
CONSIDÉRATIONS SUR LA NOTION DE COMPÉTENCE DANS LA
DIDACTIQUE DES LANGUES

Angelica Vâlcu
Universitatea Dunărea de Jos, Galați

Notes on the Concept of "Competence" in Teaching Foreign Languages (Abstract)

Competence in teaching foreign languages can no longer be reduced to its linguistic components. It has become more than necessary to go beyond the stage of involving the student (non-native speaker) in improving only certain functional abilities (savoir – faire) provided by acquired linguistic automatic use. Other elements of the communicative competence are the so-called communicative strategies, among which we can mention the capacity of planning, organizing, correcting, evaluating, modifying the act of communication. The new paradigm, as the object of our research, advances the idea of a multidimensional communicative competence.

Evaluating the linguistic aspect of the competence would take into consideration the theoretical knowledge only, but competence can be more effectively measured within the interactions the speaker is faced with. The speaker should be able to express all realities and to use his competence represented by his own operational abilities.

Le concept de «*compétence de communication*»¹, concept central dans l'approche communicative centrée sur l'apprenant, a beaucoup évolué les derniers temps. On voit, pourtant, que c'est toujours le concept de «*compétence linguistique*» qui domine dans l'évaluation de l'acquisition d'une langue étrangère.

Ce qui intéresse pour évaluer la compétence de communication ce sont les critères d'évaluation. Ces critères peuvent être fournis le mieux par l'optique pragmatique-interactionnelle qui assure un nouveau cadre de référence: de la compétence linguistique unitaire à une compétence multidimensionnelle. L'optique linguistique initiale qui avait en vue le travail sur une langue hypothétiquement pure, peut être intéressante pour actualiser des systèmes de règles mais aboutit à l'élimination de ce qui constitue l'essentiel des performances quotidiennes des locuteurs et surtout, laisse de côté l'analyse et la description des discours et des conversations ordinaires.

Si l'on se réfère à sa propre pratique d'enseignant, on constate que, en dehors de certaines corrections concernant des problèmes de morphologie (formes verbales incorrectes, concordance des temps, mode non adéquat), de syntaxe (mauvaise maîtrise des termes de subordination, ruptures de construction), de

¹ Greimas, A., J., *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette Université, Paris, 1979, p. 52.

vocabulaire (terme non approprié au contexte, registre de langue, néologisme), ou d'orthographe, les critères d'évaluation d'un texte restent aléatoires, subjectifs, même arbitraires. Or, si les enseignants maîtrisent ce qui concerne la phrase, dont la construction répond à des règles qui leur sont, en partie, connues, pour les dysfonctionnements affectant le texte, les règles de bonne formation textuelle leur échappent. Le professeur évalue, donc, la compétence grammaticale des élèves, mais il manque de moyens pour évaluer la compétence textuelle (c'est ce qui se passe aussi dans la classe de langue maternelle).

L'enseignement des langues vivantes a été préoccupé de la mise en œuvre de la compétence au travers des fameux quatre savoir-faire fondamentaux (écouter, parler, lire, écrire). La « compétence » en langues est décrite aujourd'hui sous forme d'activités de réception (écoute, lecture, réception audiovisuelle), de production (parler, écrire), d'activités interactives (dialogue, correspondance écrite), de médiation (traduction, interprétariat), catégories nouvelles qui dépassent les quatre savoir-faire traditionnels. Tout locuteur dispose d'une compétence linguistique, c'est-à-dire d'un système de règles relevant du code linguistique en constante évolution, mais aussi d'une compétence pragmatique (un ensemble de règles socio-linguistiques acquises au cours des interactions sociales).

La compétence de communication, donc, signifie la maîtrise de cet ensemble de savoirs linguistiques et en même temps elle est l'image des divers savoir-faire langagiers, d'actes de langage qui sont finalisés par rapport aux besoins langagiers. À côté des opérations et/ou des stratégies énonciatives et discursives il y a aussi une composante stratégique qui relève du domaine psycho-socio-cognitif. Cette dernière dimension de la compétence de communication fait le passage d'une *optique fonctionnelle* à une *optique interactionnelle*².

L'optique fonctionnelle s'appuie sur l'idée qu'évaluer la compétence en langue étrangère signifie rendre compte d'une utilisation effective de la langue dans des contextes caractéristiques de la vie sociale. *L'optique interactionnelle* a en vue, selon Claude Springer, plusieurs types de savoirs:

- les savoirs théoriques (savoir comprendre, interpréter)
- les savoir-procéder (savoir comment procéder)
- les savoir-faire cognitifs (savoir raisonner, savoir apprendre)
- les savoirs fonctionnels (savoir opérer)
- les savoir-faire sociaux (savoir se comporter)
- les savoir-faire expérientiels (savoir y faire)

Une bonne mise en œuvre de ces opérations cognitives favorise l'efficacité de la production et de l'interaction. Le traitement de la prise de parole, de la gestion des échanges, dont la caractéristique est d'être interactif et simultané, nécessite des

² Voir l'article de Claude Springer, « Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? », <http://u2-strasbg.fr/dilanet/courslicencebiblio.htm>.

capacités de haut niveau cognitif. Prenons l'exemple d'une interaction didactique en langue étrangère où l'enseignant (qui joue le rôle d'un locuteur natif) offre un retour à l'apprenant (locuteur non-natif), retour qui va lui permettre de faire des hypothèses et de les vérifier. L'intention de communication est orientée, dans ce type de situation nommée de contact ou exolingue³, vers le sens du message transmis plus que vers la forme de transmission. Or, dans la classe de langue le professeur joue le rôle de locuteur natif mais aussi celui d'enseignant. L'élève vit la même double contrainte: il veut jouer pleinement son rôle d'interlocuteur tandis que le professeur lui rappelle sans cesse, en le corrigeant, qu'il n'est qu'un apprenant.

L'approche communicationnelle interactive propose de nouvelles techniques pédagogiques qui permettent aux élèves de participer à des activités communicatives plus complexes et nécessitant de leur part une véritable mise en œuvre de leurs connaissances. On peut repérer chez l'apprenant des conduites qui facilitent le développement de la compréhension: a) la conduite la plus efficace pour un apprenant (non-natif) est celle de signaler explicitement ses incompréhensions et à reprendre certains mots du natif pour l'obliger à reformuler son discours; b) dans un stade plus avancé le non-natif signale ses problèmes de façon plus indirecte pour garder un équilibre entre le maintien de l'interaction et la résolution des problèmes. L'enseignant a un rôle facilitant qui consiste à contextualiser au maximum et à rendre les données proposées à l'apprenant accessibles et explicites. C'est en analysant la compétence de l'apprenant à traiter les problèmes de compréhension, c'est-à-dire son «potentiel d'acquisition», que l'on aura une image plus claire sur les relations entre le développement de la compréhension chez l'apprenant et les formes d'interaction.

L'analyse de l'acquisition de la compétence linguistique et de la compétence à interagir peut être faite à partir de deux aspects:

1. les séquences de l'interaction qui permettent, déclenchent et renforcent le processus d'acquisition
2. les conduites interactionnelles des apprenants et leur relation avec l'acquisition

En ce qui concerne le premier aspect il s'agit d'une construction en trois temps (apparition d'un obstacle, intervention du professeur – le natif -, reprise de la proposition du professeur par l'apprenant – le non-natif -) de ces séquences:

P. – Eh bien, qu'avez-vous préparé pour aujourd'hui ?

E - Nous... préparé...la leçon.

P – Nous avons préparé...

E – oui, oui, la leçon «Un trésor inestimable»...

Cet exemple fait apparaître au moins deux caractéristiques de l'échange enseignant/apprenant. D'une part, les objectifs des interlocuteurs peuvent être

³ De Nuchèze, V., „Contribution sur la didactique du même et de l'autre dans les systèmes interactionnels” , in LIDIL, *L'interaction en question*, nr 12, 1995, PU de Grenoble, pp.17-37.

divergents et leurs discours se focaliser sur des niveaux différents. Dans notre exemple, le professeur fait une proposition («nous avons préparé»), que l'élève n'a pas sollicitée et qu'il ne reprend pas puisqu'il se focalise plutôt sur l'intercompréhension que sur le code. L'apprenant a opéré un déplacement de focalisation sur un problème de type cognitif: le titre de la leçon à apprendre. Il se trouve dans un stade du français dans lequel il est incapable d'analyser la forme nouvelle «nous avons préparé». Il ne peut l'intégrer dans son système linguistique tel qu'il fonctionne à ce stade.

D'autre part, dans l'exemple:

P – Eh bien, qu'avez-vous préparé pour aujourd'hui ?

E – Nous...préparé la leçon...

P – Nous avons préparé..

E – nous avons préparé la leçon « Un trésor inestimable »...

la focalisation de l'apprenant et du professeur sur le code plus particulièrement sur le problème du passé composé (qui fait problème pour l'apprenant) et en même temps sur le problème cognitif (le titre de la leçon) est convergente.

Ces types particuliers de séquences qui permettent l'échange de données et leur appropriation par l'apprenant, ont été appelées «*séquences potentiellement acquisitionnelles*»⁴ Pour que ces séquences ne restent pas potentielles, il faut que d'autres conditions soient présentes: que soient rendues possibles et rentables les démarches cognitives de focalisation d'attention, de questionnement, d'analyse des différences, de rapprochement avec les autres règles en place.

Le deuxième aspect de notre réflexion le constitue la conduite interactionnelle et l'acquisition. Dans les deux exemples le professeur change de rôle interlocutif abandonnant celui d'interlocuteur «natif», bienveillant, pour celui de professeur, défenseur des règles de langue. Le professeur ne doit pas faire de la faute quelque chose à «éviter à tout prix, parce que, il est évident, l'apprenant ne risquera pas d'exprimer, de manière fautive peut-être, un message. S'il ne dit que ce qu'il sait bien, il ne pourra jamais élargir son interlangue (par interlangue nous comprenons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. L'interlangue possède quelques-unes des propriétés essentielles à tout système linguistique: systématité, variabilité, autonomie, mais toutes ces propriétés sont beaucoup atténuées. Une interaction exolingue se caractérise par une assymétrie dans la compétence linguistique des interlocuteurs)

Les activités communicatives n'ont de sens que si elles permettent à l'élève de s'entraîner à développer sa compétence conversationnelle et discursive, autrement dit de se focaliser sur le sens et sur la gestion globale des énoncés. Selon Claire

⁴ Matthey, M., „Analyse des interactions en situation de contact: évolution et perspectives” in LIDIL, *L'interaction en question*, nr 12, 1995, PU de Grenoble, pp.119-131.

Kramersch⁵, la classe de langue étant à la fois, un lieu d'apprentissage et un lieu d'acquisition, est sujette à un manque de cohérence discursive. Le professeur devra, pour éliminer ce manque de cohérence, différencier les activités didactiques des activités communicationnelles, faire un choix entre l'accent mis sur la forme et l'accent mis sur le message. Cela implique, aussi, le choix entre le rôle de professeur et le rôle d'interlocuteur natif.

En résumant, on pourrait dire que faciliter l'interaction «naturelle» est fondamental pour que l'apprenant puisse prendre la parole n'importe où et n'importe quand, c'est-à-dire mettre en œuvre des stratégies de communication et d'apprentissage. Ces stratégies visent plusieurs plans – le traitement de l'information; l'organisation du discours; la qualité de la communication: l'intelligibilité / la compréhensibilité du message; les normes socio-linguistiques et professionnelles, qui touchent aux formes de politesse, aux contraintes sociales et professionnelles; le rôle à tenir: la prise d'initiative, le tour de parole, la prise de parole spontanée, l'implication; les stratégies communicatives, c'est-à-dire la capacité à répondre aux demandes, à anticiper, à réajuster, à influencer.

En ce qui nous concerne, l'évaluation de la compétence communicationnelle / interactionnelle sera faite d'après quelques critères généraux et généraux, critères qui auront comme point de départ la dimension linguistique et une orientation pragmatique. Il s'agit du critère de correction (grammaire, lexicale, prononciation), du critère de richesse (étendue de la grammaire et du vocabulaire), du critère de souplesse (concerne l'oral donc la fluidité de l'échange, la capacité à s'impliquer et à gérer une conversation), du critère d'appropriation (d'ordre discursif, socio-linguistique et socio-culturel).

Conclusions. Enseigner une langue vivante aujourd'hui, c'est à la fois faire acquérir des savoirs et faire utiliser la langue dans des situations de communication fonctionnelles et finalisées, entraîner à l'acquisition de stratégies et plans d'action cognitifs qu'impliquent les activités langagières de réception, production, interaction, médiation etc.

⁵ Kramersch, C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, in coll. «Langues et apprentissage des langues», Hatier-Crédif, 1984, pp. 35-72.