

Vers une meilleure maîtrise de la compétence communicative orale : enquête auprès des étudiants.

Towards a Stronger Command of Oral Communicative Competence: An
Empirical Study among University Students.

Auteur 1 : NAJI NADIA.

Auteur 2 : ADLOUNI WAFAA.

NAJI NADIA

Doctorante. Faculté des langues, des lettres et des arts.

Formation doctorale : recherches interdisciplinaires en art, culture et sciences du langage. Université IBN
Toufail. Kenitra.

ADLOUNI WAFAA

Professeure d'enseignement supérieur. Université IBNO TOUFAIL. KENITRA.

ORCID.ID:00009000367842042

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui
pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : NAJI . N & ADLOUNI .W (2025) « L Vers une meilleure maîtrise de la compétence
communicative orale: enquête auprès des étudiants », African Scientific Journal « Volume 03, Num 33 »
Pp: 2383 - 2400.



DOI : 10.5281/zenodo.18310364
Copyright © 2025 – ASJ



Résumé

Dans cette recherche portant sur le développement de la compétence communicative orale des étudiants, nous interpellons les démarches les plus probantes qui permettent de la développer. Après s'être attaché dans la partie théorique à l'importance cruciale de l'interaction verbale, de la prise de parole spontanée et des comportements communicatifs en interaction pour l'appropriation de la compétence communicative orale, cette étude propose une enquête empirique visant à mieux appréhender les réalités communicationnelles vécues par les apprenants.

Cette recherche repose principalement sur l'administration d'un questionnaire qui vise à identifier, d'une part, les entraves perçues par les étudiants dans leurs pratiques orales en occurrence des obstacles linguistiques, psychologiques ou encore interactionnels et, d'autre part, les activités qu'ils estiment les plus propices au développement de leur compétence communicative orale telle qu'elle est représentée dans l'approche de Canale et Swaim. Il faut dire que l'analyse des données recueillies fait ressortir la nécessité de proposer des dispositifs variés et authentiques, tels que les débats, les jeux de rôle, les exposés aussi bien que les travaux de groupe sollicitant des tâches collaboratives permettant aux apprenants d'expérimenter une communication orale contextualisée et authentique.

En somme, la partie empirique de ce travail confère une assise aux réflexions didactiques engagées. Elle dévoile les besoins réels des étudiants, souligne leurs préférences quant aux modalités de pratique de la communication orale et suggère des pistes concrètes pour la conception de séquences pédagogiques plus inclusives, plus interactives et focalisées sur les finalités du développement de la compétence communicative orale dans des situations authentiques.

Mots clés: enseignement-apprentissage, compétence, oral, communication, activités.

Abstract:

In this study, we examine the most effective approaches for fostering the development of oral communicative competence among university students. After highlighting, in the theoretical section, the crucial importance of verbal interaction, spontaneous speaking, and communicative behaviors in interaction for the acquisition of oral communicative competence, this work presents an empirical investigation designed to better understand the communicational realities experienced by learners.

This study is primarily based on the administration of a questionnaire aimed at identifying, on the one hand, the obstacles perceived by students in their oral practices namely linguistic, psychological, and interactional barriers and, on the other hand, the activities they consider most conducive to the development of their oral communicative competence. The analysis of the collected data reveals the need to implement varied and authentic pedagogical arrangements, such as debates, role-play activities, oral presentations, as well as group work involving collaborative tasks that enable learners to engage in contextualized and meaningful oral communication.

Overall, the empirical component of this study provides a solid foundation for the didactic reflections undertaken. It uncovers students' actual needs, underscores their preferences regarding oral communication practices, and offers concrete avenues for the design of more inclusive and interactive pedagogical sequences that are aligned with the objectives of developing oral communicative competence.

Keywords: teaching–learning, competence, oral, communication, activities.

Face aux mutations persistantes du monde académique et professionnel, la compétence communicative orale s'impose comme une compétence stratégique, aussi bien pour la réussite des études universitaires que pour la transition vers le monde professionnel. « *La maîtrise des compétences orales et des habiletés de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale.* » (Gaussel, M. (2017).

L'université se doit alors de préparer les étudiants à la fois à acquérir des savoirs disciplinaires, et à développer des compétences transversales dont la compétence communicative orale qui incarne quant à elle une des clés incontournables à la réussite. « *Les compétences générales comprennent la culture générale (connaissance du monde), le savoir socioculturel et les capacités interculturelles, le savoir-être et le savoir-apprendre.* » (CECR, 2001, p. 148)

Ladite compétence devance la simple aptitude à s'exprimer et communiquer correctement car elle implique aussi la faculté d'interagir de manière appropriée, adaptée au contexte, avec aisance, clarté et pertinence. (Canale & Swain, 1980 ; Hymes, 1972)

Si les cadres théoriques, notamment ceux de Hymes (1972), Canale et Swain (1980), ou encore Kerbrat-Orecchioni (1990), ont certes contribué à définir les composantes de cette compétence communicative (linguistique, discursive, sociolinguistique, stratégique), son apprentissage et son développement effectif en milieu universitaire quant à lui soulèvent toujours des problématiques. En réalité, la majorité des étudiants confrontent des difficultés à s'exprimer à l'oral : manque de vocabulaire, problèmes phonétiques (prononciation), peur du jugement, anxiété sociale. Il faut dire qu'ils expriment souvent un malaise ou une insécurité à l'oral, particulièrement dans des contextes d'exposition publics (exposés, soutenances, stages), où la qualité de leur communication devient un facteur décisif de réussite (Léonard, 2012). « *...la prise de parole s'avère un véritable pensum au lieu d'être un geste naturel.* » (AAOUIRA, L., & LOUIZ, D. (2023).

En outre, en absence d'un cadre pédagogique structuré pour soutenir la progression de l'oral, les pratiques pédagogiques qui prévalent restent encore majoritairement focalisées sur l'écrit, à l'image d'un héritage scolaire où la norme écrite est de mise, au détriment de la spontanéité et de la variabilité inhérentes à l'oral, comme l'a bien expliqué Jack Goody, les institutions savantes et en particulier l'université s'organisent autour de la culture écrite, qui constitue le support privilégié de la production, de la transmission et de la légitimation du savoir (Goody, 1986, p. 17). Cette suprématie du scriptural, souvent intériorisée comme gage de rigueur académique, participe à réduire les pratiques orales authentiques des étudiants, tout en accentuant les inégalités entre ceux qui maîtrisent déjà les codes de l'oral académique et ceux qui en sont éloignés (Léonard, 2012 ; Plane, 2006). le sociolinguiste Ahmed boukous précise

dans ce sens: «*Dans le contexte institutionnel marocain, l'écrit occupe une position dominante, car il représente la forme linguistique légitimée et valorisée par l'école et l'université, alors que les pratiques orales sont reléguées à un statut secondaire*»(Boukous.A.1995, 117)

Une réalité qui évoque certes des questions permanentes : comment se réduit l'image des étudiants de leur propre compétence orale ? Quels sont les freins entravant son développement ? Et quels dispositifs pédagogiques seraient susceptibles de mieux l'accompagner ?.

Dans le cadre de cette étude s'articulant sur le développement de la compétence communicative orale, un questionnaire a été administré à un échantillon de 48 étudiants inscrits à l'université Mohamed V, faculté des sciences de l'éducation, filière enseignement primaire semestre trois et semestre cinq. L'objectif principal de cet instrument de recherche était d'identifier, d'une part, les obstacles auxquels les apprenants se heurtent lors de la production orale en français, et d'autre part, de collecter leurs perceptions quant aux activités pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'amélioration de leurs performances communicatives orales. Le questionnaire comportait des questions fermées et ouvertes permettant de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives, en lien avec les quatre composantes de la compétence communicative orale définies par Canale et Swain, à savoir les compétences linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. Au fait, Les résultats obtenus ont permis de dégager des tendances significatives quant aux besoins réels des apprenants, mais aussi les pratiques pédagogiques perçues comme motivantes et formatrices.

Il s'avère toutefois pertinent de rappeler que l'article s'organise autour de quatre grandes parties. La première aborde des fondements théoriques de la compétence communicative orale, en s'appuyant sur les apports des principaux auteurs en linguistique et en didactique de langue et communication, la seconde présente la méthodologie de l'enquête menée, quant à la troisième, elle présente les résultats empiriques émanant du questionnaire. Pour aboutir in fine à la proposition d'une discussion des résultats autour de pistes concrètes favorisant une meilleure inclusion de l'enseignement de la compétence communicative orale dans les dispositifs de formation universitaire.

1. Définitions et composantes de la compétence communicative orale :

1.1 Apparition et sens de cette notion:

La notion de compétence communicative orale s'affirme désormais comme un cadre de référence indispensable dans le champ de la didactique des langues. Elle constitue dorénavant une composante indispensable dans les approches communicatives et actionnelles, mise à contribution de fondement incontournable pour la formation des apprenants, car elle vise à développer une compétence globale permettant d'utiliser de la langue de manière efficace et

appropriée socialement. Elle témoigne d'un dépassement de la vision uniquement linguistique de la compétence, en y ajoutant les dimensions sociales, culturelles et interactionnelles de la pratique de la langue. Laquelle vision élargie de l'enseignement -apprentissage de la langue a été initiée par Dell Hymes (1972), en réaction à la théorie chomskyenne de la compétence linguistique. Pour son fondateur, il ne s'agit plus uniquement de savoir produire des énoncés grammaticalement corrects, mais également de savoir quand, comment, à qui et dans quel contexte les employer de manière appropriée. Il précise en fait que la compétence communicative orale englobe non seulement la grammaire, mais aussi le savoir-faire pragmatique et social indispensable pour une communication efficace. « *Il existe des règles d'usage du langage sans lesquelles les règles de la grammaire seraient inutiles.* » (Hymes, D. (1972).p 270)

1.2. Composantes de cette optique interactionnelle :

Pour compléter cette conception Canale et Swain (1980) ont proposé un modèle cadrant cette compétence communicative orale en quatre composantes complémentaires, devenues classiques dans la recherche didactique: La compétence linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe, lexique et orthographe), La compétence sociolinguistique renfermant la capacité à adapter son discours aux normes de la société et de la culture du contexte de communication (registre, relations de pouvoir, etc.), Cette compétence repose notamment sur la gestion des registres de langue, les niveaux de politesse, les formules de salutation, les marques de respect ou de familiarité, ainsi que les variations liées à l'âge, au statut social ou au contexte professionnel (Canale & Swain, 1980). il est à souligner parallèlement que la compétence sociolinguistique traduit la dimension culturelle de la communication permettant au locuteur d'éviter les malentendus pragmatiques et de faire part d'une interaction cohérente et harmonieuse, adaptée aux attentes sociales de la communauté linguistique, assurant la cohérence entre la forme linguistique du message et les normes sociales nécessaires et à la compréhension et à la pertinence et l'efficacité du discours. « *La capacité de communication linguistique (Communicative Language Ability, CLA) peut être décrite comme comprenant à la fois la connaissance, ou la compétence, et la capacité à mettre en œuvre ou à exécuter cette compétence dans un usage linguistique communicatif approprié et contextualisé.* » (Bachman, 1990, p. 84).

La compétence discursive renvoie quant à elle à l'aptitude à organiser un discours cohérent, fluide et adapté aux genres discursifs (récit, explication, argumentation...) « *La compétence discursive comprend la connaissance des conventions permettant d'enchaîner les énoncés pour former un texte.* ».(Bachman, L. F. (1990),P 85)

Pour enfin conclure avec la compétence stratégique qui suppose la mobilisation de stratégies de compensation et d'adaptation particulièrement en cas de difficulté d'expression ou de compréhension.

Ce même auteur souligne que cette compétence comporte trois composantes fondamentales à savoir L'évaluation qui correspond à la capacité d'analyser le contexte communicatif, d'identifier les intentions en jeu ainsi que les contraintes et les attentes de l'interlocuteur.

La planification renvoyant à l'élaboration d'une stratégie linguistique et discursive ajustée à la situation, incluant le choix des formes et des registres les plus pertinents pour atteindre l'objectif communicatif.

Et en dernier lieu , L'exécution qui désigne la mise en œuvre effective de cette stratégie, c'est-à-dire la production du message de manière cohérente, fluide et pleinement appropriée.

« La compétence stratégique se compose de trois éléments : l'évaluation, la planification et l'exécution. » (Bachman, LF,1990,P 88),

Dans cette perspective, La prise de parole requiert sans doute un ensemble de stratégies communicatives favorisant le maintien de la continuité du discours,tout en assurant son intelligibilité. Parmi celles-ci, on trouve les stratégies de compensation et les stratégies d'adaptation incontournables dans toute situation de communication orale .Les premières stratégies aspirent à pallier les insuffisances linguistiques et les moments de blocage du discours en occurrence lorsque le locuteur recourt alors à la paraphrase, aux gestes, à la reformulation ou encore à la sollicitation d'aide en vue de maintenir la fluidité de l'échange (Faerch & Kasper, 1983). Les secondes quant à elles relèvent davantage d'une compétence interactionnelle et sociopragmatique consacrée à ajuster son discours selon le contexte, le statut de l'interlocuteur et les attentes de l'auditoire (Canale & Swain, 1980 ; Hymes, 1972).

« *La compétence pragmatique implique non seulement de savoir quoi dire et comment le dire dans un contexte donné, mais aussi d'être capable d'interpréter et de répondre de manière appropriée aux indices sociaux et culturels de l'interlocuteur.* » (Thomas, J. (1983).p 70) .

Si bien que la maîtrise de ces stratégies ne se limite pas en la simple correction linguistique, mais traduit une véritable compétence communicative renfermant et la gestion du discours et l'adaptation aux normes sociales,sans oublier la conscience des effets produits sur autrui (Bachman ,1990),incluant aussi la performance langagière efficace qui repose sur la capacité du locuteur à mettre en œuvre ces ressources de manière flexible en vue de concilier entre la précision linguistique et l'aspect communicationnelle.

« *La performance langagière efficace nécessite non seulement la connaissance du système linguistique, mais aussi la capacité d'utiliser cette connaissance de manière adaptative dans*

des situations communicatives réelles afin d'atteindre à la fois la précision et la pertinence. »
(Cohen.A,1996,P 42).

Ce cadre théorique révèle la complexité de l'oral qui ne se réduit ni à l'exactitude grammaticale ni à la simple transmission d'informations, mais exige toutefois des savoirs et des savoirs-faire linguistiques, pragmatiques, interactionnels et cognitifs. Il s'agit en réalité d'une compétence plurielle à développer de manière progressive et intégrée dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

1.3. L'oral comme acte social et interactionnel:

L'enseignement de l'oral ne saurait se réduire strictement à la transmission de savoirs linguistiques formels, il s'inscrit sans doute dans une perspective où il est considéré comme un acte social, régi par l'interaction sociale, et structuré par l'usage en contexte. ne s'agissant nullement d'un canal de communication linéaire, mais plutôt d'un processus coconstruit, dynamique, dans lequel les interlocuteurs construisent et négocient constamment du sens, des intentions et réactions en société. *«Le langage, quel qu'il soit, est un moyen systématique de communiquer avec autrui, d'affecter son comportement, mais aussi le nôtre, de partager l'attention et de créer des réalités auxquelles nous adhérons ensuite, exactement comme nous adhérons aux «faits» de la nature »* (Jérôme Bruner (1987 :)

Cette approche interactionnelle rejoint certainement celle d'Erving Goffman, pour qui toute interaction constitue un « rituel social » régi par des règles implicites, qui assurent la préservation de « la face » des participants et la fluidité de l'échange (Goffman, 1987). L'orateur est désormais un acteur social, engagé dans un jeu de rôles, de normes et de représentations, ce qui offre à l'acte de parole une dimension hautement relationnelle. Autrement dit , l'échange communicatif est une « *négociation permanente de cadres* » , les participants interprètent, ajustent, renforcent ou redéfinissent les intentions de l'autre tout au long de l'interaction. La communication devient alors un espace dynamique où s'articulent intentions, interprétations, réactions et ajustements.(Goffman ,E ,1974).

Dans cette même optique, Catherine Kerbrat-Orecchioni déclare que toute prise de parole rentre dans un cadre énonciatif spécifique, qui précise la manière dont les locuteurs se positionnent l'un par rapport à l'autre en insistant sur l'importance des indices interactionnels (tels que les marques d'adresse, les gestes, les pauses, les reformulations) qui conduisent à la construction du sens dans l'échange oral (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ainsi, la compétence à l'oral ne peut être pensée séparément de la capacité à interagir, tenir compte de l'autre, et à adapter son discours aux contingences de la situation.

Il faut admettre que dans le champ de la didactique de l'oral, cette vision interactionnelle implique à repenser les pratiques pédagogiques, il n'est nullement question de faire parler les élèves, mais encore de leur apprendre à interagir de manière appropriée, stratégique et contextualisée. L'interaction toutefois dépend étroitement des indices contextuels permettant d'interpréter convenablement un énoncé : intonation, gestes, cadre social, relations entre les participants, L'apprenant doit donc être en mesure d'interpréter ces indices et d'y répondre de façon adéquate (Gumperz (1982). cette vision « *considère avant tout, l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans une activité langagière, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* ». (CECR)

Cela suppose une attention particulière portée à la gestion des tours de parole, à la reformulation, à la coopération verbale, et plus largement à la mise en scène de soi dans l'échange. Pour dire que former les apprenants à l'oral, c'est surtout les outiller pour communiquer dans des environnements sociaux complexes, où la parole engage bien plus que des compétences linguistiques en dégageant une posture, un savoir-être et un rapport à autrui. « *Quand un individu apparaît devant d'autres, il a de nombreuses raisons de chercher à contrôler l'impression qu'ils reçoivent de son comportement.* » (Goffman, E. 1959, p. 2.).

Dès lors, la didactique de l'oral gagne à prévoir des activités qui favorisent l'interaction réelle, la co-construction du sens et la prise en compte de l'altérité. Loin de faire « réciter » ou « répondre », mais de mettre les apprenants en situation de négocier, argumenter, reformuler, nuancer, écouter activement, ou encore gérer les conflits. Et ce en proposant des jeux de rôles, débats, simulations, entretiens dirigés, résolutions collectives de problèmes ou projets collaboratifs, autant de dispositifs qui permettent d'ancrer l'apprentissage dans des contextes authentiques.

En retour, l'enseignant doit assurer un rôle de guide et de médiateur des interactions tout en prêtant une attention particulière à la qualité de l'étyage verbal, à la régulation des prises de parole, ainsi qu'à la diversification des styles de communication. Il est impératif également de développer chez les étudiants une réflexivité méta langagière sur leurs pratiques orales, en les amenant à comprendre et analyser les interactions, à identifier les stratégies discursives utilisées, et à ajuster leur posture énonciative en fonction des situations de communication. (Bouchard et Desbiens (2005, p. 47). « *L'apprentissage de la langue ... a pour*

mission commune et essentielle d'amener l'élève à la maîtrise consciente d'un système de communication.»(Dabene, L. (1992)

cette réflexion engage l'étudiant dans une analyse critique de ses interactions qui le rend capable de mobiliser de façon stratégique ses ressources linguistiques et discursives à fin d'interagir efficacement dans des contextes variés.

De surcroît, Il n'est pas sans dire que cette approche interactionnelle exige une redéfinition des critères d'évaluation de l'oral car au-delà de la fluidité et de la correction linguistique, il convient d'évaluer la capacité à interagir de manière appropriée, à gérer l'écoute et la prise de parole, à reformuler, à co-construire un discours avec autrui, et à s'adapter aux contraintes relationnelles de la situation.

En fait, enseigner l'oral dans une optique interactionnelle, c'est s'orienter vers une formation globale et contextualisée de la compétence communicative, basée et sur l'autonomie discursive et sur la conscience sociale ainsi que la capacité à agir dans la complexité du monde social.

2.L'oral en contexte universitaire : enjeux et défis.

2.1.les contraintes de son enseignement apprentissage :

On assiste à une présence accrue de l'importance de la compétence communicative orale dans les discours institutionnels sur les compétences transversales en milieu universitaire, sa mise en œuvre effective quant à elle, reste confinée par une série de difficultés structurelles et didactiques car il ne s'agit pas seulement d'une simple modalité d'expression spontanée, la prise de parole dans l'enseignement supérieur se veut plutôt un acte complexe demandant des normes académiques implicites, des attentes cognitives élevées, et créant des problèmes d'interaction sous-entendus.

En fait, l'oral représente ainsi un lieu de tension, voire de malaise pour de nombreux étudiants. L'un des freins majeurs tient à la peur du jugement social, relativement liée à la perception de l'enseignant comme autorité évaluatrice, mais également à la pression exercée par le regard des pairs. Cette anxiété, souvent observée dans les situations de prise de parole publique, agit comme un obstacle à l'engagement dans le discours, en l'occurrence chez les étudiants peu familiers des exigences langagières du monde académique. Comme le souligne Bulea Bronckart (2007), l'acte de parler en public à l'université est « *socialement marqué* » et suppose un double défi : affirmer sa légitimité à prendre la parole tout en se conformant à des normes de discours institutionnel. En substance, l'étudiant ressent une certaine insécurité « *De nombreux étudiants de niveau A (...) ne vont pas en classe car ils craignent d'être interrogés par l'enseignant à l'oral. Ce phénomène peut s'appeler "insécurité linguistique".* »(Aguidi, M. (2017))

Sans oublier la faible familiarité à des situations orales complexes dès les premiers cycles. en fait, Nombre d'étudiants, issus d'un parcours scolaire où l'oral était peu présent ou demeurait limité à des formats formels (récitations), peinent à transférer leurs compétences vers des situations de discussion argumentée, de débat académique ou de présentation critique, qui demandent en plus de la maîtrise de contenus, une posture réflexive, distanciée et claire. Comme l'affirme Chiss (2009), l'enseignement de l'oral demeure souvent marginalisé, perçu comme secondaire par rapport à l'écrit, même s'il est considéré comme un outil d'appropriation du savoir et d'autonomisation intellectuelle.

Ces constats posent des défis majeurs pour la didactique de l'oral en contexte universitaire, il ne s'agit pas uniquement de désinhiber la parole étudiante, mais surtout de l'outiller, en élaborant des espaces pédagogiques qui admettent la diversité des parcours langagiers, promeuvent les interactions orales authentiques et guident les apprenants dans la construction d'une compétence orale académique, contextualisée et socialement valorisée.

« L'enseignement de l'oral reste largement négligé dans les pratiques pédagogiques, relégué derrière l'écrit et rarement structuré autour d'objectifs clairs et évaluables. Les étudiants sont peu préparés aux prises de parole authentiques, ce qui fragilise leur compétence communicative. » (Aaoüira & Louiz, 2023, p. 21.

3. Résultats et discussion :

3.1. Entraves à la prise de parole : figure 1: les problèmes de l'expression orale.

III. Difficultés de l'expression orale

48 responses



Source: enquête auprès des étudiants, 2025.

3.1.1. stress et nervosité :

La prise de parole se présente comme un espace de construction identitaire, de confrontations de normes sociales et d'appropriation des savoirs, l'analyse de résultats des verbatims concernant cette question révèle sans doute les facteurs majeurs que nous avons déjà cités dans la revue de littérature. nous retrouvons alors le stress et la nervosité comme facteurs impactant

la performance orale comme le souligne Horwitz et All (1986) , Maclintyre Gardner (1991) qui trouvent que l'anxiété langagière réduit la disponibilité cognitive et affecte ainsi la spontanéité et la fluidité de l'expression. *« Je ressens du stress et de la nervosité... » ; « Beaucoup de stress » ; « Un peu de timidité mais je me contrôle »*

En outre, cette tension émotionnelle s'accompagne fréquemment d'une certaine peur du jugement des erreurs qui a comme source une certaine représentation négative de l'évaluation sociale (Young, 1991, Georges Horwitz ,2002), témoignant sans doute de la dominance des affects dans la construction du rapport à la prise de parole. *« J'ai peur de faire des erreurs » ; « Peur d'être jugé » ; « Honte devant tout le monde »*

3.1.2. Confiance en soi:

A force de répéter cette expérience tout en étant accompagné et bien encadré ,l'étudiant acquiert sans doute de la confiance en soi comme le confirme bien Bandura (1997) et Dornife (2001) , ce sentiment d'efficacité personnelle constitue un facteur décisif pour appuyer et développer la compétence communicative orale . *« Je me contrôle et je me laisse porter » ; « Avec la pratique, je deviens plus à l'aise »* A cet égard ,Deci et Pyon (2000) soulignent que la motivation intrinsèque permet l'engagement authentique aussi bien que la dimension valorisante de l'acte de communication. *« Je me sens motivée à m'exprimer » ; « C'est génial car il représente une confiance en soi »*.

En réalité, l'enseignant doit aller jusqu'à nouer avec ses étudiants des rapports d'assurance lui permettant de jouer amplement son rôle sacré de médiateur psychologue, amenant ses derniers à mieux comprendre leurs entraves ainsi qu'intégrer les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour leur autonomie dans une société en mutation permanente.

L'affluence des efforts que puissent réaliser conjointement l'enseignant et l'étudiant offrira une éventuelle instauration d'un climat de confiance et de sécurité en vue de dépasser toutes les difficultés. Au-delà d'un succès immédiat, l'enjeu psychologique de la maîtrise de l'oral en langue étrangère réside essentiellement dans l'insertion socioprofessionnelle des futurs diplômés, qui, si elle n'est pas mûrement réfléchie, renforcera inéluctablement chez ces jeunes étudiants le sentiment d'être rejetés par la société aussi bien qu'une impression d'avoir passé inutilement des années à apprendre une langue étrangère qui ne leur servira à rien.

En effet, encourager les étudiants à s'exprimer et communiquer davantage en langue française pour mieux la maîtriser fait office un enjeu fondamental pour leur équilibre psychologique.

« L'oral joue un rôle d'autant plus important qu'il intervient de manière à la fois plus subreptice et plus constante, et donc moins contrôlable que l'écrit, dans la constitution de l'image de soi et dans le développement de la relation à autrui » (Eddy Roulet.1991)

3.1.3. contexte sécurisant:

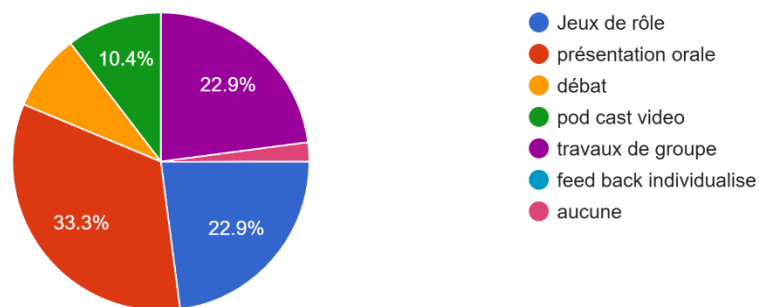
en réalité le contexte d'apprentissage est important car il favorise une compétence claire du contenu qui représente à son tour une condition préalable à une prise de parole libérée de la peur d'échouer (Kraschen,1982, Macintyre et Charos ,1996).Parallèlement, les apprenants acquièrent des stratégies personnelles d'adaptation ou de régulation émotionnelle qui leur permettent de vaincre tout blocage (Oxford,1990,Dorneiy,Skehan, 2003).« *Je me contrôle et je me laisse porter* » ; « *Avec la pratique, je deviens plus à l'aise* »

Enfin, nous pouvons rappeler que cette prise de parole ne se cantonne pas à une simple performance linguistique , elle requiert d'autres dimensions telles que celles affectives ou encore métacognitives et sociales demandant une approche holistique intégrant un accompagnement psychopédagogique , une sécurisation de l'espace discursif sans omettre de valoriser la compétence orale. « *Accompagner une personne en formation, c'est cheminer avec elle dans son processus d'apprentissage, lui fournir un cadre de référence et d'action, la soutenir, l'encadrer et la diriger au besoin.* » (mission de pédagogie universitaire,(2014)).

3.2. Activités et développement de la compétence orale: figure 2: choix des activités

IV. Pratiques pédagogiques vécues 3. Lesquelles des activités suivantes vous ont aidé(e) le plus à améliorer votre niveau ?

48 responses



Source:enquête auprès des étudiants,2025.

Cette répartition statistique témoigne de l'importance accordée aux activités de production orale structurée et interactive.En réalité, La prédominance de la présentation orale souligne le rôle de cette pratique fréquemment usée en classe de langue dans la construction de la compétence communicative orale telle que définie par Hymes (1972) , la capacité de mobiliser la langue dans des contextes sociaux authentiques .En fait, Ce type d'activité favorise non seulement la maîtrise linguistique mais aussi la mise en situation réelle de communication et sa pratique, contribuant sans doute au développement et de la compétence pragmatique et discursive.

En outre , la place importante occupée par les jeux de rôle et les travaux de groupe consolide la pertinence des approches socio-constructivistes (Vygotski, 1978) qui considèrent l'apprentissage comme un processus social et interactif. Ainsi, ces dispositifs pédagogiques créent incontestablement des espaces de négociation de sens, de co-construction des savoirs et d'usage des ressources langagières dans des tâches variées et significatives, en cohérence avec les principes de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). D'autre part , La faible proportion d'apprenants ayant choisi les débats et les podcasts vidéo traduit la complexité cognitive et discursive de ces activités ainsi que leur intégration pédagogique encore faible. Ces activités requièrent alors des compétences avancées en matière d'argumentation, de prise de position ,ce qui peut limiter leur adoption massive malgré leur potentiel didactique avéré (Ellis, 2003).

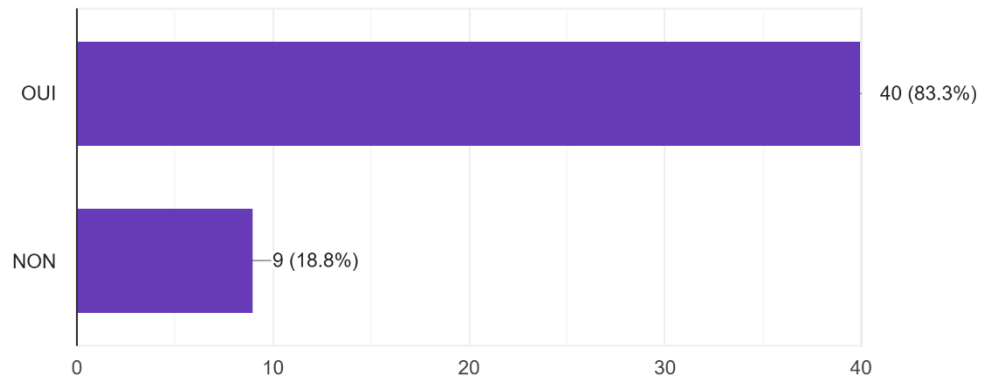
Quant au feedback individualisé, sa faible présence alors qu'il se veut un levier essentiel pour la régulation des apprentissages et l'autonomisation des apprenants (Nunan, 2004), suggère une sous-exploitation dans les pratiques enseignantes ou une perception floue de son impact sur l'amélioration des performances langagières.

En somme, les résultats confirment que les activités orales interactives (présentations, jeux de rôle, travaux de groupe) sont considérées comme les plus efficaces pour le développement des compétences communicatives. Cette constatation s'accorde parfaitement avec les orientations didactiques contemporaines qui privilégient des dispositifs pédagogiques centrés sur l'apprenant et ancrés dans l'action sociale (Conseil de l'Europe, 2001). Elle invite, d'une part, à renforcer ces dispositifs dans les curricula universitaires et, d'autre part, à mieux exploiter les outils complémentaires (débats, podcasts et feedback individualisé) en vue de diversifier les modalités d'apprentissage et d'accroître la réflexivité des apprenants.

Figure3: type d'activité sollicitée.

IV. Pratiques pédagogiques vécues 2. Souhaiteriez-vous que vos cours incluent davantage d'activités orales ?

48 responses

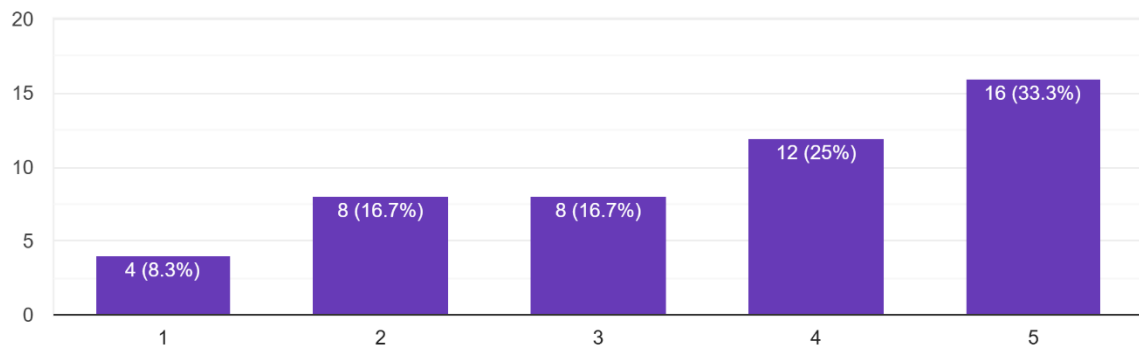


Source:enquête auprès des étudiants,2025.

3.3.Impact de la clarté de la consigne.figure 4:clarté de la consigne.

7- je comprends facilement les consignes

48 responses



Enquête auprès des étudiants,2025.

Ces résultats confirment une compétence de compréhension globalement affirmée chez les étudiants. La proportion élevée d'accord (58,3 %) confirme que, pour plus de la moitié, les consignes sont perçues comme claires. Toutefois, la présence d'un quart d'étudiants exprimant des difficultés est significative. Elle renvoie aussi à la formulation des consignes par les enseignants (clarté, précision, adaptation au niveau linguistique et cognitif) que les habiletés individuelles de décodage et d'interprétation des apprenants.

Le score médian (3, avec 16,7 %) suggère, quant à lui, un groupe d'étudiants hésitant entre compréhension partielle et incertitude, ce qui pourrait être lié à des facteurs contextuels (fatigue, anxiété, rapidité de transmission des consignes, ou encore différences de styles cognitifs).

En fait, il faudrait accompagner la minorité en difficulté par des stratégies ciblées, une reformulation des consignes, recours à des supports visuels ou écrits, segmentation des tâches complexes, vérification de la compréhension par des feedbacks interactifs, Stabiliser le groupe intermédiaire, en renforçant leur autonomie et leur confiance à travers des exercices guidés de décodage et d'interprétation de consignes. Selon Hattie & Yates (2014), la clarté des consignes constitue un facteur déterminant pour l'apprentissage : lorsque les tâches sont expliquées de manière explicite et structurée, les étudiants comprennent mieux les attentes, ce qui favorise le développement de leurs compétences langagières et communicatives.

L'analyse des réponses démontre que les entraves rencontrées par les étudiants relèvent principalement de deux dimensions. La première repose sur le manque de ressources linguistiques, notamment en vocabulaire, ce qui se répercute sur la précision et la clarté de leurs productions orales. La seconde concerne une forte anxiété liée à la prise de parole en public limitant ainsi leur participation active aux activités orales en classe. Ces résultats rappellent le poids de la compétence linguistique et celle stratégique dans la réussite communicative, telles qu'identifiées dans le modèle de Canale et Swain.

Au demeurant, les étudiants déclarent avoir rarement des opportunités de participer à des interactions orales authentiques, ce qui limite le développement de leurs compétences sociolinguistiques et discursives. Partant de ce constat, ils ont révélé un intérêt particulier pour des activités fondées sur l'échange réel. Parmi celles proposées, le travail en groupe est manifestement assumé comme une activité motivante et efficace selon les répondants. Ils considèrent en fait qu'il leur permet de partager leurs idées, de défendre un point de vue, d'élargir leur répertoire lexical, et notamment de mobiliser des stratégies de communication qui les aident à dépasser leurs appréhensions.

Dès lors, ces données obtenues attestent que la présentation orale ou exposé s'érige comme une activité orale de choix pour solliciter simultanément les différentes composantes de la compétence communicative orale et consolider l'engagement des apprenants dans l'interaction. En guise de conclusion, nous dirons que L'enseignement de la compétence communicative orale gagne en efficacité lorsqu'il s'inscrit dans une approche intégrative, se souciant aussi bien des dimensions linguistiques qu'aux facteurs affectifs, conditions sine qua non à la prise de parole. En effet, l'anxiété langagière et les sentiments d'insécurité linguistique sont des entraves majeurs à l'appropriation des ressources discursives, car ils inhibent l'initiative

communicative et altèrent la mobilisation spontanée des savoirs. Dans ce sens, l'approche actionnelle, telle que définie par le CECR souligne que « *les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés* » en proposant des tâches authentiques et finalisées, cette approche permet de réduire l'anxiété, de renforcer le sentiment de compétence et d'installer un rapport plus confiant à la langue. L'enseignant est appelé ainsi à varier les activités de communication, intégrer des projets collaboratifs et créer des espaces réflexifs où les apprenants peuvent reconnaître, analyser et dépasser leurs blocages pour reconstruire une posture énonciative plus correcte représentant celle de la vie réelle. Une telle démarche concourt certainement à instaurer un climat de confiance propice à l'engagement discursif et au développement de la compétence communicative orale.

RÉFÉRENCES:

- Aaoüira, L., & Louiz, D. (2023). Les TICE au service de la compétence communicative orale chez le lycéen marocain : l'exposé oral comme pratique. *Revue du Laboratoire de Recherche Société, Langage et Médias*, 1(08), 215–223. <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/larslam-i09.42373>
- Aguidi, M. (2017). *Le statut didactique de la compréhension orale en FLE au Maroc*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bouchard, D., & Desbiens, N. (2005). *La métacognition et l'enseignement des langues* (p. 47). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Boukous, A. (1995). *Langue et société au Maroc* (p. 117). Rabat : Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bulea Bronckart, E. (2007). *Didactique de l'oral : Enjeux pour la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Chiss, J.-L. (2009). *Didactique de l'oral*. Paris : Ophrys.
- Cohen, A. D. (1996). *Second language learning and use: The role of strategies in social interaction*. London : Longman.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-21.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London : Longman.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life* (p. 2). Garden City, NY : Doubleday.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge : Harvard University Press.
- Goffman, E. (1987). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gaussel, M. (2017). *Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral* (Dossier de veille n° 117). Lyon : ENS de Lyon

Goody, J. (1986). *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge : Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth : Penguin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Roulet, E. (1991). Dans M. Wirthner, D. Martin, & P. Perrenoud (Dir.), *Paroles étouffées, paroles libérées*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.

Mission de Pédagogie Universitaire. (2014). *Manuel de pédagogie universitaire : Introduction à l'accompagnement des étudiants*. Université Saint-Joseph.