

L’oral, maillon faible de l’apprentissage du FLE : Analyse théorique des obstacles en milieu universitaire algérien

Oral Production in FLE Learning: A Theoretical Analysis of Obstacles in the Algerian University Context

BELGHOUAR Sarra¹

Université Amar Télidji, Laghouat , Algérie.

s.belghouar@lagh-univ.dz

Laboratoire des sciences du langage.

Date de réception : 03/10/2025 Date d'acceptation : 11/11/2025 Date de publication : 03/12/2025

Résumé :

La production orale en français langue étrangère (FLE) constitue l’une des compétences les plus complexes à développer, en particulier dans le contexte universitaire algérien. Cet article propose une réflexion théorique sur les difficultés rencontrées par les étudiants, en analysant l’interaction de trois dimensions : linguistique, pédagogique et psycho-affective. Les limites lexicales, morphosyntaxiques et phonologiques s’entrecroisent avec des pratiques d’enseignement encore dominées par l’écrit et avec des blocages liés à l’anxiété et à la peur de l’erreur. À ces facteurs s’ajoutent des représentations sociales ambivalentes du français, à la fois valorisé comme langue de savoir et perçu comme langue étrangère imposée. À partir de cette analyse, nous avançons des perspectives didactiques visant à rééquilibrer la place de l’oral, à recourir à des approches pédagogiques innovantes et à travailler sur les dimensions psycho-affectives et sociolinguistiques. Cette réflexion théorique ouvre la voie à de futures recherches empiriques adaptées au contexte algérien.

Mots-clés : Production orale, Français langue étrangère (FLE), Didactique des langues, Facteurs psycho-affectifs, Représentations sociolinguistiques.

Valeurs nominales JEL : I23, I29, J24, Z13

¹ Nom de l’auteur expéditeur : Belghouar Sarra

Abstract

Oral production in French as a foreign language (FLE) remains one of the most complex skills to develop, particularly in the Algerian university context. This article offers a theoretical reflection on the difficulties faced by students, analyzing the interaction of three dimensions: linguistic, pedagogical, and psycho-affective. Lexical, morphosyntactic, and phonological limitations intersect with teaching practices still largely dominated by written work and with blockages related to anxiety and fear of error. These factors are further compounded by ambivalent social representations of French, both valued as a language of knowledge and perceived as an imposed foreign language. Based on this analysis, we propose didactic perspectives aiming to rebalance the role of oral skills, introduce innovative pedagogical approaches, and address psycho-affective and sociolinguistic dimensions. This theoretical reflection paves the way for future empirical research adapted to the Algerian academic context.

Keywords: Oral production, French as a Foreign Language (FFL), Language didactics, Psycho-affective factors, Sociolinguistic representations.

JEL Classification Codes: I23, I29, J24, Z13

1. Introduction

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) accorde une place centrale à la maîtrise de la production orale, qui demeure l'un des objectifs les plus ambitieux et les plus complexes pour les apprenants. L'oral, en tant que compétence communicative essentielle, implique bien plus que la simple mobilisation de structures linguistiques : il requiert la capacité à interagir, à adapter son discours aux situations sociales, et à produire des énoncés cohérents en temps réel. Pourtant, force est de constater que, dans de nombreux contextes

éducatifs, et particulièrement dans celui de l'Algérie, les difficultés liées à la production orale persistent, compromettant ainsi la fluidité et l'aisance des apprenants dans l'usage du français.

Nous observons en effet que, malgré l'importance accordée aux compétences langagières dans les curricula officiels, les étudiants universitaires algériens apprenant le FLE éprouvent souvent des obstacles majeurs lorsqu'il s'agit de s'exprimer oralement en français. Ces obstacles ne se réduisent pas uniquement à des manques linguistiques tels que la pauvreté lexicale, les erreurs morphosyntaxiques ou les problèmes de prononciation ; ils englobent également des dimensions psycho-affectives (anxiété, inhibition, peur de l'erreur) et pédagogiques (méthodologies encore centrées sur l'écrit, insuffisance d'activités interactives, faible exposition à des situations de communication authentiques).

Notre intérêt pour cette thématique s'inscrit dans une perspective didactique et théorique : il s'agit pour nous d'analyser les différentes composantes des difficultés de production orale, à la lumière des travaux en didactique des langues et en sciences du langage, tout en les replaçant dans le contexte éducatif algérien. Dans cette optique, nous posons la problématique suivante : quels sont les principaux facteurs qui expliquent les difficultés de production orale chez les étudiants universitaires algériens apprenant le FLE, et comment ces facteurs interagissent-ils dans le processus d'apprentissage ?

À partir de cette problématique, nous formulons les hypothèses suivantes :

-Les difficultés de production orale ne relèveraient pas seulement d'un déficit linguistique, mais seraient aggravées par un contexte pédagogique encore trop centré sur l'écrit et sur des pratiques transmissives.

-Les représentations sociales et culturelles du français, oscillant entre valorisation académique et distance identitaire, influenceraient négativement la prise de parole des étudiants.

-Les contraintes psycho-affectives, en particulier l'anxiété communicationnelle et la peur de l'erreur, joueraient un rôle majeur dans le blocage de l'expression orale.

Notre objectif est donc de mettre en lumière, dans une perspective théorique, les mécanismes qui entravent la production orale en FLE, tout en soulignant l'importance de repenser les dispositifs pédagogiques afin de favoriser un apprentissage plus équilibré entre l'écrit et l'oral.

2. Cadre théorique et discussion

2.1. La production orale en didactique des langues

La production orale est définie comme une compétence communicative multidimensionnelle qui dépasse la simple correction linguistique pour intégrer des aspects pragmatiques, interactionnels et situationnels (Bygate, 1987 ; Goh & Burns, 2012). En effet, parler une langue étrangère ne consiste pas seulement à en maîtriser le lexique et

la grammaire, mais aussi à mobiliser des stratégies discursives et interactionnelles adaptées aux contextes sociaux. Ainsi, l'oral engage à la fois des compétences linguistiques, pragmatiques (choisir la formulation adéquate selon l'intention communicative), interactionnelles (gérer les tours de parole, maintenir la cohérence du discours) et socioculturelles (adapter le discours à l'interlocuteur et à la situation).

La littérature distingue en outre un oral de communication quotidienne, marqué par la spontanéité et la fluidité, et un oral académique plus formel, qui requiert précision, structuration et rigueur argumentaire (Bygate, 1987 ; Goh & Burns, 2012). Pour les apprenants de FLE, ces deux registres posent des défis distincts : le premier implique la gestion de l'imprévu et des interactions rapides, tandis que le second exige une maîtrise lexicale et discursive adaptée aux exigences universitaires.

2.2. Les facteurs linguistiques

Les étudiants rencontrent des limites au niveau lexical, morphosyntaxique et phonologique, qui constituent des entraves majeures à la fluidité et à la précision de l'expression orale.

-Au niveau lexical : le vocabulaire restreint et l'imprécision sémantique rendent difficile la formulation claire d'idées complexes. Les apprenants recourent alors à des périphrases ou à un vocabulaire approximatif, ce qui peut générer malentendus et hésitations.

-Au niveau morphosyntaxique : des erreurs récurrentes de conjugaison, d'accords ou de structuration phrastique fragilisent la crédibilité du discours et créent une rupture de fluidité.

-Au niveau phonologique : la prononciation, la prosodie et l'accent étranger accentuent la difficulté de compréhension mutuelle et peuvent parfois décourager les apprenants eux-mêmes.

Ces insuffisances linguistiques ne sont pas uniquement liées à un manque de connaissances, mais également à la difficulté de mobiliser rapidement les ressources linguistiques en contexte de communication spontanée. En effet, comme le soulignent Goh et Burns (2007), la mémoire de travail joue un rôle déterminant dans la production orale : l'apprenant doit planifier, formuler et articuler son discours en temps réel, ce qui accroît la probabilité d'erreurs.

2.3. Les facteurs pédagogiques

Le poids de l'écrit dans les pratiques universitaires en Algérie reste considérable. Les cours privilégient généralement les contenus théoriques, au détriment de l'interaction orale. Les étudiants sont souvent invités à mémoriser et à restituer des savoirs plutôt qu'à interagir et négocier du sens en français.

Les activités communicatives sont rares, et lorsqu'elles existent, elles se limitent souvent à des exposés formels, où l'apprenant lit un texte préparé, plutôt qu'à des échanges interactifs. De plus, les évaluations sont principalement centrées sur des productions écrites

(dissertations, résumés, analyses textuelles), ce qui marginalise la pratique de l'oral et réduit la motivation des étudiants à s'y investir.

À cela s'ajoute une faible exposition à des situations authentiques de communication : le français est davantage perçu comme langue académique que comme outil de communication réelle. Ce déficit d'interaction authentique freine l'acquisition de l'automatisme et de la spontanéité orale (Littlewood, 2004, p 322).

2.4. Les facteurs psycho-affectifs

Les dimensions affectives jouent un rôle central dans le développement de la compétence orale. La peur de l'erreur, l'inhibition et l'anxiété communicationnelle (Horwitz, 2001, p 114) constituent des obstacles majeurs, souvent plus déterminants que les limites purement linguistiques.

Les apprenants craignent le jugement de leurs pairs et de leurs enseignants, ce qui freine leur spontanéité et les pousse parfois à éviter toute prise de parole. Cette anxiété communicationnelle peut se manifester par des pauses prolongées, des hésitations ou un recours excessif à la langue maternelle. Elle est renforcée par le statut ambivalent du français en Algérie, langue à la fois valorisée comme vecteur de savoir et perçue comme héritage colonial (Taleb Ibrahim, 1995 ; Benrabah, 2007).

Cette ambivalence identitaire affecte la relation de l'apprenant à la langue : certains l'abordent comme un capital académique

indispensable, tandis que d'autres la considèrent comme une langue « imposée », ce qui crée un rapport conflictuel avec son apprentissage. Comme l'explique Dörnyei (2005, p 29), la motivation et la confiance en soi sont étroitement liées à la réussite en langue étrangère : lorsque ces deux dimensions font défaut, l'investissement dans l'oral diminue considérablement.

2.5. Interaction des facteurs

Ces différentes dimensions ne doivent pas être envisagées de manière isolée, mais dans leur interaction. Les faiblesses linguistiques renforcent l'anxiété, car l'apprenant, conscient de ses lacunes, anticipe les erreurs et redoute le jugement. Le manque d'activités orales accentue l'inhibition, car il prive les étudiants de la possibilité de s'exercer dans un cadre sécurisé et progressif. Enfin, les représentations sociolinguistiques, marquées par la distance identitaire vis-à-vis du français, amplifient ces blocages et nourrissent une forme d'auto-censure.

Ainsi, la fragilité particulière de la compétence orale en FLE résulte d'une synergie de facteurs linguistiques, pédagogiques, psycho-affectifs et socioculturels. Cette interaction explique pourquoi, malgré des années d'apprentissage, de nombreux étudiants universitaires algériens éprouvent encore des difficultés à communiquer oralement de manière fluide et confiante.

3. Perspectives didactiques

3.1. Rééquilibrage méthodologique

Il apparaît nécessaire de repenser la place accordée à l'oral dans la formation universitaire afin de réduire la domination traditionnelle de l'écrit. Comme le souligne Bygate (1987, p 27), la production orale doit être considérée non pas comme une compétence complémentaire, mais comme un axe fondamental de l'apprentissage des langues. Dans le contexte algérien, cette réévaluation méthodologique signifie que l'oral doit être intégré de façon transversale dans les cours de linguistique, de littérature et de didactique, et non cantonné à des modules spécifiques. L'évaluation de l'oral doit également être systématique et diversifiée, ce qui implique de dépasser les simples exposés oraux pour inclure des formats interactifs tels que les entretiens, les débats et les présentations dialoguées (Goh & Burns, 2012, p 19).

3.2. Approches pédagogiques innovantes

Les pédagogies actives apparaissent comme un levier essentiel pour stimuler la prise de parole. Les jeux de rôle, les débats et les simulations constituent des activités propices au développement de l'oral spontané, car elles placent l'apprenant dans des situations de communication proches de la réalité (Littlewood, 2004, p320). L'intégration d'outils numériques- podcasts, vidéos interactives, forums en ligne - renforce cet apprentissage, en favorisant l'exposition

à des modèles authentiques et en multipliant les occasions de s'exprimer. Chapelle (2003) a montré que l'apprentissage médiatisé par ordinateur facilite la motivation et la participation des apprenants, surtout lorsqu'il est associé à des tâches communicatives. Dans le contexte universitaire algérien, ces approches pourraient contribuer à compenser le déficit d'exposition aux interactions orales authentiques.

3.3. Gestion des dimensions psycho-affectives

Les blocages liés à l'anxiété et à la peur de l'erreur constituent un frein majeur à la prise de parole (Horwitz, 2001). Les enseignants doivent dès lors mettre en place des stratégies visant à instaurer un climat de confiance, en valorisant l'erreur comme outil d'apprentissage et non comme une faute sanctionnable (Dörnyei, 2005). L'encouragement d'une participation progressive, par le biais de micro-tâches orales avant de passer à des activités plus longues, peut aider à réduire l'inhibition. De plus, le recours à des activités collaboratives - travail en binômes ou en petits groupes - permet de réduire la pression sociale et d'améliorer la confiance en soi. Ces démarches s'inscrivent dans une pédagogie humaniste où l'apprenant est placé au centre du processus d'enseignement/apprentissage (Arnold, 2006).

3.4. Travail sur les représentations sociales

Les représentations sociales du français influencent profondément la manière dont les étudiants perçoivent leur propre compétence orale.

En Algérie, la langue française est à la fois valorisée comme langue de savoir et associée à une mémoire historique complexe (Taleb Ibrahim, 1995 ; Benrabah, 2007). Pour atténuer cette ambivalence, il est nécessaire de mettre en valeur l'oral non seulement comme exigence académique, mais aussi comme outil de mobilité professionnelle et de communication interculturelle. Comme le propose Castellotti (2001, p 67), les représentations peuvent évoluer grâce à un travail métacognitif : faire prendre conscience aux apprenants de l'utilité sociale de l'oral et les amener à réfléchir sur leurs propres attitudes linguistiques. Cela suppose également de renforcer les liens entre l'oral et des contextes d'usage concrets, par exemple à travers des projets de communication scientifique ou professionnelle.

4. Conclusion

L'analyse met en évidence que les difficultés de production orale en FLE chez les étudiants universitaires algériens relèvent d'une interaction complexe entre facteurs linguistiques, pédagogiques et psycho-affectifs. Ces difficultés ne sauraient être comprises sans prendre en compte le contexte sociolinguistique algérien, marqué par l'ambivalence du statut du français.

Nous avons montré que la fragilité de l'oral résulte moins d'un déficit purement linguistique que d'un ensemble de mécanismes interconnectés, allant des pratiques pédagogiques centrées sur l'écrit aux contraintes psycho-affectives.

Cette réflexion théorique nous conduit à insister sur la nécessité d'un rééquilibrage méthodologique, d'innovations pédagogiques et d'une meilleure prise en compte des représentations sociales. Le cas algérien, à la fois spécifique et représentatif de problématiques universelles en didactique des langues, mérite une analyse approfondie qui ouvre la voie à des pistes de remédiation.

Enfin, nous considérons que des études empiriques complémentaires, menées à partir d'observations de classes et d'entretiens avec les étudiants, permettront de confirmer et d'enrichir les analyses proposées, et d'adapter des solutions didactiques concrètes au contexte universitaire algérien.

Références bibliographiques

- Arnold, J. (2006). *Comment gérer les facteurs affectifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Benrabah, M. (2007). Language-in-education planning in Algeria: Historical development and current issues. *Language Policy*, 6(2), 225–252. <https://doi.org/10.1007/s10993-007-9046-7>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
<https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.
<https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
- Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s) : Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger: Éditions El Hikma.