

Réseau Fernand-Dumont

La compétence langagière des étudiants au collégial et à l'université : essai de définition didactique

Le projet d'un réseau inter-ordres pour le développement de la compétence langagière s'inscrit dans la continuité des travaux du « Chantier d'arrimage en sciences humaines » auquel ont participé, depuis 2006, 28 collèges ou cégeps et 40 programmes de l'Université Laval. Réunis en janvier 2006 pour discuter de diverses possibilités d'arrimage entre les programmes en sciences humaines dans les collèges et à l'Université Laval, des professeurs des domaines concernés (méthodologie, sociologie, économique, histoire, psychologie, science politique, formation des maîtres, etc.) ont unanimement désigné comme l'une de leurs principales difficultés les lacunes observées chez les étudiants en ce qui regarde la maîtrise de la langue, une dimension essentielle des études en sciences humaines. Ils s'en inquiétaient d'autant plus qu'ils ne se sentaient pas bien outillés pour venir en aide à leurs étudiants à cet égard.

La mise sur pied du *Réseau Fernand-Dumont* (RFD) par le Collège François-Xavier Garneau, le Cégep de Sainte-Foy et l'Université Laval s'inscrit dans la foulée de cette initiative conjointe et les personnes qui s'y sont engagées se sont donné comme orientation principale l'aide aux enseignants dans le renforcement de la compétence langagière des étudiants – dans les cours de sciences humaines dans un premier temps, mais ultimement dans toutes les disciplines. Ils se sont aussi entendus sur l'importance de voir la formation des étudiants comme un processus s'étalant sur cinq ans, soit du collège à l'université, ce qui permet d'envisager sur une longue période l'acquisition d'habiletés supérieures propres à soutenir le développement de la pensée.

Si le RFD poursuit des objectifs de formation didactique, il doit aussi clarifier ses assises théoriques. Ainsi, l'expression « compétence langagière » ne saurait être employée sans que ne soient au préalable définis ses pourtours et ses composantes – pourquoi parler de « compétences » en éducation et plus spécifiquement dans le domaine du langage, et que ranger sous cette étiquette? L'adjectif « langagière » évoque l'utilisation de la langue en contexte; nous ne nous limitons donc pas aux aspects linguistiques auxquels on associe trop souvent l'évaluation des connaissances des

étudiants – les erreurs d’accords et d’orthographe d’usage, ainsi que les erreurs patentes de vocabulaire, de syntaxe ou de ponctuation. Nous considérons le langage dans des usages beaucoup plus étendus, en écriture, en lecture, en communication orale, des pratiques langagières sollicitant certes des connaissances linguistiques, mais aussi et surtout la capacité à comprendre les enjeux d’une situation de communication et à choisir les outils – les ressources – qui permettront de produire du discours et de réaliser des tâches complexes de communication – convaincre, expliquer, raconter, décrire, démontrer, réfuter, etc. La définition de la compétence langagière que nous proposons dans ce texte s’inscrit donc dans les préoccupations éminemment didactiques du RFD, liées à l’apprentissage par les étudiants du collégial et de l’université des composantes communicationnelles, discursives et linguistiques des actes de langage : comprendre les caractéristiques et les enjeux de la situation de communication, organiser son discours pour atteindre ses objectifs, utiliser adéquatement les outils de la langue pour communiquer.

La mémoire du sociologue québécois Fernand Dumont (1917-1997), grand pédagogue et amoureux de la langue française, sied particulièrement bien aux activités de notre réseau. Son œuvre couvre presque tous les domaines des sciences humaines, de la sociologie – bien entendu –, à la recherche historique en passant par la philosophie, la théologie, l’éducation, la poésie. Dans sa réflexion sur la société québécoise, il a sans cesse exploré les liens que la langue entretient avec la construction de l’identité, la pensée, valorisant en toute chose le rôle des professeurs comme inspirateurs de passions, de fierté et de connaissances, toutes choses dans lesquelles prend racine notre réflexion sur la compétence langagière.

2. La notion de compétence

2.1. La tradition linguistique, de Chomsky à Hymes

Pour le linguiste américain Noam Chomsky, la compétence linguistique est innée : tout individu porte en lui un bagage de capacités linguistiques qu’il peut développer. Le locuteur de Chomsky est un sujet idéal, imperméable aux variations contextuelles et relationnelles et aux effets d’apprentissage. À la limite, la compétence linguistique « est de nature biologique[,] inscrite dans le potentiel génétique du sujet » (Dolz, 2002, p. 86).

En somme, est dit compétent celui qui sait juger de la grammaticalité des énoncés – *Les soirées chaudes arrivent avec l'été.* versus *Été avec chaudes arrivent soirée l' les.*

En réaction à la perspective linguistique qui ne tient pas compte de la variété des pratiques du langage, Dell Hymes, ethnolinguiste américain, publie en 1973 un essai dans lequel il contredit la thèse innéiste : « Si la compétence inclut aussi 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. » (1984, p. 89) La langue n'est plus l'affaire d'un individu, mais celle de communautés qui en font un langage, un moyen de communication¹. Mais Hymes n'exclut pas pour autant les aspects linguistiques : ils font partie de la communication, le locuteur compétent étant celui qui parvient à puiser dans ses connaissances linguistiques et discursives pour produire des discours qui correspondent aux caractéristiques et aux enjeux de la situation de communication. Le contexte de la communication constitue pour Hymes la variable prédominante qui influence l'organisation des moyens : quel genre de texte produire pour quelle tâche de communication?

2.2. La tradition ergonomique et pédagogique

Les spécialistes de l'efficacité industrielle ont fait leur la notion de compétence pour évaluer leurs employés et définir les profils des postes à pourvoir, « pour penser les rapports complexes entre un opérateur, des situations et des tâches » (Perrenoud, 2001, p. 20). L'un des ergonomes les plus cités est Le Boterf, dont la définition de la compétence a inspiré de nombreux pédagogues francophones, Perrenoud en tête. Si, pour Le Boterf (1994), la compétence est

un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche, 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 ». (p. 16)

¹ Si les communautés désignent d'emblée des peuples, des nations, elles englobent aussi des groupes plus circonscrits, mais qui se distinguent par leur unité langagière – qu'on pense aux différentes disciplines universitaires qui ont leurs spécificités langagières, leurs rituels communicationnels, des codes que le locuteur ou le scripteur doit comprendre pour communiquer. Dans le cadre de notre réflexion didactique, la notion de « communauté langagière » s'avère très pertinente pour explorer les problèmes de communication des étudiants dans les différentes disciplines.

Mais si la compétence réside dans la mobilisation des ressources, c'est dire qu'elle implique que le sujet compétent dispose d'un important répertoire de ressources où puiser pour faire face à des situations relativement similaires – des familles de situations, dira-t-on. Sur le terrain de l'école, le problème ne se pose toutefois pas de la même façon que dans l'industrie : l'élève n'est pas en classe pour exécuter des tâches de façon rentable, mais pour apprendre à résoudre des problèmes complexes.

Les chercheurs en sciences de l'éducation qui ont adopté le paradigme des compétences reconnaissent ses origines néo-libérales, soucieuses de rentabilité, et se sont clairement positionnés par rapport à ces dérives potentielles :

Si [le monde du travail] a initialement emprunté la notion aux sciences du langage (plutôt dans son acception hymesienne, qui met l'accent sur l'adaptabilité au contexte et à ses enjeux, ainsi que sur la dimension d'apprentissage qu'elle requiert), il a aussi procédé à un déplacement de certains de ses traits sémantiques, requis par la prééminence des problématiques d'activité ou d'agir qui caractérisent ce terrain. [... La compétence] est désormais définie *depuis* l'activité et ses caractéristiques, depuis le contexte de travail et l'analyse des tâches, et non plus depuis l'individu et ses propriétés. (Bulea & Bronckart, 2005, p. 199)

C'est dire que Bulea & Bronckart, plusieurs années après l'avoir décriée, acceptent l'idée de compétence en éducation dans la mesure seulement où elle s'inscrit dans l'activité, non pas dans les propriétés d'un individu, mais dans son action. Comme d'autres chercheurs, ils insistent sur une dimension structurante de la compétence : celle de la nature de l'activité, de la situation qui dicte en quelque sorte les connaissances à mobiliser pour effectuer une tâche. L'apprentissage vient de la création des ressources, elle-même provoquée par la confrontation d'un sujet à une tâche complexe, un problème de lecture-écriture-communication orale à résoudre.

3. Les composantes de la compétence langagière

3.1 L'omniprésence des aspects linguistiques

Dans la tradition scolaire francophone, l'orthographe lexicale – l'écriture des mots tels qu'on les retrouve au dictionnaire – et grammaticale – les accords, la conjugaison – constitue une véritable obsession lorsqu'il est question d'évaluer les compétences langagières des élèves et des étudiants. Les grammaires traditionnelles ayant longtemps mis l'accent sur ces composantes de la langue au détriment notamment de la syntaxe et

de la construction des textes, les enseignants de français les ont considérées comme prioritaires et ont porté une attention constante à leur maîtrise depuis plus de cent ans. L'orthographe s'est donc imposée dans la francophonie comme l'étalon à l'aune duquel on pouvait mesurer les connaissances des scripteurs. Sans tenir compte de l'usage du langage, l'École a toujours tenté de faire en sorte que les élèves connaissent la norme orthographique et l'appliquent dans des exercices et, ultimement, dans des productions. Mais comme les élèves québécois écrivent très peu en dehors des situations d'évaluation – sur lesquelles ils ont généralement peu de rétroaction –, leur maîtrise de la norme orthographique reste précaire, parce que peu intégrée dans des pratiques significatives d'écriture. La norme orthographique constitue ainsi, pour la plupart des élèves québécois et francophones – et dit de façon un peu caricaturale –, un idéal inatteignable qui reste la seule prérogative de l'enseignant de français; celui-ci, de son côté, apportera un soin minutieux au décompte des « fautes » – cette expression éminemment judéo-chrétienne n'est pas sans évoquer le péché; c'est pourquoi nous préférons utiliser le terme « erreur », beaucoup moins connoté.

L'orthographe a ceci d'utile qu'elle se prête bien à des considérations quantitatives. On décompte aisément les erreurs de conjugaison, d'accord de l'adjectif, de graphie dans le cas des consonnes muettes, etc. À la limite, les erreurs de syntaxe circonscrites à un ou deux mots – l'omission d'un « ne » par exemple – peuvent elles aussi être décomptées. Mais dès qu'on dépasse la perspective d'un groupe restreint de mots, les erreurs deviennent rapidement perçues comme des maladroites de style, des flous mal identifiés et ne sont plus comptabilisées. C'est pourquoi l'évaluation punitive de la langue, essentiellement fondée sur la quantité des erreurs identifiables, se limite à l'orthographe, ce qui a un impact déterminant sur la représentation que se font élèves, enseignants et parents de la compétence à développer.

Les politiques institutionnelles d'évaluation de la langue renforcent cette impression en adoptant essentiellement une perspective quantitative. À la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, pour prendre cet exemple représentatif, la politique du français écrit établit à 20 % la proportion de points qu'un étudiant peut perdre dans un travail en raison des erreurs de langue : « Que tout membre du personnel enseignant supprime, dans les travaux écrits, jusqu'à concurrence de 20 % des points pour les fautes

d'orthographe d'usage et grammaticale, de lexique, de syntaxe ou de ponctuation. » (FSÉ, 1994, p. 23) Une étude des Politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) de tous les cégeps du Québec (Kingsbury et Tremblay, 2008) montre que ce dernier exemple présente toutes les caractéristiques des directives des collèges en matière d'évaluation de la langue :

[Si] la plupart des politiques obligent les professeurs à supprimer des points pour les erreurs de langue commises, aucune ne les oblige à indiquer aux étudiants, de quelque façon que ce soit, ce qu'ils pourraient faire pour améliorer leur compétence langagière, ce que sont les aspects précis de la langue sur lesquels ils devraient travailler en priorité, ce qu'ils maîtrisent bien, la nature des erreurs qui reviennent le plus souvent ou qui font le plus obstacle à la lecture [...]. (p. 23)

On reste dans une perspective quantitative et, de surcroît, punitive ; l'évaluation de la langue, pas plus à l'université qu'au cégep, n'est apparemment pas conçue dans les documents officiels dans une visée d'apprentissage, liée à la compréhension par les étudiants de leurs forces et de leurs lacunes dans leurs productions – pourtant, les productions constituent un objet d'apprentissage de choix, les étudiants, de façon générale, y investissant beaucoup d'énergie en raison des points qui leur sont associés.

Au surplus, ces politiques ne prennent pas en compte les aspects discursifs et communicationnels du langage – sur lesquels nous reviendrons plus en détail – parce que ces derniers ne donnent pas, comme l'orthographe, une illusion d'objectivité au correcteur. Comment atteindre avec la qualité de l'argumentation, la fluidité du style, la clarté ou l'originalité du lexique la même précision dans l'évaluation qu'avec l'identification d'une erreur d'accord du participe passé ou, à la limite, d'un point d'interrogation omis? Les politiques institutionnelles, en écartant ces dimensions textuelles de leur libellé, renforcent involontairement la centration de l'école sur la maîtrise de l'orthographe et rejettent dans les marges l'apprentissage de l'écriture dans toutes ses dimensions.

La formation des enseignants à cet égard n'est pas sans poser problème. Tremblay et Kingsbury (2008) ont montré une très forte corrélation entre les compétences langagières déclarées par les enseignants du collégial et la profondeur avec laquelle ils disent corriger les travaux de leurs étudiants. La formation disciplinaire des enseignants les a souvent peu outillés pour déceler des erreurs de combinatoires lexicales (« des

objectifs faramineux ») ou d'emploi du lexique savant (« faire naître une compétence »). S'il existe des outils – des grilles – pour accompagner les enseignants dans la correction de l'orthographe, il en existe peu qui abordent les questions complexes du lexique – usuel et scientifique –, de la construction des textes – au-delà du modèle canonique de la dissertation –, de la prise en compte du destinataire, de l'intention de communication, etc. La correction effectuée dans ces cas prend le plus souvent la forme de symboles qui ne permettent pas à l'étudiant d'apprendre de ses erreurs : « ! », « ... », « ~~~ », « flou », « malhabile », etc. Si les enseignants ne parviennent pas clairement à leur indiquer leurs problèmes, les étudiants continuent à penser que le lexique, l'organisation textuelle, la reprise d'information, etc. sont des effets de style – représentation de la langue qui s'appuie sur des conceptions presque innées : on peut apprendre l'accord du participe passé, mais pas le style... Cette appréciation relèverait alors de la subjectivité du professeur, perception éminemment démotivante parce qu'elle ajoute une autre interférence dans l'apprentissage du langage : la relation professeur-étudiant. En somme, tout ce qui dépasse le mot ou le groupe de mots est ainsi le plus souvent exclu des démarches d'enseignement et d'apprentissage de la langue.

Cette représentation de la langue conforte une autre attitude des enseignants et des étudiants qui considèrent que l'on peut évaluer séparément le « fond » et la « forme », le « propos » et la « manière de dire » :

Je pense que chacun des cours qui n'est pas un cours de français devrait d'abord porter une attention plus particulière sur le contenu et moins sur le contenant. [...] Cependant, le contenant est important aussi. Mais je pense que le contenu devrait être mis en valeur ou au premier plan. Donc, moi, c'est mon point de vue, ma perception à ce niveau-là... Cependant, faut pas délaissé effectivement l'aspect du français. Parce qu'y a vraiment une faiblesse à ce niveau-là. (Kingsbury et Tremblay, 2008, p. 142).

Ces propos d'un enseignant s'avèrent en partie vrais pour l'orthographe – on comprendra un texte même si certains accords sont incorrects –, mais inconcevable pour la syntaxe, la reprise d'informations et tous les phénomènes de construction des textes. Le mauvais emploi des marqueurs de relation par exemple ou des phrases sans prédicats – sans proposition principale si l'on se réfère à la grammaire scolaire traditionnelle – rend le message incompréhensible. Ainsi, aussitôt que l'on considère la langue autrement que dans sa dimension orthographique, on se rend compte que la manière de dire est

intrinsèquement liée à la qualité du propos. À l'entrée du collégial, la question de connecteurs est très révélatrice de ces apprentissages à faire : la plupart des étudiants ayant appris au secondaire qu'il fallait commencer des paragraphes par « premièrement », « deuxièmement », etc. pour marquer l'évolution du propos refusent de remettre en question leur manière de faire, d'analyser la valeur sémantique de ces béquilles organisationnelles comparé à des connecteurs sémantiquement riches comme « par ailleurs », « malgré », « par contre » qui annoncent le sens de l'idée à venir en plus de marquer une transition. Une telle étude en classe des connecteurs au moment d'une rédaction montrerait éloquemment que la division fond/forme ne peut tenir. Il en va de même de la progression des idées – un texte dans lequel la même idée est reprise paragraphe après paragraphe sans ajout de nouveaux aspects –, du lexique, de la ponctuation – l'emploi de signes sémantiques comme les « : » a un impact direct sur le message –, etc.

3.2 Les difficultés des étudiants avec les aspects discursifs et communicationnels

Au cégep et à l'université, même dans les cours de littérature obligatoires, les étudiants écrivent dans des cadres disciplinaires constitués – sciences politiques, psychologie, histoire, études littéraires, sociologie, philosophie, sciences de l'éducation, etc. Le langage n'est jamais étudié comme objet – sauf en linguistique : il est utilisé comme un outil de communication et de représentation, servant à rendre compte d'une idée, d'une analyse, d'une compréhension, d'une interprétation. Ce n'est donc pas tant la maîtrise de la langue que les professeurs évaluent que la capacité des étudiants à déployer leur pensée en sciences politiques, psychologie, histoire, études littéraires, sociologie, philosophie, sciences de l'éducation, etc.

Toute production orale ou écrite est exigeante, car elle met à l'épreuve la pensée (Vygotski, 1934/1985). Elle contraint son auteur à communiquer – externaliser dirait Vygotski – des représentations préalablement construites. L'étudiant doit pour ce faire linéariser sa pensée, c'est-à-dire rendre explicites les significations qu'il s'est élaborées des concepts propres à la discipline concernée – et c'est précisément ce niveau d'explicitation que le professeur souhaite évaluer – à travers des mises en relation claires

et conventionnelles pour le champ disciplinaire dans lequel il s'inscrit, des types de discours reconnus dans la discipline : analyser, décrire, etc.

Les étudiants ne manient pas le langage dans une zone neutre; ils lisent et écrivent dans des disciplines, en s'inscrivant souvent à leur insu dans des communautés langagières qui ont leurs rituels, leurs attentes implicites, leur métalangage souvent partagé avec le langage courant – pensons à ce sujet aux notions de « révolution », de « marché », d'« évolution », de « complexe » qui changent considérablement de sens selon qu'on les considère dans le langage usuel ou dans des champs disciplinaires précis.

Ainsi, l'appropriation des discours professionnels auxquels sont exposés les étudiants dans leurs cours et dans les textes est indispensable à l'articulation d'une pensée claire propre à la discipline. Ce langage qui porte sur l'action professionnelle, rend notamment possible une réflexion et une décontextualisation (généralisation, mise à distance du contexte) qui conduit la pensée de l'étudiant à se libérer de la situation concrète (Clot, 2007), pour lui permettre d'analyser, d'évaluer et de soutenir un regard critique sur ses connaissances ou sur sa propre pratique. C'est notamment ce que soutiennent depuis plus de 25 ans les slogans comme « *écrire pour apprendre : apprendre à écrire* » que l'on trouve aux fondements des programmes d'écriture dans les disciplines présents dans plusieurs universités anglophones (*Writing accross curriculum* – WAC et *Writing in the disciplines* – WID). Ce contexte fertile nous permet d'envisager l'activité d'écriture comme permettant à l'étudiant de s'approprier une identité de scripteur à travers la maîtrise des genres propres à sa discipline (voir Russell & Donahue, 2004, pour une revue).

Dans un rapport remis en 2001 (Dejean & Magoga), des chercheurs de l'Université de Namur en Belgique ont montré que les difficultés langagières des étudiants du 1^{er} cycle universitaire n'étaient pas tant de nature linguistique que textuelle (la cohérence des textes, la progression de l'information, les reprises d'information pas des pronoms, des synonymes...) et lexicale (le lexique usuel et scientifique). Ils identifiaient aussi d'importants problèmes de compréhension en lecture de textes universitaires qui interféraient de façon notoire avec les capacités en écriture des étudiants – une idée mal comprise dans un texte sera mal rendue à l'écrit. Selon eux, les compétences langagières

à l'université sont toujours arrimées à des questions d'ordre pédagogique (comprendre ce que le professeur attend de l'étudiant dans la tâche prescrite); cognitif (capacité à traiter les informations apprises); épistémiques (la capacité qu'a l'étudiant à définir des concepts, le rapport qu'il entretient avec le savoir savant, le statut de vérité qu'il lui confère). La définition de la compétence langagière que se donnera le Réseau Fernand-Dumont ne peut donc faire l'économie de la maîtrise de la discipline pour expliquer la complexité des composantes sollicitées.

Si, à la lumière des analyses de Dejean & Magoga, on accepte l'idée que les difficultés des étudiants sont davantage imbriquées au contenu scientifique dont ils doivent rendre compte qu'imputables aux seuls aspects linguistiques, on ne peut séparer l'évaluation de la langue de l'évaluation du « contenu », d'autant plus que l'évaluation constitue encore une des principales sources de motivation des étudiants pour le renforcement de leur compétence langagière (Kingsbury et Tremblay, 2008, p. 18). La langue devient alors l'affaire de tous les professeurs dans toutes les disciplines, car on ne peut concevoir l'analyse en histoire, en sociologie, en littérature ou en psychologie en dehors de l'expression. La difficulté à exprimer sa pensée dans un domaine relève autant des compétences langagières que disciplinaires. Cette prémisse impose des changements importants dans les disciplines, notamment dans les consignes d'écriture qui doivent dans la mesure du possible rendre explicites les attentes langagières. Par exemple :

- en explicitant les genres de textes demandés – qu'est-ce au juste qu'une dissertation? un essai? un commentaire? une définition? un compte rendu critique? un exposé?... La forme de ces genres de discours, souvent implicite dans une communauté discursive, implique des choix linguistiques et discursifs qui ont un impact majeur sur la qualité du message.
- en clarifiant les caractéristiques formelles de ces genres, qui sont en relation directe avec les éléments évalués : Quelle place pour le Je? Quelle construction de l'introduction? Quelle présentation des arguments?
- en précisant l'utilisation attendue du métalangage, du vocabulaire usuel...
- en précisant ce que signifie convaincre, analyser, expliquer, argumenter, critiquer, prendre position... dans le cadre des disciplines étudiées.

De telles questions montrent l'imbrication des différentes composantes du langage aux compétences disciplinaires et rendent complètement obsolète la division fond et forme.

3.3 Les aspects affectifs de la compétence langagière

La réflexion sur l'apprentissage de la compétence langagière ne peut pas faire l'économie des enjeux psychoaffectifs inhérents à tout apprentissage et à tout acte de communication. Les locuteurs/scripteurs ont des attitudes auxquelles « correspondent des émotions, des sentiments, susceptibles de manifestations diverses quand l'agent se trouve face au choix d'affronter la situation ou de se dérober » (Dumortier, 2006, p. 6). Ces sentiments ou attitudes varieront selon les situations de communication prescrites en classe, selon la nature de la relation enseignant-élève, qui est déterminante dans l'engagement de ce dernier – s'il s'agit là de considérations purement psychopédagogiques, il reste qu'elles conditionnent pour beaucoup l'engagement de l'élève dans l'apprentissage –, même s'il possède toutes les connaissances pour réaliser la tâche : « on risque en effet de s'interroger vainement sur les ressources dont doit disposer un sujet communicant pour affronter telle situation si l'on omet de réfléchir à ses motifs de l'affronter ou d'éluder les problèmes qu'elle comporte » (*Ibid.*). Si l'étudiant accorde du sens à la tâche communicationnelle à réaliser, il sera d'autant plus motivé et donc plus susceptible de bien performer.

4. La compétence langagière selon Patrick Charaudeau

Pour le linguiste français Patrick Charaudeau, la chose est entendue, les compétences linguistiques sont subordonnées aux contraintes contextuelles :

En matière de langage, un chat est rarement un chat. Le mot n'est pas une valeur sûre dont le sens serait fixé une fois pour toute dans le dictionnaire. Au contraire, il n'accède à l'existence et ne vit que dans et par le contexte particulier qui le suscite. [...] Le mot n'a pas *un* sens. Il contribue à *faire-sens* dans un contexte situationnel. (1982, p. 28)

Pour modéliser une telle conception du langage, Charaudeau propose une compétence à trois volets (2001). Ce qui importe, c'est que la compétence langagière « se constitue dans un mouvement de va-et-vient constant entre l'aptitude à reconnaître les conditions sociales de communication, l'aptitude à reconnaître-manipuler les procédés de l'organisation discursive et l'aptitude à reconnaître-manipuler les systèmes

sémiolinguistiques (que nous appellerons *linguistiques*), ces trois types d'aptitude étant enchâssées les unes dans les autres » (p. 40).

4.1 La compétence situationnelle (ou communicationnelle)

Cette première composante se définit d'abord par la nature et le statut des partenaires de la situation de communication et par les enjeux de cette situation. Charaudeau insiste d'abord sur l'*identité* des partenaires, « qui parle à qui? », avec quel statut social, quelle autorité? Un père qui dit à son jeune enfant « Il est 10h. » – pour lui signifier d'aller se coucher – parle avec une certaine autorité et transmet un tout autre message que lorsqu'il répond à une question de sa conjointe désirant savoir l'heure.

La *finalité* de l'acte de communication renvoie aux buts visés par le discours (solliciter, informer, convaincre, démontrer, enseigner, expliquer, raconter, commander...)

La compétence de communication ne touche pas la nature du propos, sa justesse, mais sa *pertinence*, soit l'adéquation du propos au contexte de communication : est-il approprié d'aborder telle question dans tel contexte – qu'un politicien par exemple expose explicitement ses ambitions électoralistes dans le cadre d'une grave tragédie humanitaire; le propos pourrait néanmoins être pertinent dans d'autres contextes.

Charaudeau considère enfin les *circonstances matérielles* qui déterminent les situations d'échanges. Elles touchent notamment la façon dont un sujet s'approprie l'espace de parole, le partage avec son interlocuteur, interagit, recourt à différents supports pour livrer son message (affiche, vidéo, musique, texte, etc.). Elle touche aussi le moment et le lieu où se déroule l'acte de parole : un examen de fin de session dans une salle fermée, un entretien d'embauche, une communication scientifique, une discussion au cours d'un souper, etc.

4.2 La compétence discursive

La compétence discursive est celle qui permet au sujet de manipuler les « *procédés de mise en scène discursive* qui feront écho aux contraintes du cadre situationnel [communicationnel] » (2001, p. 38). Elle renvoie à la façon dont le sujet locuteur/scripteur organise le langage (son choix de stratégies langagières) en fonction de

cadres socioculturellement prédéterminés – des genres textuels² – pour produire l'effet voulu. Elle comprend en outre la façon dont le scripteur/locuteur énonce son propos, l'image qu'il veut donner de lui-même (Je) et du récepteur (Tu) en recourant au langage. Il construit alors un Je et un Tu dans son texte, en recourant aux procédés de modalisation qui marque ou non leur présence (*surement, certainement, il faut que, je ne peux accepter que...*) et le rapport de force entre les interlocuteurs (l'utilisation du vouvoiement ou du tutoiement par exemple).

Le sujet doit aussi choisir des modes d'organisation du discours qui renvoient à des façons de dire le monde à l'écrit, sans égard au genre de texte écrit (un roman, un éditorial, une publicité...): la description, de façon objective ou subjective, d'un portrait du monde; la narration d'actions, qui évoluent et qui ont des incidences les unes sur les autres; l'argumentation, qui consiste à choisir les arguments les plus convaincants en fonction du contexte. Ces trois modes d'organisation du discours – auxquels on pourrait ajouter le mode explicatif, selon Jean-Michel Adam³, lié aux relations de causalité – n'ont rien d'universel; ils sont marqués par une culture, chaque communauté discursive développant ses propres modes de description/narration/argumentation – chaque discipline universitaire pourrions-nous ajouter.

Charaudeau range toute la question des connaissances dans cette compétence discursive – les aspects sémantiques. Il y a d'une part les connaissances partagées, objectivées, qui relèvent notamment du savoir scientifique; d'autre part, les « savoirs de croyances [... qui] correspondent aux systèmes de valeurs plus ou moins normés qui circulent dans un groupe social » (p. 39). Ils comprennent tous les implicites propres aux habitudes de langage d'une société, d'une communauté, les sous-entendus, les inférences qu'exige un acte de communication – rappelons la phrase « Il est 10h. » prononcée par le père à son enfant, qui renferme une foule de connaissances implicites, comme celles voulant qu'un jeune enfant doit aller se coucher à une heure aussi avancée par exemple,

² Charaudeau n'utilise pas la notion de « genres » au sens où l'entend J.-M. Adam (1999) dans son modèle. Pour nous, tout acte de communication s'inscrit dans un genre qui détermine en grande partie les marques formelles du discours : on ne prépare pas une argumentation de la même façon selon qu'on doit présenter une plaidoirie ou écrire un éditorial.

³ Adam évoque aussi les séquences injonctives, dialogales et poétiques.

inférence que ne pourrait pas faire un interlocuteur espagnol habitué à des heures de coucher beaucoup plus tardives.

C'est dans cet ordre sémantique que nous rangerions les questions liées au cadre disciplinaire qui impose implicitement des connaissances et des types de discours – liés à l'implicite du cadre disciplinaire, aux habitudes de communication : ce que signifie par exemple « décrire » ou « analyser » dans telle tâche, dans telle discipline. Les genres discursifs – que Charaudeau n'intègre pas dans son modèle –, entreraient aussi dans les procédés d'ordre sémantique, parce qu'ils sont des formes de discours qui se sont construites dans l'histoire et qui évoluent en fonction des usages qu'en font les hommes (un éditorial, un roman policier, une tragédie, une publicité télévisée, un débat politique, une dissertation, etc.). Leur connaissance et leur maîtrise relèvent de la connaissance et suppose le choix de procédés discursifs. L'étudiant qui doit produire un rapport de laboratoire ou la synthèse critique d'un texte savant doit connaître les conventions du genre à produire pour réussir la tâche : dans le premier cas, doit-on narrer le déroulement de l'expérimentation? Comment doit-on organiser les informations? Un texte suivi, une liste de tâches? Dans le cas de la synthèse, quelle place accorder à l'opinion, au résumé? Peut-on utiliser le Je? Tant de questions qui relèvent de la connaissance du genre de texte à produire.

4.3 La compétence sémiolinguistique (ou linguistique)

Cette dernière compétence est la plus connue de toutes dans l'univers scolaire; elle relève de la maîtrise des outils de la langue : l'orthographe, les règles de combinaison des signes, dans les groupes de mots, dans et entre les phrases (pronominalisation, utilisation des marqueurs de relation, construction des types de phrases), ainsi que dans les textes. Cette dernière composante, appelée par ailleurs grammaire textuelle, désigne l'articulation des parties du texte, sa mise en forme, l'utilisation des reprises pour assurer la continuité de l'information. Le niveau lexical, enfin, désigne l'emploi approprié des mots du lexique selon leur valeur sociale, leur sens générique ou spécifique à une discipline universitaire (*dépression* en psychologie, en économie, dans la vie courante).

5. Définition didactique de la compétence langagière

À la lumière du modèle triadique de la compétence langagière esquissé par Charaudeau et dont se font l'écho de nombreux linguistes et didacticiens du français, nous présenterons dans cette cinquième partie toutes les composantes langagières que nous rangeons sous chaque compétence. Nous plaçons la compétence linguistique en dernier lieu, à dessein, parce qu'elle présente un répertoire d'outils pour la communication, pas la finalité de l'apprentissage. Ce sont plutôt les deux premières dimensions qui importent au regard des préoccupations didactiques du Réseau Fernand-Dumont. Certains éléments bien connus, le système des accords par exemple – verbes, noms, adjectifs... – seront simplement nommés; d'autres, relativement récents dans la grammaire scolaire, comme le système des reprises ou la modalisation, seront décrits et exemplifiés. Enfin, ce portrait ne se veut pas un cours de langue, mais bien une clarification théorique de tout ce qu'inclut la compétence langagière et une proposition de système de classement qui trouve ses fondements dans l'exposé théorique qui précède.

5.1. La compétence communicationnelle

- Le rôle et le statut social des locuteurs/scripteurs : avec quelle autorité les sujets de l'échange énoncent-ils un message ou s'en font les destinataires? Un étudiant peut-il s'appuyer sur son autorité intellectuelle dans un argumentaire comme le ferait un chercheur établi? Quelle position le professeur se donne-t-il par rapport au message de l'étudiant? Évaluateur? Interlocuteur? Conseiller?
- Le sens et la valeur de la tâche de communication pour le sujet énonciateur : dans quelle mesure le sujet a-t-il de l'intérêt pour l'acte de communication à réaliser. Y trouve-t-il une motivation intrinsèque ou se prête-t-il à l'exercice uniquement puisqu'il s'agit d'une évaluation?
- Les finalités de l'acte de communication : que souhaite énoncer le sujet? Veut-il prescrire, solliciter, informer, inciter, enseigner, démontrer, raconter?
- La pertinence du propos eu égard au contexte : le propos du sujet énonciateur convient-il au cadre de la communication (une blague sexiste est-elle convenable dans une assemblée syndicale ou dans une salle de classe? Un exemple tiré d'une expérience personnelle convient-il dans le cadre d'une explication en psychologie ou en histoire?)

- Les circonstances matérielles de l'échange : de quelles façons les différents locuteurs interviennent-ils dans l'acte de communication? Y a-t-il interruption, monologue? À quels supports physiques les sujets recourent-ils pour communiquer (images, traitement de textes, vidéo, manuscrit...)? Quels sont le moment et le lieu de l'acte de communication? Dans une classe? En direct? En différé?

5.2. La compétence discursive

- Le rôle et le statut attribués au Je et au Tu dans le discours à l'aide de différents procédés discursifs⁴ : l'emploi du tutoiement ou du vouvoiement; le recours à un vocabulaire spécialisé pour imposer son autorité; la modalisation, soit la manifestation du point de vue de l'énonciateur sur son énoncé, à l'aide de marques de modalisation : le vocabulaire connotatif (*admirer, catastrophe, réellement, très humble*, etc.); les marques énonciatives qui indiquent la présence du sujet (*à mon avis, que pensez-vous de*, etc.); les auxiliaires de modalisation (*pouvoir, falloir, devoir*, etc.); l'emploi de certains temps et modes verbaux comme le conditionnel, qui marquent la présence ou l'opinion de l'énonciateur (*elle se contenterait de...*); l'utilisation de phrases interrogatives, exclamatives; l'emploi de déictiques qui situent l'énonciateur dans le temps et dans l'espace (*hier, ici, là-bas, nos voisins...*).
- Les modes d'organisation du discours, qui correspondent à différentes façons d'organiser un texte pour atteindre un but donné : la description, la narration, l'argumentation, l'explication.
- Le recours à des genres de textes socioculturellement déterminés – c'est-à-dire que les genres varient en fonction des contextes sociaux et historiques, et ce, même s'ils portent le même nom. Les caractéristiques des différents genres de la communication orale et écrite à l'école comme dans la société appellent des procédés discursifs spécifiques : comment organiser l'argumentation dans une lettre d'opinion? dans un éditorial, dans une dissertation? dans un mémoire de maîtrise? Comment débattre d'une question politique si l'on ignore les rituels du

⁴ La plupart des sous-composantes qui apparaissent dans les sections suivantes sont fortement inspirées de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, (Chartrand, Aubin, Blain, Simard, 1999).

débat? Comment produire un essai si l'on ignore la place du Je dans ce genre de texte, la forme de l'argumentation à adopter, le plan à construire? Les disciplines scolaires ont le plus souvent développé des genres dont les caractéristiques se distinguent souvent de leur usage dans la société ou dans d'autres disciplines.

- Les savoirs impliqués dans l'acte de communication, qui sont de deux ordres :
 - Les savoirs qui correspondent à des définitions, des savoirs savants objectivés, normés, partagés par une communauté;
 - Les savoirs de croyances, qui correspondent aux valeurs plus ou moins normées qui circulent dans une communauté. Cette catégorie de savoirs désigne notamment la capacité d'un individu à produire ou à inférer la signification d'un énoncé à la lumière de sa connaissance des sous-entendus qu'il comporte – une blague sexiste ou raciste pour provoquer ou faire rire dans un contexte donné.

5.3. La compétence linguistique

Cette dernière compétence exige du sujet locuteur/scripteur qu'il puisse utiliser de façon adéquate les outils de la langue pour communiquer, c'est-à-dire qu'il puisse reconnaître et manipuler la forme des signes, leurs règles de combinaison et leur sens, sachant que ceux-ci sont toujours utilisés dans un cadre discursif déterminé – avec une intention de communication, dans un genre donné.

- Des savoirs quant à la composition et au format des textes :
 - La disposition du titre, des illustrations, la construction des paragraphes, la notation des références, les bibliographies, etc.
 - Le système des reprises, qui désigne tous les éléments de la langue permettant d'assurer le rappel dans un texte de réalités déjà nommées sans les répéter textuellement mais en assurant l'unité du texte : les pronoms (*celui, il, ceux-ci, le mien, plusieurs*, etc.); les noms (les synonymes, les déterminants démonstratifs – *cette fille* –, l'emploi de termes génériques ou spécifiques pour remplacer une énumération, la périphrase – *la terre, notre planète à protéger* –, etc.

- Le discours rapporté, soit l'utilisation dans un texte de la parole d'un autre énonciateur, de façon explicite – discours direct – ou implicite – discours indirect ou indirect libre : *Il prétendait tout savoir, de la reproduction des abeilles jusqu'à la création des galaxies.*
- Les connecteurs, soit des expressions qui permettent d'articuler les différentes parties d'un texte : *en définitive, d'un autre côté, par ailleurs...*
- Des savoirs quant à la composition des phrases :
 - La construction de différentes formes de phrases : interrogatives – avec toutes les formes d'interrogation, la locution *est-ce que*, l'inversion du sujet, l'interrogation indirecte (*je me demande ce qu'il veut.*); négatives – dont la restriction (*ne... que*) –; impersonnelles, impératives.
 - La construction des subordonnées : la relative – forme et fonction des pronoms relatifs –; la complétive – subordonnée complément du verbe (*Elle voulait que je lui apporte un ordinateur.*); la subordonnée complément de phrase (*J'ai échoué parce que je n'arrivais pas à comprendre les données du problème.*)
- Des savoirs quant aux marqueurs de relation, des mots qui permettent de coordonner les idées d'un texte : des conjonctions de coordination : *et, de plus, ou, en effet, mais, cependant, par contre*, etc.; des subordonnants : *si, comme, parce que, malgré que*, etc.
- Des savoirs quant à la ponctuation :
 - La virgule : employée dans des juxtapositions de groupes de mots ou de phrases (dont les énumérations); pour encadrer des éléments insérés ou déplacés – employée par paires (*Le patineur, épuisé, attendait la décision des juges. Elle a réussi, ajouta-t-il, avec peu de moyens.*)

Des règles régissent l'emploi de la virgule : on ne peut l'utiliser entre un sujet et un verbe ni entre un verbe et son complément, et ce, peu importe la longueur du sujet (*Les étudiants de la cohorte de septembre 2009 qui ont connu de graves difficultés sur le plan linguistique dans leurs cours de psychologie se sont grandement améliorés.* – pas de virgule entre le long sujet et le verbe *se sont améliorés*).

- Le point : employé pour marquer la fin d'une phrase ou d'une abréviation.
- Le point-virgule : employé pour juxtaposer deux phrases étroitement liées par le sens ou dont on veut souligner la proximité sur le plan des idées; employé pour séparer les éléments longs d'une énumération – qui contiennent des virgules.
- Les deux-points : signe sémantique – riche de sens – qui amène une citation, une explication, une cause, une conséquence.
- Le point d'exclamation et d'interrogation pour marquer l'intonation et indiquer le type de phrase.
- Les parenthèses, crochets et tirets pour ajouter de l'information dans une phrase.
- Des savoirs quant à l'orthographe lexicale et grammaticale :
 - L'orthographe d'usage (lexicale) : la graphie des mots telle qu'on la retrouve au dictionnaire et que l'on peut comprendre à l'aide de l'étymologie, en étudiant le sens des préfixes et des suffixes, la dérivation (*majeur/majorité*).
 - Le système des accords : la relation grammaticale (genre, nombre et personne grammaticale) entre les donneurs et les receveurs d'accord (nom/adjectifs; sujet/verbe).
 - La catégorie grammaticale (nature⁵) et la fonction des mots dont l'analyse permet de choisir la bonne graphie : *ce* ou *se* selon la catégorie et la fonction dans les phrases *ce sont mes amis* et *donnez-moi ce livre*; la graphie du mot *travail* selon qu'il est nom (*travail*) ou verbe (*travaille*); etc.
- Des savoirs quant au système verbal :
 - La conjugaison : les formes que peut prendre un verbe en fonction du sujet, du temps et du mode auxquels il est employé. La conjugaison est régie par un système de régularités qui repose sur la variation du radical et

⁵ L'expression « nature » est disparue de la grammaire scolaire parce qu'elle donnait à croire que les mots appartenait à une catégorie grammaticale de façon « naturelle »; or, il n'en est rien : *demeure* est à la fois nom et verbe, comme tant d'autres mots.

de la terminaison des verbes. Il importe que les scripteurs francophones apprennent à se référer aux grandes régularités du système verbal pour éviter d'avoir à mémoriser 12 000 formes différentes.

- La valeur des temps et des modes : par exemple, le subjonctif marque la possibilité d'un événement par rapport à l'indicatif qui en définit la situation dans le temps (passé, présent, futur);
 - Le caractère accompli ou non accompli – aspect – des temps verbaux : Dans *Je marchais*, l'action n'est pas accomplie, elle se déroule simultanément à une autre action, contrairement à la forme *Je marchai* qui marque le caractère accompli, achevé de l'action.
 - La concordance et la cohésion temporelle : l'utilisation conjointe de certains temps répond à des règles de cohésion temporelle, comme l'imparfait et le passé simple dans un récit; la concordance préside au choix des temps et des modes dans certaines formes (*Il faut que je parte* exige le subjonctif).
- Des savoirs quant au lexique :
 - L'origine et l'évolution des mots : les mots français ont une histoire, plusieurs proviennent du latin (*aimer, grand, aquatique...*), du grec (*hydraulique, chronomètre, polyvalent...*), de l'arabe (*algèbre, assassin, couscous...*), du francique (*blanc, guerre, franc...*) et gardent les traces de leur évolution. La connaissance des racines savantes (*hydro-, penta-, logos, endo-, onto-...*) facilite souvent la compréhension de termes techniques.
 - La signification usuelle et savante des mots : plusieurs mots du vocabulaire usuel prennent un autre sens dans les disciplines étudiées à l'école; c'est le cas notamment de *complexe* (psychologie), *révolution* (politique), *réaction* (chimie), *dépression* (économie), *romantique* (littérature), *sujet* (sociologie), *compétence* (éducation), etc. La différence d'usage de ces concepts disciplinaires doit être clairement posée.
 - Les variétés de langue : les variétés ou registres de langues – standard, soignée, familière, populaire – ne sont pas des catégories étanches établies

en laboratoire; elles sont construites par les usages, en fonction de la culture des locuteurs, de leur histoire. Ainsi, le registre familier ou populaire variera considérablement selon qu'on se réfère à la réalité linguistique du Québec ou de la France. L'emploi de différents registres n'est pas une erreur de langue; tout dépend de l'adaptation au contexte de communication. L'emploi d'un terme familier – indiqué par l'abréviation *fam.* au dictionnaire – ne convient pas par exemple dans un travail scolaire, même s'il est tout à fait accepté dans la communication courante (*niaiseux, bébé, mémère, ringard...*).

- La construction des mots : Les mots peuvent être construits par dérivation (*fenêtre* → *fenestration*; *douleur* → *endolori*; *harmonie* → *harmonieux, harmoniser...*); par l'ajout de préfixes et de suffixes dont la connaissance contribue à la compréhension de mots inconnus (*négliger* → *négligeable*; *social* → *asocial*; *joindre* → *disjoindre...*); par composition⁶ (*bateau-mouche, quant-à-soi, franco-ontarien...*).
- Les anglicismes : le français et l'anglais ont une longue histoire d'emprunts lexicaux. L'anglais contient plusieurs mots français : *restaurant, cabinet, route...* comme le français s'est approprié plusieurs mots anglais : *redingote (riding coat), révolver, barman...* En raison de la forte proximité de l'anglais et du français en Amérique du Nord, il existe de nombreux emprunts à l'anglais qui constituent des impropriétés, parce qu'il s'agit de calques : *définitivement* au sens de *vraiment*, *cédule, à date, pamphlet* au sens de *dépliant d'information...*
- Les combinatoires lexicales : en français, les mots peuvent se combiner parce que leur sens est compatible; c'est l'usage qui fixe la possibilité de ces combinaisons; selon le genre de texte écrit (poétique ou documentaire par exemple), le scripteur verra à choisir ses combinatoires lexicales avec une plus ou moins grande liberté. La recherche de la variété dans le lexique et la méconnaissance du sens des mots peuvent être à la source de

⁶ Les rectifications de l'orthographe adoptées par l'Académie française en 1990 ont considérablement accru la cohérence de l'accord des noms composés : <http://www.orthographe-recommandee.info>

nombreuses erreurs : *apporter son enfant, soutirer une subvention, déclarer un échec...* Le choix des prépositions présente aussi de nombreux problèmes de combinatoires lexicales : *rêver à/de, regarder pour, conclure sur...*

Le lexique n'est donc pas qu'affaire de style ou de maladresse; il existe des formes correctes et d'autres, incorrectes. Au même titre qu'en orthographe.

- Des savoirs quant à la phonétique :
 - La correspondance graphème/phonème : en français, il n'existe pas une correspondance systématique entre la façon dont un mot se prononce et celle dont il s'écrit – contrairement à l'espagnol par exemple où le « f » est toujours écrit de la même façon : *teléfono, fantástico*. Il importe donc que le scripteur francophone connaisse les possibles graphies d'un même son, [o] par exemple : *o, au, eau, ô, hau*; ou [s] : *s, ss, c, ç, t, sc, x*.
 - Les indices graphiques quant à la prononciation des mots : le français comporte plusieurs signes graphiques qui indiquent de quelle façon un mot doit être prononcé : le [o] se prononce plus grave dans *côte* que dans *cote*; le tréma sur le *e* dans *ambiguë* indique que le *u* est sonore⁷.

6. Conclusion

La recherche documentaire qui précède et la liste des composantes de la compétence langagière exposent les positions théoriques du Réseau Fernand-Dumont qui adhère à la notion de compétence dans la mesure où cette expression est entendue dans son sens actionnel : la compétence se consolide dans l'action et c'est l'acte de communication à produire qui détermine les composantes de la compétence – les ressources – qui seront mobilisées et qui devront du coup être apprises. La compétence n'est donc pas une propriété du sujet.

La compétence langagière est sollicitée dans toute tâche de communication et ne peut être circonscrite aux cours de langue. Toute situation de lecture ou d'écriture mobilise des composantes de la compétence langagière, imbrication dont les professeurs

⁷ Les rectifications orthographiques de 1990 recommandent de placer le tréma sur le *u* pour indiquer qu'il doit être prononcé et régler du coup des ambiguïtés phonologiques telles que *contigüe, argüer* ou *gagüeire*.

de toutes les disciplines doivent être conscients et sur laquelle ils doivent activement travailler avec leurs étudiants. On l'a vu, la compétence langagière ne se limite pas à l'accord de l'adjectif; elle recouvre tous les éléments du langage qui permettent à un étudiant de produire du discours dans toutes les disciplines scolaires. Le lexique, la construction des textes, l'articulation des idées, la connaissance des genres sont toutes des composantes de la compétence langagière que les étudiants doivent mobiliser pour lire et écrire dans les disciplines. Le RFD s'appuie donc sur ces postulats pour tenter de sensibiliser les professeurs au rôle central que jouent leurs contenus d'enseignement dans le développement de la compétence langagière des étudiants, au cégep comme à l'université. Parce qu'écrire ou lire en histoire, en économie, en sociologie, en psychologie, en ethnologie, en français, ce sera toujours recourir à un vaste ensemble de savoirs et de savoir-faire dont l'organisation variera en fonction du contexte de communication.

Référence bibliographiques

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Coda : pour une approche dynamique des compétences (langagières) (p. 193-227). Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éds.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.
- Charaudeau, P. (2001) De la compétence sociale de communication aux compétences de discours (p. 34-43). Dans L. Collès *et al.* (dir.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : Do Boeck-Duculot.
- Charaudeau, P. (1982). Éléments de sémiolinguistique: d'une théorie du langage à une analyse du discours. *Connexions*. 38. 27-51.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Chomsky, N. (1957). *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge : MIT (Miméo).
- Dejean, K. & Magoga, E. (2001). *Maîtrise de la langue et échec en première candidature*. Rapport de recherche déposé aux Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur. Disponible à l'URL (consulté le 15 février 2010) : <http://www.det.fundp.ac.be/spu/recherches/colareus.pdf>
- Dolz, J. (2002). L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités (p. 83-104). Dans V. Castellotti et B. Py (coord.). *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Éditions.
- Dumortier, J.-L. (2006). À propos des tâches-problèmes de communication. *Le langage et l'homme*. XXXXI. 1.
- Faculté des sciences de L'éducation de l'Université Laval (1994). *Politique sur la qualité du français écrit*. Disponible à l'URL (consulté le 10 février 2010) : http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_www/documents/Politiques_facultaires/annexe_B.pdf
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier, Coll. « Langues et apprentissage des langues ».
- Kingsbury, F. & Tremblay, J.-Y. (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue. À l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?* Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation.

- Perrenoud, P. (2001). Compétences, langage et communication (p. 17-33). Dans L. Collès *et al.* (dir.). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Russell, D. R. & Donahue, C. (2004). L'apprentissage de l'écrit, la construction des savoirs, et les disciplines dans l'enseignement supérieur aux États-Unis: réflexions et questions. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004*. Québec : AIRDF.
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Russell-Donahue.pdf>
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.