

Dr Salah FAID : University of M'Sila - Algeria
salah.faid@univ-msila.dz



La notion de compétences dans le contexte du français langue étrangère, un concept incontournable

The notion of competence in the context of French as a foreign language, an essential concept



Date d'acceptation / تاريخ القبول	Date de soumission / تاريخ الاستقبال
08.03.2020	05.03.2020
Date de publication / تاريخ النشر	
08.05.2020	

Abstract

In the field of teaching / learning foreign languages, French in this case, the installation of assessable skills is considered the most crucial and important task, but also the most ardent task because it is the basis of this skill set that the teaching / learning process builds its qualitative foundation.

However, pedagogical practices teach that working on skills requires a good knowledge of these skills through teaching practice; the present study is intended to shed light on the concept of competence, a point which not only makes it possible to know the principles on which the construction of competences is based, but also the manner of implementing them in the context of FFL, and above all, how to assess them.

key words

- Teaching, learning, competence, installation of skills, evaluation.

Résumé

Dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, le français en l'occurrence, l'installation des compétences évaluables est considérée comme la tâche la plus cruciale et importante, mais aussi la tâche la plus ardente car c'est à la base de cette installation des compétences que le processus enseignement / apprentissage construit son fondement qualitatif.

Pendant, les pratiques pédagogiques renseignent sur le fait que travailler des compétences exige une bonne connaissance de ces dernières par la pratique enseignante ; la présente étude se veut un point d'éclairage quant à la notion de compétence, un point qui permet non seulement de connaître les principes sur lesquelles se basent la construction des compétences, mais aussi la manière de les mettre en place en contexte de FLE, et surtout, la manière de les évaluer.

Mots-clés

- Enseignement, apprentissage, compétence, installation de compétences, évaluation.

ملخص

في مجال تدريس / تعلم اللغات الأجنبية، الفرنسية على وجه التحديد، يعتبر تثبيت المهارات القابلة للتقييم من بين الممارسات الأكثر حجم والأكثر أهمية، ولكن، يعتبر أيضاً من بين المهام الأكثر صعوبة إذ على أساس هذه المهارات يرتكز بناء آلية التعليم / التعلم من الجانب النوعي. ومع ذلك، فإن الممارسات التربوية تدلنا على أن العمل على المهارات، يتطلب معرفة جيدة بهذه الأخيرة، من خلال تطبيقات التدريس؛ تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم الكفاءة، وهو جانب، لا يتيح فقط معرفة المبادئ التي يستند إليها بناء الكفاءات والمهارات فحسب، ولكن أيضاً، يتيح تتبع كفاءات وطرق تنفيذها في سياق الفرنسية كلغة أجنبية، وقبل كل شيء، كيفية تقييمها.

الكلمات المفتاحية

- التدريس، التعلم، الكفاءة، تلقين المهارات، التقييم.

Introduction

Nous préférons aborder le terme compétence d'abord dans son assertion la plus générique, car ceci nous semble nécessaire pour déboucher – en limitant de plus en plus notre champ d'investigation – vers son assertion la plus raffinée, la plus spécifique et la mieux appropriée. Autrement dit, nous évoquerons en premier lieu la sphère définitoire relative à cette notion qui serait explicitement étendue, car elle trouve son encrage dans plusieurs domaines et émane en même temps de diverses disciplines telles que la didactique, la linguistique, etc.

Nous essayerons ensuite de cerner cette sphère et de focaliser notre exploration sur le concept de compétence en didactique, plus spécialement dans l'enseignement – apprentissage du FLE. Enfin, nous limiterons davantage cette exploration pour cheminer vers la compétence de la compréhension de l'écrit, considérée par les spécialistes en FLE parmi les compétences initiales et fondamentales.

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

Ainsi, et de par la nature qui paraît compliquée dès le départ de cette notion de compétence, nous pensons – tout en suivant régulièrement l'itinéraire que nous avons proposé dans le paragraphe précédent – apporter les simplifications et les éclaircissements adéquats pour ce terme. Les résultats colletés en fin de ce chapitre serviront de plate-forme descriptive à partir de laquelle, le lecteur aura toute l'occasion de construire une représentation comparative et distinctive avec les autres résultats que nous nous efforcerons à mettre en lumière au cours du deuxième chapitre. Sans pour autant oublier que les résultats de ce premier chapitre, doivent sans grandes difficultés garantir l'accès au processus de la signification dont nous pensons faire correspondre ultérieurement avec d'autres éléments.

Le terme compétence donc, semble de nos jours devenir un vocable passe-partout et une notion de base dans presque la majorité des domaines. En 2011, une simple recherche effectuée sur le moteur de recherche Google nous donne le chiffre de 1910000 (simple requête

sur le moteur de recherche www.google.fr) sites internet traitant de compétences, soit 22500000 (Ibid.) références uniquement pour les pages francophones. La liste pourrait s'étendre longuement si nous avons pris le soin de répertorier tous les livres et les articles portant sur les compétences. Nombreux sont ceux dans le monde de la recherche et de la formation qui s'y intéressent et cherchent à les caractériser : elles sont techniques, comportementales, transversales, cognitives, sociales, imitatives, innovatrices, générales, spécifiques, tantôt associées à des savoirs, à des savoir-faire ou à des savoir-être, tantôt mixant ces trois types de savoirs ou plus (habiletés, capacités, schèmes, représentations, etc.), tantôt tacites ou explicites, tantôt acquises, requises, reconnues, déclarées, professées, mobilisées, etc.

1. Le concept compétences

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

« Compétence. Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle. Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole d'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue – phonologie, morphologie et syntaxe – dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole (ou « performance » en termes chomskyens ; voire aussi l'opposition saussurienne entre « langue » et « parole »). Si l'objectif principal d'une langue est formulé en terme de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques : grammaire-traduction, exercices structuraux etc. Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. On parle d'autre part, en psycholinguistique, de compétence textuelle. En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des

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

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

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

1.1. Compétence, notion en cours de définition

La notion de compétence a de multiples sens. « Je définirai une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (Perrenoud, P. 2000 : 7). Il semble que cette définition proposée par Philippe Perrenoud, entremêle deux termes, qui

paraissent déjà des termes-clés pour la notion de compétence : capacité et connaissances. Pour faire face donc le mieux possible à la situation évoquée par Philippe Perrenoud, nous devons en général mettre en jeu et en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires parmi lesquelles des connaissances.

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

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

Certains enseignants confondent le plus souvent entre les deux termes compétence et performance, ou encore entre compétence et compétition. Dans leur esprit, la performance est liée au fait d'être le meilleur, de réussir pour se distinguer des autres. La compétition, elle, est liée au fait d'entrer en concurrence avec les autres, voire parfois de les vaincre. Cette conception ne rejoint pourtant pas les propos de Suzelle Leclercq qui précise que « *l'individu utilise nécessairement ses capacités réceptives et productives, communicatives et langagières, des démarches intellectuelles qui lui permettent d'agir sur les choses, sur les autres* » (Suzelle, L. 1995 : 46). La compétence donc, c'est autre chose ; c'est pouvoir réaliser une tâche correctement : une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours ; le policier qui, le matin, veille à ce que toutes les voitures puissent rapidement passer le carrefour, est compétent pour régler la circulation, etc.

Xavier Roegiers explique que « *La compétence c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire* » (Roegiers, X. 2006 : 12).

De même, à l'école, nous cherchons aujourd'hui à développer les compétences de l'apprenant pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu et plus tard, dans sa vie professionnelle.

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

1.2. La compétence et la capacité

Capacité et compétence, sont des termes couramment utilisés dans le domaine pédagogique, notamment en ce qui concerne la définition des objectifs (l'apprenant doit être capable de ...) et l'élaboration des référentiels. Philippe Meirieu marque la relation de dépendance liant l'un à l'autre « une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur du vide » (Meirieu, P. 1987 : 130). Tandis que Patrice Pelpel, lui, souligne que les deux termes « apparaissent maintenant dans la terminologie des nouveaux programmes pour toutes les disciplines, mais sont souvent utilisés l'un pour l'autre ou de manière incohérente » (Patrice, P. 2005 : 27). Il est possible d'en préciser le sens en s'appuyant sur le mode de présentation des référentiels :

- une capacité désigne un ensemble d'aptitudes susceptibles d'être mises en œuvre dans un nombre indéfini de situations. Elle n'est donc, en elle-même, ni observable, ni évaluable et comporte un aspect virtuel tant qu'elle n'est pas déclinée en compétences. Communiquer, analyser, concevoir, définir, etc. sont des capacités.
- une compétence, en revanche, désigne la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire dans un domaine particulier. Elle peut faire, à ce titre, l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation. Par exemple, la capacité communiquer peut

s'analyser en un certain nombre de compétences aussi variées que : rédiger un rapport, gérer une communication téléphonique, faire un exposé oral, etc. C'est à partir de la définition des compétences qu'il est possible de définir des objectifs d'apprentissage.

1.3. La compétence et la connaissance

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

Nous pouvons dire alors que les connaissances jouent un rôle majeur dans la résolution d'un problème. Sous cet angle, René La Borderie dénote avec précision le terrain d'étude de la psychologie cognitive en stipulant que « *La psychologie cognitive se centre sur l'étude précise des mécanismes d'apprentissage des élèves, donc sur l'individu, et sur la situation d'apprentissage* » (Richard, J-P. 2000 : 18). Or, la maîtrise des connaissances implique trois types d'activité distincts : les activités de compréhension « *qui consistent à construire des interprétations* » (Ibid. 46), les activités d'apprentissage consistant à modifier ou à restructurer les connaissances antérieures et à les stabiliser à un moment donné et les activités de production qui reposent sur la mise en œuvre (par des textes ou par des objets) des apprentissages effectués.

« *Va-t-on à l'école pour acquérir des connaissances ou développer des compétences?* » (Perrenoud, P. 2000 : 6). Cette question que posait Philippe Perrenoud dans l'introduction de son ouvrage Construire des compétences semble cacher un certain malentendu. Ce malentendu consiste à croire qu'en développant des compétences, nous renonçons à transmettre des connaissances. Nous avons déjà admis que, presque toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois très étendues, qu'elles soient issues de l'expérience personnelle, du sens commun, de la culture partagée au sein d'un cercle

de praticiens ou de la recherche technologique ou scientifique. Plus les actions envisagées sont complexes, abstraites, médiatisées par des technologies, fondées sur des méthodes systémiques de la réalité, plus elles exigent des connaissances étendues, pointues, organisées et fiables.

2. Comment comprendre les compétences

Nous savons qu'à l'école, les compétences se définissent année par année et discipline par discipline. Dans ce cas, elles sont appelées « *compétences terminales* » (Reogiers, X. 2006 : 19). Exemple : en fin de la première année primaire, l'apprenant doit pouvoir, dans une situation de communication, produire une phrase de trois mots à partir d'une image.

Pour que nous puissions comprendre ce qu'est une compétence, il faut que nous déterminions essentiellement trois composantes assurant son bon fonctionnement et qui doivent être reliées au vécu extra scolaire des apprenants.

- La maîtrise d'un ensemble de connaissances, de savoirs.
- La maîtrise d'un ensemble de savoir-faire.
- La maîtrise d'un ensemble de savoir-être.

2.1. Acquisition des compétences (terminale / transversale)

Une compétence terminale est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Xavier Roegiers explique que « *Les compétences terminales constituent la charpente des programmes* » (Ibid. 20). Cela signifie que c'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation. Nous pouvons constater que les compétences terminales s'inspirent d'un autre type de compétences : les compétences transversales, qui sont des compétences très générales et qui s'appliquent à plusieurs disciplines comme le fait de chercher par exemple une information ou de traiter cette information. Ces compétences transversales quant à elles, constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles. C'est la raison pour laquelle nous les évaluons à travers les compétences terminales.

Les spécialistes en pédagogie nous apprennent que ce qui importe, c'est que l'apprenant ait acquis des compétences pour pouvoir poursuivre sa scolarité, mais là, il ne s'agit pas de quelques apprenants forts, mais de la majorité des apprenants. Il ne faut pas laisser comprendre aussi que dans une classe de 30 apprenants par exemple, il faut que les 30 doivent avoir acquis, de la même manière, les mêmes

compétences. Il y a évidemment toujours un ou deux apprenants qui ont des problèmes particuliers et qui ont besoin d'une aide adéquate.

D'après ces mêmes spécialistes, l'acquisition des compétences donc doit viser la grande majorité des apprenants. Xavier Roegiers fait surgir qu' « *On ne cherche pas à ce que l'enseignant voie tout son programme [...] mais à ce que tous les apprenants acquièrent les compétences* » (Ibid. 29). C'est-à-dire qu'il faut se placer du point de vue des apprenants et non celui de l'enseignant. Dans cette idée même, Genevière Chabert-Ménager nous rappelle que la notion centrée sur l'apprenant, devenue en didactique des langues étrangères un concept majeur, est depuis bien longtemps au centre même des interrogations didactiques « *Depuis plus de deux mille ans, nous aurions dû comprendre que l'attention portée à l'élève constitue la condition sine qua non de la réussite dans les apprentissages intellectuels* » (Chabert-Ménager, G. 1996 : 30).

2.2. Facultés d'une compétence

Toujours d'après Xavier Roegiers « *Les ressources d'une compétence* » (Roegiers, X. 2006 : 30) regroupent l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ainsi que les compétences disciplinaires que nous pouvons mobiliser lorsque nous exerçons une compétence, et donc ce que nous devons maîtriser si nous voulons acquérir cette compétence. Donnons l'exemple de la compétence : jouer au football qui nécessite que les ressources suivantes soient acquises :

- Des savoirs : connaître les règles du football, connaître la signification des marques au sol, etc.
- Des savoir-faire : faire une passe, dribbler un adversaire, faire une tête, marquer un but, etc.
- Des savoir-être : avoir des réflexes, respecter les règles, être prudent, être courtois, etc.

Il y a aussi des ressources dites externes, un ballon, un terrain de football, etc.

Multiplés sont les concepts et les notions inhérents avec l'enseignement – apprentissage et qui demeurent difficiles à distinguer ; de là, il nous semble que seule une étude approfondie, serait susceptible de rendre compte de l'ampleur significative de ces notions entre autres, savoir et compétence.

Nous savons qu'en didactique des langues, le terme savoir figure d'une manière récurrente. L'illustration que proposait René La Borderie pour ce vocable nous paraît intéressante dans la mesure où

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

Historiquement parlant, le mot savoir trouvait son ancrage dans presque toutes les disciplines ; en didactique, la lexie savoir déclaratif (Cuq, J-P. 2003 : 218), est entrée en débat sur le rapport avec celui de savoir-faire. Dans la situation éducative, et d'après les propos de Gilbert Dalgalian, il est notablement nécessaire de préciser, surtout dans les nouvelles méthodes, que c'est plutôt à l'apprenant qu'appartient la tâche de construire son savoir, « il n'est d'acquisition profonde et durable que si le savoir a été construit par l'apprenant lui-même » (Dalgalian, G., Lieutaud, S. et Weiss, F. 1981 : 96). Tout comme le souligne aussi Jean-Pierre Astolfi pour qui, la notion de savoir est constamment le résultat d'un processus de construction intellectuelle « [...] le savoir résulte d'un effort important d'objectivation » (Astolfi, J-P. 1992 : 70).

3. Types de savoirs dans la compétence

Nous savons que pour des apprenants, le terme savoir déclaratif renferme une sorte de connaissance abstraite que ces apprenants peuvent énoncer et formaliser. Exemple, pour une question qu'on pose à un apprenant : Connaissez-vous le soleil ? La réponse : Oui, semble évidente, mais les détails se rapportant à cette question sont plus précis, composantes du soleil, sa taille, la distance qui le sépare de la terre, etc. sont tous des détails qui ne relèvent pas de ce type de savoir.

Pour certains didacticiens de la langue, le terme savoir désigne l'ensemble des connaissances linguistiques, tandis que savoir-faire se rattache essentiellement au cadre communicatif. Aussi, l'idée que nous pouvons construire pour la réalisation de l'un ou de l'autre, révèle le plus souvent que le premier (savoir) précède nécessairement le second (savoir-faire).

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

nous pouvons admettre ordinairement que le savoir seul ne peut garantir un savoir-faire véritable.

3.1. Savoir procédural : savoir-faire

A la différence du premier type (*savoir déclaratif*), le savoir procédural est – en se référant toujours à l’approche communicative – étroitement lié avec la compétence discursive, ce qui lui permet d’être surtout implicite, internalisé et directement utilisable pour des besoins communicatifs car il suppose une automatisation du savoir déclaratif ; Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon mettent l’accent sur cette automatisation en affirmant que

« Les connaissances procédurales indiquent la manière d’organiser les actions (les savoir-faire) [...] elles sont des habilités perceptivo-motrices et cognitives. [...] Leur acquisition et leur automatisation dépendent d’une pratique répétée et prolongée de l’activité en question » (Foulin, J-N. & Mouchon, S. 1999 : 19).

Cela signifie qu’il s’agit d’un savoir que nous pouvons mettre immédiatement en pratique. Exemple, si l’on pose à un apprenant la question : Connaissez-vous le présent de l’indicatif ? La réponse : Oui, demeure un savoir du type déclaratif, mais pour la question : Savez-vous conjuguer le verbe résoudre au présent de l’indicatif ? La réponse à cette question implique nécessairement la mise en pratique de ce savoir déclaratif, et est donc un savoir de type procédural.

Aussi, Jean-Pierre Cuq précise que « Dans l’approche communicative, on convient d’ajouter des savoir-faire d’ordre non verbal : contact oculaire, proxémique, kinésique » (Cuq, J-P. 2003 : 219), c’est-à-dire que nous pouvons approprier discursivement la capacité d’utiliser telle ou telle forme de la langue cible en organisant les déroulements que tel ou tel événement discursif doit en principe respecter.

3.2. Savoir-être

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

Ceci nous permet de dire, selon Jean-Pierre Cuq, que l'ouverture vers d'autres cultures serait conséquemment approuvée et stimulée si bien que l'apprenant prendra conscience des valeurs et des attitudes culturelles. Sans pour autant négliger l'aspect de l'identité personnelle, cet apprenant n'ayant pas à se modifier ou transformer en réplique d'un locuteur natif. Dans ce sens donc, « on pourra même imaginer à supplanter savoir-être par savoir se comporter » (Ibid. 219), toujours d'après les propos de Jean-Pierre Cuq.

4. Structuration des compétences

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

4.1. Compétences fondamentales

Le concept de compétence, nous le savons déjà, est difficilement définissable. Il est présent dans plusieurs disciplines d'où sa variété interprétative. En didactique des langues, la compétence de communication est aussi un concept fort contemporain. Depuis plus d'une dizaine d'années, Isabelle Dufour nous rappelait que « *La quasi-totalité de méthodes de français langue étrangère [...] se fondent sur la notion centrale de compétence de communication* » (Dufour, I. 2003 : 28), de même, Louis Porcher fait remarquer que ce concept constitue l'objet même de ces méthodes en ce qui concerne leur pratique « *Aujourd'hui, les méthodes pédagogiques dominantes, [...], sont les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire qui visent à développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer* » (Porcher, L. 1995 : 23).

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

A ces quatre compétences, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ajoutent une cinquième qu'ils qualifiaient de transversale « *Il existe cependant, selon nous, une cinquième compétence transversale aux quatre autres : c'est la compétence d'évaluation* » (Cuq, J-P. & Gruca, I. 2002 : 149). C'est par le fait que cette cinquième compétence est omniprésente au cours de la réalisation des quatre premières que nous pouvons véritablement saisir son caractère de transversale. La preuve en est que l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production (orale ou écrite) quand nous parlons ou quand nous écrivons. En outre, nous évaluons nous-mêmes les productions des autres (écrites ou orales) lorsque nous lisons ou nous écoutons.

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

42. Compétence de communication

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

Les adeptes de la compétence de communication prônent que « *c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* » (Cuq, J-P. 2003 : 24). Ceci dit, les activités d'expression ou de compréhension se rapprochant de la réalité de communication, les documents authentiques, les simulations, les jeux de rôles, etc. peuvent déterminer le cadre général de ce que l'on appelle, dans l'approche communicative, les supports d'apprentissage. Pas très loin d'ailleurs de cette

conception, Robert Galisson dénote l'aspect capital accompagnant l'installation de ce type de compétence : « Viser la mise en place d'une compétence de communication, [...], c'est évidemment tabler sur ce que peut avoir de motivant un apprentissage permettant d'atteindre des résultats tangibles, patents, dans certaines activités [...] de compréhension » (Galisson, R., Bautier, E., Lehmann, D., Coste, D., Porcher, L., Hebrard, J. et Roulet, E. 1980 : 43).

Dans tous les cas, nous visons dans l'enseignement d'une langue étrangère à faire acquérir cette compétence de communication qui, en dépit de sa subtilité, peut être analysée selon les quatre composantes proposées par Sophie Moirand (Moirand, S. 2002 : 150).

- La composante linguistique qui, pour permettre d'identifier ou de réaliser une grande variété de messages, touche la connaissance de divers systèmes de règles : syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques, voire même, textuelles.
- La composante discursive, renfermant selon les dissemblables particularités propres à n'importe quelle situation de communication, aussi bien la connaissance que l'utilisation des différents types de discours à ajuster et conformer.
- La composante référentielle, c'est-à-dire, celle qui est relative à la connaissance du cadre d'expérience, de la pratique et de référence.
- La composante socioculturelle qui favorise la connaissance et l'interprétation de l'ensemble des règles du dispositif culturel ; plus particulièrement, celles qui gouvernent les modèles sociaux de communication et d'interaction.

4.3. Compétence langagière

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

Conclusion

En terminant cette partie, nous tenons à rappeler que notre but était celui de décrire et de mesurer la compétence de compréhension chez des élèves pendant la lecture dans deux situations différentes, dans la lecture des textes ordinaires d'abord, puis dans la lecture des bandes dessinées. Ceci nous a permis de comparer l'impact de cette compétence dans les deux situations citées.

En effet, nous avons remarqué que les données théoriques abordées dans cette partie font dire que la compétence de compréhension semble mieux développée pendant la lecture des bandes dessinées. Ceci est dû – comme nous l'avons souligné plus haut dans plusieurs situations – aux caractéristiques des bandes dessinées qui font appel aux illustrations qui permettent dans certains cas de renforcer la compréhension du texte.

Dans la troisième partie, nous vérifierons toutes ces données en les exposant à la pratique avec des classes de 4^{ème} année primaire. Cette vérification consistera à mettre en comparaison la compétence de compréhension de l'écrit dans deux situations différentes ; d'abord avec le groupe témoin où il sera question de travailler ladite compétence de compréhension de l'écrit dans des textes ordinaires, puis, avec deux autres groupes expérimentaux où la même compétence sera travaillée dans la bande dessinée.

Bibliographie

1. Arénilla, L. & all. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
2. Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.
3. Bourdieu, P. « L'économie des échanges linguistiques ». In Dabène, M. (Chiss, J-L. & Marchand, F. corr.) (1985). *L'adulte face à l'écrit*. Revue *Étude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire*. n° 59. Paris : Didier Érudition.
4. Chabert-Ménager, G. (1996). *Des élèves en difficulté*. Paris : L'Harmattan.
5. Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : PUG, coll. FLE.
6. Cuq, J-P. (2003). *ASDIFLE. Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
7. Dalgalian, G., Lieutaud, S. et Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.

8. Dufour, I. (2003). « Compétence linguistique ou communicative ». Revue *Le français dans le monde*. n° 328, Juillet-Aout. Paris : CLE International.
9. Faid, S. (2018). BD et processus de compréhension. La question des pratiques en FLE. Beau Bassin : Éditions Universitaires Européennes.
10. Faid, s. (2018). bd et processus de compréhension. la question des pratiques en fle. beau bassin: éditions universitaires européennes
11. Foulin, J-N. & Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan Université, coll. Education.
12. Galisson, R., Bautier, E., Lehmann, D., Coste, D., Porcher, L., Hebrard, J. et Roulet, E. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
13. La Borderie, R., PATY, J. et Sembel, N. (2000). *Les sciences cognitives en éducation*. Paris : Nathan Université, coll. Éducation 128.
14. Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.
15. Morfaux, L-M. & Lefranc, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
16. Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : DUNOD.
17. Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
18. Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline*. Paris : Hachette Livre.
19. Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Livre.
20. Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, coll. Éducation et formation, Gaston Mialaret dir.
21. Reogiers, X. (2006). *L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*. Alger : M.E.N.
22. Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.
23. Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, coll. Éducation et formation.
24. Suzelle, L. (1995). *Scolarisation précoce : Un enjeu*. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Repères pédagogiques.