

La problématique de l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication au lycée marocain

Abdessamad MATRAB

Doctorant en langue française

Laboratoire Langage et société CNRST- URAC 56

Université Ibn Tofail/Kénitra

Matrab.samad@gmail.com

Résumé

Dans cet article, nous allons essayer de mettre l'accent sur un sujet primordial qui ne cesse de poser de grosses contraintes à nos élèves et qui les empêche considérablement de réaliser quelques-uns de leurs objectifs scolaires, à savoir le maniement oral de la langue française, considérée en tant que première langue étrangère. Il s'agira bien entendu de s'interroger sur la compétence de communication, un concept qui n'a pas seulement envahi le domaine éducatif depuis les années 70, mais qui a pu constituer le cheval de bataille de plusieurs écoles linguistiques et sociolinguistiques faisant ainsi le thème de prédilection de toutes les personnes qui se préoccupent de l'enseignement des langues. C'est aussi une occasion propice pour montrer pourquoi l'enseignement/apprentissage de la compétence communicative est devenu une tâche plus que difficile si on sait que nombreux sont nos lycéens qui peinent à acquérir les habiletés langagières pour des raisons qui dépassent quelques fois ce qui relève de l'institution scolaire.

Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours de réalisation. Elle repose, d'une part, sur une approche socio-didactique dans la mesure où nous nous intéressons à étudier l'enseignement de la langue française. D'autre part, elle s'inspire des méthodes empiriques adoptées par la sociolinguistique pour appréhender le travail analytique.

Mots clés : Compétence de communication, compétence linguistique, difficulté communicative, langue étrangère.

Problems of teaching/training of the competence of communication at the Moroccan high school

Abstract

In this article, we will try to focus on a paramount subject which does not cease posing large constraints with our pupils and who prevented them considerably from carrying out some their school objectives, namely the oral handling of the French language, considered as a first foreign language. It will of course be a question of wondering about the competence of communication, a concept which did not only invade the educational field since the Seventies, but which could constitute the hobby horse of several linguistic schools and sociolinguistics thus making the topic of predilection of all the people who are concerned with language teaching. It is also a favorable occasion to show why teaching/training of communicative competence became a task more than difficult if it is known that many are our high-school pupils who pain to acquire the linguistic skills for reasons which exceed some times what concerns educational establishment.

This contribution lies within the scope of a doctorate under development. It rests, on the one hand, on a socio-didactic approach insofar as we are interested to study the teaching of the French language. In addition, it takes as a starting point the empirical methods adopted by the sociolinguistics to apprehend analytical work.

Keys words: Competence of communication, linguistic ability, communicative difficulty, foreign language.

Introduction

Le Maroc, à l'instar des autres pays francophones, s'est inscrit dans une série de réformes visant à améliorer les méthodes et les techniques de l'enseignement/ apprentissage de la langue française. L'objectif majeur était de corriger les dérives qui ont malheureusement produit des échecs "irréversibles" tant au niveau de la maîtrise qu'au niveau des compétences supposées être développées après un certain nombre d'heures d'enseignement de cette langue, jugé unanimement suffisant.

De ce fait, la politique éducative de notre pays a prévu de faire appel encore une nouvelle fois, comme c'était le cas par le passé, aux méthodes didactiques appliquées ailleurs, celles forcément qui ont eu plus de succès en ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE). C'était un choix dicté par les réalités observées sur le terrain et imposé par les attentes et les aspirations des didacticiens, des praticiens et des élèves. C'est la raison pour laquelle on avait expérimenté une batterie de méthodes et d'approches didactiques en vue d'obtenir de meilleurs résultats ; les méthodes traditionnelles en préambule, puis l'approche communicative et dernièrement la perspective actionnelle. Le point commun entre les deux dernières méthodes est l'insistance sur le développement de la compétence de communication.

En s'inspirant plus particulièrement des principes adoptés par le Conseil de l'Europe, l'enseignement des langues étrangères se fixe désormais de nouveaux objectifs consistant à faire de l'usage de la langue un moyen pour s'approprier des compétences communicatives afin de pouvoir faire potentiellement de chaque apprenant/individu un acteur qui interagit correctement et facilement avec les autres membres de sa société.

« 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

langagièremment. 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... »¹

Bien qu'on ait adopté de nouvelles approches didactiques et de nouveaux dispositifs pédagogiques, les résultats ne sont toujours pas au rendez-vous et la politique d'enseignement prônée par le Ministère de tutelle n'arrive toujours pas à récolter les fruits des efforts déployés étant donné les échecs fatals qui caractérisent l'atteinte des objectifs au niveau de toutes les disciplines.

Dans le cadre de ce travail, nous avons mené une réflexion approfondie en vue d'expliquer les difficultés communicatives auxquelles se heurtent les apprenants.

Il serait bien judicieux de définir ce concept didactique, et par la suite, tenter d'émettre quelques hypothèses sur ce qui pourrait éventuellement être à l'origine des défaillances communicatives attestées chez un certain nombre de lycéens marocains.

Ce travail comportera trois volets essentiels. Dans un premier temps, nous tenterons de préciser le cadre théorique dans lequel s'inscrit la recherche que nous sommes en train de mener. Dans un deuxième temps, nous mettrons en exergue l'appareillage méthodologique que nous avons mis en œuvre pour mener à bien l'enquête du terrain. Finalement, nous présenterons quelques résultats en cours d'analyse.

1. La compétence de communication

Avant de parler de la compétence de communication, il nous paraît nécessaire de préciser le contexte dans lequel cette notion a vu le jour. En effet, le grand mérite d'avoir introduit ce concept en didactique revient aux théoriciens de l'enseignement/apprentissage des langues et également à quelques sociolinguistes qui se sont révoltés contre la désuétude et la déficience

¹CECRL: *Apprendre, Enseigner, Evaluer, Unité Des Politiques Linguistiques*, Strasbourg, (P : 15).

des projets didactiques classiques. Ces derniers ne s'intéressaient qu'à l'étude descriptive des énoncés linguistiques décontextualisés négligeant l'analyse de la communication d'autant plus que cette dernière était devenue une priorité puisque la fin escomptée par la didactique à partir des années 60-70 était de faire apprendre aux enseignés à communiquer en langue étrangère.

Cela dit, des sociolinguistes tels que Dell HYME ont vite constaté qu'il était temps de rompre avec la vision traditionnelle : « *Mon intention est de convaincre les linguistes qu'un autre angle de vision est possible, complémentaire à certains égards de celui que Chomsky avait retenu, mais, à d'autres égards, inéluctablement et conflictuellement différent.* »², et faire de telle sorte que la communication devienne le moteur principal de l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, ils ont pu dépasser cette dichotomie compétence/performance car l'essentiel, selon toujours D. HYMES, c'est d'apprendre les règles d'emploi de la langue et de ne pas se borner à produire des énoncés et des phrases en dehors du contexte qui est le seul moyen à pouvoir nous renseigner sur les intentions de communication et sur les conditions qui régissent les échanges.

A partir de ce moment historique, les regards se sont tournés essentiellement vers la dimension communicative du langage et le grand souci devient celui d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère à travers le développement des savoirs et des savoir-faire langagiers.

Dell HYMES et ses collaborateurs ont jugé nécessaire de concevoir un nouveau modèle de la communication qui serait capable de supplanter celui de R. JAKOBSON. Ils l'ont appelé le modèle « Speaking » qui reprend certaines notions de l'ancien modèle, mais cette fois-ci avec une priorité accordée à la réalisation consciente de la communication. En d'autres termes, ils avaient cherché à montrer que pour communiquer dans la langue cible, il ne suffit pas d'en

²Dell H. HYMES, *Vers la compétence de communication*, Hatier – Crédif, (1984 : 18)

maîtriser le système linguistique, mais il faudrait également savoir comment le contextualiser en fonction de plusieurs réalités psychologiques, sociales et culturelles.

« Ce qui toutefois marque le présent essai comme différent, c'est que j'y plaide en faveur d'une linguistique socialement constituée. La conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de la description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés. Ceci est, à mes yeux, fondamental. Et depuis une dizaine d'années, mes travaux s'ordonnent autour d'une conception des phénomènes langagiers comme situés, comme radicalement sociaux et personnels. »³

Dell HYMES a indubitablement délimité sa conception de l'étude de la langue ; pour lui, en plus d'une compétence linguistique, chaque individu devrait s'approprier une compétence de communication qui lui permettrait de faire un usage correct et efficient de la langue en respectant les règles et les normes psychologiques et socioculturelles. Or, le primat ne devait pas seulement être attribué à l'une au détriment de l'autre, il faut qu'elles soient complémentaires avec une petite nuance en faveur de la compétence de communication devenant le terme-fétiche de toutes les théories de la linguistique, de la sociolinguistique et de la linguistique appliquée.

Pour définir la compétence de communication, nous nous appuyons sur la définition d'André ABBOU :

« La compétence de communication peut donc se définir, pour un acteur-interprète social donné, comme la somme de ses aptitudes et de ses capacités à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le

³Idem, p : 20

*cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets».*⁴

Dans ce qui suit, nous allons préciser dans quelle mesure ce concept a contribué à modifier le regard que portaient les didacticiens sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cela nous permettra de savoir comment il va également orienter les approches et les méthodologies du français langue étrangère.

Ce renouvellement méthodologique n'était pas seulement un bond vers l'avant dans les didactiques des langues, mais aussi une manière de réadapter les modalités éducatives en fonction des objectifs communicatifs à réaliser. Autrement dit, toutes les activités seront conçues à partir d'un ensemble de tâches communicatives censées être mises en œuvre dans des situations proches de la réalité où chaque apprenant, via des actes de parole, essaiera de s'exprimer moyennant des savoirs et des savoir-faire acquis ou en train d'être intégrés.

La didactique du FLE a facilité ce travail méthodologique en repensant l'élaboration des manuels scolaires qui mettaient à la disposition des enseignants une panoplie d'activités où la compétence de communication a été privilégiée aux dépens d'une compétence linguistique qui a été reléguée au deuxième plan se contentant seulement de faire partie des composantes de cette dernière.

Sophie MOIRAND confirme tout à fait le renouveau qui a changé complètement l'enseignement des langues qui reposait, autrefois, essentiellement sur l'acquisition de la compétence linguistique et qui se voit dorénavant amené à s'en passer pour faire de la compétence communicative la locomotive de l'acquisition d'une langue.

⁴A. Abbou (1980 :16), "*Communications sociales et didactiques des langues étrangères*", in E.L.A, DIDIER, Paris.

« Alors que les approches communicatives mettent d'abord l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication (celle du système linguistique étant considérée comme secondaire dans la communication). »⁵

Par ailleurs, l'approche communicative a constitué un modèle didactique intégrant d'une manière plus accentuée la notion d'interaction et faisant d'elle le noyau dur de toutes les activités communicatives. C'est pourquoi la théorie interactionniste a représenté l'une des disciplines de référence desquelles s'est inspirée cette approche.

Il est donc normal que les concepts interactionnistes y soient amplement employés d'autant plus que les objectifs tracés sont dans la grande totalité de nature communicative supposant l'emploi effectif de la langue cible, par le biais d'actes de parole, dans des situations de communication authentiques. Cela signifie que la conception de l'apprentissage devrait accorder plus d'importance à l'oral : les apprenants devraient s'investir davantage dans le déroulement des échanges communicatifs meublant et sous-tendant tous les scénarios pédagogiques proposés afin qu'il y ait des interactions entre élève/ élève et entre ceux-ci et l'enseignant de façon à ce que l'apprentissage devienne horizontal et qu'il profite à un grand nombre d'apprenants.

C'est aussi une manière de familiariser les apprenants avec les dimensions sociales et socioculturelles que véhicule la langue étrangère et de les préparer par la suite à devenir capables de se produire, via l'exploitation et l'opérationnalisation des connaissances acquises, dans des situations sociales que les interactions scolaires ont déjà brassé lors des diverses activités orales.

1.2. Les composantes de la compétence de communication

⁵ Sophie, MOIRAND (1982) « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Hachette, Paris. P : 16.

Dans le souci de respecter et d'intégrer les apports de chaque discipline contribuant à la genèse de l'approche communicative, les théoriciens de la didactique des langues étrangères ont jugé utile de subdiviser la compétence de communication en plusieurs composantes. Faisant preuve de "réalisme pédagogique" et restant fidèles à l'essence de l'approche communicative, ils ont élaboré les unités didactiques et conçu le matériel pédagogique de telle sorte que les valeurs pragmatiques de la langue y soient les plus privilégiées et les plus prédominantes.

L'objectif étant de construire un programme communicatif se focalisant essentiellement sur les actes de parole en tant que moyen nécessaire facilitant l'actualisation des acquis langagiers dans des situations scolaires appelées à initier l'apprenant à anticiper des scénarios interactifs qui vont forcément avoir lieu dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, il fallait concilier objectifs communicatifs tracés et conduits à être concrétiser et méthodes didactiques à adopter pour la mise en œuvre des recommandations de l'approche communicative.

Pour satisfaire toutes ces ambitions, la subdivision de la compétence de communication est devenue plus que nécessaire afin d'instaurer un rapport de complémentarité et de compensation entre ses divers composants, constituant en principe chacun une stratégie à laquelle devrait faire appel l'apprenant au moment de la prise de parole.

Pour Sophie MOIRAND⁶, cette compétence de communication devrait reposer sur la combinaison de quatre composantes :

- ✓ La composante linguistique : la connaissance des règles grammaticales (la morphologie et la syntaxe), phonologiques (la perception et la production), lexicales (le vocabulaire), sémantiques, etc.
- ✓ La composante socioculturelle (appelée après sociolinguistique) : les normes et les règles socioculturelles. (les indices de contextualisation selon GUMPERZ).

⁶ S, MOIRAND (1982) : « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Hachette, Paris.

- ✓ La composante discursive : les stratégies pragmatiques et les règles conversationnelles.
- ✓ La composante référentielle : les savoirs et les savoir-faire que doivent détenir les individus.

2. Appareillage méthodologique et Analyse didactique

La première motivation qui nous a amené à vouloir mener une recherche sur cette problématique, trouve son origine dans les difficultés que nous avons rencontrées, et que rencontraient la plupart de nos collègues, en voulant enseigner aux lycéens la langue française et plus principalement les savoirs communicatifs. En fait, tout le monde est d'accord sur le fait qu'enseigner à communiquer en langue étrangère est l'une des tâches les plus difficiles à accomplir en raison de l'interaction de plusieurs freins qui entravent ce processus et par la suite rendent la mission de l'enseignant délicate et compliquée. Effectivement, le phénomène est si complexe que l'on pourrait se demander s'il est possible de réaliser l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication dans de telles conditions en adoptant des méthodologies didactiques de plus en plus critiquées.

2.1.L'intérêt de la recherche

Nous avons l'intention d'interroger les trois acteurs du processus en posant des questions susceptibles, au cas où elles seraient largement satisfaites, de nous renseigner suffisamment sur la nature et l'origine des difficultés qui se dressent toujours devant les élèves en termes de production orale.

Ainsi, des questions telles que : pourquoi l'élève n'arrive-t-il pas à communiquer en langue française ? Qu'est-ce qui empêche l'apprenant de se distinguer oralement ? Mieux encore, pourquoi n'arrive-t-il pas à mobiliser ses compétences linguistiques (au cas où il les aurait bien maîtrisées) pour s'approprier une compétence communicative ? Ce sont sûrement des

questions légitimes qui exigent des réponses urgentes et qu'on a le droit de se poser en tant qu'enseignants, pédagogues et didacticiens.

Pour expliquer les raisons derrière ces dysfonctionnements langagiers, nous allons vérifier si vraiment les pratiques pédagogiques et didactiques en vigueur, permettent effectivement l'acquisition des compétences communicatives favorisant l'usage correct et efficace du FLE.

Dans le cadre de notre problématique relative à l'enseignement de la compétence de communication, nous avons amorcé une enquête de terrain qui repose sur deux techniques d'investigation. Les enregistrements des productions orales des apprenants (la population cible⁷) pour nous arrêter sur ce qui leur faisait défaut en s'exprimant et sur ce qui les empêchait de communiquer. Pour ce faire, nous avons visité une dizaine de lycées appartenant à l'académie Gharb Chrarda Beni Hssen. Ainsi, nous avons pu observer et enregistrer un nombre important de cours d'activité orale.

Le questionnaire a constitué notre deuxième source d'information. Nous avons administré 80 questionnaires auprès des enseignants (la population source⁸), nous en avons collecté une cinquantaine. Le but était de sonder les représentations de ceux-ci à l'égard de la problématique de l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication.

2.2. Analyse et exploitation didactique des enregistrements oraux

La première séance d'activité orale que nous avons observée et enregistrée tournait autour d'un débat sur la thématique suivante : « l'autorité parentale ». L'objectif était de voir de près quel serait l'usage que vont faire les apprenants de la langue française en communiquant. Nous voulions savoir plus précisément s'ils seraient capables de contribuer à l'animation de cette activité interlocutive, savoir quels moyens linguistiques ils mettraient en œuvre en

⁷ Les élèves du tronc commun et les élèves de la première année baccalauréat.

⁸ Les professeurs de l'enseignement secondaire qualifiant.

intervenant et lesquels leur feraient défaut, et finalement, mettre l'accent sur leurs comportements langagiers.

Le choix a porté d'abord sur les élèves du tronc commun lettres. C'était une classe de 34 élèves. Le professeur a déclenché le débat et à chaque fois il sollicitait les apprenants pour qu'ils participent à la réalisation de cette tâche communicative.

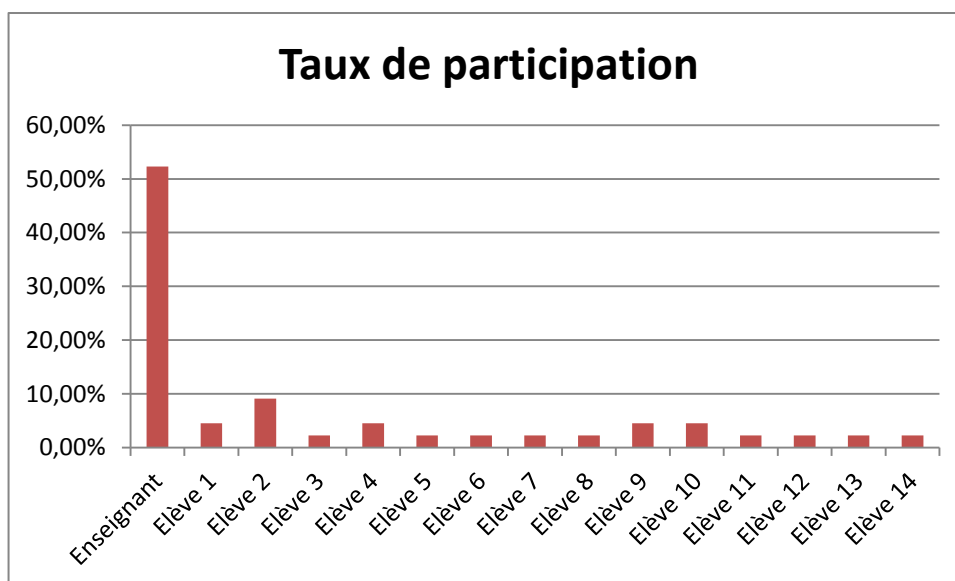
En les observant et en analysant leurs productions orales, nous avons relevé les données suivantes :

- Les élèves ne communiquent pas ou communiquent mal en langue française.
- Leurs actes de langage défaillants ont constitué la caractéristique principale de cet exercice langagier.
- Les apprenants, qui ont pu prendre la parole, ont multiplié les erreurs linguistiques.

2.2.1 : le traitement communicatif des données

En analysant les contributions orales des participants, nous nous sommes aperçus immédiatement que l'enseignant, en dépit des efforts qu'il a fournis pour amener les élèves à parler, n'a pas pu s'empêcher de monopoliser la parole et d'occuper énormément l'espace interlocutif. C'est ce qui explique son taux élevé de participation estimé à 52,27% avec un total de 23 tours de parole sur l'ensemble des tours de parole avoisinant 44.

Par ailleurs, nous avons noté le taux très faible de participation des élèves. L'élève n°2 est intervenue plus que les autres en réalisant 4 tours de parole et un taux de participation de 9,09%. Puis les élèves n°1,4,9 et 10 qui ont réalisé un taux de participation estimé à 4,54% avec un nombre de tours de parole qui ne dépassait pas 2 pour chacune d'elles, et enfin, 10 élèves qui n'ont pu intervenir qu'une seule fois. Le graphique ci-dessous illustre bien notre propos.



Représentation graphique du taux de participation

Au regard de ces chiffres, on comprend que l'objectif communicatif n'a pas pu être atteint totalement et les compétences à faire développer n'ont pas pu être satisfaites dans la mesure où l'apprentissage des automatismes interactifs reposait largement sur le degré d'implication des apprenants dans la réalisation de la tâche communicative.

Partant de l'affirmation de Pierre Bange : « *C'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue.* »⁹, nous réalisons que l'élève, qui ne participe pas à une pareille activité, aurait certainement du mal à s'approprier cette compétence communicative qu'on cherche à lui faire acquérir.

Nous aurions aimé que tous les élèves communiquent, mais quand le pourcentage des non-communicatifs grimpe jusqu'à atteindre 55,88%, un chiffre éminemment alarmant, nous avons des inquiétudes et des doutes légitimes sur la nature de l'enseignement dont avaient bénéficié ces apprenants.

⁹P. BANGE, « *A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles* ». AILE, N° 1, pp. 53-85, (1992 : 56.)

2.2.2 : *le traitement pragmatique des enregistrements de classe*

L'analyse pragmatique que nous avons réalisée avait pour objectif primordial d'étudier les actes de langage employés par celles (les garçons sont restés silencieux) qui sont intervenues pendant le débat. En fait, nous souhaitons mettre l'accent sur les actes de langage défectueux sans pour autant prétendre faire une analyse approfondie puisqu'il n'y avait pas assez de rôles interactionnels qui permettraient d'appréhender certains phénomènes tels que les maxims conversationnelles ou la compétence rhétorico-pragmatique.

-Les répétitions marquant l'hésitation et l'incompétence langagière des élèves

Nous nous sommes rendu compte, en analysant les interventions des élèves, qu'elles n'étaient en fait qu'une reprise des mots qui ont été employés par l'enseignant lorsqu'il avait introduit le sujet ou la répétition de certaines formes verbales utilisées par d'autres élèves.

Exemple 1 : *Pour moi l'autorité des parents oh ! Quelque fois elle letait une chose très bonne éducation et aussi en autre fois des choses/// on a vu que cette l'autorité est une chose de méchante, de mauvaise et quelque fois on a pense que les parents ne pas aimer pour cette autorité.*

** (les énoncés sont truffés de fautes).*

Nous avons remarqué visiblement que l'élève avait repris à la lettre les termes prononcés par son professeur d'une manière saccadée et incohérente.

- Le silence

Le silence dont on veut parler ici n'a rien à voir avec celui qui pourrait être employé comme stratégie argumentative dans les débats politiques. Il s'agit, au contraire, d'une conduite communicative totalement négative qui prouve que les élèves, lors de ce débat, étaient incapables d'enchaîner, ne serait-ce qu'une ou deux phrases correctes.

- Les silences involontaires intra-tours

Exemple 2 : **Le professeur** : Hum ! Naja parle.

L'élève : A mon avis [navet], je pense que le autorité à maman...///

Cet acte de langage raté a énormément influé sur la fluidité de l'interaction puisque nous nous sommes rendu compte que la prise de parole ne se réalisait pas correctement et facilement comme l'aurait espéré l'enseignant. Cette élève aurait aimé rester confinée dans son mutisme communicatif si le professeur ne lui avait pas intimé l'ordre de parler.

2.2.3 : le traitement linguistique des productions langagières

Dans cet axe, nous essayerons d'insister sur les carences linguistiques qui condamnent automatiquement la capacité de communiquer correctement chez un grand nombre de celles qui avaient osé parler et dire ce qu'elles pensaient de la thématique abordée.

- Un lexique pauvre

Exemple 3 : *Je pense l'autorité dans des parents toujours dans la maison, ils (les parents) est, ils fait des choses pas bien dans les enfants, ils fait des malheurs, par exemple la tristesse et toujours ils répètent même chose même autorité n'est pas bien.*

Il s'agit d'une apprenante, qui, pour communiquer en langue étrangère, pense d'abord ses mots en langue maternelle et cherche après à les exprimer en langue étrangère. Ceci dit, l'élève qui ne dispose pas d'un vocabulaire riche et suffisant, est obligé de faire appel à celui qu'il avait déjà acquis dans la langue première pour le compenser, mais cette opération finit toujours par avoir des incidences sur la construction lexicale de l'énoncé.

- Les difficultés grammaticales

Exemple 4 : *Moi, je pense l'autorité des parents autrefois [bon] mais autre fois [mauvais] pourquoi, parce que à l'enfant il a /// il vivre dans la vie /// il est aimé pour vivre dans la vie et pour prendre la liberté sans des parents, l'autorité des parents.*

Cette élève est parmi celles qui ont eu ce type de difficultés en essayant de caractériser le mot clé de la discussion "l'autorité" qui est un mot féminin singulier exigeant un adjectif qualificatif ayant les mêmes caractéristiques grammaticales. Elle n'a pas pu s'en rendre compte et faussement, elle a dû employer deux adjectifs qualificatifs masculins qui ne correspondaient pas aux traits distinctifs du mot "autorité".

Elle a également oublié de conjuguer le verbe vivre, elle a mal écrit ce même verbe lorsqu'elle a voulu le mettre à l'infinitif. Bref, à lui tout seul, cet énoncé démontre à quel point cette apprenante méconnaît les règles de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale, qui sont à la base de la grammaire de la phrase.

- Les difficultés phonétiques

Exemple 5 : *Pour moi l'autorité des parents oh ! Quelque fois elle letait une chose très bonne éducation et aussi en autre fois des choses/// on a vu que cette l'autorité est une chose de méchante, de mauvaise et quelque fois on a pense que les parents ne pas aimer pour cette autorité.*

Dans cet exemple, nous avons noté la transgression de deux règles phonétiques. D'une part, l'élève n'a pas su émettre son énoncé en respectant le rythme qui devrait cadencer la production orale de chaque mot, chaque groupe de mots et chaque proposition. D'autre part, elle a mal prononcé le verbe être conjugué à l'imparfait, à la troisième personne du singulier féminin en réalisant une liaison complètement ratée {elleletait} qui pourrait être transcrit ainsi [ɛl :lətɛ]. Nous remarquons que l'erreur phonétique est fréquente et dénote d'une ignorance de

certains automatismes qui devraient être déjà acquis à ce stade de l'apprentissage de la langue française.

Conclusion

Nous nous sommes proposé, dans ce travail qui s'inspire en grande partie de la thèse de doctorat en cours d'élaboration, de faire un relevé des différentes difficultés communicatives que confrontent les lycéens en apprenant la langue française. Effectivement, le développement de la compétence de communication s'avère être une tâche très délicate d'autant plus si l'on sait que cette dernière ne pourrait se construire qu'en ayant préalablement acquis les autres compétences qui se complètent pour faire émerger cette habileté langagière.

La description et l'analyse des enregistrements oraux des apprenants du tronc commun lettres ont montré clairement que si ces élèves n'ont pas pu prendre correctement la parole ou sont, par contre, restés taciturnes, c'est parce qu'ils présentaient des handicaps langagiers liés intrinsèquement aux carences communicatives, pragmatiques et linguistiques qu'ils ont cumulées tout au long de leur cursus scolaire.

Par ailleurs, nous n'avons pas proposé des remédiations aux défaillances communicatives enregistrées car le dépouillement du questionnaire est toujours en cours et l'analyse complète n'est pas encore arrivée à son terme.

Bibliographie

ABBOU, A. (1980). *Communications sociales et didactiques des langues étrangères*, in E.L.A, DIDIER, Paris.

Bange. P, (1992). *A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles*. AILE, N° 1, p. 53-85.

BERARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Coll. Techniques de classe, Clé International, Paris.

CONSEIL de l'Europe(1997).*Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : rapport final du Groupe de projet (activités 1989-1996)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CECRL: *Apprendre, Enseigner, Evaluer, Unité Des Politiques Linguistiques*, Strasbourg.

HYMES, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*, Hatier.

LUSSIER, D. (1992).*Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Coll. F, Hachette, Paris.

MOIRAND, S. (1982) « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Hachette, Paris.

WIDDOWSON, H.G. (1996). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Didier.