
	<p>Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems Issue 2, Vol. 9, 2026</p>
	<p>RESEARCH ARTICLE </p>
	<h2>Pense-Paire-Partage (PPP) : une stratégie pour augmenter la fréquence de participation en classe de FLE : étude quasi-expérimentale auprès d'étudiants de première année PEP</h2>
<p>Abdelwahid Mennadi</p>	<p>Doctor Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bou Saâda Algérie Email: mennadi.abdelwahid@ens-bousaada.dz ; ORCID: 0009-0001-4522-9584</p>
<p>Lamine Benkouider</p>	<p>Doctor Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bou Saâda Algérie Email : benkouider.lamine@ens-bousaada.dz ; ORCID: 0009-0008-6386-5059</p>
<p>Amar Gherbaoui</p>	<p>Doctor Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bou Saâda, Algérie Email: gherbaoui.amar@ens-bousaada.dz; ORCID iD: 0009-0000-5059-102X</p>
<p>Issue web link</p>	<p>https://imcra-az.org/archive/392-science-education-and-innovations-in-the-context-of-modern-problems-issue-2-vol-9-2026.html</p>
<p>Keywords</p>	<p>Think-Pair-Share (TPS); oral participation; language anxiety; French as a Foreign Language (FFL); interaction Mots clés: Pense-Paire-Partage ; participation orale ; anxiété langagière ; FLE ; interaction</p>
<p>Abstract</p>	
<p>This quasi-experimental study examines the impact of the Think-Pair-Share (TPS) pedagogical strategy on the frequency of oral participation and language anxiety in French as a Foreign Language (FFL) classes. It was conducted with 28 students divided into a control group receiving traditional instruction and an experimental group using the Think-Pair-Share strategy. Data were collected through an oral participation observation grid as well as an anxiety questionnaire based on the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). The results demonstrate the effectiveness of the Think-Pair-Share pedagogical approach. Compared to the control group, the experimental group showed significantly higher and more evenly distributed oral participation among students. Furthermore, the analysis reveals a negative relationship between anxiety levels and oral participation in both groups, with a markedly reduced intensity in the group exposed to the Think-Pair-Share strategy. The Think-Pair-Share strategy appears to enhance learner engagement and reduce speaking-related anxiety, particularly among students with introverted profiles. In conclusion, the TPS approach constitutes an effective pedagogical lever for fostering a safe, interactive classroom climate in FFL instruction.</p>	
<p>Résumé :</p>	
<p>Cette étude quasi-expérimentale mesure l'impact de la stratégie pédagogique Pense-Paire-Partage (PPP) sur la fréquence de la participation orale et l'anxiété langagière dans le cadre des cours de Français Langue Étrangère (FLE). Elle a été menée auprès de 28 étudiants répartis en un groupe témoin (recevant un enseignement traditionnel) et un groupe expérimental (utilisant la stratégie PPP). Les données ont été collectées à l'aide d'une grille d'observation de la participation orale ainsi que d'un questionnaire d'anxiété basé sur la FLCAS. Les résultats ont montré l'efficacité du dispositif pédagogique Pense-Paire-Partage (PPP). Comparé au groupe témoin, le groupe expérimental a montré à la fois une participation orale significativement plus élevée et mieux partagée entre étudiants. En outre, l'analyse indique une relation négative entre les niveaux d'anxiété et la participation orale dans les deux groupes, avec une intensité nettement réduite dans le groupe suivant la stratégie PPP. La stratégie Pense-</p>	

Paire-Partage semble stimuler l'engagement et réduire l'anxiété liée à la prise de parole, en particulier chez ceux ayant un profil introverti. En conclusion, le dispositif PPP constitue un levier efficace pour instaurer un climat interactif sécurisant en classe de FLE.

Citation

Abdelwahid M; Lamine B; Amar G. (2026). Pense-Paire-Partage (PPP) : une stratégie pour augmenter la fréquence de participation en classe de FLE : étude quasi-expérimentale auprès d'étudiants de première année PEP. *Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems*, 9(2), 1-9. <https://doi.org/10.56334/sci/9.2.22>

Licensed

© 2026 The Author(s). Published by Science, Education and Innovations in the context of modern problems (SEI) by IMCRA - International Meetings and Journals Research Association (Azerbaijan). This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Received: 20.05.2025

Accepted: 22.11.2025

Published: 05.01.2026 (available online)

Introduction

Dans le champ du Français Langue Étrangère (FLE), la participation orale constitue l'une des pierres angulaires de l'apprentissage. Elle s'impose comme une compétence clé, à la fois objectif final et moteur du progrès linguistique. L'approche : communicative et l'approche actionnelle replacent l'apprenant comme acteur principal de son processus d'apprentissage et accordent une importance primordiale aux situations d'interaction, à la négociation du sens et à la co-construction des savoirs à l'oral.

Pourtant, sur le terrain, un écart flagrant persiste entre ces principes théoriques et la réalité des pratiques. Nous avons observé que dans de nombreuses classes de FLE, la participation orale demeure faible, déficiente, inquiétante et peu investie : un nombre restreint d'étudiants, souvent les plus à l'aise, monopolise la parole, tandis qu'une large partie du groupe reste passive. Ce phénomène est particulièrement marqué dans les classes hétérogènes, où les disparités de niveau linguistique, de rythme d'apprentissage et de profils affectifs creusent les inégalités face à la prise de parole.

L'explication de ce phénomène ne réside pas uniquement dans des lacunes linguistiques. De nombreuses recherches montrent l'influence prépondérante des facteurs affectifs et psychologiques sur l'engagement oral chez les étudiants. Apparaît en tête, l'anxiété liée à la langue est définie comme la peur liée à l'usage de la L2 comme le soulignent Horwitz et Al en disant que : « *L'anxiété en classe de langue étrangère constitue un ensemble spécifique et complexe de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage d'une langue en contexte scolaire, qui découle de la nature particulière du processus d'apprentissage des langues* » (Horwitz, Horwitz & Cope : 1986.p. 128). À cette anxiété s'ajoutent d'autres freins : la timidité, la peur de commettre des erreurs, la crainte du jugement des pairs ou de l'enseignant, ainsi qu'une faible confiance dans ses capacités linguistiques. Ces éléments affectent de manière plus marquée les étudiants au profil introvertis, qui, malgré des compétences parfois satisfaisantes, hésitent à prendre la parole en public et préfèrent le silence comme une stratégie de protection.

Ce déséquilibre dépasse la question des compétences linguistiques. De nombreuses recherches mettent en évidence le rôle déterminant des facteurs affectifs dans l'engagement oral des étudiants. L'anxiété langagière, définie comme un sentiment de tension, d'appréhension ou de peur lié à l'utilisation de la langue étrangère, constitue l'un des freins majeurs à la prise de parole (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). À cette anxiété s'ajoutent la timidité, la peur de commettre des erreurs, la crainte du jugement des pairs ou de l'enseignant, ainsi qu'une faible confiance dans ses capacités linguistiques. Ces éléments affectent plus particulièrement les étudiants introvertis, qui, malgré des compétences parfois satisfaisantes, hésitent à prendre la parole devant le public et préfèrent le silence comme étant une stratégie sécurisante.

De surcroît, le recours à certaines pratiques courantes en classe de FLE, comme le questionnement frontal ou individuel, peuvent accentuer ces blocages. En plaçant l'étudiant de manière directe au regard du groupe, ces modalités et ces pratiques augmentent la pression sociale et accentuent l'anxiété liée à la performance, ce qui conduit à la diminution de la fréquence et de la spontanéité des interventions orales. Dès lors, la participation orale en classe de FLE n'est donc plus un levier d'apprentissage, mais un enjeu affectif source de stress pour une partie significative des étudiants PEP¹.

Face à ce constat, il est impératif de rechercher des stratégies pédagogiques qui garantissent une participation orale plus équitable, progressive et sécurisante. L'enjeu dépasse la simple augmentation du nombre d'interventions ; il consiste à améliorer leur qualité, en offrant à tous les étudiants, sans exclusion, de s'engager activement dans les échanges.

Parmi les dispositifs pédagogiques susceptibles de répondre à ces enjeux, la stratégie Pense-Paire-Partage (PPP) (*Think-Pair-Share*), proposée par Frank Lyman (1981), apparaît comme une alternative prometteuse. En articulant

réflexion individuelle, échange en binôme et mise en commun collective, cette stratégie offre une progression graduelle vers la prise de parole publique, susceptible de réduire l'anxiété et de renforcer la confiance des étudiants. Toutefois, malgré son ancrage théorique dans l'apprentissage coopératif, son efficacité mérite d'être évaluée empiriquement dans le contexte spécifique du FLE, notamment auprès d'étudiants adolescents, afin de mesurer son impact réel sur la fréquence de participation orale (plan quantitatif) et sur les rapports affectifs ou le vécu émotionnel des étudiants (plan qualitatif).

À partir du constat développé, la recherche s'articule autour de la question principale suivante : Dans quelle mesure la stratégie Pense-Paire-Partage (PPP) permet-elle d'augmenter la fréquence et la qualité de la participation orale en classe de FLE, et de réduire l'anxiété liée à la prise de parole, notamment chez les étudiants timides, comparativement à des pratiques pédagogiques traditionnelles ?

Pour répondre à cette question problématique, nous supposons que les étudiants exposés à la stratégie (PPP) participent oralement plus fréquemment et entraîne une diminution significative de l'anxiété langagière liée à la prise de parole que ceux soumis à l'enseignement traditionnel fondé sur le questionnement frontal en classe de FLE.

Cette étude a pour objectif principal de comparer l'impact des trois modalités PPP sur deux dimensions : d'une part, la quantité des participations orales ; d'autre part, le degré d'anxiété d'état ressentie par les étudiants en question. Pour atteindre ces deux objectifs, nous adopterons une méthodologie expérimentale comparative, combinant deux approches (quantitative et qualitative).

1. La participation orale en didactique du FLE

La participation orale, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, est considérée comme un levier fondamental de l'apprentissage. Selon les approches communicatives, apprendre une langue consiste avant tout à l'utiliser dans des contextes d'interaction authentiques. Dans cette perspective, D. Hymes (1984), souligne qu'apprendre une langue, c'est avant tout acquérir une compétence de communication dans cette langue². L'idée est également partagée par C. Puren, qui affirme : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* » (Puren, 1988 : 372)

Dans cette optique, la participation orale n'est pas seulement un savoir-faire à maîtriser, mais aussi un moyen essentiel de développement des compétences linguistiques, cette idée est adoptée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), en privilégiant une : « *perspective [...] de type actionnel, en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs.* » (Conseil de l'Europe (2001), CECRL, p. 15)

Or, malgré ce cadre théorique complètement axé vers l'interaction, la participation orale reste et continue de présenter des écarts importants en classe de FLE, ce qui soulève la problématique des obstacles affectifs et pédagogiques à la prise de parole.

2. L'anxiété langagière comme frein à la participation orale

Parmi les freins majeurs à la participation orale figure l'anxiété langagière, un concept qui a été largement étudié en psychologie de l'apprentissage des langues. Horwitz et al. (1986) définissent l'anxiété comme : « *un ensemble spécifique et complexe de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage d'une langue en contexte scolaire.* » (Horwitz & Cope (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, p. 128.). Cette anxiété se traduit principalement par la peur de commettre des erreurs, la phobie du jugement des autres et une panique à l'idée de prendre la parole en public. Ce phénomène touche particulièrement les étudiants introvertis et entraîne souvent des stratégies d'évitement, comme le silence ou le refus de participer.

Pour conclure cette section, nous pouvons affirmer que l'anxiété se manifeste notamment dans les activités de production orale et constitue un frein majeur à la participation en classe comme le soulignent McIntyre et Gardner (1991), en disant que : « *L'anxiété est négativement corrélée à la réussite dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde* » (McIntyre & Gardner : 1991 p. 86)

3. Le potentiel Pense-Paire-Partage (PPP) pour augmenter la main levée

C'est dans ce cadre théorique que s'inscrit la stratégie Pense-Paire-Partage, développée par Frank Lyman (1981). Pour cette conception pédagogique, les étudiants réfléchissent à la manière de répondre à une question posée par leur enseignant en trois étapes : (1) Réflexion individuelle (P)³ : chaque étudiant réfléchit à la question individuellement est encouragé à prendre des notes. (2) Pair ((en binôme) (PP)⁴ : les étudiants sont ensuite regroupés par paires (souvent avec leur voisin de siège) pour échanger et discuter de leurs idées. Le jumelage permet non seulement aux étudiants de vérifier leurs propres pensées, mais aussi de tenir compte des idées du partenaire sur la question. (3) Partager (PPP)⁵ : les étudiants partagent leurs idées validées et éventuellement étendues à un groupe plus large ou à toute la classe comme le souligne Lyman dans *The Responsive Classroom Discussion* : « *La stratégie Pense-Paire-Partage offre aux apprenants un temps de réflexion individuelle, un échange d'idées avec un partenaire, puis un partage au sein du groupe-classe.* » (Lyman, 1981 : p. 10.)

4. Type de recherche et design expérimental

Cette étude adopte une approche quasi-expérimentale de nature comparative pour évaluer l'impact de la stratégie Pense-Paire-Partage (PPP) sur la participation orale et l'anxiété liée à la langue dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Pour mener cette étude, deux groupes distincts ont été formés. Le **groupe témoin (GT)** reçoit un enseignement traditionnel basé sur des méthodes classiques, tandis que le **groupe expérimental (GE)** tire profit d'un enseignement intégrant systématiquement la stratégie Pense-Paire-Partage (PPP). L'étude vise à comparer les variations entre ces deux groupes en termes de participation orale et de niveau d'anxiété ressenti.

4.1. Participants

L'expérimentation a été effectuée auprès de 28 étudiants en français langue étrangère (FLE), répartis en deux groupes relativement comparables : un groupe témoin et un groupe expérimental, chacun comptant 14 étudiants. Il convient de préciser que ces étudiants ont le même niveau académique et présentent des profils variés. Cette diversité concerne notamment leur niveau linguistique, leur degré de participation orale, ainsi que certains aspects affectifs tels que la timidité, l'anxiété ou la confiance en soi. Cette hétérogénéité illustre la réalité habituelle d'une classe de FLE et justifie l'adoption d'une stratégie coopérative comme PPP.

4.2. Variables de l'étude

Dans le cadre de cette expérimentation, deux catégories de variables ont été établies et évaluées afin d'analyser les effets de l'intervention pédagogique. La variable indépendante, c'est-à-dire l'élément que l'expérimentateur modifie, est la technique d'enseignement utilisée. Deux modalités ont été mises en opposition : l'enseignement traditionnel, appliqué au groupe témoin (GT), et l'enseignement incluant la stratégie Pense-Paire-Partage (PPP), adopté pour le groupe expérimental (GE). Les variables dépendantes, quant à elles, représentent les résultats mesurés suite à cette manipulation. Deux dimensions ont été étudiées. La première est la fréquence des participations en classe mesurée par le nombre de prises de parole volontaires de chaque étudiant au cours de la séance. La seconde concerne le degré d'anxiété lié à la prise de parole.

4.3. Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée sur quatre séances pour chacun des deux groupes, portant sur des activités de production orale en FLE, autour de plusieurs thèmes en lien avec les contenus du programme officiel.

4.3.1. Groupe témoin (GT) : enseignement habituel

- **Un questionnement frontal adressé à l'ensemble de la classe**

Dans ce mécanisme cognitif, l'enseignant pose une question à haute voix en s'adressant au groupe entier, sans phase préalable de réflexion individuelle ou d'échange entre pairs.

Exemple concret : « *Pourquoi faut-il protéger l'environnement ?* »

Ici, les étudiants doivent traiter **la question individuellement et rapidement, sous le regard de tous.**

Effet observé : Un moment de silence s'installe, interrompu par quelques interventions brèves émanant toujours des mêmes étudiants.

- **Des réponses données individuellement après levée de la main**

Exemple concret : après la question posée, seuls trois ou quatre étudiants lèvent la main. L'enseignant choisit l'un d'eux : « *Oui, Ahmed ?* » L'étudiant répond individuellement, pendant que le reste de la classe reste auditeur passif.

Effet observé : réponses très brèves (« parce que c'est important », « pour la nature ») ;

Les étudiants timides ou anxieux ne lèvent pas la main, par crainte de se tromper ou d'être jugés par le groupe.

- **Une participation majoritairement assurée par les apprenants les plus à l'aise à l'oral**

Généralement, dans ce mécanisme, la parole est monopolisée par les étudiants extravertis. Ils disposent d'un meilleur niveau linguistique.

Exemple concret (observation répétée)

Sur les 14 élèves du GT, on observe que 3 à 4 noms (comme Youssef, Sofia et Sami) interviennent régulièrement. Ils répondent à plus de 70% des questions.

« *Oui, encore toi* »

« *Quelqu'un d'autre ?* » (silence)

D'autres étudiants, tels qu'Ines ou Kamel, bien qu'ils soient compétents à l'écrit, participent rarement oralement. Ines, discrètement après le cours : « *Je savais la réponse pour les causes de la pollution, mais j'avais peur de mal prononcer "environnement" devant ses camarades* ». Nous avons remarqué que plus de la moitié des étudiants PEP n'osent jamais prendre la parole en classe.

Effet observé : La classe crée une illusion de participation active, tandis qu'une grande partie des étudiants reste passive quant à la participation en classe de FLE.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de la participation orale en classe de FLE

Indicateurs observés	Moyenne (M)	Écart-type (ET)	Minimum	Maximum	Interprétation
Nombre total de prises de parole par séance	9,3	3,1	5	15	Faible volume global de participation orale
Nombre moyen de prises de parole par apprenant	0,66	0,58	0	2	La majorité des étudiants intervient peu ou pas
Pourcentage d'étudiants ayant participé au moins une fois	35,7 % (5/14)	—	—	—	Plus de la moitié des étudiants restent silencieux
Proportion de réponses après levée de la main	92 %	6,4	80 %	100 %	Participation fortement contrôlée et rarement spontanée
Temps moyen de préparation avant prise de parole (en secondes)	3,4 s	1,2	1,5	6	Réponses immédiates, sans élaboration préalable
Part des interventions produites par les 3 étudiants les plus actifs	68 %	—	—	—	Forte concentration de la parole
Durée moyenne d'une intervention (en secondes)	6,1	2,3	3	12	Interventions brèves, généralement peu approfondies
Pertinence moyenne des réponses (échelle 1–5)	2,9	0,7	2	4	Réponses globalement superficielles

Tableau 1 : Caractéristiques de la participation orale dans le groupe témoin (GT - n = 14)

➤ Lecture analytique du tableau

Les résultats quantitatifs révèlent un écart significatif de la participation orale au sein du groupe témoin. Malgré un questionnement adressé à tous les étudiants, seuls 35,7 % d'entre eux participent effectivement à l'oral, confirmant ainsi que le questionnement frontal n'assure pas une participation équilibrée.

Par ailleurs, une participation majoritairement (92 %) font suite à un lever de main, ce qui témoigne d'une dynamique rigide et artificielle, caractérisée par une participation fortement contrôlée et rarement spontanée. Nous avons observé également que le temps moyen de préparation avant la prise de parole est extrêmement court, ($M = 3,4 \text{ s}$)⁷. Autrement dit, les étudiants répondent rapidement après la question de l'enseignant, sans disposer d'un temps suffisant pour structurer ou planifier leur réponse. Cela pourrait expliquer la brièveté des interventions ainsi que leur pertinence parfois limitée.

De plus, le fait que 68 % de prise de parole soient concentrées entre les mains de seulement trois étudiants montre une monopolisation de l'espace interactionnel par les étudiants les plus confiants, au détriment de ceux qui sont plus timides ou anxieux. Cette situation confirme que, dans le cadre de l'enseignement traditionnel, la participation orale reste davantage un privilège réservé pour quelques-uns, au lieu d'être un outil d'apprentissage accessible à tous.

4.3.2. Groupe expérimental (GE) : bénéficiant de la stratégie Pense-Paire-Partage

Comme nous l'avons déjà mentionné dans les paragraphes précédents que la participation orale, dans le groupe expérimental, est structurée selon dispositif Pense-Paire-Partage (PPP), dans le but de promouvoir une participation équitable, de réduire l'anxiété liée à l'usage de la langue et de préparer d'une manière progressive les étudiants en question, vers la prise de parole en public. Il convient de préciser que les mêmes thèmes pédagogiques « *Pourquoi faut-il protéger l'environnement ?* » que ceux du groupe témoin ont été abordés.

• Un questionnement structuré suivi d'un temps de réflexion individuelle (Pense)

L'enseignant, dans ce mécanisme cognitif, pose une question à l'ensemble de la classe, mais n'attend pas de réponse immédiate.

Exemple concret : L'enseignant annonce : « *Pourquoi faut-il protéger l'environnement ?* »

Ici, chaque étudiant doit réfléchir seul, noter quelques mots-clés ou phrases simples.

Effet observé : il a été constaté une réduction significative du silence anxieux chez les étudiants (PEP). Nous avons observé que le dispositif a également favorisé l'engagement de l'ensemble des étudiants y compris ceux habituellement les plus réservés ou introvertis. Enfin, une nette amélioration notable a été remarquée dans la structuration des réponses orales.

• Un échange en binôme favorisant la co-construction des idées (Paire)

Suite à la phase individuelle, les étudiants sont invités à échanger leurs idées avec un partenaire (voisin de table).

Exemple concret : Les étudiants discutent par deux :

- **Fatima Zohra :** « *Moi, j'ai écrit que la pollution de l'air, de l'eau et du sol met en danger notre santé. »*
- **Inès :** « *Oui, et aussi réduire les déchets. »*
- **Abdellah :** « *Moi, j'ai écrit que la protection de l'environnement permet de lutter contre le changement climatique. »*
- **Ali :** « *Oui, et aussi est un devoir citoyen. »*

Les étudiants complètent, reformulent ou corrigent leurs idées.

Effet observé : L'observation montre une sécurisation progressive de la prise de parole des étudiants de PEP. Le travail en binôme a instauré un climat propice et rassurant. De plus, les échanges entre pairs ont favorisé une entraide linguistique particulièrement sur les aspects lexicaux et syntaxiques. Enfin, cette phase intermédiaire a permis de renforcer la confiance des étudiants avant la prise de parole collective.

• **Un partage progressif et valorisant au sein du groupe-classe (Partage)**

Dans ce mécanisme social (étape Partage), les binômes sont ensuite invités à partager leurs réponses, leurs idées avec l'ensemble de la classe. À ce stade, la parole n'est plus monopoliser individuellement, mais elle est représentative du binôme.

Exemple concret : L'enseignant demande : « *Quel binôme souhaite partager une idée ?* »

Des étudiants prennent la parole en s'appuyant sur le travail commun :

- **Cherif et Omar :** « *Nous avons pensé que la déforestation, les déchets et les gaz polluants provoquent le réchauffement de la planète. »*
- **Tesnime et Widad :** « *Nous sommes d'accord sur le fait qu'en protégeant l'environnement, nous préservons les ressources naturelles pour les générations futures. »*
- **Karima et Soundous :** « *Respecter la nature, c'est aussi respecter la vie. »*

Effet observé : Les observations mettent en lumière trois effets principaux de l'intervention pédagogique : D'une part, sur le plan qualitatif, les interventions deviennent à la fois plus longues et plus pertinentes. D'autre part, sur le plan quantitatif, il y a une augmentation significative d'étudiants participant aux échanges oraux. Enfin, cette évolution est accompagnée d'une diminution marquée des blocages.

Le tableau⁸ ci-dessous présente les caractéristiques de la participation orale en classe de FLE

Indicateurs observés	Moyenne (M)	Écart-type (ET)	Minimum	Maximum	Interprétation
Nombre total de prises de parole par séance	24,6	4,8	17	32	Participation orale nettement accrue
Nombre moyen de prises de parole par apprenant	1,76	0,61	1	3	Implication plus équitable des étudiants
Pourcentage d'étudiants ayant participé au moins une fois	92,8 % (13/14)	—	—	—	Quasi-totalité du groupe engagée
Proportion de réponses volontaires	71 %	9,2	55 %	85 %	Participation plus spontanée
Temps moyen de préparation avant prise de parole (en secondes)	18,5 s	4,1	12	28	Temps de réflexion favorisé par le PPP
Part des interventions produites par les 3 étudiants les plus actifs	34 %	—	—	—	Répartition plus équilibrée de la parole
Durée moyenne d'une intervention (en secondes)	13,9	3,7	7	22	Interventions plus développées
Pertinence moyenne des réponses (échelle 1-5)	4,1	0,6	3	5	Qualité discursive améliorée

Tableau 2 : Caractéristiques de la participation orale dans le groupe expérimental (GE - PPP, n = 14)

➤ **Lecture analytique du tableau (Groupe expérimental - PPP)**

L'analyse des données du groupe expérimental révèle que la stratégie Pense-Paire-Partage PPP a significativement contribué à l'amélioration de la participation orale des étudiants. Premièrement, le nombre moyen de prises de parole par séance était de 24,6, avec un écart-type de 4,8, ce qui indique une participation globale relativement élevée. Ce nombre varie d'une fois à l'autre (entre 17 et 32 interventions), même lors des séances les moins dynamiques, les étudiants restent engagés et participatifs.

Cette dynamique est aussi visible à l'échelle individuelle. Les observations montrent que le nombre moyen d'interventions par étudiant s'élève à 1,76, avec un écart-type modéré de 0,61 et une étendue allant de 1 à 3 interventions. Cela montre que la participation est mieux répartie au sein du groupe et n'est plus monopolisée par quelques étudiants, contrairement à ce qui a été observé dans le groupe témoin.

Le pourcentage d'étudiants ayant pris part au moins une fois est particulièrement significatif : 92,8 %, ce qui correspond à 13 étudiants sur 14. Ce résultat met en lumière l'efficacité du dispositif PPP engageant presque l'ensemble du groupe, y compris les étudiants habituellement plus discrets ou réservés.

De plus, nous avons observé que la part des réponses des interventions volontaires s'élève à 71 %, avec des variations allant de 55 % à 85 % selon les séances. Cette nette majorité d'interventions spontanées reflète une dynamique de participation plus libre, moins forcée et plus naturelle, ce qui reflète une diminution de l'anxiété liée à la prise de parole en public.

En ce qui concerne le cinquième indicateur du tableau, nous avons observé que le temps moyen de préparation avant de prendre la parole est évalué à 18,5 secondes, ce qui montre un indicateur crucial de l'efficacité du PPP. Ce délai de réflexion, qui est nettement plus long que celui constaté dans le groupe témoin, démontre que les étudiants PEP bénéficient d'un espace cognitif adéquat pour structurer leurs idées avant de prendre la parole, ce qui encourage des productions plus organisées, mieux structurées et plus adaptées.

Concernant la répartition des interventions, nous avons constaté que la parole est mieux partagée : les trois étudiants les plus à l'aise ne représentent que 34 % des prises de parole du total, attestant une réduction de la monopolisation par les étudiants.

Cette avancée qualitative se reflète également dans la durée moyenne des interventions, avec une moyenne de 13,9 secondes et une variation allant de 7 à 22 secondes. Ces durées illustrent des interventions plus élaborées et plus développées, dépassant ainsi le stade de la simple réponse brève, concise.

Enfin, comme l'indique la pertinence moyenne des réponses, la qualité discursive s'est nettement améliorée (4,1/5 avec un écart-type de 0,6). Les étudiants formulent des réponses plus cohérentes et structurées.

Le tableau⁹ : Comparaison entre les deux groupes : GT vs GE (PPP)

Indicateurs	GT (n = 14) M (ET)	GE (n = 14) M (ET)	Δ (GE - GT) ¹⁰
Prises de parole par séance	9,3 (3,1)	24,6 (4,8)	+15,3
Prises de parole / étudiants	0,66 (0,58)	1,76 (0,61)	+1,10
% d'étudiants participants	35,7 %	92,8 %	+57,1 pts
Temps de préparation (s)	3,4 (1,2)	18,5 (4,1)	+15,1
Durée des interventions (s)	6,1 (2,3)	13,9 (3,7)	+7,8
Pertinence des réponses (1-5)	2,9 (0,7)	4,1 (0,6)	+1,2

Tableau 3 : Comparaison GT vs GE (PPP)

Conclusion générale

La participation orale constitue un aspect central de l'apprentissage du Français Langue Étrangère, mais elle constitue, dans la réalité, un défi pédagogique considérable pour les enseignants, en particulier dans les classes hétérogènes. Cette étude quasi-expérimentale, réalisée auprès de 28 étudiants répartis entre un groupe témoin et un groupe expérimental, souligne les limites et les lacunes du modèle d'enseignement traditionnel axé sur le questionnement frontal. Ce dernier tend à concentrer la parole chez une minorité d'étudiants, tandis qu'un nombre important préfère adopter des stratégies d'évitement, largement dues à l'anxiété langagière.

L'introduction du PPP a, au contraire, eu des effets remarquables sur plusieurs plans. Elle a permis d'augmenter la fréquence de participation orale, c'est-à-dire une distribution plus équilibrée au sein du groupe. Elle a également diminué l'effet négatif de l'anxiété sur la participation orale.

Ces résultats indiquent que la participation orale ne se contente pas seulement aux compétences langagières, mais est également fortement influencée par le climat d'interaction établi en classe de FLE. En proposant un temps de réflexion individuelle, un cadre d'échange sécurisé en binôme et une exposition progressive devant le groupe-classe, la stratégie Pense-Paire-Partage (PPP) de Frank Lyman constitue un puissant outil pédagogique inclusif, très bénéfique pour les étudiants qui sont timides ou anxieux.

Cette étude révèle néanmoins certaines limites, telles que la taille modeste de l'échantillon et la brièveté de l'expérimentation. Des travaux à venir pourraient s'orienter vers un élargissement du corpus, un allongement la durée et la période d'observation ou encore une analyse plus rigoureuse de l'articulation entre la stratégie PPP et d'autres outils collaboratifs. En dépit de ces limites, les résultats observés soutiennent l'idée d'une intégration raisonnée de la stratégie PPP dans le processus enseignement-apprentissage en classe de FLE, conduisant à une participation orale plus équilibrée, plus efficace, plus confiante et plus enrichissante pour tous les étudiants.

Considérations éthiques

La présente recherche a été menée dans le respect des principes éthiques applicables aux études en sciences de l'éducation et en didactique des langues. Avant le début de l'expérimentation, tous les participants ont été informés des objectifs de l'étude, de la nature des activités proposées et du caractère volontaire de leur participation. Un consentement éclairé a été obtenu auprès de l'ensemble des étudiants. L'anonymat et la confidentialité des données recueillies ont été strictement garantis, et aucune information permettant d'identifier les participants n'a été divulguée. L'étude n'a entraîné aucun risque pédagogique, psychologique ou social pour les apprenants et s'est déroulée dans un cadre respectueux, équitable et sécurisant.

Contribution des auteurs

Abdelwahid Mennadi a assuré la conception de l'étude, l'élaboration du cadre méthodologique, la collecte des données et la rédaction de la première version du manuscrit.

Lamine Benkouider a contribué à la revue de littérature, à l'analyse statistique des données et à l'interprétation des résultats.

Amar Gherbaoui a participé à la mise en œuvre de l'expérimentation pédagogique, à l'analyse qualitative, ainsi qu'à la relecture critique et à la révision scientifique du manuscrit.

Tous les auteurs ont lu et approuvé la version finale de l'article.

Remerciements

Les auteurs tiennent à exprimer leur sincère gratitude aux étudiants de première année PEP de l'École Normale Supérieure (ENS) de Bou Saâda pour leur participation active et leur collaboration tout au long de cette étude. Ils remercient également l'administration et les collègues de l'établissement pour leur soutien logistique et pédagogique.

Financement

Cette recherche n'a bénéficié d'aucun financement externe. Elle a été réalisée dans le cadre des activités académiques et pédagogiques des auteurs.

Déclaration de conflits d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflit d'intérêts susceptible d'influencer les résultats ou l'interprétation de cette étude.

Bibliographiques

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion. In A. S. Anderson (Ed.), *Mainstreaming digest* (pp. 109–113). University of Maryland.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan / CLE International.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (Trad. F. Sève). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53–85.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche actionnelle*. CLE International.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses Universitaires de Grenoble.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dumortier, J.-L. (2015). Interactions verbales et apprentissage des langues. *Revue de didactique des langues*, 169, 17–34.

- Kramsch, C. (1991). Interaction et discours dans la classe de langue. *Langages*, 25(102), 64-78.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions? *Language Learning*, 44(3), 493-527.
- Rosen, É. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par tâches*. Le français dans le monde, Recherches et applications.
- Tagliante, C. (2006). *L'évaluation et le CECR*. CLE International.

Footnotes

¹ Professeur d'Enseignement Primaire

² https://theses.hal.science/tel-00958838v1/file/2013_nguyen_arch.pdf

³ Condition P (Pense) : Réflexion individuelle suivie immédiatement de la possibilité de lever la main

⁴ Condition PP (Pense-Parle) : Réflexion individuelle suivie de la possibilité de lever la main sans échange préalable

⁵ Condition PPP (Pense-Paire-Partage) : Réflexion individuelle + échange en binôme + possibilité de lever la main

⁶ Les analyses statistiques ont été réalisées à partir des moyennes et écarts-types calculés sur quatre séances d'observation pour chaque groupe (n = 14) : n = 14 étudiants par groupe / les moyennes (M) et écarts-types (ET) calculés sur les 4 séances.

⁷ Le temps moyen de préparation avant la prise de parole est de 3,4 secondes : M = moyenne (mean) ; s = secondes

⁸ Les analyses statistiques ont été réalisées à partir des moyennes et écarts-types calculés sur quatre séances d'observation pour chaque groupe (n = 14) : n = 14 étudiants par groupe / les moyennes (M) et écarts-types (ET) calculés sur les 4 séances.

⁹ Toutes les statistiques sont basées sur les données combinées des quatre séances d'observation.

¹⁰ Différence des moyennes entre GE et GT, pour chaque indicateur.