

## Oser parler en classe de FLE

*La pédagogie différenciée au service de l'expression orale*

## Daring to Speak in FLE Class

*Differentiated Pedagogy in Service of Oral Expression*

### **Dre Chanez HAMDAD**

Auteur correspondant, Laboratoire RIDILCA, Université Lounici Ali Blida 2  
(Algérie), [chanez\\_Hamdad@hotmail.com](mailto:chanez_Hamdad@hotmail.com)

### **Dre Amèle HAMDAD**

Laboratoire LDIEFLE, Université Mostefa Ben Boulaid Batna 2 (Algérie),  
[hamdadamel2002@yahoo.fr](mailto:hamdadamel2002@yahoo.fr)

**Soumission : 10.08.2024 – Acceptation : 20.02.2025 – Publication : 30.03.2025**

**Résumé** — L'article examine l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie, en mettant en lumière l'objectif principal qui est d'améliorer la compétence orale des apprenants. L'importance de cette compétence est soulignée, car elle est essentielle pour la communication efficace dans un contexte francophone. La question principale abordée est celle des défis rencontrés par les apprenants, notamment l'anxiété liée à la prise de parole en public, qui peut entraver leur progression. Les résultats montrent que cette anxiété est souvent causée par un manque de confiance en soi et par des expériences négatives antérieures. Le texte propose des stratégies pédagogiques, telles que des activités de groupe et des jeux de rôle, pour aider à réduire cette anxiété et à encourager une participation active. En conclusion, il est essentiel pour les enseignants de créer un environnement d'apprentissage positif et inclusif pour favoriser l'expression orale des apprenants.

**Mots-clés** : *compétence orale, FLE, pédagogie différenciée, anxiété langagière, expression orale.*

**Abstract** — The text explores the teaching of French as a foreign language (FLE) in Algeria, highlighting the main objective of improving learners' oral competence. The importance of this skill is emphasized, as it is crucial for effective communication in a French-speaking context. The central question addressed is the challenges faced by learners, particularly the anxiety associated with public speaking, which can hinder their progress. The results indicate that this anxiety is often caused by a lack of self-confidence and previous negative experiences. The text suggests pedagogical strategies, such as group activities and role-playing, to help reduce this anxiety and encourage active participation. In conclusion, it is essential for teachers to

create a positive and inclusive learning environment to promote students' oral expression.

**Keywords:** *Oral skills, French as a Foreign Language, Differentiated Pedagogy, Language Anxiety, Oral Expression.*

« Chaque enfant est unique et apprend à son propre rythme » (Maria Montessori).

## Introduction

Dans un monde de plus en plus interconnecté, la maîtrise des langues étrangères, et en particulier du français, revêt une importance capitale, notamment en Algérie. Cette langue est perçue comme un vecteur d'accès à l'éducation supérieure et aux carrières scientifiques. Comme le souligne Bouchard, « *la langue française est un outil essentiel pour la réussite académique et professionnelle des jeunes Algériens* » (2020, p. 23-34). L'enseignement de la compétence orale en classe de langue est devenu un enjeu majeur, car il permet non seulement aux apprenants de s'exprimer avec aisance, mais aussi de développer leur pensée critique et d'assumer un rôle social actif. Nathalie Djidel affirme que « *le langage oral et la pensée entretiennent des liens : le langage fait avancer la pensée et la pensée développe le langage* » (2016, p. 112-125).

Pourtant, malgré l'importance de cette compétence, de nombreuses études révèlent des lacunes significatives dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie, notamment en ce qui concerne la production orale. Selon une étude récente de Benali et Khelifi, « *les apprenants algériens souffrent d'un manque de confiance en eux lorsqu'il s'agit de s'exprimer en français, ce qui entrave leur capacité à participer activement en classe* » (2022, p. 45-60).

La problématique centrale de notre étude se pose alors comme suit :

### — Pourquoi les apprenants algériens éprouvent-ils de l'anxiété lors de la prise de parole en classe de FLE ?

Pour répondre à cette question, il est essentiel d'explorer le statut du français dans le système éducatif algérien, ainsi que les défis rencontrés par les enseignants et les apprenants face à l'enseignement/apprentissage de la production orale. Comme le note Zohra « *l'enseignement du FLE en Algérie est souvent marqué par une approche traditionnelle qui ne favorise pas l'interaction orale* » (2021, p. 15-30). Nous examinerons également l'impact de la pédagogie différenciée sur l'apprentissage de l'oral, en tenant compte des divers facteurs individuels et environnementaux qui influencent la performance des apprenants.

Ainsi, l'objectif de cette recherche est double : **d'une part**, identifier les causes de l'anxiété langagière chez les apprenants, et **d'autre part**, évaluer la place de la pédagogie différenciée dans les pratiques d'enseignement du FLE. Pour ce faire, nous adopterons une méthodologie mixte, combinant des questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants, ainsi qu'une observation de classe.

Notre étude s'articulera donc autour de plusieurs axes : nous commencerons par analyser les fondements théoriques de l'enseignement de la compétence orale, avant d'explorer

la place du français dans les programmes éducatifs algériens. Nous aborderons ensuite les facteurs d'anxiété liés à la prise de parole, en nous appuyant sur les travaux de Chabanne qui souligne que « *l'anxiété de performance est souvent exacerbée par un environnement d'apprentissage peu encourageant* » (2023, p. 78-92). Pour finir, nous mettrons en lumière le rôle crucial de la pédagogie différenciée dans l'apprentissage de l'oral. Comme le mentionne Lemoine, « *la pédagogie différenciée permet de répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant, favorisant ainsi un climat de confiance propice à l'expression orale* » (2022, p. 67-80).

Ce parcours nous permettra de mieux comprendre les enjeux de l'enseignement du FLE en Algérie et d'identifier des pistes d'amélioration pour favoriser l'expression orale des apprenants.

## 1. Cadre Théorique

### 1.1. L'importance de l'enseignement de la compétence orale en classe de langue

L'enseignement de la compétence orale est fondamental dans l'apprentissage des langues, car il permet aux apprenants de s'exprimer avec aisance et confiance. Cette compétence ne se limite pas à la simple capacité de parler, mais englobe également l'écoute active, la compréhension et l'interaction. Comme le souligne Nathalie Djidel (2016), *le langage oral est intrinsèquement lié à la pensée*. En effet, le fait de verbaliser ses idées aide à structurer sa pensée et à développer des compétences critiques. Les échanges en classe favorisent non seulement l'apprentissage linguistique, mais aussi le développement social des apprenants. En Algérie, où le français est un vecteur d'accès à l'éducation supérieure et aux carrières scientifiques, la maîtrise de la compétence orale en FLE est d'une importance cruciale. Les apprenants qui s'engagent dans des discussions en classe sont plus susceptibles de développer leur confiance en eux et de participer activement à la société.

### 1.2. La place du français dans les programmes officiels en Algérie

Le français est la première langue étrangère enseignée en Algérie, intégrée dans le cursus scolaire dès la 3<sup>ème</sup> année primaire. Sa présence, en tant que langue étrangère dans les programmes éducatifs jusqu'au baccalauréat, puis comme langue d'enseignement à l'université, notamment dans les filières scientifiques et techniques, souligne son importance cruciale dans le système éducatif algérien. Boukhannouche affirme que le français est « *la langue d'accès à la formation scientifique* » (2016, p. 45-60), ce qui en fait un outil essentiel pour la réussite académique. Cependant, malgré un programme riche, des études montrent que les apprenants rencontrent des difficultés dans l'apprentissage du FLE, en particulier en ce qui concerne l'expression orale. Les travaux de Bouali (2021) et Ghouli et Dridi (2018) révèlent que les apprenants algériens éprouvent des difficultés significatives à s'exprimer oralement, ce qui peut être attribué à divers facteurs, notamment le manque de pratique et l'anxiété liée à l'évaluation.

### 1.3. La peur de s'exprimer en classe de FLE

La peur de parler en langue étrangère, en particulier en classe de Français Langue Étrangère (FLE), est un phénomène complexe qui peut être influencé par une multitude de facteurs interconnectés. Cette anxiété langagière peut entraîner des répercussions

significatives sur l'apprentissage et la participation des apprenants, limitant ainsi leur capacité à s'exprimer et à interagir dans la langue cible.

### 1.3.1. *Facteurs individuels*

Les facteurs individuels, tels que l'âge, le genre et le caractère, jouent un rôle crucial dans l'anxiété langagière. Prenons l'âge, par exemple. Selon Onwuegbuzie et *al.* (1999), l'anxiété langagière a tendance à augmenter avec l'âge, ce qui peut être attribué à des expériences antérieures négatives ou à une pression accrue pour performer. Les adolescents et les jeunes adultes, en particulier, peuvent ressentir une pression sociale plus forte pour exceller, ce qui peut exacerber leur anxiété lorsqu'il s'agit de s'exprimer dans une langue étrangère. Les enfants qui n'ont pas eu l'occasion de développer des compétences de communication dès leur jeune âge sont souvent plus anxieux, car ils n'ont pas eu suffisamment de pratique pour se sentir à l'aise dans des situations de prise de parole.

En ce qui concerne le genre, des études montrent que les filles tendent à mieux performer que les garçons dans l'apprentissage des langues, ce qui peut les rendre moins sujettes à l'anxiété (Nyikos, 2016). Cela peut être dû à des différences dans les styles d'apprentissage ou à des attentes socioculturelles qui encouragent les filles à s'engager davantage dans des activités de communication. Cependant, il est important de noter que ces tendances peuvent varier d'un individu à l'autre et que des garçons peuvent également exceller dans ce domaine.

Les traits de caractère, tels que l'introversion et l'extraversion, constituent également des obstacles significatifs à l'expression orale. Les apprenants introvertis, par exemple, peuvent éprouver une plus grande difficulté à prendre la parole en classe, car ils préfèrent souvent réfléchir avant de s'exprimer. Cette tendance à l'introspection peut les amener à éviter les interactions orales, par crainte de ne pas être à la hauteur ou de ne pas répondre aux attentes. En revanche, les apprenants extravertis peuvent être plus à l'aise pour s'exprimer, mais ils peuvent également être sujets à des distractions ou à des interruptions, ce qui peut nuire à leur capacité à se concentrer sur la langue.

D'autres traits de caractère, tels que le perfectionnisme, peuvent également jouer un rôle dans l'anxiété langagière. Les apprenants perfectionnistes peuvent se fixer des normes très élevées pour eux-mêmes, ce qui peut les amener à craindre l'échec ou la critique. Cette peur de ne pas atteindre leurs propres attentes peut les empêcher de participer activement en classe, car ils préfèrent rester silencieux plutôt que de risquer de commettre des erreurs.

En somme, les facteurs individuels, y compris l'âge, le genre et les traits de caractère, interagissent de manière complexe pour influencer l'anxiété langagière des apprenants. Comprendre ces éléments est essentiel pour les enseignants, car cela leur permet d'adapter leurs approches pédagogiques afin de créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et moins anxiogène. En tenant compte des différences individuelles, les éducateurs peuvent mieux soutenir leurs apprenants dans le développement de leur compétence orale en langue étrangère.

### 1.3.2. *Facteurs environnementaux*

Les facteurs environnementaux, tels que le soutien social et le statut socio-économique, jouent un rôle crucial dans le processus d'apprentissage et peuvent significativement

influencer l'anxiété liée à l'apprentissage des langues. Un environnement familial et communautaire positif peut atténuer cette anxiété, favorisant ainsi un climat d'apprentissage plus serein et productif.

Des chercheurs comme Krashen (1985) ont mis en avant l'importance de l'affect dans l'apprentissage des langues, soulignant que le soutien social est un élément clé pour réduire l'anxiété langagière. Selon Krashen, un apprenant qui se sent en sécurité et soutenu est plus enclin à s'engager activement dans le processus d'apprentissage. De même, Piechurska-Kuciel (2008) a démontré que le soutien social, qu'il provienne de la famille, des pairs ou des enseignants, joue un rôle déterminant dans la motivation des apprenants et leur capacité à surmonter les obstacles émotionnels liés à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Des études plus récentes, comme celles de MacIntyre et Gregersen (2012), renforcent cette idée en montrant que les apprenants qui bénéficient d'un réseau de soutien solide sont moins susceptibles de ressentir de l'anxiété en classe. Ils sont également plus enclins à prendre des risques, ce qui est essentiel pour le développement de compétences linguistiques. En outre, des recherches menées par Dewaele et Alfawzan (2018) ont révélé que le statut socio-économique peut également influencer l'accès à des ressources éducatives et à un soutien social, ce qui peut à son tour affecter l'anxiété langagière.

En somme, un environnement d'apprentissage positif, caractérisé par un soutien social adéquat et des conditions socio-économiques favorables, est essentiel pour réduire l'anxiété liée à l'apprentissage des langues. Les apprenants qui se sentent soutenus et valorisés sont non seulement plus motivés, mais ils sont également plus susceptibles de prendre des risques en classe, ce qui est fondamental pour leur réussite académique et leur développement personnel.

### 1.3.3. Rapport à l'environnement scolaire

Le rapport à l'environnement scolaire constitue un facteur déterminant dans la gestion de l'anxiété langagière chez les apprenants. Comme l'indique Hamdad (2023), la peur de parler en public, est particulièrement prévalente dans des contextes académiques où la pression de la performance est forte. La peur de l'évaluation négative, qu'elle soit réelle ou perçue, peut exacerber cette anxiété, rendant les apprenants plus réticents à s'exprimer en langue étrangère.

Il est crucial de reconnaître que, bien que les apprenants puissent partager un même niveau scolaire, leurs expériences individuelles et leurs milieux sociaux peuvent varier considérablement. Ces différences influencent non seulement leur confiance en eux, mais aussi leurs besoins d'apprentissage spécifiques. Par exemple, des études récentes montrent que les apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés peuvent éprouver une anxiété accrue en raison de l'absence de soutien à la maison ou de modèles linguistiques (Gonzalez & *al.*, 2022).

Un environnement scolaire qui valorise l'erreur comme une étape d'apprentissage peut jouer un rôle essentiel dans la réduction de cette peur. En effet, des recherches ont démontré que les approches pédagogiques qui encouragent la prise de risque et la créativité, tout en normalisant l'erreur, favorisent un climat d'apprentissage positif (Dweck, 2020). Cela

permet aux apprenants de se sentir plus en sécurité pour s'exprimer, ce qui peut atténuer leur anxiété langagière.

La création d'un environnement scolaire inclusif et bienveillant, où l'erreur est perçue comme une opportunité d'apprentissage, est essentielle pour aider les apprenants à surmonter leur anxiété langagière. Cela nécessite une sensibilisation des enseignants et une mise en place de pratiques pédagogiques adaptées, afin de répondre aux besoins diversifiés des apprenants.

#### 1.4. Rôle de la pédagogie différenciée dans l'apprentissage de l'oral

La pédagogie différenciée est une approche qui vise à adapter l'enseignement aux besoins individuels des apprenants. Selon Burns (1995), il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, ce qui signifie que les techniques d'étude varient d'un élève à l'autre ; il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes méthodes. Cela implique que les stratégies pédagogiques doivent être adaptées pour répondre aux besoins spécifiques de chaque étudiant. De même, il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, ce qui met en avant la diversité des approches cognitives.

Les comportements et les intérêts des apprenants sont également distincts. En effet, il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements ni le même profil d'intérêt. Cela signifie que les enseignants doivent être attentifs aux passions et aux motivations de leurs apprenants. Enfin, il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts,

Ces postulats nous rappellent que l'éducation doit être personnalisée et que chaque élève mérite une attention particulière pour s'épanouir pleinement, ce qui souligne l'importance de reconnaître l'hétérogénéité des apprenants. Davy Eito (1999-2000) insiste sur le fait que cette hétérogénéité, tant au niveau des connaissances que de l'appartenance socio-culturelle, doit être prise en compte dans la conception des activités pédagogiques.

En intégrant la pédagogie différenciée dans l'enseignement du FLE, les enseignants peuvent mieux répondre aux besoins variés de leurs apprenants. Cela peut se traduire par des activités adaptées aux différents niveaux de compétence, des groupes de travail hétérogènes, ou encore des supports variés qui tiennent compte des intérêts et des styles d'apprentissage des apprenants. Par exemple, un enseignant pourrait proposer des jeux de rôle pour les apprenants plus à l'aise à l'oral, tout en offrant des exercices de préparation pour ceux qui sont plus réservés.

Cette approche peut contribuer à réduire l'anxiété langagière, car elle permet aux apprenants de progresser à leur propre rythme et de se sentir valorisés dans leur apprentissage. En créant un environnement d'apprentissage inclusif et respectueux des différences, les enseignants favorisent non seulement l'acquisition de la compétence orale, mais aussi la confiance en soi des apprenants, ce qui est essentiel pour leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Pour finir, nous devons admettre que la pédagogie différenciée est un outil puissant pour améliorer l'enseignement de la compétence orale en FLE, et ce, en tenant compte des divers besoins et contextes des apprenants, et en leur offrant des opportunités d'apprentissage adaptées et significatives.

## 2. Cadre méthodologique

### 2.1. Protocole de recherche

Nous rappelons ici notre question de recherche centrale, à savoir : **Pourquoi les apprenants algériens éprouvent-ils de l'anxiété lors de la prise de parole en classe de FLE ?** Aussi, pour connaître la place qu'occupe la pédagogie différenciée dans les pratiques de classe quotidiennes en production orale, avons-nous conçu une étude combinant des approches qualitative et quantitative. Cette méthodologie mixte nous permet d'obtenir une compréhension plus riche et nuancée des dynamiques en jeu.

**Les outils de collecte de données** utilisés dans cette étude comprennent :

- 1. **Un questionnaire adressé à cinq enseignantes de Français de 4e AP** (4e année primaire) d'un même établissement scolaire (Boulares Rabah, situé à Beni Mouimen – Ville d'El Affroun, Wilaya de Blida). Ce questionnaire a été conçu pour *explorer les perceptions des enseignantes concernant l'anxiété des apprenants et l'utilisation de la pédagogie différenciée*. Les questions ont été formulées de manière à permettre une analyse qualitative des réponses, tout en fournissant des données quantitatives sur des aspects tels que le nombre des apprenants en classe et le temps consacré à la production orale pour chaque apprenant.
- 2. **Un questionnaire adressé aux apprenants d'une classe de 4e AP** (43 apprenants, même établissement scolaire). Ce questionnaire vise à *recueillir des informations sur les expériences personnelles des apprenants, leurs perceptions de la prise de parole en classe, ainsi que leur rapport à la langue française et à la pédagogie différenciée*. Les questions ont été soigneusement élaborées pour garantir la clarté et la pertinence des réponses.
- 3. **Une observation de classe lors d'une séance dédiée à la réception et à la production orale**. Cette méthode d'observation directe nous permet d'*analyser les interactions en classe, le comportement des apprenants et les pratiques pédagogiques des enseignantes*. Les observations ont été structurées autour de critères spécifiques, tels que le niveau de participation des apprenants, la répartition du temps de parole et l'utilisation d'activités ludiques.

### 2.2. Les résultats

#### 2.2.1. Les résultats du questionnaire adressé aux enseignantes

Les résultats du questionnaire destiné aux enseignantes mettent en lumière plusieurs problématiques majeures qui affectent l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en classe de 4e AP. Tout d'abord, il est important de souligner la surcharge des classes, qui comptent entre 40 et 45 apprenants. Cette situation engendre des difficultés significatives pour favoriser des interactions individuelles et une participation active de chaque élève. Dans un tel environnement, il devient presque impossible pour les enseignantes de prêter attention aux besoins spécifiques de chaque apprenant, ce qui peut contribuer à un sentiment d'anxiété chez ceux qui se sentent moins à l'aise pour s'exprimer.

De plus, le temps alloué à la compréhension et à la production orale est jugé très insuffisant. Les enseignantes rapportent qu'elles ne disposent que de deux heures par séquence, s'étalant sur trois à quatre semaines, pour aborder ces compétences essentielles. Ce manque de temps limite non seulement la pratique orale des apprenants, mais également

leur capacité à développer des compétences de communication efficaces. Les enseignantes constatent également une participation inégale en classe, où ce sont souvent les mêmes apprenants qui prennent la parole, avec une tendance marquée pour les filles par rapport aux garçons. Cette dynamique peut créer un déséquilibre dans l'engagement des apprenants et renforcer l'anxiété chez ceux qui sont moins enclins à participer.

Les méthodes d'enseignement utilisées dans ces classes semblent également jouer un rôle crucial dans l'engagement des apprenants. Les activités de compréhension et de production orale se limitent souvent à des formats de questions/réponses, ce qui peut inhiber la créativité et l'engagement des apprenants. Les enseignantes elles-mêmes reconnaissent que cette approche ne favorise pas un apprentissage actif et dynamique. Par ailleurs, elles notent que les apprenants ne participent pas toujours en raison d'un manque d'intérêt ou d'une faiblesse perçue dans leurs compétences. Dans ce contexte, les enseignantes n'encouragent pas les apprenants réticents à s'exprimer, considérant souvent cela comme une perte de temps, ce qui peut aggraver le sentiment d'exclusion de certains apprenants.

Un autre point important soulevé par les résultats concerne la validation des réponses. Les enseignantes valident systématiquement les bonnes réponses, ce qui peut décourager les apprenants de proposer leurs propres idées et de prendre des risques dans leur apprentissage. Cette dynamique peut également renforcer l'idée que l'erreur est à éviter, ce qui contribue à l'anxiété des apprenants lors de la prise de parole. Enfin, les travaux de groupe, bien qu'ils soient une méthode potentiellement efficace pour encourager la participation, sont rares. Lorsqu'ils sont réalisés, ils sont souvent hétérogènes, mélangeant des apprenants plus à l'aise avec ceux qui le sont moins, ce qui peut créer des déséquilibres dans la dynamique de groupe et limiter l'efficacité de ces activités. Ces résultats soulignent un environnement d'apprentissage qui pourrait contribuer à l'anxiété des apprenants lors de la prise de parole.

Enfin, les résultats du questionnaire révèlent des défis significatifs dans l'enseignement du FLE en classe de 4<sup>e</sup> AP, notamment en ce qui concerne la surcharge des classes, le temps insuffisant pour la production orale, la participation inégale des apprenants, les méthodes d'enseignement peu engageantes, et la gestion des erreurs. Ces éléments doivent être pris en compte pour améliorer l'expérience d'apprentissage des apprenants et réduire leur anxiété lors de la prise de parole en classe.

### 2.2.2. *Les résultats du questionnaire adressé aux apprenants*

Les résultats du questionnaire adressé aux apprenants révèlent des différences significatives qui influencent leur expérience d'apprentissage. Tout d'abord, sur le plan psychologique et cognitif, il est évident que les apprenants présentent une diversité de traits de personnalité. Certains se distinguent par un perfectionnisme marqué, tandis que d'autres adoptent un esprit compétitif. Ces caractéristiques, associées à des niveaux variés de confiance en soi, jouent un rôle crucial dans leur participation en classe. De plus, les modes et rythmes d'apprentissage diffèrent d'un apprenant à l'autre, tout comme leurs représentations de la langue française. Cette hétérogénéité souligne l'importance de prendre en compte les spécificités individuelles pour favoriser un environnement d'apprentissage inclusif et efficace.

En outre, les facteurs sociaux et socioculturels s'avèrent également déterminants dans la motivation et l'engagement des apprenants. Le milieu social dans lequel ils évoluent influence considérablement leur rapport à l'apprentissage. Par exemple, l'appui ou l'indifférence de l'entourage familial peut avoir un impact direct sur leur motivation. De même, le niveau d'instruction des parents joue un rôle significatif dans la manière dont les apprenants perçoivent l'éducation et s'engagent dans leur apprentissage. Ces éléments soulignent l'importance d'un soutien social solide pour encourager les apprenants à s'investir pleinement dans leur parcours éducatif.

Enfin, les aspects éducatifs, tels que le rapport à l'erreur et la perception de l'évaluation, sont des facteurs clés qui contribuent à l'anxiété ressentie par les apprenants. Beaucoup d'entre eux, en particulier ceux qui se décrivent comme silencieux, expriment une timidité qui les empêche de prendre la parole en classe. Cette appréhension peut être exacerbée par le regard des autres, ce qui rend la prise de parole encore plus difficile. Ainsi, ces résultats mettent en lumière l'impact direct des différences individuelles sur la performance et la participation des apprenants en classe. En tenant compte de ces divers facteurs, il devient essentiel d'adapter les méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins variés des apprenants et créer un environnement d'apprentissage plus favorable.

### | 2.2.3. *Les résultats de l'observation de classe*

Les résultats de l'observation de classe apportent un éclairage précieux sur la dynamique d'apprentissage au sein de la classe de 4e AP et viennent corroborer les données recueillies par le biais des questionnaires. Un des constats majeurs est la surcharge de la classe, qui compte 43 apprenants. Cette situation engendre une limitation des interactions individuelles, rendant difficile pour chaque élève de s'exprimer et de bénéficier d'un suivi personnalisé. Dans un environnement aussi peuplé, il devient ardu pour les enseignants de prêter attention aux besoins spécifiques de chaque élève, ce qui peut nuire à leur engagement et à leur motivation.

Un autre point crucial relevé lors de l'observation est le temps très limité consacré à la production orale. Ce manque de temps entrave le développement des compétences orales des apprenants, qui sont essentielles pour leur épanouissement académique et personnel. En effet, la pratique régulière de l'oral est indispensable pour renforcer la confiance en soi et améliorer l'expression verbale. Or, dans ce contexte, les apprenants n'ont pas l'opportunité de s'exercer suffisamment, ce qui peut accentuer leur anxiété lors des prises de parole.

De plus, la participation en classe se révèle inégale. Il a été noté que ce sont souvent les mêmes apprenants qui prennent la parole, avec une participation plus marquée des filles. Cette disparité peut créer un sentiment d'exclusion chez les autres apprenants, qui peuvent se sentir découragés à l'idée de s'exprimer. Les méthodes d'enseignement observées, qui se limitent principalement à des formats de questions/réponses, ne favorisent pas une participation active et diversifiée. Les enseignantes semblent également peu familières avec leurs apprenants, ce qui limite leur capacité à adopter une approche différenciée, adaptée aux besoins variés de la classe.

Enfin, la validation des réponses par les enseignantes se fait de manière systématique, sans attendre que tous les apprenants aient eu l'occasion de s'exprimer. Cette pratique peut

renforcer l'anxiété des apprenants, car ceux qui hésitent à prendre la parole peuvent se sentir encore plus marginalisés. Ces observations soulignent l'importance de repenser les pratiques pédagogiques actuelles, qui semblent contribuer à l'anxiété des apprenants lors de la prise de parole en classe. En favorisant un environnement d'apprentissage plus inclusif et en diversifiant les méthodes d'enseignement, il serait possible d'encourager une participation plus équilibrée et de réduire l'anxiété liée à l'expression orale.

### 3. Interprétation des résultats

Sylvain Grandserre, professeur des écoles et auteur de *Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement* (2020), explique, dans un article intitulé « Les différends de la pédagogie différenciée », que l'hétérogénéité représente la règle dans une classe et qu'il faut cesser de croire qu'il serait possible de faire avancer tous les élèves de la même manière (Grandserre, 2013). Cette citation souligne un aspect fondamental de l'éducation : la diversité des apprenants, qui est souvent négligée dans les pratiques pédagogiques. Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie, les résultats de notre étude révèlent que les obstacles à l'acquisition de compétences orales sont principalement liés à cette hétérogénéité. En effet, les enseignants et les concepteurs de programmes semblent ne pas prendre en compte les différences individuelles en matière de styles d'apprentissage, de niveaux de compétence et de motivations, ce qui limite l'efficacité des méthodes d'enseignement.

De plus, cette hétérogénéité est exacerbée par d'autres défis auxquels le système éducatif algérien est confronté. La surcharge des classes, qui peut atteindre des chiffres alarmants, réduit considérablement les opportunités d'interaction individuelle entre enseignants et apprenants. Par ailleurs, le temps alloué aux séances de production orale est souvent insuffisant, ce qui empêche les apprenants de pratiquer et de développer leurs compétences orales de manière adéquate. L'absence d'équipements audiovisuels et numériques dans de nombreux établissements constitue également un frein majeur à l'innovation pédagogique et à l'engagement des apprenants. Ces éléments combinés créent un environnement peu propice à l'apprentissage, où les apprenants de FLE peinent à surmonter leur peur de parler en classe.

En comparant ces résultats avec des études récentes, telles que celles de Bouchard et al. (2020), qui soulignent l'importance de l'adaptation des méthodes d'enseignement à la diversité des apprenants, il devient évident que les défis rencontrés en Algérie ne sont pas isolés. D'autres recherches, comme celles de Dufour et al. (2021), mettent également en lumière l'impact négatif de l'hétérogénéité non prise en compte sur la motivation et l'engagement des apprenants dans divers contextes éducatifs. Ces études renforcent l'idée que pour améliorer l'acquisition des compétences orales, il est crucial d'adopter une approche différenciée qui valorise les forces et les besoins de chaque élève.

Les implications de ces résultats pour les recherches futures sont significatives. Il est essentiel d'explorer des stratégies pédagogiques innovantes qui tiennent compte de l'hétérogénéité des apprenants, notamment par le biais de l'apprentissage collaboratif et de l'utilisation des technologies numériques. De plus, des études longitudinales pourraient être menées pour évaluer l'impact de ces approches sur le développement des compétences orales

des apprenants. En outre, il serait pertinent d'examiner comment la formation des enseignants peut être améliorée pour mieux répondre aux défis posés par la diversité en classe.

En conclusion, il est impératif que les décideurs éducatifs et les enseignants prennent conscience de l'importance de l'hétérogénéité dans l'apprentissage des langues. En intégrant ces considérations dans la conception des programmes et des pratiques pédagogiques, il sera possible de créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et efficace, permettant ainsi aux apprenants de FLE de développer pleinement leurs compétences orales et de surmonter leur appréhension à s'exprimer en classe.

## Conclusion

La présente étude vise à explorer les obstacles à l'acquisition de la compétence orale en classe de français langue étrangère (FLE) en Algérie, tout en mettant en lumière l'importance d'une approche différenciée pour surmonter la peur de prendre la parole. Nous pensons que la clé de l'accès à cette compétence réside dans l'introduction de pratiques pédagogiques adaptées aux besoins variés des apprenants. En effet, l'hétérogénéité des apprenants, souvent négligée par les enseignants et les concepteurs de programmes, constitue un défi majeur qui nécessite une attention particulière.

Les résultats de notre recherche indiquent que les apprenants de FLE éprouvent une appréhension significative à l'idée de s'exprimer en classe, en grande partie en raison de l'environnement d'apprentissage qui ne favorise pas leur engagement. Cette crainte peut être atténuée par des modifications pratiques dans les méthodes d'enseignement. Par exemple, il est essentiel d'éviter de monopoliser la parole et de donner à chaque élève l'occasion de s'exprimer librement, sans crainte de jugement ou de moquerie. De plus, les enseignants doivent s'effacer pour laisser de l'espace aux apprenants, afin qu'ils ne se sentent pas constamment surveillés. La contrainte, comme le souligne Djidel (2016), peut souvent conduire à un blocage, rendant les apprenants encore plus discrets.

Cependant, il est important de reconnaître les limites de notre recherche. Les résultats sont basés sur un échantillon limité et peuvent ne pas être généralisables à l'ensemble du système éducatif algérien. De plus, la mise en œuvre de certaines recommandations peut être entravée par des contraintes institutionnelles ou des résistances au changement de la part des enseignants.

Pour des recherches futures, il serait pertinent d'explorer plus en profondeur l'impact de l'approche différenciée sur la compétence orale des apprenants dans divers contextes éducatifs. Des études longitudinales pourraient également permettre d'évaluer l'évolution des compétences orales des apprenants au fil du temps, en tenant compte des différentes stratégies pédagogiques mises en œuvre. En outre, il serait bénéfique d'examiner comment la formation des enseignants peut être adaptée pour mieux répondre aux défis posés par l'hétérogénéité en classe.

En conclusion, pour favoriser l'acquisition de la compétence orale en FLE, il est crucial que les enseignants algériens adoptent une approche différenciée. Cela implique non seulement de corriger les représentations négatives liées à l'apprentissage de la langue française, mais aussi d'encourager la répétition et la reformulation des bonnes réponses. En favorisant des sujets familiers et en variant les thèmes en fonction des intérêts des apprenants, ainsi

qu'en multipliant les travaux de groupe, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage positif. L'intégration d'activités ludiques et la valorisation des progrès, même minimes, sont également des éléments clés pour inciter les apprenants à travailler davantage leur compétence orale. En adoptant ces recommandations, il sera possible de réduire l'anxiété des apprenants et de les encourager à s'exprimer avec confiance en classe.

## Références

- AURIAC-PEYRONNET, E. (2018). *Je parle, tu parles, nous apprenons*. Paris : Éditions Didactiques.
- BENALI, A., & KHELIFI, M. (2022). L'anxiété langagière chez les apprenants de FLE en Algérie : causes et solutions. *Revue des Langues et des Cultures*, vol. 15, n° 2.
- BOUALI, O. (2021). La production orale au primaire, réalités et perspectives. *Revue AL MIAAR*, vol. 25, n° 9, p. 1059-1069. <https://asjp.cerist.dz/en/article/169781>
- BOUCHARD, L. (2020). Le français comme clé de réussite en Algérie. *Journal de l'Éducation*, vol. 12, n° 1.
- BOUCHARD, P., DUPUIS, M., & LEFEBVRE, S. (2020). L'impact de l'hétérogénéité sur l'apprentissage des langues : une étude comparative. *Revue de l'éducation*, vol. 45, n° 2.
- BOUKHANOUCHE, L. (2016). Le français comme langue d'accès à la formation scientifique en Algérie. *Revue des Langues et des Cultures*, vol. 12, n° 1.
- BURNS, R. (1995). *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*. Paris : Éditions pédagogique.
- CHABANNE, C. (2023). Anxiété de performance et apprentissage des langues : une étude comparative. *Langues et Sociétés*, vol. 18, n° 3.
- DEWAELE, J.-M., & ALFAWZAN, M. (2018). The effect of socio-economic status on foreign language anxiety. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volu. 21, N° 5.
- DJIDEL, N. (2016). Le langage oral et la pensée : une relation dynamique. *Revue de Linguistique Appliquée*, vol. 10, n° 4.
- DUFOUR, J., MARTIN, L., & TREMBLAY, C. (2021). Stratégies pédagogiques pour une classe hétérogène : vers une approche différenciée. *Journal des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 1.
- EÏTO, D. (1999-2000). Hétérogénéité des élèves et pratiques pédagogiques. *Revue de Pédagogie*, vol. 8, n° 2.
- GHOULI, M. L., & DRIDI, M. (2018). Vers un développement de la compétence de l'expression orale à travers l'échange verbal en FLE. Cas des élèves de fin de Cycle Moyen. *Revue Elbahith en Sciences Humaines et Sociales*, vol. 10, n° 3, p. 691-700. <https://asjp.cerist.dz/en/article/133231>
- GRANDSERRE, S. (2013). « Les différends de la pédagogie différenciée ». In KAHN, S., & SEGHECHIAN, D. (éd.). Actualité de la pédagogie différenciée. *Revue Cahiers Pédagogiques*, n° 503. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/n503-actualite-de-la-pedagogie-differenciee/>

- HAMDAD, C. (2023). La glossophobie ou l'anxiété langagière en milieu universitaire algérien : étude de cas au département de français de l'université Blida. *Revue Aleph. Langues, médias et société*, vol. 10, n° 4-1.
- KALIŃSKA-ŁUSZCZYŃSKA, S. (2016). Anxiety in language learning: A review of the literature. *Journal of Language and Education*, Vol. 44, N° 2.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman, New York.
- LEMOINE, S. (2022). Pédagogie différenciée : vers une meilleure prise en compte des besoins des apprenants. *Éducation et Pédagogie*, vol. 9, n° 2.
- MACINTYRE, P. D., & GREGERSEN, T. (2012). Anxiety and affective factors in second language learning. In *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York, Routledge.
- PIECHURSKA-KUCIEL, E. (2008). The role of anxiety in foreign language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 1, N° 1.
- ZOHRA, M. (2021). Les défis de l'enseignement du FLE en Algérie : une analyse critique. *Revue Algérienne de Linguistique*, vol. 7, n° 1.

### **Pour citer cet article**

Chanez HAMDAD, Amèle HAMDAD, « Oser parler en classe de FLE : La pédagogie différenciée au service de l'expression orale », *Paradigmes*, vol. VIII, n° 02, mars 2025, p. 53-65.