

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Centre universitaire d'Aflou



ISSN: 2571-9785

Institut des lettres et des langues
Département de français

Revue Langue et lettres françaises

Revue nationale et académique.
Editée par le département de français.
Centre universitaire d'Aflou.



Numéro : 03
Juin 2018

Centre universitaire d'Aflou
BP 306 Aflou

Revue Langue et lettres françaises

Editée par le département de langue et littérature françaises.
Centre universitaire d'Aflou.

Président d'honneur :

Dr. Abdelkrim Tahari
Directeur du centre universitaire d'Aflou

Directrice de la revue/responsable de la publication

Mme Amina Narimane Mazari
Chef du département de langue et littérature françaises

Rédacteur en chef :

Dr. Salah Haddab

Le comité de rédaction :

Dr. Salah Haddab. Mlle Adda Fatima
salah.haddab@hotmail.com

Comité scientifique :

- Pr. Belabbès Missouri, université de Sidi Bel Abbès.
- Pr Foudil Dahou, université de Ouargla.
- Pr Abdelouahab Dakhia, université de Biskra.
- Pr Ali Kherbache, université d'Annaba.
- Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Salah Faïd, université de M'sila.
- Dr. Aymen Hamdaoui, université d'El Tarf.
- Dr. Mohamed Grazib, université de Saïda.
- Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
- Dr. Hazar Maïche, université d'Annaba.
- Dr Nouredine Bahloul, université de Guelma.
- Dr Ameer Lahoual , université de Djelfa.
- Dr. Chihab Besra, université de Médéa.

Comité de lecture :

- M. Fouad Boumédiène, centre universitaire d'Aflou.
- M. Tayeb Khencha, université de Laghouat.
- Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Salah Faid, université de M'sila.
- Mme Amina Narimane Mazari, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
- M. Lamine Hidouci, université de Tébessa.
- Dr. Hazar Maïche, université d'Annaba.
- Mlle Adda Fatima, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Mohamed Grazib, université de Saïda.
- M. Amine Chaami, centre universitaire d'Aflou.
- M. Ameer Naib, Université de Médéa.
- M. Hakim Benferhat, Université de Tiaret.

Consignes aux auteurs :

La revue *Langue et lettres françaises* est éditée par le département de français du centre universitaire d'Aflou. Elle est destinée à tous les enseignants chercheurs et chercheurs dans le domaine de la langue et la littérature françaises, en plus d'être publié en deux langues : le français et l'anglais. Nous invitons tous les jeunes chercheurs et les enseignants universitaires à nous soumettre leurs articles en respectant les consignes suivantes :

1-L'article doit être inédit et ne pas avoir été proposé à d'autres publications. Un seul article ne peut avoir plus de deux auteurs.

2-Les articles doivent être rédigés soit en langue française, soit en langue anglaise.

3-L'article présélectionné devra suivre le processus de la double évaluation, sous le couvert de l'anonymat, effectuée par les membres experts du comité scientifique de la revue, l'auteur recevra une notification dudit comité.

4-L'article qui a reçu un avis favorable devra respecter les éventuelles demandes de corrections émises par les évaluateurs et le comité de rédaction. Une fois toutes les corrections faites, l'article sera soumis à nouveau aux évaluations du comité de lecture et l'acceptation ou le refus sera tributaire des experts du comité scientifique.

5-L'article devra respecter les normes rédactionnelles qui concernent la taille de police 12 et ce, depuis le titre jusqu'à la bibliographie ; le titre sera centré en gras suivi, en-dessous, par le prénom, le nom de l'auteur sans aucune abréviation ni mention de grade, de son institution et de son courriel, le tout centré et en gras, sans aucun soulignement, aucune couleur et hyperlien.

6-La police de caractère sera le Times New Roman, taille 12, interligne 1,5. L'auteur devra aussi justifier son texte, sur fichier word.

7-Les articles proposés doivent contenir des paragraphes distincts avec des sous-titres éventuels en gras, sans aucune soulignement ni couleurs.

8-Les citations et les expressions mises en relief seront rédigées en italique, sans majuscule ni soulignements.

9-Les références dans le corps du texte respecteront la norme suivante : nom de l'auteur, l'année de l'édition et le numéro de page, ex : (Sartre, 2005 : 35).

10-Toutes les références doivent figurer dans la bibliographie en fin d'article.

11-La bibliographie en fin d'article doit respecter les normes suivantes : nom, prénom de l'auteur, le titre de l'ouvrage en italique, la maison d'édition, lieu d'édition, l'année d'édition. Ex : Sartre, Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, Paris, 2005.

12-Pour un article cité en bibliographie, la norme est la suivante : le nom, l'initial du prénom de l'auteur, l'année de parution, le titre de l'article entre guillemets, le nom de la revue, le numéro de l'édition, le numéro ISSN de la revue, pages de l'article. Ex : Haddab, S. (2016), « L'imaginaire poétique de Sartre dans *Les Mots*. » Revue Les Cahiers du laboratoire la poétique algérienne. N 03, n ISSN : 1112-9729. PP : 298-318.

13-Toutes les références bibliographiques doivent avoir un lien avec le titre et le corps de l'article. Quant aux références électroniques, elles formellement interdites pour cause de la non véracité et l'impossibilité de la vérification scientifiques des données proposées par le web.

14-L'article doit avoir pour base ou référence scientifique une bibliographie composée soit d'ouvrages, d'articles référencés et publiés ou de toute autre publication scientifique vérifiable et consultable, ce qui n'est pas du tout le cas de la sitographie ou webographie communément appelé.

15-Les articles conformes à la politique éditoriale et aux normes rédactionnelles seront les seuls publiés, ceux qui seront refusés ne peuvent être restitués à leurs auteurs. Le contenu et les opinions internes à chaque article ne concernent et sont propres qu'à leurs auteurs qui s'y engagent et non la revue.

16-Le comité de la rédaction ne porte aucun jugement ni aucune critique sur les articles proposés, ils ne sont qu'évaluer selon des normes scientifiques connues de toute la communauté scientifique.

17-Tous les articles publiés dans notre revue respecteront le cadre limité du domaine de recherche, à savoir la langue et les lettres françaises qui touchent et sont en rapport avec d'autres disciplines telles l'histoire, les arts, l'anthropologie, la philosophie, les sciences humaines et sociales.

18-Chaque auteur est responsable du contenu de son article et la revue conserve un droit de réserve avant chaque publication.

Sommaire

-Mot du directeur du centre universitaire d'Aflou.....	07
-L'imposture et la parodie dans <i>Les Mots</i> de Jean-Paul Sartre.	
Dr. Salah Haddab.....	08
-Les habiletés motrices à développer en didactique du FLE.	
Dr. Salah Faid.....	23
-Description des pratiques de lecture :	
cas des apprenants de la 1 ^{ère} année universitaire de langue française.	
Université Djilali Liabès-Sidi Bel Abbès.	
M. Nourdine Yagoubi et Pr. Belabbas Missouri.....	42
-Place et rôle de la dictée : pour un meilleur enseignement/apprentissage	
de l'écrit. Cas des étudiants de la 3 ^{ème} année universitaire licence de	
langue française. Université de Sidi Bel Abbès.	
Mlle Leila Zekri et Pr. Belabbas Missouri.....	51
-Le "ON" politique dans un contexte entropique.	
M. Lamine Hidouci.....	58
-A shemata to exterminate the colonized by the colonizer.	
M. Amine Chaami.....	78
-La chanson, une approche d'enseignement à privilégier en FLE.	
M. Gallal Sidi Mohamed Benmedjahed.....	89
-Comment les erreurs grammaticales influent-elles sur l'enseignement	
du FLE chez les étudiants de la 1 ^{re} année licence à Sidi Bel Abbès?	
Mlle Nassima Bentaallah.....	100
-La technologie dans les écoles : les futurs changements dans les classes.	
Mlle Malika Mansour.....	107

Mot du directeur du centre universitaire d'Aflou

Dans le cadre des multiples transformations que connaît le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, cette revue s'inscrit dans la perspective de mieux développer l'usage des langues dont l'importance, à l'heure actuelle, est plus qu'incontestable.

La revue *Langue et lettres françaises* exprime l'inéluctable rapport qui coexiste entre les langues et diverses disciplines où le français occupe une place prépondérante. A juste titre, la recherche scientifique connaît un sursaut dans le domaine de la littérature, la linguistique ou encore celui des arts.

Nul besoin de rappeler l'importance des langues en générale et du français en particulier, la nécessité de développer les esprits fait appel à cette conjecture. C'est dans cette optique que cette revue est capitale pour la recherche dans le domaine des langues étrangères afin de permettre l'épanouissement et le progrès scientifique.

Aujourd'hui, les jeunes chercheurs doivent disposer de tous les moyens adéquats et utiles pour pouvoir appréhender et se hisser au niveau des grands cercles intellectuels, pouvant ainsi côtoyer d'autres chercheurs et intellectuels de grande renommée. La revue du département de français est au service de la jeune génération d'étudiants appelés à édifier l'élite de demain.

Tous les moyens sont mis à la disposition de la communauté universitaire afin de permettre à chacun d'évoluer dans un contexte scientifique et intellectuel digne de l'université, ce haut lieu du savoir, de la connaissance, de la recherche et du progrès.

Ce genre d'entreprise ne peut qu'être bénéfique et conséquent pour tous ceux qui ont le progrès scientifique et la soif de la connaissance comme objectif. Nos jeunes chercheurs trouveront dans cet espace de débats d'idées et de dialectique un lieu de rencontre des esprits pour mieux avancer ensemble. Nul doute que cette revue reflètera l'essence même des langues.

Les contributions futures permettront d'installer, au cœur de l'université, un fief précieux pour les idées et la pensée. Le français demeure encore une très grande langue de culture et de savoir, à côté de laquelle la langue de Shakespeare est aussi présente dans cette revue. En termes de lettres, les auteurs ont contribué au progrès avec leurs petites plumes.

Dr. Abdelkrim Tahari.

Les habiletés motrices à développer en didactique du FLE

Par Dr Salah Faïd

Université de M'Sila

Résumé :

Le terme compétence(s) représente la matière de base sur laquelle s'articule l'intervention didactique dans toutes ses dimensions, aussi bien psychologique et épistémologique que praxéologique. Depuis la fameuse attestation du concept par Gilbert De Landsheere (1979) « être capable de ... », Jean-Paul Bronckart et Jean-Louis Chiss soulignaient que la conception de curricula en didactique s'appuie, en grande partie, sur cette expression pour laisser entendre que les finalités de l'enseignement / apprentissage se doivent être traduites en termes de compétences installées. Ainsi, en didactique de FLE, ces habiletés sont pareillement décrites ; d'autant que pour l'activité de lecture-compréhension, ces compétences revêtent un caractère non moins complexe par rapport à celui qu'on a tendance à trouver dans les autres activités. Le présent article discute, dans un premier temps, la compétence relative à cette activité ; ensuite, il propose des réflexions plus ou moins approfondies autour de sa mise en place, dans un deuxième temps.

Introduction :

Il est d'abord préférable d'approcher le terme compétence dans son assertion la plus générique ; ceci semble bien nécessaire pour déboucher après – en délimitant de plus en plus le champ d'investigation – vers son assertion la plus raffinée, la plus spécifique et la mieux appropriée. Autrement dit, on évoque en premier lieu la sphère définitoire relative à cette notion qui sera explicitement étendue en second lieu. Il faut dire que l'encrage de la notion en question est visiblement marqué dans plusieurs

domaines et émane en même temps de diverses disciplines telles que la didactique, la linguistique, etc.

Cet état conduit à l'idée de cerner cette sphère et de focaliser l'exploration sur le concept de compétence en didactique, plus spécialement dans l'enseignement – apprentissage du FLE. Dès lors, il faut davantage circonscrire cette exploration pour cheminer vers la compétence de la compréhension de l'écrit, considérée par les spécialistes en FLE parmi les compétences initiales et fondamentales.

En focalisant l'intention sur la compétence de la compréhension de l'écrit, on traite d'une manière plus étayée le rôle de cette compétence dans la communication et ses paramètres, ses ressources essentielles, ses composantes fondamentales, les conditions ayant trait à son acquisition, sa relation avec les autres compétences transversales, son mode d'évaluation dans des situations d'enseignement – apprentissage, son usage avec l'avènement de l'approche par les compétences (APC), etc.

Ainsi, de par la nature qui paraît compliquée dès le départ de cette notion, on pense – tout en suivant régulièrement l'itinéraire proposé dans le paragraphe précédent – apporter les simplifications et les éclaircissements adéquats pour ce terme. Les résultats collets en fin cette étude serviront de plate-forme descriptive à partir de laquelle, on aura toute l'occasion de construire une représentation lucide et pratique qui, sans grandes difficultés, devrait garantir l'accès aux processus dont l'intervention didactique tente continuellement à faire correspondre dans son cheminement.

1. Compétence(s), vous dites ?

En didactique des langues étrangères, le terme compétence occupe non seulement une place importante, mais prédominante et décisive. Jean-Pierre Cuq présente une définition plus étayée.

Compétence. Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle.

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole d'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue – phonologie, morphologie et syntaxe – dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole (ou « performance » en termes chomskyens ; voire aussi l'opposition saussurienne entre « langue » et « parole »). Si l'objectif principal d'une langue est formulé en termes de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques : grammaire-traduction, exercices structuraux etc.

Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. On parle d'autre part, en psycholinguistique, de compétence textuelle. En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approches communicative ou notionnelle-fonctionnelle par exemple.

Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques. Elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression « didactique de langues-et-cultures étrangères », Aptitude. (Cuq, 2003 : 48-49).

En effet, le terme tend à devenir un terme-clé, omniprésent, qu'il s'agisse de pratiques d'enseignants dans les classes, de théories conçues pour parfaire le processus enseignement – apprentissage ou d'autre ressort. Oliver Reboul montre que, pour l'enseignant, la compétence est doublement manifeste « elle consiste à savoir ce qu'on enseigne et à savoir l'enseigner » (Reboul, 1980 : 128), tandis que pour Françoise Ropé et Lucie Tanguy, l'avènement de ce terme en didactique est étroitement lié aux pratiques évaluatives « La notion de compétence s'est imposée dans l'école depuis quelques années essentiellement par le biais de l'évaluation » (Ropé et Tanguy, 1994 : 63).

On trouve dans le dictionnaire de la pédagogie une définition qui implique d'autres notions telles que : savoir ou savoir-faire, « avoir une compétence est posséder un savoir ou un savoir-faire d'une qualité reconnue, dans un domaine défini » (Arénilla et al., 2000 : 54), tandis que le dictionnaire *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, il nous fournit une définition qui, selon Chomsky, met en cause le terme compétence avec celui de performance « [...] *Le linguiste américain Chomsky a introduit la distinction de la compétence (connaissance implicite d'une langue et de ses usages par un locuteur) et la performance (production effective de phrases dans cette langue)* » (Mofaux et Lefranc, 2005 : 88).

1.1. Dans compétence(s), quoi encore ?

La notion de compétence a de multiples sens. « *Je définirai 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* » (Perrenoud, 2000 : 07). Il semble que cette définition, proposée par Philippe Perrenoud, entremêle deux termes qui paraissent déjà des termes-clés pour la notion de compétence : capacité et connaissances. Pour faire face donc le mieux possible à la situation évoquée par Philippe Perrenoud, on doit en général mettre en jeu et en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires parmi lesquelles des connaissances.

Au sens courant de l'expression, on sait que ces connaissances ne sont que des représentations de la réalité ; représentations que nous avons construites et envisagées au gré de notre expérience et de notre formation. On sait également que presque toute action mobilise quelques connaissances, parfois élémentaires et éparses, parfois complexes et organisées en réseaux. A titre d'exemple, l'insuffisance ou l'absence de connaissances laisse dans la plupart des cas l'individu perplexe et indécis devant la situation confrontée, et donc le risque de ne pas trouver de solutions est d'autant plus remarquable qu'en fin de compte, on peut tout simplement dire que cet individu manque de compétences.

Dès lors, la formation à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances, et toutefois, l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, *ipso facto*, leur mobilisation dans des situations d'action, mais malgré cela, on est appelé à saisir qu'une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre rationnelle de connaissances, de modèles d'action ou de procédures.

1.2. Quel devenir dans la/les compétence(s) ?

Certaines pratiques enseignantes confondent le plus souvent entre les deux termes compétence et performance, ou encore entre compétence et compétition. Dans l'esprit de ces pratiques, la performance est liée au fait d'être le meilleur, de réussir pour se distinguer des autres. La compétition, elle, est liée plutôt au fait d'entrer en concurrence avec les autres, voire parfois de les vaincre. Cette conception ne rejoint pourtant pas les propos de Suzelle Leclercq qui précise que « *l'individu utilise nécessairement ses capacités réceptives et productives, communicatives et langagières, des démarches intellectuelles qui lui permettent d'agir sur les choses, sur les autres* » (Leclercq, 1995 : 46).

La compétence donc, c'est autre chose ; c'est pouvoir réaliser une tâche correctement : une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours ; le policier qui, le matin, veille à ce que toutes les voitures puissent rapidement

passer le carrefour, est ainsi compétent pour régler la circulation, etc. A côté de cette idée, Xavier Roegiers explique que « *La compétence c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire* » (Roegiers, 2006 : 12). De même, à l'école, nous cherchons aujourd'hui à développer les compétences de l'apprenant pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu et plus tard, dans sa vie professionnelle.

En langue, il ne suffit pas que les apprenants acquièrent seulement et séparément des savoirs (des lettres, des sons, des mots de vocabulaire, etc.), des savoir-faire (accorder un verbe, conjuguer un verbe, mettre un mot au pluriel, etc.) ou des savoir-être (avoir l'habitude de voir ce qu'on a écrit, etc.). Ce n'est pas cela qui fera qu'ils pourront utiliser la langue pour communiquer. En plus de cela, Xavier Roegiers allait jusqu'à mettre l'accent d'une façon très claire sur les acquis des apprenants en ajoutant qu'« *il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire un texte lié à la vie courante, émettre un avis, remplir un formulaire* » (Ibid. : 22). C'est alors, d'après le même auteur, que ces apprenants deviennent compétents en langue. Autrement dit, ces apprenants doivent trouver des références aux compétences réalisées en dehors de l'école.

2. Capacité(s) ou compétence(s) ?

Capacité et compétence, sont des termes couramment utilisés dans le domaine pédagogique, notamment en ce qui concerne la définition des objectifs (l'apprenant doit être capable de ...), expression qu'on a employée dans le chapeau de cet article, et l'élaboration des référentiels. Philippe Meirieu marque la relation de dépendance liant l'un à l'autre « *une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur du vide* » (Meirieu, 1987 : 130), tandis que pour Patrice Pelpel, la détermination des deux concepts est d'autant importante ; il souligne ainsi que les deux termes « *apparaissent maintenant dans la terminologie des nouveaux programmes pour toutes les disciplines, mais sont souvent utilisés l'un pour l'autre ou de manière incohérente* » (Pelpel, 2005 : 27). Toutefois, il est bien

possible d'en préciser le sens en s'appuyant sur le mode de présentation des référentiels attribué à ces termes.

En premier lieu, une capacité désigne un ensemble d'aptitudes susceptibles d'être mises en œuvre dans un nombre indéfini de situations. Elle n'est donc, en elle-même, ni observable, ni évaluable et comporte un aspect virtuel tant qu'elle n'est pas déclinée en compétences. Communiquer, analyser, concevoir, définir, etc. en font directement référence et sont considérés comme des capacités.

En revanche, une compétence désigne en deuxième lieu la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire dans un domaine particulier. Elle peut faire, à ce titre, l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation. Par exemple, la capacité communiquer peut s'analyser en un certain nombre de compétences aussi variées que possible, telles que : rédiger un rapport, gérer une communication téléphonique, faire un exposé oral, etc. C'est à partir de la définition des compétences qu'il devient possible de définir des objectifs d'apprentissage.

2. Connaissance(s) ou compétence(s) ?

Connaissances (comme naissance) indiquent une action, le passage d'un état à un autre ; il faut se rappeler à ce sujet le mot de Jean-Paul Sartre, *Connaître c'est naître avec*. En psychologie cognitive, ces connaissances sont définies d'après la conception de Jean-Pierre Richard le dictionnaire de La Borderie et all comme « *des structures stabilisées en mémoire à long terme* » (La Borderie, Paty et Sembel, 2000 : 18). Mais il ne s'agit pas, selon les propos de Bernard Rey, de penser que le terme connaissance peut se borner à un simple amoncellement d'informations « *l'injonction récente de faire acquérir des 'compétences' rappelle opportunément qu'une connaissance, [...], ne saurait se réduire à une simple accumulation d'informations* » (Rey, 1996 : 203).

On peut dire alors que les connaissances jouent un rôle majeur dans la résolution d'un problème. Sous cet angle, René La Borderie et all dénotent avec précision le terrain d'étude de la psychologie cognitive en stipulant que « *La psychologie cognitive se centre sur l'étude précise des mécanismes d'apprentissage des élèves, donc sur*

l'individu, et sur la situation d'apprentissage » (La Borderie, Paty et Sembel, *op.cit.* : 18). Or, la maîtrise des connaissances implique trois types d'activité distincts : les activités de compréhension « *qui consistent à construire des interprétations* » (*Ibid.* : 46), les activités d'apprentissage consistant à modifier ou à restructurer les connaissances antérieures et à les stabiliser à un moment donné et les activités de production qui reposent sur la mise en œuvre (par des textes ou par des objets) des apprentissages effectués.

« *Va-t-on à l'école pour acquérir des connaissances ou développer des compétences ?* » (Perrenoud, *op.cit.* : 06). Cette question que posait Philippe Perrenoud dans l'introduction de son ouvrage *Construire des compétences* semble cacher un certain malentendu. Ce malentendu consiste à croire qu'en développant des compétences, on renonce à transmettre des connaissances ; c'est dire qu'on a déjà admis le fait que, presque toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois très étendues, qu'elles soient issues de l'expérience personnelle, du sens commun, de la culture partagée au sein d'un cercle de praticiens ou de la recherche technologique ou scientifique. Plus les actions envisagées sont complexes, abstraites, médiatisées par des technologies, fondées sur des méthodes systémiques de la réalité, plus elles exigent des connaissances étendues, pointues, organisées et fiables.

On sait qu'à l'école, les compétences se définissent année par année et discipline par discipline. Dans ce cas, elles sont appelées « *compétences terminales* » (Roegiers, *op.cit.* : 19). A titre d'exemple, en fin de la première année primaire, l'apprenant doit pouvoir, dans une situation de communication effective, produire une phrase de trois mots à partir d'une image. Pour que l'on puisse comprendre ce qu'est une compétence, il faut que l'on détermine essentiellement trois composantes assurant son bon fonctionnement et qui doivent être reliées au vécu extra scolaire des apprenants ; il s'agit de la maîtrise d'un ensemble de connaissances et de savoirs, de la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire et de la maîtrise d'un ensemble de savoir-être.

4. Compétence(s) terminale(s) ou transversale(s) ?

Une *compétence terminale* est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Xavier Roegiers précise, à cet effet, que « *Les compétences terminales constituent la charpente des programmes* » (*Ibid.* : 20). Cela signifie que c'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation. On peut, dès lors, constater que les compétences terminales s'inspirent d'un autre type de compétences, c'est ce que certains spécialistes en didactique préfèrent appeler *compétences transversales* qui ne sont finalement que des compétences très générales et qui s'appliquent à plusieurs disciplines comme le fait de chercher par exemple une information ou de traiter cette information. Ces compétences transversales quant à elles, constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles ; raison pour laquelle, on les évalue seulement à travers les compétences terminales.

Les spécialistes en didactique pensent aussi que ce qui importe, c'est que l'apprenant ait acquis des compétences pour pouvoir poursuivre sa scolarité, mais là, il ne s'agit pas de quelques apprenants forts, mais de la majorité des apprenants. Cependant, il ne faut pas laisser comprendre que dans une classe composée de 40 apprenants par exemple, il faut que les 40 doivent avoir acquis, de la même manière, les mêmes compétences ; il y a évidemment toujours un ou deux apprenants, ou peut-être plus, qui ont des problèmes particuliers et qui ont besoin d'une aide adéquate.

D'après ces mêmes spécialistes, l'acquisition des compétences donc doit viser la grande majorité des apprenants. Xavier Roegiers fait surgir qu' « *On ne cherche pas à ce que l'enseignant voie tout son programme [...] mais à ce que tous les apprenants acquièrent les compétences* » (*Ibid.* : 29). C'est-à-dire qu'il faut se placer du point de vue des apprenants et non celui de l'enseignant. Dans cette idée même, Genevière Chabert-Ménager rappelle que la notion centrée sur l'apprenant, devenue en didactique des langues étrangères un concept majeur, est depuis bien

longtemps au centre même des interrogations didactiques « *Depuis plus de deux mille ans, nous aurions dû comprendre que l'attention portée à l'élève constitue la condition sine qua non de la réussite dans les apprentissages intellectuels* » (Chabert-Ménager, 1996 : 30).

5. Quelles ressources pour la/les compétence(s) ?

Quand Xavier Roegiers a évoqué « *Les ressources d'une compétence* » (Roegiers, *op.cit.* :30) il voulait laisser entendre ces ressources regroupent l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ainsi que les compétences disciplinaires qu'on peut mobiliser lorsqu'on se retrouve dans l'exercice d'une compétence, et donc ce que l'on doit maîtriser si l'on veut vraiment acquérir cette compétence, d'une autre façon. A titre illustratif, l'exemple de la compétence : jouer au football, nécessite *sine qua none* que les ressources suivantes soient acquises.

Il faut qu'il y ait d'abord des savoirs, comme le fait de connaître les règles du football, de connaître la signification des marques au sol, etc. ensuite, il faut qu'il y ait des savoir-faire, comme le fait de faire une passe, de dribler un adversaire, de faire une tête, de marquer un but, etc. et enfin, il faut qu'il y ait des savoir-être, comme le fait d'avoir des réflexes, de respecter les règles, d'être prudent, d'être courtois, etc. Il y a par ailleurs des ressources dites externes, comme la présence d'un ballon, d'un terrain de football, etc.

6. Quelle manifestation du savoir dans la/les compétence(s) ?

Multiples sont les concepts et les notions inhérents avec l'enseignement – apprentissage et qui demeurent difficiles à distinguer ; de là, il semble que seule une étude approfondie serait susceptible de rendre compte de l'ampleur significative de ces notions, entre autres, la manière de décrire l'intervention du savoir sur les compétences.

On sait bien qu'en didactique des langues, le terme *savoir* figure d'une manière récurrente. L'illustration que proposait René La Borderie pour ce vocable paraît

intéressante dans la mesure où elle montre nettement que si on emploie le terme, on doit comprendre qu'il s'agit d'un déjà-là et non d'une action. « *Le terme savoir, infinitif substantivé, indique un contenu : ce que l'on sait, comme on dit le boire pour ce qui est à boire - et non l'acte de boire -* » (La Borderie, Paty et Sembel, *op.cit.* : 45), alors que pour Louis Porcher, cette notion paraît jouer un rôle important pour l'instauration du savoir-faire « *Dans tous les cas, les savoirs constituent le moyen nécessaire pour maîtriser un savoir-faire* » (Porcher, 2004 :34).

Historiquement parlant, le mot savoir trouve son ancrage dans presque toutes les disciplines ; en didactique des langues étrangères, la lexie « *savoir déclaratif* » (Cuq, *op.cit.* : 218), est entrée en débat sur le rapport avec celui de *savoir-faire*. Dans la situation éducative, et d'après les propos de Gilbert Dalgalian et all, il est notablement nécessaire de préciser, surtout dans les nouvelles méthodes, que c'est plutôt à l'apprenant qu'appartient la tâche de construire son savoir, « *il n'est d'acquisition profonde et durable que si le savoir a été construit par l'apprenant lui-même* » (Dalgalian, Lieutaud et Weiss, 1981 : 96). Tout comme le souligne aussi Jean-Pierre Astolfi pour qui, la notion de savoir est constamment le résultat d'un processus de construction intellectuelle « [...] *le savoir résulte d'un effort important d'objectivation* » (Astolfi, 1992 : 70).

Dans la même lignée, les pratiques de classe mettent en lumière le terme *savoir déclaratif* qui renferme une sorte de connaissance abstraite que les apprenants peuvent énoncer et formaliser. A titre d'exemple, pour une question qu'on pose à un apprenant : *Connaissez-vous le soleil ?* La réponse : *Oui* donnée par cet apprenant semble évidente, mais les détails se rapportant à cette question sont plus précis : *composantes du soleil, sa taille, la distance qui le sépare de la terre, etc.* et sont tous des détails qui ne relèvent pas de ce type de savoir.

Pour certains didacticiens de la langue, le terme savoir désigne l'ensemble des connaissances linguistiques, tandis que *savoir-faire* se rattache essentiellement au cadre communicatif. C'est sitôt l'idée que l'on peut construire pour la réalisation de

l'un ou de l'autre ; idée dans laquelle, il révèle le plus souvent que le premier (*savoir*) précède nécessairement le second (*savoir-faire*).

Mais contrairement à cette idée, l'analogie de réalisation entre les deux termes émerge principalement de l'approche communicative. Cette dernière a pu confirmer que c'est plutôt le *savoir-faire* opérationnel qui peut précéder le *savoir* conceptuel. Dès lors donc, on peut admettre ordinairement que le *savoir* seul ne peut garantir un *savoir-faire* véritable.

Le savoir se manifeste aussi dans les compétences par rapport à deux types qui sont le *savoir déclaratif* et le *savoir procédural* impliqués dans la réalisation des compétences. A la différence du premier type (*savoir déclaratif*), le savoir procédural est – en se référant toujours à l'approche communicative – étroitement lié à la compétence discursive, ce qui lui permet d'être surtout implicite, internalisé et directement utilisable pour des besoins communicatifs car il suppose une automatisation du *savoir déclaratif* ; Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon mettent l'accent sur cette automatisation en affirmant que « *Les connaissances procédurales indiquent la manière d'organiser les actions (les savoir-faire) [...] elles sont des habilités perceptivo-motrices et cognitives. [...] Leur acquisition et leur automatisation dépendent d'une pratique répétée et prolongée de l'activité en question* » (Foulin et Mouchon, 1999 : 19).

Cela signifie qu'il s'agit d'un savoir que l'on peut mettre immédiatement en pratique. A titre d'exemple, si l'on pose à un apprenant la question : *Connaissez-vous le présent de l'indicatif* ? La réponse : *Oui* fournie par l'apprenant demeure un savoir du type déclaratif, mais pour la question : *Savez-vous conjuguer le verbe résoudre au présent de l'indicatif* ? La réponse à cette question implique nécessairement la mise en pratique de ce *savoir déclaratif*, et est donc un savoir du type procédural. Aussi, Jean-Pierre Cuq précise que « *Dans l'approche communicative, on convient d'ajouter des savoir-faire d'ordre non verbal : contact oculaire, proxémique, kinésique* » (Cuq, *op.cit.* : 219), c'est-à-dire qu'on peut approprier discursivement la capacité d'utiliser

telle ou telle forme de la langue cible en organisant les déroulements que tel ou tel événement discursif doit en principe respecter.

Par ailleurs, et d'un point de vue historique, la notion de *savoir-être* est déjà anciennement utilisée ; elle a marqué sa présence significative depuis le Moyen-âge pour désigner les attitudes et les comportements que l'on devait avoir au sein de la société, mais actuellement, le terme trouve une nouvelle vigueur dans l'approche communicative ou celle par les compétences ; il trouve également des applications, voire des préoccupations interculturelles. Dans l'enseignement - apprentissage du FLE par exemple, l'apprenant en est, tant du point de vue linguistique que culturel, sollicité à s'inscrire dans sa relation à l'autre.

Ceci permet de dire, selon les conceptions de Jean-Pierre Cuq, que l'ouverture vers d'autres cultures serait conséquemment approuvée et stimulée si bien que l'apprenant prendra conscience des valeurs et des attitudes culturelles. Sans pour autant négliger l'aspect de l'identité personnelle, cet apprenant n'ayant pas à se modifier ou transformer en réplique d'un locuteur natif. Dans ce sens donc, « *on pourra même imaginer à supplanter savoir-être par savoir se comporter* » (*Ibid.*).

7. Quels types de compétences ?

Les significations ayant trait à la compétence sont en relation étroite avec le contexte d'étude, elles sont surtout en rapport avec les objectifs arrêtés au début de tout enseignement – apprentissage. Dans la perspective des langues étrangères, entre autres le FLE, cette compétence devrait être saisie sous plusieurs angles et dans des dimensions variées.

Le concept de compétence, on le sait déjà, est difficilement définissable. Il est présent dans plusieurs disciplines d'où sa variété interprétative. En didactique des langues, la compétence de communication est aussi un concept fort contemporain. Depuis plus d'une dizaine d'années, Isabelle Dufour rappelle que « *La quasi-totalité de méthodes de français langue étrangère [...] se fondent sur la notion centrale de compétence de communication* » (Dufour, 2003 :28), de même, Louis Porcher fait remarquer que ce

concept constitue l'objet même de ces méthodes en ce qui concerne leur pratique « *Aujourd'hui, les méthodes pédagogiques dominantes, [...], sont les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire qui visent à développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer* » (Porcher, 1995 : 23).

Ce concept, selon un point de vue méthodologique, se retrouve pareillement de nos jours au cœur de la didactique des langues. A la différence du savoir déclaratif, la compétence de communication – comme on l'a déjà indiqué au début – constitue un savoir de type procédural qui se réalise par deux canaux : *écrit* et *oral*, et deux manières différentes : *compréhension* et *expression*. Dès lors, on peut donc avancer que les objectifs généraux de tout programme d'apprentissage sont davantage structurés par ces quatre grands types de compétences : *compréhension de l'oral*, *compréhension de l'écrit*, *expression de l'oral* et *expression de l'écrit*.

A ces quatre compétences, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ajoutent une cinquième qu'ils qualifiaient de *transversale* « *Il existe cependant, selon nous, une cinquième compétence transversale aux quatre autres : c'est la compétence d'évaluation* » (Cuq et Gruca, 2002 : 194). C'est par le fait que cette cinquième compétence est omniprésente au cours de la réalisation des quatre premières qu'on peut véritablement appréhender son caractère de transversalité. La preuve en est que l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production (orale ou écrite) quand on parle ou quand on écrit. En outre, on évalue nous-mêmes les productions des autres (écrites ou orales) lorsqu'on lit ou on écoute.

Cette compétence évaluative dispose donc, tout comme les quatre compétences traditionnelles, d'une importance assez considérable faisant d'elle une composante fondamentale de la communication, par voie de conséquence, cette importance recommande aux enseignants de prévoir des activités pouvant mettre en évidence la compétence évaluative afin de mener à mieux le processus enseignement/apprentissage ; étant donné que l'évolution de cette cinquième compétence s'inscrit d'emblée dans la même lignée que celles des compétences de compréhension ou d'expression.

7.1. Et compétence communicative ?

Nulle personne ne peut nier le fait que le terme communication semble devenir actuellement une expression passe-partout. Le terme trouve pose notablement ses origines sémantiques spécifiques dans chaque discipline. Si, en sciences du langage, Romain Jakobson conçoit la notion de communication comme un transfert d'information, d'où son fameux schéma de communication qui attache à montrer ainsi la circulation d'un message entre un émetteur et un récepteur, via un canal, au moyen d'un code ; en didactique des langues, l'évolution des conceptions de communication implique de s'intéresser non seulement à l'émetteur, au canal, au message et au récepteur, mais aussi à l'interprétation et aux effets produits sur celui-ci.

Paradoxalement, les adeptes de la compétence de communication prônent que « *c'est en communicant qu'on apprend à communiquer* » Cuq, *op.cit.* : 24). C'est dire, non singulièrement, que les activités d'expression ou de compréhension se rapprochant de la réalité de communication, les documents authentiques, les simulations, les jeux de rôles, etc. peuvent déterminer le cadre général de ce que l'on appelle, dans l'approche communicative, les supports d'apprentissage. Pas très loin d'ailleurs de cette conception, Robert Galisson et al. dénotent l'aspect capital accompagnant l'installation de ce type de compétence, selon les auteurs : « *Viser la mise en place d'une compétence de communication, [...], c'est évidemment tabler sur ce que peut avoir de motivant un apprentissage permettant d'atteindre des résultats tangibles, patents, dans certaines activités [...] de compréhension* » (Galisson et al., 1980 : 43). Dans tous les cas, on vise dans l'enseignement d'une langue étrangère à faire acquérir cette compétence de communication qui, en dépit de sa subtilité, peut être analysée selon les quatre composantes proposées par Sophie Moirand. Premièrement, *la composante linguistique* qui, pour permettre d'identifier ou de réaliser une grande variété de messages, touche la connaissance de divers systèmes de règles : syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques, voire même, textuelles.

Deuxièmement, *la composante discursive*, renfermant selon les dissemblables particularités propres à n'importe quelle situation de communication, aussi bien la connaissance que l'utilisation des différents types de discours à ajuster et conformer. Troisièmement, *la composante référentielle*, c'est-à-dire, celle qui est relative à la connaissance du cadre d'expérience, de la pratique et de référence. Et quatrièmement, *la composante socioculturelle* qui favorise la connaissance et l'interprétation de l'ensemble des règles du dispositif culturel ; plus particulièrement, celles qui gouvernent les modèles sociaux de communication et d'interaction.

7.2. Et la compétence langagière ?

La compétence langagière se définit, comme le souligne Pierre Bourdieu, comme un « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* » (Bourdieu in Dabène, 1985 : 44). Ainsi, de cet amalgame entre le savoir linguistique et social, qui trouve clairement sa définition avec les composantes linguistique et socioculturelle dans la compétence de communication, se dessine une autre compétence formant un sous-ensemble de cette compétence langagière, Michel Dabène la nomme compétence scripturale, qui est, selon sa conception, « *La compétence scripturale est, [...] une compétence élargie* » (Dabène, *Ibid.*), c'est-à-dire qu'elle concerne une forme de compétence linguistique à laquelle s'ajouterait la maîtrise de ses modes d'emploi sociaux, mais qu'elle demeure toujours attachée à l'écrit.

Pour conclure :

En termes de conclusion, il faut dire que pour l'enseignant comme pour l'apprenant, les compétences ne pourront faire l'objet d'une mise en place palpable que lorsqu'elles seront testées et pratiquement mesurées. C'est ce que Bruno Hourst avance en recommandant qu'il faut « *savoir précisément ce que l'on a effectivement appris* [dans les compétences] » (Hourst, 2005 : 160), car cela donne d'abord l'envie d'utiliser effectivement les nouvelles compétences dans un travail ou dans un projet ;

ensuite, renforce la motivation pour la suite de l'apprentissage ou pour tout apprentissage nouveau à venir ; et enfin, donne confiance en soi.

Il s'agit donc pour l'apprenant de mesurer foncièrement son niveau de compréhension et de mémorisation et de s'interroger davantage : *Les nouvelles connaissances fonctionnent-elles bien ? Sont-elles bien comprises et bien mémorisées ?* On sait d'ores et déjà qu'à travers ces interrogations, on veut désigner les formes de manifestations des connaissances intégrées dans la compétence acquise. A ce titre même, et pour pouvoir participer aux échanges de la classe, l'apprenant se doit de comprendre quel est l'enjeu communicatif des activités. Francine Cicurel en précise que « *Selon le cas, il lui est demandé de prouver qu'il a compris, de montrer qu'il a la capacité d'utiliser une structure, de faire preuve d'inventivité* » (Cicurel, 1985 : 33).

On peut supposer que la conscience métalinguistique de l'apprenant n'est pas la même dans les différentes situations, et que tout de même, il est souhaitable que cette prise de conscience des nouvelles compétences soit faite fréquemment, pourquoi pas d'une manière personnelle, mais validée par une personne extérieure, conçue en évitant si possible la forme traditionnelle du contrôle des connaissances de type succès/échec. Enfin, tout au long de cet article, on a pris le soin de proposer des sections sous forme interrogative, rien que pour permettre une extension réflexive sur la manière de développer les compétences motrices tant sur les plan conceptuel et formel que sur les plans pétulant et pratique.

Bibliographie :

- 1- Arénilla, L. & all. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
- 2- Bourdieu, P. « L'économie des échanges linguistiques ». In Dabène, M. (1985). « L'adulte face à l'écrit ». Revue *Etude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire*. n° 59. Paris : Didier Erudition.
- 3- Chabert-Ménager, G. (1996). *Des élèves en difficulté*. Paris : L'Harmattan.
- 4- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : PUG, coll. FLE.
- 5- Cuq, J-P. (2003). ASDIFLE. *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- 6- Dalgalian, G., Lieutaud, S. et Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson (dir.).
- 7- De Landsheere, G (1979). *Dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- 8- Foulin, J-N. & Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan Université, coll. Education.
- 9- Galisson, R., Bautier, E., Lehmann, D., Coste, D., Porcher, L., Hebrard, J. et Roulet, E. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- 10- Leclercq, S. (1995). *Scolarisation précoce : Un enjeu*. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Repères pédagogiques.
- 11- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.
- 12- Morfaux, L-M. & Lefranc, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- 13- Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : DUNOD.
- 14- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

- 15- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline*. Paris : Hachette Livre.
- 16- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Livre.
- 17- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, coll. Education et formation, Gaston Mialaret (dir.).
- 18- Richard, J-P. « La notion de représentation et les formes de représentation ». In : La Borderie, R., Paty, J. et Sembel, N. (2000). *Les sciences cognitives en éducation*. Paris : Nathan Université, coll. Education.
- 19- Roegiers, X. (2006). *L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*. Alger : M.E.N.
- 20- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, coll. Education et formation.



**Centre universitaire d'Aflou
BP 306 Aflou**