

L'enseignement des langues. Concept de compétence et Perspective actionnelle

1- Evolutions de la notion de compétence de communication ou l'apparition d'un nouveau paradigme méthodologique

La notion de compétence dans l'Approche communicative se signalait par sa composante sociolinguistique. En effet, à la compétence linguistique (maîtrise de la langue comme système) sur laquelle se focalisaient les méthodologies précédentes, la notion de compétence de communication ajoutait une composante sociolinguistique, c'est-à-dire, la maîtrise des règles sociales d'utilisation de la langue et ce grâce aux apports de Hymes : « **les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types**, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, **une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.** » (1984 : 47).

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais-CECRL), la notion de compétence est omniprésente (« environ 300 fois au singulier et 150 fois au pluriel » selon le *Dictionnaire pratique du CECR*, Robert, Rosen, ;:2010 : 39). Mais, dans le CECRL, et je vais sans doute vous surprendre, voire vous provoquer, la notion de compétence à communiquer langagièrement, nouvelle désignation de la compétence de communication, doit plus au monde du travail qu'à la sociolinguistique.

En effet, dans les années 80, sous la pression de l'accentuation de la mondialisation qui accroît l'exigence de compétitivité des entreprises, sous l'influence de la robotisation, de l'informatisation et des technologies de la communication, le monde du travail délaisse le système de la *qualification* c'est-à-dire l'ajustement d'un employé aux habiletés requises pour tenir un poste de travail pour opter pour la *compétence*, une notion empruntée à la linguistique pour sa capacité à rendre compte de la

faculté de l'employé de répondre à la complexité et à l'imprévisibilité¹ des nouveaux univers de production.

Deux versions de la compétence sont alors développées,

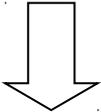
1- une version anglo-saxonne, à coloration néolibérale, vise surtout l'adaptation de l'individu aux exigences nouvelles d'un monde du travail qui met au premier plan le rendement, la compétitivité, la rentabilité, et cette version de la compétence ne nous intéresse pas car derrière elle se profile la menace d'une dérive productiviste ;

2- une version francophone, plus humaniste, envisage la compétence avant tout comme l'occasion de permettre le développement du potentiel créatif de l'individu. A travers la compétence, cette version privilégie « le pouvoir d'action, la capacité à donner du sens et l'engagement de la subjectivité de ceux qui s'affrontent, au quotidien, à des situations professionnelles. » (Zarifian, 2005 : 8), et c'est cette version de la compétence, qui réinjecte massivement de l'humain dans le travail, qui retient notre attention pour la didactique des langues.

A partir des travaux de Le Boterf, de Montmollin, de Terssac, de Leplat, de Oiry, de Pastré, de Zarifian, etc, on peut dégager les caractéristiques de la compétence dans sa version humaniste que le tableau suivant récapitule :

1 « Les systèmes industriels sont devenus beaucoup plus complexes, avec un double mouvement d'automatisation et d'intégration des machines au sein de lignes ou de systèmes. Leurs régimes de fonctionnement sont devenus plus fragiles, capricieux. Et la mission la plus importante des opérateurs est de prévenir l'apparition de déséquilibres de fonctionnement, conduisant à des régimes dégradés, générateurs de défauts, d'incidents ou de dérives. « L'ingénierie didactique professionnelle », P. Pastré, colla de G. Vergnaud, in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, dir Ph. Carré, P. Caspar, Diunod, 3e éd. 2011 : 403

Version humaniste de la compétence dans le monde du travail

		Conditions d'exercice de la compétence : <i>Vouloir agir (motivation/ image de soi)</i> <i>Pouvoir agir</i>		
Caractéristiques générales de la compétence	Composantes de la compétence	(processus de sélection/ combinaison/ création de réponses originales, pertinentes, efficaces, économiques) Savoir mobiliser	Activité complexe à réaliser	Réalisation Création pertinente, originale, élégante, économique
<i>virtuelle</i>	Savoirs déclaratifs			
<i>Liée à l'action</i>	Savoirs procéduraux			
<i>Action finalisée, contextualisée, située, complexe</i>	Savoir-faire procéduraux et cognitifs (savoir accéder aux ressources)			
	Savoir être (<i>caractère/ traits de personnalité, etc.</i>) Autonomie (initiative + sens de la responsabilité) savoir coopérer (savoir relationnel + savoir dire/ savoir se dire) éthique			
	<i>Virtual</i>	<i>Concret</i>		
Reflexivité (<i>apprenance</i>) 				
Savoirs expérientiels (développement de la compétence et non figement) Compétence collective (genres professionnels/ communauté de pratique) Organisation apprenante				

références relatives aux composantes de la compétence :

- La compétence est virtuelle : « La compétence est une notion *abstraite* et *hypothétique*. Elle est par nature inobservable : ce qu'on observe ce sont des manifestations de la compétence » (Leplat, 1991 : 266).

- La compétence est liée à l'action : « Celle-ci (la compétence, *j'ajoute*) se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...]. *Il n'y a de compétence que de compétence en acte.* » (Le Boterf, 1994 : 16).
- Compétence et Autonomie : « ce qui la (la compétence, *j'ajoute*) différencie d'un travail taylorisé, c'est qu'elle manifeste une autonomie d'action de l'individu (dans une équipe ; un réseau de travail, etc.) qui s'engage subjectivement et volontairement, de par ses initiatives, dans l'amélioration de la valeur produite. » (Zarifian, 2001a: 96).
- Autonomie et initiative : **capacité d'initiative**, car « la compétence se « prend », elle résulte d'une démarche propre de l'individu qui accepte de prendre en charge la situation et de se prendre lui-même en charge face à cette situation. » (Zarifian, 2001 : 65).
- Autonomie et sens de la **responsabilité** : « La prise de responsabilité est bien entendu la contrepartie de l'autonomie et de la décentralisation des prises de décision. Il ne s'agit plus d'exécuter des ordres (de la pertinence desquels on ne se sent pas responsable), mais d'assumer de soi-même la charge de l'évaluation de la situation, de la prise d'initiative, et donc ce qui peut permettre de donner valeur à son propre travail. » (Zarifian, 2001 : 67).
- Le Boterf souligne l'importance du **savoir coopérer** dans le collectif de travail : « Les gains de productivité ou de performance d'une équipe ou d'un collectif de travail se situent de plus en plus dans les interactions entre leurs membres, dans la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux. Les exigences d'efficacité collective font que les salariés doivent non seulement être capables de tenir un poste de travail mais également de coopérer entre eux. La performance collective d'une équipe est largement fonction de la qualité de la coopération entre les équipiers. » (2010 - 1^{ère} éd. 2008 - : 18).
- Compétence et éthique : Jonnaert : « la question éthique des moyens utilisés (pour résoudre une situation-problème, *j'ajoute*) se pose : la fin envisagée ne justifie pas l'utilisation de n'importe quel moyen. » (2009 : 38).
- Compétence et savoir mobiliser : « 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". » (Le Boterf, 1994 : 17).
- Définition du savoir-mobiliser : Le savoir mobiliser« est un savoir combinatoire en acte. Ce n'est pas une ressource. C'est un processus qui appelle et organise les ressources de façon dynamique. » Le Boterf, (2013 – 1^{ère} éd. 2000 – : 90)
- Compétence et réflexivité : « Le professionnel sait tirer les leçons de l'expérience. Il sait transformer son action en expérience. Il ne se contente pas de faire ou d'agir. » (Le Boterf, 2010a – 1^{ère} éd. 1997 – : 89)

- Définition de l'apprenance : « Attitude d'ouverture, de réceptivité, mais aussi de recherche et de création des occasions d'apprendre, l'apprenance recouvre à la fois la posture mentale, la capacité et le désir de tirer de ses environnements les ressources nécessaires au développement de connaissances, habiletés, comportements nouveaux ou à la modification des anciens. » (Carré, 2005 : 109).

Les caractéristiques de la compétence dans le monde du travail ayant été détaillées, on peut maintenant revenir au *CECRL* afin de justifier mon affirmation précédente sur les liens de parenté entre la compétence du *Cadre* et celle du monde du travail.

Pour ce faire, nous allons commencer par analyser attentivement la définition (très, trop succincte) de l'activité langagière qu'avance le *CECRL* :

« Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'**usage** et de l'apprentissage **des langues**. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.» (2001 : 15).

Dans cette définition de l'activité langagière, de la compétence de communication, on ne peut qu'être frappée, par la référence insistante à l'action (« *usage/ type actionnel/ acteurs/ actions/ accomplir des tâches/ domaine d'action particulier/ actions en contexte social/ résultat déterminé* »), une action située socialement, de plus une action non réduite au seul langage (« des tâches [qui ne sont pas seulement lan-

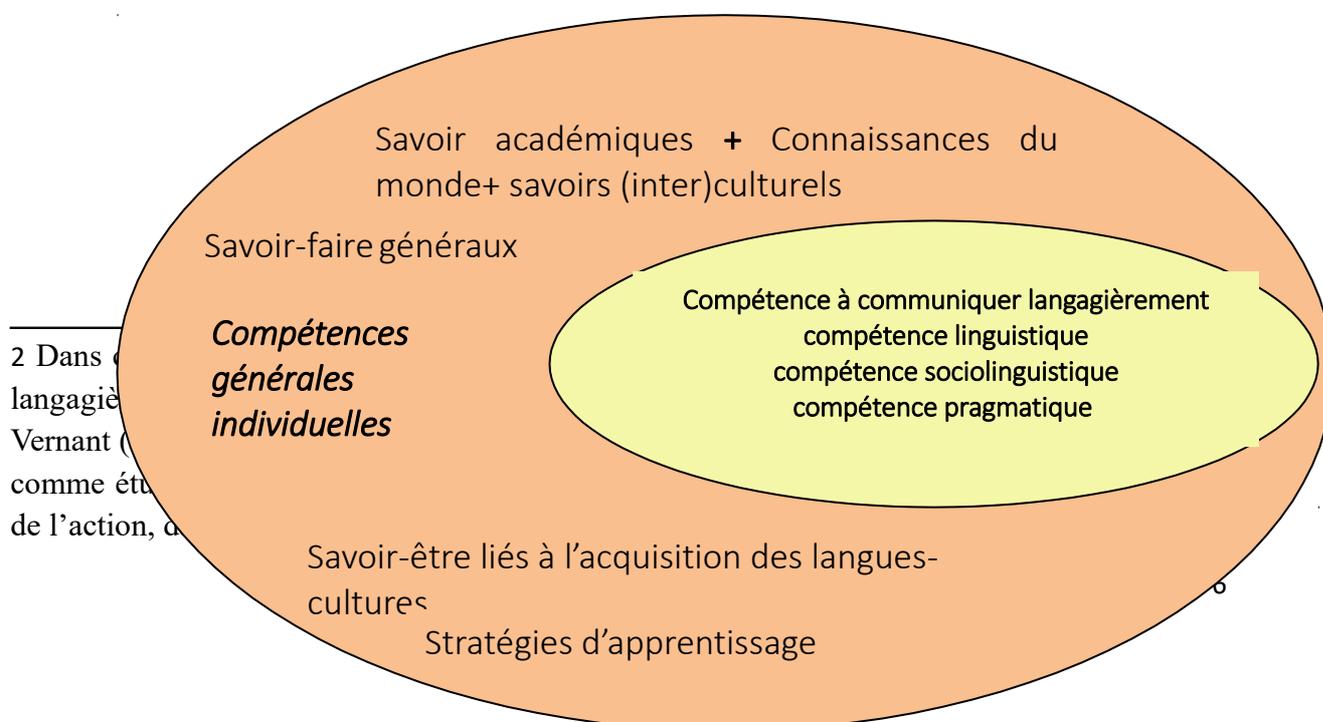
gagières] »), c'est-à-dire une action langagière pouvant être envisagée dans ses liens avec l'action physique².

Ainsi, la compétence à communiquer langagièrement, tout comme la compétence dans le monde du travail, est intrinsèquement liée à l'action qui la fait passer, par le biais de tâches à réaliser, de l'état virtuel à l'état concret.

D'autre part, la compétence à communiquer langagièrement définie en trois composantes, s'adosse aux compétences générales individuelles :

- **Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue**
- L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**.
- *C.E.C.R.L* (2001 : 15)

Le schéma ci-dessous représente cette articulation entre compétence à communiquer langagièrement et compétences générales individuelles :



Dans ces compétences générales individuelles on retrouve, comme dans la compétence du monde du travail, des savoirs, des savoir-faire, des savoir être et notamment l'autonomie – rebaptisée dans le *CECRL* savoir apprendre - (qui tient, il est vrai, une place minorée dans le *CECRL*.)

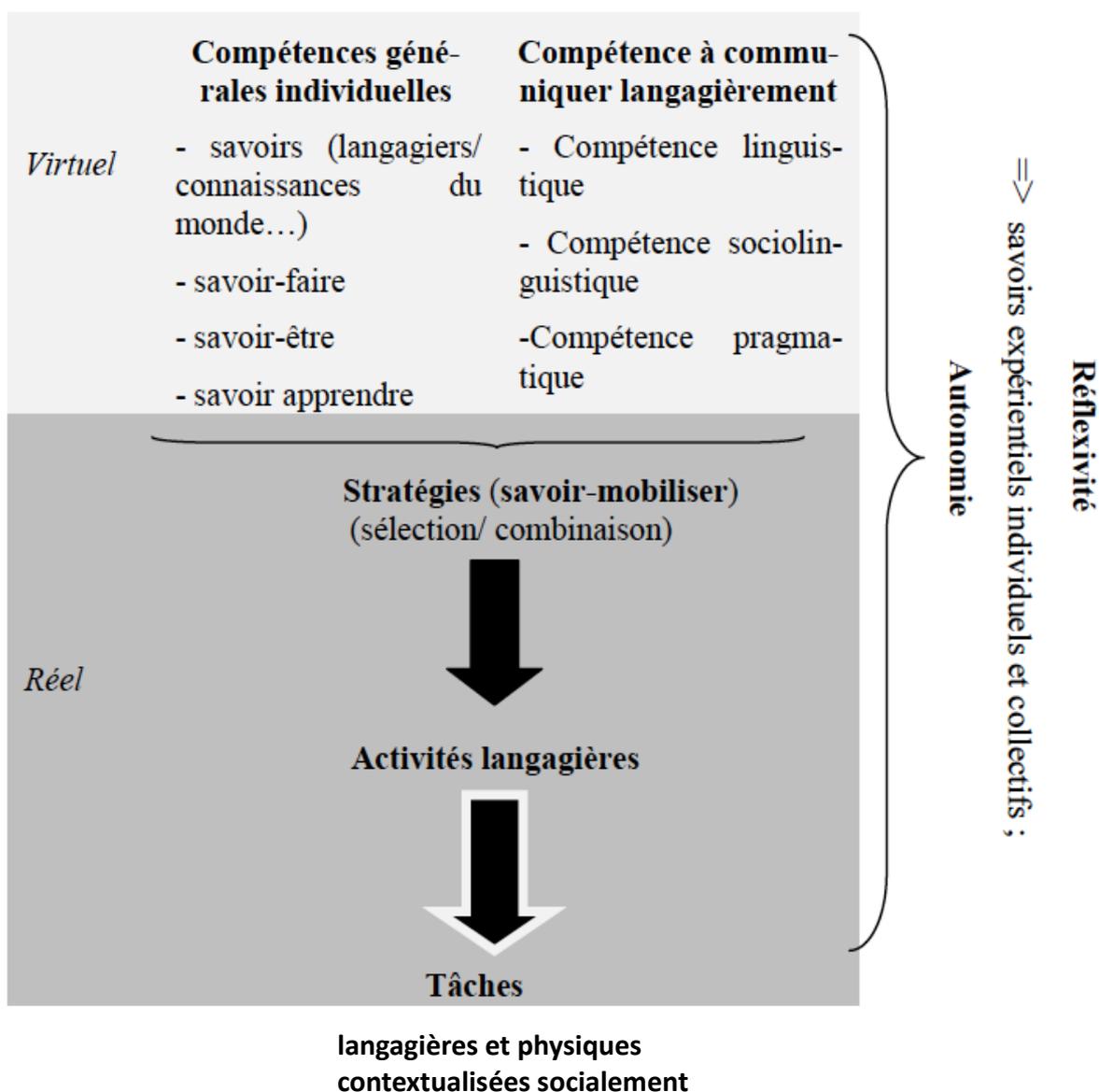
Enfin le fonctionnement langagier dans le *Cadre* est décrit de la même façon que l'actualisation de la compétence dans le monde du travail (compétences générales et compétence à communiquer constituent des ressources dans lesquelles sélectionnent les stratégies [équivalent du savoir mobiliser] pour réaliser les tâches :

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

- *C.E.C.R.L.* (2001 : 15)

Cette actualisation des compétences dans l'activité langagière peut être représentée ainsi :

ressources

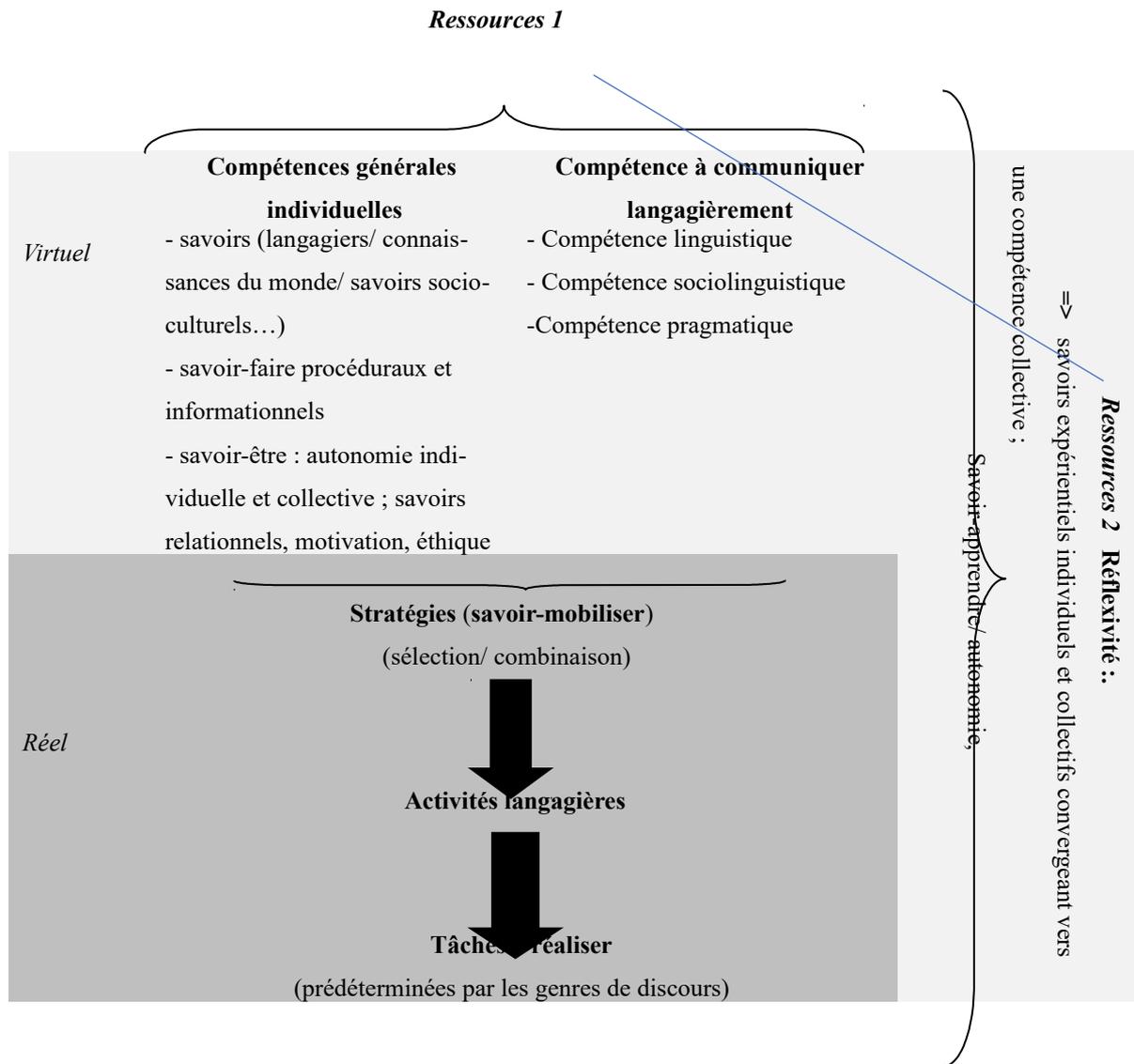


Cette représentation de la compétence à communiquer langagièrément qu'avance la Perspective actionnelle entretient ainsi de par ses composantes et son fonctionnement un fort air de ressemblance avec la compétence dans le monde du travail telle que je l'ai détaillée précédemment.

Cette représentation de la compétence de communication constitue le nouveau paradigme méthodologique qu'est la Perspective actionnelle, un paradigme axé sur l'action sociale individuelle et collective que récapitule le schéma suivant (il faut

drait compléter ce schéma par une dimension culturelle qui intervient à différents niveaux....).

Paradigme actionnel



2- Implications méthodologiques du paradigme actionnel

Ce paradigme actionnel fortement marqué par la version humaniste de la compétence élaborée par le monde du travail constitue au niveau de la didactique des langues un réel tournant :

1- il remet l'accent, par son insistance sur la tâche, sur le fait que la langue étrangère sert à faire quelque chose, **à intervenir dans et sur le réel** et que c'est en faisant avec la langue quelque chose, relevant de la vie réelle (voire de l'imaginaire ou du fictif), qu'on se l'approprie : « elles (les compétences professionnelles) s'acquièrent dans l'action et la meilleure manière de faciliter leur acquisition est de mettre en scène les situations typiques où les acteurs devront les mobiliser pour résoudre les problèmes que ces situations incluent. L'ingénierie didactique professionnelle, (P. Pastré, 2011 : 408). On retrouve ici les principes de l'Education Nouvelle et le fameux « learning by doing » de Dewey, ainsi que la notion de projet que ce dernier prônait :

« La vraie méthode pédagogique consiste d'abord à se rendre intelligemment attentif aux aptitudes, aux besoins, aux expériences passées de ceux qu'il faut instruire et, en second lieu, de développer ces suggestions de base de telle sorte qu'elles deviennent *un plan ou un projet qui, à son tour, s'organise dans un tout assumé par le groupe. Autrement dit le plan est une entreprise coopérative et non dictatoriale* [...]. C'est grâce à un échange réciproque du maître et des élèves que s'accomplit cette croissance (*du projet*), le maître reçoit, mais il n'a pas peur de donner. *Le point essentiel à retenir est que le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée.* » (Dewey, 1968 : 123, *j'ajoute et je souligne*))

Aussi, avec la Perspective actionnelle (désormais PA), l'étude de textes, de documents authentiques, l'enseignement du lexique et de la syntaxe ne prennent sens que dans la réalisation d'une tâche empruntée à la vie réelle³ telle la consultation d'un site officiel de musée ou celui d'une ville touristique pour y prélever les informations recherchées, ou dans celle d'un projet, les deux (tâche et projet) pouvant combiner langage et action physique (réaliser un montage à partir d'instructions écrites ; une exposition ; une représentation théâtrale...).

La PA légitime ainsi pleinement l'enseignement des DNL en langue étrangère : rien de plus actionnel que de faire de l'économie en espagnol, de l'histoire en anglais, de la biologie en russe, etc.

3 « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées, dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; (...) (CECRL, 2001 : 121).

Ce réinvestissement des activités d'apprentissage dans des tâches ou des projets redonne du sens à l'E/A des langues, et par là même suscite et entretient la motivation des apprenants, facteur important dans l'apprentissage d'une L.E, car la motivation relève en partie du sens des activités données à réaliser par les élèves : « les deux prédicateurs directs les plus importants de la motivation à apprendre chez l'élève sont la valeur que celui-ci accorde à la tâche d'apprentissage (valeur perçue, *value* en anglais) et la perception qu'il a de ses chances de réussir la tâche (espérance de réussite, *expectancy* en anglais). En bref, *un élève ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci a du sens pour lui et qu'il croit en ses chances de la réussir.* » (Bourgeois, 2006 : 235, je souligne).

Ainsi la PA déplace la trop longue focalisation de l'enseignement des langues sur le tout linguistique qui a sévi de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie audio-visuelle, toutefois teinté de sociolinguistique et de culturel avec l'AC, vers un équilibre entre dimension socio-linguistique-culturelle et dimension psycho-socio-cognitive (et ce déplacement sera encore plus notable si la PA, qui n'est encore qu'à état d'esquisse, il est bon de le souligner, est travaillée en référence à la conception humaniste de la compétence du monde du travail).

En effet, la PA, sans minorer le volet socio-linguistique et culturel, prend de plus en compte :

- les **stratégies**, non d'apprentissage, mais de mobilisation, sélection, combinaison des ressources pour résoudre les situations-problèmes. Ces stratégies doivent faire l'objet d'une réflexion commune entre apprenants et avec l'enseignant lorsque la tâche, le projet sont réalisés afin d'identifier les stratégies les plus pertinentes, les plus économiques. Cette étude des stratégies s'intègre dans un processus plus large que l'on appelle la *réflexivité*, c'est-à-dire le « savoir-analyser » (Altet, 1996) sa pratique, ses finalités, son déroulement, sa pertinence. Ce processus réflexif, doit être intégré par les apprenants, car outre son efficacité pour les apprentissages : « Le fait de pouvoir analyser après coup leur action en rapport à l'évolution de la situation est un moyen très puissant d'apprentissage : on apprend certes par l'action, mais on apprend aussi et parfois même davantage par l'analyse après coup de son action. » Pastré colla Vergnaud 2011 : 416, il est nécessaire à l'évolution de la compétence : une compétence qui n'évolue pas rétrograde au rang de simple savoir-faire routinier.

- l'**autonomie** qui, d'individuelle qu'elle était dans le communicatif (je vous renvoie notamment aux travaux fondateurs de H. Holec⁴, qui faisait intervenir l'autonomie dans le processus d'apprentissage depuis la détermination des objectifs jusqu'à l'évaluation) devient nécessairement collective lorsque l'apprentissage passe par la réalisation de tâches et de projets collectifs.

- la **coopération**, la **collaboration** qui selon la définition qu'en donne Le Boterf: « Coopérer c'est faire ensemble, c'est faire en même temps, c'est faire en synchronisé, **c'est transmettre des informations, c'est se concerter sur des décisions à prendre, c'est négocier des compromis, c'est se mettre d'accord sur un arbitrage, c'est effectuer un contrôle mutuel.** (Le Boterf, 2010 - 2008 : 98, *je souligne*) impliquent des savoir-faire et savoir être indispensables aux acteurs sociaux pour élaborer une compétence collective nécessaire pour mener à terme la réalisation de tâches et projets collectifs.

- la question de l'**éthique** qui doit trouver sa place dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, en relation en particulier avec le travail collectif, en lien aussi avec la question du plagiat, une pratique trop courante actuellement parce que facilitée par Internet, par le délaissement d'une approche critique des textes remplacée par l'accumulation de citations.

Enfin, former des acteurs sociaux impose impérativement de réfléchir au « pouvoir d'agir » des apprenants (le « pouvoir d'agir » ne se limite pas aux enseignants). Cette question remet au premier plan la pédagogie humaniste (Dewey⁵, Rogers⁶, Freinet⁷...), centrée sur l'apprenant, sur le groupe, ses besoins, ses affects, contrôlée par une évaluation formative attentive aux développements des apprentissages.

Conclusion

La PA avec sa notion de compétence renouvelée permet d'élargir le champ de la réflexion sur l'enseignement/ apprentissage des langues, de sortir du ronronnement communicatif, de relancer la réflexion méthodologique sur les dispositifs d'apprentissage et sur leur évaluation.

⁴ Holec, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, 1979, Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.), Nancy

⁵ Dewey J., 1968, *Expérience et éducation*, Paris : A. Colin.

⁶ Rogers, C., 1976, *Liberté pour apprendre ?*, Paris : Dunod.

⁷ Freinet, C., 1969, *Pour l'école du peuple*, Paris : Maspéro.

Je terminerai par une brève réflexion sur les liens entre monde du travail et didactique des langues, sur les influences exercées par le secteur productif sur le monde éducatif dont la Perspective actionnelle est un nouvel exemple.

Ainsi, le SGAV dans les années 60/70 entretenait des liens forts avec le taylorisme et sa conception du morcellement du travail et son obsession du rendement.

De même, le communicatif du milieu des années 70 doit beaucoup au monde économique de cette période. Pour s'en convaincre, il n'est que de reprendre la définition du manager⁸ : (*le manager*) « correspond enfin à un *modèle de personnalité* fondé sur le désir de réussite, d'être un battant, d'aimer la compétition et le challenge, le goût de la performance, la réalisation de soi-même dans le travail, l'envie de faire carrière ...mais aussi le goût de la communication, la capacité à résoudre des problèmes complexes, à écouter les autres, à animer une équipe, à négocier dans des situations conflictuelles, à se situer dans l'inter-fonction, l'inter-métier, l'inter-national, l'inter-culturel. » (N. Aubert et V.de Gaulejac, 2007 : 22), qui peut s'appliquer sans difficulté à l'enseignant communicatif ;

- Quant au passage de la compétence du monde du travail à la Perspective actionnelle, il s'est effectué par le biais de la Commission européenne qui, au moyen de livres blancs (*Livre blanc de la Commission* intitulé : *Croissance, compétitivité, emploi* (1993) avec son concept d'employabilité ; *Libre blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, 1995, a relayé les besoins des industriels européens en main d'œuvre mieux formée, mieux adaptée à des univers de travail sans cesse en évolution et par ses publications, la Commission européenne a créé un contexte idéologique porteur qui a permis cette migration de la compétence du monde du travail au monde éducatif.

La didactique des langues est donc très poreuse. Elle ne vit pas dans une tour d'ivoire, mais elle subit l'influence du contexte économique-idéologique : « Le formateur comme l'enseignant sont sous l'influence des lois sociales et économiques. » (Maubant, 2004 : 83).

Aussi, pour contrer les influences néo-libérales dont pourrait être porteuse la notion de compétence et qui se traduisent déjà dans l'enseignement des langues par

⁸ Aubert, N., Gaulejac, de, V., 1991, rééd. 2007 : 22, *Le coût de l'excellence*, Seuil.

une focalisation sur les résultats aux dépens des processus mis en œuvre pour les atteindre (d'où le succès des échelles de compétence du *Cadre* qui ont été très vite adoptées, alors que le volet méthodologique du *Cadre* ne mobilise pas, il faut le reconnaître, une très forte activité des didacticiens des langues), la P.A. doit s'imprégner fortement de la version humaniste de la compétence que j'ai esquissée et que traduit fort bien cette citation de Roegiers sur laquelle je vais terminer mon exposé : « **la compétence est au service de l'individu**. Elle se développe chez lui progressivement de manière à constituer un potentiel qu'il peut mobiliser lorsqu'il en a besoin. Elle existe donc indépendamment de la façon dont l'environnement exploite cette compétence. » (2010 : 243).

Jean-Jacques RICHER
Université de Bourgogne

Références bibliographiques

- Altet, M., 1996, « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Aubert, N., Gauléjac, (de), V., 2007, *Le coût de l'excellence*, Paris : Éditions du Seuil.
- Bourgeois E., 2006, « La motivation à apprendre », in Bourgeois E., Chapelle G., (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Carré, Ph., 2005, *L'Apprenance*, Paris : Dunod.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.
- Crahay, M., Forget, A., « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économie et du politique ? » in *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, 2006.
- Dewey J., 1968, *Expérience et éducation*, Paris : A. Colin.
- Filliettaz L., 2002, *La parole en action*, Québec : Éditions Nota Bene.
- Holec, H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.), Nancy.
- Hymes D. H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris : Crédif/ Hatier.
- Jonnaert, Ph., 2009, *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles : de Boeck.
- Le Boterf, G., 1994, *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G., 2002 (1ère éd. 1997), *Développer la compétence des professionnels*, Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G., 2010 (1ère éd. 2008), *Repenser la compétence*, Paris : Eyrolles/ Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G., 2013 (1ère éd. 2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Eyrolles/ Éditions d'Organisation.
- Leplat, J., 1991 « Compétence et ergonomie », in Amalberti, R., de Montmollin, M., Theureau, J., *Modèles en analyse du travail*, Liège : Mardaga.
- Maubant, P., 2004, *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, PUF, 2004

- Montmollin, (de), M., 2001 (1ère éd 1996), « Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome », in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, ss la direction de J.M. Barbier, Paris : P.U.F.
- Oiry E., 2003, *De la qualification à la compétence. Rupture ou continuité ?* Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P., avec la coll de Vergnaud, G., 2011 (2ème éd.), « L'ingénierie didactique professionnelle », in *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod
- Pastré P., 2011, *La didactique professionnelle*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Richer, J.J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles : E.M.E.
- Richer, J.J., 2016, « Retour réflexif sur les évolutions d'une conception de la Perspective actionnelle », *Les langues modernes*, n°3, 2016
- Roegiers, Xavier., 2010, *La pédagogie de l'intégration*, de Boeck.
- Roulet E., 1999, *La description de l'organisation du discours*, Paris : Didier.
- Terssac ; de, G., 2011, (1ère éd. 19963), « Savoirs, compétences et travail », in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, ss la dir. de J.M. Barbier, Paris : P.U.F.
- Vernant D., 1997, *Du discours à l'action*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Zarifian Ph., 2005, *Compétences et stratégies d'entreprise*, Paris : Éditions Liaisons.
- Zarifian, Ph., 2001, *Objectif compétence*, Paris : Éditions Liaisons.