

## La compétence de communication orale à l'école primaire marocaine entre exigence et réalité

Laila QITOUT<sup>1</sup>

### **Abstract**

*This research makes a return on the notion of the competence of the oral communication on the basis of a theoretical reference which draws on the sciences of language to unveil the difficulties tarnishing its teaching - learning at the Moroccan primary school. It aims to lead a reflection on the didactical approach of the oral to emphasize its shortcomings to endow the learners with discursive capacities nevertheless perceived as essential in any didactic project envisaging the acquisition of the competence of oral communication.*

*We postulate that to explain the limits of the didactical approach of oral currently installed in the Moroccan primary school, it is interesting to stop on the acceptance that one gives to the notion of competence of communication. Our reflection, which was carried out through an examination of the different moments of implementation of this approach, shows a tendency to reduce the didactic intervention at the level of the sentence unit without taking into account the discourse as object of teaching-learning. Consequently, the discursive dimension does not constitute an issue of the so-called approach that seems to focus only on linguistic and socio-cultural capacities.*

**Keywords:** communication skills; discourse; oral ability

**DOI:** 10.24818/DLG/2023/40/10

### **Introduction**

Les apprenants d'une langue étrangère se trouvent confrontés immédiatement à la langue orale dès le début de leur apprentissage et souhaitent être le plus rapidement possible capables de communiquer oralement et donc d'acquérir une compétence de compréhension et d'expression.

Mais nous constatons que la majorité des apprenants de la deuxième année du baccalauréat dans les lycées marocains sont en grande difficulté à l'oral, bien qu'ils aient passé dix ans à apprendre le français.

Or, l'oral participe à la construction du savoir, il permet également de verbaliser et exprimer ses idées, donner son point de vue et le défendre.

---

<sup>1</sup> Laila Qitout, Université Ibn Tofaïl, Maroc, laila.quitout@uhp.ac.ma

Prendre la parole, c'est aussi construire sa personnalité ; donc nous devons prendre conscience des difficultés à communiquer efficacement.

### **Problématique**

Notre étude se veut, en premier lieu, un moyen d'appréhender et de clarifier la problématique de l'enseignement-apprentissage de la compétence communicative orale en classe de français langue étrangère.

Un constat de terrain et une expérience de treize ans en tant qu'enseignante au primaire au sein du Ministère de l'éducation nationale ; nous ont poussée à se positionner par rapport au produit offert à nos apprenants dans le système éducatif marocain.

Il ne faut pas rester indifférent devant un apprenant en 6<sup>ème</sup> AEP, qui n'arrive pas à prendre la parole ni à faire part d'une conversation, voire à participer dans toute activité orale, malgré les efforts déployés dans ce sens, à travers la succession des méthodes d'enseignement qui vise à améliorer la compétence de communication orale dans une classe de langues. D'où la légitimité d'évoquer la formation des enseignants au Maroc et son importance dans la qualité de l'enseignement-apprentissage, ainsi que les programmes scolaires en la matière et la place réelle qu'ils accordent à la compétence de communication orale à travers la question suivante :

« Dans quelle mesure l'enseignement de l'oral permet-il aux élèves de la 6<sup>ème</sup> AEP d'acquérir la compétence de la communication orale ? »

### **Cadre théorique**

#### **De la compétence linguistique à la compétence communicative**

La lecture des travaux de Saussure et ceux de Chomsky nous permet de signaler qu'avec ce dernier on ne peut pas dire que la distinction sujet- langue disparaît; il est vrai que des concepts nouveaux, comme celui de capacité intrinsèque de langue, ou celui d'hérédité biologique du langage surgissent, mais on est loin encore de l'élimination de la distinction fondamentale, issue de Saussure, entre langue (fait social de nature homogène, qu'on peut étudier séparément) et parole (fonction de sujet parlant) : il n'y a pas chez Chomsky le point de vue d'une actualisation en discours de la langue, ou une étude de la transformation de la langue lors de l'énonciation. Cela s'explique par le fait que le sujet chomskyen n'est pas conçu en tant que sujet réel, concret, mais en tant que locuteur idéal.

Une distinction fondamentale est ainsi établie « entre la compétence (la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue) et la performance (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes.)»<sup>2</sup>. Cette distinction s'apparente à la distinction langue-parole chez Saussure. Pour ce dernier, « la langue est réduite à un inventaire systématique d'éléments, alors que la compétence sous-jacente à la performance est entendue comme système de processus génératifs.»<sup>3</sup>

Si nous dépassons ce qui nous paraît différent entre les notions clés dans la terminologie linguistique saussurienne et celle de Chomsky et nous approfondissons l'investigation dans le sens profond de ces concepts on pourrait arriver à découvrir qu'il y a un rapprochement, voire une identité, très claire entre les deux concepts : langue et compétence d'une part et parole et performance d'autre part. C'est ce que nous allons présenter dans le tableau Suivant :

Saussure	<u>La langue:</u> -un système linguistique ou un code. -capacité linguistique	<u>Parole :</u> -activation du système abstrait. -application des règles linguistiques
Chomsky	<u>Compétence :</u> -des règles implicites emmagasinées dans la mémoire du locuteur auditeur idéal. -un système abstrait. -capacité linguistique	<u>Performance :</u> -transfert de la structure profonde à une structure superficielle. -activation des règles implicites emmagasinées dans la mémoire du locuteur

### Composantes de la compétence de communication :

#### 1. Le point de vue de D. Hymes:

Pour D. Hymes, dont l'objet du travail était l'ethnographie de la communication, "les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de 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».<sup>4</sup> Quand il s'agit de la langue maternelle l'acquisition de ces deux systèmes de règles se fait

<sup>2</sup> Chomsky N., 1965 - Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge Massachusetts: MIT Press, 1965 (trad. fr., Aspects de la théorie syntaxique, Paris: Seuil, 1911, p. 12)

<sup>3</sup> Ibid, p:14.

<sup>4</sup> Ibid, p. 47.

conjointement et de façon implicite. « Il (un enfant normal) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment, ou, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont les autres accomplissent ces actions »<sup>5</sup>.

Il conviendrait de souligner que la notion de compétence de communication telle que l'a définie Dell Hymes est mise en place à partir de la notion de la compétence linguistique développée par Chomsky. Pour communiquer donc, « il ne suffit pas de connaître la langue c'est-à-dire le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social »<sup>6</sup> et de la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur.

## **2. L'apport théorique de Canale et Swain :**

Canale et Swain sont les premiers à avoir adopté et complété la théorie hymésienne selon laquelle la grammaire n'est rien sans les règles d'utilisation de la langue, en y ajoutant que les règles d'utilisation de la langue ne sont pas grand-chose non plus sans la grammaire.

Canale et Swain commencent par prendre une position claire concernant les paires habituelles des notions souvent au cœur des débats: la compétence vs la performance ; la compétence communicative vs la compétence linguistique. Ils adoptent la définition chomskyenne « basse » concernant la compétence et remarquent que c'est aussi la perspective, plus ou moins implicite, de la plupart des chercheurs.

La compétence communicative fait référence à la relation et l'interaction entre la compétence grammaticale, soit le savoir des règles de grammaire, et la compétence sociolinguistique, soit le savoir des règles de l'utilisation de langue. La compétence stratégique, la nouveauté introduite par les auteurs, serait la faculté d'adapter ses capacités de communication au contexte. Plus tard, une quatrième compétence entre dans la description, la compétence discursive. L'objectif d'un cours de langue dans l'approche communicative devrait donc être –faire acquérir ces compétences, sans privilégier l'une sur l'autre. On peut examiner plus en détail ce

---

<sup>5</sup> Ibid, p. 74

<sup>6</sup> Bachman (C.), Lindenfeld (J.) 1931, Langage et communication sociales, CREDIF. Hatier. p. 53

qu'entendent Canale et Swain par ces quatre composantes : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence stratégique, et la compétence discursive.

### **3. L'apport théorique de Sophie Moirand :**

Dans sa description de la compétence communicative Sophie Moirand<sup>7</sup> repose sur la combinaison de plusieurs composantes :

Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leurs organisation en fonction des paramètres de la situation de la communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux<sup>8</sup>.

En réalité, la présentation de cette auteure a eu une influence sur l'élaboration des programmes d'enseignement dans l'espace francophone à partir des années 80-90, et cela en vue d'orienter l'enseignement du français selon une approche communicative.

### **4. L'apport théorique de Bachman et Palmer :**

Le cadre théorique de Bachman et Palmer est considéré par leurs pairs comme étant à ce jour le modèle de la compétence langagière le plus exhaustif et prometteur. Les auteurs eux-mêmes expliquent qu'il n'est qu'une extension de celui de Canale et Swain que nous venons d'exposer. Ce cadre a pour objectif de détailler les composantes d'une compétence de communication, mais surtout leur interrelation à des fins d'évaluation.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Sophie (M.) 1984, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, p. 20.

<sup>8</sup> Ibid, p. 20

<sup>9</sup> Germain, C. (2005). L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XXe siècle' Revue de l'AQEFLS. 25(2). Disponible sur : <http://www.aqefls.org/pages/revue/vol25num2/vlo25num2.htm>. Consulté le 15/05/2019

Nous allons ici développer le cadre théorique proposant une description de la compétence langagière, que les auteurs appellent l'habileté langagière. Bachman et Palmer partent du principe que la production de l'apprenant n'est pas directement le reflet de sa compétence. Deux séries de caractéristiques de la situation de production sont à prendre en compte car elles influent sur cette production : celles de la tâche langagière d'un côté, et celles du locuteur de l'autre.

On peut présenter les domaines de l'habileté langagière vus par Bachman et Palmer comme suit :

- **La compétence langagière :**

La connaissance organisationnelle :

Elle est impliquée dans la production et perception de la structure formelle du langage, elle comprend :

- les connaissances grammaticales (syntaxe, vocabulaire, phonologie / graphologie)
- **textuelles** (cohésion, organisation rhétorique ou conversationnelle).

- **La connaissance pragmatique :**

Elle permet de créer ou d'interpréter un discours en relation avec les sens, l'intention de l'utilisateur de la langue et de l'environnement d'utilisation de la langue, elle comprend :

La connaissance fonctionnelle (fonctions idéationnelle, manipulatoire, heuristique, imaginative)

-Sociolinguistique (dialectes/variétés, registres, expression naturelles ou idiomatiques, références culturelles et figures de discours).

- **La compétence stratégique :**

Elle peut être perçue comme un ensemble de composantes métacognitives, des processus exécutifs d'ordre supérieur, qui permettent l'utilisation de la langue et d'autres activités cognitives.

La compétence stratégique rend l'utilisation de la langue possible en intégrant les divers caractéristiques des utilisateurs de la langue (leur profil personnel, affectif, leur connaissance du sujet et leur connaissance de la langue) dans une situation précise et de façon appropriée.

Ces composantes métacognitives comprennent les processus suivants : la fixation d'un objectif, l'évaluation de la tâche à réaliser, de ses propres connaissances linguistiques et de la justesse/pertinence des productions/réceptions effectuées, la planification de l'utilisation de ses compétences.

### **Matériels et méthodes**

La présente recherche se focalise sur la compétence de communication orale à l'école primaire marocaine, dans l'ambition d'examiner les paramètres qui entrent en jeu dans l'enseignement de l'oral aux élèves de la 6<sup>ème</sup> AEP.

Pour cela nous opterons pour un triple choix méthodologique :

La première étape de notre enquête est basée sur un questionnaire adressé aux enseignants de français du 6<sup>ème</sup> AEP. Les questions portent essentiellement sur la formation des enseignants, la pratique de l'oral en classe de français langue étrangère et la place qui lui est accordé.

La deuxième étape est une analyse des documents officiels pour relever les dimensions prises en compte pour acquérir la compétence de la communication orale. Ce choix se justifie, par le fait que ces documents constituent la conception didactique officielle préconisée pour encadrer l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de français à l'école primaire.

La troisième étape se veut une analyse de la pratique enseignante dans l'objectif de s'arrêter sur les procédés méthodologiques mobilisés par les enseignants et essayer de relever les difficultés rencontrées lors des activités orales et qui peuvent entraver l'acquisition de la compétence de la compétence de communication orale.

### **Résultats**

Nous précisons d'emblée que nous n'allons présenter que les résultats les plus saillants.

1 / Résultats du questionnaire :

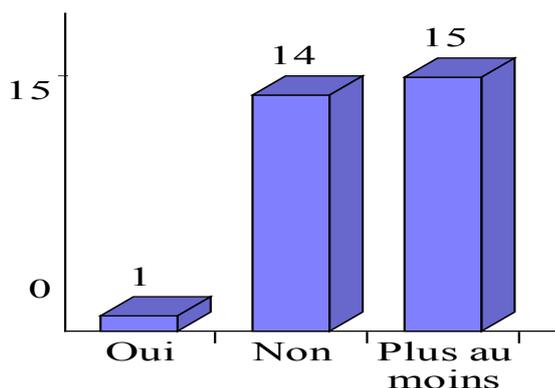
Le questionnaire a été mené auprès de 30 personnes dont 14 hommes (46,7%) et 16 femmes (53,3%). Concernant l'âge de notre échantillon, 50% ont entre 25-40 ans tandis que 43, 3% varie entre 40-60 ans et deux personnes seulement ont moins de 25 ans (6,7%). La plupart des enseignants ont une expérience professionnelle considérable : 43, 3% a entre 20-40 ans d'ancienneté. 30% a entre 10-20ans d'expérience. Une minorité a entre 1 -10ans.

Le ministère de l'éducation nationale au Maroc recrute les enseignants du primaire après avoir suivi dans la majorité des cas une formation bilingue qui englobe toutes les disciplines qui pourront servir l'enseignement de tous les niveaux du primaire.

Suite aux résultats obtenus la plupart des enseignants chargés d'enseigner le français ne bénéficient pas d'une formation continue en FLE, sinon dans des cas rares sur une fréquence insuffisante.

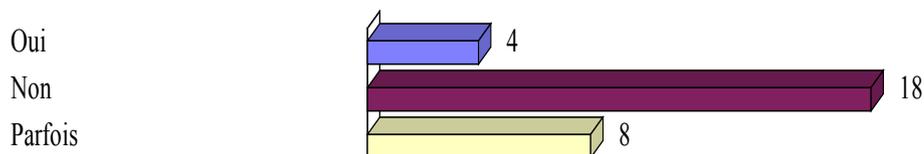
Les trois questions relatives à l'évaluation de l'oral montrent que 80/100 des enseignants évaluent l'oral sans grille d'évaluation et se contentent de la lecture à haute voix ou le jeu de rôle. Les enseignants affirment que les activités proposées dans le manuel scolaire la 6<sup>ème</sup> AEP ne permettent pas aux apprenants d'acquérir la compétence de communication orale.

e manuel permet d'acquérir l'oral



La plupart des enseignants ne propose pas d'autres activités orales et trouvent que les productions orales des élèves sont limitées et ne sont pas satisfaisantes.

Proposition d'autres activités orales



Les deux dernières questions montrent les difficultés rencontrées lors d'une activité orale et leurs causes. A partir des réponses obtenues, nous avons constaté que la majorité des enseignants rencontrent des difficultés relatives à la prononciation des élèves, leur manque de bagage linguistique et leur passivité.

D'autres difficultés surgissent en classe de langue pour quelques enseignants concernant l'évaluation, l'interférence, le réemploi du lexique dans de nouvelles situations ou encore le manque de matériel didactique pour mieux réussir une activité orale. Selon la grande majorité des enseignants ces difficultés sont dues essentiellement à l'absence du matériel didactique pour l'enseignement de l'oral, au programme qui n'offre pas des activités qui privilégient la communication orale des élèves, à la formation initiale et continue qui ne répond pas aux besoins des enseignants en matière de l'oral et à l'évaluation de l'oral qui n'est pas soumise à des règles précises.

## **2 / La pratique enseignante :**

Plusieurs défaillances surgissent lors des deux séances observées que ça soit au niveau des activités proposées dans le manuel qui ne conviennent pas au niveau des élèves, des techniques utilisées par les deux enseignantes ou encore la passivité des élèves.

Contraintes, les enseignantes se trouvent en difficulté, et ne peuvent créer une situation nouvelle plus adaptée au niveau des élèves, d'où le fait que la plupart des enseignantes ne respectent pas le volume horaire consacré aux activités orales, chose que confirment les résultats du questionnaire.

## **3 / l'analyse des documents officiels :**

### **3.1 Le livre blanc :**

Les données que nous offre l'analyse du livre blanc nous permet de dire que les dimensions discursives ne sont prises que partiellement pour les raisons suivantes:

- La couverture des conduites discursives est très limitée.
- Les exigences de la cohésion sont catégoriquement ignorées.
- L'espace de réception ne fait pas partie du domaine d'apprentissage.

### **3.2 Le guide du professeur : « mes apprentissage en français niveau 6<sup>ème</sup> AEF » :**

Le guide du professeur oriente l'enseignant à encourager les apprenants à s'impliquer dans des situations de prise de parole; sauf que les situations discursives qu'il propose sont dans leur quasi-totalité des jeux de rôles faisant de la conversation plus spécialement le dialogue l'unique

situation de prise de parole. On remarque généralement que les situations de débat, discussion et exposé oral, entre autres bien entendu, ne sont jamais invoquées comme des possibilités de communication, et donc de mobilisation des acquis langagiers des apprenants.

L'analyse menée confirme que l'intervention didactique se soucie de la stratégie discursive locale, c'est-à-dire le micro-acte de langage, tandis que la stratégie discursive globale - c'est-à-dire le macro-acte de discours, qui incarne la valeur discursive dominante, ne fait pas l'objet d'une préoccupation didactique explicite.

### **3.3 Le manuel scolaire " livre de l'élève ": mes apprentissages en français niveau 6<sup>ème</sup> AEP :**

Il y a une tendance remarquable à centrer les apprentissages sur la maîtrise des multiples outils linguistiques requis pour la production d'une phrase, avec une présence de plus de 59%; en deuxième place on trouve les activités d'adapter la production langagière / la phrase/ à la situation contextuelle d'un pourcentage aussi important 25%. Quant aux activités ayant pour objectif de mobiliser des modèles discursifs elles marquent une marginalité spectaculaire, moins de 10%. Cette remarque est aussi valable pour les activités d'appropriation des outils linguistiques requises pour la production d'un discours.

### **Discussion**

L'objectif de cette étude était de montrer l'importance de la dimension discursive dans l'acquisition de la compétence de la communication orale.

Les résultats obtenus à l'aide du questionnaire montrent qu'il y a une absence de forme méthodologique de l'enseignement de l'oral, de son évaluation et que les activités proposées dans le manuel scolaire ne sont pas efficaces pour atteindre l'objectif souhaité en matière de l'oral.

Cela se confirme par les observations menées en classe, les activités sont centrées sur les outils linguistiques requis pour la production d'une phrase même si l'acte de parole s'inscrit dans un modèle conversationnel. Ce dernier ne figure tout de même pas en tant qu'enjeu discursif, puisque le dialogue demeure en lui-même comme un prétexte de faire travailler les formes et les structures inhérentes à l'acte de langage dans l'objectif de

maitriser les outils linguistiques et non pas comme un objet d'enseignement-apprentissage.

En effet, l'axe de focalisation à travers les activités orales présentées était en particulier l'enjeu de faire outiller les élèves des compétences d'ordre linguistique et socioculturelle, en négligeant la dimension discursive sans laquelle la compétence de communication orale ne peut être acquise.

De plus l'attachement des enseignantes aux orientations didactiques dans le guide de l'enseignant confirme la formation lacunaire des enseignants et leur manque d'autonomie face aux prescriptions officielles.

En ce qui concerne l'analyse des documents officiels, nous pouvons dire que les insuffisances invoquées au niveau discursif sont de nature à nous permettre d'affirmer que les documents officiels centrent les activités d'apprentissages et les interventions didactiques sur les capacités linguistiques et socioculturelles, sans pour autant donner la même importance aux capacités discursives qui permettront aux élèves d'acquérir la compétence communicative.

### **Conclusion**

La recherche scientifique est un processus en perpétuel évolution et le champ d'études éducatives et didactiques est un champ d'expérimentation et d'innovation dans lequel il n'y a pas de recettes magiques préétablies et des résolutions définitives aux problèmes qui se posent dans ce domaine. Mais il y a plutôt des approches pour résoudre les problèmes avec des proportions différentes comme l'a bien signalé Poincaré dans le champ des mathématiques.

C'est pour cette raison que nous nous ne prétendons pas que nous avons tout dit sur la problématique de ce modeste travail.

Pour conclure nous pouvons dire que même si le curriculum du français langue étrangère à l'école publique marocaine s'inspire, entre autres, de la théorie des actes de langage, il retrace une orientation insuffisante, voire réductrice des tâches discursives, dans la mesure où les activités préconisées s'arrêtent en réalité au niveau de l'unité phrastique et ne prennent pas en charge ces unités langagières que sont le texte oral et le discours. Cela dit, les éléments discursifs ne sont pris que partiellement. Une telle situation pourrait bien expliquer l'insuffisance du modèle didactique actuelle à doter les apprenants d'une capacité discursive, et par conséquence à leur permettre d'acquérir la compétence de communication.

### Bibliographie

1. ADAM, J.M., (1990), *Elément de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Bruxelles, Liège Mardaga.
2. BACHMAN, C., LINDENFELD, J. (1981), *Langage et communication sociales*, CREDIF, Hatier.
3. BAKHTINE, M., (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
4. BENVINISTE, E., (1974), *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard
5. CHOMSKY, N., (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Le seuil.
6. DEVELOTTE, C., (1996), « Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif », in MOIRAND, S. (Ed) : *Le français dans le monde, numéro spécial, « le discours : enjeux et perspectives »*, Paris, Hachette.
7. DOLZ, J., PASQUIER, A. et BRONKART, J.-P., (1993) *L'acquisition des discours : Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ?* Etudes de linguistique appliquent 92.
8. DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., (2009), *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 4ème édition.
9. GERMAIN, C., (2005), *L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XXe siècle*. Revue de l'AQEFLS. 25(2). disponible sur : <http://www.aqefls.org/pages/revue/vol25num2/vol25num2.htm>.consult é le 15/10/2014
10. HYMES, D., (1984), *Vers la compétence de la communication*, CREDIF, Hatiers, LAL.
11. JAKOBSON, R., (1963), *Essai de linguistique, générale*, Paris, Minuit.
12. MOIRAND, S., (1984), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
13. MOIRAND, S., PEYTARD, J., (1992), *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette F.L.E
14. ROBERT, J.P., (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Edition Ophrys, Paris.
15. WIRTHNER, M., MARTIN, D. et PERRENOUD, P., (1999), *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris : Delachaux et Nielstle, Collection : Techniques et méthodes pédagogique.