

La notion de compétence en didactique : conflits de perspectives ou voies convergentes ?

The notion of competence in didactics: diverging perspectives or converging trajectories?

Redjdal Nadia

Université de Bordj Bou Arréridj
Laboratoire LAILEMM
Algérie
nadia.redjdal@univ-bba.dz

Nom et Prénom du 2ème auteur

Affiliation (Univ)
Affiliation (Lab)
(Pays)
Email

الاستلام ٢٠٢٥/١٠/٣١ القبول ٢٠٢٥/١١/١٣
النشر ٢٠٢٥/١٢/١١

Résumé

La notion de « compétence » est au centre de plusieurs approches didactiques qui envisagent l'enseignement/apprentissage des langues en général et du français en particulier dans une logique d'acquisition, de développement ou d'intégration de compétences d'ordre diverses. Ce statut central a engendré des définitions et des conceptions aussi nombreuses que différentes de la notion de « compétence ». Cet article a pour objectif d'interroger cette notion polysémique et controversée dans le but de retracer son évolution et de clarifier ses contours sémantiques. Pour ce faire, nous ferons le tour de trois approches didactiques qui gravitent autour de cette notion à savoir : l'approche communicative, l'approche par compétences (APC) et la perspective actionnelle.

Mots Clés : Approche actionnelle, Approche communicative, approche par compétences, Compétence, didactique du FLE.

Abstract :

The notion of competence is central to a number of didactic approaches which consider teaching/learning in general, and French in particular, in terms of the acquisition, development or integration of competences of various kinds. As a result of this central status, the notion of "competence" has been defined and conceived in many different ways. The aim of this article is to examine this polysemous and controversial term with a view to tracing its development and clarifying its semantic contours. To do this, we will look at three didactic approaches that revolve around this notion: the communicative approach, the skills-based approach and the action-oriented perspective.

Key Words: Action-oriented approach, communicative approach, skills-based approach, competence, didactics of FFL

Introduction :

La didactique des langues/cultures est marquée par le sceau des différentes approches et méthodologies d'enseignement/apprentissage qui se sont succédé depuis quelques décennies. L'apparition de la notion de « compétence » marque le début d'un véritable tournant épistémologique qui a donné naissance à plusieurs approches didactiques qui placent désormais cette notion au cœur de la réflexion sur l'apprentissage. Il s'agit notamment de l'approche communicative, l'approche par compétences, l'approche plurilingue, actionnelle, etc. Mais comment la notion de « compétence » est-elle appréhendée et définie dans ces différentes approches, notamment celles préconisées par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) ? Pour répondre à cette question, nous commencerons par retracer l'évolution de cette notion en soulignant le flou et l'ambiguïté qui l'entourent avant de nous pencher sur la place qui lui est accordée dans les différentes approches d'enseignement/apprentissage du FLE.

Etant donné le flou et la polysémie entourant cette notion, nous estimons, à la suite de Richer, que celle-ci ne peut être érigée au rang de concept : « La compétence, faute de définition argumentée, ne peut pas prétendre au statut de concept (...) » (Richer, 2012 : 11). Par conséquent, nous emploierons le substantif « notion » pour renvoyer à la compétence.

I. La compétence, une notion conflictuelle

L'introduction, par Noam Chomsky, de la notion de « compétence » qui souligne le caractère complexe de l'activité langagière humaine ainsi que l'arrivée du cognitivisme et du socioconstructivisme ont ouvert la voie à une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. On est alors passé d'une cumulation de savoirs à un développement de compétences réfléchi et raisonné, autrement dit, d'une logique de la restitution à une logique de la compréhension (Butlen, Dolz, 2015).

La « compétence » voit le jour dans le champ de la sociolinguistique. Elle a été utilisée pour la première fois par Chomsky pour « désigner une disposition mentale innée et universelle, rendant tout sujet humain apte à produire et comprendre un nombre illimité de phrases correctement construites. » (Bulea Bronckart, 2015 : 35). Selon Bronckart et Dolz (2002), Chomsky, en introduisant cette notion avait pour objectif de remettre en cause le behaviorisme linguistique, et plus précisément l'idée selon laquelle l'acquisition du langage résulterait d'un processus d'essais et d'erreurs, de conditionnements et de renforcements. Chomsky associe à la notion de compétence celle de « performance » qui l'actualise et la rend opérationnelle car « la compétence n'étant pas directement observable, c'est la performance (comportement observable de la compétence) qui sera mesurée » (Bourguignon, 2006 : 69).

Dell Hymes reprend la notion de compétence et l'étend au-delà de sa dimension linguistique en lui intégrant les dimensions sociolinguistique et socioculturelle. Il introduit ainsi la notion de « compétence de communication » qui, et c'est rien de le dire, va chambouler les paradigmes de la didactique des langues.

Crahay (2006), de son côté, affirme que la notion de compétence tire ses origines du monde de l'entreprise et a par la suite contaminé les autres champs de la recherche scientifique. Conception à laquelle n'adhère pas Philippe Perrenoud (2000) qui rejette cette affirmation sans pour autant nier l'apport considérable du secteur entrepreneurial pour l'éducation.

La compétence, dans le monde du travail et de l'entreprise désigne, selon Richer (2012), la capacité et l'aptitude des employés ainsi que des entreprises à gérer les différentes situations imprévisibles auxquelles ils sont confrontés. Butlen et Dolz (2015), de leur côté, estiment que la compétence, dans le monde du travail, permet une articulation entre les besoins et exigences de l'entreprise et les potentialités individuelles propres aux travailleurs car, n'oublions pas, dans le monde professionnel, être compétent revient avant tout à être compétitif.

Concernant notre domaine de prédilection, la didactique des langues étrangères, la notion de compétence n'a pas manqué de créer un certain nombre de conflits entre les didacticiens. Ces conflits sont le résultat des nombreuses définitions qui ont été données à cette notion qui est tantôt définie comme une capacité, un savoir-faire, un savoir-agir ou un savoir-être, tantôt par la combinaison de tous ces concepts à la fois. Or, nous le constaterons bien, même ces concepts recouvrent des acceptions différentes d'un chercheur à un autre. C'est ce qu'affirme Christian Puren (2016) qui souligne que les notions de « capacité », « savoir-faire » et « compétence » ne font pas l'unanimité parmi les pédagogues.

Se pose alors la question qui est à l'origine de ce conflit : Peut-on définir une notion par des concepts polysémiques tendanciellement flous ? Philippe Perrenoud (1996) relevait déjà à l'époque le caractère « polysémique » de ladite notion et estime que celle-ci risque de nous plonger dans une réflexion analytique abstraite dans la mesure où des termes comme « compétence », « connaissance » ou encore « socle » renvoient à diverses acceptions dans la littérature scientifique. Il précise que lorsque nous employons ces termes, nous ne sommes jamais totalement sûrs de parler de la même chose.

Pour Jean-Claude Beacco (2007), l'origine du problème réside notamment dans la traduction de l'anglais vers le français des termes de « skill » et « ability » dont la distinction serait difficile à émettre étant donné que les deux concepts peuvent renvoyer à des choses différentes qu'on pourrait éventuellement traduire par « compétence ». Pour cet auteur, c'est donc cette traduction qui serait à l'origine de cette confusion terminologique.

Rappelons que l'objectif de la présente étude est de mieux appréhender cette notion essentielle, qui occupe une place centrale dans les deux approches didactiques prônées par le MEN comme approches de référence pour l'enseignement/apprentissage du français en Algérie (RGP¹, 2009). Il ne s'agit évidemment pas de définir la notion car cette entreprise est vouée à l'échec, mais de dégager un certain nombre d'éléments faisant l'unanimité chez les différents auteurs. Pour ce faire, nous allons examiner la littérature didactique consacrée à cette notion en nous focalisant uniquement sur le domaine de la didactique des langues/cultures.

Le flou conceptuel entourant la notion de compétence lui a valu des utilisations maladroites et parfois erronées. Elle « se présente comme l'une de ces notions carrefour dont l'opacité sémantique favorise l'usage inflationniste qui en est fait dans des lieux différents par des agents aux intérêts divers » (F. Ropé, 1994, cité par Butlen et Dolz, 2015 : 3). En didactique des langues, selon l'approche didactique dans laquelle on se situe, la compétence peut renvoyer à des signifiés divers et parfois très différents. Cette notion se transforme ainsi en un objet fuyant et jamais entièrement saisissable. Springer (2013) confirme cette confusion terminologique qui induit souvent en erreur car aujourd'hui, on emploie le terme de « compétences » à la place d'activités langagières ou de savoir-faire langagier.

Dans la large gamme de définitions données à la notion de compétence, nous avons opéré des choix selon leur degré de pertinence. Commençons par Jacques Tardif (2006) pour qui la compétence renvoie à un savoir-agir d'une certaine complexité qui s'appuie sur la mobilisation et la combinaison de ressources au sein d'une famille de situations. Dans cette perspective, la compétence est saisie dans une dynamique de mobilisation de ressources, en pleine situation. Dit autrement, la compétence est appréhendée dans une dynamique d'action.

Pour Christian Puren (2016), la compétence désigne un savoir-agir en langue/culture. Il conçoit ce savoir-agir comme l'articulation entre l'usage de la langue et l'apprentissage de celle-ci. Pour lui, la compétence se distingue par l'intégration dynamique de différents types de savoirs (connaissances, habiletés et savoir-être) qui interagissent de manière complémentaire et fonctionnent en synergie dans la réalisation de l'action.

Par ailleurs, il estime que la compréhension (de l'écrit et de l'oral) ainsi que la production (de l'écrit et de l'oral) ne sauraient être considérées telles des compétences mais seulement comme des activités langagières car les savoirs et les savoir-faire que les apprenants mobilisent dans leurs activités langagières ne sont que des ressources au service des compétences.

Enfin, il émet une distinction entre compétence/capacité ; savoir-faire/savoir-agir. Il propose de définir la « compétence » comme étant un « savoir-agir » et la

¹ Référentiel Général des Programmes

capacité comme étant un « savoir-faire » et il suggère de concevoir les capacités comme étant des ressources à mobiliser au service des compétences, c'est-à-dire comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être que l'individu mobilise pour agir efficacement.

Selon Perrenoud (1996), la compétence renvoie à la mise en œuvre de savoir-faire élaborés impliquant l'intégration de diverses ressources cognitives dans la résolution de situations complexes. Claire Bourguignon (2010), de son côté, explique qu'il y a toujours confusion entre capacité et compétence : être capable de lire/produire un texte, qui rend compte d'une capacité, est souvent considéré comme une compétence et cela pour deux raisons. La première est due à l'attachement des enseignants à l'approche communicative qui désignait la CO/PO ; CE/PO comme compétences. Ensuite, ces capacités sont représentées dans le CECRL avec les différents niveaux de compétence.

Se plaçant à peu près sur le même paradigme que Christian Puren, elle propose une classification très pertinente des notions de compétences, capacités et connaissances qui sont liées, dans l'ordre, aux : savoir-agir, savoir-faire et savoir. Le tableau suivant (Bourguignon, 2010 : 25) résume cette classification.

	Objets d'apprentissage	Appropriation de l'objet par le sujet	Situation d'apprentissage	Stratégies
↕	Savoir-agir	Compétence	Tâches complexes	<i>Stratégie d'action</i> Mobiliser
	Savoir-faire	Capacité	Tâches simples	<i>Stratégies cognitives</i> Appliquer/transférer
	savoir	connaissance	exercices	<i>Stratégies cognitives</i> Appliquer

Tableau 1. De la connaissance à la compétence (Bourguignon, 2010 : 25)

Dans la logique de cette classification, Claire Bourguignon (2010) estime que la compréhension de l'écrit (CE) et de l'oral (CO), ainsi que la production de l'écrit (PE) et de l'oral (PO) relèvent de « capacités » et non de « compétences ». Néanmoins, elle n'exclut pas l'importance des savoir et savoir-faire ; autrement dit, des connaissances et capacités qu'il faudrait savoir et pouvoir mobiliser dans une situation particulière. Comme Puren (2006), elle envisage la compétence dans l'action car, selon elle, « la caractéristique essentielle de la compétence, c'est qu'elle ne se « bachote » pas. Elle se développe à travers les tâches de plus en plus complexes » (2010 : 24).

Pour synthétiser les différentes conceptions de la notion de compétence, nous nous référons à Eucaterina Bulea Bronckart (2015) qui, dans son article intitulé « la grammaire est-elle une compétence ? », propose deux conceptions très pertinentes de la compétence. Dans la première, la compétence renvoie à un ensemble de ressources de nature diverse, qu'il s'agisse de connaissances, de savoir-faire, de comportements ou de raisonnements, que l'individu mobilise dans une activité donnée. Ces ressources restent disponibles pour être réutilisées ultérieurement et peuvent, avec le temps, se transformer en capacités plus générales ou transférables.

Selon cette logique, la compétence désigne des paramètres déjà présents voire innés chez une personne qui les réinvestirait éventuellement dans l'accomplissement d'une tâche/d'une action. Dans la seconde conception, l'auteure conçoit la compétence comme inséparable de l'action elle-même. Elle la situe dans le processus même de l'agir, c'est-à-dire dans la dynamique qui relie les caractéristiques de l'acteur, le contenu de son action et les conditions dans lesquelles celle-ci s'accomplit.

Il s'agit ici d'envisager la compétence saisie dans l'action comme processus que l'auteure désigne par « compétenciel » qui constitue une propriété fondamentale de l'agir : sans action, la compétence ne peut se manifester, tout comme l'agir ne peut se déployer sans la mobilisation et le traitement des ressources internes disponibles chez l'individu.

En effet, l'auteure précise que les compétences se construisent lorsque nous réalisons des actions et elles gardent nécessairement des traces de ces situations d'agir qui les a engendrées. Le processus « compétenciel » va réinvestir ces traces, mobilisées et acquises précédemment dans les situations d'agir antérieures, dans de nouvelles situations d'agir en réactualisant ces différentes ressources.

Enfin, on peut dire que la notion de compétence telle que définie par Bulea-Bronckart (2015) peut être saisie soit comme étant un « déjà là » chez l'individu et dans ce cas, elle désignera les diverses ressources (comportements, savoirs, savoir-faire ou schèmes de pensée) dont dispose un individu et qu'il peut mobiliser pour agir. Soit elle renvoie au processus même par lequel ces ressources sont mobilisées au cours de l'action.

Dans ce qui a précédé, nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse concernant l'origine et les différentes acceptions de la notion de compétence. Nous avons pu déceler deux conceptions non-opposées mais complémentaires de la notion de compétence. Dans ce qui suit, la notion de « compétence » va revêtir une acception spécifique liée à l'approche méthodologique qui l'actualise.

II. La « compétence de communication » dans l'approche communicative

La compétence communicative (ou de communication), telle que définie par Dell Hymes, met l'accent sur les conditions socioculturelles d'emploi d'une langue. Hymes a révolutionné le champ de la sociolinguistique et par ricochet celui de la didactique des langues en montrant que la connaissance du code linguistique et de ses règles de grammaire est insuffisante pour communiquer en langue étrangère. En effet, le sociolinguiste (1989) estime que les membres d'une même communauté linguistique possèdent à la fois une maîtrise du système de la langue et une connaissance des usages sociaux qui la régissent, autrement dit, ils savent non seulement comment former des phrases correctes, mais aussi quand et comment les utiliser de manière appropriée. La notion de compétence de communication a de ce fait donné naissance à une approche communicative élaborée principalement pour l'enseignement/apprentissage des langues cultures.

La « compétence de communication » a suscité maintes réflexions de la part des didacticiens et a fait couler beaucoup d'encre. Selon Boyer, elle « est la clé de voûte de l'approche communicative en didactique du français langue étrangère » (1990 : 51). Nous allons examiner quelques définitions qui ont été proposées depuis l'apparition de cette notion jusqu'à aujourd'hui.

La compétence communicative est souvent définie par la description de ses composantes. Sophie Moirand (1982) identifie ainsi quatre composantes : Une *composante linguistique* qui renvoie à la maîtrise et à l'usage de tout ce qui phonétique, lexique, grammaire, etc. Une *composante discursive* qui consiste en la capacité à produire et interpréter différents types/genres de discours selon la situation de communication. Une *composante référentielle*, c'est-à-dire l'appropriation des domaines d'expérience, des réalités du monde et des liens qui les unissent. Et enfin une *composante socioculturelle* qui renvoie à la compréhension/appropriation des règles de société, des normes d'interaction et des références culturelles.

De son côté, Patrick Charaudeau (2000) estime que la compétence de communication ou la « compétence situationnelle » (en relation à la situation de communication), suppose que tout locuteur soit capable d'adapter et de construire son discours en tenant compte de l'identité de ses interlocuteurs, des objectifs de l'échange, du sujet abordé et des conditions concrètes dans lesquelles la communication se déroule. Ainsi, acquérir une compétence de communication suppose la prise en compte, lors d'une interaction, des paramètres qui spécifient la situation de communication.

Daniel Coste (1978), quant à lui, distingue quatre composantes de la « compétence de communication » : La composante relative à la maîtrise de la langue qui correspond aux savoirs et savoir-faire liés au système linguistique de la langue en question. La composante relative à la maîtrise textuelle qui renvoie aux savoirs et savoir-faire relatifs à la production et à la compréhension du discours. La composante de maîtrise référentielle qui concerne les savoirs et savoir-faire relatifs aux normes d'interaction sociale et la composante de maîtrise situationnelle qui

désigne les savoirs et savoir-faire permettant d'adapter l'usage de la langue selon les circonstances et les contextes de communication.

Notons que la plupart des définitions proposées convergent dans la même direction et admettent notamment les composantes : linguistique, discursive, socioculturelle de la « compétence de communication » qu'il s'agira de mobiliser conjointement dans une situation donnée. Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, apprendre à communiquer consiste à savoir ajuster ses énoncés linguistiques selon la situation de communication (en tenant compte du statut social, de l'âge, du lieu, du canal, etc.) ainsi qu'en fonction de l'intention de communication, qu'il s'agisse de demander, d'ordonner ou de convaincre. (Cuq, Gruca, 2002)

III. La « compétence » dans l'approche par compétences

Comme nous l'avons vu au début de cet article, la compétence est une notion non encore stabilisée et est sujette à une multitude de définitions à l'intérieur du même champ disciplinaire et en dehors de celui-ci. Cette notion est au cœur de l'approche par compétences comme son nom l'indique. Quelle acception recouvre-t-elle dans le courant de cette approche ?

Xavier Roegiers souligne la confusion qui entoure la notion de « compétence » en didactique. Il estime que « le concept de compétence prête parfois à confusion : on lui donne tantôt le caractère très général, voire même transversal d'une capacité, tantôt le caractère étroit d'un objectif spécifique » (2010 : 133). Il définit la compétence comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources (1) en vue de résoudre toute situation issue d'une famille donnée de situations (2) » (2010 : 72). Il désigne par « ressources » tous les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les savoirs d'expérience, que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation. Il ajoute que ces ressources sont propres à chaque apprenant qui devra les mobiliser dans une situation bien précise car en plus d'acquérir des savoirs et des savoir-faire, il doit acquérir un « savoir-mobiliser ».

D'autre part, il souligne que chaque compétence est reliée à une famille de situations, définie comme un ensemble de situations types permettant de mobiliser la compétence à un niveau de complexité adéquat : suffisamment réel pour en permettre l'exercice, sans toutefois excéder le niveau attendu.

Springer (2013), de son côté, estime que la compétence est une notion qui vise essentiellement l'intégration de ressources permettant d'acquérir un savoir-agir en contexte car elle n'est plus perçue comme un simple savoir-faire à exercer, mais comme un intégrateur de ressources mobilisées de manière contextuelle dans un agir social.

Enfin, nous retenons que la compétence, telle qu'appréhendée dans l'approche par compétences, est indissociable de l'agir : elle se manifeste dans celui-ci. Elle est mise en œuvre lors de la résolution d'un problème en mobilisant différentes ressources acquises. Selon Roegiers (2010), la compétence suppose la capacité d'intégrer et de mobiliser de manière cohérente les différents apprentissages acquis.

IV. La « compétence à communiquer langagièrement » dans l'approche actionnelle

Le Cadre européen va au-delà de la notion de « compétence de communication » propre à l'approche communicative (Redjda, 2025 à paraître) et introduit la notion de « compétence à communiquer langagièrement » qu'il définit par la somme de ses différentes composantes : « une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire » (2001 : 17). Il entend par « composante linguistique » la connaissance (savoir et savoir-faire) qu'a un individu sur les systèmes de fonctionnement de la langue (lexique, phonétique, ...) en dehors des normes sociolinguistiques d'usage de son usage. La composante « sociolinguistique » a trait aux normes socioculturelles d'utilisation d'une langue et est nécessaire à toute communication entre les individus. « La composante pragmatique » de la compétence à communiquer langagièrement est particulièrement intéressante. Selon le CECR, la composante pragmatique correspond à l'usage fonctionnel des ressources linguistiques, notamment à travers l'exécution de fonctions langagières et d'actes de parole, en recourant à des scénarios ou des modèles d'échanges interactionnels. Elle implique également la connaissance/maîtrise des discours (en cohésion et en cohérence) ainsi que la capacité à reconnaître les types et genres textuels, de même que les effets d'ironie ou de parodie.

Le Cadre précise que « la compétence à communiquer langagièrement » des apprenants se manifeste dans la réalisation de différentes activités langagières orales et écrites qui peuvent « relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation) » (ibid.)

Nous pouvons donc affirmer, à la suite de Chini et Goutéraux (2008), que dans la perspective actionnelle, la compétence visée n'est plus principalement communicative, mais surtout stratégique ; les compétences langagières ne constituent dès lors qu'un moyen parmi d'autres permettant à l'utilisateur d'accomplir la tâche.

Enfin, il est important de souligner que l'une des nouveautés essentielles du cadre est le concept de « compétence plurilingue et pluriculturelle » résultat du contact de l'apprenant avec des langues cultures étrangères qu'il définit comme étant la capacité d'un acteur social à communiquer et interagir sur les plans linguistique et

culturel, en s'appuyant sur une maîtrise, à des degrés variés, de plusieurs langues et sur l'expérience de plusieurs cultures. (Conseil de l'Europe, 2001 : 129)

Conclusion :

Pour conclure, nous pouvons dire que la notion de « compétence » est à utiliser avec précaution compte tenu de sa polysémie et de son évolution ces dernières décennies. Selon l'approche dans laquelle on se situe, la compétence renvoie à des conceptions tendanciuellement différentes. En effet, l'approche communicative, à travers la « compétence de communication », met l'accent sur la situation de communication qui nécessite la prise en compte de plusieurs paramètres qui entrent en jeu lors d'une communication donnée dans une société donnée. L'approche par compétences place la notion de « compétence » dans une logique de résolution de problème à travers la mobilisation de ressources diverses. Enfin, la « compétence à communiquer langagièrement », prônée par l'approche actionnelle, est saisie dans une logique d'action nécessitant la mise en œuvre de stratégies pour effectuer et réaliser différentes tâches qui ne sont pas uniquement d'ordre langagier.

Références bibliographiques :

- Butlen, M., & Dolz, J. (2015). La logique des compétences : regards critiques. *Le français aujourd'hui*, 191(4), pp. 3-14.
- Bulea Bronckart, E. (2015). La grammaire est-elle une compétence ? *Le français aujourd'hui*, 191(4), pp. 35-44.
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? Dans J. Dolz, L'énigme de la compétence en éducation (pp. 25-44). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic'actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe* (1), pp. 58-73.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie* (154), pp. 97-110.
- Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. Intervention au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec "Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins", Québec, 9-11 décembre 1998. Dans C. Bosman, F.-M. Gérard, & X. Roegiers, *Quel avenir pour les compétences ?* (Pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E & Intercommunications.
- Puren, C. (2016). Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en didactique des langues-cultures. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle. Récupéré sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/>

- Perrenoud, P. (1996). L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ? Récupéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_25.html
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Springer, C. (2013). Perspective Actionnelle et Pédagogie de l'Intégration (ou approche par compétences) : questions pour l'évaluation. Récupéré sur <https://springcloogle.blogspot.com/2013/02/perspective-actionnelle-et-pedagogie-de.html>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour Enseigner les Langues avec le CECRL, clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde* (347), pp. 37-40.
- Ministère de l'Education Nationale. (2009). *Référentiel général des programmes*. CNP.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- Boyer, H., Pendanx, M., & Butzbach-Rivera, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (2000). "De la compétence situationnelle aux compétences de discours", in Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues. Récupéré sur <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-compete-situationnelle.html>
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le français dans le monde* (141), pp. 25-35.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien. Dans N. Toualbi-Thaâlibi, & S. Tawil, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp. 51-84). UNESCO : UNESCO.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Chini, D., & Goutéraux, P. (2008). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères, travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly, numéro spécial des Cahiers de Recherche en grammaire anglaise de l'énonciation*. Paris : Ophrys.