : de l'analyse des pratiques de classe à la réflexivité.*in COLLES, L. & al. (Sous la direction de) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant.* Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Janvier 2009. Bruxelles : De Boeck Duculot. Collection Français Savoirs et Pratiques. pp : 537-542)

**ROSEN, E.** (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues.* : Paris : CLE International.

**SORIN, N.** (2004) *La compétence langagière et les savoirs en jeu.* in TOUSSAINT, R.M.J. & XYPAS, C. (Sous la direction de) (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux.* Paris : L'Harmattan. pp : 175-188.

### Sitographie

C:\Documents and Settings\DIA\Mes documents\SOCLE COMMUN\Bulletin officiel n° 29 du 20 juillet 2006.htm

**PERRENOUD, P.** (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html)