

De la compétence linguistique aux compétences de vie courante.

Moussa FALL,

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Didacticien338@yahoo.fr

Résumé : Dans un monde globalisé menacé par la surexploitation des ressources non renouvelables, où les informations circulent la plupart du temps sans aucun filtre, l'homme devient l'otage de son propre système. Il importe alors de changer de paradigme en modifiant le prisme à travers lequel l'homme regarde et considère les choses et les événements. Il s'agit désormais de jeter les bases d'un développement durable qui tient compte des intérêts des générations futures ; ce qui demeure une obligation éthique. Pour ce faire, en nous appuyant sur la linguistique interactionniste et sur le socioconstructivisme, nous préconisons le développement des compétences de vie courante (pensée critique, aptitude à la négociation, confiance en soi, résilience, éducation à la citoyenneté, éducation environnementale, etc.), à travers la médiation langagière – débat, exposé, dramatisation, interview, etc. – et à travers des stratégies d'intégration et de planification des enseignements-apprentissages qui facilitent l'essaimage des compétences de vie courante. La compétence langagière demeure de ce point de vue la figure de proue des autres compétences.

Mots-clés : langage, compétence, développement durable, communication, apprenant, stratégie.

Introduction

La montée au premier plan des concepts de compétences de vie courante (CVC) et de développement durable dans les préoccupations des acteurs du développement, des politiques et des chercheurs est aujourd'hui un fait établi. C'est parce que ces thématiques renferment un intérêt particulier lié au contexte du XXI^e siècle caractérisé par l'existence d'un monde globalisé. La plupart des jeunes dans le monde, notamment en Afrique, sont confrontés à des menaces de plus en plus pernicieuses comme la drogue, les grossesses non désirées, l'exposition aux maladies sexuellement transmissibles, la tentation du gain facile, l'enrôlement dans des conflits armés ou l'immigration clandestine, etc. Face à ces tentations, les connaissances ne suffisent plus pour résister. La mondialisation exige du citoyen des compétences de vie courante pour un comportement responsable et en connaissance de cause des modes de consommation et de production durables. De telles préoccupations ne sauraient laisser indifférent le linguiste. En effet, si l'on cherche à construire des compétences, celle langagière se positionne comme une figure de proue. La langue est un outil dans tous les domaines scolaires ou scientifiques, dans tous les métiers comme dans presque toutes les situations de la vie quotidienne.

Dans cet article, nous cherchons à établir la centralité de la compétence linguistique – le langage – et à décrypter son lien nodal aux compétences de vie courante. Aussi faudrait-il analyser le fait que ces compétences ne se développent pas de manière spontanée ; elles sont ancrées généralement à la problématique du développement durable qui se fonde sur trois piliers : l'environnement, l'économie et le social, à travers une double solidarité, horizontale, entre les peuples, et verticale, entre les générations. Nous mettrons l'accent sur la dimension sociale. Dès lors, nous nous intéresserons d'abord à la clarification de quelques concepts avant de nous adosser aux théories relatives à la linguistique interactionniste et au socioconstructivisme pour orienter notre réflexion vers des axes féconds du langage dans la construction – enseignement/apprentissage - des compétences de vie courante.

I. Décryptage sémantique

1. Le développement durable

Le concept de compétence de vie courante est souvent associé au développement durable. Former à des compétences de vie courante, c'est alors investir l'ensemble de la vie sociale, avec les difficultés théoriques mais aussi les enjeux idéologiques et éthiques consubstantiels à la rapidité des changements du XXI^{ème} siècle.

C'est le philosophe allemand Hans Jonas qui a, le premier, théorisé la notion de développement durable dans *Le Principe de responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*¹. Selon lui, il y a une obligation d'existence des générations futures qui pourrait être remise en cause par la forme qu'a prise le développement technique à l'époque contemporaine. Il s'agit donc pour les générations présentes de veiller aux droits des générations futures, notamment leur droit d'existence. Nous savons que les ressources de la nature ne sont pas inépuisables. Mais, Jonas va beaucoup plus loin ; il affirme que l'homme est en passe de devenir le pire ennemi de l'homme : “nous sommes en danger permanent d'autodestruction collective”.

Aussi, précise-t-il, cette “responsabilité” est non-réciproque. Le paradigme de cette situation d'obligation sans réciprocité est comparable à la relation des parents à l'égard du nouveau-né dont la fragilité crée un devoir irréfutable de lui venir en aide. De ce point de vue, la relation de l'adulte à l'égard de l'enfant démuné n'est pas juridique: elle est éthique.

Quelques années plus tard, l'idée de développement durable se répandra dans la foulée de la publication, en 1987, du rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, appelé *Rapport Brundtlandou les fondements du développement durable* d'où est extraite la définition aujourd'hui partagée :

Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de « besoins », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos

¹ Hans J. (1979), *Le Principe de responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*, Cerf.

techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir.

En termes simples, le développement durable suppose une intelligence émotionnelle des acteurs qui permet une gestion rationnelle des objectifs économiques, sociaux et environnementaux, de manière à maximiser le bien-être de la collectivité sans compromettre la capacité des générations futures de subvenir à leurs besoins.

A ce propos, des chercheurs comme Ignacy Sachs² ont dégagé :

- *la dimension sociale* : l'engagement de tout un chacun pour le développement de son territoire, un des principes fondamentaux qu'on retrouve plus tard énoncé dans la Déclaration de Rio (1992) ;
- *la dimension économique* : à ce niveau l'accent est mis sur l'équité sociale et une croissance harmonieuse ;
- *la dimension écologique* : elle souligne l'orthodoxie sur les modes de production, les pratiques de consommation et les comportements au quotidien ;
- *la dimension spatiale* : elle met l'accent sur une gestion intelligente de l'espace relativement à l'aménagement du territoire.
- *la dimension culturelle* : elle met, certes, l'accent sur la spécificité culturelle, mais dans le cadre du développement durable et solidaire.

En somme, aborder la question du développement durable, c'est entrer dans la complexité d'un processus où interviennent différents facteurs d'ordre sociétal, psychologique, environnemental, économique et culturel en interaction. Ceci nécessite un autre type de citoyen imprégné de compétences de vie courante dans une société inclusive.

2. Le concept de compétence

Le concept de compétence est on ne peut plus polysémique quand bien même on pourrait trouver un fil d'Ariane entre les différents champs d'emploi.

Peut-on parler de compétence surtout dans le cadre de la linguistique sans évoquer Noam Chomsky ? Non, certainement. Au risque de ressasser des définitions connues, rappelons que Chomsky a essayé de cerner la compétence au niveau de deux axes :

- la possibilité illimitée qu'a un individu de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases ;
- la possibilité de porter un jugement de grammaticalité ou de déceler des ambiguïtés.

Noam Chomsky a utilisé la notion de compétence dans un sens qu'on pourrait arrimer à une réinterprétation de « l'opposition saussurienne de la langue et de la parole ». La compétence est une virtualité dont l'actualisation (par la parole ou l'écriture) constitue la " performance ". C'est un sens que connaissent les linguistes et les didacticiens de la langue et auquel certains restent fidèles. Dès lors, le sens que prend ce concept dans le champ du travail et de la

²Sachs I. (1980), *Stratégies de l'éco-développement*, Paris, Éd. Économie et Humanisme – Éditions Ouvrières.

formation leur paraît une déviation, une source de confusion. Au demeurant, une langue ne saurait se figer ; un mot peut subir une restriction ou un élargissement de sens, tel le mot compétence.

Quelques définitions tirées des dictionnaires indiquent :

- **Compétence** : capacité reconnue en telle ou telle matière et qui donne le droit d'en juger. (*Le Petit Larousse illustré*, 1996).
- **Compétence** : connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières (idée suggérée : celle d'art, de capacité, d'expertise, de science), *Le Petit Larousse, Dictionnaire de Langue française*, 1999.

Dans ces définitions, on retrouve des concepts clés comme capacité, connaissance approfondie, art, expertise. Cependant, ces définitions ne sont pas très explicites dans une préoccupation de clarification de concepts.

Par contre, Champy Ph. et Eteve C.³, dans *Dictionnaire encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, définissent ainsi le concept :

Compétence : caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches.

Par ailleurs, ils relèvent la grande diversité de ce concept : les compétences générales (ou encore transférables) qui facilitent la réalisation de tâches nombreuses et variées ; les compétences spécifiques mises en œuvre dans des tâches très particulières ; les compétences qui facilitent les apprentissages et la résolution de problèmes nouveaux ; les compétences qui facilitent les relations sociales et la compréhension entre les personnes.

D'autres définitions sont tirées d'ouvrages sur l'Éducation et la Formation. Dans ce cadre, Martineau S. et Gauthier C.⁴ proposent une définition : « Une compétence sera une capacité acquise en contexte par apprentissage implicite ou explicite, qui permet à un sujet de déployer des procédures d'action adaptées au contexte où il se trouve ».

Ils ajoutent un commentaire: « Quelqu'un de compétent est donc capable d'utiliser et d'appliquer les procédures pratiques, appropriées dans une situation de travail concrète. La compétence est plus qu'un savoir-faire, elle est aussi aptitude à juger de ce qu'il faut faire ».

Pierre Gillet a, lui aussi, longuement traité des concepts de compétence, de capacité, de performance dans un ouvrage intitulé : *Construire la Formation*.

Selon lui, penser une action de formation, le traitement d'un programme ou la mise en service d'un référentiel, c'est d'abord et avant tout poser et croiser deux axes qui opèrent en tension :

³Champy Ph. et Eteve C. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, Paris, Nathan.

⁴Martineau S. et Gauthier C. (2000), *La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle*, Paris, Harmattan, p.93.

- l'axe des situations professionnelles, didactiques, sociales, qui impliquent problème, tâche, performance, pour lesquelles on veut devenir compétent (axe des compétences) ;

- l'axe des orientations à imprimer à la formation en terme d'activités et de fonctionnement, d'habitus, d'opération, de stratégie cognitive (axe des capacités)».

Il conclut cette présentation du problème en montrant que les compétences et les capacités répondent à la fois à une demande sociale et professionnelle mais sont référées à une conception de l'homme et de la société, donc à une éthique.

Pour Philippe Perrenoud⁵, le problème conceptuel naît de la nécessité de penser :

- d'une part, « des ressources cognitives (au sens large) qui sous-tendent les opérations cognitives de base qu'un sujet est appelé à faire en permanence », qu'il appelle capacités. ;
- d'autre part, la manière dont un individu mobilise de telles capacités et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'orchestration de multiples opérations pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc.

Il propose de réserver la notion de compétence à ce second niveau.

Ce qui apparaît de façon très claire à travers ces passages pour qualifier la compétence, c'est surtout l'idée de mobilisation de ressources dans des situations-problèmes complexes.

Nous estimons qu'il faut aller plus loin. Il est avéré que le langage est le support de la pensée et la bonne maîtrise qu'un individu a de la langue lui donne une aptitude transversale. Le problème concerne les ressources cognitives de nature langagière qu'un locuteur mobilise dans une situation d'échange ou de toute activité cognitive dont procèdent les compétences de vie courante. Celles-ci constituent aujourd'hui une composante indispensable dans l'éducation et la formation des citoyens. C'est pourquoi le sixième objectif fixé par le forum de Dakar en 2000 sur l'Éducation pour tous (EPT) en 2015 est d'«Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation notamment [...] les compétences indispensables de la vie courante». En outre, la nouvelle vision sur l'éducation, 2015-2030, issue de la Déclaration d'Incheon, République de Corée en mai 2015, où une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous ont été réaffirmés. Cette nouvelle vision mondiale relative à l'atteinte des Objectifs de Développement Durable ne saurait se réaliser sans la prise en charge des questions émergentes comme les compétences de vie courante (hygiène et santé de la reproduction, nutrition, aptitude à la négociation et à la prise de décision ; pensée critique et capacité de refus, éducation environnementale, etc.).

⁵ Perrenoud Ph. (2000), *Compétences, langage et communication*,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.html
Consulté le 12 août 2017 à 22 h.

II. Les compétences de vie courante, un essaimage de la compétence linguistique

Le changement de comportement et d'attitude passe fondamentalement par des stratégies de communication. De ce point de vue, l'interaction comme système d'influences mutuelles doit être au cœur du processus. Chaque fois qu'il y a production de parole sous forme orale ou écrite, même sans la présence d'un destinataire, il y a interaction verbale. Nous nous référons à Erving Goffman⁶ et Cathérine Kerbrat-Orecchioni ou à Robert Vion, entre autres, qui ont théorisé la problématique de l'interaction verbale. « Parler, c'est changer et c'est changer en échangeant : tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles ».⁷

Et Robert Vion d'ajouter : « L'interaction est partiellement déterminée par l'existence de sujets déjà socialisés et d'un social déjà structuré. Mais, dans la mesure où sujet et social résultent de l'interaction, ces catégories pré-formées se réactualisent et se modifient dans et par son fonctionnement. L'interaction est donc le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social »⁸.

Cette dimension linguistique doit être complétée par le socioconstructivisme qui est une approche selon laquelle la connaissance interpersonnelle ne peut être réalisée que par la construction sociale. Plusieurs des auteurs qui ont traité du constructivisme social se reconnaissent dans les idées développées par Lev Semionovitch Vygotski qui s'est concentré sur les rôles que la société a joués dans le développement d'un individu.

Dans le socioconstructivisme, les concepts clés de la communauté éducative sont la synergie, le partage et l'interaction. Les stratégies d'enseignement utilisant le socioconstructivisme comme référence incluent l'enseignement dans des contextes qui peuvent être personnellement significatifs pour les apprenants, négociation de significations partagées entre apprenants, discussion, collaboration de petits groupes et évaluation d'activités. Un tel environnement devient un terreau favorable à l'éclosion de compétences de vie courante.

La réalisation des compétences de vie courante procède pour ainsi dire d'un changement de paradigme. On ne saurait se contenter encore des techniques d'enseignement-apprentissage fondées sur la mémorisation ou la simple répétition. Il s'agit de procéder à une approche systémique intégrant les méthodes, les contenus, les supports pédagogiques et la formation des enseignants, etc. Une innovation si bien élaborée qu'elle soit est vouée à l'échec si elle n'est pas assumée par des acteurs responsables, conscients de leur rôle. Tous les autres intrants sont gérés par les enseignants. Les stratégies de développement des compétences de vie courante exigent des enseignants à mettre l'accent sur les pratiques, la discussion, la résolution de problème, la clarification des valeurs ou l'accomplissement d'un travail de réflexion personnel et collectif pour amener l'apprenant à s'identifier à de nouvelles valeurs

⁶ Goffman E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Minit.

⁷ Kerbrat-Orecchioni C. (1990), *Les Interactions verbales*, Paris, Armand Colin, T.1, p. 17.

⁸ Vion R. (2000), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, p. 93.

manifestant des comportements responsables et protecteurs pour soi-même, pour l'entourage et pour l'environnement.

Nous insistons sur la formation des enseignants. En effet, à l'école primaire, l'installation des compétences exige un changement de comportement des enseignants qui doivent avoir une vue synoptique du programme qui permet une planification très dynamique des enseignements prenant en charge toutes les ressources que l'apprenant doit mobiliser et intégrer pour manifester sa compétence.

Au Sénégal, dans le cadre de la Réforme curriculaire, le Guide pédagogique (élémentaire) indique des pistes de prise en charge des compétences de vie courante. Par exemple, dans le Domaine 1, Éducation à la Science et à la Vie Sociale (ESVS), à l'étape 3, le Sous-domaine2 : Éducation au développement durable, comporte deux activités : Vivre dans son milieu et Vivre ensemble ; chacune de ces activités est déclinée en thèmes transversaux qui prennent en charge des compétences de vie courante.

- Vivre dans son milieu: Environnement, Population, Santé.
- Vivre ensemble: Genre, Paix, Citoyenneté et Droits de l'homme.

Une bonne planification des ressources prescrites dans le programme permet de mieux répondre aux besoins et aux attentes des apprenants afin qu'ils puissent développer tous leurs talents, vivre mieux, savoir mieux se comporter, savoir discerner en développant un esprit critique, etc.

Quant au collège ou au lycée, l'enseignant doit se faire à l'idée qu'il n'est pas seul; il appartient à une équipe pédagogique. De ce point de vue, il doit s'inscrire de plus en plus dans une dynamique de collaboration et de partage. Il faut qu'il soit conscient que les actes qu'il pose se conjuguent avec ceux de ses collègues et concourent au développement de telle ou telle compétence. Dès lors, que l'on soit en cours théorique ou en pratique, l'intégration des activités d'apprentissage devra se faire sous la supervision de l'équipe pédagogique. L'installation de la compétence nécessite l'intervention simultanée de plusieurs enseignants ; il s'agit pour chacun d'eux d'identifier dans sa discipline toutes les ressources qui entrent dans la réalisation de la compétence qui ne saurait correspondre à une accumulation d'éléments fragmentaires, séparés les uns des autres.

Dans cette perspective, il y a diverses possibilités d'appréhender l'insertion des compétences de vie courante dans les programmes, allant d'un renforcement des thèmes existants dans les programmes en passant par la prise en charge concertée et coordonnée par des disciplines hôtes. Examinons quelques pistes.

- L'approche pluridisciplinaire

Il s'agit d'une approche pluraliste assignant à chacune des disciplines d'accueil une mission précise avec des objectifs à atteindre et des contenus à enseigner.

- L'approche interdisciplinaire

Elle intègre les apports des disciplines d'accueil par des interventions simultanées de plusieurs spécialistes sur un thème donné.

- L'approche périscolaire

Ce mode d'introduction des compétences de vie courante consiste à les insérer au sein des activités socio-éducatives des établissements. Il répond parfaitement à la préoccupation qui vise à assurer l'intégration entre l'école et le milieu.

En somme, l'intégration de l'enseignement des compétences de vie courante ne doit pas être considérée comme une infraction dans les pratiques des enseignants. Elle doit être accueillie comme un facteur essentiel voire un ciment de l'interdisciplinarité.

Un autre facteur qui nous semble important est le respect du principe d'isomorphisme. Ce principe voudrait que la forme utilisée dans l'enseignement (méthodologie...) soit certes la même que celle attendue dans les situations de vie (méthodes actives, jeux de rôle, résolution de problèmes, dramatisation, échanges, reconnaissance,...), mais avec des réadaptations au besoin. L'observation de la nature nous donne souvent des situations significatives. C'est le cas par exemple du chaton que l'on voit courir derrière une feuille morte soulevée par le vent, et qu'il essaie d'attraper, il va même jusqu'à s'enrouler autour de la feuille, etc. On pense que c'est un jeu, mais c'est un jeu structurant qui lui permet de développer ses schèmes et de se préparer à la vie, à survivre. En effet, la feuille morte symbolise la future souris, sa pitance nourricière. Il s'agit alors de donner beaucoup d'attention à la forme autant qu'au fond dans l'enseignement-apprentissage des compétences de vie courante.

Notre hypothèse est que la compétence langagière doit servir de tête de pont à la construction des compétences de vie courante. Pour la plupart des activités qui concourent à installer des compétences, le langage reste et demeure transversal à travers :

- l'entretien : il permet, par un échange libre sur un sujet d'actualité ou sur un événement rapporté par l'un des membres du groupe, de rassembler les impressions et réactions de chacun, libérer la spontanéité, favoriser la diversité des points de vue et des réactions ;

- le compte rendu et l'exposé : relater ses impressions et ses découvertes après la lecture d'un livre, le visionnage d'un film, d'un spectacle, partager ses émotions ; la visée est beaucoup plus intellectuelle qu'affective. Il s'agit d'apprendre à dominer et à hiérarchiser ses idées, à développer l'esprit d'analyse et de synthèse, à faire preuve de qualités d'observation autant que d'expression.

- le débat : événement permettant la confrontation d'idées (conseil de classe, expériences et discussions scientifiques, situations-problèmes, démarches de recherche, clarifications de valeurs, etc.) ;

- histoire à terminer ou à inventer : à partir d'un récit lu, entendu ou d'une série d'images, inventer une fin, soit individuellement, soit par équipe, soit selon la technique de la rédaction collective pour développer la créativité et l'inventivité ;
- dramatisation : de l'élaboration du récit à la représentation, il n'y a qu'un pas. Nul besoin d'écrire, sinon la trame. Les occasions sont nombreuses et largement utilisées dans une pédagogie rénovée des langues vivantes : une situation connue (exemple : une séance au tribunal, une transaction au marché, etc.)
- la clarification des valeurs

Elle comporte les moments suivants :

- Phase de compréhension : les apprenants cherchent à identifier, à repérer et à partager des informations et des connaissances sur le problème ou le fait faisant l'objet d'étude ;
- Phase d'analyse : c'est un moment de conflit sociocognitif, les apprenants confrontent leurs idées et les mettent en relation avec le fait, l'événement ou le problème posé ;
- Phase d'appréciation : on exprime son choix et ses sentiments ;
- Phase d'argumentation et de justification des choix : on argumente pour défendre les choix opérés.

De tels exercices centrés sur la compétence langagière développent naturellement chez l'apprenant d'autres compétences car étant des situations qui vont solliciter de sa part une mobilisation de ses acquis antérieurs intégrés et intériorisés. Ces situations constituent un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue de l'exécution d'une tâche, d'une action ou la manifestation d'une attitude, etc.

De ce point de vue, nous ne sommes pas éloignés de ce que Daniel Goleman nomme *intelligence émotionnelle*⁹ et que Don Hellriegel et John W. Slocum définissent en ces termes : « la capacité à percevoir ses émotions personnelles et celles d'autrui, et notamment la conscience de soi, la motivation individuelle, la compréhension et la possession d'un savoir-faire en société »¹⁰.

En d'autres termes, l'intelligence émotionnelle manifeste des caractéristiques comme :

- L'aptitude pour les relations sociales: capacité de gérer les relations avec les autres et à établir des liens; aptitude à trouver des terrains d'entente et à construire des relations;
- La conscience de soi-même: avoir conscience de ses propres sentiments; être apte à reconnaître ses propres états d'âme, émotions et motivations, ainsi que leurs effets sur les autres;

⁹ Goleman D. (2005), *L'intelligence émotionnelle*, Paris, J'ai lu,

¹⁰ Hellriegel D. et Slocum J. W. (2006), *Management des organisations*, Bruxelles, Nouveaux horizons, de boeck.

- L'empathie: capacité de sentir ce que ressent autrui; aptitude à traiter avec les autres en fonction de leurs réactions et de leurs émotions;
- la résilience ou motivation : capacité de persévérer après un revers ou un échec, de supporter les chocs ; passion de l'action pour des raisons allant au-delà de l'argent ou du statut.

Selon Daniel Goleman, la percée de l'intelligence émotionnelle procède d'un constat voire d'une interrogation : quels facteurs entrent en jeu, par exemple, lorsque des individus possédant un quotient intellectuel élevé échouent et que d'autres, au quotient intellectuel modeste, s'en sortent étonnamment bien? C'est dire que dans un monde si ouvert, les connaissances logico-mathématiques ne suffisent pas, on a besoin d'autres compétences dites compétences sociales. Par ailleurs, l'intelligence émotionnelle, si importante soit-elle, est dans une large mesure consubstantielle au langage. En effet, pour gérer les émotions, les apprivoiser et les canaliser, il faut d'abord les identifier et les « nommer ».

Conclusion

En définitive, il est important d'insister sur l'inter-activité des concepts. Il est montré, d'une part, le danger que représente une croissance économique et démographique exponentielle, compte tenu de l'épuisement des ressources naturelles (énergie, eau, sols), de la surexploitation des systèmes naturels et de la pollution; et, d'autre part, les menaces auxquelles les hommes et les femmes, notamment les jeunes, sont confrontés, à savoir : la drogue, l'immigration clandestine, le terrorisme, les maladies sexuellement transmissibles, etc. Le développement de compétences de vie devient un impératif qui passe par un changement de paradigme pour modifier le prisme à travers lequel nous regardons et considérons les choses et les événements.

Nous estimons que le premier levier qu'il faut actionner pour bien installer des compétences de vie courante est sans doute le langage. En effet, à travers des activités langagières on peut développer l'acquisition de compétences en matière d'analyse et de résolution de problèmes, et d'autres aptitudes cognitives interpersonnelles et sociales de haut niveau. On peut développer également des valeurs et des attitudes qui permettent aux apprenants de mener une vie saine et épanouie, de prendre des décisions éclairées et de relever les défis qui se posent à eux pour un développement durable.

Tout cela procède de la pensée critique qui est une compétence de vie courante centrale dans un monde globalisé. Elle est une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive prenant en compte les tenants et les aboutissants de toute action et impliquant le recours à différentes ressources (environnement, connaissances, attitudes, informations, etc.). De ce point de vue, il est indispensable d'avoir des enseignants bien formés capables de construire et de planifier les enseignements-apprentissages de façon systémique et intégrée, tenant compte suivant le contexte de l'interdisciplinarité, de la pluridisciplinarité, etc.

Bibliographie

Champy Ph. et Eteve C. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, Paris, Nathan.

Goffman E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Minuit.

Goleman D. (2005), *L'intelligence émotionnelle*, Paris, J'ai lu.

Hans J. (1979), *Le Principe de responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*, Cerf.

Hellrigel D, et Slocum J. W., *Management des organisations*, Nouveaux horizons, de boeck, 2006

Kerbrat-Orecchioni C. (1990), *Les Interactions verbales*, Paris, Armand Colin, T.1, p. 17.

Martineau S. et Gauthier C. (2000), *La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle*, l'Harmattan, p.93.

Perrenoud Ph. (1998), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 2e éd.

Perrenoud Ph. (2000), *Compétences, langage et communication*,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.html
Consulté le 12 août 2017 à 22 h.

Sachs I. (1980), *Stratégies de l'éco-développement*, Paris, Éd. Économie et Humanisme – Éditions Ouvrières.

Vion R. (2000), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, p. 93.

République du Sénégal (2013), *Guide pédagogique* (niveau élémentaire).
