

Jean-Jacques Richer

**La didactique des langues
interrogée par les compétences**



Proximités

E.M.E.

Proximités « Didactique »
Collection dirigée par Luc Collès

© EME Editions
www.eme-editions.be

Adresser les commandes à votre libraire ou directement à :

Pour la Belgique :

E.M.E. & InterCommunications s.p.r.l.
40, rue de Hanret
BE - 5380 Fernelmont
Tél. : 00[32]81.83 42 63 et 00[32]473.93 46 57
Fax : 00[32]81.83 52 63
Courriel : edition@intercommunications.be
Site : www.intercommunications.be

Pour la France et la Suisse :

C.E.I. Collectif des Éditeurs Indépendants
37 rue de Moscou
F - 75008 Paris
Tél : 01 45 41 14 38
Fax : 01 45 41 16 74
collectif.ei@gmail.com

Dans la même collection :

La classe de français et de littérature

Marlène LEBRUN (éd.)

2010 - 28,00 €

E1045810

Plurilinguisme et diversité culturelle dans les relations internationales

Jean-Marc DEFAYS (éd.)

2010 - 17,00 €

E1045851

*L'enseignement non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-
apprentissage des langues étrangères*

Fred DERVIN & Vasumathi BRADINATHAN

2011 - 24,00 €

E1045889

Jean-Jacques Richer

**La didactique des langues
interrogée par les compétences**

© EME Editions
www.eme-editions.be

E.M.E.

Introduction

« Au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement, par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite. » Vergnaud (1996. 275).

« Toute réflexion s'élabore nécessairement dans le rapport critique à d'autres réflexions. Rien de plus ordinaire que cela. Et pourtant la « dispute » est stigmatisée dans un monde académique qui génère plus souvent le consensus de façade et l'assassinat en coulisse [...] que l'intérêt ou la passion pour la discussion argumentée ou pour la critique vive des thèses (et non, comme on le pense, des personnes qui les soutiennent). La critique est respectable et il faut la réhabiliter. » Lahire (2001.14).

La didactique des langues, lorsque l'on en fait un survol rapide depuis le milieu du XIX^e s, connaît à intervalles réguliers, (soit tous les 20/30 ans), des changements de paradigme méthodologique.

Actuellement, et contrairement à ce qu'affirment les éditeurs de manuels de FLE, nous ne sommes pas entrés dans une nouvelle ère méthodologique : la *Perspective actionnelle*, succédant à l'Approche communicative, mais nous nous trouvons dans cette période d'hésitation, d'incertitude qui précède un possible basculement dans une nouvelle configuration méthodologique. Nous sommes, sur le plan méthodologique, tiraillés entre une reconduction d'un Communicatif au caractère éclectique accentué et l'émergence d'une *Perspective actionnelle* encore largement à l'état programmatique.

Afin de mettre fin à cette hésitation et de faire advenir le nouveau paradigme actionnel, la notion de compétence nous semble pouvoir jouer un rôle central. Mais, pour atteindre ce but, alors que la notion de compétence est omniprésente dans l'enseignement/apprentissage des langues avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Didier, 2001, désormais C.E.C.R. ou *Le Cadre*), très convoquée dans

les nouveaux développements curriculaires, dans la formation initiale et continue des enseignants de langues, mobilisée comme si elle était solidement établie, indiscutable, comme si elle présentait un contenu sémantique largement partagé par tous les chercheurs, les enseignants, les responsables éducatifs, cette notion de compétence doit impérativement être interrogée. Elle doit être questionnée sur ses origines historiques, sur ses lieux successifs d'apparition, sur ses différentes conceptualisations, particulièrement sur celle élaborée par le monde du travail, et ce afin d'en préciser les contenus, afin d'éviter toute élaboration méthodologique très approximative, très en deçà des potentialités de cette notion, et d'écarter toute dérive utilitariste de l'enseignement/apprentissage des langues.

Paradoxalement, et ce sera la thèse centrale qui servira de fil conducteur à cet ouvrage, c'est la conception de la compétence développée dans les univers de production, du moins dans sa version humaniste qui appréhende la compétence comme exploitation des potentialités d'évolution d'un sujet et non comme nouvel outil de gestion des employés pour les classer voire les exclure du marché du travail pour... incompétence, qui peut permettre de mettre en évidence dans le *Cadre européen* la présence d'un ensemble notionnel suffisamment cohérent pour donner naissance à une nouvelle méthodologie. Toutefois, par effet retour, cette même référence à la compétence telle que définie dans le monde du travail nous obligera à pointer les insuffisances de la notion de compétence adoptée par le *Cadre* et à énumérer un certain nombre de chantiers didactiques devant être ouverts urgemment afin que la *Perspective actionnelle* se constitue pleinement et ne soit pas qu'une simple étiquette ayant pour seule vocation d'accélérer le renouvellement des manuels de langues.

Cet ouvrage aborde la question de la compétence en didactique des langues avec la volonté de garder un équilibre entre approche théorique et approche pratique.

Aussi deux parties sont-elles consacrées à l'aspect théorique :

- une première partie, intitulée : « D'un constat de flou terminologique à un nécessaire historique de la notion de compétence », porte sur les évolutions historiques de la notion de compétence dans les divers disciplines scientifiques ou domaines sociaux qui y ont eu recours, avec toutefois une focalisation particulière sur la didactique des langues ;

- une seconde partie, intitulée : « Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* : reconduction du Communicatif ou émergence d'un nouveau paradigme méthodologique ? », écarte tout d'abord, d'une manière argumentée, une lecture du *Cadre* comme continuation du Communicatif, lecture promue actuellement par certains didacticiens, pour ensuite mettre en évidence dans le *Cadre*, en prenant principalement appui sur la notion de compétence développée dans le monde du travail, l'existence, certes embryonnaire, d'un nouveau paradigme méthodologique articulé autour de l'action ancrée socialement : la *Perspective actionnelle*.

- enfin, une troisième partie se veut plus pratique. Intitulée : « Implications didactiques et méthodologiques », elle ouvre un certain nombre de chantiers méthodologiques (notamment autour de la *tâche*, du *projet*, de la *séquence didactique*) dont la réalisation est nécessaire pour que la *Perspective actionnelle* passe d'un stade encore actuellement largement programmatique au statut de méthodologie constituée¹.

© EME Editions
www.eme-editions.be

¹ Cet ouvrage est un développement, un approfondissement des idées avancées dans : « Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? », Richer (2009). Il doit beaucoup aux encouragements et conseils de Ph. Blanchet et aux remarques très stimulantes de C. Puren. Aussi, je tiens à les remercier tous deux très sincèrement.

PREMIÈRE PARTIE

**D'un constat de flou terminologique à
un nécessaire historique de la notion de
compétence**

© ERF Édition.be
www.erf-edition.be

Chapitre 1

La compétence : une notion polémique

La compétence, faute de définition argumentée, ne peut prétendre au statut de concept, que ce soit au sens des disciplines scientifiques « dures » où le concept relève « d'une théorie (entendue comme une construction spéculative de l'esprit plus ou moins hypothético-déductive) constituée ou en voie de l'être. » (Besse, 1995.98), ou au sens des disciplines qui recourent au langage ordinaire et à son flou sémantique pour définir leur appareil conceptuel, en mobilisant toutefois un discours argumentatif. Et les mises en garde nombreuses, parfois en termes violents, suscitées par la mobilisation de la notion de compétence dans différents domaines disciplinaires, sont là pour confirmer ce défaut de consistance conceptuelle.

En ingénierie de la formation professionnelle, en 1994, Le Boterf écrivait : « Le concept de compétence est un attracteur étrange : la difficulté à le définir croît avec le besoin de l'utiliser [...]. » (1994.9). Face à la polysémie du terme, il en venait même à parler de « bégaiement du concept » (1994.10). Et, curieusement, alors que cet auteur n'a cessé dans différents ouvrages de préciser les contenus de ce terme, le même constat réapparaît sous sa plume en 2000 : « On pourrait dire du concept de compétence ce que Heinz Von Forster disait de l'information : c'est un " caméléon conceptuel ". » (2010.13/14).

Dans le domaine de la gestion des ressources humaines, Levy-Leboyer fait cette observation :

« Malgré son caractère imprécis, voire variable selon les personnes qui l'emploient, le concept de compétences s'est imposé dans la littérature managériale des vingt dernières années. » (2009.17).

En sociologie du travail, Zarifian formule un constat identique qui s'applique aussi bien aux discours des managers qu'aux modalités d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines se réclamant de la compétence :

« La soudaine célébrité de la thématique de la compétence possède son inévitable revers : un état de confusion, tant dans les discours que dans les pratiques effectives. » (2001.10).

En ergonomie, Leplat et Montmollin dénoncent l'utilisation abusive du terme compétence et, implicitement, son manque de consistance, deux inconvénients qui en font une notion trop flexible sur le plan sémantique : « Ce terme (*la compétence*) est mis aujourd'hui à toutes les sauces [...]. » (2001.7).

Dans les sciences de l'éducation, Dolz réitère à deux reprises en 2002 sa condamnation du concept de compétence. D'abord, avec Ollagnier, il rappelle que c'est « une notion émergente controversée » (2002b.8), notamment en raison du flou de son référent :

« Pourtant la notion de compétence en sciences de l'éducation provoque bien souvent des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver. » (2002 b.7).

Ensuite, dans l'article intitulé : « L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en science de l'éducation revisités. », après avoir analysé treize travaux récents de chercheurs en éducation, Dolz en arrive à cette conclusion :

« La notion de compétence dans les travaux en sciences de l'éducation n'est pas facile à saisir. Si elle est devenue d'usage fréquent pour les experts, elle ne se présente pas systématiquement comme un concept opérationnel. Le terme de compétence reste une source de nombreuses confusions dans les échanges scientifiques. » (2002a.90).

De son côté, Perrenoud est formel et lapidaire dans son jugement sur la notion de compétence lorsqu'il écrit : « Il n'y a pas de définition claire et partagée des compétences. » (1997.23), soulignant bien que, pour lui, la compétence n'a pas acquis le statut de concept stabilisé, admis par tous. Et il renouvelle cette position dans son dernier ouvrage, consacré à l'implantation des curriculums par compétences dans les systèmes scolaires, en écrivant : « Aussi longtemps que la notion de compétence reste vague, labile, définie par chacun à sa manière, comment savoir si l'école actuelle développe des compétences ? » (2011.11).

Quant à Tardif, autre chercheur en sciences de l'éducation, il relève « l'absence de consensus qui entoure le concept de compétence »

(2006.1) et signale qu'il est défini « comme un savoir-faire dans certaines circonstances et, dans d'autres, comme un savoir-agir complexe ou comme une disposition à agir. » (*Idem.1*), c'est-à-dire que cette notion serait écartelée entre une conception routinisée de l'action (« savoir-faire ») et une conception ouverte (« savoir-agir ») de l'action.

Dans le domaine des développements curriculaires, Bosman, Gérard et Roegiers ouvrent leur réflexion par ce jugement de valeur très dépréciatif sur la compétence : « Concept peu défini, peu clair, à l'épistémologie douteuse. » (2000.7).

En didactique des disciplines, Jonnaert non seulement se fait l'écho des critiques adressées à ce terme en écrivant : « Certains déclarent le concept de compétence trop polysémique, ou encore le considèrent comme une notion « nomade », voire « volatile » ». (2002.26), mais il en vient même à parler de « *concept bâtard* » (2002.26) !

Enfin, en didactique des langues, dans un article d'introduction à des communications portant sur la notion de compétence, Castellotti remarque dans un premier temps que :

cette « notion (*est*) fréquemment mobilisée à tous les niveaux de réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement des langues sans pourtant être (presque) jamais clairement définie. » (2002.9, *j'ajoute*).

Et ensuite, elle accentue sa critique en écrivant que :

« Lorsqu'on cherche des définitions, on s'aperçoit que déjà, à l'intérieur d'une même discipline ou d'un domaine spécifique, tous les chercheurs ne s'accordent pas nécessairement sur la signification du terme. Que dire alors de la didactique des langues, discipline carrefour où justement se côtoient, se mêlent et se rencontrent des approches issues de différents domaines, tels que, en particulier, les sciences du langage, la psychologie, la sociologie ou les sciences de l'éducation (pour ne citer que les plus évidentes) qui, chacune, révèlent des imprécisions, des flous, voire des contradictions internes dans la définition de cette notion ? » (2002.9/10).

Pour leur part, Dufays et Mayder, élargissant leur propos à la didactique des langues maternelles, secondes et étrangères dans les pays francophones autres que la France, en arrivent à une conclusion similaire :

« Néanmoins, dans les instructions officielles, les plans d'études et les manuels récents concernant l'enseignement tant des langues étrangères

que de la langue d'enseignement, la compétence fait encore souvent l'objet de flous ou de circonlocutions équivoques. » (2003.61).

Ce qui est notable dans toutes ces critiques, dont la liste tout juste amorcée ici pourrait être très aisément étoffée, c'est, d'une part, leur permanence, et, d'autre part, une forte convergence pour souligner que la notion de compétence véhicule (rait) avec elle les sèmes de variabilité, d'imprécision, d'instabilité et d'inachèvement définitionnel, tous sèmes qui interdisent de la constituer en concept et qui sont générateurs de confusions, d'approximations.

Ce chapitre consacré aux critiques adressées à la compétence et portant sur le plan conceptuel ne peut se clore sans que soient mentionnés les reproches d'ordre politique formulés contre la compétence. Ces reproches dénoncent le néo-libéralisme rampant que véhiculerait cette notion. Une accusation que l'on retrouve par exemple :

- chez Bronckart qui, lors d'une réflexion sur l'enseignement des langues, écrit :

« *Sauf à adhérer au néo-libéralisme brutal*, il paraît donc indispensable d'intégrer la réflexion sur les conditions d'exploitation didactique des compétences à une réflexion plus générale portant d'une part sur les instances et processus de contrôle des formations, d'autre part sur les objectifs, moins directement « intéressés », qui devraient être assignés aux formations et coexister avec les objectifs de développement des compétences. » (2005.31/32, *je souligne*) ;

- ou chez Blanchet qui met en garde contre les dangers de reconduire, avec le recours aux compétences couplé à une évaluation massivement de type quantitatif, une idéologie dominante :

« Dans un domaine comme la didactique des langues et des cultures, aussi directement en prise avec les dynamiques sociales et les politiques éducatives, le risque est grand de se conformer aux courants qui semblent évidents parce qu'hégémoniques : l'idéologie de l'évaluation quantitative sur grilles normées, qui envahit notre monde, se retrouve dans l'évaluation des compétences linguistiques comme dans celle de l'« excellence » (encore un euphémisme trompeur) des recherches scientifiques bibliométrisées... et sans qu'on voie toujours *qu'elle est directement liée à une idéologie néolibérale* qui se diffuse ainsi insidieusement jusque dans les secteurs où elle rencontre, par ailleurs, le plus de contestation. » (2011.10, *je souligne*).

La compétence est donc loin d'être un concept stabilisé et neutre idéologiquement. C'est une notion, au mieux un concept en voie de construction qui, lorsqu'on y recourt, impose pour le moins d'interroger son apparente évidence, de le questionner, de chercher à le définir, notamment en tenant compte des migrations de ce terme – ce que nous allons faire dans le chapitre suivant.

Ce livre se présente ainsi comme une contribution, modeste, à l'indispensable travail de clarification de la notion de compétence que réclament Bronckart et Buléa, en conclusion à une série d'articles sur les apports et limites du concept de compétence dans l'enseignement des langues, lorsqu'ils soulignent « la nécessité de clarifier le statut de la notion de compétence » ((2006.194), faute de quoi, le recours à la compétence « continuera de fonctionner d'abord comme une « idéologie », et de se prêter ce faisant à toutes les dérives et à toutes les récupérations. » (*Idem*.194).

© EME Editions
www.eme-editions.be

Chapitre 2

Les étapes d'une migration

La compétence est un bel exemple de ce que Stengers (1989) appelle la nomadisation des notions et des concepts.

En effet, le terme *compétence* est un terme de droit, apparu au XVe siècle, qui s'est appliqué d'abord à une institution² : au Moyen-Âge, une autorité publique, une juridiction étaient déclarées compétentes, c'est-à-dire capables de porter un jugement, (et le mot compétence a gardé de nos jours cette notion de jugement, d'évaluation sociale, ce que nous verrons dans le chapitre 6 de ce livre). Puis, il a désigné les qualités professionnelles d'une personne qui était reconnue comme telle par des « experts » (et cette évaluation sociale reste actuellement, dans le monde professionnel, associée au mot compétence ; nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect de la compétence dans ce même chapitre 6).

Le terme compétence a ensuite resurgi en linguistique lors de la fameuse distinction émise par Chomsky entre *compétence*, ou élaboration par le locuteur d'une grammaire intériorisée, et *performance*, ou actualisation de cette grammaire dans des énonciations contextualisées.

L'opposition *compétence vs performance* de Chomsky a suscité quasi immédiatement la réaction du sociolinguiste Hymes. Ce dernier, pour s'opposer à la décontextualisation sociale opérée par Chomsky avec son « locuteur-auditeur idéal » porteur de compétence, a alors avancé la notion de *compétence de communication* dans laquelle la compétence, toujours conçue en tant que maîtrise du système de la langue, se voit élargie aux règles sociales d'utilisation de la langue, ainsi qu'il l'explicite dans le passage suivant :

« Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. » (1984.47).

² « 1° - Droit : Aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées. » *Dictionnaire alphabétique et analytique de la Langue Française, Le Robert, 1973.*

La notion de compétence de communication a été très vite reprise au début des années 70 par les didacticiens des langues désireux de dépasser les limites d'une méthodologie audio-visuelle alors fortement remise en question. Ils l'ont développée en un modèle dont les composantes vont de trois (modèle de Canale et Swain [1979]) à cinq (Coste [1978] ; Boyer *et alii*, [1990]), et qui constitue une des clés de voûte conceptuelles de l'Approche communicative.

Puis, au tournant des années 80³, la notion de compétence fait son apparition dans le monde du travail, dans les discours managériaux, dans les travaux de sociologie du travail, d'ergonomie cognitive. Son surgissement signale un monde professionnel en proie aux bouleversements économiques (crise économique, intensification de la mondialisation...), ébranlé par l'introduction de la doctrine économique ultralibérale⁴, saisi par les mutations technologiques (robotisation, informatisation, implantation des technologies de l'information), par les changements organisationnels (apparition de la flexibilité et de la mobilité professionnelles comme réponse à ces nouvelles contraintes), un monde professionnel contraint de passer d'une organisation taylorienne/fordiste du travail, centrée sur le poste de travail avec des tâches prescrites imposées aux employés, à une reconfiguration de l'organisation du travail autour de la compétence.

On pourrait penser que le recours à la notion de compétence dans le monde du travail s'est fait en référence au verbe latin *competere* d'où dérive compétence, qui a pour sens figuré : « convenir à, appartenir à », au sens d'adaptation à une situation. Mais, selon Parlier, si les managers ont fait appel à la compétence, c'est dans le sens que Chomsky donne à ce concept, c'est-à-dire la capacité d'engendrer, à partir d'un nombre fini de ressources un nombre infini de réponses inédites adaptées à l'imprévisibilité des contextes :

³ « La question de la compétence, comme nouvelle approche, tout à la fois de la qualification professionnelle des salariés, des organisations de travail et de la définition des performances des entreprises, est apparue en France au cours d'une période très précise : le début des années 80. » Zarifian (2001.9).

⁴ A. Supiot propose, pour résumer les grands principes de la pensée économique ultralibérale, cette formule : « Au lieu d'indexer l'économie sur les besoins des hommes, et la finance sur les besoins de l'économie, on indexe l'économie sur les exigences de la finance et on traite les hommes comme du « capital humain » au service de l'économie. » (2010.25).

« On sait depuis Chomsky (1969) [...] que la compétence doit être comprise comme la connaissance qu'un sujet a de sa langue, la performance comme l'usage effectif de la langue dans les situations concrètes ; la performance devient alors l'actualisation de la compétence dans l'énonciation ou dans la compréhension d'un nombre infini de phrases correctes du point de vue du système de règles de sa langue, même s'il ne les a jamais émises ni entendues auparavant et même si ces phrases ne sont pas construites correctement. Il ne s'agit donc pas de reproduire des conduites apprises mais de créer en permanence de nouveaux « comportements linguistiques ». *L'aspect remarquable de cette approche est précisément cette valeur adaptative de la compétence. Cette distinction nous paraît tout aussi pertinente en Gestion des ressources humaines qu'en linguistique et l'on peut la transposer sans hésitation : la performance est une expression de la compétence.* » (1994.98, *je souligne*).

Par l'introduction de cette notion, le monde du travail entendait désigner, tant pour les entreprises que pour les employés, à la fois une capacité de s'adapter à différentes situations imprévisibles de travail ainsi qu'une aptitude à faire évoluer les professions dans leurs périmètres et contenus⁵.

Parallèlement au monde du travail (la formation professionnelle servant de passerelle entre les deux domaines), la notion de compétence est reprise dans l'enseignement par les sciences de l'éducation⁶. Ces dernières prennent acte du jugement d'inutilité des savoirs scolaires porté par les élèves :

« L'école est encore largement un espace clos aux bruissements de la société. De plus en plus, les élèves peuvent se demander si l'École sert à comprendre le monde afin d'avoir pouvoir sur lui, ou si elle ne sert qu'à passer dans la classe suivante. » (Develay, 1996.11).

Elles recourent alors à la notion de compétence pour souligner la nécessité d'évoluer d'un enseignement basé sur la transmission du savoir vers un enseignement ancré dans des situations de la vie courante et avec pour visée un faire social :

⁵ Wittorski rend compte ainsi de l'évolution récente du rôle du travailleur : « aujourd'hui, on attend des opérateurs une adaptabilité et une « intelligence des situations ». On parie sur leurs capacités de gestionnaires de l'imprévisible. » (1997. 24, *je souligne*).

⁶ Transfert de domaine qu'atteste Le Goff : « C'est une approche analogue [« L'approche du travail en termes de compétences ... »], mobilisant le même type d'« outils », qui a progressivement envahi le monde de l'éducation [...]. » (1999.89, *j'ajoute*).

« Une partie des élèves en échec « n'accrochent pas » aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique. Pour eux, les savoirs scolaires n'ont pas de sens aussi longtemps qu'ils restent déconnectés de leurs sources et de leurs usages sociaux. L'approche par compétence établit des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales ». (Perrenoud, 2000.27).

En sciences de l'éducation, tout comme dans les développements curriculaires où elle est mobilisée sous l'appellation d'*d'approche par compétences*⁷, la compétence inscrit les savoirs dans des situations⁸, dans des pratiques effectives relevant de la réalité sociale qui leur donnent sens. Une telle conception est développée par Roegiers dans la phrase suivante :

« Cette caractéristique de la compétence donne d'emblée l'orientation d'un apprentissage en termes de compétences : plutôt que de se contenter d'enseigner aux élèves un grand nombre de savoirs séparés, il importe donc de les amener à les mobiliser dans des situations significatives. » (2000.65).

Elle se retrouve chez Perrenoud qui écrit que :

« L'idée de compétence n'exprime rien d'autre que le souci de faire des savoirs scolaires des *outils* pour penser et pour agir, au travail et hors travail. » (2000.21).

Enfin, la compétence fait un retour en force en didactique des langues avec le *Cadre européen de référence pour les langues* (2001) dans lequel cette notion est un terme à haute récurrence⁹, ne serait-ce que dans la définition de la *compétence à communiquer langagièrement*, notion centrale du *Cadre*, qui se déploie à travers trois compétences (linguistique/sociolinguistique/pragmatique)¹⁰, elles-mêmes subdivisées en compétences !

⁷ Approche curriculaire développée notamment par l'équipe du BIEF (<http://www.bief.be>) autour de J.M. de Ketele et X. Roegiers, et présentée d'une manière argumentée par exemple dans Roegiers, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck.

⁸ La notion de *situation*, peu définie explicitement, est convoquée pour rendre compte de cet enracinement de la compétence dans le réel social : « La notion de situation s'avère d'ailleurs centrale puisqu'une compétence n'existe pas de façon absolue mais se manifeste et se développe en rapport étroit avec les situations qu'elle permet d'appréhender ou dont elle assure la maîtrise. » Audigier, F., Guillon-Tutiau, N. (2008.45).

⁹ Selon Robert et Rosen « Le terme de *compétence(s)* revient comme un leitmotiv dans le CECR, environ 300 fois au singulier et 150 fois au pluriel ! » (2010.39).

¹⁰ C.E.C.R. (2010.17).

Ces multiples migrations de la compétence dans des domaines très différents l'ont dotée de facettes sémantiques variées (l'habilitation à porter un jugement mise à part, elles se regroupent principalement autour de la gestion de la complexité, allant de la créativité langagière illimitée, puis régulée par les normes sociales, à une capacité professionnelle d'innover face aux imprévus, à des savoirs scolaires en prise avec les situations de la vie réelle), qui sont plus ou moins activées selon les contextes de mobilisation de cette notion.

Nous allons maintenant nous focaliser sur un de ces contextes, celui de la didactique des langues, et sur l'utilisation qui y a été faite et qui y est faite de la notion de compétence.

Nous ferons, dans un premier temps (chapitre 3), un retour historique sur les évolutions de la notion de *compétence* de Chomsky à l'Approche communicative, qui se justifie par le fait que l'actuelle notion de compétence mobilisée par le *Cadre* conserve des traces de ses premières formulations et qu'elle n'acquiert son potentiel de renouvellement méthodologique que par contraste avec ces premières définitions. Puis, dans un second temps (deuxième partie de cet ouvrage), nous étudierons les contenus nouveaux que le *C.E.C.R.* attribue à la compétence, et ce en partie sous l'influence du monde du travail (c'est là notre hypothèse de travail), ouvrant ainsi à un nouveau paradigme méthodologique, celui de la *Perspective Actionnelle*, la possibilité de se constituer.

Chapitre 3

Évolutions de la notion de *compétence* : de Chomsky à l'*Approche communicative*

Le terme de compétence apparaît en linguistique lorsque Chomsky entreprend à la fois de se démarquer de la conception behavioriste qui envisageait l'acquisition du langage comme simple formation d'habitudes construites selon le processus *stimulus/réponse/renforcement*, et aussi de dépasser les limites de la linguistique structurale distributionnelle afin de rendre compte de la capacité que possède tout locuteur de produire à partir d'un nombre fini de règles un nombre illimité de phrases¹¹.

1. Chomsky et la *compétence*¹²

Chomsky avance alors la distinction, qui reformule en partie l'opposition *langue vs parole* de Saussure, entre :

- *compétence*, ou « connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue » (1971.13), c'est-à-dire l'intériorisation des règles du système linguistique¹³ qui lui permettent d'exercer sa créativité langagière, cette intériorisation s'appuyant sur une faculté langagière innée ;

- et *performance* ou « emploi effectif de la langue dans des situations concrètes » (1971.13), soit la concrétisation, l'actualisation de la maîtrise des règles du système dans des productions orales ou écrites suscitées par le contexte d'interlocution.

¹¹ Chomsky, reprenant la thèse de Humbolt sur la créativité langagière, écrit : « Qu'une langue ait pour base un système de règles déterminant l'interprétation d'un nombre infini de phrases, c'est là une idée qui n'a rien d'une nouveauté. » (1971.9).

¹² Nous nous en tenons aux thèses de Chomsky de l'époque de la théorie standard de la Grammaire générative transformationnelle, parce que le Communicatif s'est positionné dans ses premiers temps, que ce soit en l'acceptant ou en le refusant, par rapport à ce courant linguistique dans ses formulations initiales.

¹³ « Manifestement, tout sujet parlant une langue a maîtrisé et intériorisé une grammaire générative où se formule sa connaissance de la langue. » Chomsky (1971.19).

Pour Chomsky, la performance, à laquelle est confronté au premier abord le linguiste, comporte « des faux départs, des infractions aux règles, des changements d'intention en cours de phrase, etc. » (1971.13). De ce fait, elle ne peut « refléter directement la compétence » (*Idem.*13), et, par conséquent, la description de la compétence du fameux locuteur-auditeur idéal¹⁴, qui est l'objectif assigné à la linguistique par Chomsky¹⁵, se trouve marquée du sceau de l'hypothèse ainsi que le souligne Jonnaert : « La compétence linguistique conserve un caractère virtuel. Le chercheur ne peut formuler que des hypothèses à son propos. » (2002.11).

Il est à noter que, dans sa définition de la compétence langagière, Chomsky, en conformité avec son approche du langage décontextualisée socialement, parle d'une compétence linguistique au singulier. De plus, concevant la compétence comme un système formel de processus génératifs¹⁶, il n'aborde pas l'assise psychologique du langage, une position théorique qu'explicite la citation suivante : « cette grammaire générative, en elle-même, n'engage ni le caractère ni le fonctionnement d'un modèle perceptuel ou d'un modèle de la production de parole. » (1971.20)¹⁷, alors que le langage repose sur des opérations cognitives d'analyse, de sélection, d'anticipation, d'inférences, etc. Enfin, corollaire de cette approche formelle, purement descriptive du langage, et en contradiction avec sa conception dynamique de la compétence langagière comme

¹⁴ « L'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitations de mémoire, distractions, déplacements d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques). » Chomsky (1971.12).

¹⁵ « La grammaire d'une langue se propose d'être une description de la compétence intrinsèque du locuteur-auditeur idéal. » Chomsky (1971.14).

¹⁶ Un positionnement théorique de Chomsky que rappellent Fuchs et Le Goffic : « la grammaire a la forme d'un mécanisme *génératif* : les faits de syntaxe doivent pouvoir être décrits à l'aide d'un axiome et d'un système de règles, à l'image d'un système formel [...] ; » (1992.72).

¹⁷ Ou encore : « Lorsque nous disons qu'une phrase a une certaine dérivation du point de vue d'une grammaire générative particulière, nous ne disons rien sur la manière dont un locuteur ou un auditeur pourrait procéder, d'une façon pratique ou efficace pour construire une telle dérivation. Ces questions appartiennent à la théorie de l'acte linguistique – la théorie de la performance. » Chomsky (1971.19/20).

possibilité d'engendrement infini de phrases, Chomsky appréhende la compétence principalement en termes de savoir, ainsi que le montre la récurrence du terme *connaissance* associé à la compétence dans les deux citations suivantes :

« Manifestement, tout sujet parlant une langue a maîtrisé et intériorisé une grammaire générative où se formule sa *connaissance* de la langue. [...]. Elle (*la grammaire générative*) tente de caractériser de la façon la plus neutre la *connaissance* de la langue qui fournit sa base à la mise en acte effective du langage par le locuteur-auditeur. » (*je souligne et j'ajoute, Idem.19*),

un savoir largement déconnecté de savoir-faire procéduraux¹⁸.

2. Hymes et la *compétence de communication*

En réaction à la mise entre parenthèses de l'inscription sociale du langage opérée par Chomsky par le biais de son locuteur-auditeur idéal incarnant l'opposition compétence *vs* performance, Hymes inscrit la compétence dans un contexte plus large : celui de la communication, telle que définie à l'époque par l'ethnographie de la communication naissante, qui donnera par la suite naissance à la sociolinguistique. Toutefois Hymes ne remet pas en question l'opposition de Chomsky, puisque son but est d'élargir la notion de compétence¹⁹, de lui ajouter une dimension socioculturelle. Il avance alors la notion de *compétence de communication* qu'il définit comme maîtrise du système de la langue *et* des règles sociales d'utilisation de la langue, conception qu'explicite d'une manière ramassée et percutante la formule suivante : « Il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles » (1984.75)²⁰.

¹⁸ On nomme savoir-faire procéduraux les connaissances qui « correspondent au *comment* de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. » Tardif (1997.56).

¹⁹ Hymes écrit : « Nous devons donc expliquer le fait qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées (*au contexte social, j'ajoute*) ». (1984.74).

²⁰ Autre formulation de la *compétence de communication* : « Il (*Un enfant*) 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. » Hymes (1984.74, *j'ajoute*).

La compétence pour Hymes est ainsi une compétence élargie où, à la compétence linguistique/grammaticale, s'ajoute une compétence sociolinguistique²¹. En outre, pour Hymes, la compétence de communication n'est plus innée, mais est acquise socialement, ce qu'atteste cette affirmation :

« Dans la matrice de développement où est acquise la connaissance des phrases d'une langue, les enfants acquièrent également la connaissance d'un ensemble de façons dont ces phrases sont utilisées. » (*Idem*.77).

De plus, à la différence de Chomsky, la compétence pour Hymes revêt le triple sens de savoir, de savoir-faire procédural et de savoirs stratégiques ou savoirs conditionnels²² - ²³ (ces deux derniers savoirs étant rendus, dans la citation ci-dessous, par l'expression « maîtrise ») :

« Si la compétence inclut le savoir, elle inclut aussi quelque chose d'autre : une capacité à l'utilisation de ce savoir, à la mobilisation et à la mise en œuvre de ce savoir. Cet ensemble de capacités a pu être appelé *maîtrise* de la langue [...]. » (1984.89).

Mais il faut bien admettre que ce savoir-faire procédural et plus encore le savoir stratégique d'ordre métalangagier – c'est-à-dire la capacité d'évaluer la pertinence de la mobilisation de ces différents savoirs/savoir-faire en fonction du contexte d'interlocution –, qui doublent les savoirs linguistiques et sociolinguistiques, restent définis par Hymes d'une manière très imprécise.

²¹ Il est à remarquer qu'en élargissant la compétence aux règles sociolinguistiques, Hymes restreint de fait le caractère illimité de la compréhension/ production langagière avancé par Chomsky, une restriction qu'assument pleinement Campbell et Wales en écrivant : « Much of what we say and write is constrained, in important ways, by the particular circumstances in which we are speaking or writing. » (1970.248) (« *Beaucoup de ce que nous disons ou écrivons est contraint, de manière importante, par les circonstances particulières dans lesquelles nous parlons ou écrivons.* » – traduction personnelle).

²² « Les connaissances conditionnelles (également connaissances stratégiques) « se réfèrent aux conditions de l'action. Les connaissances conditionnelles concernent le *quand* et le *pourquoi*. » Tardif (1997.52).

²³ La note 20 fait référence implicitement à ces savoirs stratégiques, composante de la compétence de communication.

3. L'introduction de la *compétence de communication* en didactique du FLE : *Un niveau-seuil*

Un niveau-seuil (1976) fait entrer dans le domaine de la didactique du F.L.E. la notion de compétence de communication²⁴ en mettant l'accent sur la « caractérisation d'une compétence générale minimale de communication en langue étrangère » (1976.1). Mais cette notion est alors plus invoquée que définie. Pour preuve, ne figure dans *Un niveau-seuil* aucune reprise explicite de la définition de Hymes. Aussi cette dernière ne peut-elle être perçue qu'en filigrane, dans des indications éparées, telle celle-ci :

« Dès lors, la sélection et l'ordonnance des éléments linguistiques ne résultent plus de critères internes tenant à l'objet langue, saisi hors des fonctions qu'il remplit et des usages auxquels il se prête. Elles découlent des emplois privés et sociaux du langage que l'on a retenus comme objectif d'apprentissage. Dès lors aussi, s'il ne s'agit plus seulement d'acquérir un savoir linguistique mais bien d'arriver à la capacité d'agir dans des contextes où la langue étrangère, pour nécessaire qu'elle soit, ne suffit pas toujours, d'autres contenus peuvent s'avérer indispensables pour atteindre le but choisi. Et par exemple des indications sur les codes sociaux dont la mise en œuvre accompagne et/ou détermine partiellement l'utilisation de la langue dans tel ou tel ensemble de circonstances. » (1976.9).

Les concepteurs de *Un niveau-seuil*, faute de disposer de descriptions étendues des régulations sociolinguistiques, – la sociolinguistique n'en étant alors qu'à ses débuts –, préfèrent s'en tenir à l'introduction des actes de parole, d'où, par exemple, cette prise de position très nette en faveur de la pragmatique :

« Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. Toutes ces opérations

²⁴ Alors que le *Threshold Level* (1975) n'y fait pas référence, ou d'une manière très allusive sous la forme de « to be able to *communicate socially* on straightforward everyday matters... » (1975. ii, je souligne) (« être capable de communiquer socialement sur des sujets simples de la vie quotidienne » – traduction personnelle), préférant plutôt mettre en avant la pragmatique (les « *functions* » de Firth ou Hallyday étant proches des « *speech acts* » de la pragmatique) : « Most essential are the language functions, and the language notions » (*Idem.* ii) (« Plus fondamentales sont les fonctions et notions langagières. » – traduction personnelle).

peuvent être appelées *actes de parole*. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler ou d'écrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant. » *Un niveau-seuil* (1976.18).

Toutefois, il convient de remarquer que, à travers le recours aux actes de parole, la dimension sociale du langage n'est pas totalement absente, puisque les actes de parole relèvent à la fois :

- de *savoirs* linguistiques : les actes de parole, qui constituent des intentions de communication, se concrétisent dans des réalisations linguistiques combinant faits syntaxiques et lexicaux ;

- et aussi d'un *savoir-faire* sociolinguistique, puisqu'un acte de parole/un acte de langage pour être réussi doit remplir des « conditions de félicité », doit être approprié au contexte social comme le souligne Austin en écrivant :

« En plus de la formulation des mots, qui constituent ce que nous avons appelé le performatif, il faut généralement que nombre de choses se présentent et se déroulent correctement, pour que l'on considère que l'acte a été conduit avec bonheur. » (1970.48).²⁵

Les rédacteurs de *Un niveau-seuil*, dans le chapitre : « Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Un exemple : la poste » *Un niveau-seuil* (1976.21 et sq), se limitent à cartographier les points où, dans une « situation de communication en face à face », pèsent les influences sociales sur le langage. Il revient donc à l'utilisateur de *Un niveau-seuil*, « largement livré à lui-même dans le choix et la combinaison des réalisations linguistiques des actes en fonction des différents paramètres de l'énonciation » (Roulet, 1977.15), puisqu'il n'a pour seule indication que le « signe +, qui indique les réalisations les plus courantes, et [...] l'indication (Fam), pour niveau de langue familier, qui restreint l'emploi de certains énoncés » (*Idem*.14), de se livrer, en s'appuyant sur ses connaissances ethnolinguistiques, à une analyse sociolinguistique qui lui permettra de choisir, dans un premier temps, les actes de paroles appropriés, puis, dans un second temps, dans la multiplicité des réalisations linguistiques d'un acte de parole, celles adaptées au contexte sociolinguistique.

²⁵ Vernant reformule ainsi cette dimension sociale des actes de langage : « En tant qu'action, tout acte de discours est soumis non à des conditions de vérité, mais à des *conditions du succès* [felicity] qui relèvent de *conventions sociales plus ou moins explicites et ritualisées*. » (2010.114, je souligne).

4. Différentes modélisations de la *compétence de communication*

Esquissée dans *Un niveau-seuil*, la *compétence de communication* va ensuite être étoffée, précisée, affinée, nuancée par les didacticiens des langues étrangères dans des modélisations²⁶ à trois, quatre, voire cinq composantes.

4.1. Modélisation de D. Coste

D. Coste présente, en 1978, dans un article consacré à la lecture en langue étrangère, un modèle de la *compétence de communication* qui préfigure celui de Canale et Swain ainsi que celui, plus tardif, de Moirand (ces deux modèles seront abordés par la suite) :

« Pour la lecture comme pour toute activité de communication en langue maternelle ou en langue étrangère, on peut tenter de distinguer plusieurs composantes de la compétence de communication :

- a) une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;
- b) une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques ; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation) ;
- c) une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissances ;
- d) une composante de maîtrise relationnelle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;
- e) une composante de maîtrise situationnelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage. » (1978.27).

²⁶ Une modélisation est une construction théorique provisoire, une approximation de la réalité qui n'a pas valeur de vérité absolue. C'est un outil heuristique qui permet d'avancer des hypothèses, de développer une réflexion, et qui est en constante évolution en fonction des résultats obtenus.

Avec ce modèle, Coste enrichit la définition de Hymes, tout en l'adaptant aux spécificités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, sous l'influence des grammaires de texte naissantes²⁷, il prolonge la classique compétence linguistique (« composante de maîtrise linguistique ») par une compétence textuelle (« composante de maîtrise textuelle » ou maîtrise des « agencements et enchaînements transphrastiques »). Et il fragmente la compétence sociolinguistique en une composante de « maîtrise relationnelle » et une composante de « maîtrise situationnelle », toutes deux relevant du socio-langagier. De plus, à travers la « maîtrise référentielle », Coste pointe l'importance, pour la compréhension et le déroulement des interactions langagières, des connaissances culturelles relatives aux savoirs sur le monde, aux savoir-faire liés à l'agir social.

Il est à remarquer que, dans cette définition de la compétence de communication, la compétence est entendue « comme un ensemble de savoirs et de *savoir-faire* » (1978.27, *je souligne*), mais sans explicitation de cette dernière notion.

4.2. Modélisation de Canale & Swain

Canale et Swain, avec pour but d'établir des critères d'évaluation de la compétence de communication pour le système d'apprentissage du français par immersion en Ontario, avancent en 1980 leur propre modèle de la compétence de communication :

« Our own tentative theory of communicative competence minimally includes three main competencies : grammatical competence, sociolinguistic competence, and strategic competence. [...].

Grammatical competence. This type of competence will be understood to include knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology. [...].

Sociolinguistic competence. This component is made of two sets of rules : sociocultural rules of use and rules of discourse. [...].

Sociocultural rules of use will specify the ways in which utterances are produced and understood *appropriately* with respect to the components

²⁷ Selon Adam, « Les années 1972 et 1973 marquent le surgissement, dans le domaine francophone, des préoccupations relatives au texte comme objet théorique. » (1999.7).

of communicative events outlined by Hymes [...]. Until more clear-cut theoretical statements about rules of discourse emerge, it is perhaps most useful to think of these rules in terms of the cohesion (i.e. grammatical links) and coherence (i.e. appropriate combination of communicative functions) of groups of utterances. [...].

Strategic competence. This component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence. Such strategies will be of two main types : those that relate primarily to grammatical competence (e.g. how to paraphrase grammatical forms that one has not mastered or cannot recall momentarily) and those that relate more to sociolinguistic competence (e.g. various role-playing strategies, how to address strangers when unsure of their social status). » (1980.28 – 31).

(« Notre propre théorie provisoire de la compétence de communication comprend d'une manière minimale trois compétences principales : une compétence grammaticale, une compétence sociolinguistique, et une compétence stratégique. [...].

Compétence grammaticale. *Ce type de compétence sera compris comme incluant une connaissance du lexique et des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique de phrase, et de phonologie. [...].*

Compétence sociolinguistique. *Cette composante est constituée de deux ensembles de règles : des règles socioculturelles d'utilisation et des règles de discours. [...].*

Des règles socioculturelles d'emploi spécifieront les conditions dans lesquelles les énoncés sont produits et compris d'une manière appropriée quant aux composantes des événements communicatifs décrites par Hymes [...]. Jusqu'à ce qu'apparaissent des formulations plus précises à propos des règles de discours, il est peut-être plus utile de penser ces règles en termes de cohésion (i.e. de liens grammaticaux) et de cohérence (i.e. de combinaison appropriée de fonctions communicatives) de groupes d'énoncés. [...].

Compétence stratégique. *Cette composante sera composée de stratégies de communication verbales et non-verbales qui peuvent être convoquées pour compenser les ruptures dans la communication dues à des variables de performance ou à une compétence insuffisante. De telles stratégies seront de deux types principaux : celles qui se rattachent principalement à la compétence grammaticale (par exemple, comment paraphraser les formes grammaticales qu'on n'a pas maîtrisées ou qu'on ne peut se rappeler momentanément) et*

celles qui se rattachent plus à une compétence sociolinguistique (par exemple, les diverses stratégies pour tenir un rôle, comment s'adresser à des étrangers lorsque l'on n'est pas sûr de leur statut social). » (1980.28 –31 – traduction personnelle).

C'est donc un modèle tri-dimensionnel de la compétence de communication que proposent Canale et Swain. Ce modèle agrège à deux composantes, l'une, linguistique (« compétence grammaticale ») et l'autre, sociolinguistique (« compétence sociolinguistique », bizarrement étendue aux règles du discours, qui, restreintes aux principes de cohésion et cohérence, sont de fait proprement linguistiques), issues toutes deux en droite ligne de la définition de la compétence de communication élaborée par Hymes, une troisième composante, d'un tout autre ordre, la « compétence stratégique ». Cette troisième composante, Canale et Swain la définissent, sous l'autre appellation de « communication strategies (*stratégies de communication*) », d'abord par ses finalités, puis par des exemples :

« communication strategies that speakers employ to handle breakdowns in communication : for example, how to deal with false starts, hesitations, and other performance factors, how to avoid grammatical forms that have not been mastered fully, how to address strangers when unsure of their social status - in short, how to cope in an authentic communicative situation and how to keep the communicative channel open. » (1980.25)²⁸.

Conçue par Canale et Swain comme comblant un manque et non comme choix (économique ou « élégant ») entre des solutions possibles, et non comme combinaisons originales de ressources disponibles, la compétence stratégique réfère ainsi à toutes les démarches de compensation linguistique – verbale ou non-verbale (par exemple, désigner par une périphrase un objet que l'on ne connaît pas, ou le pointer du doigt ; faire reformuler plus simplement un énoncé, etc.) – et de compensation socioculturelle, qui servent à pallier les inévitables lacunes auxquelles est confrontée la « personne restreinte »²⁹ qu'est tout apprenant de langue-culture étrangère. D'ordre

²⁸ « *les stratégies de communication qu'emploient les locuteurs pour gérer les ruptures de communication : par exemple, comment s'y prendre avec les faux départs, hésitations et autres facteurs de la performance ; comment éviter les formes grammaticales non complètement maîtrisées, comment s'adresser à des étrangers lorsqu'on n'est pas sûr de leur statut social – en bref, comment faire face à une situation de communication authentique et comment maintenir ouvert le canal de communication.* » (1980.25 – traduction personnelle).

²⁹ Littlewood pour sa part qualifie l'apprenant débutant de « reduced

méta-communicatif et méta-cognitif³⁰, elle mêle dans son activation savoir-faire et savoirs conditionnels relatifs à la mise en œuvre du linguistique et du sociolinguistique.

Dans ce modèle de Canale et Swain, le terme *compétence*, lorsqu'il s'agit des compétences linguistique et sociolinguistique, est à entendre au sens restreint de savoir (dans leur définition rapportée ci-dessus, chacune de ces deux composantes est définie comme savoir [« knowledge »]), car Canale et Swain restent très proches des thèses de Chomsky, ce qui est patent lorsqu'ils séparent compétence communicative et performance communicative :

« Communicative competence is to be distinguished from communicative performance, which is the realization of these competencies and their interaction in the actual production and comprehension of utterances (under general psychological constraints that are unique to performance). »
Canale & Swain [1980.6]³¹.

Et ils rejettent la notion d'habileté/de capacité (c'est-à-dire de savoir-faire)³² parce que, à leurs yeux, non approfondie sur le plan théorique et faute de disposer d'une théorie suffisante de l'action humaine.³³

personality » (« *personnalité restreinte* ») (1984.59).

³⁰ Par activité métacognitive, on entend avec B. Noël « un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives ». (1997.19).

³¹ « *La compétence communicative est à distinguer de la performance communicative qui est la réalisation de ces compétences et leur interaction dans la production et la compréhension concrètes d'énoncés (selon les contraintes psychologiques générales qui sont spécifiques à la performance).* » – traduction personnelle.

³² « However we hesitate to incorporate the notion of ability for use into our definition of communicative *competence* for two main reasons: (1) to our knowledge this notion has not been pursued rigorously in any research on communicative competence (or considered directly relevant in such research), and (2) we doubt that there is any theory of human action that can adequately explicate 'ability for use' [...]. » Canale & Swain (*Idem.7*). (« *Toutefois nous hésitons à incorporer la notion de capacité pour l'utiliser dans notre définition de la compétence communicative pour deux raisons principales : (1) à notre connaissance, cette notion n'a pas été éprouvée rigoureusement dans des recherches sur la compétence communicative (ou considérée comme franchement pertinente dans de telles recherches), et (2) nous doutons qu'il existe quelque théorie de l'action humaine qui puisse expliquer convenablement la « capacité d'utilisation » [...].* » Traduction personnelle.)

³³ Il convient aussi de rappeler que Canale et Swain ont en vue des finalités évaluatives, d'où la priorité accordée à une approche descriptive de la compétence plutôt qu'à une approche dynamique de celle-ci se focalisant sur la mobilisation

Toutefois, il est à noter que ce refus de définir la compétence en termes de savoir-faire entre en contradiction avec la détermination d'une compétence stratégique qui, nous l'avons vu, est à l'évidence avant tout de l'ordre du savoir-faire et des savoirs conditionnels comme le souligne la répétition de « comment » dans leur définition de la compétence stratégique :

« *how to deal with false starts, hesitations, and other performance factors, how to avoid grammatical forms that have not been mastered fully, how to address strangers when unsure of their social status – in short, how to cope in an authentic communicative situation and how to keep the communicative channel open.* » (1980.25, *je souligne*)³⁴.

4.3. Modélisation de Sophie Moirand

S. Moirand propose quelques années plus tard³⁵ le modèle suivant :

« Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes :

- *une composante linguistique*, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;

- *une composante discursive*, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;

- *une composante référentielle*, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;

et les interactions des diverses compétences qu'ils énumèrent.

³⁴ « *comment s'y prendre avec les faux départs, hésitations et autres éléments de la performance ; comment éviter les formes grammaticales non complètement maîtrisées, comment s'adresser à des étrangers lorsqu'on n'est pas sûr de leur statut social – en bref, comment se débrouiller dans une situation communicative authentique et comment maintenir ouvert le canal de la communication.* » Canale et Swain, (1980.25, *traduction personnelle*).

³⁵ Mais il convient de signaler que, dès 1974, S. Moirand faisait référence à Hymes et à sa compétence de communication : « Aujourd'hui, il serait temps de se tourner réellement vers une linguistique de la parole et de l'énonciation. Il est étonnant de voir redécouvrir, en didactique des langues, les théories de l'anthropologue Dell Hymes sur la notion de « compétence de communication » [...]. » (1974.19).

- *une composante socioculturelle*, c'est-à-dire la connaissance et 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. » (1990.20).

Le modèle de Moirand comporte quatre dimensions (il se présente de fait comme une synthèse des modèles de Coste et de Canale & Swain) qui, toujours dans la continuité des travaux de Hymes et des sociolinguistes nord-américains³⁶, développent l'aspect linguistique (une linguistique [« composante linguistique »] étendue à la dimension textuelle [« modèles [...] textuels du système de la langue »]) et l'aspect sociolinguistique (« composante discursive » ou appropriation des discours au contexte et « composante socioculturelle » dans sa partie « connaissance et [...] appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ») de la compétence de communication. Il est à relever que cette même composante socioculturelle intègre, d'autre part, des éléments de connaissance culturelle : « la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux », qui est aussi présente dans la « composante référentielle » (ou « connaissances du monde »).

Toutefois, ce modèle évacue la dimension psycho-cognitive, méta-communicative des stratégies parce que, pour Moirand, ces dernières, trop marquées par l'idiosyncrasie du locuteur (elles relèveraient de « *stratégies individuelles de communication*. » [1990.20]) et mobilisées uniquement lors de l'actualisation de la compétence de communication³⁷, ne peuvent faire partie « d'une « compétence stratégique », composante à part entière de la C(*ompétence*) C.(*ommunicative*) » (*Idem.20, je détaille entre parenthèses le sigle*).

Dans la définition de Moirand, à la différence de Canale et Swain, la compétence est explicitée (en conformité avec Coste, au point que l'on y retrouve la même imprécision dans les termes) en termes de savoir et de savoir-faire, ce que montrent les reformulations qui étayent sa définition : « *une composante linguistique*, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser)... ».

³⁶ Dont Moirand revendique les apports : « C'est ainsi que l'on a emprunté aux sociolinguistes nord-américains, qui dès les années soixante ont vu dans le langage *une pratique sociale*, la notion de *compétence de communication*. » (1990.15).

³⁷ « (*Les stratégies*) interviendraient lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète ». Moirand (1990.20).

4.4. Modélisation de Boyer, Butzbach, Pendanx

En 1979, dans leur *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Boyer et Rivera définissaient la communication uniquement en référence au modèle de la communication de Jakobson :

« La deuxième question à laquelle nous nous proposons de répondre était la suivante : *Comment fonctionne la communication linguistique ?* C'est certainement R. Jakobson, à partir des travaux concernant les télécommunications, qui a donné la réponse la plus éclairante [...]. » (1979.12).

Dans la reprise de cet ouvrage en 1990, les auteurs prennent alors acte du fait que :

« pour communiquer, il faut certes maîtriser la langue requise par la situation de communication, mais il faut aussi mobiliser d'autres *savoirs* et d'autres *savoir-faire* : une *compétence de communication, complexe* [...]. » (1990.46/7).

Et ils définissent la compétence de communication comme comprenant :

« - une *composante/compétence sémiotique* ou *sémo-linguistique*, qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations (images, attitudes...) concernant évidemment la langue [...] mais également d'autres systèmes signifiants associés (plus ou moins exclusivement) au linguistique comme la gestualité, la mimique, à l'oral, ou la graphie, la ponctuation, à l'écrit. [...]

- une *composante/compétence référentielle* [...] qui concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins « scientifiques ») de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle (ou telles) langue(s) (le territoire, le cadre climatique, géologique, zoologique ..., la démographie, l'organisation sociale, etc.) Cette compétence [...] devrait être prise en charge prioritairement par un apprentissage de civilisation (de type « géographique » en particulier).

- une *composante/compétence discursive-textuelle*, c'est-à-dire [...] les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et de la mise en discours (cohésions interphrastiques ; cohérence du projet argumentatif, ou narratif ...) qui permettent par exemple de construire/ de reconnaître une démonstration, un récit..., etc. en français. [...].

- Une *composante/compétence sociopragmatique* : des savoirs et des savoir-faire, des représentations (en particulier de type évaluatif) concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses

normes et légitimités, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale [...].

- Une composante qui concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques...) qui coexistent et s'affrontent (plus ou moins violemment) sur le « marché culturel ». Cette *compétence ethno-socioculturelle* qui permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés [...] intègre non seulement ce qu'on peut appeler « l'air du temps » mais aussi des mythologies plus anciennes, plus ou moins stables, plus ou moins figées et un patrimoine historique et culturel (souvent fossilisé, « mythifié »). » (1990.48/51).

Présentant des airs de famille prononcés avec la définition qu'en donne Moirand, cette quatrième définition de la *compétence de communication*, formulée par Boyer, Butzbach, Pendaux, s'en démarque toutefois, d'une part avec une définition de la compétence en termes non seulement de savoirs, savoir-faire, mais aussi de représentations (que l'on peut assimiler en partie à des *savoir-être* : « des représentations (images, attitudes) »³⁸), et, d'autre part, avec une spécification du culturel en savoirs sur le monde (« compétence référentielle ») et en maîtrise des implicites culturels (« compétence ethno-socioculturelle »), et, enfin, par une accentuation de la dimension sociologique de l'exercice langagier que sont censées prendre en charge la « compétence socio-pragmatique » et la « compétence ethno-socioculturelle ». Quant au linguistique, il n'est pas cantonné au seul langagier, il est étoffé par la réintégration du paraverbal (gestualité et mimes) – le S.G.A.V. avec la théorie verbo-tonale de Guberina lui avait fait, à son époque, une large place –.

4.5. Tableau récapitulatif des différentes modélisations de la compétence de communication dans l'Approche communicative

Le tableau ci-dessous permet de visualiser, en prenant pour point de référence la définition séminale de Hymes, tout en conservant en arrière-plan la définition de Chomsky, les larges zones de recouvrements de ces quatre définitions de la compétence de communication :

³⁸ Ces savoir-être marquent une prise en compte des travaux sur l'interculturel ouverts dans les années 1980 par L. Porcher, G. Zaraté, M. Abdallah-Pretceille, etc.

Tableau 1 Points communs à quatre définitions de la compétence de communication

	<i>Dimension linguistique</i>	<i>Dimension sociolinguistique</i>	<i>Dimension culturelle</i>	<i>Dimension psycho-cognitive</i>
Chomsky	Compétence linguistique			
Hymes	Connaissance de la structure de la langue	Règles sociales d'utilisation de la langue		
Coste	Compétence linguistique (maîtrise linguistique + maîtrise textuelle = phrase + texte)	Compétence sociolinguistique : « maîtrise relationnelle » (règles d'interactions) + « maîtrise situationnelle » (règles socioculturelles)	Compétence référentielle (« maîtrise référentielle »)	
Canale & Swain	Compétence grammaticale + textuelle (cohésion/cohérence)	Compétence sociolinguistique		Compétence stratégique
Moirand	Composante linguistique (phrastique et textuelle)	Composante discursive Composante socioculturelle (« règles sociales et normes d'interaction entre les individus et les institutions »).	Composante référentielle + Composante socioculturelle (« connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux »).	
Boyer et alii	Composante Sémiolinguistique + Composante discursive-textuelle	Compétence sociopragmatique	Compétence référentielle (culturelle) Compétence ethno-socioculturelle	

Ce premier tableau doit être complété par un second qui, à partir des trois traits suivants : savoir/savoir-faire/savoir-être, détaille la conception de la compétence qui sous-tend ces différentes déclinaisons de la compétence de communication :

Tableau 2 Conceptions de la compétence de communication

	Compétence		
	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
Chomsky	✓		
Hymes	✓	✓ « maîtrise »	
Coste	✓	✓	
Canale & Swain	✓		
Moirand	✓	✓	
Boyer & alii	✓	✓	✓

4.6. Conclusions

Les tableaux 1 et 2 mettent en évidence l'enrichissement qu'a connu la notion de compétence tant en extension qu'en compréhension³⁹.

Le tableau 1 montre effectivement que, d'abord réduite à une unique compétence linguistique chez Chomsky, la compétence devient double chez Hymes, puis très rapidement triple dans les modélisations ultérieures. Toutefois, ce qui frappe dans toutes ces modélisations de la compétence de communication (excepté chez Boyer *et alii* où elle est présente, mais sans mise en relief particulière), c'est que la compétence pragmatique n'est pas constituée pleinement, un fait qui est paradoxal parce que le Communicatif, nous l'avons vu, s'est élaboré notamment à partir des apports de la pragmatique comme le soulignaient Boyer *et alii* dans les années 90 :

³⁹ « En sémantique lexicale, le terme d'*extension* désigne l'ensemble des entités auxquelles un signe linguistique s'applique. [...]. La notion d'*extension* prend sens par opposition à celle d'*intension* (ou compréhension), qui désigne l'ensemble des traits (ou sèmes) constituant le signifié d'un signe linguistique, c'est-à-dire sa dénotation. » Neveu (2000.41).

« les « lignes de force » des redéfinitions des objectifs et des contenus se nourrissent prioritairement à deux sources : la *pragmatique* et la *sociolinguistique* dans leur diversité. » (1990.38).

Par contre, la permanence de la colonne « Dimension sociolinguistique » et les développements auxquels elle a donné lieu montrent bien que l'Approche communicative s'ancre pleinement dans le *socio-linguistique*, réalité que relevait à l'époque Galisson :

« On peut affirmer, en effet, que *le tournant sociolinguistique est bien pris*, dans la mesure où la *transformation des besoins langagiers en actes de parole* – avant leur traduction en formes linguistiques – *procède à l'évidence d'une véritable description des usages sociaux.* » (1980.36, je souligne).

En outre, il est à noter que certains didacticiens du Communicatif n'oublient pas le culturel dans leur définition de la compétence de communication, un culturel qui, pour eux, va des connaissances du monde jusqu'aux implicites culturels en passant par l'histoire culturelle.

Le tableau 2 met en évidence que la notion de compétence s'est progressivement enrichie dans sa définition, passant de *savoir* avec Chomsky à *savoir + savoir-faire procéduraux/connaissances stratégiques*, puis à *savoir + savoir-faire procéduraux + savoir être* avec Boyer et alii. Toutefois, il faut reconnaître que ces notions de savoir-faire/savoirs procéduraux/stratégiques/savoir-être sont avancées sans être définies rigoureusement, d'où l'imprécision qu'elles engendrent dans ces différentes conceptions de la compétence de communication.

D'autre part, la dimension psycho-cognitive qui devrait sous-tendre ces modèles de la compétence de communication parce qu'elle leur est consubstantielle, parce qu'elle est importante en enseignement/apprentissage des langues, en particulier lorsque l'on prend en compte l'âge des apprenants (par exemple, un apprenant précoce ne dispose pas des mêmes capacités d'inférence qu'un apprenant adulte qui, de plus, est censé avoir une bonne maîtrise de sa langue première), cette dimension psycho-cognitive n'est que fugitivement abordée chez Canale et Swain par le biais de la compétence stratégique, et absente des autres modèles. Peu est dit dans tous ces modèles sur ce que Malglaive appelle les « activités mentales » (1990.165)⁴⁰ ou activités cognitives, c'est-

⁴⁰ Malglaive rappelle la réalité suivante : « ce qui gouverne les comportements

à-dire les opérations d'analyse, de catégorisation, de sélection, d'inférence, de généralisation, etc., qui sous-tendent la mise en œuvre de ces compétences. Cette omission du psycho-cognitif souligne la prégnance d'une conception fortement linguistique de la compétence de communication, une prégnance qui s'étend jusqu'au culturel, puisque de la culture est surtout mis en avant, à travers l'importance accordée à la dimension sociolinguistique, ce qui influe sur le linguistique. L'occultation du psycho-cognitif réduit la portée de ces modèles de la compétence de communication, qui se limitent en conséquence à n'être que de simples *modèles taxinomiques*, que des énumérations plus ou moins étendues de composantes, sans que soit abordée en particulier la question importante du *comment* ces compétences s'articulent l'une à l'autre lorsque la compétence de communication est activée.

Enfin – et cette dernière remarque est en rapport étroit avec ce qui vient d'être affirmé – il est à noter que tous les didacticiens du Communicatif (excepté Swain et Canale) ne parlent que de compétence de communication et jamais de performance. A l'instar de S. Moirand qui écrit :

« A partir du moment où l'on étudie la langue en tant que pratique sociale et qu'on a pour objectif l'étude de la communication, le double concept de Chomsky compétence/performance n'est pas adéquat au propos [...]. » (1990.19)

le rejet des postulats de Chomsky semble suffire à justifier le passage sous silence, ou son report à des temps ultérieurs⁴¹, de la question posée par l'actualisation de cette compétence de communication.

observables, ce sont d'autres comportements inobservables ceux-là, mais manifestables dans les premiers : les activités mentales. » (1990.130).

⁴¹ « Enseigner à communiquer amènera donc à s'interroger sur ces stratégies ainsi que sur le rôle des différentes composantes de la compétence de communication dans la production et l'interprétation des énoncés. » Moirand (1990.20).

DEUXIÈME PARTIE

*Le Cadre européen commun de référence pour
les langues : reconduction du Communicatif
ou émergence d'un nouveau paradigme
méthodologique ?*

Introduction

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Didier, 2001), en cohérence avec l'approche actuelle des systèmes éducatifs qui sont mondialement évalués sur leurs seuls résultats et non sur les moyens de les atteindre⁴², se présente tout d'abord comme un référentiel d'évaluation⁴³ ayant une double vocation. Il est d'une part destiné à faciliter l'évaluation des apprentissages langagiers, d'où la présence d'« Évaluer » en troisième place dans le sous-titre du C.E.C.R. : « Apprendre – Enseigner – Evaluer. » ; d'où l'établissement de niveaux de compétences langagières de A1 à C2 que viennent préciser peu à peu des référentiels détaillés (Ont été à ce jour réalisés les référentiels des niveaux A.1 à B2.). D'autre part, il a pour objectif d'aider à la reconnaissance des tests et certifications en langue, et, par là, à fluidifier la mobilité européenne tant étudiante que professionnelle ainsi que le souligne Rosen :

« Le Cadre est donc le fruit d'une réflexion scientifique menée durant près de 10 ans, une réflexion toujours animée par la volonté de retrouver une transparence et une cohérence perdues dans la grande diversité des systèmes d'évaluation et de certifications en Europe. » (2006.11).

Mais, malgré ses dénégations réitérées : « il (*Le Cadre*) ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. » (2001.21) ; « le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. » (2001.111) ; que vient justifier un anti-dogmatisme affiché : « le *Cadre de référence* se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique, non dogmatique. » (2001.21) ; le C.E.C.R. traite bien de méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues. Par exemple, les intitulés de ses chapitres 2, 6 et 7 viennent confirmer cette assertion :

⁴² Le programme d'évaluation PISA des compétences en lecture, mathématiques, sciences, mené depuis 2000 dans 34 pays de l'OCDE, est exemplaire de cette tendance.

⁴³ Ainsi que l'atteste par exemple cette citation : « En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le *Cadre de référence* améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. » (C.E.C.R., 2001.9, je souligne).

Chapitre 2 *Approche retenue*

Chapitre 6 *Les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues*

Chapitre 7 *Les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.*

Et, lorsqu'il aborde la question méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues, *Le Cadre* le fait d'une manière très particulière, sous la forme d'une énonciation *paradoxe* entre reconduction de l'existant (thème du chapitre 4 de cet ouvrage) et formulations méthodologiques novatrices (thème du chapitre 5 de cet ouvrage).

© EME Editions
www.eme-editions.be

Chapitre 4

Le Cadre européen commun de référence pour les langues considéré comme reconduction du Communicatif

Si l'on fait l'impasse sur les chapitres 2 et 7, si l'on se fie aux références, nombreuses au *Threshold Level* (Pages 45, 46, 98, 91, 99, etc. du C.E.C.R.), moindres au *Niveau seuil* (Pages 90, 91, 113, etc. du C.E.C.R.), qui le ponctuent, *Le Cadre* peut être lu effectivement comme continuation de l'Approche communicative. C'est la position qu'adopte par exemple Heyworth lorsqu'il écrit :

« The CEF deals with all these aspects (*language learning activities*), and in this way it provides a reasoned and detailed description of what the 'Communicative Approach' implies : needs analysis [...]. » (2004.14, *j'ajoute et je souligne*)⁴⁴.

Mais cette lecture de continuité court le risque de déboucher sur un simple remaniement cosmétique du Communicatif, sans aucun apport nouveau. Et c'est un risque bien réel. Pour s'en convaincre, il n'est que de lire Beacco qui refuse le lien conceptuel fort qu'établit *Le Cadre* entre les notions de *tâche* et d'*action* en écrivant :

« Au total, il m'apparaît que le terme *tâche* et la perspective actionnelle, dont il est le concept témoin, n'introduisent pas d'éléments novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement et que c'est là un positionnement moins technique que « philosophique » du C.E.C.R. » (2008.35)⁴⁵.

⁴⁴ « Le C.E.C.R. traite de tous ces aspects (*activités d'apprentissage langagier*), et de cette façon il fournit une description raisonnée et détaillée de ce que l' « Approche communicative » implique : analyse des besoins [...]. » Heyworth (2004.14).

⁴⁵ Beacco renouvelle en 2010 son rejet de la *Perspective actionnelle* (P.A.) en présentant d'abord son existence par le biais d'une énonciation distanciée, puis sur un mode hypothétique: « Une lecture répandue du CECR en fait l'acte de naissance d'une nouvelle méthodologie d'enseignement, l'approche actionnelle, qui constituerait un des apports essentiels du CECR. » (2010.60, *je souligne*), pour ensuite en nier catégoriquement toute réalité : « Nous écarterons cependant cette interprétation courante, en soulignant que cet instrument de référence commun n'entend aucunement donner le jour à une nouvelle méthodologie d'enseignement, fût-elle actionnelle [...]. Il n'y a donc pas de méthodologie d'enseignement, « selon le CECR ». » (2010.60/ 61).

Beacco s'en tient à un niveau plus large que les tâches, celui des activités langagières, qu'il assimile à ce que l'on appelle dans le Communicatif les « quatre compétences » (Production et Compréhension orales ; Production et Compréhension écrites). Ce choix méthodologique de Beacco transparait par exemple dans la citation suivante :

« Le C.E.C.R. analyse la compétence à communiquer langagièrément en trois composantes dites *compétence linguistique*, *compétence sociolinguistique* et *compétence pragmatique* ; celles-ci sont mises en jeu dans la réalisation d'*activités langagières* dites de réception, de production, d'interaction et de médiation. Si l'on désigne ce complexe de concepts issu du C.E.C.R. par la dénomination *approche par compétences de l'enseignement des langues* [...]. » (2008.35).

En effet, dans cette citation, la tâche, qui est par nécessité théorique le passage obligé pour actualiser la compétence, disparaît⁴⁶ afin que puisse être posée l'équivalence : compétences = activités langagières : « Le C.E.C.R. peut être lu à un niveau moins vague que celui des tâches : celui des *activités langagières* [...]. » (2008.35)⁴⁷. Et en occultant l'action et la tâche, Beacco peut alors proposer une *Approche par compétences dans l'enseignement des langues* (titre de son ouvrage de 2007, paru chez Didier), qualifiée d'« approche communicative dans sa version haute » (2007.91), qui ne procède absolument pas d'une reconceptualisation de la notion de compétence, et qui n'est en fait qu'un pur recyclage du Communicatif des tout débuts⁴⁸, qu'une incitation à refaire, sous des étiquettes différentes, du même.

⁴⁶ Cette disparition de la tâche est annoncée dans Beacco (2007) dès l'ouverture de son ouvrage : « ce texte utilise peu le concept de *tâche*, ne distingue pas systématiquement les *activités de communication* des *compétences* qui les fondent parce qu'il traite de méthodologie d'enseignement [...]. » (2007.8).

⁴⁷ Beacco n'est pas le seul à assimiler d'une manière erronée compétences et activités langagières, puisque C. Bourguignon écrit : « Malheureusement, force est de constater aujourd'hui, alors que tout le monde se dit « appliquer le Cadre », que personne ne définit la compétence comme l'aptitude à utiliser la langue de manière autonome, mais bien comme la capacité à lire, à écrire, à produire et à interagir, ce que le CECRL appelle « activités langagières » ». (2010.23).

⁴⁸ Je pense notamment à l'ouvrage de Jupp, Hodlin, 1975, *Industrial English*, London, Heinemann, 1975, traduit et adapté dans Jupp, Hodlin, Heddesheimer, Lagarde, 1978, *Apprentissage linguistique et communication*, CLE International, où, après une analyse minutieuse des besoins d'ouvriers du sous-continent indien dans l'industrie anglaise, sont présentés « un certain nombre d'exercices [...] qui constituent les *matériaux pour un cours élémentaire d'anglais oral* à des travailleurs asiatiques. » (1978.95, *je souligne*).

De plus, cette lecture de continuité qui est faite du *Cadre* est menacée par une dilution dans un éclectisme forcé, destructeur de toute recherche de cohérence (même locale) dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Certes, le recours à l'éclectisme reçoit dans le *Cadre* une double justification. Il se voit motivé :

- par une volonté de prise en compte des contextes spécifiques d'Enseignement/Apprentissage des langues :

« le but du *Cadre de référence* n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options *en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action.* » (2001.6, *je souligne*).

Et ce, afin de répondre aux accusations d'occultation volontaire des particularités des contextes d'enseignement/apprentissage, telle celle formulée par L. Porcher :

« jusqu'à aujourd'hui, les réformateurs du Conseil de l'Europe, si remarquables qu'aient été leurs travaux, se sont donné la partie belle en parlant de l'enseignement des langues en général, sans cadre, donc sans contrainte, comme une sorte d'enseignement idéal (de même que Chomsky parle de locuteur idéal). » (2004.26/27) ;

- et par le critère d'efficacité, critère marqueur de l'éclectisme. En effet, si l'on se réfère à l'étymologie de ce terme (J. Billard rappelle que le terme éclectisme provient d'un verbe grec ayant pour sens : « je choisis, je trie, je recueille » [1997.7]), l'éclectisme signifie choix : l'éclectisme n'est pas une opération de mise ensemble aléatoire d'éléments pris à droite et à gauche, mais présuppose un choix. Or, opérer un choix suppose avoir élaboré des critères. En didactique des langues, le critère de sélection pour développer une méthodologie éclectique est d'ordre pratique : ne seraient retenues que les méthodes, les techniques, les activités qui susciteraient, faciliteraient l'apprentissage des apprenants (un critère fort subjectif). Et c'est donc logiquement que, dans le *Cadre*, on retrouve ce critère d'efficacité pratique pour justifier l'éclectisme méthodologique qu'il prône, comme l'illustre notamment ce passage :

« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que *les méthodes mises en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour*

atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. » (2001.11, je souligne).

Toutefois, la sollicitation massive de l'éclectisme risque de faire disparaître tout effort d'établissement d'une nécessaire cohérence méthodologique, un risque patent notamment avec le chapitre 6 du *Cadre*, intitulé : « Les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues » dans lequel les multiples pratiques héritées de toutes les méthodologies antérieures se trouvent réhabilitées pour leur éventuelle pertinence à un contexte d'enseignement/apprentissage, comme le montre l'extrait ci-dessous portant sur l'enseignement du vocabulaire, qui fait se côtoyer démarche traditionnelle (« e. [...] la mémorisation de listes de mots [...] avec leur traduction »), démarches directe et audiovisuelle (« d. « présentation accompagnée d'aides visuelles (images, gestes et mimiques correspondantes, objets divers, etc.) », et Approche communicative (« a. [...] simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits ») :

« 6.4.7.1 Jusqu'où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur *vocabulaire* ?

- a. par la simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits
- b. par la déduction de l'apprenant ou l'utilisation d'un dictionnaire consulté selon les besoins au cours des tâches et des activités
- c. par la présentation des mots en contexte, par exemple dans les textes des manuels scolaires et l'utilisation qui s'ensuit dans des exercices, des activités d'exploitation, etc.
- d. par leur présentation accompagnée d'aides visuelles (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc.)
- e. par la mémorisation de listes de mots, etc. avec leur traduction
- f. par l'exploration de champs sémantiques et lexicaux
- g. par l'entraînement à l'utilisation de dictionnaires unilingues et bilingues, de glossaires et *thesaurus* et tout autre ouvrage de référence
- h. par l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (par exemple, dérivation, suffixation, synonymie, antonymie, mots composés, collocations, idiomes, etc.)
- i. par une étude plus ou moins systématique de la distribution différente des éléments lexicaux en L1 et L2 (sémantique contrastive). » (C.E.C.R., 2001.115).

Chapitre 5

Incitations pour une lecture autre du C.E.C.R.

Alors qu'une lecture sélective, partielle, voire partielle, du *Cadre* peut déboucher sur une reconstitution du Communicatif, une tout autre lecture du *Cadre* peut être effectuée en prenant pour point focal son chapitre 2, intitulé « *Approche retenue* », qui a pour premier sous-titre : « 2.1 UNE APPROCHE ACTIONNELLE », et que complète le chapitre 7 sur « *Les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues* ».

1. Une reformulation de la compétence de communication ?

Le *Cadre* reprend le concept de compétence qu'il définit d'une manière classique, sans plus de justifications, sans souligner l'hétérogénéité de ces composantes, comme constitué de *savoir/savoir-faire/savoir-être*, ainsi qu'il apparaît dans ces deux passages :

- « les compétences (*savoir, savoir-faire et attitudes*) que l'utilisateur de la langue se forge au fil de son expérience [...] (2001.5, je souligne) ;

- « les compétences sont l'ensemble des *connaissances, des habiletés et des dispositions* qui permettent d'agir. » (2001.15, je souligne).

Il propose sous la désignation de *compétence à communiquer langagièrement* une redéfinition de la *compétence de communication* qui, de prime abord, semble n'être qu'un simple élargissement de cette dernière.

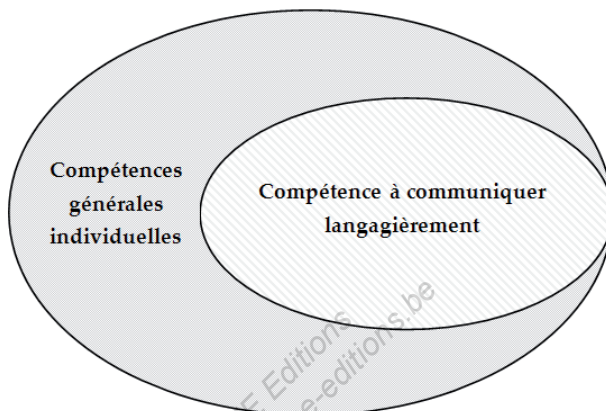
1.1. Les compétences générales

La compétence à communiquer langagièrement subit en effet un élargissement en extension, puisqu'elle se voit associée à des « *compétences générales individuelles* », sans que le mode de relation entre ces deux sortes de compétence soit clairement précisé. Toutefois, une relation d'inclusion de la compétence à communiquer dans les

compétences générales semble se dégager à la lecture de la phrase suivante :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de *compétences générales* et, notamment une *compétence à communiquer langagièrement*. » (2001.15).

Cette relation pourrait être représentée ainsi :



Ces connaissances générales jouent massivement pour la compétence à communiquer langagièrement le rôle d'arrière-plan cognitif⁴⁹ sur lequel elle prend appui.

Ces compétences générales, non hiérarchisées, recouvrent des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre⁵⁰ hétérogènes et qui sont conçus en interaction (par exemple, la maîtrise des savoir-faire « s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution » [2001.16]). Elles comportent :

- Des savoirs déclaratifs composés de « savoirs académiques » (2001.16) et de connaissances larges du monde (« une connaissance

⁴⁹ « *Les compétences générales* ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. » (2001.15).

⁵⁰ « Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les *savoirs*, *savoir faire* et *savoir être* qu'il possède, ainsi que sur ses *savoir-apprendre*. » (2001.16).

partagée du monde » [2001.16]) incluant le domaine professionnel, les domaines de la vie quotidienne privée et publique, ainsi que les valeurs et croyances « de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays » (2001.16), c'est-à-dire des savoirs socioculturels qui peuvent conduire à une « prise de conscience interculturelle » (2001.83) ;

- Des savoir-faire procéduraux (« habiletés et savoir-faire » [2001.16]), très transversaux puisque s'appliquant aussi bien aux actions de la vie courante qu'à la vie professionnelle ou aux loisirs, peu explicités car seulement décrits métaphoriquement par un long développement d'une banalité peu éclairante sur « la conduite automobile » (2001.16) ;

- Des savoir-être envisagés comme « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitude, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale » (2001.17), c'est-à-dire principalement des traits psychologiques influant sur l'apprentissage des langues et des cultures, peu spécifiés dans *Le Cadre*, limités aux variables non innées, donc susceptibles d'évolution et marquées culturellement: « On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. » (2001.17) ;

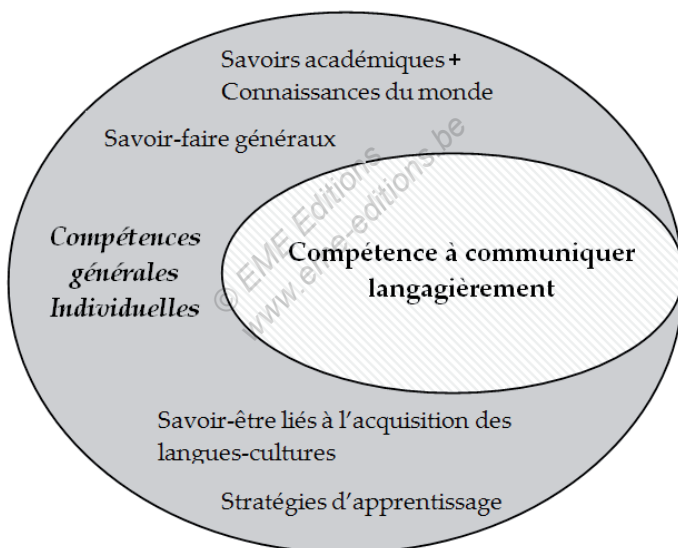
- Et des savoir-apprendre⁵¹ ou mobilisation, variable selon les objets, les projets et les moments, « tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire » reposant « sur des compétences de différents types. » (2001.17), c'est-à-dire des stratégies d'apprentissage non propres à l'acquisition des langues⁵², qui s'affinent et se renforcent au cours de mobilisations fréquentes dans des situations diversifiées :

« Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles, ni strictement répétitives, qu'il (*l'apprenant*) enrichit ses capacités à apprendre. » (2001.17).

⁵¹ Ce savoir-apprendre est une reconduction de la réflexion sur l'« apprendre à apprendre » et sur l'autonomie développée pour l'A.C., notamment par le CRAPEL de Nancy et, particulièrement, les travaux de H. Holec.

⁵² « Si la notion de « savoir-apprendre » est valable dans tous les domaines, elle trouve un écho particulier à propos de l'apprentissage des langues. » (C.E.C.R., 2001.17).

En regroupant à l'intérieur d'une même catégorie, dénommée « compétences générales individuelles », des apports très divers (récapitulés dans le schéma ci-dessous), sur lesquels vient prendre appui la compétence à communiquer langagièrement, et que l'Approche communicative n'avait pas réunis en un système fortement articulé, *Le Cadre* replace l'exercice du langage dans un contexte plus large qui impose aux enseignants, dans leur intervention didactique, de ne pas seulement se limiter aux seules dimensions linguistique et socio-culturelle, mais aussi d'intégrer dans leur démarche d'enseignement/apprentissage ces paramètres cognitifs, procéduraux, psychologiques, expérientiels qui jouent un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère.



1.2. La compétence à communiquer langagièrement

Outre la mention de compétences générales individuelles sur lesquelles s'appuierait la compétence à communiquer langagièrement, *Le Cadre* propose une nouvelle modélisation de la compétence de communication qui constitue une version sensiblement étoffée de celle développée par l'Approche communicative.

Effectivement, la *compétence à communiquer langagièrement* est subdivisée dans *Le Cadre*, en trois composantes/compétences (linguistiques/sociolinguistique/pragmatiques) articulant savoirs et savoir-faire :

- « *La compétence linguistique* est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. [...] » (C.E.C.R., 2001.17).

Ainsi, la *compétence linguistique* concerne la langue comme système « pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. », et elle a pour fonction de rappeler, après les dérives du Communicatif où la prééminence accordée au sens avait fait oublier à certains didacticiens et enseignants la nécessité d'un enseignement de la langue comme sous-systèmes⁵³, l'importance de travailler systématiquement la phonétique, le lexique et la morphosyntaxe.

- « *La compétence sociolinguistique* renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication

⁵³ Coste énumère ce qu'il appelle les « dérives réductrices » opérées lors de la modélisation de la compétence de communication : « - opposition exclusive entre grammaire et communication (dérive selon laquelle les approches communicatives de l'enseignement abandonneraient l'apprentissage de la grammaire pour ne plus mettre l'accent que sur l'entraînement à la communication (singulièrement par un travail des actes de parole) [...] ; - confusion entre compétence de communication et opérations intentionnelles de haut niveau (telle la gestion argumentative et thématique des interactions), au détriment de toute focalisation sur les bas niveaux (automatismes phonétiques et morphologiques par exemple). » (2004.70).

langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. » (C.E.C.R., 2001.18).

La *compétence sociolinguistique* – et, en cela, elle ne présente aucune novation par rapport à l'Approche communicative – prend donc en charge les marques de l'influence du social sur la langue.

- « *La compétence pragmatique* recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. " (C.E.C.R., 2001.17/18).

La *compétence pragmatique* prend donc principalement en compte les actes de langage et l'au-delà de la phrase (scénarios/scripts interactionnels ; phénomènes de cohésion/cohérence textuelles étendus aux types et genres de textes ; tous faits qui relèvent massivement de la linguistique textuelle).

Ces trois composantes/compétences se fractionnent à leur tour en compétences : la compétence linguistique comporte des compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique ; la compétence pragmatique intègre une compétence discursive, une compétence fonctionnelle (macro et micro-fonctions) et une compétence de conception schématique (les schémas d'organisation des interactions).

1.3. Critiques de la compétence à communiquer langagièrement

Ainsi ce modèle de la compétence à communiquer langagièrement, preuve d'une accentuation de la démarche taxinomique d'énumération de compétences déjà à l'œuvre dans le Communicatif, se présente sous la forme de compétences en cascades, (que le tableau 3 ci-dessous permet de visualiser), ce qui ne peut qu'entraîner un effet de brouillage suscité par la désignation, sous le même terme de *compétence*, de niveaux de conceptualisation différents.

Tableau 3 : Les différents niveaux constitutifs de la compétence à communiquer langagièrement

Compétence à communiquer langagièrement		
Compétences linguistiques	Compétence sociolinguistique	Compétences pragmatiques
<i>Compétence lexicale</i> <i>Compétence grammaticale</i> <i>Compétence sémantique</i> <i>Compétence phonologique</i> <i>Compétence orthographique</i> <i>Compétence orthoépique</i>		<i>Compétence discursive</i> <i>Compétence fonctionnelle</i> <i>Compétence de conception schématique</i>

Ce modèle de la *compétence à communiquer langagièrement* à trois composantes apparaît au premier regard comme une réécriture en surface du modèle communicatif, résultat de l'activation de plusieurs procédures :

- une procédure de *reconduction* (la compétence sociolinguistique reprend les contenus qu'elle avait dans le Communicatif) ;
- une procédure d'*effacement* (de la composante référentielle et plus globalement de la composante culturelle, toutes deux présentes dans le modèle de Coste, et plus encore, celui de Moirand) ;
- une procédure de *fusion* (la composante discursive est intégrée à une composante pragmatique *ostensiblement affichée* dans *Le Cadre* alors qu'elle était absente des modèles de la compétence de communication associés à l'Approche communicative) ;
- et une procédure de *subdivision* (les compétences linguistiques et compétences pragmatiques sont fragmentées en diverses compétences).

Et toutes ces procédures, au premier abord, renforcent sensiblement le poids du linguistique dans la définition de la compétence de communication.

Même considérée uniquement en tant que réaménagement superficiel de la compétence de communication, cette modélisation de la faculté de langage, comme toute modélisation, est imparfaite de par ses manques⁵⁴ et critiquable.

Beacco (2007.88), par exemple, souligne avec pertinence la nature problématique des compétences sociolinguistique et pragmatique en relevant que la compétence sociolinguistique telle que définie dans *Le Cadre* mêle variation contextuelle et variation indépendante du contexte, et que la compétence pragmatique amalgame différents niveaux de textualité : elle couvre l'enchaînement de phrase en phrase jusqu'à des niveaux plus ou moins étendus de textualité, des actes de parole jusqu'aux unités textuelles d'ampleur que sont les séquences et les genres discursifs.

Cependant, ce qui semble n'être qu'une réécriture à la marge de la compétence de communication acquiert un sens totalement différent lorsque cette compétence à communiquer langagièrement est rapprochée d'un certain nombre d'indications qui projettent sur elle un éclairage différent et ont pour effet d'inciter à en faire une lecture entièrement autre.

2. Incitations pour une lecture autre du *Cadre*

2.1. Une conception actionnelle du langage

La compétence à communiquer langagièrement ne peut être dissociée de la conception du langage (mise sur le même plan que la conception de l'apprentissage et de l'usage d'une langue) qui est formulée à deux reprises consécutives dans *Le Cadre* :

« Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des

⁵⁴ Est notamment oubliée la dimension identitaire du langage sur laquelle insiste Ph. Blanchet : « la langue est facteur d'identification, l'idiolecte, l'éthnolecte, le sociolecte, la langue étant un noyau de différenciation par rapport aux autres individus et aux autres groupes. » (1998.20).

acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification. » (2001.15).

Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement de **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

(Idem.15)

Dans cette « représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues », formulée très lapidièrement⁵⁵, ce qui frappe, c'est l'insistance sur l'action (« usage/usager/acteurs/actions/actionnel/activités/accomplir des tâches/mettre en œuvre/effectuer »), non réduite au seul langage (« des tâches [qui ne sont pas seulement langagières] »), c'est-à-dire une action langagière pouvant être envisagée dans ses liens avec l'action physique, et une action située socialement (« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »). Cette insistance sur l'action dans la formulation de la conception du

⁵⁵ Formulation lapidaire, certes, mais aux enjeux didactiques d'importance comme le souligne avec emphase Springer : « On trouve P. 15 (du CECR, j'ajoute) un paragraphe qui présente de manière très générale ce qui pourrait être la pierre philosophale du CECR, la clé permettant de transformer l'approche communicative en une matière plus noble et plus riche d'espoir pédagogique, celle de l'action. » (2009.28).

langage du *Cadre* invite à se tourner vers le « virage actionnel » (selon l'expression de Filliettaz et Bronckart [2005.5]) opéré récemment par une certaine partie de la linguistique pour « élaborer une pragmatique, conçue non plus seulement comme étude des usages effectifs du langage, mais définie comme véritable théorie générale de l'action, dans ses dimensions langagières et non langagières. » (Vernant, 1997.20).

2.1.1. La linguistique actionnelle

La linguistique actionnelle s'inscrit dans la continuité de la pragmatique d'Austin et de Searle, mais pour dépasser sa centration sur le seul langage⁵⁶ à partir du constat que toute interaction s'insère dans une « transaction », (au sens qu'attribue Vernant à ce terme, c'est-à-dire : « Nous convenons de nommer *transactions* toutes les interventions sur les mondes, les distinguant ainsi des activités langagières de communication entre les hommes. » [Vernant, 1997.155]), qui lui donne sa pleine dimension sémantique :

« Comme nous y avons souvent insisté, conversations et dialogues, outre leur signification interactionnelle propre, n'acquièrent sens et finalité que par leur insertion dans les procès transactionnels qui composent les contextes situationnels. » (Vernant, 1997.162)⁵⁷.

(Ce faisant, le virage actionnel de la pragmatique essaie de répondre aux attentes énoncées par C. Kerbrat-Orecchioni dès 1986 :

« Car il est certain que la théorie des actes de langage ne trouvera consistance et solidité que lorsqu'elle parviendra à s'intégrer dans une théorie générale des actions – ce qui n'est pas encore le cas. » [1986.57]).

Le « virage actionnel » de la pragmatique prolonge l'intuition de Goffman formulée dans *Façons de parler* (1987). Dans cet ouvrage, en opposition avec la direction prise à l'époque par l'analyse des interac-

⁵⁶ Filliettaz émet envers la pragmatique d'Austin et de Searle le reproche suivant : « A plusieurs égards, la notion classique d'acte de langage relève spécifiquement d'une réflexion linguistique et renvoie clairement aux aspects codiques des faits de communication. » (2002.139).

⁵⁷ Vernant revient en 2010 sur ce nécessaire élargissement de la pragmatique aux actions non langagières en écrivant : « nous soutenons le caractère foncièrement hétéronome de toute forme d'échange langagier. L'analyse pragmatique des échanges linguistiques ne saurait se suffire à elle-même. *L'interaction communicationnelle trouve son sens et sa finalité dans une transaction de nature non langagière.* » (2010.168, je souligne).

tions langagières, Goffman relevait le lien qu'entretiennent langage et actions physiques dans les activités de service, qui reposent sur une activité conjointe (dans laquelle les ressources des participants concourent vers l'atteinte d'un objectif commun), et qui nécessitent de coopérer. Et il soulignait que « bien souvent, le contexte de l'énonciation n'est pas réellement une conversation, *mais plutôt quelque entreprise matérielle dont des événements non linguistiques forment le centre.* » (1987.151, *je souligne*). Goffman concluait sa démonstration, non sans donner au passage un coup de griffe aux linguistes, par la proposition d'inverser les priorités de recherche entre actes de parole et activité physique en faveur de cette dernière :

« On voit donc à l'évidence que l'activité coordonnée et non la conversation est ce dont quantité de paroles font partie. *Autrement dit, c'est l'intérêt commun qu'on est censé éprouver à mener à bien une tâche, en accord avec quelque chose comme un plan général, qui donne un sens à bon nombre d'énonciations, brèves en particulier.* Et ce ne sont pas des paroles sans importance qui s'énoncent alors ; il n'y a qu'un linguiste pour les négliger.

Il est donc clair que les énonciations peuvent s'intégrer, de façon intime et fonctionnelle, à quelque chose qui ne met en jeu d'autres paroles que périphériquement et de manière facultative. » (Idem.153, *je souligne*)⁵⁸.

2.1.2. Nécessité d'établir un niveau de description supplémentaire

La nécessité de prendre en compte et actes de parole et activité physique est au centre des travaux récents d'E. Roulet portant sur la modélisation des interactions. En effet, à propos d'une transaction de service en librairie, il reconnaît que la description de « la structure hiérarchique des échanges qui constituent ce fragment de dialogue » (Roulet, 1999.55/6) et celle de « la structure praxéologique (*ou ensemble des activités physiques, j'ajoute*) de l'ensemble de la transaction en librairie » (Idem.56), ne décrivent pas d'une manière adéquate l'interaction. En effet :

« la première ne permet pas de saisir les relations entre les échanges successifs, par exemple entre les échanges de salutations et d'achat

⁵⁸ Lahire reformule plus concrètement cette conception du langage perçu comme étant intriqué dans l'action physique : « Le langage est très souvent inséré, enserré dans le cours de l'action, contribuant à le faire avancer, à le modifier, etc., mais pas désencastré (et désencastrable) des gestes, des mouvements, des déplacements, etc. » (2001.289).

qui constituent ce fragment, ni de prendre en compte les activités non verbales, comme celle de recherche du livre, qui sont pourtant constitutives de cette interaction, et [...] la seconde ne rend pas compte de la spécificité des actions verbales. » (*Ibid.*56).

Aussi Roulet en arrive à cette conclusion que : « Pour saisir l'organisation opérationnelle de ce dialogue dans sa globalité et sa complexité, il faut maintenant combiner ces deux formes d'organisation » (*Ibid.*56), et il propose pour ce faire d'intégrer dans son modèle d'analyse des discours un niveau appelé « *organisation opérationnelle* » (*Ibid.*35) où peuvent être étudiées les modalités d'intégration des dimensions verbale et actionnelle du discours.

Filliettaz, qui développe largement le programme de Roulet, fait le même constat :

« En effet, dès lors que l'on considère que les unités de la communication sont engagées dans un double processus de structuration, à la fois praxéologique et textuel, on doit admettre que l'organisation séquentielle et hiérarchique de l'interaction ne se réduit ni à l'accomplissement de mécanismes conversationnels, ni à l'émergence d'un parcours actionnel, mais qu'elle résulte d'une mise en relation de ces deux ordres de faits. » (2002.246).

Il reconduit donc, pour pouvoir étudier les interactions entre activités langagières et activités physiques, le niveau d'analyse dégagé par Roulet, à qui il attribue une dénomination très voisine de celle de Roulet puisqu'il parle d' « *organisation opérationnelle du discours*. » (2002.247)⁵⁹.

La linguistique actionnelle s'appuie ainsi sur une théorie générale de l'action conçue à la fois en tant qu'action planifiée, programmée,

⁵⁹ Roulet et Filliettaz rejoignent ainsi la position de C. Kerbrat-Orecchioni qui souligne que pratique langagière et action sont intimement liées : « Mais dans l'interaction, les énoncés s'enchaînent pour construire des unités plus vastes, qui dans cette perspective praxéologique sont dites « activités », lesquelles composent à leur tour les « événements communicatifs ». Or la construction de ces unités (ou plutôt, à ce niveau, leur co-construction) mobilise des ANL (*Actes non langagiers*) aussi bien que des AL (*Actes langagiers*). [...]. Mais dans d'autres situations, comme les interactions de travail, il est plus difficile de faire l'économie de la description des ANL (*Actes non langagiers*) praxiques, qui constituent même souvent le « noyau dur » de l'interaction. Ces interactions doivent alors être envisagées comme des praxéogrammes complexes qui associent activités verbales et non verbales [...]. » (2004.38, j'ajoute et je souligne).

typifiée par des cadres, des schémas, des plans préexistants et aussi comme action recadrée en permanence sous l'effet de l'évaluation constante du contexte (c'est pour cela que l'on parle d'« action située »)⁶⁰. Elle privilégie l'*action conjointe* parce que cette dernière serait première (phylogénétiquement et quantitativement) : « Ainsi, les transactions conjointes composent la majeure partie des conduites humaines. » (Vernant, 1997.160), et parce que l'action conjointe est intrinsèquement liée au langage : « Il ne saurait y avoir transaction, commune ou conjointe, sans recours aux interactions langagières qui assurent l'intelligence du problème, le choix des objectifs, la détermination d'une stratégie, la conduite et le contrôle des actions collectives. » (Idem.162). La linguistique actionnelle cherche à développer un modèle d'analyse capable de décrire le jeu complexe des influences entre langage et action, un jeu dont l'importance s'était imposée à Lacoste dans son analyse des interactions sur les lieux de travail et qu'elle avait dénommé la « parole d'action » (1995.452) dans laquelle « le langagier ne peut fonctionner qu'en rapport avec des structures d'action qui le dépassent et le guident, mais celles-ci se constituent aussi, pour une part, sur la base du langage [...] » (1995. 452), dans laquelle l'action physique génère le langage et le langage appelle en retour des réponses matérielles.

La linguistique actionnelle permet ainsi d'aller au-delà d'une vision strictement langagière des échanges comme le constate Roulet :

« la dimension actionnelle des discours [...] ajoutée à l'observation et à la réflexion une épaisseur qui manquait dans les approches communicatives de l'enseignement-apprentissage, trop centrées sur les propriétés langagières [...]. Le tournant que j'ai décrit oblige ainsi à resituer une notion qui est au centre des approches communicatives depuis une trentaine d'années, celle d'acte de langage, dans un contexte plus large, non seulement textuel, comme on l'a montré dans les années 1980, mais actionnel [...]. » (2005.35).

⁶⁰ Filliettaz rend compte ainsi de cette conception du langage entre cadrage prédéterminé et adaptation au contexte : « si la typicalité des actions permet aux agents de s'orienter dans le monde, celle-ci est toujours évaluée à l'aune des paramètres situationnels effectifs et en constitue socio-historiquement le produit cristallisé. » (2002.47).

2.1.3. Dimension praxéologique et culture

En mettant l'accent sur la structure praxéologique qui soutient les échanges langagiers, le « virage actionnel » montre de plus que cette structure praxéologique repose sur des schémas et des rôles qui sont culturels ainsi que le souligne Filliettaz :

« Pour reprendre l'exemple d'une TRANSACTION D'ACHAT/VENTE dans une librairie, on peut dire que l'enjeu transactionnel commun aux participants ne peut être déployé que si les individus co-présents endossent respectivement les rôles praxéologiques de libraire et de client, et *s'ils se comportent conformément aux attentes qui régissent ce genre d'activité.* » (2002.82, je souligne).

Et, contrairement à ce qu'affirme Roulet, la didactique des langues ne peut s'appuyer sur l'hypothèse suivante :

« les apprenants ont déjà acquis, à l'occasion de leur langue maternelle ou d'autres langues, les connaissances de nature actionnelle nécessaires à la conduite de ces interactions et [...] ils peuvent les réexploiter en français langue seconde. » (2005.35)

car, pour bien des apprenants, ces rôles et schémas présentent souvent une grande opacité culturelle. Aussi leur acquisition ne peut-elle être renvoyée à un aléatoire apprentissage sur le « terrain » souvent déstabilisant pour l'apprenant - utilisateur de la langue étrangère.

La référence, perceptible dans *Le Cadre*, à cette conception actionnelle du langage, à laquelle vient s'adosser une compétence à communiquer langagièrement étoffée, pousse à aller au-delà d'un jugement de simple reconfiguration partielle de la compétence de communication.

2.2. Réapparition des stratégies

Le Cadre comporte une autre incitation à ne pas s'en tenir à une lecture de continuité. En effet, dans cet ouvrage, la compétence à communiquer langagièrement s'actualise dans des « activités langagières », nouvelle appellation (où se lit aussi la prégnance de l'action) des modalités d'utilisation de la langue (production/réception/

interaction/médiation/non verbal⁶¹) que l'Approche communicative désignait sous l'expression de « quatre compétences » :

« *Les activités langagières* impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche. » (C.E.C.R., 2001.15).

De plus, il convient de relever que cette actualisation passe par la mobilisation de stratégies⁶² non plus conçues sous un angle compensatoire comme elles l'étaient dans le modèle de Canale et Swain, mais positivement. En effet, les stratégies dans *Le Cadre* sont liées à l'action langagière et physique en tant que savoir sélectionner, mobiliser, réguler avec pertinence et économie des ressources, des aptitudes, des opérations cognitives pour réaliser une action adaptée aux contextes et aux objectifs visés, ce qu'explicité la citation qui suit :

« Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. » (C.E.C.R., 2001.48).

Les stratégies qui, ainsi que le rappelle Beacco, sont « de nature psycho-cognitive » (2007.103) et transversales « aux comportements langagiers observables » (2007.103) puisqu'elles les surplombent, réinjectent ainsi du psycho-cognitif dans une compétence à communiquer langagièrement jusqu'alors marquée fortement par le linguistique. Cependant, dans *Le Cadre*, les stratégies ne sont pas pleinement intégrées dans la compétence de communication sous la forme d'une compétence qui aurait pu être appelée, à l'instar de ce que propose Beacco (2007), « compétence stratégique »⁶³, mais elles sont seulement associées aux

⁶¹ Les trois dernières modalités langagières (*interaction, médiation, non verbal*) constituent des apports du *Cadre* par rapport au Communicatif.

⁶² Les stratégies sont définies d'une manière très générale dans le *Cadre* en ces termes : « Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. » (2001.15).

⁶³ « on retiendra que la compétence communicative comporte une composante de nature psycho-cognitive dite *stratégique* qui commande les comportements langagiers observables, en particulier les choix linguistiques à effectuer dans des situations inconnues ou comportant de l'imprévu ou ceux qui concernent la représentation des objets de discours (choix lexicaux, par exemple, qui ne dépendent pas nécessairement du genre discursif). » Beacco (2007.103).

activités langagières, à la mise en œuvre du langage à travers différents médiums et modalités d'exercice du langage comme le montre le passage ci-dessous du *Cadre* :

« 4.4 ACTIVITES DE COMMUNICATION LANGAGIERE ET STRATEGIES...

4.4.1 Activités de production et stratégies (p.48 à 54)

4.4.1.1 Production orale (Parler)

4.4.1.2 Production écrite (Ecrire)

4.4.1.3 Stratégies de production

4.4.2 Activités de réception et stratégies (p .54 à 60)

4.4.2.1 Ecoute ou compréhension de l'oral

4.4.2.2 Lecture ou compréhension de l'écrit

4.4.2.3 Réception audiovisuelle

4.4.2.4 Stratégies de réception

4.4.3 Activités d'interaction et stratégies (p.60 à 71)

4.4.3.1 Interaction orale

4.4.3.2 Interaction écrite

4.4.3.3 Stratégies d'interaction

4.4.4. Activités de médiation et stratégies (p.71 à 72)

4.4.4.1 Médiation orale

4.4.4.2 Médiation écrite

4.4.4.3 Stratégies de médiation »

(C.E.C.R., 2001.39).

2.3. La tâche

Une troisième indication pour une lecture du *Cadre* autre que de continuation du Communicatif est constituée par l'association étroite de la compétence à communiquer langagièrément avec la *tâche* :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (C.E.C.R., 2001.15, *je souligne*).

Cette tâche, si elle présente dans *Le Cadre* une définition très imprécise sous la forme d'une référence aux activités de la vie quotidienne : « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. » (C.E.C.R., 2001.121), se singularise toutefois par sa possible combinaison

d'action langagière *et* d'agir physique : « La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières [...]. » (*Idem*, 2001.121), qu'exemplifie cet exemple presque caricatural de tâche :

" quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies). Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, *passera ou non par une activité langagière* et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.). " (C.E.C.R., 2001.19, *je souligne*).

3. Émergence d'un ensemble notionnel

Les trois indications que nous venons de relever convergent vers une même référence à l'action : en effet, la *compétence à communiquer langagièrement* est sous-tendue implicitement par une linguistique actionnelle ; la *tâche*, qui concrétise l'activation de cette compétence à communiquer langagièrement, entretient un lien fort avec l'action ; les *stratégies* régulent les actions langagières (voire physiques). Et cette convergence a pour effet de révéler (au sens photographique de ce terme) un ensemble notionnel méthodologique, qui nécessite cependant, pour gagner en force de conviction, d'être précisé, consolidé.

Chapitre 6

Le paradigme de la compétence dans le monde du travail

Une série d'indications prélevées dans *Le Cadre* a permis d'esquisser un ensemble notionnel à cohérence forte autour de l'action, constitué d'une *compétence à communiquer langagièrement* adossée à une conception actionnelle du langage, d'*activités langagières*, de *tâches*, de *stratégies*. Toutefois cet ensemble notionnel demande à être plus amplement étayé. Et pour ce faire, un autre développement conceptuel autour de la compétence, élaboré dans un univers totalement différent, (mais qui n'est pas sans liens avec *Le Cadre*, nous le démontrerons), celui du monde du travail, nous semble pouvoir fournir l'appui dont a besoin ce noyau notionnel du *Cadre* pour affirmer toute sa consistance et toute sa cohérence.

1. Évolutions du monde du travail

Au sortir de la seconde guerre mondiale, le secteur productif a généralisé une organisation taylorienne du travail basée sur le poste de travail que définissent des tâches prescrites ne laissant place à aucune improvisation de l'employé⁶⁴, et qui renvoie à une grille de classifications et de salaires. Corrélativement à la notion de poste de travail, a été développée pour les employés la notion de qualification qui désigne un ensemble de savoirs, savoir-faire, acquis bien souvent avant d'entrer dans le monde du travail, reconnus collectivement et s'ajustant à la description d'un poste de travail.

⁶⁴ Taylor a conçu à la fin du XIXe une organisation du travail industriel, appelée « Organisation scientifique du travail » (O.S.T.) qui repose sur un découpage du travail humain en tâches fragmentaires comme l'énonce le Deuxième principe (*de l'O.S.T.*) : « l'analyse scientifique du travail permet la parcellisation des tâches. Les connaissances, les gestes traditionnels sont décomposés, enregistrés, classés. Ils sont transformés en « gestes unitaires ». Ils sont ensuite recomposés dans le meilleur ordre rationnel pour définir des règles, des lois scientifiques, régissant les manières de travailler. » Potocki Malicet (2006.13).

Zarifian décrit très bien le lien étroit qu'entretiennent *qualification* (ou approche déshumanisée du travail parce que faisant abstraction des potentialités et de la subjectivité des travailleurs), *poste de travail* et *prescription* dans le passage suivant :

« Or tel est bien le coup de force de l'industrialisme : *l'invention du travail*. L'invention d'un objet, nommé travail, que l'on peut objectiver, rationaliser, prescrire, modifier... indépendamment de celui qui le réalisera. Et le travailleur n'est pas autre chose qu'un autre objet, porteur des capacités (fonctionnelles) nécessaires pour réaliser ce travail. Et la qualification, en définitive, n'est pas autre chose qu'une manière de qualifier la relation entretenue entre le travail objectivé et les capacités du travailleur qui s'y rapportent, en la hiérarchisant par niveau de complexité. D'où la grande force du concept de poste de travail, car c'est en lui que se cristallise cette relation, son contrôle et son évaluation. Le poste, c'est à la fois un lieu et une fonction précise au sein de l'organisation, un temps précis de durée de travail, un ensemble de tâches à réaliser, et une immobilisation du travailleur, immobilisé sous la pression du débit ou du rendement de son poste, immobilisé dans l'absence de légitimité de son initiative personnelle. », (2001b.35/36).

Au début des années 80, le monde du travail est soumis à de profonds changements sociaux qui répercutent les aspirations sociales des employés, échos des revendications de mai 68 se cristallisant autour de l'autonomie et de la mise en avant de l'individualité, et que résume ainsi Zarifian :

« Ne pas être traité comme un pion, être respecté comme individualité humaine, cesser de souffrir du carcan et de la cadence taylorienne, pouvoir exprimer sa faculté d'initiative et de créativité, voir son autonomie reconnue. » (2001.10).

Le monde productif est aussi confronté à d'amples mutations technologiques (robotisation, automatisation, informatisation, diffusion des technologies de la communication), économiques (fusions, restructurations des entreprises; mondialisation intensifiée de l'économie; financiarisation; compétitivité accrue). Il est de plus exposé aux évolutions organisationnelles de la production (création de dispositifs complexes de production; mise en place de normes de sécurité, du contrôle qualité; accent mis non plus sur la production, mais sur les services). Ce monde du travail, assujéti à la contrainte forte suivante : « Pour se maintenir dans la course, il faut maintenant concevoir plus vite, au moindre coût, avec une garantie de qualité,

des produits innovants et en effectuant des progrès continus. » (Le Boterf, 2010.20), se voit alors massivement confronté à la complexité, qu'elle soit technologique⁶⁵, économique ou organisationnelle. Il doit faire face en permanence au surgissement de l'imprévu, requalifié par Zarifian sous la dénomination d'*événement* :

« On entend ici par *événement* ce qui se produit de manière partiellement imprévue, surprenante, venant perturber le déroulement du système normal de production. Ces événements [...], ce sont les pannes, les dérives qualités, les matières manquantes, les changements imprévus de programme de fabrication, une demande impromptue d'un client, etc. Bref, tout ce qu'on appelle des aléas. » (2001.36).

Pour répondre à ces formes nouvelles du travail, à cette omniprésence de la complexité, de l'instable, du non-programmable, et à leur corollaire en termes d'organisation des entreprises qui a été l'introduction de la flexibilité et dans les postes de travail à occuper (la polyvalence est désormais requise) et dans les qualifications des employés, le monde du travail a alors renoncé (en grande partie) à une organisation taylorienne du travail. Il a fait appel à la notion de compétence, mieux à même que la notion de qualification (notion très liée au prescrit, au programmé) de rendre compte d'une capacité individuelle⁶⁶ « d'affronter l'inédit et le changement permanent » (Le Boterf, 2010a.23), « de faire face à l'incertitude » (*Idem*.28), de s'adapter à des « situations à prescription ouverte (que l'on peut observer dans des situations commerciales, de négociations, de recherche, de formation, d'étude, de conseil, de pilotage d'installations...). » (Le Boterf, 2010b.58). Aussi le sens global de cette notion de compétence convoquée par le monde du travail est-il très bien rendu par l'expression de *savoir-agir* avancée par Le Boterf qu'il précise ainsi :

⁶⁵ « Il est vrai que les installations sont en général plus fiables que par le passé, les pannes et incidents sont plus difficiles à prévoir et à diagnostiquer et les contraintes du flux imposent en général des temps de dépannage beaucoup plus courts qu'auparavant. » Zarifian (1994.118).

⁶⁶ À la différence de la qualification qui omet l'individu, car elle « est indissolublement lié(e) au concept de poste de travail. [Elle] nie toute part de l'individu dans la définition de la qualification. » E. Oiry (2003.94), « La compétence est une caractéristique de l'individu. » (*Idem*.64) : « Dans la compétence, l'accent mis sur l'individu, la prise en compte des savoir-être et la contextualisation de la définition se complètent pour produire un concept porteur d'individualisme. » (*Ibid*.69).

« Le savoir agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir-opérer. Le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir aller au-delà du prescrit. Si la compétence se révèle davantage dans le savoir agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'événement, l'imprévu. » (Le Boterf, 2010a.44, je souligne).

2. Les traits définitoires de la compétence dans le monde du travail

2.1. Une élaboration de la compétence en deux étapes

Le terme compétence va ainsi être mobilisé au tournant des années 80 par le monde du travail (d'abord dans les discours syndicaux, puis par le discours managérial) qui va le doter de traits spécifiques, et ce, en deux temps :

- premièrement, dans la lignée des travaux américains de psychologie différentielle⁶⁷, est développé un premier modèle de la compétence dénué de toute « dimension sociologique, historique ou collective » (Oiry, 2003.67), un modèle qui, appréhendant « la compétence en termes de « ce qui est requis » pour réaliser un agir donné » (Bronckart et Buléa, 2005.201), se prête à des dérives productivistes⁶⁸;

- puis, au milieu des années 90, est avancé un second modèle qui « admet que la compétence n'est pas purement individuelle mais qu'elle s'apprend, est mise en œuvre et est reconnue grâce aux collègues de travail, à la hiérarchie et à l'organisation, etc. » (Oiry, 2003.88), qui conçoit la compétence comme « un permanent processus de négociation à triple orientation : vers le monde (objet), vers soi-même et vers les autres. » (Bronckart et Buléa, 2005.204),

⁶⁷ « Les bases conceptuelles de la compétence sont issues de recherches en psychologie différentielle menées dans les organisations industrielles aux États-Unis. » Oiry (2003.53).

⁶⁸ Selon Ginsbourger, en France, c'est cette conception de la compétence contre instrument de classification, de sélection qui domine dans la gestion des salariés : « Ainsi la reconnaissance des compétences a-t-elle donné lieu à des opérations de dénomination, de classement, de dénombrement et de scénarisation en appui à des décisions. Ainsi une gestion catégorique a-t-elle prévalu sur une reconnaissance des acquis et sur l'estimation des potentialités d'apprentissage permettant ou non des mobilités. » (2010.79).

modèle plus « humaniste » et qui sera systématiquement le signifié auquel renverra désormais le terme compétence dans cet ouvrage.

2.2. Traits généraux de la compétence

Au terme de cette élaboration en deux temps qui a élargi l'empan de la compétence, actuellement, dans le monde du travail, la notion de compétence recouvre un certain nombre de caractéristiques.

Tout comme dans la distinction de Chomsky, la compétence est virtuelle : « La compétence est une notion *abstraite et hypothétique*. Elle est par nature inobservable : ce qu'on observe ce sont des manifestations de la compétence » (Leplat, 1991.43). Zarifian reformule cette caractéristique fondamentale de la compétence en ces termes :

« La compétence est bien celle d'un individu (et non la qualification d'un emploi) et elle se manifeste et s'apprécie lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle (la relation pratique de l'individu à la situation, donc la manière dont il l'affronte, est au cœur de la compétence). » (2001.64, je souligne).

La compétence ne peut donc être appréhendée directement, mais seulement reconstruite à travers l'activité réalisée, à travers la performance⁶⁹, comme le souligne avec humour S. de Witte :

« la compétence ne se donne jamais à voir directement : on en constate très bien les manifestations, au niveau le plus simple et le plus courant de la pratique professionnelle mais personne n'a jamais pu l'observer au microscope ni la précipiter dans un cristalliseur... » (1994.26).

Et cet accès toujours indirect à la compétence associé au fait qu'une même tâche peut être effectuée par l'activation de compétences différentes comme le note Leplat :

« Un autre trait vient compliquer l'analyse des rapports entre compétence et activité, à savoir qu'un même individu peut posséder plusieurs types de compétences pour la réalisation d'une même tâche et que, selon la situation, il peut mettre l'un ou l'autre en jeu. La compétence sous-jacente

⁶⁹ Perrenoud développe ainsi ce trait de la compétence : « Les compétences ne sont pas directement observables et ne peuvent qu'être inférées à partir d'une série d'actions ou de performances. » (2000.184).

à une activité à un moment donné n'est pas forcément la seule dont il dispose pour exécuter la tâche. » (1991.47)⁷⁰

doit alerter sur cette évidence que l'identification d'une compétence ne peut jamais être qu'une reconstruction, une approximation, ainsi que le souligne Evéquo : z :

« La compétence n'existe pas en elle-même, c'est une construction de la réalité, un système d'interprétation permettant de mieux comprendre cette réalité et de mieux agir avec elle. » (2004.60).

De plus, la difficulté d'attribuer à une performance une compétence déterminée rend inévitablement toujours complexe l'évaluation d'une compétence.

Dans le monde du travail, la compétence est indissociable de l'action, ainsi que le note Montmollin : « La compétence ici est la compétence pour quelque chose, puisque l'activité (de travail) est toujours orientée vers l'action. »⁷¹, une action autant intellectuelle que physique : « Celle-ci (*la compétence*) se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...]. Il n'y a de compétence que de compétence en acte. » (Le Boterf, 1994.16). Une *action* toujours *contextualisée*, toujours *particularisée par les exigences spécifiques de chaque situation de travail* :

« L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources [...]) est révélatrice du " passage " à la compétence. » (Le Boterf, 1994.16),

d'où cette conséquence qu'en matière de compétence, « On n'est jamais compétent dans l'abstrait. On est toujours compétent " par rapport à " ». (Zarifian, 2001a.22). Une *action située*⁷², c'est-à-dire

⁷⁰ Le Boterf souligne lui aussi cette diversité des compétences mobilisables pour la réalisation d'un même objectif : « Il n'y a pas qu'une seule réponse pertinente à un impératif professionnel ; il n'y a pas qu'une seule façon de résoudre un problème avec compétence. » (2010 b.40).

⁷¹ Bronckart et Bulea écrivent de leur côté : « la problématique des compétences est indissociable de celle de l'action [...]. » (2005.197) et affirment que « la praxis, ou l'agir [...] » est un « fondement indissociable de sa définition (*de la compétence*). » (*Idem*.200).

⁷² Suchman définit ainsi l'*action située* : « That term [*i.e.* « *situated action* »] underscores the view that every course of action depends in essential ways upon its material and social circumstances. Rather than attempting to abstract

une action dont la planification initiale intègre la possibilité d'improvisations au gré des imprévus :

« Face à la montée de la complexité et de l'événementiel dans les situations professionnelles, il n'est plus demandé à l'opérateur de savoir dépanner mais de savoir « gérer » des pannes, des aléas, des processus. L'opérateur ne sait pas d'avance ce qu'il faut faire et comment. Il doit inventer, reconstruire, innover. » (Le Boterf, 2010b.58).

Et une *action toujours complexe* : « Etre compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables. » (*Idem*.53).

Dans le monde du travail, la compétence est, dans sa composition, toujours envisagée sous une forme *plurielle* : elle associe *savoirs* (ou connaissances déclaratives), *savoir-faire procéduraux* (ou connaissances procédurales) et *savoir-être* (ou « éléments qui concernent le comportement, la sphère relationnelle et psychologique. » (Bellier : 1998.1)), une association que rappelle Évéquoz :

« Généralement, on considère que la compétence est constituée d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire acquis à l'école ou dans la pratique, ainsi que de qualités personnelles socialement acquises. » (2004.27).

Il convient de souligner que les savoirs procéduraux intègrent non seulement « des *procédures*, des *méthodes*, des *modes opérateurs*, c'est-à-dire des enchaînements explicites d'opérations ou des séries ordonnées d'actions orientées vers la réalisation d'un but déterminé. » (Le Boterf, 2000a.118), mais aussi des savoir-faire cognitifs ainsi qu'il apparaît dans la définition de la compétence que donne Montmollin :

« ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de *types de raisonnements* que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. » (2001.11/12, *je souligne*).

action away from its circumstances and represent it as a rational plan, the approach is to study how people use their circumstances to achieve intelligent action. » (1987.50, *j'ajoute*). Suchman conçoit en conséquence l'*action située* comme une action dont la pré-programmation, la planification évoluent en fonction des spécificités du contexte, laissent place à des improvisations, à des réponses originales.

Le Boterf, après avoir rappelé leur importance⁷³, spécifie ces savoir-faire cognitifs en parlant de savoir-faire cognitifs « relativement simples : énumérer, classer, distinguer, comparer, décrire, ... » (2010a.135), et de savoir-faire cognitifs « plus complexes » parmi lesquels figurent l'induction, la déduction, la généralisation, le raisonnement analogique, etc.

2.3. Une conception dynamique de la compétence

La compétence dans le monde du travail est donc association de savoirs, de savoir-faire procéduraux professionnels et cognitifs, de savoir-être qui se réalise non sur le mode de l'addition⁷⁴, mais, – et c'est là sans doute l'un des traits essentiels de la compétence dans le monde professionnel (lorsqu'il l'appréhende d'une manière non strictement gestionnaire) –, sur le mode de la mobilisation, de la combinaison, de l'interaction. Le Boterf, afin de souligner ce caractère dynamique de la compétence, avance la notion de *savoir-mobiliser*, de *savoir combinatoire*⁷⁵ et en fait la caractéristique principale d'une compétence envisagée non comme juxtaposition sans fins de composantes, mais avant tout comme *processus* :

« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du " savoir mobiliser. " » (1994.17).

Ce savoir combinatoire, à la fois savoir-faire et activité méta-cognitive, fait intervenir non seulement un savoir sélectionner les ressources, les compétences pertinentes pour l'agir en fonction d'un contexte

⁷³ « Ils (*les savoir-faire cognitifs*), correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la création ou à l'invention. » Le Boterf (2000a.134).

⁷⁴ Ce qui a été longtemps la façon d'aborder la compétence comme le rapporte Le Boterf : « celle-ci (*la compétence*) n'a-t-elle pas été et n'est-elle pas encore souvent définie comme une « somme » de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ? On croyait en rendre compte en établissant des listes. Nombre de référentiels d'emplois et de compétences en témoignent en accolant liste d'activités et liste de compétences. » (2010 b.55).

⁷⁵ Perrenoud, quant à lui, préfère la notion de « synergie » : « Plutôt que de parler de combinatoire, à l'instar de Le Boterf, je préfère l'image de la *synergie*, au sens étymologique du mot : *travailler ensemble*. » (2011.50).

spécifique et d'objectifs particuliers, mais également un savoir associer ces compétences en un mouvement qui les fait interagir, les modifie et permet d'élaborer une réponse inédite, non de l'ordre du prescrit, mais de l'innovation :

« Pour faire face à un événement, pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème, le professionnel doit savoir non seulement sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources, mais aussi les organiser. *Il doit construire une combinatoire particulière de multiples ingrédients qui auront été triés – consciemment ou non – à bon escient.* » (Le Boterf, 2010b.75/6, *je souligne*).

Afin d'explicitier cette dynamique de la compétence, Le Boterf recourt à la métaphore du jeu de Lego : « *La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire.* L'assemblage, comme dans le jeu de Lego, produit une construction dans laquelle chaque élément garde sa forme propre, quelle que soit l'architecture dans laquelle il s'insère : qu'il s'agisse d'un camion, d'une maison ou d'un pont chaque pièce reste identique à elle-même. Il en va différemment dans une combinatoire qui fait système : chaque élément est modifié par les autres. » (2008.17).

C'est ce savoir combinatoire, au cœur de la compétence, qui fait que, par la créativité qu'il implique, la compétence est fortement individualisée et individualisante : « Chaque individu compétent est unique et n'est pas interchangeable. Sa compétence est subjective. » (Le Boterf, 2000b.25).

2.4. Compétence et schèmes opératoires

Le savoir combinatoire, afin d'activer les ressources incluses dans la compétence, prend appui sur des schèmes opératoires ainsi que l'indique Le Boterf :

« Le schème est la trame qui permet de construire une combinaison dynamique de ressources (connaissance, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles, savoirs formalisés, réseaux d'expertise...). » (2010b.85).

Ces schèmes opératoires sont des constructions mentales, des modèles d'actions, des projections et des programmations d'action⁷⁶ relevant de l'expérience individuelle ou collective. Ils combinent deux propriétés :

1- l'invariance : « un schème est une forme d'organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée ; » (Vergnaud, 2004.225) ;

2- et, à travers la notion d'inférence constitutive du schème : « Elles (*les possibilités d'inférences en situation*) sont une pierre angulaire du fonctionnement du schème, en raison justement du caractère fondamentalement adaptatif de l'activité. » (*Idem*.226), la flexibilité.

Ces deux dernières notions d'inférence et de flexibilité permettent de rendre compte de la plasticité des schèmes opératoires⁷⁷.

Lorsque les schèmes se font collectifs, on parlera alors avec Y. Clot de « genres sociaux d'activités » (1999b.174), de « genres professionnels » (2008.102). Ces « genres sociaux d'activités » médiatisent la relation entre l'action prescrite et la réponse individualisée du sujet opérateur :

« Selon nous, il n'existe pas d'un côté la prescription sociale et de l'autre l'activité réelle ; d'un côté la tâche, de l'autre l'activité ; ou encore d'un côté l'organisation du travail et de l'autre l'activité du sujet. Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif. [...] Il y a donc entre le prescrit et le réel un troisième terme décisif que nous désignons comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. » (Clot, 2008.102/3, je souligne).

⁷⁶ Piaget définit le schème d'une action comme « la structure générale de cette action, se conservant au cours de ses répétitions, se consolidant par l'exercice et s'appliquant à des situations qui varient en fonction des modifications du milieu. » *Problèmes de psychologie génétique*, Dunod/ Gonthier, 1972, cité par Le Boterf (2010b. 82).

⁷⁷ Le Boterf souligne ainsi cette plasticité du schème opératoire : « Un schème va s'adapter à ces diverses situations en « assimilant » les informations qui relèvent d'un même type de contexte mais en se modifiant également par « accommodation » pour prendre en compte les spécificités de chacune des situations appartenant à la même famille. » (2010 b.83).

Fonctionnant sur un mode tacite⁷⁸, ils constituent une « culture professionnelle collective » (Clot, 1999 a.31), « souvent invisible de l'extérieur, distribuée, « naturelle », impalpable et, en un mot, *prise dans l'action* » (Idem.35), propre à un domaine d'activité spécifique, donc opaque à un étranger au domaine et plus encore à un étranger à la culture dans laquelle se réalisent ces genres sociaux d'activité.

2.5. Extension du savoir-mobiliser

Le savoir-mobiliser ne s'applique pas uniquement aux ressources personnelles dont dispose l'individu. Il s'étend aux diverses ressources tant humaines qu'immatérielles accessibles dans l'entreprise et hors de l'entreprise. Ainsi, être compétent dans le monde du travail, c'est aussi savoir trouver les informations pertinentes, qu'elles soient portées par des collègues ou enregistrées sur des supports dématérialisés :

« Le savoir et le savoir-faire d'un professionnel ne se situent pas dans sa personne. Ils sont reliés à tout un réseau de relations personnelles, de personnes-ressources, de banques de données, de carnets de notes, de livres à portée de main, de ce qui est appelé parfois « le quatrième cerveau » ». (Le Boterf, 2002.64)⁷⁹.

2.6 Les différentes composantes du savoir-être intégré à la compétence

Sous l'influence de la tertiarisation de l'économie qui a accentué la part du relationnel dans le travail⁸⁰, de la mise au premier plan de la notion de service (toutes les entreprises disposent à peu près de

⁷⁸ « L'intercalaire social du genre est un corps d'évaluations communes qui règlent l'activité personnelle de façon tacite. » Clot (1999 a.34).

⁷⁹ Ce savoir-mobiliser les informations pertinentes est dénommé par Puren, dans la lignée des travaux de l'Unesco (F. W. Horton, 2007, *Introduction à la maîtrise de l'information*, Unesco), *compétence informationnelle* et détaillé dans l'article intitulé « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c>

⁸⁰ « L'évolution des métiers, et en particulier la tertiarisation de l'économie, oblige à mettre au centre de la gestion des hommes les compétences relationnelles, sociales, etc., bref le savoir-être qui vient ainsi reléguer les savoir-faire à la deuxième place. » Bellier (1998 4).

la même excellence technique ; la qualité des services constitue en conséquence à présent un enjeu fort pour se différencier⁸¹), le monde du travail a ajouté à la compétence une troisième composante, le *savoir-être*. Une notion floue par son mode de constitution : « il est très difficile de savoir sur quoi elles (*les compétences incluses dans le savoir-être*) reposent, à partir de quoi elles ont été constituées, quelle est leur cohérence voire même leur raison d'être. » (Bellier, 1998.1). Une notion nébuleuse dans son contenu puisque le savoir-être, qui inclut « les qualités morales [...], le caractère [...] aptitudes et traits de personnalité [...], les goûts et les intérêts [...], les comportements [...] ». (Bellier, 1998.16), renvoie à des domaines très différents. Evéquoz propose de recentrer ces savoir-être sur « l'événement » (au sens donné à ce terme par Zarifian), sur le travail collectif et la notion de service, trois caractéristiques centrales des univers actuels de production et de désigner ces savoir-être sous le terme de compétences clés⁸² :

« les situations de travail nécessitent de la part des personnes la mobilisation de certaines compétences liées à la gestion des événements, au travail collectif et à la production de services. Ce sont ces compétences que nous appellerons les compétences clés. » (2004.38).

Se détache ainsi, parmi les savoir-être, l'*autonomie*, indispensable en cas d'imprévu :

« ce qui la (*la compétence*) différencie d'un travail taylorisé, c'est qu'elle manifeste une autonomie d'action de l'individu (dans une équipe ; un réseau de travail, etc.) qui s'engage subjectivement et volontairement, de par ses initiatives, dans l'amélioration de la valeur produite. » (Zarifian, 2001a.96, *j'ajoute*).

Cette autonomie est doublement délimitée. Elle est bordée en amont par une *capacité d'initiative*, car « la compétence se « prend », elle résulte d'une démarche propre de l'individu qui accepte de prendre

⁸¹ Zarifian souligne le passage d'une logique de production de masse à une logique de service : « Si l'on regarde maintenant la logique des innovations, on s'aperçoit qu'elles deviennent de plus en plus des innovations de services, dont la technologie n'est plus que le support. On n'attire plus le client avec de beaux produits et un bel étalage, pour l'achat d'un jour, comme sur un marché du dimanche. On les attire par des services nouveaux qui les captent et les retiennent dans les filets de la firme. » (2005.171).

⁸² De son côté, Zarifian les regroupe sous l'appellation de *compétence sociale* : « Par *compétence sociale*, on entend [...] des comportements manifestés dans les trois domaines suivants : - L'autonomie ; - La prise de responsabilité ; - La communication. » (2001a.147).

en charge la situation et de se prendre lui-même en charge face à cette situation. » (Zarifian, 2001a.65). Cette capacité d'initiative exprime une appréciation et de la réalité et de la pertinence de l'action projetée : « Il n'y a pas de prise d'initiative sans jugement, tout à la fois de la situation affrontée, et de la bonne initiative à prendre. » (Zarifian, 2001b.54). Elle confère de plus au travailleur sa pleine identité de sujet créateur :

« La prise d'initiative a un sens profond. Elle signifie que le sujet humain n'est pas un robot applicatif, qu'il possède des capacités d'imagination et d'invention qui lui permettent d'aborder le singulier et l'imprévu, de lui fournir la liberté d'initier quelque chose de nouveau, fût-ce de manière modeste. Quelque chose dont on pourra reconnaître qu'il est l'initiateur, et donc qui peut permettre de donner valeur à son propre travail. » (Zarifian, 2001a.67).

D'autre part, l'autonomie est délimitée en aval par un sens de la *responsabilité* : « La prise de responsabilité est bien entendu la contrepartie de l'autonomie et de la décentralisation des prises de décision. Il ne s'agit plus d'exécuter des ordres (de la pertinence desquels on ne se sent pas responsable), mais d'assumer de soi-même la charge de l'évaluation de la situation, de la prise d'initiative, et donc ce qui peut permettre de donner valeur à son propre travail. » (Zarifian, 2001a.67)⁸³.

Dans ce monde de la production moderne, qui organise le travail en équipes polyvalentes, autonomes, en équipes projets, etc., où « toute situation, un peu complexe, dépasse les compétences d'un seul individu » (Zarifian, 2001a.71), la compétence ne peut plus être seulement individuelle. Mais elle doit prendre une dimension collective comme le souligne Zarifian :

« Elle (*toute situation*) suppose à la fois que chaque individu apprenne et sache faire appel à des compétences qu'il ne possède pas, et à des appuis de solidarité dans l'action qui conforteront éthiquement ses prises d'initiatives, et que les compétences d'un réseau puissent, le plus aisément possible, converger et s'associer en fonction de la même situation. » (Zarifian, 2001a.71)

⁸³ Ginsbourger associe de même compétence, autonomie et responsabilité : « La compétence est un concept qui déplace l'accent mis sur la conformité à un mode opératoire et la replace sur la mise en œuvre autonome d'une responsabilité. » (2010 : 79).

Elle doit pouvoir susciter un collectif de travail⁸⁴. Cette compétence collective s'édifie non sur la simple addition de compétences individuelles, mais sur la *coopération* entre les différents acteurs en réponse à l'autonomie accordée : « la compétence collective est une émergence, un effet de composition : elle résulte de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles. » (Le Boterf, 2008.99). Aussi l'autonomie dans les univers professionnels exige-t-elle de la part des acteurs une impérative capacité à coopérer, qui :

- engage largement le savoir-être des individus :

« Coopérer, c'est faire ensemble, c'est faire en même temps, c'est faire en synchronisé, c'est transmettre des informations, c'est se concentrer sur des décisions à prendre, c'est négocier des compromis, c'est se mettre d'accord sur un arbitrage, c'est effectuer un contrôle mutuel. » (Le Boterf, 2008.98).

- implique un indispensable *savoir relationnel* dont l'application s'étend au-delà du bon fonctionnement du groupe de travail pour aller jusqu'à englober les relations avec les clients :

« la compétence des employés ne peut plus être seulement technique. [...]. La compétence tend à se définir en relation à un service à fournir à un destinataire, que celui-ci se nomme client, patient ou bénéficiaire. » (Le Boterf, 2010b.30).

2.7. La réflexivité comme marqueur de la professionnalité

Le savoir-être, manifesté par l'autonomie, par le savoir relationnel, revêt de plus la forme d'un « savoir-analyser » (Altet, 1996) sa pratique « en cours d'action et sur l'action » (Schön, 1994.170). Ainsi, le savoir-être se traduit par la capacité d'exercer sur son activité un retour réflexif tel qu'il permet de mettre au jour le savoir implicite, les savoirs d'action, les savoirs d'expérience, qui imprègnent toute action de l'opérateur :

« Habituellement notre savoir est tacite, implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. Il semble raisonnable de dire ici que notre savoir est dans *nos actes*. » (*Idem*.76).

⁸⁴ Gauléjac souligne cette nécessité du collectif dans le monde du travail contemporain : « Le collectif est une ressource majeure afin de faire face aux aléas de l'action, aux imprévus, et de construire les innovations nécessaires pour améliorer le fonctionnement. » (2011.245).

Par l'exercice de cette réflexivité « dans l'action et sur l'action », le praticien développe un répertoire d'expériences : « le praticien a compilé un *répertoire* d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions » (*Ibid.*175), qu'il convoque dans « des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs » (*Ibid.*77) et grâce auquel il peut donner une réponse originale qui s'écarte des réponses standardisées :

« Parce qu'il est capable de voir ces situations *comme des éléments* de son répertoire, il est en mesure de donner un sens à leur particularisme et il n'a pas à les reléguer au rang des catégories ordinaires. » (*Ibid.*178).

Le retour réflexif, la capacité de mise à distance critique de son action, expressions particulières du savoir-être (mais ce « savoir analyser » tient tout autant du savoir-faire que du savoir-être), sont appréhendés dans le monde du travail comme marques de la professionnalité :

« Le professionnel compétent n'est pas seulement celui qui sait agir avec compétence, c'est aussi celui qui sait décrire pourquoi et comment il agit d'une certaine façon pour réussir. La réflexivité est essentielle dans sa construction du professionnalisme. » (Le Boterf, 2010b.168).

et ils impriment à la compétence un caractère d'enrichissement continu, d'évolution permanente, dû à cette constante interrogation critique portant sur l'agir professionnel :

« Le professionnel sait tirer les leçons de l'expérience. Il sait transformer son action en expérience. Il ne se contente pas de faire ou d'agir. Il fait de sa pratique professionnelle une opportunité de création de savoir. » (Le Boterf, 2000a.89).

La réflexivité doit être mise de plus au service de la collectivité pour produire des savoirs collectifs :

« Pour partager ses pratiques avec d'autres, il faut savoir et pouvoir les expliciter. Là encore la capacité de réflexivité devient nécessaire. On attend d'un professionnel qu'il sache non seulement utiliser des savoirs, mais qu'il participe à la création de savoirs pratiques qui deviendront des savoirs collectifs. Le travail de distanciation critique devient aussi une condition du développement de la compétence collective. » (Le Boterf, 2008.60).

La mobilisation de la réflexivité pour la collectivité se concrétise dans l'élaboration de savoirs partagés, de « langages opératifs »⁸⁵

⁸⁵ cf. P. Fazon (1989.43).

communs, de compétences collectives nouvelles, autour desquels se forge une communauté de pratiques, s'élaborent et se stabilisent les genres professionnels qui cadrent les pratiques⁸⁶, et se construit l'identité professionnelle des employés, tous éléments qui transforment les entreprises en « organisations apprenantes »⁸⁷ et qui décident largement, de par leur dynamisme, de la pérennité et des évolutions de ces entreprises.

2.8. La part langagière de la compétence

L'activité réflexive requiert, comme il ressort des diverses définitions de la réflexivité que nous avons données, outre une capacité de se mettre à distance par rapport à ses pratiques, un nécessaire *savoir-dire* ses compétences, ce qui renforce ainsi le poids du savoir-dire comme marqueur décisif de compétence, un fait que constatent de Terssac et Chabaud : « Ces savoir-faire n'acquièrent un statut de compétence qu'au travers de leur formulation et de leur communication aux membres du groupe. » (1990.134).

Le savoir-dire est d'autre part indispensable pour répondre à la dimension d'évaluation par autrui que comporte la compétence dans le monde du travail (et l'on retrouve ici le sens premier du mot compétence rappelé dans le chapitre 2 de cet ouvrage), ainsi que le relèvent Le Boterf : « Toute compétence, pour exister, suppose le jugement d'autrui : l'action est une mise à l'épreuve. » (1994.36), et Hillau, qui insiste sur cette dimension d'évaluation sociale :

⁸⁶ « Ils (*les genres professionnels*) sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire transpersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. » Clot (2008.107).

⁸⁷ Une organisation apprenante se constitue en développant simultanément les dimensions individuelle et collective de la compétence : « L'organisation apprenante (ou qualifiante, suivant les acceptions) reste une organisation qui continue à apprendre, c'est-à-dire qui reste dans la lignée productiviste de l'adaptation aux changements de l'environnement et de la poursuite de la croissance de la productivité globale des facteurs de production. L'organisation apprenante est aussi une organisation qui permet à ses membres de développer leurs compétences dans la situation de travail, d'enrichir leurs savoirs professionnels et d'acquérir une qualification reconnue au sein de l'organisation comme sur le marché du travail. » Beaujolin (2001.8).

« La compétence n'est pas un contenu cognitif attaché par exemple à une procédure, à un protocole d'action [...], elle est en permanence l'évaluation d'un protocole effectif, individuel, de l'action, et à travers cette évaluation, l'appréciation des qualités de l'individu en rapport à une norme sociale d'activité. » (1994.63).

De cette évaluation par autrui découlent reconnaissance sociale et motivation de l'employé : « L'espoir d'une reconnaissance par autrui précède l'émergence de la compétence et constitue le moteur de la motivation. » (Jobert, 1999.362).

La réflexivité, le savoir-dire ses compétences accentuent dans le monde du travail l'importance du langage qui y occupe maintenant une position centrale. Et ce, d'abord parce que le langage est très souvent partie constituante du travail, que ce soit sous la forme :

- de paroles qui accompagnent l'activité, comme dans le bâtiment et les travaux publics où l'avancée des travaux est indissociable des échanges langagiers ;

- de « parole « comme » activité, lorsque le travail est d'ordre langagier » (Lacoste, 2001.33) , c'est-à-dire lorsque :

« les actes de langage y constituent les actes de base du travail. Faire consiste alors à dire. C'est le cas des métiers de la vente, de la relation de service ; c'est aussi le cas de ces praticiens de la parole que sont les juges, les avocats, les travailleurs sociaux, et même les médecins, si l'on songe à la part langagière des consultations médicales. » (*Idem*.40).

(et pourraient être ajoutés à cette liste les enseignants !);

- de « parole « sur » l'activité, en position « méta » d'analyse de l'action réalisée, qui, dans une attitude réflexive, permet de prendre distance » (*Ibid*.33), d'analyser, d'évaluer les actions réalisées, comme lors des pauses des infirmières où, selon M. Grosjean et M. Lacoste (1999), sur un mode informel et mêlées aux échanges centrés sur la vie quotidienne, surgissent des réflexions critiques sur les actions menées ou à mener dans le service.

Ensuite, la présence du langage dans le monde du travail s'est trouvée renforcée par les nouvelles formes d'organisation du travail.

En effet, alors que le monde du travail façonné par le taylorisme repose sur la séparation nette entre le domaine de la conception, de

l'organisation du travail (qui relèvent des « bureaux des études ») et le travail proprement dit (« les chaînes de production »), alors que le taylorisme promeut un fractionnement du travail sous forme de tâches, son individualisation, qui rendent matériellement difficile, voire impossible le surgissement du langage⁸⁸, alors même qu'il interdit souvent explicitement l'utilisation du langage pendant le travail parce que le langage est perçu comme un frein à la productivité⁸⁹, l'apparition des technologies nouvelles, le développement de nouveaux modèles d'organisation du travail (structures de travail par projets ou missions/équipes polyvalentes et largement autonomes...) ont en partie supprimé la parcellarisation du travail et ont fait surgir à côté des dispositifs traditionnels de nouvelles formes de travail. Ces agencements organisationnels inédits : multiplication des tâches à effectuer en interaction, lignes de travail en parallèle, activités dans des lieux et temps différents, promeuvent le travail collectif, imposent un agir commun suscitant deux formes spécifiques d'organisation : la coopération et la coordination et confèrent un nouveau statut au langage.

La *coopération* (*coopération* dérive de coopérer, c'est-à-dire « opérer conjointement avec quelqu'un », [Dictionnaire *Le Robert*]), est une co-action sur un même centre d'intérêt, avec un même objectif. On parle de « Coopération, lorsque l'effectuation de tâches communes mobilise plusieurs personnes, plusieurs fonctions, plusieurs spécialités. » (Lacoste, 2001a.24). La coopération renvoie à un « « faire ensemble » propre à une équipe, si dispersée soit-elle [...] autour d'un centre d'intérêt commun. » (Lacoste, 2001b.324)⁹⁰. La *coordination* (coordonner signifie « = ordonner ensemble. » Zarifian [1996.15]) intervient lorsque, dans une entreprise, les

⁸⁸ « Il est courant en effet qu'on ne communique que par gestes et regards pendant l'activité de travail elle-même, puis, seulement, quelques heures plus tard, à la pause, on retrouve la possibilité de communiquer à nouveau avec le langage articulé. Ou bien encore, paroles et actions motrices, bien que toujours exclusives l'une de l'autre, se succèdent dans des temporalités plus courtes : la continuité discursive se fait difficile, la parole est hachée, scandée par les gestes, les déplacements des corps ou des machines : le rythme du discours est dicté par celui des machines ou de la ligne de montage, pas par celui de l'énonciation et de sa continuité thématique et discursive. » Boutet (2008.53).

⁸⁹ « L'activité de langage (*avec le taylorisme puis le fordisme*) y (*dans le travail*) est pensée comme une perturbation possible de l'activité motrice de travail, un frein potentiel à la productivité. » Boutet (2008.67, *j'ajoute*).

⁹⁰ L'équipe d'ouvriers qui, sur un chantier de construction d'habitations, pose les canalisations, représente l'exemple type de coopération.

lignes de travail se multiplient, acquièrent une autonomie, ce qui impose de reconstruire une cohérence globale. Lacoste donne la définition suivante de la coordination :

« Il s'agit, cette fois, de l'agencement des multiples chaînes d'activités, systèmes coopératifs, réseaux d'acteurs, ayant chacun une autonomie partielle, mais dont la mise en cohérence est nécessaire à l'efficacité d'ensemble d'une organisation. » (Lacoste, 2001b.324)⁹¹.

La *coordination* et la *coopération* dans les situations de travail complexes entraînent l'apparition de ce qu'A. Strauss appelle le « travail d'articulation »⁹², qui « désigne l'ajustement de l'action de chacun avec celles des autres et avec l'environnement. » (Lacoste, 2000a.57), qui assure la fluidité du cours d'action des opérations :

« La notion d'articulation renvoie à la nécessité pour toute action en situation collective d'être accordée aux autres d'une manière dynamique et contextualisée et pas seulement par des pré-agencements figés de fonctions, de procédures et de machines. [...]. Plus les collectifs sont complexes, plus l'articulation est tout à fait essentielle et problématique. Elle l'est particulièrement dans les situations comportant la gestion d'aléas, dans celles où coexistent des projets différents qu'il faut maintenir en cohérence, dans celles où les savoirs et les responsabilités sont distribués et où les conséquences des décisions prises retiennent sur de nombreux acteurs. » (*Idem*.56)⁹³.

Ces nouvelles formes d'organisation du travail collectif : *coopération*, *coordination*, (et l'indispensable travail d'*articulation* qui les accompagne), corrélatives à la complexification du monde du travail, ont pour conséquence de projeter au premier plan le rôle fondamental du langage, de la communication (une communication qui dépasse

⁹¹ L'hôpital, où « une cinquantaine de personnes se succèdent auprès d'un même malade en moins de cinq jours. » (Grosjean et Lacoste, 1999.126), représente l'exemple même de la nécessaire coordination entre les intervenants auprès des patients : infirmières, aides-soignantes, médecins, kinésithérapeutes, psychologues, etc.

⁹² Strauss, A., 1992, *La trame de la négociation*, Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger, Editions l'Harmattan.

⁹³ Pour exemples de travail d'articulation, Lacoste donne les suivants : « Quand sur un chantier une équipe reprogramme partiellement son intervention en fonction d'une équipe d'une autre spécialité, quand une infirmière anticipe les effets de la demande d'un malade sur les interventions des collègues ou des médecins et tente de les aménager, elle accomplit un travail d'articulation. » (2000a.56).

le simple transfert d'information pour viser l'*intercompréhension*⁹⁴), du savoir-dire dans les nouvelles organisations du travail. Le langage dans la diversité de ses actualisations traverse désormais le processus de travail dans sa totalité et lie l'ensemble de ses acteurs, comme le souligne Zarifian :

« La qualité de la communication est omniprésente : présente dans les dialogues et coopérations menés avec les clients-usagers, présente dans les processus d'action que différentes catégories de salariés doivent ensemble activer, présente dans les analyses *a posteriori* des effets utiles et les évaluations critiques de la qualité du service effectivement offert, présente dans les recherches d'amélioration et d'innovation. » (2001a.51).

3. Les conditions d'émergence et de développement de la compétence

Outre ces traits définitoires de la compétence dans les univers de production, il reste à souligner que, dans le monde du travail, l'émergence et l'essor de la compétence sont associés à trois conditions sur lesquelles insiste Le Boterf :

« Etre compétent peut être considéré comme une résultante de trois facteurs : le *savoir agir* qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources appropriées (connaissances, savoir-faire, réseaux...) et de savoir mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes ; le *vouloir agir* qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le *pouvoir agir* qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu. » (2010b.94/95).

Le savoir-agir venant d'être longuement détaillé, il convient de s'attarder maintenant sur les deux autres conditions facilitatrices de l'apparition et du déploiement de la compétence.

Tout d'abord, la compétence suppose chez l'employé le *vouloir-agir*, un vouloir-agir qui relève du pouvoir de l'individu et que Le Boterf, dans

⁹⁴ Zarifian définit ainsi la communication dans les organisations de travail : « Et la base de la communication interhumaine n'est pas le transfert de messages ou d'information. C'est [...] l'inter-compréhension, la *compréhension réciproque*. Communiquer, c'est comprendre autrui et partager avec lui des référents, des mobiles et des objectifs partiellement communs. » (2001a.147/8).

la définition ci-dessus, associe avec pertinence à la motivation⁹⁵. En effet, la motivation est essentielle dans la mobilisation de la compétence :

« Un aspect sensible de la logique compétence est que la mobilisation des compétences d'un individu ne peut être imposée ou prescrite. On n'oblige pas un individu à être compétent, ni même à le devenir. [...]. La motivation est autant une condition qu'un effet de mise en œuvre de la logique compétence. » (Zarifian, 2001a.121).

Et cette motivation est suscitée par le sens que revêt l'activité, un sens qui est triple :

1- il faut d'une part que l'activité réalisée soit perçue par l'opérateur comme travail faisant sens dans un processus et des objectifs déterminés de production et non comme simple exécution de gestes imposés, à la finalité insaisissable ;

2- il faut que cette activité soit appréhendée comme travail où l'employé peut s'investir avec ses valeurs, son identité, son image de soi :

« Pour agir avec compétence, le professionnel a besoin de sens. À quoi servent ses compétences ? À quels enjeux contribuent-elles ? Ces enjeux sont-ils conformes à sa réflexion éthique ? En quoi sont-elles utiles socialement ? Les enjeux sont-ils à la hauteur des efforts à fournir ? Ce qui est demandé est-il conforme à l'image de soi, à l'idée que le sujet se fait de son identité professionnelle, à « l'honneur » du métier ? » (Le Boterf, 2002.190) ;

3- il faut de plus que l'activité effectuée s'inscrive dans le devenir professionnel de l'employé :

« On peut enfin appeler « sens » la manière dont un individu rapporte ses actes professionnels à la construction de son propre devenir. C'est ici que l'on retrouvera les notions de projets personnels, de perspectives professionnelles, etc. » (*Idem*.126).

Le vouloir-agir a donc largement partie liée avec « l'image de soi et [...] l'estime de soi. » (Lévy-Leboyer, 2009.102), mais aussi avec une nette reconnaissance⁹⁶ symbolique et concrète de l'inves-

⁹⁵ C. Lévy-Leboyer, elle aussi, unit fortement compétence et motivation : « sans motivation, les aptitudes et les compétences les meilleures resteront lettre morte. » (2009.102).

⁹⁶ Dejours souligne le rôle central que joue la reconnaissance dans l'implication au travail et dans la construction et le maintien de l'identité de l'individu au travail : « La reconnaissance n'est pas une revendication marginale de ceux qui travaillent. Bien au contraire, elle apparaît comme décisive dans la

tissement personnel et collectif qu'impliquent ces nouvelles approches du travail⁹⁷.

Ensuite, la compétence est indissociable du *pouvoir-agir*, qui relève, quant à lui, de l'institutionnel, et donc échappe en grande partie au pouvoir de l'individu. Il implique la création d'un contexte favorable à l'apparition et à l'expression de la compétence, c'est-à-dire l'établissement d'une organisation du travail qui suscite la gestion autonome de missions complexes, diversifiées, renouvelées, avec droit à l'erreur et temps alloué pour une analyse réflexive et collective des pratiques, avec des ressources matérielles, immatérielles et humaines disponibles. Toutes ces conditions d'activation du pouvoir-agir sont récapitulées par Le Boterf par le biais d'une réflexion sur la notion d'employabilité :

« L'employabilité ne sera rien de plus qu'un terme à la mode si un certain nombre de conditions ne sont pas réunies dans les entreprises. Développer ou encourager l'employabilité suppose de faciliter la transversalité en favorisant la variété des situations d'apprentissage, en entraînant à la réflexivité sur les pratiques professionnelles, en recrutant non pas sur la recherche de compétences similaires mais aussi sur la capacité à créer de nouvelles compétences, en traitant l'évaluation non pas comme une opération de contrôle mais comme une opportunité de mettre en œuvre des boucles d'apprentissage [...]. » (2002.42).

4. Tableau récapitulatif des traits de la compétence dans le monde du travail

Le tableau 4 ci-dessous récapitule les traits que revêt la compétence dans les univers de production ayant opté pour la version humaniste de la compétence et non pour sa dérive productiviste, et non pour sa « conception managériale qui instrumentalise les individus et leur fait perdre le sens du travail » (Gauléjac, 2011.158) et il en recense les conditions d'apparition⁹⁸ :

dynamique de la mobilisation subjective de l'intelligence et de la personnalité dans le travail (ce que classiquement on désignait en psychologie par le terme « motivation au travail »). » (1998.40).

⁹⁷ Le *vouloir-agir* pour Jonnaert et alii constitue les *ressources conatives* qui « évoquent l'engagement plus ou moins important de la personne et/ ou du collectif de personnes dans la situation en fonction de dimensions affectives, émotives et motivationnelles. » (2009.66).

⁹⁸ Legendre, élargissant son étude de la compétence du monde de l'entreprise à celui de la didactique professionnelle, résume les traits de la compétence à

Tableau 4 Traits définitoires de la compétence dans le monde du travail

<i>La compétence est liée à :</i>	<i>Elle a pour caractéristiques d'être :</i>	<i>Elle a pour composantes des :</i>	<i>Elle a pour conditions d'apparition :</i>
L'action physique, langagière, intellectuelle	Abstraite et de ne se percevoir qu'à travers les activités effectuées	Savoirs déclaratifs (connaissances)	Le savoir-agir
L'action contextualisée	Plurielle (car composée de savoirs, savoir-faire, savoir-faire cognitifs, savoir-être)	Savoir-faire procéduraux professionnels et savoir-faire cognitifs étendus au savoir-accéder aux ressources	Le vouloir agir (motivation)
L'action située	Individuelle (« La compétence est un attribut de l'individu » Oiry [2003.81]), incarnée et collective (« communauté de pratiques »)	Savoir-être (autonomie/initiative/responsabilité/savoir relationnel)	Le pouvoir-agir

six caractéristiques : « 1) la compétence ne se donne jamais à voir directement ; 2) elle est indissociable de l'activité et du contexte dans lequel elle s'exerce ; 3) elle est structurée de manière combinatoire et dynamique ; 4) elle est construite et évolutive ; 5) elle comporte une dimension métacognitive ; 6) elle comporte également une dimension à la fois individuelle et collective. » (2008.32).

L'action complexe	Dynamique et évolutive	Savoir-mobiliser ses ressources et celles de son environnement	
	Productrice de savoirs collectifs	Savoir réflexif	
		Savoir (se) dire	

Ce tableau serait toutefois incomplet si n'était souligné combien la compétence dans le monde du travail devrait⁹⁹ être appréhendée comme profondément incarnée dans des personnes : « Les compétences se réfèrent à des personnes. Elles ne doivent pas faire oublier les porteurs de compétences. Il n'existe pas de compétence sans individu. » (Le Boterf, 2010b.66). Des personnes qui ont une histoire, des motivations, des stratégies, des affects¹⁰⁰, des valeurs qui interviennent dans leur choix d'action ainsi que le souligne le Boterf : « La compétence du professionnel n'est pas seulement affaire d'intelligence : toute sa personnalité et son éthique entrent en jeu. » (Le Boterf, 2000a.94). Pris en compte, cet indispensable enracinement de la compétence dans l'épaisseur individuelle imprime alors à la compétence une coloration fortement « humaniste¹⁰¹ ». Il permet de l'envisager comme appel aux capacités de développement, de créativité, d'autonomie d'un individu, d'ouverture au collectif, et il la distingue irréductiblement de la version managériale néo-libérale de la compétence comprise comme adaptation aux exigences des entreprises, comme moyen d'accroître le rendement des employés et leur dépendance de l'entreprise, une version néo-libérale que Gauléjac présente ainsi :

⁹⁹ J'écris sciemment « devrait » car, comme le rappelle Bellier, trop souvent, avec la compétence : « Il s'agit d'un acteur social déshumanisé et un peu irréel puisque souvent uniquement vu comme « porteur de compétences ». Les dimensions motivationnelles sont très souvent minorées, citées en passant, pour ne pas dire absentes. On est dans un schéma où l'on s'intéresse à ce que les salariés font ou peuvent faire mais jamais aux raisons pour lesquelles ils le font ... ou ne le font pas. » Bellier (1998.73).

¹⁰⁰ Dimension importante par exemple dans les activités de service comme le montre l'ouvrage *Situations de service : travailler dans l'interaction*, M. Cerf, P. Falzon, (dir.) PUF, 2005.

¹⁰¹ Une conception humaniste de la compétence défendue par Le Boterf, ou Zarifian « qui mettent en avant le pouvoir d'action, la capacité à donner du sens et l'engagement de la subjectivité de ceux qui s'affrontent, au quotidien, à des situations professionnelles. » Zarifian (2003.8).

« L'idéologie managériale considère l'individu davantage comme une ressource que comme un sujet. L'individu est alors instrumentalisé au service d'objectifs financiers, opératoires, techniques, qui lui font perdre le sens de son action, jusqu'au sens de son existence. » (2011.203).

© EME Editions
www.eme-editions.be

Chapitre 7

Le C.E.C.R. comme esquisse d'un nouveau paradigme méthodologique

1. La compétence dans le monde du travail et dans Le Cadre européen : convergences

Si l'on rapproche la *compétence à communiquer langagièrement* du *Cadre européen* de la compétence reconceptualisée, selon une version humaniste, par un monde du travail mis en demeure de procéder à des mutations profondes, on ne peut que constater un fort « air de famille » entre ces deux ensembles conceptuels.

En effet, la compétence dans *Le Cadre*, tout comme dans le monde du travail, est indissociable de l'action (langagière, intellectuelle et physique) contextualisée, plus ou moins complexe, plus ou moins collective.

La compétence à communiquer langagièrement, dans *Le Cadre*, est, par définition, abstraite et, tout comme dans le monde professionnel où la compétence doit nécessairement s'actualiser dans l'activité réalisée¹⁰², la *compétence à communiquer langagièrement* entretient un lien étroit avec la réalisation de *tâches* qui, lorsque l'on rassemble les définitions fragmentaires éparses qui en sont données dans le C.E.C.R., peuvent être spécifiées ainsi : les tâches sont des actions intentionnelles, individuelles ou collectives, inscrites dans un domaine social précis, finalisées par un/des objectif(s), débouchant sur des produits achevés ; elles peuvent combiner langage *et* action et, pour leur réalisation, nécessitent d'activer avec discernement, avec stratégies¹⁰³, des compétences plurielles. Et, dans cette explicitation des tâches, se retrouvent les caractéristiques, que nous avons détaillées, de

¹⁰² Pour souligner cette caractéristique de la compétence, Perrenoud a cette jolie expression : « La compétence est en quelque sorte une promesse de performance. » (2011.46).

¹⁰³ « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées, dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (C.E.C.R., 2001.121, je souligne).

l'activité dans le monde professionnel (action finalisée, individuelle ou collective, ancrée dans un contexte social spécifique, impliquant des compétences plurielles, convoquant des stratégies...).

Ensuite, la notion de *stratégies*, très présente dans *Le Cadre*, quoique reléguée dans les activités langagières, affiche une définition très proche du « savoir-mobiliser », élément essentiel, selon Le Boterf, de la compétence dans le monde du travail. Cette proximité définitoire est patente lorsque l'on juxtapose la définition du « savoir-mobiliser/savoir combinatoire » de Le Boterf :

« Pour faire face à un événement, pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème, le professionnel doit savoir non seulement sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources, mais aussi les organiser. Il doit construire une combinatoire particulière de multiples ingrédients qui auront été triés – consciemment ou non – à bon escient. » (2010b.75/76)

à cette définition des stratégies issue du *Cadre* :

« Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. » (C.E.C.R. : 2001.48, je souligne).¹⁰⁴

Néanmoins, il faut tout de suite reconnaître que, dans *Le Cadre*, cette notion de stratégie est autrement moins élaborée qu'elle ne l'est dans le monde professionnel.

Le tableau ci-dessous met en évidence les larges zones de recouvrements (surlignées en gris) que présentent ces deux définitions de la compétence, certes issues d'univers différents, mais qui ont en commun l'activité humaine finalisée et socialisée :

¹⁰⁴ Il est à noter que Tardif, lorsqu'il élabore une définition de la compétence pour l'enseignement et la formation, n'utilise pas le terme stratégies, mais il retient les expressions de mobilisation et combinaison, deux composantes du savoir-mobiliser et leur accorde une place centrale dans sa définition de la compétence ainsi formulée : « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (2006.22).

Tableau 5 : Zones de recouvrements entre les définitions de la compétence dans le monde du travail et dans Le Cadre.

Traits définitoires de la compétence dans le monde du travail	Traits définitoires de la compétence à communiquer langagièrement dans le C.E.C.R.
<p>La compétence est liée à l'action (physique, langagière, intellectuelle), contextualisée, située, complexe, individuelle et collective</p>	<p>La compétence à communiquer langagièrement est liée à l'action langagière, intellectuelle et éventuellement physique, contextualisée, sociale, plus ou moins complexe, plus ou moins collective.</p>
<p>Elle a pour caractéristiques d'être abstraite, d'être appréhendable uniquement à travers les activités effectuées, d'être dynamique (<i>savoir-mobiliser</i>), d'être évolutive, productrice de savoirs collectifs, liée à l'évaluation sociale et portée par des personnes.</p>	<p>La compétence à communiquer langagièrement est abstraite et s'actualise, par le biais des stratégies, dans la tâche.</p>
<p>Elle a pour composantes des savoirs, des savoir-faire professionnels et cognitifs étendus au savoir - accéder aux ressources, des savoir-être (<i>autonomie/initiative/responsabilité/savoir relationnel</i>), des savoir-mobiliser (savoirs conditionnels/<i>schèmes d'action</i>), des savoirs réflexifs, des Savoir-(se) dire.</p>	<p>Elle a pour composantes des savoirs, savoir-faire, savoir - être, des savoir - mobiliser (les stratégies, extérieures à la compétence).</p>

2. Le Cadre ou l'esquisse d'un nouveau paradigme méthodologique

Ces zones de recouvrements, qui apparaissent en superposant la définition humaniste de la compétence issue du monde professionnel à celle développée par la didactique des langues, projettent sous un même éclairage un certain nombre de notions éparses dans *Le Cadre*, et qui peuvent sembler peu solidarisées : *action, compétence à communiquer langagièrement, activités langagières, tâches, stratégies*. Elles viennent confirmer l'hypothèse, que nous avons émise après avoir relevé un certain nombre d'indications convergentes, de l'existence d'un ensemble notionnel que fédère le concept d'action, commun à ces notions : *la compétence à communiquer langagièrement*, adossée implicitement à une théorie du langage renouvelée : la *linguistique actionnelle*, se donne à voir à travers des *tâches* qui, pour se concrétiser, nécessitent de faire intervenir des *stratégies*. Et dans ces tâches, le langage, mobilisé par le biais des *activités langagières*, peut éventuellement s'associer à l'action physique.

Dans cet ensemble conceptuel, les notions de *compétence à communiquer langagièrement* et de *tâche* sont *absolument indissociables*, tout comme, dans le monde du travail, la compétence l'est de l'activité, tout comme, chez Chomsky, la compétence est inséparable de la performance. Faute de voir ce lien entre ces deux notions, on passe largement à côté du potentiel de renouvellement méthodologique contenu dans *Le Cadre* et qui repose sur la mise en avant des tâches seules susceptibles de faire surgir les compétences des apprenants ; on réduit *Le Cadre* à n'être qu'un inventaire langagier de plus, certes plus détaillé, mais incitant à se focaliser sur les contenus et non sur les démarches méthodologiques.

Tableau 6 Esquisse d'un nouveau paradigme méthodologique (1)

	<i>Stratégies</i>		
<i>Linguistique actionnelle</i>	compétence à communiquer langagièrement	< activités langagières >	tâche

D'autre part, ces mêmes recoupements exercent un pouvoir d'attraction sur deux autres notions présentes dans *Le Cadre*, mais d'une manière dispersée et très ténue, et qui sont dans une relation de dépendance :

1- L'« *apprendre à apprendre* », rebaptisé dans *Le Cadre* : « savoir-apprendre » (2001.17), et affiché, nous l'avons vu, dans les compétences générales et qui a à voir, par la mise à distance critique qu'il implique en partie, avec la réflexivité¹⁰⁵;

2- et l'*autonomie* désignée dans le C.E.C.R. par l'expression : l'« apprentissage autonome » (2001.86).

Ces deux notions ne constituent donc pas dans *Le Cadre* une simple réactivation de notions déjà présentes dans l'Approche communicative. Elles font pendant à l'exigence de réflexivité et d'autonomie qui caractérise le professionnel dans le monde du travail, cependant ni avec la même acuité, ni avec la même ampleur que dans le monde professionnel. Elles viennent ainsi s'agréger à l'ensemble que l'on a dégagé, élargir et renforcer la cohérence d'un ensemble notionnel ayant pour pivot l'action et constitué des éléments suivants : *linguistique actionnelle/compétence à communiquer langagièrement/activités langagières/tâche/stratégies/apprendre à apprendre/autonomie*.

Tableau 7 Esquisse d'un nouveau paradigme méthodologique (2)

	Stratégies		
Linguistique actionnelle	compétence à communiquer langagièrement	< activités langagières >	Tâche
	Savoir-apprendre + Apprentissage autonome		

Cette même comparaison entre la compétence dans le monde du travail envisagée sous son aspect recherche du développement individuel et la compétence dans *Le Cadre* permet de faire ressortir

¹⁰⁵ Il est possible de voir une référence à la réflexivité dans ce passage sur les « caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » : « Mais c'est au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, qu'il (l'apprenant) enrichit ses capacités à apprendre. » (C.E.C.R., 2001.17, je souligne).

la cohérence dans *Le Cadre* du couple *compétences générales individuelles* et *compétence à communiquer langagièrement* : les compétences générales individuelles agrègent des savoirs, savoir-être et des formes de savoir-faire qui sont nécessaires à l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, et intègrent par ailleurs des éléments clé (autonomie et réflexivité) de la conception de la compétence dans le monde du travail.

Ainsi, cet ensemble notionnel, étayé par une comparaison avec celui élaboré par les univers de production, par son ampleur et sa force cohésive dessine alors un nouveau paradigme méthodologique dont la dénomination, qui a un temps hésité entre « Perspective actionnelle » et « Approche actionnelle », tend actuellement à se stabiliser sous la dénomination de *Perspective actionnelle* (désormais *P.A.*)

Beacco a donc tort lorsqu'il écrit :

« Au total, il m'apparaît que le terme *tâche* et la perspective actionnelle, dont il est le concept témoin, n'introduisent pas d'éléments radicalement novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement et que c'est là un positionnement moins technique que « philosophique » du *C.E.C.R.* » (2008.35)

puisque *Le Cadre*, sous l'éclairage des apports de la réflexion du monde du travail sur la compétence, comprend bien un nouveau paradigme méthodologique. Toutefois, cette même comparaison entre les deux ensembles notionnels développés à partir de la compétence souligne fortement le fait que la compétence dans le domaine de la didactique des langues se trouve très en retrait par rapport à sa parente dans le monde du travail, particulièrement en ce qui concerne les contenus de la compétence, le domaine de l'activation des compétences, le domaine cognitif, les dimensions humaines et collectives¹⁰⁶ de la compétence. Aussi, pour sortir la *Perspective Actionnelle* de l'état encore largement programmatique où elle se trouve actuellement, pour qu'elle se constitue pleinement comme méthodologie à part entière, un certain nombre de chantiers doivent-ils être impérativement mis en œuvre. Et l'identification de ces chantiers, de leurs lignes directrices, constitue les thèmes des chapitres 9 à 13.

¹⁰⁶ C. Puren, dans une communication personnelle (2011), met cette absence, dans le *Cadre*, de la dimension collective de la compétence sur le compte de « l'individualisme de l'approche communicative, où les stratégies sont fondamentalement « individuelles » ».

Chapitre 8

Des influences de l'idéologie politico-économique sur la didactique des langues

Avant d'aborder les implications pour la didactique des langues d'une telle parenté entre le noyau dur notionnel du *Cadre* et les différentes facettes que présente la compétence, selon son interprétation humaniste, dans le monde du travail, il convient de répondre à l'étonnement que ne peut manquer de susciter dans un premier temps un tel rapprochement, tant les deux univers éducatif et productif sont, dans nos représentations de l'enseignement/apprentissage des langues, éloignés l'un de l'autre.

1. Des constats émanant de divers domaines

Ce sentiment d'étonnement s'estompe toutefois rapidement lorsque l'on se rappelle que les historiens des méthodologies, les didacticiens font de l'évolution de la demande sociale le moteur principal du changement. Ainsi Stern écrit-il :

« Partly they (*methods*) have been responses to changing demands on language education resulting from social, economic, political, or educational circumstances. »¹⁰⁷ (1983. 471/72, j'ajoute).

Un constat que Puren reformule ainsi :

« le véritable moteur du changement méthodologique n'est pas l'évolution interne de la discipline didactique (en particulier, comme on le présente souvent, les modifications intervenant dans les théories de référence, qu'elles soient pédagogiques, psychologiques, linguistiques ...), mais bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux [...]. » (1988.392)¹⁰⁸.

¹⁰⁷ « En partie, elles (les méthodologies) ont été des réponses aux demandes évolutives sur l'enseignement des langues résultant de circonstances sociales, économiques, politiques ou éducatives. » (Stern, 1983.471/72 – traduction personnelle).

¹⁰⁸ Par exemple, le Communicatif (apparu au tout début des années 70) répond, dans sa version européenne, à une prise en compte élargie des publics (migrants/ publics spécifiques) et est indissociable de la construction d'un nouvel espace politique et économique européen.

Et ce sont ces besoins sociaux qui pèsent sur les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues en les répartissant, – selon une classification très schématique –, entre des finalités formatives (intellectuelles/culturelles – cas de la *Méthodologie traditionnelle* –) et des finalités pratiques (la maîtrise de la communication au sens plus ou moins étendu de ce terme – cas de la *Méthodologie Directe*, de la *Méthodologie Audio-orale*, du *Structuro-Global-Audio-Visuel*, de l'*Approche Communicative* –).

Mais l'étonnement disparaît lorsqu'on fait place au principe de réalité qui impose d'admettre qu'une méthodologie est modelée profondément dans ses composantes par l'idéologie politico-économique d'une époque. Ce constat est formulé, par exemple, par Crahay et Forget, deux sociologues du curriculum :

« les changements curriculaires sont consécutifs de changements sociétaux de nature économique et politique principalement [...]. » (2006.65) ;

ainsi que par Lessard et Tardif :

« on peut dire que l'école et l'enseignement ont été historiquement envahis et continuent toujours de l'être par des modèles de gestion et d'exécution du travail tirés directement de l'environnement industriel et des autres organisations économiques. » (1999.16)

ou par Puren :

« Les conceptions managériales et les conceptions didactiques montrent de fortes similitudes dues à des enjeux en partie identiques et à des influences parallèles. » (2006f.7) ¹⁰⁹.

2. Évolutions parallèles entre conceptions économiques et conceptions de l'enseignant

La porosité entre enseignement et monde économique, et plus précisément entre sphère éducative et idéologie politico-économique, avait été démontrée en 1993 par F.V. Tochon qui avait dressé un parallèle entre la conception économique dominante d'une époque et la conception de l'enseignant.

¹⁰⁹ Roegiers étend cette influence jusqu'au niveau des chercheurs : « les chercheurs subissent plus qu'ils ne veulent le croire l'influence des courants socio-économiques ambiants. » (2010.114).

Il établissait :

- qu'au taylorisme (c'est-à-dire la division du travail en tâches parcellaires afin d'accroître la productivité et d'employer une main d'œuvre non qualifiée), à la rationalité technique de l'après-guerre, à la production de masse où l'ouvrier n'est qu'un exécutant, correspond « l'enseignant(e) manager » (*je dirais plutôt en empruntant un terme à l'ergonomie : « enseignant opérateur »*), dont « l'aptitude pratique professionnelle est acquise par l'emploi de capacités techniques d'« ingénierie », fondées sur une connaissance systématique spécialisée, scientifique et standardisée » (Tochon, 1993.24). Et, dans cette description de l'« enseignant opérateur », il est aisé de reconnaître pour les langues l'enseignant S.G.A.V. accusé par les détracteurs de cette méthodologie d'être « un professeur presse-bouton » ;

- qu'à un monde du travail devenu, au milieu des années 70, plus complexe, plus mouvant, correspond l'« enseignant analyste (notamment spécialiste dans l'analyse de besoins)/preneur de décisions » (*Idem.24*) : « Les capacités de base attendues de l'enseignant(e) qualifié(e) ont alors porté sur le diagnostic [...] associé à la résolution de problèmes en vue d'une prise de décision. » (*Ibid.24*). Se retrouve là le profil de l'enseignant que réclame la mise en œuvre de l'Approche Communicative fondée sur l'identification et la prise en compte des besoins de l'apprenant¹¹⁰ -¹¹¹.

3. Le Cadre sous l'influence de l'économie néolibérale

Le Cadre européen constitue un nouvel exemple d'influence de l'économique sur le didactique.

En effet, *Le Cadre* s'inscrit dans une Europe élargie à 25 états, constituée en tant qu'Union européenne (U.E.), du moins sur le plan

¹¹⁰ Principes qui s'affichent dès l'ouverture de *Un Niveau Seuil* : « Dans le système actuellement mis au point par le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe, trois principes fondamentaux sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être : axés sur les besoins ; centrés sur l'apprenant ; fonctionnels. » (1976.V).

¹¹¹ Puren (2006f. 11/12) aboutit à une chronologie de ces influences à peu près similaire à celle de Tochon, mais qu'il prolonge jusqu'au début des années 2000.

des échanges commerciaux. Une U.E. devant prouver sa compétitivité, contrainte de relever de nouveaux défis économiques, ce qu'elle fait en optant pour une idéologie économique néolibérale fondée sur « la libre circulation complète des hommes, des marchandises, des services et des capitaux ». (Angel, Lafitte, 2004.60).

Cette idéologie¹¹², qui sous-tend le projet européen, s'est diffusée dans l'enseignement à la demande du patronat européen qui, dès 1989, affirmait que « le développement technique et industriel des entreprises exige(*ait*) une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes » (*propos rapporté par Crahay, Forget, 2006.71*). Et la Commission européenne, pour satisfaire cette demande, a impulsé des commissions dont les publications : *Livre blanc de la Commission* intitulé : *Croissance, compétitivité, emploi* (1993) avec son concept d'employabilité¹¹³ ; *Libre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, 1995, ont nourri notamment la stratégie de Lisbonne¹¹⁴ (2000). Cette dernière a dessiné « un cadre européen définissant les compétences à développer tout au long de la vie », que viennent concrétiser les « compétences clés » spécifiées par un document¹¹⁵ du Conseil de l'Europe en 2002. Toutes ces activités de la Commission européenne ont ainsi créé un contexte idéologique qui a ouvert la voie à un changement des finalités de l'enseignement comme le constatent Crahay et Forget :

« la fonction première de l'institution scolaire est en train de déplacer sa priorité de l'acquisition de savoirs à des questions d'éducation et de socialisation, *les objectifs sociaux et professionnalisants devenant prioritaires* ; » (2006.70, *je souligne*).

Et il est à noter que cette fonctionnalisation de l'enseignement s'est opérée par le biais de la notion de compétence qui, nous l'avons

¹¹² Michéa dans son ouvrage : *L'empire du moindre mal*, 2007, Flammarion, coll. Champs essais, retrace la genèse et dégage les caractéristiques de cette idéologie libérale.

¹¹³ Evéquoz définit ainsi l'employabilité : « Synonyme d'adaptation professionnelle, l'employabilité concerne à la fois la capacité à rester et se maintenir dans son emploi, à se déplacer vers des emplois proches ou voisins, à changer d'emploi, d'entreprises ou de secteur professionnel. » (2004.17).

¹¹⁴ La stratégie de Lisbonne est exposée sur le site : www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000en.pdf

¹¹⁵ « Detailed work programme on the follow up of the objectives of education and training systems in Europe2002 » www.refernet.org.cy/Publications/Cedefop/Pdfs/EU/Follow-up.Objectives.Ed&Train.EU.ENpdf.pdf

vu, d'abord développée dans le monde du travail, a ensuite transité par le monde de la formation professionnelle, avant d'être étendue au système éducatif dans son ensemble ainsi que l'atteste Le Goff lorsqu'il aborde les mutations du système éducatif français dans les années 90 :

« les méthodes issues de la formation professionnelle, déterminant des compétences et les traduisant en termes d'objectifs à atteindre, vont se développer dans l'enseignement pour devenir ensuite une sorte de modèle pour l'évaluation. » (1999.92).

Aussi rien de surprenant à ce qu'un certain nombre de notions, issues d'un monde du travail soumis à une concurrence largement mondialisée et fortement dérégulée, soient reprises dans *Le Cadre européen*, comme le fait ressortir le tableau 5 du chapitre 7.

Quant aux répercussions de cette idéologie néolibérale, sous-jacente au *Cadre*, sur la définition de l'enseignant, nous les aborderons dans le chapitre 13.

© EME Editions
www.eme-editions.be

TROISIÈME PARTIE

Implications didactiques et méthodologiques

© EME Editions
www.eme-editions.be

Introduction

La comparaison entre la définition de la compétence présente dans *Le Cadre européen* et celle développée dans le monde du travail a révélé, nous l'avons vu, l'existence de nombreux points communs. Un certain nombre de notions peuvent alors être agrégées autour de l'action et composer ce que, à la suite de T.S. Kühn, on appelle un *paradigme théorique* ou *paradigme scientifique*, c'est-à-dire « des lois, des théories, des applications et des dispositifs expérimentaux » (1983.30) qui constituent à la fois un modèle explicatif hypothétique permettant de rendre compte d'une partie du réel et aussi une base théorique considérée comme (provisoirement) valide :

« Quand le chercheur individuel peut considérer un paradigme comme acquis, il n'a plus besoin, dans ses travaux majeurs, de tout édifier en partant des premiers principes et en justifiant l'usage de chaque nouveau concept introduit. » (*Idem.41*)¹¹⁶.

Toutefois, il est évident que ce nouveau paradigme méthodologique appelé *Perspective actionnelle* n'est, dans *Le Cadre*, de par le peu de développement qu'il reçoit, qu'à l'état d'esquisse. Aussi, en s'autorisant des convergences entre les deux ensembles notionnels élaborés autour de la compétence tour à tour par le monde du travail et par la didactique des langues, pourrait-on prendre appui sur la version humaniste de la compétence définie par les univers de production afin de tenter d'asseoir plus fermement le paradigme notionnel de la *Perspective Actionnelle*, ce que nous allons essayer de faire en une démarche en cinq temps :

- 1- en abordant les développements à apporter à la linguistique actionnelle, à la compétence à communiquer langagièrement et à la question des stratégies (chapitre 9) ;
- 2- en redéfinissant la tâche à partir de la notion de genres de discours (chapitre 10) ;
- 3- en procédant à une nécessaire distinction méthodologique entre la *tâche* et le *projet* (chapitre 11) ;

¹¹⁶ E. Morin reformule le concept de paradigme scientifique en ces termes : « un paradigme est constitué par un certain type de relation logique extrêmement forte entre des notions maîtresses, des notions clés, des principes clés. » (2005.79).

4- en proposant une redéfinition de la séquence didactique (chapitre 12) ;

5- et, enfin, en précisant le nouveau rôle de l'enseignant qu'implique la mise en œuvre de la *Perspective actionnelle* (chapitre 13).

© EME Editions
www.eme-editions.be

Chapitre 9

Retour sur la linguistique actionnelle, la compétence à communiquer langagièrement et les stratégies

1. La linguistique actionnelle

La compétence dans le monde professionnel est inséparable de l'action ainsi que le rappelle M. de Montmollin :

« Activité et compétence sont [...] en relation dialectique : la structure de la compétence est nécessaire à la conduite de l'opérateur dans des situations naturelles et est, à son tour, continuellement créée et modifiée par le processus même de l'activité. » (1994.40).

Aussi, en didactique des langues, la compétence à communiquer langagièrement ne peut-elle se référer à la seule pragmatique langagière, mais elle doit intégrer les apports progressifs de la linguistique actionnelle seule apte à rendre compte de l'articulation étroite entre action langagière *et* action physique dans certaines situations¹¹⁷, telle l'aide à domicile aux personnes âgées où « Les échanges verbaux peuvent assurer le réglage de chacun des protagonistes au cours de l'aide aux déplacements, à la prise de repas, à la toilette. » (Mayen, 2005.73). Cependant, la linguistique actionnelle, qui a pour programme de recherche de considérer « une prise de parole comme un acte de langage sanctionné non plus seulement par des conditions de vérité, mais par des conditions de validité, de légitimité et d'efficacité, c'est-à-dire comme une action. » (Durand et Filliettaz, 2009.18), n'en est qu'à ses débuts. Elle se doit d'affiner ses concepts, de valider ses hypothèses en multipliant ses champs de recherche, et, si elle ne peut fournir actuellement à la *Perspective actionnelle* que des données ponctuelles¹¹⁸ trop fragmentaires pour pouvoir concevoir

¹¹⁷ L'appellation anglaise de la *Perspective actionnelle* met plus nettement l'accent sur l'action que la désignation française, puisqu'elle parle de : « An action-oriented approach » (C.E.F.R.L., Chapter 2).

¹¹⁸ I. de Saint-Georges (2004) montre par exemple comment, dans la construction d'un appartement, les échanges langagiers de poseurs de parois accompagnent le cours de leurs actions, l'avalisent ou peuvent le faire bifurquer.

une « compétence opérationnelle » (pour reprendre l'expression de Roulet et Filliettaz) qui articulerait langage et action physique et s'ajouterait aux autres composantes de la compétence à communiquer langagièrement, du moins doit-elle avoir pour fonction de rappeler impérativement aux didacticiens des langues la nécessité de « dépasser une conception logocentrique de l'interaction » (Filliettaz, Bronckart, 2005.8).

2. La compétence à communiquer langagièrement

La compétence à communiquer langagièrement est, nous l'avons dit, une nouvelle modélisation de l'activité langagière. En tant que modélisation, et nous l'avons relevé aussi, elle est imparfaite. Aussi la proposition de Beacco d'introduire, outre une nécessaire *compétence stratégique* (2007.103), une « compétence relative aux genres de discours » (2007.89) ou « composante discursive » (2007 b.93) est-elle pertinente puisque en accord avec les thèses de Bakhtine sur le langage, – maintenant largement partagées par les linguistes –, qui soulignent le rôle prépondérant des genres discursifs dans l'activité langagière :

" Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). " (Bakhtine, 1979.285).

Néanmoins, cette proposition de modélisation de Beacco, qui, comme le montre le tableau 8 ci-dessous, fait de la compétence générique (désignée dans ce tableau sous le nom de « compétence discursive ») une « composante médiane, située à la charnière du linguistique (comme connaissance du code/du système de la langue) et du (méta)cognitif (« comme maîtrise de stratégies générales d'action appliquées au langage : planification, anticipation, inférence et analogie, vérification... [...]. » [Beacco, 2007.89]), est partiellement inexacte. En effet, si les genres de discours sont bien, comme le rappelle la citation ci-dessus de Bakhtine, des cadrages qui guident les stratégies liées à la production et à la réception langagières, ils sont donc imbriqués dans la composante stratégique. De plus, ils surplombent la composante

formelle : les genres déterminent¹¹⁹ partiellement¹²⁰ les structures syntaxiques. Enfin, ils font partie de la composante ethnoлингistique, les genres étant des réalités sociolingüistiques, « des dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si certaines conditions socio-historiques sont réunies. » (Maingueneau, 1998.47).

Tableau 8 Un modèle à quatre compétences/composantes

Compétence de communication langagière	composante stratégique composante discursive (comme maîtrise des genres de discours) composante formelle
Compétence de communication interculturelle	<ul style="list-style-type: none"> • composante ethnoлингistique • composante actionnelle • composante relative à la communication interculturelle • composante d'interprétation • composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes

Beacco (2007.93).

Pour définir cette indispensable composante générique, il est nécessaire de dépasser l'approche principalement sociolingüistique des genres que propose Beacco et de prendre en compte tous les apports sur les genres de discours issus des différents champs disciplinaires (littérature/analyse des discours/sociologie...), ce que nous ferons dans le chapitre 10.

¹¹⁹ Beacco donne pour exemple de déterminations de formes linguistiques par un genre celui des horoscopes : « les horoscopes de la presse quotidienne comportent des conseils et des prévisions qui tendent tous à utiliser des phrases nominales (*Pas d'excès ! Ennuis en vue*), ce qui fait de cette structure de phrase une « candidate » à l'enseignement. » (2007.109).

¹²⁰ Beacco souligne aussi très justement l'absence de tous liens systématiques entre faits syntaxiques et genre de discours en précisant qu' : « il existe des catégorisations formelles sans rapports privilégiés avec un genre discursif particulier, dans la mesure où elles sont potentiellement présentes dans tous les genres : c'est le cas de l'opposition masculin/ féminin, des pronoms personnels, de la morphologie verbale ... dont la sélection et la localisation absolue (dans quelle séquence d'enseignement ?) et relative (les pronoms personnels par rapport aux constructions verbales ?) ne sauraient être réglées de cette manière. » (2007.109).

3. Savoir-mobiliser, stratégies de compréhension/production, stratégies d'apprentissage

Le savoir-mobiliser, sur le mode de la sélection puis de la combinaison en des associations originales, ses ressources individuelles (savoirs/savoir-faire/savoir-être/savoir-dire/savoirs expérientiels, etc.), ainsi que les ressources (humaines, matérielles et immatérielles, expérientielles) du collectif de travail, occupe une position nodale dans la définition de la compétence utilisée dans le monde du travail, une réalité que rappelle Le Boterf à travers cette phrase en forme de précepte : « Il ne suffit pas de posséder des « ressources », encore faut-il savoir les utiliser à bon escient dans des contextes particuliers. » (2008.16). Au savoir-mobiliser du monde du travail, font écho, dans *Le Cadre*, les stratégies qui y sont définies dans des termes similaires au savoir-mobiliser¹²¹ comme nous l'avons vu dans le chapitre 7.

Dans *le Cadre*, les stratégies qui marquent une réintégration du psycho-cognitif et qui sont associées aux activités langagières, ne sont pas limitées à des stratégies compensatoires¹²², telles celles que décrivaient O'Malley et Chamot sous le nom de stratégies de communication :

« Communication strategies are particularly important in negotiating meaning where either linguistic structures or sociolinguistic rules are not shared between a second language learner and a speaker of the target language. For example, communication strategies might entail approximations, mime, circumlocution, or message abandonment. » (1990.43).¹²³

¹²¹ Autre définition qui confirme la similitude entre ces deux notions : « Les stratégies de production supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche. » (C.E.C.R., 2001.53).

¹²² Ces stratégies compensatoires sont dénommées dans le *Cadre* « Stratégies d'évitement » et définies comme les « façons de mettre en adéquation son ambition et ses moyens pour réussir dans un domaine plus limité [...] ». (2001.53).

¹²³ « Les stratégies de communication sont particulièrement importantes lors d'une négociation du sens dans laquelle soit les structures linguistiques ou les règles sociolinguistiques ne sont pas partagées entre un apprenant de langue seconde et un locuteur de la langue cible. Par exemple, les stratégies de communication pourraient

Elles sont présentées aussi comme des stratégies liées à l'exercice langagier qui prennent en compte la tâche, ses objectifs, le(s) destinataire(s), la planification, la réalisation, le contrôle, l'évaluation des productions. Et si, d'une part, elles sont spécifiées selon les activités langagières (Production/Réception/Interaction, etc.) comme le montrent les exemples ci-dessous :

Stratégies de production orale et écrite :

« Planification

- Répétition ou préparation
- Localisation des ressources
- Prise en compte du destinataire ou de l'auditoire
- Adaptation de la tâche
- Adaptation du message

Exécution

- Compensation
- Construction sur un savoir antérieur
- Essai (expérimentation)

Evaluation

- Contrôle des résultats

Remédiation

- Autocorrection » (C.E.C.R., 2001.53).

Stratégies de réception orale et écrite

« Planification

- Cadrer (choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, créer des attentes)

Exécution

- Identifier des indices et en tirer une déduction

Evaluation

- Vérifier des hypothèses : appairer les indices et le schéma

Remédiation

- Réviser les hypothèses s'il y a lieu » (C.E.C.R., 2001.60)

d'autre part, les modèles de processus cognitifs d'écriture ayant vraisemblablement été pris pour référence, elles se voient regroupées dans *Le Cadre*, en quatre catégories :

« On peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs : *Pré-planification*, *Exécution*, *Contrôle* et *Remédiation* des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation. » (*Le Cadre*, 2001.48)

imposer des approximations, du mime, des circonlocutions, ou l'abandon du message. » O'Malley, Chamot, (1990.43 – traduction personnelle).

un regroupement qui présente un double inconvénient :

1- Il peut conduire à réduire la diversité des stratégies à seulement quatre classes de stratégies ;

2- Les stratégies sont présentées comme intervenant linéairement, alors qu'en fait elles sont non-successives et de plus itératives.

La dimension réflexive dans les stratégies est certes présente à travers les stratégies d'évaluation et de remédiation qui portent sur l'activité langagière, mais *Le Cadre* ne mentionne aucune réflexion métacognitive qui viserait une prise de recul par rapport aux stratégies effectivement déployées dans la réalisation de tâches. Ce silence souligne la quasi-absence dans *Le Cadre* d'une dimension métacognitive¹²⁴, qui, si elle était prise en compte, jouerait dans le domaine langagier le rôle assumé dans le monde du travail par la réflexion sur l'action, par la réflexivité, deux facteurs d'évolution des compétences et de développement de l'autonomie. L'introduction systématique de la réflexion métacognitive portant sur les stratégies à l'œuvre dans l'activité langagière peut constituer un élément facilitateur de l'acquisition des langues étrangères car cette réflexion ouvre le répertoire des stratégies langagières des apprenants, le rend plus flexible en fonction des tâches, des contextes, favorise son développement. Elle débouche sur la maîtrise de connaissances conditionnelles¹²⁵ qui « concernent le quand et le pourquoi » (Cyr, 1998.106) faire appel à telle ou telle stratégie, des connaissances largement aussi importantes que celles des stratégies langagières elles-mêmes, et auxquelles fait référence le Boterf dans la citation ci-dessus en écrivant : « encore faut-il savoir les (*les ressources*) utiliser à bon escient dans des contextes particuliers. » (2008.16).

Les manuels de F.L.E., sous l'influence du *Cadre*, commencent à intégrer les stratégies dans leurs contenus. Mais, perpétuant la confusion souvent opérée entre stratégies langagières et stratégies

¹²⁴ Dans le *Cadre*, la réflexivité n'est mentionnée que d'une manière oblique, indirecte : « le contrôle de ces activités (*langagières*) conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (2001.15, je souligne), non traitée comme composante fondamentale de l'enseignement/ apprentissage des langues.

¹²⁵ « La mise à profit des connaissances ou des stratégies acquises – en vue d'une autorégulation efficace – exige un autre niveau de connaissance, appelé « le savoir conditionnel » : la reconnaissance des caractéristiques et des conditions qui font qu'une stratégie est utile et appropriée dans une situation donnée. » Bouffard (2006.141).

d'apprentissage que relève P. Cyr : « il existe parfois une certaine confusion concernant la définition de stratégie d'apprentissage et de stratégie de communication, le rôle de chacune des deux et le lien entre les deux » (1998.59/60), et s'appuyant sur leur partiel recouvrement, ils privilégient massivement les stratégies d'apprentissage¹²⁶, (cf par exemple *Alors ! 1*, de Giura M., Beacco J-Cl., Didier, 2007.40, 100, etc.), abordent plus rarement les stratégies cognitives (à noter toutefois un travail systématique sur ces stratégies dans *Pourquoi pas ! 1*, Bosquet M., Martinez Sallès M., Rennes Y., Éditions Maison des langues, 2008.37, 63, etc.) et sont quasi muets sur les stratégies métacognitives d'activité langagière notamment lors des phases de réalisation de tâches, ce qui est regrettable étant donné la centralité de la tâche dans l'Approche actionnelle, une tâche qui a notamment pour caractéristique de pouvoir être effectuée selon des stratégies différentes ainsi que le rappelle Le Boterf :

« Il n'y a pas qu'une seule façon d'être compétent par rapport à un problème ou à une situation. Il n'y a pas qu'un comportement observable qui soit le bon. Plusieurs conduites sont possibles. » (2000a.12).

¹²⁶ Cf. l'ouvrage de P. Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, 1998, CLE International, où sont distinguées les *stratégies métacognitives*, les *stratégies cognitives* et les *stratégies socio-affectives*.

Chapitre 10

Reconception de la tâche

1. Nécessité de solidariser la compétence à communiquer langagièrement avec la tâche

Dans le monde du travail, la compétence est inséparable, sur le plan conceptuel, de l'activité, de la tâche, réalisées et réitérables¹²⁷ : étant virtuelle, la compétence se constate uniquement à travers la performance concrète, comme nous l'avons vu dans le chapitre 6. Cette dépendance forte établie dans le monde du travail entre compétence et tâche doit avoir son équivalent en didactique des langues.

Dans *Le Cadre*, un lien plutôt lâche, sur le mode de la nécessité peu contraignante (que traduisent dans les citations ci-dessous les expressions vagues : « des acteurs sociaux *ayant à accomplir des tâches* », et celle de « *passer par* »), est constitué entre la compétence à communiquer langagièrement et les tâches ainsi qu'il apparaît par exemple dans ces deux passages du *Cadre* :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...]. » (C.E.C.R., 2001.15) ;

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. » (C.E.C.R., 2001.19).

Aussi la compétence à communiquer langagièrement et la tâche doivent en fait être constituées en un couple notionnel indissociable (auquel doivent s'adjoindre les compétences générales individuelles), car la compétence à communiquer langagièrement ne peut se concrétiser que dans les tâches effectuées. Ce faisant, la conception

¹²⁷ Pastré insiste avec force sur le nécessaire caractère réitérable de l'accomplissement d'une tâche pour que cette dernière devienne l'indice d'une compétence acquise : « Etre compétent, [...], ce n'est pas seulement réussir accidentellement une action, *c'est pouvoir reproduire cette réussite, et souvent dans des conditions sensiblement différentes.* » (2011 : 78, je souligne).

de la tâche en tant que manifestation concrète de la compétence à communiquer langagièrement permet de reconduire la « distanciation à l'égard des modèles de référence béhavioristes, comme vision dominante de l'apprentissage. » (Legendre, 2008.44) opérée par l'Approche Communicative. Elle inscrit fermement la méthodologie de la *Perspective Actionnelle* dans le paradigme de la cognition située qui se définit ainsi :

« La contextualisation des apprentissages devient donc indispensable car les connaissances n'acquiescent une signification réelle qu'à condition que les éléments qui les définissent soient appréhendés par l'individu en référence à des situations particulières c'est-à-dire des situations complexes. » (Roegiers, 2010.179).¹²⁸

Conçue ainsi, la tâche éloigne le risque de ne concevoir *Le Cadre*, dans la lignée de l'approche des systèmes scolaires par les standards¹²⁹, que comme un simple référentiel de contenus langagiers, qu'en tant que simple liste d'objectifs langagiers, cette lecture réductrice aboutissant au mieux à une reconduction de la démarche communicative, au pire au passage à la trappe de toute la dimension méthodologique des apprentissages, du *comment* enseigner/apprendre une langue étrangère¹³⁰.

¹²⁸ Jonnaert, Ettayebi, Defise font remonter au courant de *L'École nouvelle* et au pragmatisme de Dewey l'inscription des savoirs scolaires dans des situations expérientielles qui « place(nt) les contenus traditionnels des disciplines scolaires dans des *situations qui ont du sens* pour les apprenants. » (2009.28). De fait, pour Dewey, l'éducation doit s'enraciner dans l'expérience vécue ou à vivre des apprenants : « L'éducation, si elle veut atteindre à ses fins, d'une part à l'égard de l'enfant, d'autre part à l'égard de la société, doit être fondée sur l'expérience, qui est toujours l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un. » (1968.115).

¹²⁹ « Aujourd'hui les standards scolaires sont des objectifs relatifs aux savoirs que les enseignants visent à faire atteindre aux élèves. » Normand, (2008.634). Il est reproché à cette politique des standards dans les systèmes éducatifs le fait que « les enseignants n'instruisent plus que pour les tests (*teaching to the test*) et délaissent les autres aspects de la pédagogie. » (*Idem*.636). Autre reproche : « ils (*les enseignants*) prêtent tellement d'attention à la forme et au contenu du test qu'ils rétrécissent les champs des apprentissages et des compétences à acquérir. » (*Ibid*.636).

¹³⁰ B. Maurer a en vue cette lecture réductrice du *Cadre* lorsqu'il écrit : « La principale limite (*du Cadre, j'ajoute*) est méthodologique. Les descripteurs fournis par compétence et par niveau sont certes utiles en tant que points de référence, que bornes sur un chemin à parcourir, mais ils ne disent rien des enseignements que l'on doit mener pour les atteindre, des contenus linguistiques détaillés ni *a fortiori*, des progressions, un mot qui est peu utilisé du reste. » (2011.15).

Étant donc solidarisée fermement avec la compétence à communiquer langagièrement, la tâche se retrouve alors occuper un rôle central dans le Paradigme actionnel. Mais, afin de jouer pleinement son rôle méthodologique, elle doit à la fois surmonter les insuffisances de sa définition conceptuelle et tenir compte des effets ambivalents suscités par un positionnement méthodologique assumé en discontinu.

2. Une définition conceptuelle imprécise de la tâche

La tâche reçoit dans *Le Cadre* une définition très générale comme le montrent les trois citations suivantes :

1- « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (C.E.C.R., 2001.15) ;

2- « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (C.E.C.R., 2001.16) ;

3- « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées, dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; » (C.E.C.R., 2001.121).

Dans ces trois définitions, la tâche est affectée des traits suivants :

- la tâche est une action intentionnelle finalisée (« en vue de parvenir à un résultat déterminé » ; « toute visée actionnelle » ; « afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées ») ;
- elle relève de la vie quotidienne (« l'un des faits courants de la vie quotidienne » ; l'énumération, dans la définition 2, d'activités

prélevées dans la vie courante fait référence aussi à ce secteur des activités sociales) ;

- elle débouche sur une réalisation, sur un achèvement (« un résultat déterminé », « parvenir à un résultat donné » ; « avec un but défini et un produit particulier »).

De plus, la réalisation de la tâche passe par la mise en œuvre stratégique des compétences, c'est-à-dire que « l'acteur social » mobilise et combine d'une manière économique et appropriée les ressources pertinentes dont il dispose pour accomplir la tâche qui lui est imposée ou qu'il s'est fixée, selon une des modalités de réalisation possibles, car il y a rarement une seule façon de la réaliser.

S'ajoutent ces traits secondaires de la tâche : elle est individuelle ou collective, et elle associe de façon variable langage *et* activité physique : « La nature des tâches peut [...] exiger plus ou moins d'activités langagières » (cf. définition 3)¹³¹; la définition 2 de la tâche ci-dessus fournit, outre l'exemple désormais classique de l'armoire à déplacer, d'autres exemples de tâches associant langage et action concrète : « faire une partie de cartes/préparer un journal de classe ».

Le moins que l'on puisse dire est que cet ensemble de définitions, faute de préciser ce que désigne le terme « tâche », ce que recouvrent exactement les termes « action » et « résultat déterminé/donné », ne permet pas d'avoir une idée distincte de ce qu'est une tâche, un constat partagé notamment par J.P. Robert et E. Rosen : « L'ensemble (*conceptuel en rapport avec la tâche, j'ajoute*), bien que parfaitement cohérent, ne permet pas de cerner avec précision le concept de tâche préconisé par *Le Cadre* [...]. », (2010.275). En effet, parmi les problèmes posés par une telle imprécision définitoire, par un tel flou sémantique, se pose notamment celui de savoir à quelle catégorisation se référer pour classer la tâche :

- soit aux classifications courantes et imprécises des activités que l'on mobilise pour agir dans la vie quotidienne et qui distinguent par exemple, sans faire la part entre langagier et activités physiques, *faire des démarches administratives, faire des courses,*

¹³¹ Cf aussi : « Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. » (CECR, 2001.19, *je souligne*).

organiser une réunion familiale, un anniversaire, etc. ?

- ou bien, par exemple, au concept étayé scientifiquement de *speech event* (« événement communicatif ») de Hymes qui semble s'en approcher... ?

Cette définition vague de la tâche peut aboutir à une définition minimaliste de la tâche, telle celle qu'avance E. Rosen :

« Ces tâches effectuées en classe présentent les caractéristiques globales suivantes : elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs ; elles sont effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond (la tâche menée à bien avec succès), mais (éventuellement) également sur la forme (une réalisation linguistique correcte. » (E. Rosen, 2009.7) ;

ou celle de Goullier :

« Il est important pour nous de retenir *qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable.* » (2006.21).

Une telle définition laisse, par son peu de déterminations, le champ libre au retour massif, sous le nom de tâches, des activités élaborées par le Communicatif et, dans ces activités, la part réservée aux tâches combinant langage *et* action physique, qui sont congruentes à la linguistique actionnelle présente en filigrane dans *Le Cadre*, risque d'être très restreinte, voire quasi inexistante.

3. Les effets ambivalents d'une influence méthodologique

3.1. Une référence sur le mode implicite

Le chapitre 7 du *Cadre*, intitulé : « Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues », distingue trois sortes de tâches :

1- les « tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » [...] choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public, ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels. » (C.E.C.R., 2001.121) semblent désigner des tâches

effectuées réellement par les apprenants, comme consulter le site d'un musée ;

2- les « tâches pédagogiques communicatives », dans lesquelles « Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. » (C.E.C.R., 2001.121), renvoient aux jeux de rôles et aux simulations pratiqués massivement dans l'Approche communicative ;

3- les tâches « méta-communicatives » (2001.121) font référence aux activités réflexives portant sur l'implémentation de la tâche, sur le choix des stratégies, sur les résultats obtenus.

Ce même chapitre 7 détaille les différents paramètres à prendre en compte pour faire de la tâche un outil méthodologique¹³² apte à concrétiser la compétence à communiquer langagièrement. Ces paramètres peuvent être regroupés grossièrement en compétences (langagières/connaissances du monde) de l'apprenant, en caractéristiques psychologiques de l'apprenant (confiance en soi/motivation...), en caractéristiques linguistiques des textes supports de la tâche (longueur/complexité syntaxique, lexicale...), en activités cognitives mobilisées par la tâche (compréhension globale/détaillée...), en objectifs de la tâche (production convergente/divergente...). Or, toutes ces précisions méthodologiques portant sur l'utilisation de la tâche comme outil méthodologique relèvent massivement d'un même courant méthodologique, le *Task Based Learning and Teaching*¹³³ (*T.B.L.T.*)¹³⁴. On serait alors en mesure de penser que l'identification de cette référence pourrait jouer un rôle clarificateur sur le plan méthodologique. Mais force est de constater que la référence au *T.B.L.T.*, affichée non ouvertement, assume

¹³² Au sens où B. Schneuwly parle d'"outil de l'enseignement", d'"outil didactique" pour désigner les moyens d'enseignement par lesquels "celui qui a l'intention d'enseigner (un objet d'enseignement) guide l'apprenant", par l'intermédiaire desquels "l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles (de l'objet d'enseignement) en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage." (2000.23).

¹³³ « *Enseignement/ Apprentissage basé sur la tâche* », (traduction personnelle).

¹³⁴ Deux théoriciens majeurs du *TBLT* figurent dans la bibliographie du *Cadre* : D. Nunan et P. Skehan.

dans *Le Cadre* un rôle ambigu, tantôt effectivement d'ouverture à de possibles éclaircissements et approfondissements méthodologiques, tantôt de frein à l'inventivité méthodologique.

3.2. Origines du T.B.L.T.

Le *Task-Based Language Learning and Teaching* (Ellis, 2003), encore appelé *Task-Based Language Teaching* (van den Branden, 2006, Ellis, 2009), *Task-Based Teaching* (D. et J. Willis, 2007), *Task-based Learning* (J. Willis, 1996), selon que l'accent est mis sur l'enseignement ou sur l'apprentissage, est une variante anglo-saxonne du Communicatif qui procède de deux origines.

Le T.B.L.T. a pour source les recherches sur l'acquisition des langues étrangères dans lesquelles la tâche est utilisée pour obtenir des « samples of language use that are representative of how learners perform when they are not attending to accuracy¹³⁵. » (Ellis, 2003.1), des « samples for documenting how learners structure and restructure their *interlanguage* over time. »¹³⁶ (Ellis, 2003.1), c'est-à-dire pour susciter des manifestations de l'*interlangue* des apprenants et étudier les compétences et les activités cognitives qui les sous-tendent.

Son autre origine est en rapport avec l'Approche communicative et son postulat :

« it (T.B.L.T.) is based on the principle that language learning will progress most successfully if teaching aims simply to create contexts in which the learner's natural learning capacity can be nurtured rather than making a systematic attempt to teach the language bit by bit (as in approaches based on a structural syllabus). »¹³⁷ (Ellis, 2009.222).

¹³⁵ « des échantillons d'utilisation de la langue qui sont représentatifs de la manière dont les apprenants agissent quand ils ne font pas attention à l'exactitude linguistique. » Ellis (2003.1 – traduction personnelle).

¹³⁶ « des échantillons pour documenter sur la manière dont les apprenants structurent et restructurent leur *interlangue* au cours du temps. » Ellis (2003.1 – traduction personnelle).

¹³⁷ « Le TBLT est basé sur le principe que l'apprentissage langagier progressera avec plus de succès si l'enseignement vise simplement à créer des contextes dans lesquels la capacité naturelle d'apprentissage des apprenants peut être alimentée, plutôt qu'en procédant systématiquement par un enseignement élément par élément (comme dans les approches fondées sur un syllabus structural). » Ellis (2003.1 – traduction personnelle).

Derrière ce postulat, se profile la thèse de Krashen¹³⁸, très en faveur dans les années 80, mais aussi très discutée, qui distingue entre *acquisition*¹³⁹ d'une langue étrangère (ou appropriation subconsciente, incidente, privilégiant le sens) et *apprentissage*¹⁴⁰ (appropriation consciente, explicite, orientée vers les formes), pour privilégier la première de ces modalités d'appropriation :

« According to recent research, it appears that formal language learning is not nearly as important in developing communicative ability in second languages as previously thought. Many researchers now believe that language acquisition is responsible for the ability to understand and speak second languages easily and well. »¹⁴¹ S. D. Krashen, T. D. Terrell (1988.18).

3.3. Définition de la tâche dans le T.B.L.T.

Le T.B.L.T. n'est pas un courant homogène, fait que rappelle Ellis¹⁴², et ce courant méthodologique a, en conséquence, produit diverses définitions de la tâche dont voici les plus répandues :

¹³⁸ Krashen, S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon.

¹³⁹ « Simply, *acquiring* a language is « picking it up », i.e., developing ability in a language by using it in natural, communicative situations. Children acquire their first language, and probably, second languages as well. » SD. Krashen, T. D. Terrell, (1988.18). (« *Simplement, acquérir une langue, c'est « la capter », c'est-à-dire, développer une compétence dans une langue en l'utilisant dans des situations naturelles, communicatives. Les enfants acquièrent leur première langue, et vraisemblablement, aussi, les langues secondes.* » – traduction personnelle).

¹⁴⁰ « Language learning is different form acquisition. Language learning is "knowing the rules", having a conscious knowledge about grammar. » SD. Krashen, T. D. Terrell (1988.18). (« *Apprendre une langue diffère d'acquérir une langue. L'apprentissage d'une langue, c'est « savoir les règles », avoir un savoir conscient à propos de la grammaire.* » – traduction personnelle).

¹⁴¹ « Selon les recherches récentes, il semble que l'apprentissage formel d'une langue est loin d'être aussi important dans le développement d'une compétence communicative en langues secondes qu'on le pensait auparavant. Beaucoup de chercheurs maintenant estiment que l'acquisition langagière est responsable de la capacité de comprendre et de parler les langues secondes facilement et bien. » S. D. Krashen, T. D. Terrell (1988.18 – traduction personnelle).

¹⁴² « there is no single way of doing TBLT. » Ellis, (2009.224). (« *Il n'y a pas qu'une seule manière de pratiquer le TBLT.* » – traduction personnelle).

Définition de J. Willis

« tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome. » (1996.23).

(« les tâches sont toujours des activités dans lesquelles la langue cible est utilisée par l'apprenant dans un but (un objectif) communicatif pour atteindre un résultat. » – traduction personnelle).

Définition de D. Nunan

« a communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.” D. Nunan, (1989.10).

(« une tâche communicative (est) un exemple de travail scolaire qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. » – traduction personnelle).

Définition de R. Ellis

« A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes. » Ellis (2003.17).

(« Une tâche est un plan de travail qui demande aux apprenants de traiter pragmatiquement le langage dans le but de réaliser un résultat qui puisse être évalué en termes de savoir si le contenu propositionnel correct ou approprié a été communiqué. À cette fin, la tâche requiert des apprenants qu'ils accordent une attention fondamentale au sens et qu'ils utilisent leurs propres ressources linguistiques, même si la conception de la tâche peut les prédisposer à choisir des formes particulières. Une tâche est conçue pour aboutir à une utilisation du langage qui ait une ressemblance, directe ou indirecte, avec la façon dont le

langage est utilisé dans le monde réel. Comme d'autres activités, une tâche peut engager des compétences en production ou en réception, et à l'oral ou à l'écrit, et aussi des processus cognitifs variés. » – traduction personnelle).

Définition de P. Skehan

« A task is an activity in which

- meaning is primary;
- there is some communication problem to solve;
- there is some sort of relationship to comparable real-world-activities;
- task completion has some priority;
- the assessment of the task is in terms of outcome. » (1998.95).

(« Une tâche est une activité dans laquelle

- le sens est fondamental ;
- il y a un problème de communication à résoudre ;
- il y a une sorte de relation avec des activités comparables du monde réel ;
- l'achèvement de la tâche est prioritaire ;
- L'évaluation de la tâche se fait sous l'angle du résultat. » – traduction personnelle).

À partir de ces définitions, Ellis (2003.9) dégage les traits définitoires de la tâche que le tableau ci-dessous présente dans une version abrégée :

Tableau 9 Traits définitoires de la tâche selon Ellis (2003 /9/10 – traduction personnelle).

1- A task is a workplan. [...]	« 1- Une tâche est une programmation de travail. [...]
2- A task involves a primary focus on meaning. [...]	2- Une tâche implique une focalisation fondamentale sur le sens. [...]
3- A task involves real-world processes of language use. [...]	3- Une tâche implique les processus d'utilisation du langage utilisés dans le monde réel. [...]
4- A task can involve any of the four language skills. [...]	4- Une tâche peut impliquer chacune des quatre habilités langagières. [...]
5- A task engages cognitive processes. [...]	5- Une tâche engage des processus cognitifs [...]
6- A task has a clearly defined communicative outcome. [...]	6- Une tâche a un résultat communicatif nettement défini. [...]

Ainsi, la tâche dans le *T.B.L.T.* a pour trait fondamental d'être centrée sur le sens (cf. point 2 du tableau ci-dessus) et non exclusivement sur la production de formes grammaticalement correctes¹⁴³, ce que confirme le point 6 qui signifie que, par exemple, si la tâche est de se fixer un rendez-vous entre amis, la tâche sera considérée comme réussie parce que le rendez-vous, après négociation, est bien fixé, et non parce que les expressions de temps (*demain/après-demain/à 18h*, etc) et de lieu auront été utilisées correctement. Par conséquent, la tâche inverse les priorités d'enseignement : le langage est au service de la tâche et non l'inverse : « the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right. » (Ellis, 2009.223)¹⁴⁴. Ensuite la tâche relève d'activités de la vie courante (point 3). Elle combine plusieurs activités langagières (production/réception/interaction, cf. point 4) et est sous-tendue par des activités cognitives (point 5).

Toutes ces caractéristiques de la tâche, selon la conception du *T.B.L.T.*, opposent distinctement la tâche à l'exercice, comme l'activité centrée sur le sens, sur la réalisation adaptée à un contexte s'oppose à une activité centrée sur la seule forme linguistique, sur la correction des formes grammaticales.

3.4. Une référence insuffisamment exploitée

Toutes ces caractéristiques de la tâche élaborées par le *T.B.L.T.* se retrouvent bien dans le développement méthodologique sur la tâche qui constitue l'essentiel du chapitre 7 du *Cadre*. Pour preuves :

- il n'est que de citer cette définition méthodologique de la tâche (ici portant sur la description d'objets) avancée par Ellis (2003.21) qui pourrait parfaitement servir de résumé aux pages 122 à 126 du chapitre 7 du *Cadre* énumérant les caractéristiques de la tâche :

¹⁴³ Ellis fait de la priorité accordée au sens le critère marquant de la tâche : « The key criterion is (2), the need for a primary focus on meaning .» (2003.16) (« Le critère essentiel est (2), la nécessité d'une focalisation fondamentale sur le sens. » – traduction personnelle).

¹⁴⁴ « la langue sert de moyen pour atteindre le résultat, n'est pas une fin en elle-même. » – traduction personnelle).

Tableau 10 Caractéristiques d'une tâche

Design feature <i>Critères de conception</i>	Description
1 Goal <i>But</i>	The general purpose of the task, e.g. to practise the ability to describe objects concisely ; to provide an opportunity for the use of relative clauses. <i>(L'objectif général de la tâche, par exemple travailler la capacité de décrire avec concision des objets, donner une occasion d'utiliser des subordonnées relatives.)</i>
2 Input <i>Données</i>	The verbal or non-verbal information supplied by the task, e.g. pictures; a map ; written text. <i>(L'information verbale ou non verbale fournie par la tâche, i.e. des images, une carte, un texte écrit.)</i>
3 Conditions <i>Conditions</i>	The way in which the information is presented, e.g. split vs shared information, or the way in which it is to be used, e.g. converging vs diverging. <i>(La manière dont l'information est présentée, par exemple information fractionnée vs information partagée, ou la manière dont elle doit être utilisée, par exemple convergente vs divergente.)</i>
4 Procedures <i>Procédures</i>	The methodological procedures to be followed in performing the task, e.g. group vs pair work; planning time vs no planning time. <i>(Les procédures méthodologiques à suivre pour l'exécution de la tâche, par exemple travail en groupes ou par paires, temps planifié vs temps non planifié.)</i>

<p>5 Predicted outcomes : Product <i>Résultats attendus : Produit</i></p>	<p>The product that results from completing the task, e.g. a completed table; a route drawn in on a map; a list of differences between two pictures. The predicted product can be 'open', i.e. to allow for several possibilities, or 'closed', i.e. allow for only one 'correct' solution. <i>(Le produit qui résulte de l'achèvement de la tâche, par exemple une liste complétée, un itinéraire tracé sur une carte, une liste de différences entre deux images. Le résultat attendu peut être « ouvert », c'est-à-dire autoriser plusieurs possibilités, ou « fermé », c'est-à-dire permettre seulement une solution « correcte ».)</i></p>
<p>Process <i>Processus</i></p>	<p>The linguistic and cognitive processes the task is hypothesized to generate. <i>(Les processus linguistiques et cognitifs que la tâche est supposée générer. – traduction personnelle.)</i></p>
<p><i>Table 1.1 : A framework for describing tasks. Tableau 1.1 Un cadre pour décrire les tâches</i></p>	

- et de la comparer à cette définition très générale des activités de classe (activités assimilées dans la suite de la citation aux tâches) formulée dans *Le Cadre* :

« Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient ou expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. » (2001.122)

une définition qui se présente comme une quasi-reprise terme à terme de la définition de la tâche dans le *T.B.L.T.*, ainsi que l'indique, dans la citation ci-dessus, la récurrence du terme « sens », expression propre au *T.B.L.T.* lorsqu'il définit la tâche, là où le *C.E.C.R.* met d'habitude l'emphase sur l'action (cf. les définitions de la tâche dans *Le Cadre* rappelées en ce début de chapitre).

Toutefois, s'il y a bien une parenté forte entre la tâche du *T.B.L.T.* et celle du *Cadre*, le mode de présentation de la tâche adopté par *Le Cadre* dans son chapitre 7, c'est-à-dire par énumération de caractéristiques sans développements, ni exemples, ni références explicites aux ouvrages fondamentaux sur cette question, maintient la tâche dans une abstraction qui entrave fortement sa mise en œuvre méthodologique. Aussi la lecture attentive des propositions méthodologiques des didacticiens du *T.B.L.T.* s'avère-t-elle nécessaire afin de dégager pour la tâche des spécificités méthodologiques telles qu'elles la distingueraient nettement de l'exercice communicatif.

3.5. Une référence aux effets entravants

Cette même référence au *T.B.L.T.*, insuffisamment exploitée lorsqu'il s'agit d'opérationnaliser la tâche, n'est d'autre part pas sans risques si elle devient prétexte à reconduire la conception du langage sur laquelle s'appuie le *T.B.L.T.*

En effet, dans le *T.B.L.T.*, la tâche est conçue comme strictement langagière, ainsi que le donne à lire à deux reprises, à bref intervalle, la définition déjà citée de Nunan :

" a *communicative task* as a piece of classroom work which involves learners in *comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language* while their attention is principally focused on meaning rather than form. » (1989.10, *je souligne*)

ainsi que le montre la collocation fréquente dans les écrits du *T.B.L.T.* de « *communicative task* » (cf. la définition ci-dessus de Nunan ; cf. « *communicative tasks* » par exemple dans Willis & Willis [2007.173]). Les didacticiens du *T.B.L.T.* n'intègrent pas la possible association du langage *et* de l'action physique : ils en restent à une pragmatique strictement langagière¹⁴⁵, déconnectée de tout lien avec l'action physique. (Mais, à leur décharge, il faut rappeler que leurs premières propositions datent des années 90, alors que la linguistique actionnelle était encore largement à l'état de projet de recherche). Aussi rien d'étonnant à ce que, lorsqu'Ellis propose un cadre général récapitulatif

¹⁴⁵ Fait que souligne de son côté, indirectement, Cl. Bourguignon : « Si Nunan reconnaît que le mot « tâche » [...] a un sens très large (il parle de « *piece of work* » : un travail quel qu'il soit), *ce sens se trouve enfermé dans les limites en vigueur dans ces années-là : le communicatif.* » (2010.18, *je souligne*).

les différentes variantes de tâches (cf. Tableau 11 ci-dessous), les points pris en compte ressortissent au seul langagier et, qu'à travers ce cadre général, on voit réapparaître la plupart des activités méthodologiques proposées par l'Approche communicative où dominent le partage, l'échange d'informations, d'opinions à travers le recours à la modalité pédagogique du travail par paires que C. Puren met en parallèle avec la conception d'alors de la pragmatique :

« Dans l'A.C., l'agir de référence était l'« acte de parole », qui était un agir *individuel* par la langue sur un autre individu (le dispositif didactique de formation y était le *pair work*) et un agir *langagier* (l'objectif de ce dispositif didactique était que les apprenants y réutilisent les actes de paroles introduits dans l'unité didactique tout en échangeant des informations.) » (Puren, 2009b.6).

Tableau 11 Les différentes variantes de tâches

Design feature <i>Critères de conception</i>	Key dimensions <i>Dimensions clé</i>	
Input, i.e. the nature of the input provided in the task <i>Données, i.e. la nature des données fournies pour la tâche</i>	1 Medium a pictorial b oral c written 2 Organisation a tight structure b loose structure	1 Support a pictural b oral c écrit 2 Agencement a structure rigoureuse b structure lâche
Conditions, i.e. way in which the information is presented to the learners and the way in which it is to be used <i>Conditions, i.e. la manière dont l'information est présentée aux apprenants, dont elle a à être utilisée</i>	1 Information configuration a split b shared 2 Interactant relationship a one-way b two-way 3 Interaction requirement a required b optional 4 Orientation a convergent b divergent	1 Configuration de l'information a éclatée b partagée 2 Relations entre interactants a à sens unique b réciproques 3 Exigence d'interaction a requise b optionnelle 4 Orientation a convergente b divergente

Design feature <i>Critères de conception</i>	Key dimensions <i>Dimensions clé</i>	
Processes, i.e. the nature of the cognitive operations and the discourse the task requires <i>Processus, i.e. la nature des opérations cognitives et le discours que la tâche requiert</i>	1 Cognitive a exchanging information b exchanging opinions c explaining/reasoning 2 Discourse mode a monologic b dialogic	1 <i>Dimension cognitive</i> a <i>échanger des informations</i> b <i>échanger des opinions</i> c <i>expliquer/raisonner</i> 2 <i>Forme de discours</i> a <i>monologique</i> b <i>dialogique</i>
Outcomes, i.e. the nature of the product that results from performing the task <i>Les résultats, i.e. la nature du produit qui résulte de l'accomplissement de la tâche</i>	1 Medium a pictural b oral c written 2 Discourse domain/genre, e.g. description, argument, recipes, political speeches 3 Scope a closed b open	1 <i>Support</i> a <i>pictural</i> b <i>oral</i> c <i>écrit</i> 2 <i>Domaine discursif/genre, par exemple description; débat; recette de cuisine; discours politiques</i> 3 <i>Champ de possibilité</i> a <i>fermé</i> b <i>ouvert</i> (<i>traduction personnelle</i>)

Ellis (2003.223).

Aussi, lorsque *Le Cadre* fait siennes, quasiment en les paraphrasant, les propositions des didacticiens du *T.B.L.T.* sur la tâche, sans toutefois avoir ni leur rigueur ni leur profondeur de réflexion, il crée le risque que, dans le même mouvement, ne soit reconduite la conception du langage des didacticiens du *T.B.L.T.* et donc de se montrer très en retrait par rapport à la linguistique actionnelle, présente, sur un mode implicite, dans *Le Cadre*, et de ses potentialités méthodologiques. Il ouvre ainsi la porte à la solution de facilité qui consiste à assimiler la tâche aux exercices communicatifs (jeux de rôles/simulations, etc.) dénués de tous liens avec l'action physique, intellectuelle, alors qu'il devrait donner au minimum, pour qu'advienne le nouveau paradigme méthodologique de la *Perspective actionnelle* (P.A.), – car un nouveau paradigme se signale notamment pour

les enseignants par un/de nouveau(x) outil(s) méthodologique(s)¹⁴⁶ –, des pistes de réflexion méthodologique sur l'articulation du langage et de l'action dans la tâche, sur l'inévitable reconfiguration de l'unité/séquence didactique, ce que nous ferons dans la suite de ce chapitre.

En outre, mise à part cette conception très restrictive de la tâche sur le plan langagier, il convient aussi de reconnaître que les didacticiens du *T.B.L.T.* sont eux-aussi très évasifs sur la définition sémantique de la tâche, une notion qu'ils explicitent vaguement par l'expression de « real-world task » (« tâche relevant du monde réel ») (D & J. Willis, 2007.64) : « Tasks with a real-world rationale require learners to approximate, in class, the sorts of behaviours required of them in the world beyond the classroom. »¹⁴⁷ (1989.40) ; « a task needs to correspond to some real-world activity »¹⁴⁸ (Ellis, 2003.7). Aussi est-il nécessaire de rechercher dans d'autres domaines disciplinaires une définition sémantique plus précise de la tâche afin de lever l'imprécision conceptuelle qui lui est associée.

4. Un possible affinement de la notion de tâche : le recours au genre de discours

4.1. Tâche et « Speech event » (*événement de communication*)

La notion de tâche, nous venons de le voir, que ce soit dans le *T.B.L.T.* ou dans *Le Cadre*, comporte un contenu sémantique flou qui s'exprime à travers l'expression très imprécise de « real-world tasks » (Nunan, 1989.40). Toutefois, la référence aux pratiques langagières quotidiennes pour définir la tâche, que ce soit dans le *T.B.L.T.* : « A task involves real-world processes of language use. [...] »¹⁴⁹ Ellis (2003.9) ; « They (*the tasks*) are the sorts of things that individuals

¹⁴⁶ Ainsi la MAO et le SGAV ont-ils été appréhendés dans leur nouveauté à travers *l'exercice structural*, l'Approche communicative à travers les *jeux de rôles*.

¹⁴⁷ « Les tâches justifiées par leur appartenance au monde réel exigent des apprenants de se rapprocher en classe des genres de comportements qui leur sont demandés dans le monde au-delà de la classe. » Nunan (1989.40 – traduction personnelle).

¹⁴⁸ « une tâche nécessite de correspondre à une activité du monde réel. » Ellis (2003.7 – traduction personnelle).

¹⁴⁹ Une tâche implique les processus d'utilisation du langage utilisés dans le monde réel. [...] » Ellis (2003.9 – traduction personnelle).

typically do outside the classroom. »¹⁵⁰ Nunan (1999.24/25) ; ou dans *Le Cadre* : « Les tâches ou activités sont l'un des *faits courants de la vie quotidienne* dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. » (C.E.C.R., 2001.121, *je souligne*), ouvre la possibilité de faire un rapprochement entre la tâche et ce que Hymes définissait comme un « événement langagier »/un « événement de communication » (« speech event »).

Aux tout débuts de la sociolinguistique, D. H. Hymes avait pour programme de recherche « L'interaction du langage et de la vie sociale [...]. » (1980.132). Et, pour l'analyse d'un « speech event » (« événement de communication ») ainsi défini :

« ÉVÈNEMENT DE COMMUNICATION. Ce terme ne s'appliquera qu'aux activités ou aux parties des activités qui sont directement régies par les règles ou par les normes d'usage de la parole. » (Hymes, 1980.135),

Hymes dégagait une série de composantes que l'acronyme *SPEAKING* permet de regrouper.

En effet, dans *SPEAKING*, *S* (*Setting*) désigne le cadre physique (temps et lieu) et psychologique des interactions ; *P* (*Participants*) renvoie à tous les partenaires, ratifiés ou non, des interactions ; *E* (*Ends*) désigne le but et le résultat de l'activité langagière ; *A* (*Acts*) renvoie à la fois aux thèmes des interactions, et à leur style, au sens littéraire de ce terme ; *K* (*Key*) désigne les modalités des échanges (sérieux *vs* léger, etc.) ; *I* (*Instrumentalities*) réfère aux codes et canaux de la communication ; *N* (*Norms*) renvoie aux normes d'interaction et d'interprétation propres à un groupe social donné ; *G* (*Genre*) renvoie aux catégories par lesquelles un groupe classe ses différentes formes d'échanges langagiers (*la palabre ; la devinette, le conte...*).

4.2. « Événement de communication » et genres de discours : de la définition bakhtinienne des genres de discours aux actuelles définitions étendues des genres de discours

Or, ces composantes d'un événement de communication, où

¹⁵⁰ « Elles (les tâches) sont le genre de choses que les individus font habituellement hors de la classe. » Nunan (1999.24/25 – traduction personnelle).

le concept de genre de discours figure comme dernière contrainte sociale façonnant un événement de communication, se retrouvent dans la définition d'un *genre de discours* telle qu'elle a été réélaboree dans différents domaines (littérature, analyse de discours, sociologie, etc.) au milieu des années 90 à la suite de l'accès aux écrits programmatiques du linguiste russe Bakhtine, longtemps interdits de diffusion par la censure soviétique.

Pour Bakhtine, tout énoncé est façonné par un genre de discours :

« Pour parler nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une *forme* type et relativement stable, de *structuration d'un tout*. Nous possédons un riche répertoire des genres du discours oraux (et écrits). » (1984.284).

Il concevait cette forme discursive comme un espace intermédiaire de régularités, de contraintes, entre le système collectif et arbitraire de la langue et l'« aléatoire » de la parole :

« Le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence réciproque entre locuteurs ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. » (1984.287).

Les propositions de Bakhtine ont été développées dans le sens d'une accentuation de l'influence générique sur les énoncés. En effet, nous sommes passés des trois niveaux initiaux d'intervention des contraintes génériques que proposait Bakhtine, c'est-à-dire le niveau thématique, le niveau de structuration globale de l'énoncé et le niveau linguistique:

« Une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique. » (1984.269).

à une multiplicité de niveaux et de modalités.

Ainsi, Petitjean énumère sept prescriptions génériques. Selon lui, les genres réfèrent essentiellement :

- « - à l'ancrage institutionnel ;
- à la situation de production et au matériau de réalisation ;
- à l'intention communicationnelle ;
- au mode énonciatif ;
- à l'organisation formelle ;
- au contenu thématique. » (1991.352)¹⁵¹.

Maingueneau reconduit dans un premier temps, à quelques variantes près, les propositions de Petitjean lorsqu'il affirme :

- " les contraintes définitoires d'un genre (sont) :
- Le statut respectif des énonciateurs et des coénonciateurs ;
- Les circonstances temporelles et locales de l'énonciation ;
- Le support et les modes de diffusion ;
- Les thèmes qui peuvent être introduits ;
- La longueur, le mode d'organisation, etc. » (1996.69).

Cependant, deux ans plus tard, il souligne la dimension pragmatique d'un genre de discours en l'assimilant à un acte de langage :

" Acte de langage d'un niveau de complexité supérieure, un genre de discours est soumis lui aussi à un ensemble de conditions de réussite. " (1998.51).

Enfin, J.M. Adam, qui, pour dépasser les limites des typologies textuelles, a intégré, à la fin des années 90, la dimension générique des énoncés dans sa théorisation de la textualité¹⁵², porte à huit les instructions textuelles que comporte un genre de discours en ouvrant le genre sur ses limites (« composante péri-textuelle ») et sur son insertion dans des discours « méta » (« composante métatextuelle ») :

- « Une composante sémantique (vériconditionnalité et fictionnalité, d'une part, bases thématiques, d'autre part).
- Une composante énonciative (degré de prise en charge des énoncés, identités et implications des co-énonciateurs (ethos et pathos)).

¹⁵¹ Dans son article de 2007, A. Petitjean définit « la généricité comme un emboîtement et une interaction de propriétés » (2007.5) où l'on retrouve les sept composantes de 1991 mentionnées *supra* auxquelles s'ajoutent « les indices *para et péri-textuels* (préface ou postface, titres, sous-titres...) ». » (*Idem*.5). Mais il ne procède à aucune hiérarchisation de ces prescriptions génériques.

¹⁵² Cf. Adam J.M., 1997, Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre. , *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75.

- Une composante pragmatique (buts, sous-buts et intentions communicatives).
- Une composante stylistique et phraséologique (texture micro-linguistique).
- Une composante compositionnelle (plans de textes, séquences, mais aussi rapports entre texte et image dans certaines formes textuelles plurisémiotiques).
- Une composante matérielle (média-support, longueur, mise en page et mise en forme typographique).
- Une composante péritextuelle (frontières du texte).
- Une composante métatextuelle (discours sur le genre propre à la formation socio-discursive d'une part, aux théories développées sur le genre en question d'autre part). » (2001.41).

4.3. Proposition de définition du genre appréhendé comme prescriptions textuelles

À partir de ces différentes définitions du cadrage générique prises dans le domaine francophone¹⁵³, j'ai proposé (Richer, 2005), à des fins didactiques, de procéder à un regroupement des instructions véhiculées par un genre de discours en prenant pour principe de classification cinq niveaux constitutifs de la totalité textuelle que ces prescriptions affectent (niveaux matériel, socio-pragmatique, textuel, stylistique, thématique). Doit cependant être ajoutée à ces cinq instructions génériques, une sixième, en décalage par rapport aux autres qu'elle surplombe et à qui elle imprime ses modulations : la dimension culturelle. En effet, comme les genres de discours sont des " entités langagières, culturelles et socio-historiques " (Beacco, 2004.109), comme les genres « have circumscribed existences culturally » (Fowler, 1982.132)¹⁵⁴, ils sont donc tout pénétrés de culture. Une culture qui décide de la présence ou de l'absence de certains genres (par exemple, l'absence des

¹⁵³ Les théoriciens anglophones, tels par exemple Fowler (1982), Swales (1990) ou Bhatia (1993), arrivent à des conclusions similaires sur les composantes du cadrage générique. Ainsi Swales écrit-il : « communicative purpose has been nominated as the *privileged* property of a genre. Other properties, such as form, structure and audience expectations operate to identify the extent to which an exemplar is *prototypical* of a particular genre. » (1990.52). (« le but *communicatif* a été désigné comme la caractéristique distinctive d'un genre. Les autres propriétés, telles la forme, la structure et les attentes du public jouent pour un exemplaire, pour identifier le degré d'appartenance prototypique à un genre particulier » – traduction personnelle).

¹⁵⁴ Les genres « ont des existences limitées culturellement. » Fowler (1982.132 – traduction personnelle).

talks shows dans certaines sociétés très marquées religieusement), de leur apparition (l'informatique a généré les *courriels*, les *blogs*, les *SMS*) et de leur disparition (en France, les *feuilletons radio* ont complètement disparu), de leur évolution (la publicité télévisée a fortement évolué en France dans ses formes et ses contenus ces cinquante dernières années). Une culture qui imprime des colorations spécifiques à un même genre discursif présent dans plusieurs cultures, ce que montre par exemple Mourlhon-Dallies (1994/5) à travers l'analyse de brochures d'agences de voyage françaises, anglaises, américaines, allemandes qui diffèrent par leur repérage spatial : en effet, ce dernier se fait de façon précise dans les brochures américaines et françaises, par rapport aux monuments, alors que dans les brochures allemandes, il procède par indications spatiales vagues du genre : " en centre ville ".

4.4. Proposition de regroupement synthétique des contraintes génériques

Le tableau 12 ci-dessous constitue une tentative de regroupement synthétique de ces prescriptions génériques selon les niveaux textuels affectés, mais :

- sans précision sur leur empan d'imposition (contrainte globale comme l'établissement dans un prospectus touristique de plusieurs parcours de lecture, signalés matériellement au moyen de puces, de jeux avec les caractères, avec les tailles de police, les couleurs) ; ou contrainte locale comme la présence d'une séquence descriptive en début de recette de cuisine sous forme d'une liste d'ingrédients) ;
- sans répartition de ces instructions génériques sur une échelle indiquant leur force d'influence sur le « feuilleté textuel » (pour reprendre la jolie expression de Bronckart [1996.120]) :

Tableau 12 Prescriptions génériques

Dimension culturelle	<p>1 - Dimension matérielle</p> <p>a - caractéristiques formelles du médium (oral/écrit/visuel/multimédia/disposition spatiale/colonnes/paragraphes/dimension iconique...)</p> <p>b - dimension spatiale (brièveté vs longueur)</p> <p>et/ou</p> <p>c - dimension temporelle (brièveté vs longueur/périodicité)</p>
	<p>2 - Dimension socio-pragmatique</p> <p>a - statut et rôle des énonciateurs (relation symétrique/asymétrique...)</p> <p>b - identification du système d'énonciation global (« discours » vs « récit »)</p> <p>c - identification de l'acte de parole global (informer/expliquer/convaincre...)</p> <p>d - dimension du logos (ou « degré de formalisation du raisonnement, comme le choix et l'agencement des arguments » [R. Amossy, 2000.168]); dimension de l'éthos (« à travers l'énonciation se montre la personnalité de l'énonciateur » [Maingueneau, 1998.79]); et dimension du pathos (ou « appel aux émotions », [R. Amossy, Idem.169]).</p>
	<p>3 - Dimension textuelle identification du plan de texte¹⁵⁵ et de la combinatoire de schémas séquentiels¹⁵⁶</p>
	<p>4 - Dimension stylistique - variété(s) de langue (standard/familière/technique...) sélections lexicales et/ou syntaxiques privilégiées</p>
	<p>5 - Dimension thématique (contenu thématique privilégié)</p>

¹⁵⁵ Un plan de texte est une « organisation globale d'un texte » Adam, (1999.69), plus ou moins codifiée. Adam (1999) donne pour exemple de plan de texte la recette de cuisine qui s'ouvre sur une séquence descriptive énumérant les ingrédients, se poursuit par une séquence procédurale (l'algorithme des actions à réaliser), et se clôt éventuellement sur une séquence conseil.

¹⁵⁶ Une séquence ou schéma séquentiel, dans la théorisation d'Adam, est un segment de texte structuré selon un schéma d'organisation spécifique. Adam, dans sa théorisation de 1999, distingue « cinq grands types de séquences de base » (1999.65) : les séquences *narratives*, *descriptives*, *argumentatives*, *explicatives* et *dialogales*.

4.5. Illustration des contraintes génériques configurant un énoncé de la vie sociale

L'étude d'un texte, appréhendé en tant que genre textuel, va permettre d'illustrer concrètement le jeu des contraintes génériques sur les différents niveaux d'un énoncé.

Document (*recto*)

je suis éco-citoyen
mes déchets verts dans le bac gris, c'est fini!

GRATUIT JE PENSE COMPOSTAGE ET DÉCHETTERIES
JE PEUX CHOISIR LA COLLECTE SUR ABONNEMENT* POUR 45 €

je valorise mes déchets verts, c'est pour la vie!

grand-dijon

www.grand-dijon.fr

Document (*verso*)

MES DÉCHETS VERTS DANS LE BAC GRIS, C'EST FINI !

Les déchets organiques résidant de l'entretien des jardins représentent une part sensible de la production globale des déchets ménagers, surtout à l'arrivée des beaux jours. Dans le Grand Dijon, on évacue cette quantité à hauteur de 15 000 tonnes par an dont 7 000 tonnes sont déjà recyclées dans les déchetteries. Plus de 2 000 tonnes arrivent avec les déchets ménagers à l'incinérateur, ce qui pose problème (difficulté de brûler du gazon) ! Le règlement de collecte, en accord avec les normes européennes et les orientations du Grenelle de l'environnement, est clair à ce sujet : les déchets verts doivent être valorisés. Il ne faut plus les jeter avec les déchets ménagers dans le bac gris !

3 solutions s'offrent à vous
pour respecter cette règle

- 1/ **GRATUIT l'apport en déchetterie** : apport gratuit et en quantité illimitée dans les 5 déchetteries du Grand Dijon
NOUVEAU : Pour la période du 15 avril au 15 novembre, les déchetteries sont ouvertes le dimanche jusqu'à 14 heures au lieu de 12 heures !
- 2/ **GRATUIT le compostage à domicile** : contre un simple cheque de caution, le Grand Dijon vous fournit un composteur de 400 litres ou 600 litres, selon vos besoins.
- 3/ **NOUVEAU POUR 45 € par an une collecte individualisée sur abonnement**

La collecte sur abonnement

comment ça fonctionne ?
 Moyennant le paiement d'un abonnement annuel de 45 euros* par bac gris qui représente annuellement 1,00 € par collecte), le Grand Dijon met à disposition des usagers un ou plusieurs bacs à déchets verts de 240 litres. La collecte est assurée une fois par semaine par la France Filiales, prestataire de services du Grand Dijon, sur la période allant du 15 avril au 15 novembre, ce qui représente 30 collectes. Ce nouveau service qui repose sur la base du volontariat est engagé à la charge des usagers qui en font la demande. *sans engagement ni remboursement en cas de non utilisation.

quels sont les déchets acceptés
Les tontes de pelouse / Les feuilles / Les fleurs / Les balles de hêtres / Les branches ayant un diamètre inférieur à 10 cm.

que deviennent les déchets verts ?
Les déchets verts collectés, but comme ceux déposés en déchetterie, sont acheminés vers une unité de compostage à grande échelle. Le compost élaboré selon les normes en vigueur sera par la suite utilisé comme amendement de sol ou engrais. Des distributions de compost pourront avoir lieu dans les déchetteries de l'agglomération.

Renseignements et téléchargement du formulaire d'abonnement :
www.grand-dijon.fr

Identification du genre de discours

Ce texte relève du genre *tract* (ou « flyer ») de sensibilisation aux pratiques écologiques individuelles.

1 - Dimension matérielle

a - caractéristiques formelles du médium

De forme spatiale réduite, ce document (polychrome dans sa forme originale, mais ici reproduit en gris) comporte un recto divisé en quatre zones inégales (seules deux, les plus grandes, comportent de l'écrit) où dominent la dimension iconique (deux mains, dans une attitude de don, tendant une boule d'herbe) et la couleur verte (dans sa forme originale).

Le texte, sur ce recto, se répartit en trois blocs principaux (1- « Je suis éco-citoyen... » ; 2- Gratuit Je pense compostage... » ; 3- J'agis avec le Grand Dijon...) et joue sur les polices des caractères (avec « éco » dominant par sa police les autres segments textuels).

La partie verso du document est segmentée en deux zones inégales où l'emporte l'écrit réparti en trois blocs textuels, chaque bloc étant surmonté d'un titre en caractères plus grands que le reste du texte et de couleurs différentes. Dans cette partie verso, alternent principalement, dans sa forme originale, le vert et le rouge.

Cette présentation spatiale des énoncés permet des parcours de lecture autres que linéaires, au gré des intérêts du lecteur.

b - dimension spatiale

C'est un Texte bref (Longueur : 15 cm ; Largeur : 10,5 cm), à la fois pour faciliter sa manipulation, pour abaisser les coûts d'impression et aussi parce que le lecteur ne lui accorde qu'une attention limitée (il doit en saisir l'essentiel dans un effort limité d'appréhension).

et/ou

c - dimension temporelle

La dimension temporelle est peu pertinente ici (alors qu'elle l'est par exemple, à la radio ou à la télévision, pour distinguer un

journal d'information d'un flash d'information) : ce document est lié à une campagne d'écologie citoyenne qui a été étalée sur plusieurs semaines, mais n'a pas été reconduite les années suivantes.

2 - Dimension socio-pragmatique

- identification de la situation de communication

Le « Grand Dijon » (qui constitue ce que l'on appelle une *communauté de communes*, une entité administrative française) a fait appel à l'agence publicitaire *Temps réel Dijon* (mention portée à la verticale sur le côté gauche du verso du tract) pour réaliser ce tract à destination des habitants de Dijon et des communes environnantes.

Recourant à l'écrit, à l'iconique, ce tract vise à modifier des pratiques courantes et à faire adopter des pratiques écologiques dites citoyennes.

- statut des coénonciateurs

La relation des coénonciateurs est asymétrique : l'émetteur occupe une position basse car il ne veut rien imposer, d'où une expression comme « 3 solutions s'offrent à vous (*je souligne*) », d'où l'accent mis sur l'aspect explicatif, didactique du document.

- identification du système d'énonciation global

- Recto

« Je suis éco-citoyen », « je pense/j'agis avec le Grand Dijon/je valorise mes déchets verts » : tous ces verbes au présent et à la première personne sont quasiment des *performatifs* : énoncer ces phrases équivaut à faire. Donc, on est dans le système du « discours », au sens de Benveniste.

- Verso

La quasi-totalité des présents (*Les déchets verts... représentent/Près de 5000 tonnes arrivent avec les déchets ménagers...le Grand Dijon met à la disposition des usagers... Les déchets verts sont collectés [...] sont acheminés vers une unité de compostage...* ») sont des présents de vérité générale qui estompent toute référence à un contexte énonciatif précis et qui relèvent par conséquent du système d'énonciation du « récit ».

- *identification de l'acte de parole global*

Le recto de ce texte décline l'acte de parole : *Formuler un engagement* (« je suis éco-citoyen/je pense compostage/j'agis/je valorise... ».)

Le verso enchaîne, si on l'appréhende globalement, les actes de parole *Décrire, Expliquer* et *Convaincre* (implicitement).

- *dimension du logos* : Ce texte joue dans ses deux faces sur un syllogisme : « Je suis éco-citoyen », or Le Grand Dijon me donne les moyens de montrer mon engagement pour l'écologie, donc « mes déchets verts dans le bac gris, c'est fini ! », donc « Je pense compostage et déchetteries ». Arguments supplémentaires : c'est gratuit, ou peu coûteux (« Moyennant le paiement d'un abonnement annuel de 45 euros par bac (ce qui représente 1,50 Euros par collecte) » et, de plus, « c'est pour la vie ! »).

- *dimension de l'éthos* : À travers ce texte, l'énonciateur avance un éthos de sérieux : tous les aspects, tant du problème que de l'offre, que du fonctionnement du processus de collecte, sont quantifiés, détaillés dans une langue soutenue afin que le choix puisse être fait en toute connaissance de cause.

- *dimension du pathos* : Le pathos s'exprime par le biais de l'expression d'un engagement total, définitif et enthousiaste (sous forme d'un quasi-alexandrin) : « je valorise mes déchets verts, c'est pour la vie ! ».

3 - *Dimension textuelle*

- *identification du plan de texte et de la combinatoire de schémas séquentiels*

Seul le verso comporte un plan de texte qui se structure autour du schéma explicatif, avec l'énoncé d'un *Problème* : « Les déchets organiques résultant... dans le bac gris ! », immédiatement suivi de sa *Solution* : « 3 solutions s'offrent à vous. »

La troisième solution : « collecte individualisée sur abonnement » relance un nouveau schéma explicatif avec questionnement implicite problématisant une question : « Quelles sont les caractéristiques de la collecte par abonnement ? » qui introduit une réponse en trois

temps : « comment ça fonctionne ? /quels sont les déchets acceptés ? /que deviennent les déchets verts ? »

4 - Dimension stylistique

- variété(s) de langue

La langue est soutenue avec une dominante de termes relevant de l'écologie (*éco-citoyen, compostage, déchetteries, déchets organiques*).

5 - Dimension thématique

La dimension thématique se focalise sur le traitement écologique des déchets organiques (*déchets/compost/compostage/incinérateur/valoriser/collecte/le compost/amendement de sol...*).

6 - Dimension culturelle

Sur le plan culturel, ce qui se révèle intéressant dans ce document, ce n'est pas tant le thème de l'écologie, un thème qui se répand largement de par le monde, mais son traitement. Ici, il s'agit d'aborder l'écologie non en termes de politique, de modèle de société, mais en montrant que l'écologie peut se traiter au niveau du citoyen, de ses pratiques dans sa vie courante (d'où le jeu de mots « je suis éco-citoyen » où « éco » renvoie simultanément à l'écologie et à l'économie [dans les dépenses d'une ville]), mais en insistant sur le fait que l'écologie implique un engagement individuel citoyen et ne relève pas seulement du politique, de l'État.

4.6. Tâche = genre(s) de discours

Après ce détour par l'analyse d'un cas concret, si l'on revient maintenant à la conception contemporaine du genre de discours, on peut constater combien cette conception du genre de discours en tant que régulations agissant sur différents niveaux constitutifs d'un texte doit au modèle SPEAKING de Hymes destiné à expliciter un événement de communication.

Mais en l'inversant : en effet, la catégorie genre passe d'un statut périphérique chez Hymes à un statut englobant dans cette nouvelle formalisation.

Mais en précisant la notion de genre : les genres de discours, notion peu définie chez Hymes, deviennent, dans cette redéfinition des genres de discours, des régulations textuelles caractérisables par des manifestations spécifiques aussi bien langagières que matérielles, ce qui se révèle de première importance pour un enseignement de langues étrangères à la recherche d'appuis précis, de régularités saillantes pour asseoir sa démarche.

Aussi, poser le jeu d'équivalences : *tâche* = *activité langagière de la vie quotidienne* = « *speech event* » (« *événement de communication* ») = *production/réception d'un/de genre(s)*¹⁵⁷ *de discours*¹⁵⁸, se trouve pleinement justifié sur le plan théorique. La tâche du C.E.C.R. peut être en grande partie assimilée à la production/réception d'un/des genre(s) de discours et perdre ainsi grandement de son actuelle inconsistance définitoire. Par tâches, on entendra donc produire/comprendre des genres de discours tels la *carte postale*, la *lettre familière*, le *blog*, le *C.V.*, *l'entretien d'embauche*, des tâches qui pourront alors être précisées dans leurs contenus langagiers par les différents niveaux de la textualité que ces genres de discours affectent.

¹⁵⁷ Le pluriel à *genres* dans cette phrase trouve son explication dans le fait qu'une tâche peut correspondre à un seul genre de discours : ainsi de la transaction dans un commerce. Mais elle peut tout aussi bien se composer de plusieurs genres de discours : ainsi de la tâche appelée « faire un pot de départ » qui comporte les genres : *invitations* (par courriel ou carte) ; *discours de remerciement*, etc.

¹⁵⁸ Le *Cadre* envisage bien la notion de genre, et ce, dès la présentation de la *composante pragmatique* de la compétence à communiquer langagièrement : « Elle (*la compétence pragmatique*) renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et *genres textuels*, des effets d'ironie, de parodie. » (C.E.C.R., 2001.18, *je souligne*). Néanmoins, il la met sur le même plan que celle des « types de textes » (cf. « 4.6.2. Genres et types de textes » [C.E.C.R., 2001.76]) et il neutralise l'opposition type *vs* genre par le recours à la notion de « texte » pour désigner tout produit langagier : « on appelle « texte » toute *séquence discursive orale ou écrite* que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. » (C.E.C.R., 2001.75). Il est à remarquer cependant que la définition du Texte que donne le C.E.C.R. pourrait convenir parfaitement au genre de discours : « Les textes ont des *fonctions différentes* nombreuses dans la vie en société ; ces fonctions ont pour conséquence des différences similaires en termes de forme et de fond. *Des supports différents* sont utilisés dans des buts différents. Les différences de support, de but et de fonction entraînent des différences correspondantes, non seulement dans le contexte des messages, mais également dans leur structure et leur présentation. » (CECR, 2001.75).

La tâche assimilée à la production/réception d'un/de genre(s) de discours constitue alors un outil d'intervention méthodologique beaucoup plus fin que celui constitué par les activités langagières (au sens du C.E.C.R.) que préconise Beacco (2008)¹⁵⁹. En effet, elle permet à l'enseignant d'affiner ses attentes didactiques, d'intervenir avec une précision plus grande sur le processus d'acquisition de ses apprenants, de mettre au point des dispositifs de guidage de l'appropriation de la langue étrangère plus holistiques puisque intervenant à différents niveaux de la textualité, de contextualiser des apprentissages par la maîtrise en compréhension et/ou production de genres de discours en circulation dans la société de la langue étudiée.

Cette assimilation de la tâche à la production/réception d'un/de genre(s) de discours impose cependant de mener un important travail d'identification et d'analyse de ces genres qui structurent les échanges langagiers de la vie courante, car présentement seul un nombre assez restreint de genres de discours sont bien décrits (*recettes de cuisine, cartes postales, critiques cinématographiques, horoscopes, consultations médicales...*).

4.7. Extension des genres de discours aux genres sociaux d'activité

Les genres de discours que nous avons convoqués pour réduire le flou sémantique de la tâche sont uniquement langagiers alors que la tâche dans *Le Cadre*, et c'est un des aspects novateurs de cet ouvrage qui a été développé au début de ce chapitre, ne se limite pas au langagier, mais peut aussi, dans certains cas, associer langage et action physique, comme l'explique ce passage :

« Celle-ci (*la tâche*) peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple lire un texte et en faire un commentaire composé, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi sur tout autre chose que ces activités (par exemple : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette). La

¹⁵⁹ « Le *Cecr* peut être lu à un niveau moins vague que celui des tâches : celui des *activités langagières* [...] » Beacco (2008.35).

tâche peut aussi s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière ; dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. » (C.E.C.R., 2001.19, *je souligne*).

Toutefois une approche élargie du genre de discours devrait permet de répondre à cette conception de la tâche intégrant langage et action, celle des genres sociaux d'activités élaborée par Y. Clot dans le prolongement de la réflexion de Bakhtine sur les genres de discours, approche à laquelle il a déjà été fait référence rapidement dans le chapitre 6 de cet ouvrage.

Le travail collectif, pour pouvoir s'exercer avec fluidité dans la coopération et la coordination de ses acteurs, se sédimente en « référentiel opératif commun » (Terressac et Chabaud, 1990. 123) ou « représentation (*commune de la situation*) partagée par ceux qui ont à réaliser le même objectif et qui est élaborée pour servir la réalisation de cet objectif. » (*Idem*, 1990.123). Pour Y. Clot, ce « référentiel opératif commun » s'adosse sur des « genres sociaux d'activités » (Clot, 1999b.174), sur des « genres professionnels » (2008.102). Ces genres professionnels, sur lesquels s'appuie le savoir-mobiliser, composante essentielle de la compétence comme nous l'avons vu dans le chapitre 6 de cet ouvrage, ont entre autres caractéristiques celle de permettre une anticipation de l'action à réaliser :

(ils) « orientent l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure et, du coup, la signifie. Ils désignent des faisabilités tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde, considérées comme justes dans le groupe des pairs à un moment donné. » (Clot, 1999 a.41).

Composés de « stock(s) de « mises en actes » (ou schèmes d'actions), de « mises en mots » », (Clot, 2008.107) toutes prêtes qui viennent combler une prescription de l'activité toujours lacunaire, les genres professionnels règlent l'articulation du langage et de l'action et modélisent le comportement humain (dans ses dimensions corporelles, langagières et affectives) dans le travail ainsi que le développe la citation qui suit :

« Ce sont des règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet. Finalement, ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il désigne comme incongrues ou déplacées ; » (1999.44).

Dans un chantier du BTP (*Bâtiment et Travaux publics*), ce que l'on appelle le phasage du chantier – ou « scénario général de réalisation du chantier » (Médina, C. 2008.10) –, « composé des différentes phases de réalisations suivant un ordre d'exécution précis », (*Idem*.10), réglant les actions sur le chantier, dictant et articulant le langage et l'action dans les activités de coopération et de coordination (à l'intérieur d'un corps de métiers ou entre corps de métiers différents), constitue un bel exemple de genre professionnel.

Ces genres sociaux d'activité sont non figés, car, confrontés à la singularité des situations dans lesquelles ils sont convoqués, ils nécessitent l'intervention de la capacité d'innovation des professionnels :

« Même si le genre est réitérable dans chaque situation de travail, il ne prend sa forme achevée que dans les traits particuliers, contingents, uniques et non réitérables qui définissent chaque situation vécue. » (Clot, 2008.109).

Les genres professionnels sont donc toujours retravaillés par la créativité des professionnels, par ce que Clot appelle le « style » des professionnels qui leur apporte des variantes et leur assure une évolution : « le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes ». (2009.109).

Les genres professionnels sont triplement culturels : ils relèvent de la culture d'un collectif particulier : « c'est comme un mot de passe connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel. » (1999.34)¹⁶⁰, qui module une culture professionnelle (par exemple, l'activité des infirmières est codifiée par une réglementation nationale) elle-même porteuse des marques d'une culture nationale (cf. les travaux d'Iribarne (1989) sur la logique de l'honneur dans les entreprises françaises ; cf. les travaux

¹⁶⁰ M. Grosjean et M. Lacoste, à l'issue de leur étude de trois services hospitaliers français différents, en arrivent au constat suivant : « Dans les formes de la communication, dans les usages des outils, dans les règles formelles ou tacites, on saisit ces faits, en apparence minime, qui constituent la *culture* organisationnelle des services, les différentes manières de penser, d'agir, de parler, qui s'enracinent dans les paroles, s'ancrent dans l'environnement, se stabilisent dans des règles, des procédures, des actes, s'y pérennisent pour se transmettre aux nouveaux, soumises pourtant aussi aux évolutions de l'histoire. » (1999.207).

de Trompenaars (2004), de Hofstede (1997), etc.). Et cette densité culturelle des genres professionnels leur confère une opacité plus ou moins grande.

Les genres professionnels ne sont pas réservés à l'enseignement/apprentissage du F.O.S. L'apprenant de F.L.E. ne peut restreindre ses acquisitions langagières au seul domaine personnel ainsi défini par le C.E.C.R : « le *domaine personnel* sera caractérisé aussi bien par les relations familiales que par les pratiques sociales individuelles. » (2001.18). Il doit aussi intégrer dans sa pratique langagière les activités liées au domaine public, c'est-à-dire :

« tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires (relations commerçantes et civiles ; services publics, activités culturelles, de loisir dans des lieux publics, relations aux médias, etc. » [C.E.C.R., 2001.18]).

Et, parmi ces activités langagières du domaine public, nombre d'entre elles sont façonnées par les genres sociaux d'activité. Traverso le rappelle à propos des interactions dans les commerces (qui, nous l'avons vu, avaient servi à Goffman de révélateurs de l'existence de l'intrication du langage et de l'action physique) en écrivant : « C'est l'action qui forme l'unité d'analyse pertinente de ce type d'interactions où tout peut se dérouler quasiment sans parole. » (2004.89).

Aussi, les genres professionnels intéressent-ils la didactique des langues étrangères à double titre. D'une part, ils donnent à voir l'articulation codifiée du langage et de l'action (notamment physique). D'autre part, prolongeant les genres de discours, les genres sociaux d'activité peuvent donner une consistance méthodologique forte à la tâche et en faire ainsi, grâce au couplage du langage et de l'action qui les caractérise, un outil méthodologique en parfaite cohérence avec la *Perspective actionnelle* et aussi emblématique de la *Perspective actionnelle*¹⁶¹ que l'a été le *jeu de rôles* pour l'Approche communicative, ou l'*exercice structural* pour le S.G.A.V., un outil méthodologique susceptible de faire de l'apprenant un réel acteur social pouvant interagir « dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (C.E.C.R., 2001.15). Toutefois, si les genres de discours ne sont que partiellement décrits,

¹⁶¹ Une réalité qu'E. Rosen exprime ainsi : « La notion de tâche à accomplir est en effet au cœur du CECR. Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. » (2009.7).

le domaine des genres professionnels, lui, est encore très largement à l'état embryonnaire tant en ce qui concerne la définition théorique des genres professionnels que leur description.

4.8. Pour une définition multidimensionnelle de la tâche

Le recours aux genres de discours incluant les genres professionnels nous semble pouvoir permettre de lever le flou conceptuel de la notion de tâche. Cependant, il convient de rappeler que la tâche, qui est un *outil méthodologique* par lequel s'actualise la compétence à communiquer langagièrement et non une simple notion dans une construction théorique, ne peut se réduire à la production/réception des seuls genres de discours. Elle doit être définie d'une manière multidimensionnelle.

En effet, elle se caractérise d'une part, sur le plan sémantique, par son assimilation à la compréhension/production de genres de discours qui constituent des réglages formels, langagiers et culturels spécifiques, et par son assimilation éventuelle aux genres professionnels qui gèrent les interactions du langage et de l'activité¹⁶².

Elle se définit d'autre part, sur le plan méthodologique, par son orientation produit, par son accent mis sur le sens, sur la mobilisation d'activités cognitives, de stratégies afin de sélectionner et d'activer les ressources pertinentes pour (co)construire des produits ayant une validité sociale, et par sa reconception de l'enchaînement des activités d'enseignement/apprentissage qu'elle implique.

¹⁶² Faute d'ancrer la tâche dans le langage et l'action physique, dans la vie réelle, dans les genres de discours et les genres professionnels, tout devient tâche, à l'exemple des propositions méthodologiques que Goullier (2006) développe dans le chapitre 2 de son ouvrage, propositions qui réunissent sous l'unique dénomination de « tâches » aussi bien l'activité de débat que la remise en ordre chronologique d'un texte. Et la distinction que Goullier avance entre « tâche authentiquement communicative » et « tâche d'apprentissage » (2006.29), faute d'explicitation, ne lève en rien le flou méthodologique engendré par des activités d'enseignement/ apprentissage très hétérogènes sur le plan méthodologique.

Chapitre 11

Tâche vs projet

Dans la littérature didactique actuelle, les notions de *tâche* et de *projet* ne sont pas toujours bien clairement définies et leurs frontières sont mal établies. Cependant, en se référant aux écrits fondamentaux sur la tâche et le projet, il est possible d'établir une distinction suffisamment nette entre ces deux notions et de clarifier ainsi deux modalités d'intervention didactique.

1. Tâche et genres de discours contraints

Pour la très grande majorité des didacticiens du *T.B.L.T.*, la tâche, selon l'expression de C. Puren, relève nettement d'une « perspective enseignement » (1998.20)¹⁶³, ainsi que le montre la définition de la tâche donnée par Ellis : « a task is a workplan that is intended to engage the learner in meaning-focused language use » (2003.5)¹⁶⁴, ainsi que le souligne d'autre part ce constat d'Ellis : « Most of the definitions [...] adopt the task-designer's perspective » (2003.5)¹⁶⁵. Aussi, et dans la lignée de ce qui a été développé précédemment à propos de l'équivalence tâche = production/réception de genre(s) de discours, peut-on réserver l'appellation de tâches pour toutes les activités qui reposent sur des genres de discours ou des genres professionnels très contraints socialement (par exemple le C.V., le

¹⁶³ Toutefois, les didacticiens du *TBLT* sont bien conscients qu'une tâche, même cadrée par des consignes précises, peut être « réinterprétée » par l'apprenant et ne pas produire le résultat escompté : « There is plenty of evidence to demonstrate that the task-as-workplan does not always result in the anticipated use of language. » (Ellis, 2009.230) (« *Des preuves nombreuses démontrent que la tâche comme programmation de travail n'aboutit pas toujours à l'utilisation prévue de la langue* » – traduction personnelle). Cependant, selon eux, il est possible, en jouant sur certains paramètres, de profiler avec une réelle certitude les caractéristiques linguistiques de la tâche produite.

¹⁶⁴ « Une tâche est une planification de travail conçue pour engager l'apprenant dans une utilisation du langage focalisée sur le sens. » Ellis (2003.5 – traduction personnelle).

¹⁶⁵ « La plupart des définitions adoptent la perspective du concepteur de la tâche ». Ellis (2003.5 – traduction personnelle).

règlement intérieur...), genres que Maingueneau appelle des « Genres institués de mode (1) » :

« ce sont des genres institués qui ne sont pas ou peu sujets à variation. Les participants se conforment strictement à leurs contraintes : courrier commercial, annuaire téléphonique, fiches administratives, actes notariés, échanges entre avions et tour de contrôle. Ils sont caractérisés par des formules et des schèmes compositionnels pré-établis sur lesquels s'exerce un fort contrôle [...]. » (2004.112, je souligne).

La compréhension et la production de ces genres de discours, de ces genres sociaux d'activité très codifiés relèvent parfaitement, sur le plan méthodologique, de la *tâche* qui, par son caractère directif, permet à l'enseignant un guidage précis de l'apprenant afin d'atteindre une production pleinement conforme aux caractéristiques imposées socialement.

2. Projet et guidage ouvert à la créativité

La pédagogie du projet, reprenant les apports du courant pragmatique américain des années 20 (avec J. Dewey)¹⁶⁶ et ceux de Freinet¹⁶⁷, est réapparue en France dans les années 70-80 en réponse aux échecs de la pédagogie par objectifs engendrés par un dirigisme excessif, une atomisation de l'acte d'apprentissage sous l'effet de la démultiplication des objectifs. Elle s'est donné pour but de lutter contre le cloisonnement disciplinaire, contre le découpage de l'enseignement du français en « blocs » étanches d'orthographe, de grammaire, de lecture, d'écriture.

La pédagogie du projet se signale par son fort ancrage dans une *perspective apprentissage* : elle part du sujet apprenant, de ses désirs, motivations et expériences¹⁶⁸, et insiste sur l'implication du sujet apprenant dans son activité, un sujet apprenant « qui, de sujet obligé

¹⁶⁶ E. Claparède rappelle que Le courant pragmatique ou fonctionnaliste nord-américain repose sur ce postulat : « le pragmatiste mesure la vérité des conceptions à leur efficacité pratique. » (1967.8).

¹⁶⁷ La philosophie de l'éducation de Freinet peut être résumée globalement par ce (vaste) programme : « changer progressivement les rapports entre l'École et la Vie, entre les enfants et les maîtres, de façon à adapter ou à réadapter l'École au milieu [...]. » (1964.7/8).

¹⁶⁸ Dewey écrit au sujet du projet : « Un authentique projet trouve toujours son point de départ dans l'impulsion de l'élève. » (1968.118).

(quasi objet), sans grande conscience de ce qui impose sa présence en ce lieu (*la classe*), est constitué, contractuellement, en acteur, potentiellement investi, de la relation pédagogique ; » (Reuter, 2005.196/7, *j'ajoute*). Elle revendique une *logique de la production* (l'accent porte sur les moyens utilisés pour produire) qui renverse les rapports théorie/pratique dans l'enseignement/apprentissage, ce que souligne cette présentation de la pédagogie du projet :

« L'idée force est de *soumettre l'apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel : au lieu d'apprendre d'abord en un temps séparé pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait*. Dans cette perspective, le produit que l'on vise est considéré comme une masse de savoirs investis. Fabriquer dans ces conditions impose que des savoirs soient déployés, élaborés selon une autre logique que celle qui préside à leur ordonnancement scientifique ou didactique ; ils sont requis tout soudain dans le développement de la tâche, construits dans l'évolution de l'objet, immédiatement investis en lui, introduits dans le processus sous forme de problèmes à résoudre pour continuer. » (Halté, 1982.21).

La pédagogie du projet est une pédagogie du collectif, et non de l'individuel : « le projet pédagogique a cette particularité qu'en lui-même il est projet collectif [...]. » (Boutinet, 1996.208), qui repose fondamentalement sur la négociation entre l'enseignant et les apprenants¹⁶⁹ au point que : « Si la négociation est court-circuitée, nous ne sommes plus en présence d'un projet pédagogique, mais seulement d'un projet d'enseignant ou d'enseignement. » (Boutinet, 1996.207). Cette négociation porte sur les buts du projet, sa finalité et la régulation du travail collectif, ce qui est sous-entendu dans cette citation de Perrenoud :

« Un projet d'envergure ou un problème complexe mobilise d'ordinaire un groupe, fait appel à diverses habiletés, dans le cadre d'une division du travail, mais aussi d'une coordination des tâches des uns et des autres. » (Perrenoud, 1997.91).

¹⁶⁹ Boutinet fait de la négociation le premier des « quatre paramètres essentiels » (1996.207) définissant un projet pédagogique, les trois autres étant l'articulation des conceptions du projet (celle de l'enseignant et celle des élèves), la détermination d'objectifs pertinents et réalisables, la gestion du temps associée à l'évaluation du projet.

Le projet comporte donc une forte dimension sociale que soulignait Dewey :

« Lavraieméthodepédagogiqueconsisted'abordàserendreintelligemment attentif aux aptitudes, aux besoins, aux expériences passées de ceux qu'il faut instruire et, en second lieu, de développer ces suggestions de base de telle sorte qu'elles deviennent *un plan ou un projet qui, à son tour, s'organise dans un tout assumé par le groupe. Autrement dit le plan est une entreprise coopérative et non dictatoriale* [...]. C'est grâce à un échange réciproque du maître et des élèves que s'accomplit cette croissance (*du projet*), le maître reçoit, mais il n'a pas peur de donner. *Le point essentiel à retenir est que le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée.* » (Dewey, 1968.123, j'ajoute et je souligne)¹⁷⁰.

La pédagogie du projet, par la large place qu'elle fait à l'incertitude : « Si la pédagogie des objectifs est une pédagogie de la détermination, la pédagogie du projet se veut être une pédagogie de l'incertitude. » (Boutinet, 1996.209), à la créativité des apprenants, par son incitation envers l'apprenant à s'emparer « des ressources constituées pour s'approprier le savoir-faire selon un cheminement qui lui est propre » (Reuter, 2005.196/7), par son attention aux « cheminements diversifiés », aux « rythmes variés ». (*Idem*.196/7) de l'apprentissage, cette pédagogie du projet se positionne à l'exact opposé d'une démarche d'enseignement/apprentissage entièrement planifiée :

« Quand on travaille sur des projets et des problèmes, on sait quand une activité commence, rarement quand et comment elle finira, parce que la situation porte en elle-même sa propre dynamique. » (Perrenoud, 1997.84).

Le projet comme outil méthodologique s'adapte parfaitement aux « genres institués de mode (2) », qui, selon Maingueneau, sont :

« des textes individuels, mais soumis à des cahiers des charges qui définissent l'ensemble des paramètres de l'acte communicationnel : journal télévisé, fait divers, guides de voyages, etc. Ils suivent en général une scénographie préférentielle, attendue, *mais ils tolèrent des écarts, c'est-à-dire*

¹⁷⁰ Cette dimension sociale du projet, ainsi que son lien avec l'action collective, expliquent pourquoi C. Puren, partant de l'homologie fin-moyen qui sous-tend les différentes méthodologies d'enseignement/ apprentissage des langues, écrit que « la pédagogie du projet [...] est appelée à être la forme privilégiée de la mise en œuvre de la perspective actionnelle » (2009b.6/7), puisque cette dernière a pour finalités de former des acteurs sociaux, de développer en eux un agir social collectif dans une langue-culture étrangère.

des scénographies plus originales : un guide de voyage, par exemple, peut s'écarter des routines du genre et se présenter à travers une scénographie originale (une conversation entre amis, un récit d'aventures, etc. » (Maingueneau, 2004.112, *je souligne*),

et surtout aux « *genres institués de mode* (3) :

« pour ces genres (publicités, chansons, émissions de télévision...) il n'existe pas de scénographie préférentielle : de savoir que tel texte est une affiche publicitaire ne permet pas de prévoir à travers quelle scénographie il va être énoncé. [...], il est de la nature de ces genres d'inciter à l'innovation. » (Idem.113).

Ces genres de discours ou genres professionnels de mode 2 ou 3, souvent complexes, résultent, pour leur production, d'un dosage varié entre contraintes et créativité. Aussi le projet constitue-t-il pour ces genres un espace idéal pour leur appropriation par les apprenants, appropriation qui peut advenir entre guidage souple, ponctuel de l'enseignant et expression de l'originalité, de la créativité des apprenants.

© EME Editions
www.eme-editions.be

Chapitre 12

Repenser la séquence didactique

Le *projet*, de par ses spécificités (négociation récurrente/phases d'apports langagiers et culturels/alternance de travail individuel et collectif/caractère évolutif/déroulement sur la longue durée), entraîne une méthodologie spécifique. Des propositions méthodologiques existent¹⁷¹ et nous ne reviendrons donc pas sur cette activité. Par contre, la tâche, qui se trouve occuper une position nodale dans le nouveau paradigme méthodologique de la *Perspective actionnelle*, requiert une reconception de l'enchaînement des activités d'enseignement/apprentissage qui composent l'unité/séquence didactique afin d'exploiter pleinement le potentiel didactique d'une tâche aux contenus renouvelés (activité expérientielle/langage et action/mobilisation de stratégies/genres de discours et genres professionnels/dimensions individuelle et collective...). Et les propositions méthodologiques développées par le T.B.L.T. à partir de son approche de la tâche peuvent servir de point de départ pour :

- repenser une séquence/unité didactique articulée autour d'une conception remaniée et élargie de la tâche afin d'éviter de faire de la tâche, en fin d'unité/séquence, une simple activité de réinvestissement des apprentissages réalisés au cours de l'unité/séquence didactique¹⁷², une tendance qui est courante dans les manuels récents de FLE comme le constate E. Bérard : « L'ensemble de ces activités se conclut en général sur une tâche plus complexe, nommée par exemple « projet » dans la méthode *Alors*, « tâche ciblée » dans la méthode *Rond Point* ; » (2009.43)¹⁷³ ;

¹⁷¹ Notamment : Bordallo I., Ginestet J.P. ; 1993, *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette.

¹⁷² Ce qu'Ellis appelle a « task-supported language teaching » (2003.27) (« *un enseignement de langue appuyé par la tâche* » – traduction personnelle), où les tâches ne sont qu'un élément additionnel, périphérique, parmi d'autres activités plus traditionnelles, qu'il oppose au « task-based language teaching » (« *un enseignement de langue fondé sur la tâche* » – traduction personnelle) dans lequel les tâches constituent des « units of teaching in their own right » (2003.27) (« *des unités d'enseignement à part entière* » – traduction personnelle).

¹⁷³ C'est ce schéma sans grande originalité que préconisent Robert, Rosen et Reinhardt (2011.109).

- et faire de la tâche le principe de cohérence de l'unité/séquence didactique.

1. Rejet de la démarche P.P.P.

Les didacticiens du *T.B.L.T.* ont mis en avant la tâche pour s'opposer au courant audio-visuel où la priorité était donnée à la correction linguistique, et, plus globalement, pour se démarquer d'une démarche méthodologique qui traverse tous les courants méthodologiques (de la Méthodologie traditionnelle au Communicatif des premiers temps où les listes d'actes de parole et leurs réalisations linguistiques à acquérir avaient remplacé les structures grammaticales) qu'ils appellent la démarche *P.P.P.* (pour « Present/ Practice/ Produce »). Cette démarche consiste à présenter/expliciter un ou deux points grammaticaux, puis à les faire pratiquer dans une série d'exercices de moins en moins contraignants. Avec la démarche *P.P.P.*, qui se fonde sur une conception analytique, cumulative de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère¹⁷⁴, sous le contrôle omniprésent de l'enseignant, l'apprentissage est évalué en fonction de la maîtrise des formes et non selon l'adéquation des productions aux exigences d'un contexte de communication spécifique.

2. Pour une approche renouvelée de la séquence didactique

Les didacticiens du *T.B.L.T.*, se revendiquant des approches actives¹⁷⁵, ne pouvaient se satisfaire d'un tel schéma. Ils ont donc préconisé un tout autre schéma méthodologique se déployant généralement en trois temps :

¹⁷⁴ Nunan mentionne que « This procedure was based on the psychological model that viewed learning as a linear process of understanding, internalizing, and activating knowledge. » (1996.46) (« Cette procédure était basée sur le modèle psychologique qui considérait l'apprentissage comme un processus linéaire de compréhension, intériorisation et activation du savoir », – traduction personnelle).

¹⁷⁵ « It (TBLT) draws on and reflects the experiential and humanistic traditions. » Nunan (1999.24), (« Il (le TBLT) fait appel et reflète les traditions humanistes et expérientielles. » – traduction personnelle).

- une phase de *pré-tâche* où la tâche est présentée dans sa finalité afin de susciter l'intérêt des apprenants, où peuvent être injectés du lexique et des structures grammaticales, où est négociée éventuellement la durée de réalisation de la tâche ;

- une phase de réalisation de la *tâche* ou « during task », seule phase obligatoire : « Only the 'during task' phase is obligatory in task-based teaching. »¹⁷⁶ Ellis (2003.243) ;

- et une phase, importante, de *post-tâche* au cours de laquelle est effectué un retour réflexif sur les qualités et défauts de la tâche réalisée, sur le déroulement de la tâche, sur les stratégies employées, et pendant laquelle des activités de reprise de points grammaticaux, ou sociolinguistiques insuffisamment maîtrisés peuvent être réalisés.

Ce schéma méthodologique de la tâche issu du *T.B.L.T.* présente l'avantage d'être entièrement centré sur une tâche à réaliser et qui fait sens pour l'apprenant, ce qui ne peut être – si l'on suit E. Bourgeois – qu'un facteur de motivation pour l'apprenant (le second facteur de motivation étant la faisabilité de la tâche) :

« les deux prédicateurs directs les plus importants de la motivation à apprendre chez l'élève sont la valeur que celui-ci accorde à la tâche d'apprentissage (valeur perçue, *value* en anglais) et la perception qu'il a de ses chances de réussir la tâche (espérance de réussite, *expectancy* en anglais). En bref, *un élève ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci a du sens pour lui et qu'il croit en ses chances de la réussir.* » (2006.235, je souligne).

Mais cette construction méthodologique n'est pertinente que pour des apprenants qui appartiennent à une sphère linguistique et culturelle proche de la langue cible, car comment réaliser des tâches qui font appel à un ou des genre(s) inconnus des apprenants ? D'autre part, le moment et le volume des systématisations langagières et lexicales pour réaliser la tâche sont peu précisés par des didacticiens du *T.B.L.T.* fortement imprégnés des thèses de Krashen¹⁷⁷, et cette absence de précision fait relever la réalisation de la tâche, ainsi appréhendée, d'une certaine approche « magique » des apprentissages – une impression que l'on ressent à la lecture de l'ouvrage de Willis et Willis

¹⁷⁶ « Seule la phase de « tâche en cours » est obligatoire dans un enseignement basé sur la tâche. », Ellis (2003.243 – traduction personnelle).

¹⁷⁷ Thèses rappelées dans le chapitre 10 de cet ouvrage.

(2007) dans lequel les apprenants semblent acquérir les régularités linguistiques sans qu'aucun travail systématique sur elles ne soit fait –.

Aussi le schéma méthodologique de l'unité/séquence didactique devrait-il comporter une phase d'analyse et d'appropriation des régularités non déjà acquises d'un genre de discours, portant sur les différents niveaux du texte affectés par les cadrages génériques, ainsi qu'une phase d'apport des spécificités culturelles du genre. Ces phases interviendraient pour combler les lacunes éventuelles des apprenants, soit au cours de la production de la tâche/du genre demandé(e) d'entrée de jeu aux apprenants, ou soit avant que ne commence la production de la tâche. Ces phases recevraient leur justification de la tâche à produire.

La production de la tâche constitue donc le principe directeur de la séquence didactique qui doit être tout entière construite pour donner les moyens de réaliser la tâche programmée, pour que s'investissent les savoir-agir, pouvoir-agir et vouloir-agir des apprenants. Et cette tâche, pour qu'elle soit réalisable, doit répondre de plus aux trois besoins fondamentaux qui suscitent et maintiennent la motivation des apprenants :

« la motivation intrinsèque pour une activité donnée s'observe lorsque trois besoins fondamentaux de l'être humain sont réalisés dans cette activité. Le besoin, d'abord, d'affirmation, c'est-à-dire de se sentir appartenir à un groupe, relié à autrui. Le besoin, ensuite, de se sentir compétent, sentiment favorisé par la perception que la tâche constitue un réel défi à relever, mais un défi accessible au sujet, à la portée de ses compétences. Le besoin, enfin, de se sentir autonome, de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a une capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon « autodéterminée », [...], et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur. » (Bourgeois, 2006.237).

Chapitre 13

Quel enseignant de langue pour une mise en œuvre de la Perspective actionnelle ?

Nous avons mis en évidence dans *Le Cadre* l'existence d'un noyau dur notionnel articulé autour de l'action et suffisamment riche pour être porteur d'un nouveau paradigme méthodologique : la *Perspective actionnelle*. Ce nouveau paradigme remet inévitablement en question la conception de l'enseignant de langue mise en place par l'Approche communicative (A.C.), que nous allons rappeler brièvement, et impose de redéfinir le rôle de l'enseignant de langue.

1. L'enseignant communicatif

L'Approche communicative, par sa dénonciation de la focalisation pratiquée par le S.G.A.V. sur la méthodologie et les contenus, par sa mise en avant de la *centration sur l'apprenant*, c'est-à-dire sur ses besoins tant langagiers que culturels et d'apprentissage, avait en son temps profondément modifié le rôle de l'enseignant. En effet, même si l'A.C. en faisant de l'enseignant " un facilitateur, c'est-à-dire un animateur attentif et dynamique mais discret " (Debyser, 1972) le mettait, sur le plan théorique, en « retrait », elle avait, par rapport à la méthodologie audiovisuelle, très sensiblement complexifié le travail de l'enseignant de langue(s). Ce dernier, dans son cahier des charges, s'était alors vu imposer l'identification des besoins des apprenants, la nécessité de coupler l'enseignement du système de la langue avec ses normes sociales d'utilisation (conséquence de l'adoption du concept de *compétence de communication*), la didactisation de documents authentiques porteurs d'une langue ancrée socialement et marquée culturellement, la prise en compte des stratégies d'apprentissage de l'apprenant, son autonomisation progressive corollaire incontournable de la centration sur l'apprenant¹⁷⁸, la diversification des activités d'enseignement, etc.

¹⁷⁸ Un lien que rappelle Porcher : « L'autonomie de l'élève constitue évidemment la pierre angulaire d'un enseignement centré sur celui-ci. » (1995.26).

2. L'enseignant actionnel : un rôle accru

La *Perspective actionnelle* avancée par Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* impose de reconcevoir le rôle de l'enseignant défini par l'A.C., et ce, pour deux raisons. D'abord, parce que la *Perspective actionnelle* est encore largement au stade programmatique et comporte en conséquence des zones d'imprécisions méthodologiques (tâches/séquences didactiques/stratégies...) qu'il revient à l'enseignant de réduire, de dissiper. Ensuite, la *Perspective actionnelle* met l'accent sur l'action non seulement langagière, mais aussi éventuellement physique et sur l'action sociale, trois focalisations qui doivent se traduire sur le plan méthodologique par la conception d'activités (tâches/projets) où puissent se conjuguer le dire et l'agir, l'individuel et le collectif, le prescrit et la créativité, le guidage et l'autonomie, toutes modalités d'activités d'enseignement/apprentissage qui requièrent de la part de l'enseignant de l'inventivité méthodologique et imposent de reconcevoir l'évaluation.

3. Une redéfinition du métier d'enseignant de langue(s) à partir de la notion de compétence

Cette reconception du métier d'enseignant peut être envisagée en faisant une nouvelle fois appel au concept de compétence élaboré dans le monde du travail, dans sa version humaniste, qui a déjà été mobilisé dans cet ouvrage pour mettre en évidence dans *Le Cadre* l'existence d'un nouveau paradigme méthodologique.

Toutefois, ne seront n'abordées des multiples facettes de la compétence d'un enseignant de langue que celles auxquelles les aspects de la compétence développée dans le monde du travail peuvent apporter un éclairage de première importance.

3.1. Des savoirs et savoir-faire mis en situation

La compétence dans le monde du travail étant intrinsèquement liée à l'action, dans le domaine de l'enseignement, recourir à la notion de compétence signifie par conséquent que l'enseignant de langue conçoit son activité d'enseignement/apprentissage non comme simple

transmission de savoirs décontextualisés, mais comme *mise en situation* de savoirs, de savoir-faire qui donne du sens à leur apprentissage :

« Privilégier le développement de compétences, c'est alors faire en sorte de ne pas dissocier les savoirs que l'on juge pertinent de faire acquérir à l'élève du traitement qui en est attendu et des situations dans lesquels ils sont appelés à être mobilisés [...]. » (Legendre, 2008.44)¹⁷⁹.

Et *Le Cadre* en concevant l'apprenant comme un « acteur social » (2001.15) appuie pleinement cette philosophie de l'éducation, cette inscription des savoirs, savoir-faire dans des pratiques facilitant l'insertion dans la société.

3.2. Du Savoir-mobiliser à la réflexivité

Le savoir-mobiliser ses ressources est un élément fondamental de la compétence dans le monde du travail. Il repose en partie sur une mise à distance critique de l'action et s'intègre dans un savoir-faire, un savoir-être beaucoup plus ample : la réflexivité.

Dans *Le Cadre*, la réflexivité n'est mentionnée que d'une manière oblique, indirecte et est restreinte aux seuls usagers, apprenants de langue, comme le montrent les deux citations suivantes :

« le *contrôle* de ces activités (*langagières*) conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (2001.15, *je souligne*) ;

« Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles, ni strictement répétitives, qu'il (*l'individu*) *enrichit ses capacités à apprendre*. » (2001.17, *je souligne et j'ajoute*).

Ce qui est regrettable parce que la réflexivité pour un enseignant, de par l'effet de loupe et de recul critique qu'elle déclenche sur l'action conçue, menée et effectuée, ne peut avoir qu'un effet positif dans sa formation, puis dans sa recherche de développement, de perfectionnement de sa pratique quotidienne.

¹⁷⁹ Masciotra, Roth, Morel formulent d'une manière lapidaire cette conception de mise en situation des savoirs : « La compétence n'a donc de sens que dans l'action et en situation. » (2008.149).

Définie globalement comme « capacité à analyser sa pratique, à la critiquer pour la réguler et capacité à la théoriser ou à la formaliser. » (Lang, 1999.173), la réflexivité trouve à s'exercer dans les trois phases d'une pratique enseignante.

- *avant l'action* d'enseignement, lors de sa conception, de sa planification, elle est avant tout activité anticipatrice qui devance les difficultés possibles des apprenants, qui envisage différents scénarios parallèles, qui prévoit les remédiations possibles ;

- *pendant l'action*, elle est activité régulatrice de l'action d'enseigner/faire apprendre en prise directe sur le déroulement des processus d'apprentissage des apprenants ; elle suscite dans le vif de l'action les nécessaires réajustements, réorientations de l'activité d'enseignement ;

- *après l'action*, elle est évaluation de l'activité réalisée qui procède par comparaison, évaluation, identification et intégration des nouveaux savoirs d'expérience, ainsi que le développe longuement Perrenoud :

« Réfléchir *sur* l'action, c'est autre chose. C'est prendre sa propre action comme *objet de réflexion*, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique. Toute action est unique, mais elle appartient en général à une famille d'actions de même type provoquées par des situations semblables. Dans la mesure où l'action singulière est accomplie, y réfléchir n'a de sens, dans l'après-coup, que pour comprendre, apprendre, intégrer ce qui s'est passé. Réfléchir ne se limite pas alors à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres actions, imaginées ou conduites dans une situation analogue. » (2001.31).

Ces trois moments d'exercice de la réflexivité génèrent l'apprentissage, le développement des compétences, comme l'indique Pastré : « On peut [...] considérer que, par rapport au moment de l'action, il y a un apprentissage avant, un apprentissage pendant et un apprentissage après. » (2011.185).

La réflexivité, le « savoir-analyser » (Altet, 1996) sa pratique enseignante facilitent la mise au jour des habitus, des schémas récurrents d'actions qui gouvernent les pratiques des enseignants, qui sous-tendent leurs schèmes psychologiques :

« Même lorsque nous avons le temps d'une délibération intérieure, notre action manifeste des structures mentales stables, non parce que nous avons agi de façon irréfléchie, mais parce que notre décision a suivi des chemins identiques face à des problèmes analogues. Nous avons une façon *stable* d'affronter le conflit, la pression, le mensonge, l'ignorance, l'agressivité, l'incertitude, le désordre. Les actions mentales sont des actions intériorisées, qui sont, elles aussi, sous-tendues par des schèmes. [...] » (Perrenoud, 2001.38).

Ce travail réflexif permet de faire évoluer une pratique par la mise à l'écart de réponses automatisées, routinisées. Il débouche sur des savoirs, des savoir-faire, sur la conception d'« outils » susceptibles de renforcer l'efficacité de la pratique enseignante :

« Mais la relation d'intervention de la théorie dans la sphère de l'activité ne se limite pas à la seule *compréhension*, finalisée, de l'action dans son contexte, elle peut également viser son *instrumentation*, la construction d'outils (au sens large) [...] » (Lang, 1999.180/1).

Tous ces produits issus de la pratique réflexive (par exemple, une démarche d'approche globale d'un document multimédia, un enchaînement efficace d'activités permettant de produire tel genre de texte, de réaliser telle tâche, etc.) ont à être soumis aux points de vue des autres. En effet, la réflexivité n'est pas une pratique solitaire, mais suppose l'existence d'un collectif où se confrontent, s'éprouvent les savoirs d'expérience et se constituent des « modèles opératifs », pour reprendre l'expression de Pastré (2006.114), des genres professionnels qui structurent le collectif, qui font émerger une communauté professionnelle.

La réflexivité ne se limite pas à questionner son action afin seulement de la rendre plus efficace, de la sortir des ornières de la routine. En dépassant la simple accumulation, superposition d'expériences, elle facilite, par une analyse de son vécu professionnel¹⁸⁰, la construction d'une identité professionnelle comme l'indique Pastré dans la citation

¹⁸⁰ Pastré distingue, dans l'expérience, l'*accumulation* passive de strates d'expériences sans impact sur l'individu et l'*appropriation* mobilisant le détour réflexif, facteur de développement : « Ainsi il y a une expérience [...] qui procède par accumulation (de compétences, d'habiletés, de savoirs). *Et il y a une expérience [...] qui consiste en l'imputation forte par un sujet de ses actes et de leur sens, en ceci qu'il les reconnaît pour siens.* L'expérience comporte toujours deux faces : l'accumulation du passé et l'appropriation de ce même passé par soi-même. » (2005.232, *je souligne*).

suivante où le terme « expérience » sous-entend une appropriation identitaire après une mise à distance critique :

« l'expérience touche à l'identité dans la mesure où elle représente la capacité que nous avons de transformer ce que nous avons reçu de la vie en quelque chose que nous assumons et qui désormais fait partie de nous-même. » (2011.123).

S'élargissant à un indispensable questionnement sur les représentations, sur les valeurs qui guident l'action de l'enseignant ainsi qu'à une analyse critique du contexte institutionnel, toutes marques de la réflexivité selon Zeichner and Liston (cités par Bailey, Curtis, Nunan):

« If a teacher never questions the goals and the values that guide his or her work, the context in which he or she teaches, or never examines his or her assumptions, then it is our belief that this individual is not engaged in reflective teaching. »(2001.38/9) ¹⁸¹

la réflexivité s'ouvre alors à une réflexion éthique.

3.3. Une nécessaire dimension éthique

Dans un monde du travail où coopérer, se cordonner, travailler en équipe, privilégier le service constituent l'ordinaire de l'activité professionnelle, le savoir-être occupe une place de première importance. Aux composantes du savoir-être dans le monde du travail que sont l'autonomie, la prise de responsabilité, le savoir relationnel, s'en ajoute une autre très importante : l'éthique.

Une notion implicitement présente dans l'expression : « faire confiance » utilisée par Le Boterf, dans la citation ci-dessous, pour sa définition du professionnel :

« Le professionnel est la personne à qui un commanditaire ou un destinataire peut *faire confiance* pour qu'il prenne l'initiative de fournir des réponses pertinentes dans une situation-problème et qui ne laisse rien échapper d'important. » (2000/2001.190, *je souligne*).

¹⁸¹ « Si un enseignant n'interroge jamais les objectifs et les valeurs qui guident son travail, le contexte dans lequel il ou elle enseigne, ou n'interroge jamais ses hypothèses, alors nous sommes convaincus qu'il n'est pas engagé dans un enseignement réflexif. » Zeichner and Liston cités par Bailey, Curtis, Nunan (2001.38/39 – traduction personnelle).

Une notion sous-jacente dans les expressions : « responsable/meilleure pratique/digne de confiance » que convoque Lang lorsqu'il caractérise le professionnel :

« il (*le professionnel*) est responsable non pas de l'application de solutions connues, mais d'utiliser « *la meilleure pratique* », ou de s'engager dans un processus de recherche de solution *digne de confiance*. » (1999.169, je souligne).

Et, dans le domaine de l'enseignement, cette dimension éthique se présente comme un nécessaire prolongement de la réflexivité ainsi que le souligne Perrenoud :

« Contrairement à ce qu'on imagine parfois, une pratique réflexive ne se limite pas à l'action, elle porte aussi sur ses finalités et les valeurs qui la sous-tendent. On réfléchit au *comment*, mais aussi au *pourquoi*. » (2001.53).

Cette dimension éthique, Perrenoud la détaille en ces termes :

« Un praticien réflexif se pose, comme chacun, des questions sur sa tâche, les stratégies les plus adéquates, les moyens à réunir, le *timing* à respecter. *Mais il s'en pose d'autres, sur la légitimité de son action, les priorités, la part de négociation et de prise en compte des projets des autres personnes impliquées, la nature des risques encourus, le sens de l'entreprise, le rapport entre l'énergie déployée et les résultats attendus. Il questionne aussi l'organisation et la division du travail, les évidences que véhiculent la culture de l'institution et celle de la profession, les directives de l'encadrement, les savoirs établis, l'éthique passe-partout.* » (2001.61, je souligne).

3.4. Vouloir-agir et pouvoir-agir

Vouloir-agir et *pouvoir-agir* sont, nous l'avons vu, deux des conditions d'apparition de la compétence dans le monde du travail, la troisième étant le *savoir-agir*.

Dans l'enseignement des langues, le vouloir-agir a à voir avec un refus de l'enseignant de se figer dans la routine, avec un rejet d'une dégradation par usure de ses compétences professionnelles. Le vouloir-agir est lié à une quête incessante de renouvellement, une volonté de se surprendre par sa capacité à innover.

Quant au pouvoir-agir, il est largement lié à l'institution qui donne plus ou moins les moyens matériels, humains (notamment en relation avec les effectifs de classe permettant l'innovation), organisationnels (possibilité d'expérimenter, de travailler en équipe, de se réunir pour

débattre, mettre en commun ses problèmes, ses idées, ses doutes) pour développer des compétences, et qui sait ou non reconnaître la valeur de cet effort de perfectionnement¹⁸² autrement que d'une manière symbolique.

4. L'enseignant requis par la P.A.

Dans le chapitre 8, nous avons vu que Tochon (1993) avait identifié un « enseignant opérateur » du S.G.A.V., avatar du taylorisme, avait discerné un « enseignant analyste (notamment spécialiste dans l'analyse de besoins)/preneur de décisions » avec l'Approche communicative. *Le Cadre européen* exige, lui, un enseignant doté de compétences, capable de mettre en situation des savoirs, savoir-faire etc, pourvu de savoir-faire, de savoir-être, de réflexivité, d'éthique, c'est-à-dire un enseignant dont les caractéristiques recourent largement le portait en deux temps du *professionnel* que fait Le Boterf à travers les deux citations suivantes :

« Il (*le professionnel*) sait mobiliser l'ensemble des ressources de sa personnalité pour trouver une solution au problème de son client. Le professionnel s'engage à tout mettre en œuvre pour résoudre un problème ou faire face à une situation. » (2002.27) ;

« On attend cependant de lui (du professionnel), qu'il se réfère non seulement à une morale (règles déontologiques) mais à une éthique. Le professionnel donne un sens à son action en confrontant ses valeurs à la réalité des situations dans lesquelles il intervient. Il saura se remettre en question. [...]. Le professionnel est capable d'une réflexion éthique. » (2002.28).

Aussi, après l'« enseignant opérateur » du S.G.A.V., après l'« enseignant analyste » du Communicatif, est donc venu le temps d'un *enseignant professionnel des langues* qui, parce que professionnel, pourra envisager avec une certaine sérénité les défis de la complexité toujours croissante de l'enseignement/apprentissage des langues, qui, parce que professionnel, saura esquisser les dérives d'une approche

¹⁸² Pastré souligne l'importance de la reconnaissance des compétences : « il n'y a pas de développement sans autonomie d'un sujet qui met en œuvre son pouvoir d'agir ; et en même temps il n'y pas de développement possible s'il n'y a pas de reconnaissance d'autrui. Cela est particulièrement visible quand cette reconnaissance n'a pas lieu. » (2011.304, *je souligne*).

purement fonctionnelle de ses enseignements et qui gardera en mémoire que l'enseignement, et plus particulièrement celui des langues, comporte toujours une forte dimension humaniste, un impératif que nous rappelle fort à propos Roegiers :

« Il faut éviter que, par un développement étroit et exclusif des compétences, l'on ne tombe dans un enseignement utilitariste, dans lequel l'ensemble des apports devraient avoir une utilité à court terme. Si elle se doit d'outiller les élèves de façon très opérationnelle pour faire face aux situations diverses qu'offre la vie quotidienne et professionnelle, l'école reste probablement le seul lieu dans lequel l'élève peut acquérir des acquis à long terme, en particulier des outils intellectuels et des savoirs de base. *Il serait dommage d'opter pour un réductionnisme qui ferait de l'école l'empire de l'immédiat.* Les situations n'ont pas le monopole du sens. *Ce qui fait également sens, c'est la construction progressive de la personne en tant qu'être complexe, sensible, doté de pouvoir d'action sur les situations, mais aussi doté de pouvoir de recul par rapport à ces mêmes situations, c'est-à-dire de pouvoir critique.* » (2000.286, je souligne).

© EME Editions
www.eme-editions.be

Conclusion

La notion de compétence, élaborée par le monde du travail selon une approche humaniste qui l'envisage comme développement des capacités d'un individu pour répondre d'une manière créative à l'imprévu, comme expression de son autonomie, comme affectation de sens à un travail, à une existence, a permis de faire ressortir la présence dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* d'un nouveau paradigme méthodologique : la *Perspective actionnelle*. L'action, tant langagière qu'intellectuelle et physique, donne à ce paradigme sa cohérence. Le couple *compétence à communiquer langagièrement - tâche*, qu'articule l'opposition virtuel *vs* concret, constitue sa clé de voûte notionnelle. S'adjoignent à ce couple :

- les *stratégies*, qui rendent compte de la sélection, de la combinaison et de la mise en œuvre des ressources aussi bien cognitives que langagières, sociales, expérientielles, affectives dans l'exercice langagier,

- la *réflexivité*, composante du savoir-apprendre ;

- et l'*autonomie*, inséparable d'une activation de la compétence.

Toutefois, cette même référence à la notion de compétence développée par les univers de production souligne, par effet retour, certaines insuffisances dans l'élaboration du Paradigme actionnel et signale en conséquence les chantiers à ouvrir pour qu'il puisse s'implanter pleinement.

Ainsi, la compétence à communiquer langagièrement, pour être en cohérence avec la notion de compétence qui « De tout temps, [...] a été conçue comme étant de l'ordre de l'action. » (Tardif, 2006 : 17), comme référant non à des « savoirs théorique ou (*des*) connaissances déclaratives, mais (*à des*) savoirs en acte ou (*des*) séquences d'actions. » (*Idem* : 17, *j'ajoute*), doit s'ancrer fermement dans l'action. Les recherches en cours et à venir en linguistique actionnelle permettront vraisemblablement de mieux conceptualiser le lien entre langage et action physique et/ou intellectuelle. Cet ancrage fort dans l'action ne doit toutefois pas être oublieux de la dimension sociale et culturelle

de l'action. Aussi est-il notamment nécessaire d'intensifier les travaux sur les genres de discours et les genres professionnels, deux notions qui ouvrent la possibilité de théoriser les influences des institutions sociales sur l'agir social et culturel, toutes influences qui s'exercent par le biais d'impositions et d'interdictions langagières, matérielles, actionnelles, culturelles

Mais l'impact le plus sensible et le plus immédiat sur le Paradigme actionnel de la référence à une conception humaniste de la compétence doit se lire dans un élargissement de ce Paradigme actionnel du sociolinguistique et du socioculturel à la dimension psycho-cognitive.

L'élargissement de la part du psycho-cognitif dans le Paradigme actionnel peut advenir grâce à une prise en compte plus forte des stratégies et du savoir-mobiliser auquel elles s'intègrent, ce qui impose une recherche approfondie sur leur rôle et dans la sélection, la mobilisation, la combinaison des ressources et dans l'articulation des composantes de la compétence à communiquer langagièrément. De plus, mettre l'accent sur les stratégies de sélection, de mobilisation dans leur rapport avec l'activation des ressources et des composantes de la compétence à communiquer langagièrément projette automatiquement au premier plan la réflexivité, actuellement trop marginalisée dans le *Cadre*, et incite à s'interroger sur son rôle dans le développement de cette compétence à communiquer langagièrément.

D'autre part, accorder plus de poids au psycho-cognitif dans le Paradigme actionnel passe par la valorisation de l'autonomie, non seulement de l'apprenant, mais aussi du collectif d'apprenants, une autonomie qui ne soit pas synonyme, comme trop souvent dans le monde du travail, d'accentuation de l'exigence de résultats, avec un désintéret pour les moyens et pour l'appui nécessaires à leur atteinte et une non reconnaissance du travail fourni¹⁸³, mais qui soit doublée d'un étayage pertinent, mobilisable en cas de besoin, et d'une valorisation du travail fourni.

Enfin, dans le Paradigme actionnel, la motivation doit trouver toute sa place, une motivation en rapport avec les activités d'enseignement/

¹⁸³ « Si nul ne doute du fait que l'implication active et confiante puisse être source d'épanouissement pour les salariés, on sait aussi ce qu'entraîne comme souffrances et effets pervers une incitation à l'investissement personnel dénuée de toute contrepartie positive, fiable et durable. » Lallement (2007.143).

apprentissage qui ont à faire sens pour les apprenants et qui doivent entretenir des liens étroits avec l'indispensable développement de leur estime de soi, toutes nécessités que rappelle L. Collès : « il n'y a pas de mobilisation de soi et de ses ressources personnelles, pas de recherche de moyens d'action et de ressources externes sans activités qui n'aient de mobiles, de raisons d'agir, de buts souhaités. » (2001.608).

Tous ces chantiers, tant socio-linguistiques que psycho-cognitifs ne peuvent être dissociés d'une relance de la réflexion méthodologique qui doit se fixer pour axes de travail prioritaires la reconception de la séquence didactique autour de l'articulation du prescrit, et de l'autonomie, de l'individuel et du collectif, qui doit s'interroger sur l'élaboration d'un enchaînement des activités d'enseignement/apprentissage en cohérence avec la centralité de la/les tâche(s) dans la *Perspective actionnelle*, qui doit travailler sur le nécessaire renouvellement de l'évaluation¹⁸⁴ qu'entraîne la mise en œuvre d'un Paradigme actionnel significativement élargi sur les plans socio-linguistique et psycho-cognitif.

Beaucoup de travail reste donc à faire pour que l'on puisse parler de la *Perspective actionnelle* comme d'une méthodologie à part entière. Et le nombre de chantiers à lancer s'accroît encore si l'on ouvre la compétence à communiquer langagièrement à la compétence plurilingue, présentée par le *Cadre* comme un « retournement de paradigme » (2001 : 11) et à la « compétence pluriculturelle » défendue elle aussi par le *Cadre* (2001 : 12).

Toutefois, cette multiplicité de travaux à ouvrir ou à poursuivre signale qu'actuellement, en didactique des langues, nous sommes dans une période non plus de certitudes génératrices de répétition du même, sources de désinvestissement, mais bien au début d'un cycle, stimulant sur les plans intellectuels et didactiques, d'ouvertures, de recherches, d'expérimentations.

¹⁸⁴ Huver et Springer débouchent sur ce même constat d'urgence de renouvellement de l'évaluation imposé par l'introduction du paradigme actionnel : « Si l'on prend réellement en compte la visée sociale, et donc l'agir social complexe, il paraît difficile de maintenir l'idée d'une évaluation classique des fondamentaux scolaires (grammaire et lexicque) et des routines scolaires permettant de réaliser les tâches scolaires normées. » (2011.129). Et, en se référant aux travaux anglo-saxons sur « l'évaluation alternative », ils ouvrent des pistes pour une évaluation plus ouverte aux processus d'apprentissage, mieux à même de rendre compte de l'acquisition progressive d'un « agir social complexe ».

Références bibliographiques

Adam J.M., 1997, Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre, *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75.

Adam J.M., 1999, *Linguistique textuelle*, Paris : Nathan.

Adam J.M., 2001, En finir avec les types de textes, in Ballabriga M., (dir.), *Analyse des discours. Types et genres : Communication et Interprétation*, Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

Altet M., 1996, Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Amossy R., 2003, Rhétorique et analyse du discours. Pour une approche socio-discursive des textes in Adam J.M., Heidemann H., 2005, *Sciences du texte et analyse du discours, Études de Lettres 1.2*, Faculté des Lettres – Université de Lausanne.

Angel B., Lafitte J., 2004, *L'Europe. Petite histoire d'une grande idée*, Paris : Gallimard, coll. Découvertes.

Aubert N., Gaulejac V., de, 1991, *Le coût de l'excellence*, Paris : Éditions du Seuil.

Audigier F., Tutiaux- Guillon N., 2008, *Compétences et contenus : les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck.

Austin J.L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris : Éditions du Seuil.

Bailey M., Curtis A., Nunan D., 2004, *The Self as Source*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Bakhtine M., 1984, Les genres du discours, in *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

Beacco J.Cl., 2004, Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif, *Langages*, 153 ; vol. 38.

Beacco J.Cl., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.

Beacco J.Cl., mai – juin 2008, Tâches ou compétences ? , *Le français dans le monde*, 357.

Beacco, J.Cl., 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.

Beaujolin F. 2001, *Vers une organisation apprenante*, Paris : Éditions Liaisons.

Bellier S., 1998, *Le savoir-être dans l'entreprise*, Paris : Vuibert.

Bérard E., janv. 2009, Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 45.

Besse H., janv.1995, Méthodes, Méthodologie, Pédagogie, in *Le français dans le Monde, Recherches et Applications*.

Bhatia V.K, 1993, *Analysing Genre : language Use in Professional Settings*, Londres : Longman.

Billard J., 1997, *L'écléctisme*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Que sais-je ?*

Blanchet Ph. 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Louvain-la-Neuve – Paris : Peeters.

Blanchet Ph., 2011, Un portfolio n'est pas un portefeuille ... Réflexions sur l'humanisation des « compétences » plurilingues et interculturelles, in Molinié M. ,(dir.), *Démarche portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation pour la recherche action*, Cergy : Université de Cergy-Pontoise.

Bosman C., Gérard F.M., Roegiers X., 2000, *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Bouffard Th., 2006, Des apprenants autonomes ?, in Bourgeois E., Chapelle G., (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois E., 2006, La motivation à apprendre, in Bourgeois E., Chapelle G., (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France.

Bourguignon Cl., 2010, *Pour enseigner les langues avec le CECRL, Clés et conseils*, Paris : Delagrave.

Boutet J., 2008, *La vie verbale au travail*, Toulouse : Octarès Éditions.

Boutinet J.P., 1996, *Anthropologie du projet*, Paris : Presses Universitaires de France.

Boyer H., Rivera M., 1979, *Introduction à la didactique du français langue*

étrangère, Paris : CLÉ International.

Boyer H., Butzbach M., Pendanx M., 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLÉ International.

Bronckart J.P., 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.

Bronckart J.P., Dolz J., 2002, La notion de compétence : Quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? in Dolz J., Ollagnier E., (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.

Bronckart J.P., Bulea E., 2005, Coda : pour une approche dynamique des compétences (langagières) », in Bronckart J.P., Bulea E., Pouliot M., *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Paris : Didier.

Calvet L.J., 2004, *Essais de linguistique – La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris : Plon.

Campbell R., Wales R., 1970, The study of language acquisition in *New Horizons in Linguistics*, Edited by J. Lyons, Harmondsworth : Penguin Books.

Canale M., Swain M., 1979, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, Vol.I, 1.

Castellotti V., sept. 2002, Qui a peur de la notion de compétence ?, La notion de compétence en langue, *Notions en questions*, 6, Lyon : E.N.S. Éditions.

Cerf M., Falzon P., 2005, (dir.), *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Paris : Presses Universitaires de France.

Chomsky N., 1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Éditions du Seuil.

Claparède E., 1967, Introduction in Dewey J., *L'école et l'enfant*, Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.

Clot Y., 1999a, *La fonction psychologique du travail*, Paris : Presses Universitaires de France.

Clot Y., 1999b, De Vygotski à Léontiev via Bakhtine », in Clot Y., (dir.), Paris : La dispute.

Clot Y., 2008, *Travail et pouvoir à agir*, Paris : Presses Universitaires de France.

Collès L., 2001, Conclusion in *Didactique des langues romanes*, Bruxelles : De Boeck Duculot.

Coste D., 1978, Lecture et compétence de communication, *Le français dans le monde*, 141.

Coste D., 2004, De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue, in Auchlin A., Burger M., Filliettaz L., Grobet A., Moeschler J., Perrin L., Bossari C., Saussure L., de, (dir.), *Structures et discours – Mélanges offerts à Eddy Roulet*, ss la dir.de Québec : Éditions Nota Bene.

Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E., 1976, *Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Crahay M., Forget A., 2006, Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ? in Audigier F., Crahay M., Dolz J., (Eds), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck.

Cyr P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLÉ International.

Debyser F., 1972, L'enseignement du F.L.E. au niveau 2 in *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris : Hachette.

Dejours C., 1998, *Souffrance en France*, Paris : Éditions du Éditions du Seuil.

Delhaxhe A., 2006, Les politiques nationales pour le curriculum dans l'enseignement obligatoire en Europe : homogénéités et disparités de l'offre, in Audigier F., Crahay M., Dolz J., (Eds), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck.

Develay M., 1996, *Donner du sens à l'Ecole*, Paris : ESF Éditeur.

Dewey J., 1968, *Expérience et éducation*, Paris : A. Colin.

Dolz J., 2002a., L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en science de l'éducation revisités, *Notions en questions*, 6, Lyon : E.N.S. Éditions.

Dolz J., Ollagnier E., 2002b, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

Dolz J. (Eds), 2006, *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck.

Dufays J.L, Maeder C., 2003, Trois modèles didactiques en présence dans l'enseignement des langues, in Collès, L, Dufays J.L; Maeder C, *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

Durand M., Filliettaz L., 2009, (dir.), *Travail et formation des adultes*, Paris : Presses Universitaires de France.

Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford : Oxford University Press.

Évéquoz G., 2004, *Les compétences clé*, Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.

Falzon P., 1989, *Ergonomie cognitive du dialogue*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Filliettaz L., 2002, *La parole en action*, Québec : Éditions Nota Bene.

Filliettaz L., Bronckart J.P., 2005, Introduction, in Filliettaz L., Bronckart J.P., (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve – Paris : Peeters.

Fowler A., 1982, *Kinds of Literature*, Oxford : Clarendon Press.

Freinet C., 1964, *Les techniques freinet de l'école moderne*, Paris : A. Colin.

Fuchs C., Le Goffic P., 1992, *Les linguistiques contemporaines*, Paris : Hachette.

Galisson R., 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris : CLÉ International.

Gauléjac V., de, 2011, *Travail, les raisons de la colère*, Paris : Éditions du Seuil.

Ginsbourger F., 2010, *Ce qui tue le travail*, Paris : Michalon Éditions.

Goffman E., 1987, *Façons de parler*, Paris : Éditions de Minuit.

Grosjean M., Lacoste M., 1999, *Communication et intelligence collective*, Paris : Presses Universitaires de France.

Halte J.F. ; 1982, *Apprendre autrement à l'école, Pratiques*, 36.

Heyworth Fr., 2004, Why the CEF is important, in *Insights from the Common European Framework*, edited by Keith Morrow, Oxford : Oxford University Press.

Hofstede G., 1997, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York : McGraw-Hill USA.

Horton F. W., 2007, *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO.

Huver E., Springer. C., 2011, *L'évaluation en langues*, Paris : Didier.

Hymes D. H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris : Crédif/Hatier.

Hymes D.H., 1980, Interaction du langage et de la vie sociale, *Etudes de linguistique appliquée*, 37.

Jobert G., 1999, L'intelligence au travail in Carré Ph. et Caspard P., (dir.), *Traité des sciences et des techniques*, Paris : Dunod.

Jonnaert Ph., 2002, *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R., 2009, *Curriculum et compétences – un cadre opérationnel*, Bruxelles : De Boeck.

Jupp T.C., Hodlin S., Heddeshheimer C., Lagarde J.P., 1978, *Apprentissage linguistique et communication*, Paris : CLÉ International.

Kerbrat-Orecchioni C., 1986, *L'implicite*, Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni C., 2004, Que peut-on faire avec du dire? in *Cahiers de linguistique française*, 26, Université de Genève.

Krashen S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California : Pergamon Press Inc.

Krashen S.D., Terrell T. D., 1988, *The natural approach*, Prentice Hall.

Krashen S.D., Terrell T.D., 1983, *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Kühn T.S., 1983, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, coll. Champs.

Lacoste M., 1995, Paroles d'action sur un chantier, in Véronique D., Vion R., (Eds), *Des savoir-faire communicationnels*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Lacoste M., 2001a, Peut-on travailler sans communiquer ?, in Borzeix A., Fraenkel B., (coord.) *Langage et travail, Communication, cognition, action*, Paris : Éditions du CNRS.

Lacoste M., 2001b, Quand communiquer, c'est coordonner, in Borzeix A., Fraenkel B., (coord.), *Langage et travail, Communication, cognition, action*, Paris : Éditions du CNRS.

Lahire B., 2001, *L'homme pluriel*, Paris : Armand Colin/ Nathan.

Lallement M., 2007, *Le travail ; une sociologie contemporaine*, Paris : Folio Essais.

Lang V., 1999, *La professionnalisation des enseignants*, Paris : Presses Universitaires de France.

Le Boterf G., 1994, *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf G., 2002 (1^{ère} éd. 1997) *Développer la compétence des professionnels*, Paris : Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf G., 2008, *Repenser la compétence*, Paris : Eyrolles/ Éditions d'Organisation.

Le Boterf G., 2010a (1^{ère} éd. 2000), *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf G., 2010b, (1^{ère} éd. 2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Eyrolles/ Éditions d'Organisation.

Le Goff J.P., 1999, *La barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris : La Découverte.

Legendre M.F.; 2008, La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur, in Audigier F., Tutiaux-Guillon N., (dir.), *Compétences et contenus*, Bruxelles : De Boeck.

Leplat J., 1991, extrait de *Compétence et ergonomie*, in Amalberti R., Montmollin M, de, Theureau J., (dir.), *Modèles en analyse du travail*, Liège : Mardaga.

Leplat J., 2000, Les compétences collectives, extrait de *Compétences individuelles, compétences collectives, Psychologie du travail et des organisations*, 6.

Leplat J., Montmollin M., de, M. 2001, Préface in *Les compétences en ergonomie - Textes choisis et présentés par Leplat J, Montmollin M, de*, Toulouse : Octarès Éditions.

Lévy-Leboyer C, 2009, *La gestion des compétences*, Paris : Eyrolles – Éditions d'organisation.

Littlewood W., 1984, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge : Cambridge University Press.

Maingueneau D., 1996, *Les termes clés de l'analyse de discours*, Paris : Éditions du Seuil.

Maingueneau D., 1998, *Analyser les textes de communication*, Paris : Dunod.

Maingueneau D., 2004, Retour sur une catégorie : le genre, in Adam J.M., Grize J.B., Ali Bouacha M.A., (dir.), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon : Éditions Universitaires de Dijon.

Malglaive G., 1990 (2^e éd. 1993), *Enseigner à des adultes*, Paris : Presses Universitaires de France.

Masciotra D.; Rolf W.M., Morel, D., 2008, *Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.

Maurer B., 2011, *Enseignement des langues et constructions européennes*, Paris : Éditions des archives contemporaines.

Mayen Ph., 2005, Travail de relation de service, compétences et formation , in Cerf M., Falzon P., (dir.), *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Paris : Presses Universitaires de France.

Médina C., Oct. 2008, Formation linguistique des salariés du bâtiment et des travaux publics : enjeu, méthodologie, perspectives, *Points communs*, 38.

Moirand S., 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.

Moirand S., Déc. 1974, Audio-visuel intégré et communication(s), *Langue française* 24.

Montmollin M., de, 1994, La compétence dans le contexte du travail, in Minet F., Parlier M., Witte S., de, (dir.), *La compétence, Mythe, construction ou réalité*, Paris : L'Harmattan.

Morin E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Éditions du Éditions du Seuil ; coll. Essais.

Mourlhon-Dallies, F., 1994/95, Variations discursives d'écrits touristiques : l'exemple de Venise, in Moirand, S., Ali Bouacha, A., Beacco, J.Cl., Collinot, A. (éds.), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne : Éditions Peter Lang.

Neveu F., 2000, *Lexique des notions linguistiques*, Paris : Nathan.

Noël B., 1997, *La métacognition*, Bruxelles : De Boeck.

Normand R., 2008, Standards scolaires, in Van Zanten A., (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.

Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press.

Nunan D., 1996, *The Self-Directed Teacher*, Cambridge : Cambridge

University Press.

Nunan D., 1999, *Second Language Teaching & Learning*, Boston : Heinle & Heinle Publishers.

O'Malley J.M., Chamot A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.

Oiry E., 2003, *De la qualification à la compétence. Rupture ou continuité ?*, Paris : L'Harmattan.

Parlier M., 1994, La compétence au service d'objectifs de gestion, in Minet F., Parlier M., Witte S., de, (dir.), *La compétence, Mythe, construction ou réalité*, Paris : L'Harmattan.

Pastré P., 2011, *La didactique professionnelle*, Paris : Presses Universitaires de France.

Perrenoud Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF Éditeur.

Perrenoud Ph., 2000, L'école saisie par les compétences in Bosman C., Gérard F.M., Roegiers X, (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Perrenoud Ph., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF Éditeur.

Perrenoud Ph., 2011, *Quand l'école prétend préparer à la vie ... – Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, Paris : ESF Éditeur.

Petitjean A., 1991, Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel", *Recherches linguistiques*, XVI.

Petitjean A., 2007, Corpus et genres quelles interactions, in Bertrand O., Charolles M., François J., Schnedecker C., (Eds), *Discours, diachronie, stylistique du français*, 2007, Berne : Peter Lang.

Porcher L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette.

Potocki Malicet, D., 2006, *Eléments de sociologie de l'entreprise*, Paris : Economica – Anthropos.

Puren C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan/ CLÉ International.

Puren C., janv. Mars 1998, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Etudes de Linguistique Appliquée*, 109.

Puren C., 2006f, "De l'approche communicative à la perspective

actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise. » En ligne : <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006f/>>

Puren C., 2009 b, Variations sur le thème social en didactique des langues-cultures étrangères. En ligne : <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>>

Puren C., 2009 c, « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». En ligne : <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>>

Puren C., 2009c, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères, version longue de l'article du FDM, 45 ». En ligne : <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>>

Puren C., 2010c, "La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle". En ligne : <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010c/>>

Reuter Y, 2005, *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec François Ruellan*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Richer J.J., 2005, Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ?, *Synergies Chine*, 1.

Richer J.J., 2009, Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? in Lions-Olivieri M.L, Liria Ph., (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Éditions Maison des langues.

Richterich R., Suter B., 1981, *Cartes sur table*, Paris : Hachette.

Robert J.P., Rosen E., 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Éditions Ophrys.

Robert J.P., Rosen E., Reinhardt C., 2011, *Faire classe en FLE*, Paris : Hachette.

Robert P., 1973, *Dictionnaire alphabétique et analytique de la Langue Française*, Éditions Le Robert.

Roegiers X., 2000 (2 éd. 2010), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck.

Rosen E., 2006, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE International.

- Rosen E., 2009, Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *Le français dans le Monde, Recherches et Applications*, 45.
- Roulet E., 1977, *Un niveau-seuil ; Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Roulet E., 1999, *La description de l'organisation du discours*, Paris : Didier.
- Roulet E., 2005, Un tournant actionnel en analyse et didactique des discours in *Plurilinguisme et apprentissages*, Mélanges D. Coste, Lyon : E.N.S. Éditions.
- Saint-Georges I, de, 2004, Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier, *Cahiers de linguistique française*, 26.
- Schneuwly B., 2000, Les outils de l'enseignant – Un essai didactique, *Repères*, 22.
- Schön D., 1994, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford : Oxford University Press.
- Springer Cl., janv. 2009, La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 45.
- Stengers I, 1989, *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris : Les Éditions du Seuil.
- Stern H.H., 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford : Oxford University Press.
- Strauss A., 1992, *La trame de la négociation*, Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger, Paris : Éditions l'Harmattan.
- Suchman L.A., 1987, *Plans and Situated Actions. The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Supiot A., 2010, *L'esprit de Philadelphie*, Paris : Les Éditions du Seuil.
- Swales J.M., 1990, *Genre Analysis*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Tardif J., 1999, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif J., 2006, *L'évaluation des compétences*, Montréal : Chénelière

Éducation.

Tardif M., Lessard C., 1999, *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : De Boeck.

Terssac G., de, Chabaud C., 1990, Référentiel opératif commun et fiabilité, in Leplat J., Terssac G., de, *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*, Toulouse Octarès Éditions.

Tochon F.V., 1993, *L'enseignant expert*, Paris : Nathan.

Traverso V., 2004 (1ère éd. 1999), *L'analyse des conversations*, Paris : A. Colin.

Trompenaars F., Hampden-Turner C., 2004, *L'entreprise multiculturelle*, Paris : Maxima/ Laurent du Mesnil Editeur.

Van den Branden K., 2006, *Task-Based Language Education : From Theory To Practice*, Cambridge : Cambridge University Press.

Van Ek J.A., 1975, *Threshold Level*, Council of Europe : Pergamon.

Vergnaud G., 1996, Au fond de l'action, la conceptualisation, in Barbier J.M., (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Presses Universitaires de France.

Vergnaud G., 2004, Le développement cognitif de l'adulte, in Carré Ph, Caspar P., (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, ss la dir. de Paris : Dunod.

Vernant D., 1997, *Du discours à l'action*, Paris : Presses Universitaires de France.

Vernant D., 2010, *Introduction à la philosophie contemporaine du langage*, Paris : A. Colin.

Willis D., Willis J., 2007, *Doing Task Based Teaching*, Oxford : Oxford University Press.

Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London : Longman.

Witte S., de, 1994, La notion de compétence, problèmes d'approche, in Minet F, Parlier M., Witte S, de, (dir.), *La compétence Mythe, construction ou réalité*, Paris : L'Harmattan.

Wittorsky R., 1997, *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris : L'Harmattan.

Zarifian Ph., 1994, Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel in Minet F, Parlier M., Witte S, de, (dir.), *La Compétence/ mythe*,

construction ou réalité ? Paris : L'harmattan.

Zarifian Ph., 1996, *Travail et communication*, Paris ; Presses Universitaires de France.

Zarifian Ph., 2001a, *Objectif compétence*, Paris : Éditions Liaisons.

Zarifian Ph., 2001b, *Le modèle de la compétence*, Paris : Éditions Liaisons.

Zarifian Ph., 2005, *Compétences et stratégies d'entreprise*, Paris : Éditions Liaisons.

© EME Editions
www.eme-editions.be

Table des matières

Introduction	5
Première partie	
D'un constat de flou terminologique à un nécessaire historique de la notion de compétence	9
Chapitre 1	
La compétence : une notion polémique	11
Chapitre 2	
Les étapes d'une migration	17
Chapitre 3	
Évolutions de la notion de <i>compétence</i> : de Chomsky à l'Approche communicative	23
1. Chomsky et la <i>compétence</i>	23
2. Hymes et la <i>compétence de communication</i>	25
3. L'introduction de la <i>compétence de communication</i> en didactique du FLE : <i>Un niveau-seuil</i>	27
4. Différentes modélisations de la <i>compétence de communication</i>	29
4.1. Modélisation de D. Coste	29
4.2. Modélisation de Canale & Swain	30
4.3. Modélisation de Sophie Moirand	34
4.4. Modélisation de Boyer, Butzbach, Pendanx	36
4.5. Tableau récapitulatif des différentes modélisations de la compétence de communication dans l'Approche communicative	37
4.6. Conclusions	39
Deuxième partie	
Le Cadre européen commun de référence pour les langues : reconduction du Communicatif ou émergence d'un nouveau paradigme méthodologique ?	43
Introduction	45

Chapitre 4

Le Cadre européen commun de référence pour les langues considéré comme reconduction du Communicatif	47
--	-----------

Chapitre 5

Incitations pour une lecture autre du C.E.C.R.	51
1. Une reformulation de la compétence de communication ?	51
1.1. Les compétences générales.....	51
1.2. La compétence à communiquer langagièrement.....	55
1.3. Critiques de la compétence à communiquer langagièrement	56
2. Incitations pour une lecture autre du Cadre	58
2.1. Une conception actionnelle du langage.....	58
2.1.1. <i>La linguistique actionnelle</i>	60
2.1.2. <i>Nécessité d'établir un niveau de description supplémentaire</i>	61
2.1.3. <i>Dimension praxéologique et culture</i>	64
2.2. Réapparition des stratégies	64
2.3. La tâche	66
3. Émergence d'un ensemble notionnel.....	67

Chapitre 6

Le paradigme de la compétence dans le monde du travail.....	69
1. Évolutions du monde du travail.....	69
2. Les traits définitoires de la compétence dans le monde du travail	72
2.1. Une élaboration de la compétence en deux étapes.....	72
2.2. Traits généraux de la compétence	73
2.3. Une conception dynamique de la compétence	76
2.4. Compétence et schèmes opératoires.....	77
2.5. Extension du savoir-mobiliser.....	79
2.6. Les différentes composantes du savoir-être intégré à la compétence ...	79
2.7. La réflexivité comme marqueur de la professionnalité	82
2.8. La part langagière de la compétence	84
3. Les conditions d'émergence et de développement de la compétence	88
4. Tableau récapitulatif des traits de la compétence dans le monde du travail.....	90

Chapitre 7

Le C.E.C.R. comme esquisse d'un nouveau paradigme méthodologique	95
---	-----------

1. La compétence dans le monde du travail et dans <i>Le Cadre européen</i> : convergences.....	95
2. <i>Le Cadre</i> ou l'esquisse d'un nouveau paradigme méthodologique.....	98

Chapitre 8

Des influences de l'idéologie politico-économique sur la didactique des langues.....

1. Des constats émanant de divers domaines	101
2. Évolutions parallèles entre conceptions économiques et conceptions de l'enseignant.....	102
3. <i>Le Cadre</i> sous l'influence de l'économie néolibérale	103

Troisième partie

Implications didactiques et méthodologiques.....

Introduction	109
--------------------	-----

Chapitre 9

Retour sur la linguistique actionnelle, la compétence à communiquer langagièrement et les stratégies.....

1. La linguistique actionnelle	111
2. La compétence à communiquer langagièrement.....	112
3. Savoir-mobiliser, stratégies de compréhension/production, stratégies d'apprentissage.....	114

Chapitre 10

Reconception de la tâche

1. Nécessité de solidariser la compétence à communiquer langagièrement avec la tâche	119
2. Une définition conceptuelle imprécise de la tâche	121
3. Les effets ambivalents d'une influence méthodologique.....	123
3.1. Une référence sur le mode implicite.....	123
3.2. Origines du <i>T.B.L.T.</i>	125
3.3. Définition de la tâche dans le <i>T.B.L.T.</i>	126
3.4. Une référence insuffisamment exploitée	129
3.5. Une référence aux effets entravants.....	132
4. Un possible affinement de la notion de tâche : le recours au genre de discours.....	135

4.1. Tâche et « Speech event » (événement de communication).....	135
4.2. « Événement de communication » et genres de discours : de la définition bakhtinienne des genres de discours aux actuelles définitions étendues des genres de discours	136
4.3. Proposition de définition du genre appréhendé comme prescriptions textuelles.....	139
4.4. Proposition de regroupement synthétique des contraintes génériques	140
4.5. Illustration des contraintes génériques configurant un énoncé de la vie sociale	142
4.6. Tâche = genre(s) de discours	146
4.7. Extension des genres de discours aux genres sociaux d'activité ...	148
4.8. Pour une définition multidimensionnelle de la tâche.....	152
Chapitre 11	
Tâche vs projet	153
1. Tâche et genres de discours contraints.....	153
2. Projet et guidage ouvert à la créativité.....	154
Chapitre 12	
Repenser la séquence didactique	159
1. Rejet de la démarche P.P.P.....	160
2. Pour une approche renouvelée de la séquence didactique	160
Chapitre 13	
Quel enseignant de langue pour une mise en œuvre de la Perspective actionnelle ?	163
1. L'enseignant communicatif	163
2. L'enseignant actionnel : un rôle accru.....	164
3. Une redéfinition du métier d'enseignant de langue(s) à partir de la notion de compétence	164
3.1. Des savoirs et savoir-faire mis en situation	164
3.2. Du Savoir-mobiliser à la réflexivité	165
3.3. Une nécessaire dimension éthique	168
3.4. Vouloir-agir et pouvoir-agir	169
4. L'enseignant requis par la P.A.....	170
Conclusion	173
Références bibliographiques	177

© EME Editions
www.eme-editions.be



ISBN : 978-2-8066-0341-8
Dépot légal : 2011/9202/340
Prix : 12,00 €
ID EME : E4045954