

1998

## LA COMPETENCE DE COMMUNICATION : UNE MISE AU POINT

Abderrahmane AMSIDDER

*Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Agadir, Maroc*

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/dirassat>



Part of the [Communication Commons](#), and the [French and Francophone Language and Literature Commons](#)

---

### Recommended Citation

AMSIDDER, Abderrahmane (1998) "LA COMPETENCE DE COMMUNICATION : UNE MISE AU POINT," *Dirassat*: Vol. 8, Article 7.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/dirassat/vol8/iss8/7>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in *Dirassat* by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact [rakan@aar.edu.jo](mailto:rakan@aar.edu.jo), [marah@aar.edu.jo](mailto:marah@aar.edu.jo), [u.murad@aar.edu.jo](mailto:u.murad@aar.edu.jo).

## LA COMPETENCE DE COMMUNICATION : UNE MISE AU POINT

Abderrahmane AMSIDDER  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Agadir

### INTRODUCTION

Le but de cette contribution est de dresser un bilan succinct à propos de la compétence de communication. Toutefois, il est à noter que notre objectif n'est pas du tout de remettre en question la légitimité de cette notion, mais surtout de voir dans quelle mesure les produits théoriques que la linguistique propose à la didactique sont applicables au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

#### **I - La compétence de communication : historique**

Hymes, fondateur de la notion de compétence de communication (désormais C.C.) reconnaît que celle-ci «trouve son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative et transformationnelle et l'éthnographie de la communication» (184 : 120). Mais, c'est surtout grâce au générativisme que le concept de C.C. doit son existence. En effet, tout au long de son ouvrage (vers la compétence de communication, Hatier, 1984 (trad. fr.), Hymes a essayé surtout de rejeter le concept chomskyen de compétence linguistique, sans vraiment proposer une définition exacte du concept de C.C.. En fait, Hymes ne cherche pas seulement à prouver la légitimité de sa notion mais surtout à contester le bien fondé même de l'entreprise générativiste. Tout se passe comme si la survie, le «bonheur» de la C.C. dépend du dépassement de la compétence linguistique. Pour aboutir à cela, Hymes va s'attaquer aux idées fondamentales de Chomsky (développées dans Aspects de la théorie syntaxique, surtout). Comme le soulignent N. Danjou - Flaux et E. Fichez vallez (1989 : 12, en critiquant le modèle chomskyen, Hymes avait en fait «un double projet : réintégrer dans le champ de l'analyse toute la complexité du réel social et ordonner le système linguistique à sa fonction communicative».

Tout au long de son ouvrage, Hymes s'est contenté de définir la notion de C.C. négativement en l'opposant à la compétence linguistique. La structure de l'ouvrage apparaît comme une sorte de procès que Hymes essaye de faire à Chomsky. Ainsi, dans le chapitre I, il s'attaque à la dichotomie compétence/performance, dans le chapitre II, au concept de «locuteur-auditeur-idéal», dans les chapitres III et IV, à la notion de «communauté linguistique homogène», etc. De ce fait, la C.C. apparaît comme étant tout ce qui n'est pas compétence linguistique (à la fin, Hymes inscrit même celle-ci dans celle-là). Ceci nous amène à dire, à la suite de Danjou FLAUX et Fichez Vallez, que Hymes n'a fait qu'une lecture superficielle des textes de Chomsky. En effet, peut-on reprocher à un chercheur d'avoir limité son objet d'étude à un seul aspect du langage (la compétence dans le cas de Chomsky). Comme on le sait, Chomsky a, dès le début, délimité la champ de sa recherche, posé les exigences de sa théorie «un locuteur auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, etc. (Aspects ... P12). Mais, il se trouve que c'est précisément ce choix que Hymes conteste. A partir de là «il apparaît donc que les deux couples de notions (compétence linguistique/compétence de communication) ne sont plus du tout comparables : pour Chomsky, la priorité est donnée à la compétence linguistique ; l'intérêt pour la performance lui étant subordonné. Pour Hymes, la compétence linguistique n'est plus qu'une composante de la C.C., et la performance bénéficie alors d'une place cruciale dans le cadre d'une linguistique centrée sur l'appropriété (Danjou-flaux et Fichez-vallez, idem, P.19). Autrement dit, les objectifs tracés par les deux chercheurs ne sont pas identiques : le but de Chomsky est de concevoir, par le biais d'une idéalisation et d'une linguistique mathématique abstraite, l'idée des universaux linguistiques ; celui de Hymes est de voir, à partir d'une démarche empirique, comment les gens se servent socialement de la langue. Le débat que Hymes essaye d'engager vis-à-vis de Chomsky apparaît alors comme un «dialogue de sourds». Cela nous permet de dire que l'origine de la C.C. est «malheureuse» dans la mesure où elle a été fondée dès le début sur un malentendu dans la lecture que Hymes a faite du texte de Chomsky. On peut même aller plus loin et dire que sans la grammaire générative, la notion de C.C. n'aurait pas vu le jour.

## **II - La C.C. : Compétence plurielle**

L'objectif des travaux de Hymes est d'observer, par le biais d'une démarche ethnographique, les faits de langage dans leur contexte naturel, le lien existant entre la langue et la vie socio-culturelle devient le centre d'intérêt et l'usage de la langue devient plus important que sa structure. Par

ailleurs, pour Hymes, l'acquisition de la C.C. dépend de facteurs socio-culturels et l'objectif est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme composante centrale dans la description mais à la façon dont parlent les gens (Amsidder 1991 : 51). C'est là une ouverture intéressante que propose Hymes aux spécialistes de l'acquisition des langues : la langue n'est pas seulement une forme mais aussi un contenu ; l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne doit plus se limiter à la seule grammaire mais englober les phénomènes communicatifs également.

Toutefois, la définition que donne Hymes de la C.C. pose un autre problème, à savoir sa circonscription. Hymes définit la C.C. comme «terme le plus général pour désigner les capacités de quelqu'un. La compétence s'appuie à la fois sur la connaissance (implicite) et sur le savoir faire langagier (1981 : 10).

A partir de cette définition, on peut se rendre compte à quel point Hymes tente d'élargir son concept : mais, que veut dire exactement «terme le plus général» ? Certes, on peut comprendre que le but de Hymes est d'arriver à inclure la compétence linguistique dans la C.C. mais cela résoudra-il le problème ? Et comme le souligne J. Mouchon (cité par Danjou ...) «la compétence de communication s'est trouvée élargie de manière intéressante sur le plan théorique par la prise en compte des ressources non verbales, mais les difficultés soulevées par cet élargissement sont loin d'être résolues sur le plan empirique et méthodologique». D'ailleurs, Hymes reconnaît que la définition de la C.C. demeure ambiguë, en affirmant «malgré l'usage relativement étendu de la notion de compétence de communication, il y a encore beaucoup de progrès à faire pour préciser son contenu spécifique» (194 : 181). On peut comprendre ici que Hymes invite les chercheurs à spécifier le contenu du concept en fonction de leurs préoccupations.

Mais, les recherches qui ont contribué à promouvoir ce concept en didactique vont souffrir de cette imprécision. Ainsi, dans la délimitation des composantes de la C.C. par exemple, on peut dégager des divergences remarquables quant aux secteurs appartenant à la C.C.

Coste (1978) parle de cinq sphères de la C.C. à savoir linguistique, textuel, référentiel, relationnel et situationnel. Abbou (1980) quant à lui, relève cinq composants : linguistique, socio-culturel, logique, argumentaire et sémiotique. Canale et Swain (1981) distinguent trois secteurs de la compétence : le grammatical, le sociolinguistique et le stratégique. En revanche, Moirand (1982) reconnaît quatre secteurs : linguistique, discursif, référentiel

et socio-culturel.

Mais, face à cette hétérogénéité, Hymes soutient que «l'absence d'un modèle général unique ne constitue pas un désavantage pour l'étude de la compétence de communication par rapport à l'étude de la grammaire. D'ailleurs, le projet initial de parvenir à un indiscutable modèle universel de grammaire ne s'est pas réalisé» (op. cit., p : 185). Et Hymes ne cache pas sa satisfaction devant le succès de son concept. C'est ainsi qu'il affirme : « la notion de compétence de communication a eu son plus grand impact sur les études concernant l'acquisition et l'apprentissage des langues» (ibid, p : 179), ou «la notion de compétence de communication fut adoptée très tôt dans un important projet d'étude sur l'acquisition de la langue maternelle» (p. 180) ou encore «la compétence de communication est apparue comme une expression particulièrement heureuse pour les travaux à orientation linguistique» (ibid p. 180).

A partir de ce qui précède, on peut remarquer que cette notion était basée sur un malentendu et aussi que jusqu'à présent aucune définition homogène n'en a été proposée. La notion de C.C. demeure ainsi un terme prêtant à controverses. Au lieu de laisser persister la confusion du texte de Hymes, il est peut-être temps que les didacticiens essayent de réunir leurs efforts pour ré-interroger ce concept. C'est à notre avis, la solution à adopter pour que ce concept cesse d'être une sorte de fourre-tout que chacun peut définir à sa guise et aussi pour que son exploitation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère soit plus rentable.

## II - L'enseignement de la C.C.

Peut-on vraiment enseigner la C.C. dans le cadre des langues étrangères? C'est en tout cas le point de vue que semble défendre les adeptes des approches communicatives. Ceux-ci proposent même les menus dont la finalité est de permettre à l'apprenant d'acquérir des habiletés communicatives en langue étrangère. Cette tendance a fait ses preuves lorsqu'il s'agit d'apprendre à l'élève étranger, installé en pays de langue cible, comment se servir de la langue étrangère dans ses différentes interactions avec les natifs. Par ailleurs, l'approche communicative a permis à l'enseignement/apprentissage un élargissement intéressant : dépasser le cadre étroit de la phrase et s'occuper de l'usage de la langue dans des situations de communication concrètes. Cependant, dans le cadre marocain-qui nous intéresse ici au premier chef, cette approche - ou du moins son application n'a pas donné de résultats satisfaisants. L'une des principales raisons de cet échec découle de la dévalorisa-

tion que subit la langue maternelle de l'apprenant marocain. En effet, celui qui apprend une langue étrangère a déjà en sa possession une compétence de communication dans sa langue maternelle, c'est-à-dire qu'il sait déjà communiquer. De ce fait, au cours de son acquisition de la langue étrangère, il ne fait que ré-activer un ensemble de processus cognitifs intériorisés à l'occasion de l'acquisition de sa langue maternelle. D'ailleurs, nombre de chercheurs ont montré que l'expérience antérieure de l'apprenant dans sa langue maternelle l'aide dans son acquisition de L 2 (langue étrangère) (Perdue 82, Giacobbe et Lucas 80, 82, Giacobbe 89, etc.). Certaines recherches sont même parvenues à la conclusion que l'apprenant qui éprouve des difficultés dans l'apprentissage de sa langue maternelle éprouve les mêmes difficultés au cours de son acquisition de L 2. Dans le contexte marocain, la réussite de l'approche communicative devrait passer par une revalorisation de la langue maternelle de l'apprenant. La deuxième raison de l'échec de l'approche communicative au Maroc vient du fait qu'on réduit la communication à de simples actes de parole isolés sans rapport direct avec le vécu de l'apprenant.

#### IV - Place de la C.C. dans l'enseignement du français au Maroc

Lorsqu'on parcourt les Instructions officielles ou les Intentions Pédagogiques 91, 92, par exemple, on se rend compte que notre enseignement n'a pas résisté au charme des approches communicatives. C'est ainsi que, s'agissant de l'approche communicative, on peut lire dans les **Objectifs Pédagogiques**, éd. 92, 4ème année fondamentale, «cette approche est le fruit de l'évolution de la didactique des langues. Elle répond à une nécessité de l'époque actuelle, à savoir, le besoin de communiquer».

A la même page, on peut lire aussi «en approche communicative, l'enseignement/apprentissage est :

- centré sur l'élève et non sur le maître ou la matière.

- axé sur l'inventaire des besoins réels de l'apprenant et l'éveil de sa curiosité.

- réalisé par l'inculcation de notions fonctionnelles permettant le maximum de possibilités d'échanges et de communication.

Il faut reconnaître que le fait de centrer l'apprentissage sur l'apprenant est une option assez intéressante prise par l'approche communicative dans la mesure où c'est lui le principal acteur de l'apprentissage (le premier concerné). Cependant, dans le cadre de l'enseignement du français au Maroc, l'apprenant demeure un concept théorique, une sorte d'entité abstraite et à notre

connaissance, les études de terrain qui ont axé leur réflexion sur l'apprenant ne sont pas nombreuses et quand elles existent, les concepteurs n'en tiennent pas compte (le clivage existant entre la recherche fondamentale et l'évolution de la didactique marocaine est énorme). Ajoutons à cela que les Objectifs Pédagogiques évoquent les «besoins réels de l'apprenant», mais, que sait-on exactement de ces besoins réels ? et puis, peut-on dire que tous les apprenants marocains ont les mêmes besoins ? Par conséquent, tant qu'on n'a pas identifié - par des études de terrain - ce dont a besoin l'apprenant marocain, on demeure mal placé pour proposer quoi que ce soit dans ce sens. En effet, et à supposer que les besoins de l'apprenant marocain soient identifiés - ce qui n'est nullement le cas pour l'instant, peut-on les réduire à des actes de parole pris hors contexte (à noter que même l'acte de parole n'a pas de définition exacte, cf. Les intentions Pédagogiques, 1992). Par ailleurs, lorsqu'on examine les actes de parole proposés, on se rend compte qu'ils ne concernent pas seulement des contextes où l'apprenant pourrait être amené à utiliser le français comme langue de communication avec des natifs mais aussi des situations appartenant à la vie quotidienne de cet apprenant. Tout se passe comme si le français n'est pas seulement la langue de communication dans des situations spécifiques mais aussi le moyen permettant à l'apprenant d'exprimer son vécu. De ce fait, les rôles de la langue maternelle et la langue étrangère sont totalement confondus. Dans cette situation, le français ne permet pas seulement l'ouverture sur la civilisation française ; il permet même d'exprimer la culture maternelle de l'apprenant. Par conséquent, l'apprenant risque de perdre ses repères et ne plus savoir quand, où et avec quel interlocuteur utiliser tel idiome et pas tel autre ; les contextes d'utilisation du français n'étant pas clairement définis. Et puis nous ne voyons «franchement» pas comment on peut enseigner à communiquer à l'apprenant marocain quand on sait que :

- les classes comprennent 40 élèves et parfois plus, et on ne sait pas comment on peut réussir à faire parler tout le monde en un temps limité :

- les situations de communication créées en classe sont artificielles; malgré les efforts de l'enseignant, les jeux de rôle qu'il met en place ne peuvent pas être naturels ;

- le français utilisé comme instrument de communication en classe est soutenu (normatif) respectant par là les règles grammaticales. Certains professeurs n'hésitent pas à sanctionner les erreurs de langue que peut commettre un apprenant pendant les activités orales ;

- les occasions offertes à l'apprenant pour pratiquer le français dans la vie quotidienne sont quasi-inexistantes.

### **CONCLUSION**

Le mérite des approches communicatives est d'avoir permis à l'enseignement des langues étrangères de sortir du carcan syntaxique et d'introduire l'apprenant comme acteur principal dans le processus d'apprentissage. Toutefois, dans le cas du Maroc, on n'a pas su tirer profit de ces approches, ce qui explique l'échec de leur application.

Importer des méthodes pourrait être une bonne option si :

- on les interroge, au lieu de les transposer à l'état brut, en vue de les corriger, adapter,...

- on les adapte à l'apprenant et non le contraire.

Pour l'instant, l'apprenant marocain est «un laisser - pour compte»; seul un locuteur chomskyen serait capable de tenir le rôle qu'on attend de l'apprenant marocain.

En conclusion, nous sommes persuadé qu'une meilleure application des approches communicatives devrait passer d'abord par une connaissance de l'apprenant, de ses besoins et par une revalorisation de sa langue maternelle.

## RÉFÉRENCES

- ABBOU, A. (1980) : «la didactique de 3ème génération», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 37, P.P. 5-21.
- AMSIDDER, A. (1991) : la compétence narrative dans les productions de migrants arabo-phones apprenant en milieu naturel, thèse de doctorat, université de Lille III.
- COSTE, D. (1980) : «lecture et compétence de communication», le *Français dans le Monde*, n° 141, p.p. 25-24.
- Danjou-Flaux, N et Fichez, E. (1989) : compétence linguistique, compétence de communication», *Modèles Linguistiques*, Tome 11, fasc. 1, presses universitaires de Lilles, p.p. 11-38.
- GIACCOBE, J. et LUCAS, M. (1980) : «quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle/systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols ser et estar par des adultes fancophones», *Encrages*, univ. Paris VIII, p.p. 25-36.
- HYMES, D. (1980) : «modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 37, p.p. 127-153 (trad, QUILLARD, G.).
- HYMES, D. (1981) : «la compétence de communication», *travaux de didactique*, n° 5/6, université de Montpellier.
- HYMES, D. (1984) : *vers la compétence de communication*, hatier (trad. français).
- MOIRAND, S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.