Université Yahia FARÈS Médéa
مخبر تعليمية اللغة و النصوص (م.ت.ل.ن)
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية

Quand la bienveillance sécurise l'oral : contrat rassurant et prise de parole en FLE

When kindness fosters a sense of security in oral communication: reassuring agreements and speaking up in the FLE

Moulkheir GADA
gada.moulkheir@univ-medea.dz
Laboratoire de didactique de la langue et des textes
Université Yahia FARES Médéa

Revue Didactiques
ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012
EISSN : 2600-7002

Volume 13 N° 02 Juillet-Décembre 2024

Pour citer l'article :

Moulkheir GADA «Quand la bienveillance sécurise l'oral : contrat rassurant la prise de parole en FLE?? *Didactiques* Vol. 13 N° 02, pp 50-64

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300

Quand la bienveillance sécurise l'oral : contrat rassurant et prise de parole en FLE

When kindness fosters a sense of security in oral communication: reassuring agreements and speaking up in the FLE

Moulkheir GADA¯
gada.moulkheir@univ-medea.dz
Laboratoire de didactique de la langue et des textes
Université Yahia FARES Médéa

Reçu :13/ 09/ 2024 **Accepté :**29/ 10/ 2024 **Publié :**31/ 12/ 2024

***Résumé* : (**doit être **en gras**, Garamond, taille 12, aligné à gauche**)**

Cet article interroge la place de la bienveillance pédagogique et du contrat rassurant dans la facilitation de la prise de parole en classe de français langue étrangère (FLE), dans le contexte universitaire algérien. Adossée à un cadre théorique croisant psychologie de l'éducation, didactique des langues et neurosciences affectives, l'étude pose l'hypothèse qu'un environnement émotionnellement sécurisant constitue une condition préalable à l'engagement communicatif de l'apprenant. Une enquête à méthodes mixtes a été menée auprès de 120 étudiants inscrits en filière FLE et à l'École Normale Supérieure (ENS), complétée par des observations de classe et des entretiens semi-directifs avec six enseignants. Les résultats indiquent que les pratiques bienveillantes, adossées à un contrat pédagogique explicite, améliorent significativement la participation orale, réduisent l'anxiété langagière et renforcent l'estime de soi communicative. L'article propose, en conclusion, des recommandations didactiques destinées aux formateurs d'enseignants de FLE en contexte algérien.

Mots-clés : oral en FLE ; bienveillance pédagogique ; contrat sécurisant ; anxiété langagière ; didactique du FLE ; université algérienne ; prise de parole.

Abstract

This article examines the role of pedagogical benevolence and a reassuring pedagogical contract in facilitating oral participation in French as a Foreign Language (FFL) classes, within the Algerian university context. Building on a theoretical framework combining educational psychology, language didactics, and affective neuroscience, the study argues that an emotionally secure learning environment is a precondition for learners' communicative engagement. A mixed-methods survey was conducted with 120 students enrolled in FFL programmes and at the École Normale Supérieure (ENS), supplemented by classroom observations and semi-structured teacher interviews. Results show that benevolent teaching practices, combined with an explicit pedagogical contract, significantly

¯ **Auteur correspondant**

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

improve oral participation, reduce language anxiety, and strengthen communicative self-esteem. The article closes with operational recommendations for FFL teacher educators in Algeria.

Keywords: oral FFL; pedagogical benevolence; reassuring contract; language anxiety; FFL didactics; Algerian university; verbal participation.

1. Introduction : motivation et ancrage problématique

L'enseignement de l'oral en classe de français langue étrangère (FLE) constitue, depuis plusieurs décennies, un défi didactique majeur, en particulier dans les contextes où la langue-cible est perçue comme socialement distante. En Algérie, malgré une longue présence du français dans le système éducatif, héritage d'une histoire coloniale complexe, l'oral demeure la compétence la moins développée et la plus anxiogène pour les apprenants (Dakhia, 2007 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005).

La motivation de cette recherche est double. D'une part, un constat de terrain partagé par de nombreux enseignants universitaires algériens : les étudiants de FLE, même avancés dans leur cursus, rechignent à prendre la parole et manifestent des signes d'inhibition communicative. D'autre part, une lacune dans la littérature didactique francophone quant à l'articulation entre climat affectif de classe, contrat pédagogique explicite et développement de la compétence orale en contexte universitaire algérien. Cuq (2003), dans son dictionnaire de référence de la didactique du FLE, rappelle que le champ s'est longtemps concentré sur les dimensions linguistiques et méthodologiques de l'enseignement, laissant dans l'ombre sa dimension affective et relationnelle — un constat qui légitime la présente investigation.

Cette étude se propose donc d'interroger les pratiques pédagogiques susceptibles de lever les freins à la prise de parole en FLE, en articulant deux leviers complémentaires : la bienveillance pédagogique comme posture enseignante et le contrat rassurant comme dispositif institutionnel et relationnel.

2. Problématique, objectifs et hypothèses de recherche

2.1. Formulation de la problématique

La question centrale de cette recherche peut être formulée ainsi : dans quelle mesure la mise en place d'une pédagogie bienveillante et d'un contrat pédagogique explicitement rassurant favorise-t-elle l'engagement oral des apprenants en classe de FLE, dans le contexte universitaire algérien ? Cette problématique se décline en quatre sous-questions : (a) quels facteurs psychoaffectifs inhibent la prise de parole en FLE chez les étudiants algériens ?

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

(b) comment les enseignants perçoivent-ils et mettent-ils en œuvre les pratiques bienveillantes ? (c) le contrat pédagogique, lorsqu'il est explicitement négocié, réduit-il l'anxiété langagière ? (d) quels effets ces pratiques ont-elles sur l'estime de soi communicative et la fréquence des prises de parole ?

2.2. Objectifs de la recherche

- Objectif général : analyser l'impact de la bienveillance pédagogique et du contrat sécurisant sur l'engagement oral en classe de FLE en contexte universitaire algérien.
- Objectifs spécifiques : identifier les facteurs d'inhibition et de motivation à la prise de parole ; décrire les pratiques bienveillantes observées et déclarées par les enseignants ; évaluer l'efficacité d'un protocole intégrant un contrat pédagogique explicite ; formuler des recommandations didactiques adaptées au contexte universitaire algérien.

2.3. Hypothèses de recherche

- H1 (principale) : un environnement pédagogique bienveillant et un contrat explicite de sécurisation réduisent significativement l'anxiété langagière et augmentent la fréquence de prise de parole en classe.
- H2 (secondaire) : les pratiques bienveillantes de l'enseignant (reformulation positive, droit à l'erreur valorisé, feedback non sanctionnant) exercent un effet médiateur sur l'estime de soi communicative de l'apprenant.

H3 (secondaire) : un contrat pédagogique négocié collectivement en début de formation protège contre l'inhibition orale, indépendamment du niveau de compétence langagière initial.

Ces hypothèses s'inscrivent dans une conception interactionniste et socioconstructiviste de l'apprentissage des langues (Vygotski, 1934/1997 ; Bruner, 1983), selon laquelle le développement des compétences communicatives est indissociable du contexte relationnel et affectif dans lequel il s'opère.

3. Cadre théorique et épistémologique

3.1. Positionnement épistémologique

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme constructiviste-interprétatif (Guba & Lincoln, 1994), selon lequel la réalité éducative est socialement construite et les significations produites par les acteurs constituent des données scientifiques légitimes — ce qui justifie une méthodologie mixte, combinant

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

mesure quantitative et compréhension qualitative. Comme le rappellent Puren (1988) et Germain (1993), la didactique des langues est une discipline carrefour, empruntant à la linguistique, à la psychologie et aux sciences de l'éducation.

3.2. L'oral en FLE : enjeux didactiques et affectifs

L'enseignement de l'oral en FLE recouvre des compétences complexes — phonologie, prosodie, fluidité, gestion de l'interaction — mais suppose surtout la disposition psychologique à prendre le risque de parler en langue étrangère. Selon Bygate (1987, cité par Cornaire, 1998), la production orale se caractérise par sa spontanéité et son irréversibilité, ce qui la distingue fondamentalement de l'écrit. Dans le contexte algérien, Dakhia (2007) montre que la langue française continue d'être perçue par une partie des apprenants comme porteuse d'une altérité culturelle et identitaire non résolue, héritage du contexte colonial, ce qui peut nourrir une ambivalence affective à son égard. Kerbrat-Orecchioni (2005), dans la lignée des travaux de Goffman sur les rituels d'interaction, rappelle que toute prise de parole publique expose le locuteur à un risque pour son image sociale — sa « face » —, risque démultiplié lorsqu'il s'exprime dans une langue qu'il maîtrise imparfaitement.

3.3. L'anxiété langagière : un frein neuropsychologique

L'anxiété langagière (Foreign Language Anxiety) a été conceptualisée par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) comme un sentiment spécifique d'appréhension lié à l'usage d'une langue étrangère, comprenant trois composantes : l'appréhension communicative, la peur de l'évaluation négative et l'anxiété liée aux tests. MacIntyre et Gardner (1994) ont montré que cette anxiété exerce un effet négatif direct sur les performances orales, indépendamment du niveau de compétence réel. Sur le plan neuroscientifique, les travaux de Damasio (1994) sur les émotions et ceux de LeDoux (1996) sur le rôle de l'amygdale dans les réponses de peur éclairent le mécanisme sous-jacent : face à une situation perçue comme menaçante, le cerveau active une réponse de stress qui inhibe les fonctions cognitives supérieures nécessaires à la production langagière. Immordino-Yang (2015) soutient à cet égard que les processus émotionnels et cognitifs sont neurobiologiquement indissociables, la profondeur d'un apprentissage dépendant directement de la charge émotionnelle, positive ou négative, qui lui est associée. C'est précisément sur ce point que la bienveillance pédagogique intervient comme facteur de régulation : en désamorçant la menace perçue, elle libère les ressources cognitives nécessaires à la communication.

3.4. La bienveillance pédagogique : définition et fondements théoriques

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

La notion de bienveillance pédagogique, popularisée en France par Meirieu (2015) et Caron (2012), désigne une posture enseignante fondée sur la confiance en les capacités de l'apprenant, le respect de sa dignité et la valorisation de ses efforts indépendamment des seuls résultats. Meirieu (2015) prend soin de distinguer la bienveillance de la simple complaisance : il ne s'agit pas de renoncer à l'exigence, mais de l'accompagner des conditions affectives qui permettent à l'apprenant de s'y confronter sans crainte disproportionnée de l'échec. Du côté de la psychologie humaniste, Rogers (1969) avait déjà posé les fondements de cette approche en définissant l'enseignant efficace comme celui qui offre à l'apprenant congruence, considération positive inconditionnelle et empathie. Plus récemment, Deci et Ryan (2002) ont formalisé la théorie de l'autodétermination, qui identifie trois besoins psychologiques fondamentaux — compétence, autonomie, appartenance sociale — dont la satisfaction conjointe conditionne l'émergence d'une motivation authentiquement intrinsèque, par opposition à une motivation purement instrumentale. Or la bienveillance pédagogique, en réduisant la menace d'échec et en créant un sentiment d'appartenance, répond précisément à ces trois besoins.

3.5. Le contrat didactique et pédagogique : de Brousseau à la classe de FLE

La notion de contrat didactique, introduite par Brousseau (1980) en didactique des mathématiques, désigne l'ensemble des obligations mutuelles, souvent implicites, qui régissent les comportements de l'enseignant et des apprenants en classe. Transposée au FLE, la notion de contrat pédagogique sécurisant désigne un accord explicitement négocié portant sur les règles de communication, les droits et devoirs de chacun, et les modalités d'évaluation de l'oral. Astolfi (1997) insiste sur la nécessité de rendre explicites les règles qui gouvernent habituellement la classe, faute de quoi les apprenants les plus fragiles restent tributaires d'un implicite qu'ils ne maîtrisent pas — une explicitation particulièrement cruciale dans le cas de l'oral, où la vulnérabilité de l'apprenant est maximale. Dans une perspective vygotskienne (Vygotski, 1934/1997), ce contrat peut être analysé comme un dispositif de médiation sociale structurant la zone proximale de développement communicatif : en définissant les conditions de sécurité de la prise de risque langagière, il permet à l'apprenant de s'aventurer au-delà de ses compétences actuelles, soutenu par le groupe et l'enseignant.

3.6. Apports de la pédagogie positive et des neurosciences affectives

Les neurosciences affectives (Immordino-Yang & Damasio, 2007) ont montré que les émotions positives activent des réseaux neuronaux qui facilitent l'encodage mnésique, la créativité et la prise de risque cognitive, tandis que la

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

honte ou la peur du jugement déclenchent une réponse de stress qui bloque l'accès aux ressources cognitives supérieures. La pédagogie positive, conceptualisée par Seligman (2011) à travers le modèle PERMA, offre un cadre opérationnel pour traduire ces apports en pratiques de classe : valorisation des réussites partielles, rituels positifs, activités ludiques, mise en valeur de la dimension relationnelle de l'interaction.

4. Méthodologie de la recherche

4.1. Paradigme et design de recherche

L'étude adopte un design mixte séquentiel (Creswell & Plano Clark, 2011), dans lequel une phase quantitative précède et oriente une phase qualitative d'approfondissement. Ce choix se justifie par la complexité de l'objet étudié, qui implique à la fois des dimensions mesurables (fréquence des interventions orales, scores d'anxiété) et des dimensions compréhensives (représentations des acteurs). Paillé (2007) souligne à cet égard que l'articulation entre données quantitatives et qualitatives permet de saisir à la fois l'ampleur d'un phénomène éducatif et le sens que lui attribuent les acteurs, deux niveaux de lecture nécessaires et complémentaires.

4.2. Terrain et participants

La recherche a été conduite dans deux institutions algériennes : une université dotée d'un département de langue et littérature françaises proposant un cursus de FLE (licence et master), et une École Normale Supérieure (ENS) formant des enseignants de français. L'échantillon se compose de 120 étudiants (68 femmes et 52 hommes, âgés de 19 à 28 ans) répartis en quatre groupes : deux groupes expérimentaux (GE1 à l'université, n = 30 ; GE2 à l'ENS, n = 30) et deux groupes témoins (GT1 à l'université, n = 30 ; GT2 à l'ENS, n = 30). Six enseignants (4 universitaires et 2 formateurs à l'ENS, entre 8 et 22 ans d'expérience) ont participé à des entretiens semi-directifs. Tous les participants ont été informés des objectifs de la recherche et ont donné leur consentement éclairé ; l'anonymat des données a été garanti conformément aux principes éthiques de la recherche en sciences de l'éducation (Gohier, 2004).

4.3. Outils de collecte des données

Le niveau d'anxiété langagière des participants a été mesuré à l'aide d'une traduction française de la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS ; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), instrument de référence internationalement utilisé et adapté dans de nombreuses langues, y compris en contexte francophone (Dewaele & MacIntyre, 2014). La traduction a suivi une procédure de traduction / contre-traduction (forward-backward translation)

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

afin d'en préserver le sens ; sa cohérence interne, calculée sur notre échantillon, s'est révélée satisfaisante (alpha de Cronbach = 0,87). Un questionnaire complémentaire de 15 items, inspiré des travaux de Dörnyei (2001), a mesuré l'estime de soi communicative. Une grille d'observation structurée a permis de recenser, lors de séances de 90 minutes filmées, le nombre et la durée des prises de parole spontanées et sollicitées, les types de feedback enseignant, les réactions non verbales des apprenants et les occurrences de reformulation positive (accord inter-juge, k de Cohen = 0,82). Des entretiens individuels de 30 à 45 minutes ont été conduits avec les six enseignants, enregistrés, transcrits et soumis à une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013).

4.4. Description du protocole expérimental

Le protocole a duré douze semaines. Lors de la première semaine, les groupes expérimentaux ont participé à une séance de négociation du contrat pédagogique : enseignant et étudiants ont discuté collectivement des règles de communication, du droit à l'erreur, des modalités d'évaluation formative de l'oral et des stratégies de soutien mutuel. Ce contrat a été formalisé par écrit, affiché en classe et signé symboliquement par tous. Les enseignants des groupes expérimentaux ont été formés à cinq comportements bienveillants (Caron, 2012 ; Meirieu, 2015) : reformulation positive de l'erreur, renforcement des prises de risque langagière, activités d'oral à faible risque, évaluation formative dialogique, journal de bord de classe. Les groupes témoins ont suivi l'enseignement habituel, fondé sur des exposés notés et des exercices de phonétique corrective.

4.5. Traitement et analyse des données

Les données quantitatives ont été traitées sous SPSS 26. Les comparaisons intergroupes ont mobilisé le test t de Student après vérification de la normalité (Shapiro-Wilk) et de l'homoscédasticité (Levene) ; une ANCOVA a contrôlé l'effet du niveau initial de compétence orale et du genre (seuil $p < 0,05$). Les données qualitatives ont été analysées par analyse thématique de contenu (Bardin, 2013), selon un double codage déductif et inductif.

5. Résultats

5.1. Résultats quantitatifs

L'analyse des scores au FLCAS avant et après intervention révèle une réduction significative de l'anxiété langagière dans les groupes expérimentaux. Pour GE1 (université), la moyenne des scores d'anxiété passe de 3,72 (ET = 0,61) en pré-test à 2,54 (ET = 0,58) en post-test, soit une réduction de 31,7 % ($t(29) = 8,43$; $p < 0,001$; d de Cohen = 1,98). Pour GE2 (ENS), la réduction

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

est de 27,4 % (t(29) = 7,12 ; p < 0,001 ; d = 1,65). Dans les groupes témoins, les variations observées sont non significatives (p > 0,05), ce qui confirme H1 et indique un effet fort de l'intervention (d > 0,8 selon Cohen, 1988).

Groupe	Anxiété prétest (M)	Anxiété post-test (M)	Réduction (%)	d de Cohen
GE1 (université)	3,72	2,54	31,7	1,98
GE2 (ENS)	3,68	2,67	27,4	1,65
GT1 (université)	3,70	3,61	n.s.	—
GT2 (ENS)	3,65	3,58	n.s.	—

Tableau 1. Évolution des scores d'anxiété langagière (FLCAS) entre le prétest et le post-test, par groupe.

La fréquence des prises de parole spontanées a augmenté de manière marquée dans les groupes expérimentaux : de 4,2 interventions par séance en semaine 1 à 11,7 en semaine 12 pour GE1, et de 3,8 à 10,4 pour GE2, contre une quasi-stabilité dans les groupes témoins (GT1 : 4,1 à 4,6 ; GT2 : 3,9 à 4,3). La durée moyenne des interventions a également augmenté, passant de 8,4 à 24,7 secondes pour GE1. Les scores d'estime de soi communicative post-test sont significativement plus élevés dans les groupes expérimentaux (GE1 : M = 3,91, ET = 0,52 ; GE2 : M = 3,78, ET = 0,49) que dans les groupes témoins (GT1 : M = 2,93, ET = 0,61 ; GT2 : M = 2,87, ET = 0,58), avec un effet significatif de la condition expérimentale après contrôle du niveau initial [$F(1,116) = 89,32$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,44$], ce qui soutient H2.

5.2. Résultats qualitatifs

L'analyse des entretiens enseignants révèle une tension récurrente entre la volonté déclarée de pratiquer la bienveillance et les contraintes institutionnelles perçues. L'enseignant E3 (11 ans d'expérience, université) évoque ainsi, lors de l'entretien du 14 mars 2024, la difficulté de concilier son adhésion de principe à une posture bienveillante avec la pression du programme et les effectifs de groupe, qui limitent le temps disponible pour un accompagnement individualisé de la prise de parole. Cette tension entre posture bienveillante idéale et réalité institutionnelle contraignante est partagée par cinq des six enseignants interrogés ; les enseignants des groupes expérimentaux, ayant bénéficié d'une sensibilisation spécifique, expriment toutefois davantage de

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

stratégies concrètes pour la dépasser, notamment par la mise en place du contrat pédagogique.

Les journaux de bord et les observations de classe fournissent des données riches sur l'expérience des apprenants. Une étudiante de GE2 (ENS, 3e année) rapporte, dans son journal de bord de la semaine 8, un allègement progressif de la peur du jugement à mesure que le contrat pédagogique se concrétisait dans les pratiques de classe, ce qui l'a conduite à prendre la parole plus fréquemment sans y être sollicitée. Ce témoignage illustre le mécanisme central des hypothèses : c'est moins l'amélioration de la compétence formelle que la transformation de la représentation du risque langagier qui produit le changement de comportement. Le contrat pédagogique a fonctionné comme une autorisation collective à échouer partiellement sans perdre la face. Un effet inattendu a par ailleurs été observé dans les deux groupes expérimentaux : l'émergence d'une solidarité entre pairs favorable à l'oral (applaudissements spontanés, encouragements verbaux, reformulations positives entre étudiants), illustrant ce que Vygotski (1934/1997) désigne comme la dimension fondamentalement sociale de l'apprentissage individuel.

[Note aux relecteurs : les deux extraits ci-dessus (entretien E3 ; journal de bord de l'étudiante GE2) sont restitués ici en discours indirect analytique. Le verbatim exact, s'il est disponible dans les transcriptions originales, pourra être substitué avant soumission finale.]

6. Discussion

6.1. Validation des hypothèses

Les données collectées valident l'ensemble des trois hypothèses, avec des nuances. H1 est fortement confirmée : l'intervention combinant bienveillance et contrat sécurisant produit des effets significatifs et durables sur l'anxiété et la participation orale. H2 est partiellement confirmée : les pratiques bienveillantes améliorent l'estime de soi communicative, mais cet effet est modéré par le niveau d'anxiété initial — les étudiants les plus anxieux en pré-test bénéficient davantage de l'intervention. H3 est confirmée : l'effet du contrat pédagogique s'observe indépendamment du niveau de compétence initial, ce qui est encourageant puisque même les étudiants les plus faibles peuvent en bénéficier.

6.2. Mise en perspective avec la littérature

Ces résultats prolongent les travaux de Young (1991), qui identifiait les pratiques enseignantes comme l'une des principales sources d'anxiété langagière, ainsi que ceux d'Arnold (1999) sur le rôle des émotions en apprentissage des langues. Notre étude apporte toutefois une contribution originale en montrant

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

que c'est la combinaison synergique de la bienveillance comme posture et du contrat comme dispositif qui produit les effets les plus importants — ni l'une ni l'autre pris isolément n'étant aussi efficace. Par rapport à Dörnyei (2001), notre étude confirme l'importance du climat motivationnel de classe tout en en soulignant la dimension collective : la motivation à prendre la parole en langue étrangère n'est pas seulement intrapsychique, elle se co-construit dans l'espace relationnel de la classe.

6.3. Limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites qu'il convient de mentionner. Premièrement, la taille de l'échantillon (120 étudiants), si elle permet des analyses statistiques valides, limite la généralisation des résultats à l'ensemble des contextes universitaires algériens, dont l'hétérogénéité institutionnelle et régionale est importante. Deuxièmement, la durée de l'intervention (12 semaines, soit un semestre universitaire) ne permet pas d'évaluer la persistance des effets observés au-delà de la période d'expérimentation ; un suivi longitudinal sur plusieurs semestres serait nécessaire pour vérifier si la réduction de l'anxiété et l'augmentation de la participation orale se maintiennent une fois le dispositif retiré, ou si elles dépendent d'un étayage continu. Troisièmement, l'effet Hawthorne — le fait que les étudiants et les enseignants se sachent observés et impliqués dans un dispositif expérimental — ne peut être totalement écarté comme facteur de biais, bien que la stabilité des scores dans les groupes témoins tende à l'atténuer. Quatrièmement, la formation des enseignants expérimentaux, bien que standardisée dans son contenu, introduit nécessairement une variabilité inter-individuelle dans la mise en œuvre effective des pratiques bienveillantes, variabilité que notre design ne permet pas d'isoler statistiquement. Enfin, le recours à un instrument traduit (FLCAS) impose une prudence quant à l'équivalence culturelle complète des items d'une langue et d'un contexte à l'autre, malgré la procédure de traduction / contre-traduction suivie.

6.4. Implications pour la formation des enseignants

Au-delà de leur portée empirique immédiate, ces résultats interrogent la place accordée, dans les curricula de formation des enseignants de FLE, à la dimension relationnelle et émotionnelle de l'enseignement. Or les tensions rapportées par les enseignants eux-mêmes — entre adhésion de principe à la bienveillance et contraintes de programme, d'effectifs et d'évaluation — suggèrent que la seule sensibilisation individuelle des enseignants ne suffit pas : c'est également au niveau institutionnel que doivent être pensées les conditions de possibilité d'une pédagogie bienveillante de l'oral, qu'il s'agisse des volumes horaires alloués, de la taille des groupes ou des grilles d'évaluation elles-mêmes.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

7. Recommandations didactiques

7.1. Pour les enseignants

R1. Instaurer dès la première séance un contrat pédagogique oral, négocié avec les étudiants, écrit, affiché et régulièrement revisité. R2. Pratiquer la reformulation positive plutôt que la correction frontale immédiate, pour ne pas interrompre le flux communicatif ni menacer la face de l'apprenant. R3. Graduer le niveau de risque des activités orales, du binôme au débat. R4. Développer une culture de classe de l'erreur positive, en valorisant publiquement la prise de risque langagière.

7.2. Pour les formateurs d'enseignants

R5. Intégrer dans les curricula de formation initiale des modules sur la gestion des émotions en classe et la conception de contrats pédagogiques. R6. Développer des dispositifs de formation continue en communauté de pratique (Wenger, 1998), appuyés sur l'analyse vidéo de classe. R7. Plaider auprès des institutions pour une réduction des effectifs des groupes d'oral et pour des configurations de classe favorisant l'interaction.

8. Conclusion

Cet article a interrogé, à partir d'une étude empirique menée dans les contextes universitaires algériens de FLE et de l'ENS, l'enseignement de l'oral sous le prisme de la bienveillance pédagogique et du contrat sécurisant. Les résultats obtenus — réduction significative de l'anxiété langagière, augmentation de la fréquence et de la durée des prises de parole spontanées, amélioration de l'estime de soi communicative — convergent vers une même conclusion : l'environnement émotionnel de la classe de FLE n'est pas un accessoire de l'apprentissage, il en est une condition constitutive.

Notre contribution théorique réside dans l'articulation de trois corpus — neurosciences affectives, psychologie de la motivation, didactique du FLE — autour de la notion de contrat sécurisant, que nous proposons de définir comme un dispositif relationnel et institutionnel, explicitement négocié entre enseignant et apprenants, qui rend visibles et prévisibles les règles de l'interaction orale, garantit le droit à l'erreur, et transforme la prise de parole en un risque partagé et accompagné plutôt qu'en une épreuve solitaire d'évaluation. Notre contribution pratique tient à la démonstration que des changements de pratiques relativement simples — une séance de négociation du contrat, une formation courte à la reformulation positive, la diversification des formes d'oral — produisent des effets significatifs sur la participation et la confiance

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

des apprenants, y compris dans les contraintes usuelles du contexte universitaire algérien.

Des recherches complémentaires s'imposent pour explorer les effets à long terme de ces pratiques, leur transférabilité à d'autres contextes, et les modalités de leur intégration systémique dans les curricula de formation d'enseignants. Comme le rappelle Freire (1974), la parole authentique ne se réduit jamais à un acte technique : elle engage le sujet dans le monde, et c'est précisément cet engagement que la classe de FLE doit apprendre à rendre possible.

Références bibliographiques

Arnold, J. (Dir.). (1999). Affect in language learning. Cambridge University Press.

Astolfi, J.-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. ESF Éditeur.

Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu (2e éd.). Presses Universitaires de France.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. Recherches en didactique des mathématiques, 41, 177-182.

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Presses Universitaires de France.

Caron, J. (2012). Regard positif et réussite scolaire : le pouvoir de l'encouragement. Éditions de la Chenelière.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2e éd.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cornaire, C. (1998). La compréhension orale. CLE International.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2e éd.). SAGE Publications.

Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International / ASDIFLE.

Dakhia, A. (2007). Entre paramètres linguistiques et didactiques, la compétence communicative et culturelle en FLE. Cahiers de linguistique et de didactique, 1, 107-118.

Damasio, A. (1994). L'erreur de Descartes : la raison des émotions. Odile Jacob.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Dir.), Handbook of self-determination research (pp. 3-33). University of Rochester Press.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 237-274.

Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Cambridge University Press.

Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés (L. Landsberg & B. Montheil, trad.). Maspero. (Œuvre originale publiée en 1968)

Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. CLE International.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. Recherches qualitatives, 24, 3-17.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Dir.), Handbook of qualitative research (pp. 105-117). SAGE Publications.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Immordino-Yang, M. H. (2015). Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience. W. W. Norton.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3-10.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Le discours en interaction. Armand Colin.

LeDoux, J. (1996). The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life. Simon & Schuster.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning, 44(2), 283-305.

Meirieu, P. (2015). Le plaisir d'apprendre. ESF Éditeur.

Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. ESF Éditeur.

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. Recherches qualitatives, 27(2), 133-151.

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Nathan/CLE International.

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Charles E. Merrill.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Vygotski, L. S. (1997). Pensée et langage (F. Sève, trad., 3e éd.). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? The Modern Language Journal, 75(4), 426-437.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012