UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Difficultés d'évaluation de l'expression orale en français dans les classes pléthoriques, facteurs de la baisse du niveau des apprenants en expression orale : Enquête menée dans les classes de 1re et 2e année Langues de la DCE Muha et Mukaza

NIZIGIYIMANA, Éric; Sous la direction de : Dr Pacifique DOCILE

2024-07
UB/ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1060

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

DIFFICULTÉS D'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE EN FRANÇAIS DANS LES CLASSES PLÉTHORIQUES, FACTEURS DE LA BAISSE DU NIVEAU DES APPRENANTS EN EXPRESSION ORALE : Enquête menée dans les classes de 1re et 2e année Langues de la DCE MUHA et MUKAZA.

Par:

Éric NIZIGIYIMANA

Sous la direction de :

Dr Pacifique DOCILE

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du **Diplôme de Master en Didactique du Français Langue Étrangère**.

Bujumbura, juillet 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Pr Adelin MPEREJIMANA

Assesseur : Doctorant Prosper NSHIMIRIMANA

Rapporteur : Dr Docile Pacifique

DÉDICACE

À notre père,

À notre mère,

À nos frères et sœurs,

À nos cousins,

À nos camarades de classe.

REMERCIEMENT

Au terme de ce travail de recherche, qu'il nous soit permis d'exprimer nos sincères remerciements à tous ceux qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à sa réalisation. Nos vifs remerciements s'adressent en premier lieu au **Dr Pacifique DOCILE** qui, malgré ses multiples occupations, a accepté de diriger ce mémoire depuis son ébauche jusqu'à l'heure de sa défense. Nous lui exprimons notre profonde gratitude pour la patience et la bravoure qu'il nous a témoignées durant toute l'échéance de travail.

Il nous convient, dans cette même logique, de remercier tous les éducateurs qui ont participé à notre instruction depuis l'école primaire jusqu'à l'université, en l'occurrence ceux de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure qui interviennent dans le Master conjoint en Didactique du Français Langue Étrangère. Nous les remercions pour la formation tant intellectuelle que morale dont ils nous ont dotées et pour leur contribution au renforcement et aiguisement de notre esprit de recherche.

En deuxième lieu, nous remercions tous les enseignants du Français des Directions Communales de l'Éducation MUHA et MUKAZA qui ont sacrifié leur temps en nous aidant à compléter le questionnaire d'enquête. Nous ne pourrions également ne pas remercier les membres du jury qui ont accepté de consacrer leur temps à l'évaluation de ce mémoire.

Enfin, nous adressons nos remerciements à nos parents qui, sans leur soutien moral et matériel qu'ils nous ont fournis, nous ne serions pas rendu à ce point.

Éric NIZIGIYIMANA

RÉSUMÉ

Le présent travail s'intéresse à l'évaluation de la compétence de l'expression orale en français dans les classes pléthoriques. Il vise à dégager des pistes pouvant aider à améliorer les pratiques évaluatives de cette compétence par la pédagogie de grands groupes, l'une des méthodes d'enseignement-apprentissage les plus efficaces en situation de classes à effectifs élevés.

En effet, même si la réforme de 2013 a permis, au secteur éducatif, de mettre en place des programmes qui s'inspirent de l'approche communicative, les enseignants des classes pléthoriques se heurtent à de nombreuses difficultés pendant le processus de l'évaluation de la compétence de l'expression orale en français liées à cette pléthore d'apprenants. De plus, les résultats issus de l'analyse des cahiers supports-élèves en usage actuellement dans les classes de 1re et 2e années Langues montrent que ces cahiers support-élèves ne favorisent pas du tout l'évaluation en expression orale, presque toutes les activités prévues pour cette compétence se font en autonomie ou en groupe de deux apprenants. Par conséquent, nos enquêtés, enseignants du cours de français de la DCE MUHA et MUKAZA, qui ont complété notre questionnaire le confirment également en disant que les effectifs élevés des classes rendent de plus en plus difficile l'évaluation de la compétence de l'expression orale.

Mots-clés : évaluation, expression orale et grands groupes / classes pléthoriques.

ABSTRACT

The main purpose of this work is the evaluation of french oral skills in overload classes. It mains to provide the adequate strategies for the verification of the evaluation of how those skills are practiced through the pedagogy of large groups, one of the teaching and learning methods more effective in cases of overload classes.

Indeed, even though the reform of 2013 has given the occasion of setting programs which inspire communicative approach in educative sector, teachers of overload classes recognize numerous difficulties caused by that plethora of leaners when evaluating the competence of french oral expression. Furthermore, the results got from the pupils notebook control in languages, considering the case of classes of the first and second degrees nowadays show that those notebooks do not permit the efficience of evaluation in oral expressions. Most of activities planned for those skills are done in autonomy or in groups of two leaners. Afterwards, our soundings, teachers of french course of MUHA and MUKAZA Commune schools directions, who have complete our questionnaire agree of that also when the say that the effective pupils of classes harden the evaluation of oral expression so much.

Keywords: examination, oral communication and main groups / various classes.

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i

DÉDICACE ii

REMERCIEMENT iii

RÉSUMÉ iv

ABSTRACT v

TABLE DES MATIÈRES vi

SIGLES ET ABRÉVIATIONS x

LISTE DES TABLEAUX xii

AVANT-PROPOS xiv

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

1. Contexte et motivation du choix du sujet 1

2. Problématique de recherche. 2

3. Objectifs de recherche. 4

3.1. Objectif général. 4

3.2. Objectifs spécifiques. 4

4. Hypothèses de recherche 5

4.1. Hypothèse générale 5

4.2. Hypothèses spécifiques 5

5. La méthodologie de recherche 5

6. Délimitation du sujet 6

7. Articulation du travail 7

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE 8

I.1. Définition des concepts clés du sujet 8

I.1.1. Évaluation 8

I.1. 2. Définition du concept oral en didactique 9

I.1.3. L'expression orale 10

I.1.4. Grands groupes ou classe pléthorique 11

I.2. Présentation méthodologique 13

I.2.1. Techniques et outils de collecte des données 13

I.2.1.1. La méthode documentaire 13

I.2.1.2. Questionnaire d'enquête 14

I.2.1.3. L'observation 14

I.2.2. Délimitation du terrain de recherche 15

I.2.3. La population d'enquête 16

I.2.4. Échantillon d'enquête 18

I.2.5. Les écoles visitées pendant l'observation des pratiques de classes 19

I.2.6. De la conception d'une grille d'observation 19

I.2.7. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche 20

I.2.8. Dépouillement des données du questionnaire d'enquête 21

CHAPITRE II : CLASSES PLÉTHORIQUES ET ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE. 23

II.1. La notion de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage 23

II.1.1. Évaluation formative 23

II.1.2. L'autoévaluation 26

II.1.3. L'évaluation sommative. 27

II.1.4. L'évaluation par les pairs 28

II.2. Les étapes de l'évaluation 29

II.2.1. L'intention 29

II.2.2. La mesure 30

II.2.3. Le jugement 30

II.2.4. La décision 30

II.3. La pratique de la pédagogie de grands groupes en évaluation 31

II.3.1. Avantages de l'évaluation en grands groupes 32

II.3.2. Inconvénients de l'évaluation en classe pléthorique 34

II.3.3. Différentes formes d'évaluation possible dans les grands groupes 35

II.3.3.1. Évaluation individuelle 35

II.3.3.2. Évaluation collective 36

II.4. L'expression orale dans un grand groupe 37

II.4.1. Fondements de l'expression orale 37

II.4.2. Activités de l'évaluation de l'expression orale dans un grand groupe 39

II.4.2.1. Débat 39

II.4.2.2. Jeux de rôles et simulation 40

II.4.2.3. Exposés 43

II.4.2.4. Représentations théâtrales 44

CHAPITRE III : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES 46

RÉSULTATS DE RECHERCHE 46

III.1. Résultats de l'analyse des manuels 46

III.1.1. L'expression orale dans les cahiers supports-élèves de la 1re année Langues 46

III.1.2. Les activités de l'expression orale proposées dans le cahier support-élève de la 1re année Langues 48

III.1.3. L'expression orale dans les cahiers supports-élèves de la 2e année Langues 49

III.1.4. Les activités de l'expression orale proposées dans les cahiers supports-élèves de 2e année Langues 51

III.2. Résultats de l'analyse des pratiques de classe 53

III.2.1. Maîtrise des principes de la pédagogie des grands groupes par les enseignants pendant l'évaluation de l'expression orale 54

III.2.2. Les activités privilégiées lors de l'évaluation de l'expression orale 56

III.2.3. L'attitude de l'enseignant face à l'expression orale des apprenants et critères d'évaluation 58

III.3. Résultats de l'enquête 59

III.3.1. Identification de l'enquêté 59

III.3.2. Pléthore des apprenants par classe et gestion d'une classe nombreuse pendant 61

l'enseignement-apprentissage de l'oral 61

III.3.3. Maîtrise des pratiques de la pédagogie de grands groupes. 66

III.3.4. États des lieux de l'évaluation de l'expression orale et appréciation du niveau des 67

apprenants en expression orale dans une classe pléthorique 67

CONCLUSION GÉNÉRALE ET SUGGESTIONS 75

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES: 79

ANNEXES 84

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

1re : Première

2e : Deuxième

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant en commun le français

DCE : Direction Communale de l'Éducation

DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère

DPE : Direction Provinciale de l'Éducation

E : Enseignant

ÉCOFO : École Fondamentale

ENS : École Normale Supérieure

ESF : Éditions Sociales Françaises

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

FLSH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines

FRA : Français

IAS : Institut Africain de la Statistique

IFADEM : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maitres

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

L : Lycée

LM : Lycée Municipal

MEESRS : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

MENERS : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

PGG : Pédagogie de Grands Goupes

S.N.L : Société du Nouveau Littré

UPC : Université Presse de Cambridge

UGA : Université Grenoble Alpes

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1: Établissements publics de la DCE MUKAZA ayant la section Langues 17

Après cette présentation des établissements de la DCE MUKAZA, nous présentons ensuite ceux de la DCE MUHA 17

Tableau n°2: Établissements publics de la DCE MUHA abritant la section Langues 18

Tableau n°3 : Différence entre jeux de rôles et simulations 41

Tableau no 4: Les compétences proposées dans les cahiers supports-élèves de 1re Langues.. 47

Tableau n°5: La place de l'expression orale dans les cahiers support-élèves de la 1re année.. 48

Langues 48

Tableau no6: Les compétences proposées dans les cahiers supports-élèves de 2e année..... 49

Langues 49

Tableau n°7 : La place de l'expression orale dans les cahiers supports-élèves de 2e année Langues 50

Tableau n°8 : Quelques principes de la PGG imposés par les enseignants dans leurs classes 54

pendant l'évaluation de l'expression orale..... 54

Tableau n°9: Type d'activités de l'expression orale privilégies pendant l'évaluation de..... 56

l'expression orale 56

Tableau n°10 : Attitude de l'enseignant face aux erreurs d'expression orale des..... 58

apprenants et critères d'évaluation..... 58

Tableau no 11: Répartition des données selon le domaine de formation 60

Tableau no 12: Répartition des données selon le niveau de formation..... 60

Tableau n°13 : Pléthore d'apprenants par classe..... 61

Tableau n°14: Facilité ou difficulté d'enseignement et évaluation de l'expression 62

orale dans une classe pléthorique..... 62

Tableau n°15: Techniques de formation de groupes pendant l'apprentissage et évaluation ... 63

de l'expression orale en français 63

Tableau n°16: Temps nécessaire pour les échanges des apprenants en groupes 64

Tableau n°17: Formation des enseignants sur la gestion des grands groupes..... 66

Tableau n°18 : Évaluation de l'oral dans une classe nombreuse 67

Tableau n°19: Moment d'évaluation de l'expression orale 67

Tableau n°20 : Appréciation des enseignants du niveau de maitrise de l'expression orale..... 68

des apprenants et leurs attitudes faces aux activités de cette compétence 68

Tableau no 21 : Appréciation du contenu matière en expression orale et le temps imparti 74

aux activités servant à l'enseignement de l'expression orale..... 74

AVANT-PROPOS

Les effectifs élevés des apprenants dans les établissements scolaires entrainent une entrave dans le processus de l'évaluation de la compétence de l'expression orale en français. La manière de gérer les apprenants pose en générale pas mal de difficultés et plus particulièrement en évaluation de l'expression orale.

L'insuffisance du temps, la non-maitrise de la pédagogie de grands groupes par certains enseignants et l'absence des matériels didactiques adéquats en sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants.

Pour cette raison, les stratégies de la maitrise de la pédagogie de grands groupes présentent un intérêt pour faire face aux difficultés de la gestion de ces grands groupes lors de l'évaluation de l'expression orale.

Ce travail de recherche intervient dans le but de faire une analyse relative à ces difficultés pour les classes de 1re et 2e année Langues de la DCE MUHA et MUKAZA afin d'y montrer une amélioration.

Somme toute, le lecteur de ce mémoire épris généralement de l'évaluation de l'expression orale en français et particulièrement en d'autres langues découvrira pas mal de difficultés liées à l'évaluation de l'expression oral dans les classes pléthoriques et les stratégies susceptibles d'animation y relative afin de parvenir à destination d'objectifs qu'il s'est fixés.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Contexte et motivation du choix du sujet

Dans l'enseignement des langues, l'accent est mis sur la maitrise de toutes les compétences linguistiques sans exception aucune. À ce sujet, TAGLIANTE (1994: 42) explique que *« enseigner une langue en pratiquant une approche communicative, c'est croire en l'idée que l'apprentissage de cette langue ne sera efficace que si l'on fait employer ladite langue à des fins communicatives ».* Pour ce faire, il est indispensable que chaque apprenant ait un temps de développer, dans le cadre de sa scolarisation, cette compétence communicative visée. Cependant, pour les classes à effectifs élevés, cette opportunité individuelle pourrait ne pas être offerte à tout un chacun pour diverses raisons, principalement liées au manque de temps pour pouvoir accorder la parole à tout le monde. Cela empêche donc à l'enseignant d'évaluer toutes les compétences qui n'auront pas bénéficié de l'attention voulue lors du processus de l'enseignement-apprentissage.

Conscient de cela, nous avons choisi de nous focaliser sur l'identification des principales difficultés pouvant handicaper l'évaluation de la compétence de l'expression orale en français dans les classes surpeuplées de la section Langues, plus précisément dans les classes de 1re et 2e années, de la DCE MUHA et MUKAZA. La raison qui sous-tend le choix de notre sujet est que nous avons constaté que les enseignants qui font face à de telles difficultés ne voient pas comment s'en sortir puisqu'ils hésitent à exploiter les nouvelles techniques d'évaluations au sein de la classe. Celles-ci demeurent confuses et ambiguës pour eux. Nous espérons donc analyser ces difficultés et proposer des stratégies pour combler ces lacunes.

Ainsi, comme nous le savons, la langue permet aux personnes de nouer des contacts avec d'autres locuteurs, d'échanger des informations, d'exprimer des idées, des opinions et des émotions, ... Mais pour se faire, les spécialistes de l'enseignement des langues doivent trouver des méthodes pour apprendre à parler et à écrire. Cependant, dans les classes à effectif élevés, la situation est complexe car ce ne sont pas toutes les méthodes qui peuvent rendre la classe de plus en plus dynamique. La pédagogie de grands groupes semble la plus efficace pour résoudre les problèmes connus par ces classes.

Par ailleurs, l'enseignement actuel désire que l'apprenant soit mis au centre du processus d'enseignement-apprentissage. À cette fin, les pratiques de la pédagogie de grands groupes seraient un moyen efficace pouvant contribuer dans la participation de la classe entière.

À titre illustratif, dans ladite approche pédagogique, pédagogie des grands groupes, sur un sujet donné, les apprenants se mettent à discuter afin de trouver une solution consensuelle. C'est ainsi donc qu'ils se complètent parfois dans leurs argumentations. À la fin de leur travail comme pendant son exécution, chaque apprenant peut jouer n'importe quel rôle. Il pourra jouer le rôle du représentant du groupe, celui du modérateur ou bien du rapporteur (le gestionnaire du temps), mais aussi celui du secrétaire dont le rôle essentiel est de rassembler les arguments forts des membres du groupe afin de produire un document défendable. Cette diversité des rôles permet de maximiser les opportunités de prise de parole de chaque membre d'un groupe.

Pour clore, dans les classes de 1re et 2e de la section Langues, une importance particulière est accordée à l'évaluation des compétences de la lecture-compréhension et celle de la production écrite des apprenants. La preuve en est que, tout au long de son cursus scolaire, les connaissances et les compétences de l'apprenant sont évaluées essentiellement par écrit. Chacun conviendra que cette forme d'évaluation ne peut pas vérifier toutes les compétences communicatives. Elle devient ainsi, comme le soulignent NDUWINGOMA et NDEREYIMANA (2020: 3), *« une activité réalisée en vue de remplir les formalités administratives »*.

Ce qui précède nous a motivé à essayer de découvrir les difficultés qui sont à l'origine de la non-considération d'autres compétences lors de l'évaluation; en l'occurrence l'expression orale.

2. Problématique de recherche.

Le système éducatif burundais connait le français non seulement comme une langue enseignée depuis l'école fondamentale mais aussi comme *une langue d'enseignement-apprentissage* (République du Burundi, 2019). C'est aussi une langue utilisée dans l'administration mais aussi dans la communication entre les instruits. Dans cette même logique, HABINDAVYI (2020 :5) rappelle que : « *cette langue, après le kirundi langue maternelle, est aussi une langue d'administration et de prestige* ». Ce qui signifie qu'elle occupe la deuxième place après le Kirundi Langue maternelle.

À côté de cela, avec la réforme du système éducatif de 2013 et pour bien acquérir toutes les compétences communicatives, le Burundi a introduit de nouveaux procédés didactiques et évaluatifs.

Scientifiquement, l'évaluation de la compétence d'expression orale est presque impossible dans les classes nombreuses du fait que cette compétence est parfois ignorée lors du processus d'enseignement-apprentissage pour diverses raisons :Le temps imparti pour chaque leçon est insuffisant pour faire participer la totalité de la classe, les activités de développement de cette compétence ne sont pas suffisantes dans les cahiers supports-élèves en usage actuellement dans la section Langues, etc.

À côté de ces problèmes liés à l'évaluation de la compétence de l'expression orale dans les classes pléthoriques de la section Langues, NGAMASSU (2005 :4) en ajoute d'autres. Selon lui, les difficultés de l'évaluation de la compétence de l'expression orale dépendent en générale « *de la croissance démographique incontrôlée que connaissent les pays en voie de développement, du déficit chronique en mobilier scolaire, du manque d'outils didactiques et de l'insuffisance quantitative et qualitative du personnel enseignant et des moyens financiers* ». Par rapport à ces propos nul ne peut refuser que le système éducatif burundais connaisse de telles difficultés. Lors de l'évaluation de la compétence de l'expression orale, les enseignants se retrouvent en difficultés face aux effectifs élevés en classe. Il s'observe ainsi l'absence du matériel didactique adéquat permettant de promouvoir l'évaluation de la compétence de l'expression orale. Signalons qu'il s'observe une absence des infrastructures vastes, et que des ressources humaines et financières demeurent en deçà des niveaux qu'il aurait fallu pour pouvoir gérer efficacement le nombre élevé des apprenants.

Nous ne pouvons pas passer sans signaler que cette pléthore des classes est aussi la conséquence de la croissance démographique à un degré exorbitant que le monde en général et le Burundi en particulier connait.

Pour faire face à ces difficultés de l'évaluation de la compétence de l'expression orale en français dans les classes pléthoriques, NGAMASSU (2005 :5) avance que « *face à l'improbabilité du retour à une situation de classe à effectifs raisonnables, il faut faire contre mauvaise fortune bon cœur en mettant en place des démarches méthodologiques et techniques adaptées à ce contexte particulier* ».

Ici, l'enseignant ne doit pas se plaindre du surnombre mais plutôt il doit avoir recours à des stratégies susceptibles de lui permettre de gérer sa classe lors de l'évaluation de la compétence de l'expression orale. C'est le cas par exemple de la pédagogie de grands groupes.

Compte tenu de cette problématique, nous nous sommes posé les questions suivantes :

1. Quelles sont les principales causes de la baisse du niveau des apprenants en classe pléthorique ?

2. Est-ce que la pléthore des apprenants, la non-maîtrise des formes de l'évaluation en grands groupes et le temps imparti pour chaque leçon n'exercent pas un impact négatif sur l'évaluation en expression orale ?

3. Les cahiers supports-élèves de la section Langues favorisent-ils l'évaluation de la compétence en expression orale?

Ce sont ces questions qui nous ont conduits à entreprendre la présente recherche afin de comprendre ce qui serait à l'origine de ce problème et essayer de proposer des solutions pour y remédier.

3. Objectifs de recherche.

Les objectifs de recherche de ce travail sont repartis en deux catégories : d'abord un objectif général et enfin des objectifs spécifiques.

3.1. Objectif général.

Notre travail de recherche vise à montrer des stratégies pour améliorer l'évaluation de la compétence de l'expression orale dans les classes à effectifs élevés.

3.2. Objectifs spécifiques.

Spécifiquement, notre recherche vise à :

1. Identifier les difficultés qui handicapent l'évaluation de la compétence de l'expression orale dans les classes à effectifs élevés.

2. Vérifier si les activités prévues dans les cahiers supports-élèves aident à évaluer la compétence de l'expression orale dans les classes pléthoriques.

3. Proposer des stratégies de l'évaluation de la compétence de l'expression orale en contexte des grands groupes.

4. Hypothèses de recherche

De LANDSHEERE (1976 : 22) définit le concept d'hypothèse comme « *une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables* ». De ce fait, les réponses provisoires par rapport à nos questions de recherche sont les suivantes :

4.1. Hypothèse générale

L'évaluation de la compétence de l'expression orale en français serait rendue difficile par les effectifs élevés des classes.

4.2. Hypothèses spécifiques

1. Les effectifs élevés d'apprenants et absence des matériels didactiques adéquats pendant l'évaluation de la compétence de l'expression orale en grands groupes influeraient sur la baisse du niveau des apprenants en classe pléthorique.

2. La pléthore des apprenants, la non-maîtrise des formes de l'évaluation en grands groupes et le temps imparti à l'enseignement de la production orale seraient certaines des difficultés qui entravent l'évaluation de la compétence de l'expression orale.

3. Le contenu matière des cahiers supports-élèves en usage au Post Fondamental, Section Langues ne favoriserait pas l'évaluation de la compétence de l'expression orale dans une classe nombreuse.

5. La méthodologie de recherche

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons eu recours aux méthodes suivantes :

- **Méthode documentaire**: Nous avons fait une analyse documentaire des cahiers supports-élèves des classes de 1re et 2e année Langues pour vérifier si les activités de la compétence de l'évaluation de l'expression orale proposées sont suffisantes et permettent l'évaluation de cette compétence en situation de grands groupes.

- **Enquête par questionnaire** : Dans certaines écoles de la DCE MUKAZA et MUHA ayant la section langues, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des enseignants des classes de 1re et 2e année afin de recueillir les données permettant de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

- **Observation des pratiques de classes**: Pour nous rendre compte des réalités pratiques, nous avons effectué des observations des leçons d'évaluation de la compétence de l'expression orale dans les mêmes classes enquêtées afin d'avoir des éléments pouvant compléter ceux reçus par questionnaire.

6. Délimitation du sujet

Notre travail de recherche se limite en principe sur l'identification des principales difficultés d'évaluation de la compétence de l'expression orale en français dans les classes pléthoriques comme facteurs de la baisse du niveau des apprenants en expression orale. Cette analyse a été faite dans les classes pléthoriques de 1re et 2e années de la section Langues de certaines écoles de la DCE MUHA et MUKAZA.

En effet, nous allons agir en essayant d'analyser la situation vécue sur terrain par les enseignants de langue française, voir si les techniques de la pédagogie de grands groupes peuvent contribuer pour la bonne gestion de ces effectifs, dans le but également de développer leurs aptitudes verbales voire sociales.

En outre, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en classe de 1re et 2e Langues nous a motivés car ces apprenants sont confrontés à plusieurs défis. Dans ces classes, les apprenants sont nombreux parce que depuis longtemps, l'enseignement général au Burundi reçoit un grand nombre des apprenants par rapport aux autres sections. On rappellera qu'au Burundi il y a très peu d'écoles techniques. Et cela est devenu de plus en plus grave depuis 2005, l'année où on a déclaré la gratuité scolaire pour les apprenants de l'ECOFO, le cycle qui prolonge aujourd'hui jusqu'en 9e année.

Enfin, faute du temps ainsi que des moyens nécessaires, nous ne pouvons pas prétendre faire une étude complète sur les difficultés d'évaluation de la compétence de l'expression orale en français dans les classes pléthoriques comme facteurs de la baisse du niveau des apprenants en expression orale dans tout le pays.

Nous nous sommes dirigés seulement vers certaines classes de 1re et 2e années de la DCE MUHA et MUKAZA tout en espérant y trouver des données pouvant caractériser tout le pays en général.

La raison qui sous-tend ce choix est que les enseignants de ces écoles sont mieux placés pour nous fournir des données permettant de cibler les difficultés liées à l'évaluation de la compétence de l'expression orale.

Par-là, nous nous sommes appuyé sur les propos de MUCHIELLI, R. (1973 : 18) qui dit que :

« C'est en fonction des besoins de l'enquête et de ses contraintes (temps, budget, nombre, surface d'enquête) que le promoteur d'un sondage choisit sa méthode d'échantillonnage. »

7. Articulation du travail

Le présent travail de recherche est bâti sur trois chapitres. Le premier chapitre s'intitule cadre conceptuel et méthodologique. Dans ce chapitre, il est question à élucider des concepts clés du sujet de recherche ainsi que la présentation méthodologique.

Le deuxième chapitre de notre travail de recherche s'intitule classes pléthoriques et évaluation de l'expression orale. Sur ce même chapitre, il est à dégager quelques théories que nous avons récoltées et à présenter des activités de l'évaluation de l'expression orale dans les classes à effectifs élevés.

Le troisième et le dernier chapitre s'intitule présentation, analyse et interprétation des résultats de recherche. Dans ce dernier chapitre, il est réservé à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats recueillis en premier lieu par l'analyse des cahiers supports-élèves, par l'observation des pratiques de classes en deuxième lieu et en troisième et dernier lieu par le questionnaire d'enquête.

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE

Ce premier chapitre est centré sur l'élucidation des concepts clés et la présentation méthodologique de notre recherche. Il s'agit en premier lieu de définir différents concepts qui vont intervenir au cours de notre travail de recherche. Nous allons ensuite passer en revue les outils et techniques utilisés dans notre recherche afin de vérifier les hypothèses que nous nous sommes données.

I.1. Définition des concepts clés du sujet

I.1.1. Évaluation

Évaluer est une activité très récurrente dans différents domaines de la vie quotidienne de l'individu. RAYNAL ET RIEUNIER (1997 :133) disent qu'*« évaluer est une action de mesurer, c'est-à-dire attribuer une valeur à quelque chose : événement, situation, individu, produit […] »*.

Dans le contexte d'enseignement-apprentissage, qui est le nôtre, tout formateur doit accomplir deux grandes tâches essentielles : celle de faciliter l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être et celle d'évaluateur, c'est-à-dire qu'il doit chaque fois se rendre compte de l'atteinte des objectifs par ses apprenants en vue de prendre des décisions conséquentes.

De leur côté, CHAMPY ET ETEVE (2005 :391) soulignent qu'« *évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision* ».De ce qui précède, nous déduisons alors qu'évaluer dans le domaine de l'enseignement consiste à collecter des informations sur l'activité d'enseignement-apprentissage déjà réalisée ou en cours de réalisation en vue de porter un jugement de valeur sur celle-ci afin de prendre des décisions y afférentes.

GALISSON et COSTE, (1976 :198) quant à eux définissent l'évaluation comme

> la mesure, selon des modalités éprouvées, donc en principe objectives et indépendantes du jugement personnel de l'examinateur ou de l'expérimentateur, des résultats obtenus : Soit par un individu ou une population d'individus en situation d'apprentissage ; Soit par la mise en œuvre d'une méthode ou d'un matériel d'enseignement dont on cherche à déterminer la valeur intrinsèque ou relative.

Selon CUQ ET GRUCA, (2009 :209), l'évaluation est un rapport central que toute formation instaure entre les objectifs plus ou moins énoncés au départ, déterminant un programme de connaissances à acquérir et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particulièrement fiables.

Toute formation doit avoir des objectifs qui doivent être énoncés au départ afin de faire une évaluation pour vérifier si les objectifs ont été atteints ou non. Selon les objectifs fixés par l'évaluateur, on distingue alors trois grands types d'évaluations : évaluation formative, l'autoévaluation et l'évaluation sommative.

I.1. 2. Définition du concept oral en didactique

Selon le dictionnaire Paul Rober t (1966 :706), l'adjectif ou nom « oral (e) » vient du latin « os » ou « oris ». Il signifie « qui *se fait par la parole, qui est énoncé de vive voix, qui se transmet de bouche en bouche »*. Ce concept est très souvent employé par GALISSON et COSTE (1976 : 386) dans différentes et synonymes utilisations comme « code oral », « discours oral » et « langue orale ».

Quant à CUQ (2003 : 182), il explique que l'oral a récemment connu une remontée sans précédent dans l'enseignement des langues, notamment le FLE : l'oral a référé l'écrit. Ainsi vit-on les cahiers supports-élèves mettre l'accent sur les différences en terme de contraintes de communication : comme aux critères communicativement économiques d'immédiateté, à l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustement, à la présence de référents situationnels communs et à la possibilité de recours à des procédés non verbaux qui caractérisent la communication orale.

On oppose souvent les caractéristiques de l'écrit que sont la communication différée, la possibilité de reprise de la lecture, la nécessité d'anticiper les comportements du lecteur et de lui fournir des explications suffisantes, et le transcodage linguistique. Ce sont ces caractéristiques de l'oral, dont la linguistique du XXe siècle a su montrer les avantages qui ont légitimé la communication orale dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes.

En outre, dans la classe de FLE, l'oral est conçu, comme le montre **la Commission Nationale des Programmes (2009 : 14),** « *le médium de toutes les activités de la classe, c'est pour cette raison qu'il ne faut pas le considérer uniquement comme un moyen mais aussi comme un objet d'apprentissage* ». Si, dans une situation d'apprentissage, l'interaction est absente ou insuffisante, il serait difficile de vérifier si les objectifs sont atteints ou pas. Plus encore, nous constatons qu'à l'absence de la communication, l'apprentissage d'une langue ne pourrait pas aboutir à son but.

I.1.3. L'expression orale

Selon BUTARE THADDEE *et al.* (2009-2010 : 4), *« La production orale appelée aussi « expression » ou « communication » orale, est une compétence qui consiste à s'exprimer dans diverses situations de communication. Elle est la plus naturelle des formes d'expression car la parole demeure le moyen de communication le plus utilisé dans la vie courante »*.

Dans une classe, la production orale est une compétence qui est travaillée comme tant d'autres. Cette compétence consiste à accorder l'occasion aux apprenants de pouvoir s'exprimer et de prouver leurs aptitudes.

Dans cette même logique, ROEGIERS (2006: 65) définit la compétence comme « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations* » et ajoute aussi qu'elle est *« un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités* ».

De ce qui précède, nous déduisons la compétence orale comme étant une aptitude qu'a l'apprenant de s'exprimer oralement et qui lui permet de résoudre une situation-problème de la vie par une mobilisation des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) acquises au terme d'une formation scolaire.

Autrement dit la compétence de l'expression orale est l'ensemble de règles intériorisées du sujet parlant et constituant leur savoir linguistique grâce auquel ils sont capables de prononcer et de s'approprier de la langue.

I.1.4. Grands groupes ou classe pléthorique

La notion de « grands groupes », terme utilisé dans une situation d'une classe nombreuse/pléthorique, est propre à l'Afrique francophone.
Selon CUQ et GRUCA (2005), c'est une notion qui a vu le jour en 1980 avec les pays membres de la CONFEMEN par l'aide de leurs maîtres enseignants. Ainsi, plusieurs appellations sont employées pour désigner cette notion de « grands groupes ».

Pour KONSEBO et SYLLA, (2015 : 3), les expressions utilisées pour désigner un « grand groupe » sont entre autres *« effectifs pléthoriques » ; « classes pléthoriques » ; « classes surchargées » ; « classes surpeuplées » ; « classes à larges effectifs » ; « classes nombreuses* ».
La gestion d'une classe ainsi qualifiée est alors difficile. Mais, qu'est-ce qu'un grand groupe ? COURTILLON (2003 : 103), fondant sa réflexion sur l'effectif, définit un grand groupe comme un groupe de 30 ou 40 apprenants, voire plus. Selon DIOUM (1995), une classe de plus de 45 apprenants n'est plus normale, elle est alors nombreuse. Ainsi, cet auteur fait le constat suivant :

> Dans la littérature spécialisée il semble se dégager un consensus pour parler de grand groupe à partir d'un effectif de 45 à 50 élèves par classe. Plus précisément, le chiffre 45 est le plus souvent avancé pour marquer la limite supérieure d'une classe dite « normale » dans les pays en voie de développement.

Pour CUQ et GRUCA (2005 : 346), on est en situation de « grands groupes » dans une classe où les effectifs dépassent souvent 50 et atteignent 80, voire 100 élèves.

Cependant, l'« effectif » n'est pas la seule variable concernée par une classe pléthorique. Une classe de moins de 45 apprenants peut aussi être considérée comme pléthorique si l'on tient compte d'autres facteurs comme l'âge, le niveau, les matériels didactiques, etc.

DE PERETTI, (1987*)* cité par KONSEBO et SYLLA (2015 : 3) sent ce problème et précise que : *« La notion de grand groupe est si complexe qu'il n'est pas satisfaisant de se fonder sur la seule variable quantitative pour la cerner. Outre le nombre, il importe, si on veut définir le grand groupe, de considérer bien d'autres variables : l'âge et le niveau des élèves, la matière enseignée, les conditions d'enseignement ».*

Ce même constat se retrouve chez NGAMASSU (2005 : 4) qui énonce que l'« *on peut dire que le nombre d'élèves constitue le principal critère définitionnel retenu. Pourtant d'autres éléments doivent être pris en compte, notamment les moyens, les matériels, la formation des enseignants, la motivation des élèves, l'adéquation des outils méthodologiques, etc*. ». Ainsi, le grand groupe reste indéfini et tend à être subjectif. C'est ce que font savoir d'autres chercheurs.

Pour CHAMPAGNE (1996 : 4), le grand groupe est « *celui qui est considéré comme tel par chaque enseignant, celui où il sent que les choses ne sont plus pareilles, celui qui fait augmenter de façon nette l'impression d'avoir des papillons dans l'estomac au moment de l'affronter*. »

Selon DAH, (2002 :17), on parle d'un « grand groupe » lorsque, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants peut devenir un obstacle à la communication.

De toutes ces tentatives de définitions, celle des chercheurs de l'éducation de la CONFEMEN cités par KONSEBO et SYLLA, (2015 : 4), semble toucher tous les pôles :

> On est en situation de grand groupe à partir du moment où dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur réducteur, parmi d'autres, pour l'application des méthodes habituelles d'enseignement et d'évaluation et pour l'efficacité et l'équité du système d'apprentissage.

Bref, dans le domaine pédagogique, « un grand groupe » est une classe où l'effectif d'apprenants dépasse la capacité d'accueil, où l'enseignant est dans l'incapacité de suivre de près tous ses apprenants et de pratiquer par exemple la pédagogie différenciée. Beaucoup de chercheurs convergent sur l'idée qu'à partir de 45 apprenants, la classe est nombreuse bien que d'autres facteurs interviennent aussi pour définir une classe nombreuse.

I.2. Présentation méthodologique

Tout travail de recherche exige de suivre une certaine méthodologie pour recueillir les informations. En effet, pour rendre les résultats plus fiables, la définition du chemin suivi joue un rôle prépondérant. C'est dans cette logique que ce chapitre décrit les méthodes que nous avons utilisées pour recueillir les informations. Il s'agit de la méthode documentaire, du questionnaire et de l'observation des pratiques de classes. Ce chapitre nous aide ensuite à décrire notre population d'enquête.

I.2.1. Techniques et outils de collecte des données

Pour pouvoir bien réaliser notre recherche, il nous est aussi important de chercher les techniques et outils de collecte des données.

À ce niveau, nous nous sommes référés à LE ROY et PIERRETTE (2012 :7) qui disent ce qui suit : *« La collecte d'informations en sciences sociales peut se faire à partir des trois méthodes : l'observation, l'entretien et l'enquête. C'est en fonction de l'objet d'étude que le chercheur va privilégier une méthode plutôt qu'une autre, même si celles-ci sont bien souvent complémentaires ».*

On comprend bien que l'utilisation de telle ou telle méthode dépend de la nature du sujet.

En ce qui nous concerne, nous avons jugé bon d'utiliser la méthode documentaire, l'enquête et l'observation des pratiques de classes.

I.2.1.1. La méthode documentaire

La méthode documentaire a été appliquée sur les cahiers supports-élèves utilisés dans l'enseignement du français ; sections Langues. Il s'agissait d'une analyse faite sur ces cahiers supports-élèves visant à vérifier la place accordée à l'expression orale dans l'enseignement du français ainsi que les activités proposées pour favoriser la maîtrise de cette compétence de la production orale chez les apprenants.

I.2.1.2. Questionnaire d'enquête

En deuxième lieu, nous avons choisi d'utiliser l'enquête par questionnaire.

En préférant cette technique d'enquête, nous nous sommes inspirés de BARDIN (2016 :1). Selon lui, « *l'enquête est une méthode de recueil d'information sur un grand nombre de personnes, en interrogeant seulement quelques-unes d'entre elles* ».

Le recours à l'enquête, comme méthode de collecte des données, a été motivé par l'objectif de recevoir facilement les informations auprès de nos enquêtés.

Après avoir trouvé la méthode de recherche, l'étape suivante était de chercher l'instrument de collecte des données. À cela, nous avons privilégié le questionnaire écrit qui, selon JAVEAU (2002 :29) est « *un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé (enquêté)* ».

En priorisant le questionnaire comme outil de recueil d'informations, nous avons compté sur ses avantages. En effet, le questionnaire permet à l'enquêté d'avoir un temps suffisant de lire le questionnaire.

Il lui permet aussi de répondre aisément car il n'est pas obligé de répondre en présence de l'enquêteur. À ces avantages, MAJAMBERE (2020 :48) ajoute que le questionnaire « *est d'abord très flexible, donc facile à transporter, ensuite, il demande peu de temps et peu d'argent. Il permet aussi de recueillir beaucoup d'informations à des variables très diversifiées* ».

Les questions figurant sur ledit questionnaire des enseignants sont de deux types : questions fermées et ouvertes.

I.2.1.3. L'observation

L'exécution d'un travail de recherche combine des informations quantitatives et qualitatives. Dans notre travail, la précédente méthode (par questionnaire d'enquête) nous a permis de recueillir en grande partie des données quantitatives pour des questions fermées.
Cependant, il nous paraissait incontournable d'avoir des données qualitatives pour arriver aux résultats fiables. La méthode d'observation s'est révélée ainsi efficace pour se procurer des données qualitatives.

D'ailleurs, ALBARELLO (1999 :83) précise ceci :

« L'observation directe consiste à recueillir des informations sur les agents sociaux en captant leurs comportements et leurs propos au moment où ils se manifestent. Son avantage est de saisir les phénomènes sur le vif et de ne pas dépendre des réponses voire des interprétations des enquêtés comme dans le cas de l'entretien ou du questionnaire ».

Parmi les différentes procédures d'observation, la procédure d'observation systématique (qui emploie une grille d'observation) a retenu notre attention. Ce choix nous a ainsi conduit à l'élaboration d'une grille d'observation de l'évaluation de l'expression orale en classes pléthoriques. En effet, l'élaboration de cette grille d'observation n'a pas été faite par hasard. Elle a été conçue pour nous permettre de nous rendre compte des pratiques d'évaluation précises.

Premièrement, nous voulions nous rendre compte de comment sont évalués les apprenants en compétence de l'expression orale pour une classe nombreuse. Deuxièmement, il était question de nous rendre compte des activités privilégiées par l'enseignant pendant l'enseignement-apprentissage de l'expression orale et les critères de correction pendant l'évaluation de la compétence de l'expression orale en groupe.

I.2.2. Délimitation du terrain de recherche

Notre recherche devrait normalement se réaliser dans tous les établissements de la

République du Burundi ayant la 1re et 2e année Langues, et dont ces classes concernées enregistrent un surnombre d'apprenants. Mais, comme l'accès à ces établissements exige plus de temps et de moyens financiers, nous nous sommes uniquement limités aux DCE MUHA et MUKAZA. Mais là aussi, toutes les écoles n'ont pas été retenues.

Dans les 11 écoles publiques qui sont dans la DCE MUKAZA et les 7 écoles publiques se trouvant dans la DCE MUHA, nous avons seulement pris un échantillon de 13 écoles. Pour les sélectionner, nous nous sommes inspirés de la méthode de N'DA (2015 :102) que nous reprenons ci-après :

> Le chercheur inscrit le nom de chaque individu sur la liste et lui assigne un numéro d'identification. Les noms peuvent être écrits sur des bouts de papier et déposés dans une urne ; on mélange, puis on tire un nom à la fois jusqu'à ce que le nombre d'éléments désiré pour constituer l'échantillon soit atteint.

Pour donner les mêmes chances à toutes les écoles, nous avons d'abord pris 18 morceaux de papiers sur lesquels nous avons écrit les noms de 18 écoles. Puis, nous les avons pliés et mis tous les 18 morceaux sur la table. Nous avons enfin demandé à un camarade de choisir au hasard 13 morceaux de papiers.

Les noms des écoles retenues sont les suivants : LM MUSAGA, LM NYAKABIGA, LM KANYOSHA, LM LAC TANGANYIKA II, LM LAC TANGANYIKA I, LM ROHERO, LM BWIZA, LM KIBENGA, LM RUZIBA, LM BUYENZI, LM MUTANGA Sud, L COMIBU BUYENZI et LM Notre Dame de ROHERO.

Signalons que les cinq écoles qui n'ont pas eu la chance d'être choisies sont Lycée de la convivialité de KANYOSHA, LCND de VUGIZO, L M de GITARAMUKA, L M de RUZIBA et Petit Séminaire de KANYOSHA.

I.2.3. La population d'enquête

Dans tous les cas, lorsque l'on est en train de réaliser un travail de recherche, l'on doit toujours indiquer la taille de la population d'enquête.

Par population d'enquête, on entend selon MUCCHIELLI, R. (1993 :19), « […] *l'ensemble du groupe humain concerné par des objectifs d'enquête* ».

Par cette citation, nous trouvons que les personnes qui constituent la population d'enquête doivent obligatoirement être des personnes concernées par les objectifs de recherche.

Pour ANGERS (1997 :226), la population d'enquête est l'« *ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation*».

Dans cette définition, nous remarquons que la population d'enquête doit comprendre des éléments ou des personnes qui ont des points communs. De cela ROGERES, P. (1971 : 56) avance l'idée selon laquelle « *le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi comme l'échantillon* ».

Nous estimons opportun de rappeler que, étant conçue comme l'ensemble d'individus sur lesquels portent l'enquête, la population d'enquête doit disposer des compétences manifestes pour répondre aux questions de recherche.

Pour le présent travail, notre population d'enquête est constituée de tous les enseignants de FLE œuvrant au post fondamental de la Direction Provinciale de l'Éducation (DPE) de la Mairie de Bujumbura, plus précisément ceux des classes de la 1re et 2e année Langues de la DCE MUHA et MUKAZA. Nous donnons ci-après la répartition de ladite population d'enquête par DCE et par établissement scolaire.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les établissements de la DCE MUKAZA qui ont la section Langues.

Tableau n°1: Établissements publics de la DCE MUKAZA ayant la section Langues

N°	**Établissement**	**Nombre d'enseignants de la 1re et 2e Langues**
1	L du Lac Tanganyika 1	1
2	L du Lac Tanganyika 2	1
3	L Scheppers NYAKABIGA	1
4	L Vugizo	1
5	LM Buyenzi	1
6	LM Bwiza	1
7	LM de la COMIBU	2
8	LM Mutanga Sud	1
9	LM Nyakabiga	2
10	LM Rohero	1
11	Lycée Notre Dame (LND) de Rohero	1
Total		**13**

Après cette présentation des établissements de la DCE MUKAZA, nous présentons ensuite ceux de la DCE MUHA.

Tableau n°2: Établissements publics de la DCE MUHA abritant la section Langues

N°	**Établissement**	**Nombre d'enseignants de la 1re et 2e Langues**
1	L M KANYOSHA	1
2	LM GITARAMUKA	1
3	LM KIBENGA	1
4	LM MUSAGA	2
5	LM RUZIBA	1
6	Lycée de la Convivialité de KANYOSHA	1
7	Petit Séminaire de KANYOSHA	1
Total		**8**

On remarque alors que nous avons au total une population de 21 enseignants. Nous signalons que le nombre de l'échantillon des enseignants sera déterminé en fonction de la population ci-haut indiquée.

I.2.4. Échantillon d'enquête

Après avoir déterminé la population d'enquête, nous avons procédé à la détermination de l'échantillon d'enquête. Mais, avant que nous précisions le nombre de l'échantillon pour chaque cas, définissons d'abord le concept d'« échantillon ».

Le verbe dérivé du mot « échantillon » est « échantillonner » qui signifie selon HABOURY (2009 :591), « choisir *les personnes qui seront interrogées au cours d'une enquête par sondage, en vue d'obtenir un résultat représentatif de celui qui serait obtenu si toute la collectivité intéressée était interrogée* ».

Le substantif « échantillon » devient alors d'après ROBERT (1966 :805), « *une fraction d'une population destinée à être étudiée par le sondage* ».

Quant à EBERT (2016 :19), il considère qu'« *un échantillon peut être défini comme un segment ou une partie de la communauté étudiée qui porte les caractéristiques de cette communauté et qui la représente en ce qui concerne l'objet de la recherche* ».

Sur base de ces définitions, nous découvrons que lors de la recherche, toute la population ne doit pas être enquêtée mais qu'on doit plutôt chercher un nombre qui représente la population idéale. On comprend donc que le nombre de la population diffère du nombre de l'échantillon d'enquête.

EBERT (2016 :20-21) distingue deux types d'échantillons à savoir les échantillons aléatoires et échantillons non aléatoires. Selon cet auteur,

> Les échantillons aléatoires sont ceux dans lesquels il y a une chance égale pour chaque élément de la population étudiée de faire partie des unités de l'échantillon tandis que l'échantillonnage non aléatoire est utilisé lors qu'il est difficile d'accéder à un échantillon aléatoire parce que la population de recherche n'est ni déterminée ni définie.

Pour le cas de notre recherche, le choix de l'échantillon des enseignants a été fait aléatoirement. Nous avons donc maintenu le nombre d'enseignants, 15 enseignants prestant dans les 13 écoles retenues pendant la délimitation du terrain.

I.2.5. Les écoles visitées pendant l'observation des pratiques de classes

Pour l'observation des pratiques enseignantes des leçons de vocabulaire, 3 écoles ont retenu notre attention. En effet, nous nous sommes inspirés des théories de JAVEAU et *al.* (1989 : 71-77) sur l'échantillonnage par les quotas. Ces théories reposent sur une population-mère dont les contours sont dessinés par l'objet et les moyens d'enquête.

Avec la méthode par quotas, partant des caractéristiques communes de cette population-mère, on construit délibérément un échantillon ayant les mêmes caractéristiques en valeur relative. Autrement dit, on construit un échantillon en y reproduisant certaines variables importantes dans la population de leur distribution.

I.2.6. De la conception d'une grille d'observation

Les visites que nous avons effectuées dans les écoles ayant les classes de 1re et 2e Langues de la DCE MUHA et MUKAZA avaient pour but de nous permettre de nous rendre compte des modalités pratiques de l'évaluation de l'expression orale et la manière dont elle est évaluée en situation d'une classe pléthorique.

De ce fait, le but de ces visites était basé sur les modalités suivantes :

- Les techniques de gestion d'une classe pléthorique pendant les activités d'apprentissages et d'évaluation. Il s'agissait ici de voir comment l'enseignant forme les groupes (l'enseignant privilégie des groupes homogènes ou des groupes hétérogènes), la nature des activités qu'il privilégiait (activités/sujets d'évaluation individuels ou en groupes).
- L'attitude de l'enseignant au cours d'une activité d'apprentissage ou d'évaluation. À ce point, il s'agissait de nous rendre compte de l'attitude de l'enseignant face aux erreurs éventuelles des apprenants, leurs difficultés au niveau de la prise de parole ou l'aisance de parole affichée par l'enseignant et la gestion du temps ;
- La maîtrise des critères de correction de chaque membre du groupe.

Comme la pléthore des effectifs constitue un critère de sélection des classes à soumettre à notre analyse, les écoles visitées sont celles ayant des classes dont l'effectif dépasse 60 apprenants. Ce sont le Lycée de la convivialité de KANYOSHA (1re Langues), le LM MUSAGA (1re Langues) et le LM BUYENZI (2e Langues).

I.2.7. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche

La collecte des données de terrain ne s'est pas passée sans difficultés. En effet, tout individu réagit différemment devant un stimulus. Cela a ainsi caractérisé notre chemin de collecte des informations. Lors des recherches par questionnaire, nous nous sommes tout d'abord heurté aux résistances de certains enseignants qui ont refusé de livrer leurs informations.

C'est ainsi que toute la population d'enquête n'a pas participé comme nous l'avions prévu au départ ce qui a fait que pour 15 questionnaires que nous avons distribués, nous avons collectés seulement 13 questionnaires. De plus, le chronogramme des activités que nous nous étions fixé au départ a été perturbé par la lenteur qui a caractérisé nos informateurs par rapport aux rendez-vous de récupération des questionnaires distribués qui n'étaient pas respectés.

Pour les observations des pratiques de classe, cette étape a connu beaucoup de difficultés. Certains enseignants ont refusé de nous accorder l'occasion de suivre leurs pratiques enseignantes et d'évaluation ou nous donnaient des rendez-vous non respectés.

I.2.8. Dépouillement des données du questionnaire d'enquête

Pour l'enquête par questionnaire, nos questions de recherche ont été regroupées en thèmes pour en faciliter le dépouillement. Dépouiller le questionnaire d'après JAVEAU (1972:32) signifie « *dégager des résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ». Nous déduisons de cela que le dépouillement du questionnaire ne se fait pas au hasard des données recueillies mais que c'est un travail qui doit beaucoup tenir compte des hypothèses de recherche qui ont été formulées dès le départ.

Ainsi, notre dépouillement des résultats s'est appuyé sur les thèmes conçus à cet effet. Nous avons en outre passé au traitement des résultats issus des observations des pratiques de classes pour confronter les réponses du questionnaire aux réalités du champ de travail. Pour garder l'anonymat de nos informateurs, les enseignants ont eu un code E (enseignant) suivi du numéro d'ordre.

En abordant l'étape du dépouillement, nous avons eu recours à deux méthodes : la méthode quantitative et qualitative. En effet, selon MUCCHIELLI (1973 : 55-56), la méthode quantitative « *consiste à analyser les informations recueillies en se plaçant au point de vue des objectifs de l'enquête […], à évaluer les résultats du point de vue de ses hypothèses […]. Elles sont précisées, mesurées, confirmées ou infirmées.* » Autrement dit, cette méthode s'intéresse à des résultats en données chiffrées et calculables en moyenne, en fréquence et en pourcentage.

Dans le même ordre d'idées, BOUDON (1969 : 31) souligne l'importance de la méthode quantitative en ces termes : « *Elle permet de recueillir sur un ensemble d'éléments des informations comparables d'un élément à l'autre. C'est cette comparabilité des informations qui permet ensuite le dénombrement et plus généralement l'analyse quantitative des données.* »

Ainsi, nous avons utilisé la méthode quantitative pour récolter des réponses fournies par nos enquêtés sous forme d'indicateurs dans les tableaux. Les mêmes tableaux nous permettaient de voir la fréquence de chaque indicateur ainsi que le pourcentage que représentent les sujets qui l'ont évoqué.

Concernant la méthode qualitative, nous l'avons utilisée pendant l'interprétation des données issues des questions semi-ouvertes.

Dans cette logique, nous avons aussi expliqué la raison qui a fait que telle réponse soit donnée par beaucoup de répondants et pourquoi il n'a pas été le cas pour les autres. La même méthode (méthode qualitative) nous a également aidés lors de l'interprétation des questions ouvertes.

Autrement dit, l'étude qualitative est descriptive et se concentre sur des interprétations des phénomènes scientifiques ou sociales et sur leurs significations. MAJAMBERE (2020 : 52), quant à lui, avance que la méthode qualitative « *consiste en la recherche de la qualité de l'information parmi les réponses ou propositions écrites* ». Ce même auteur ajoute que la méthode qualitative est avantageuse pour le dépouillement des questions de types ouvertes car « *celle-ci ne génère pas des données statistiques* […] ».

Ainsi, pour l'analyse et l'interprétation des données issues de l'enquête, nous avons adopté la méthode quantitative pour des données issues des questions fermées et la méthode qualitative pour des données résultant des questions ouvertes et semi-ouvertes. Après ce point qui est en rapport avec la méthodologie de recherche, qu'en est-il des résultats de notre recherche ?

Nous en rendons compte dans le troisième chapitre qui en fait la présentation, l'analyse et l'interprétation.

CHAPITRE II : CLASSES PLÉTHORIQUES ET ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE.

Au cours de ce deuxième chapitre, nous allons dégager quelques théories que nous avons récoltées sur l'évaluation de l'expression orale en contexte de grands groupes. Nous avons également présenté des activités de l'évaluation de cette compétence dans les classes pléthoriques.

II.1. La notion de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage

L'évaluation est, comme nous l'avons déjà vu dans la conceptualisation, un processus qui sert à mesurer et à prendre des décisions concernant la progression des enseignements-apprentissages des apprenants, par le biais d'une recueille des données, permettant de cerner les points forts et les points faibles de chaque apprenant.

Dans le processus de l'enseignement-apprentissage des apprenants, on distingue quelques types de l'évaluation à savoir l'évaluation formative, l'évaluation formatrice (l'autoévaluation), l'évaluation sommative ainsi que l'évaluation par les pairs.

II.1.1. Évaluation formative

Ce type d'évaluation est continu, elle se réalise pendant la séquence d'enseignement-apprentissage et elle a pour but de vérifier les comportements attendus chez l'apprenant. L'évaluation formative permet également de savoir si le niveau de maîtrise est atteint et de mettre l'accent sur les points forts et les faiblesses de l'apprenant. Par rapport à cela, TAGLIANTE (2005: 57) affirme que l'évaluation formative est: *« Un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles* ».

Dans le système éducatif burundais, les interrogations qui se font après chaque chapitre ou séquence d'enseignement ainsi que les examens de fin du trimestre sont un des exemples concrets de ce type.

L'évaluation formative a pour objectif principal la régulation du processus d'enseignement-apprentissage, il s'agit donc d'un processus de rétroaction, qui sert à réguler les modalités de fonctionnement d'un système à la base des résultats déjà obtenus.

Cela permet à l'enseignant de réorganiser le processus d'enseignement-apprentissage en fonction des besoins et des lacunes éprouvés ou affichés par les apprenants afin d'améliorer leurs apprentissages et de les guider vers la réussite.

À ce propos, DE LANDSHEERE (1976: 113) exprime que l'évaluation formative est:

> Une évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

Cela veut dire que ce type d'évaluation peut conduire l'apprenant vers l'autoformation et l'informer sur sa progression. Elle lui permet également d'intervenir dans son processus d'apprentissage et de modifier les modalités de fonctionnement selon ses besoins. L'évaluation formative est le type qui dresse un chemin de l'apprenant vers l'autoévaluation.

TARDIEU (2008: 199) a évoqué ce point en disant que : « *L'évaluation formative porte sur des éléments ponctuels, elle informe l'élève et le professeur sur un processus en cours, valide l'atteinte de paliers de progression ou la nécessité de proposer des activités de remédiassions* ».

Cette évaluation ne se traduit pas seulement en note car cette dernière ne pourrait pas seule résoudre toutes les lacunes. Mais, elle détermine également une démarche pédagogique vers l'autonomie de l'apprenant et un processus de formation optimale.

C'est ainsi que TAGLIANTE (2005: 15) indique que: *« L'information minimale donnée par la note est insuffisante en ce sens qu'elle ne donne aucunement à l'élève de moyens de l'amélioration et qu'elle ne constitue pour l'enseignant que le constat d'un échec* ».

Donc, pour pouvoir réguler un processus d'enseignement-apprentissage afin qu'il soit successible, il faut d'abord appliquer une évaluation formative. La note n'est qu'un reflet de la somme des connaissances et des compétences acquises dans l'apprentissage. Mais, l'évaluation formative prend en charge la meilleure façon pour maîtriser ces compétences et connaissances.

Ainsi, l'évaluation formative joue trois fonctions à savoir : le pronostic, le diagnostic et l'inventaire.

- **Le pronostic :** C'est la première évaluation qui se fait au début de chaque processus d'enseignement-apprentissage. Cette évaluation ayant pour fonction pronostique sert principalement à orienter l'apprenant dans son parcours scolaire. Elle vise à informer l'apprenant ainsi que l'enseignant sur le niveau réel de l'apprenant nouvellement intégré.

Les outils de cette évaluation sont des tests écrits ou oraux servant à évaluer les compétences possibles de l'apprenant. TAGLIANTE (2005 : 17) évoque ce point en disant ceci:

> Cette fonction de l'évaluation peut, par des tests particuliers (tests pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation. Dans certaines institutions de formation professionnelle, ce genre de tests d'aptitudes cognitives ou psychotechniques tend à définir si l'élève est ou non capable d'entreprendre tel ou tel type de formation.

Cela veut dire que cette fonction permet d'orienter l'apprenant et savoir sa position par rapport à sa classe, et par rapport aux objectifs fixés par l'institution/enseignant, qui permet par la suite à l'apprenant de prendre des décisions concernant son apprentissage. Elle constitue donc une sorte de bilan qui contient les points faibles de l'apprenant, ses connaissances, ses compétences relatives au savoir qu'il va acquérir.

- **Le diagnostic :** C'est l'étape de la prise d'information continue. Cette fonction de l'évaluation (deuxième) se présente tout au long de la formation (processus de l'enseignement-apprentissage).

Son rôle, tout comme dans l'enseignement de toutes langues et en particulier le FLE, est d'analyser l'avancement de l'apprenant afin de porter un jugement sur son état et de trouver, si nécessaire, des stratégies possibles de remédiation c'est-à-dire de lui fournir des explications supplémentaires sur les éléments qu'il ne maîtrise pas bien.

En effet, l'enseignant ne se contente pas d'évaluer sur toutes les parties déjà enseignées. En vérifiant le niveau de compréhension, il cherche plutôt, parmi les objectifs qu'il s'est fixés, ceux qui peuvent vérifier la progression de l'apprenant. Cette évaluation permet donc à l'apprenant d'avoir l'idée sur sa démarche d'apprentissage.

À ce sujet TAGLIANTE (2005 : 18) explique que :

> Cette évaluation, en cours de formation, permettra à chacun de vérifier l'acquisition étape par étape. Elle justifiera une régulation de l'enseignement : revenir en arrière, reprendre, creuser, approfondir, changer la tactique, etc. Elle donnera lieu à une réflexion personnelle de l'élève sur sa démarche d'apprentissage.

Lors de la préparation de cette évaluation, cela montre que l'enseignant choisit des objectifs qui lui semblent indispensables pour évaluer la présence ou l'absence de telles ou telles compétences nécessaires pour atteindre les objectifs fixés.

- **L'inventaire** : C'est l'évaluation qui clôture la formation. Au Burundi, nous dirons que cette étape constitue le type d'examen donné aux apprenants à la fin de chaque palier mais aussi celui qui clôture l'année voire le cursus.

Cette dernière étape de prise d'information sert principalement à certifier les apprenants ayant participé à ladite formation. Cette évaluation n'a pas seulement la fonction de certification. L'inventaire peut également intervenir au début de la formation suivante. A ce niveau TAGLIANTE (2005 : 18) montre que :

> Si l'inventaire intervient en préalable à un nouveau cursus de formation, il peut prendre la forme de l'évaluation critériée : un bilan de la maîtrise des objectifs du cursus antérieur servant à la fois de pronostic pour le cursus suivant. S'il marque la fin réelle du cursus, il prend la forme de l'évaluation sommative qui est, elle, le plus souvent certificative.

Dans le système éducatif burundais, l'inventaire prend le plus souvent la forme de l'évaluation sommative. Les apprenants terminant leurs cycles de formation passent la même évaluation. Cela leur permet à la fois d'être certifiés mais également de passer d'un cycle à l'autre.

II.1.2. L'autoévaluation

L'autoévaluation dite évaluation formatrice est le type constitué de l'idée que seul l'apprenant peut ajuster et réguler son apprentissage.

Comme tout type d'évaluation, cette évaluation vise le but de mesurer, juger, de décider, etc. À côté du jugement sur ses compétences, cette évaluation permet à l'apprenant aussi de poursuivre ses acquis et sa progression.

Ainsi, dans le dictionnaire de DFLE, CUQ (2003 : 30) définit ce concept comme étant :

> Une démarche prise en charge par celui qui apprend, c'est -à- dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités (Performances à prendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences seuils de réussite à appliquer) et la finalité.

À partir de cela, nous remarquons que l'apprenant lui-même peut détecter ses difficultés, ses lacunes, et pourra par conséquent choisir une démarche adéquate pour réguler ses faiblesses. Dans ce cas l'apprenant devient de plus en plus conscient de ses erreurs. Il peut juger ses produits dans le but de les améliorer. Dans ce contexte, GALISSON Robert (1980 : 72) a ajouté ceci : *« Il n'y a que l'autoévaluation pour permettre à l'apprenant de maitriser de bout en bout son apprentissage. »*

D'après cela on comprend que l'évaluation formatrice implique l'apprenant dans son apprentissage, l'aide à progresser et à avoir une autonomie d'apprentissage.

II.1.3. L'évaluation sommative.

Ce type d'évaluation intervient à la fin du processus d'enseignement-apprentissage ainsi qu'à la fin du cursus. Essentiellement, elle sert à certifier voire à classer les apprenants par rapport à des critères établis par le programme d'enseignement.

Selon TARDIEU (2008 : 199), l'évaluation sommative*:*

> Informe l'élève ou le professeur sur un résultat, valide un niveau atteint. Elle peut jouer un rôle certificatif déterminant pour le passage dans la classe supérieure ou l'obtention d'un diplôme. On parle aussi d'évaluation sommative continue qui additionne les résultats d'évaluation partielle réalisée au terme d'étapes définies de l'apprentissage pour produire un résultat.

Dans le même contexte DE LANSHEERE (1976 :) ajoute que *:*

> L'évaluation sommative emprunte à l'évaluation formative un certain caractère diagnostique, mais il est beaucoup plus général, l'évaluation porte ici soit sur une partie importante d'un cours par souci de clarté ; mais il peut s'agir aussi d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'une attitude ou d'une capacité…l'évaluation sommative se traduit par un score.

Cela veut dire que l'évaluation sommative intervient après une période d'enseignement - apprentissage et porte sur une matière entière de cette formation. Elle ne se traduit en points (score) pour déterminer la place de chaque apprenant. Pour cela, DE LANSHEERE (1976 :) avance l'idée que : « *l'évaluateur désigne les résultats objectifs obtenus à un test ou toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte des points selon des règles fixes*. »

Pour le cas de notre système éducatif, le concours de la 9e année, l'examen d'Etat pour les classes terminales sont les exemples concrets de l'évaluation sommative.

II.1.4. L'évaluation par les pairs

Cette évaluation s'effectue entre deux apprenants voire plus. Elle consiste à mettre l'apprenant en position d'un correcteur et à porter un regard critique sur le travail d'un autre apprenant par des aspects évaluables de ce travail. L'évaluation par les pairs favorise également l'interaction entre les apprenants. Elle permet à l'apprenant d'être actif et de participer au processus d'enseignement-apprentissage par la prise en charge de l'évaluation de ses camarades en déterminant leurs points forts et faibles.

À ce propos, LAFONTAINE (2007: 31) dit que l'évaluation par les pairs est une technique « *qui rend les élèves actifs et qui les amène […] à prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades* ».

Les objectifs de cette évaluation ne sont pas seulement la note finale mais l'installation de l'esprit évaluatif chez l'apprenant et son engagement dans le processus d'évaluation. L'apprenant bénéficie des erreurs faites chez ses pairs et ne les fait plus à son tour. Cette forme d'évaluation fournit une rétroaction. Plus les apprenants reçoivent des rétroactions, plus ils apprennent davantage.

L'évaluation par les pairs permet de faire un échange d'appréciation entre les apprenants ce qui les donne l'occasion de se situer dans la place de l'autre, comme le témoigne PORCHER (1995:113) en disant: « *L'évaluation par les pairs individualise les appréciations : l'apprenant reçoit l'évaluation d'un autre apprenant auquel, en retour, il propose la sienne. Il y'a donc une confrontation réciproque, chacun des partenaires se situant en situant l'autre et inversement.*»

Le fait de se mettre à la place de l'autre, analyser son travail et l'évaluer augmente le nombre des feedbacks reçus par l'apprenant et implique cognitivement les apprenants non actifs ou non engagés dans le processus d'apprentissage. Cela va, par la suite, intérioriser les principes de l'apprentissage ce qui augmente le gain d'apprentissage à un niveau supérieur. À cela HOUDE (1992: 94) ajoute que: « *Le travail à deux, permet à chacun des partenaires, sous certaines conditions, de progresser d'avantages qu'ils ne l'auraient fait en travaillant seuls* ».

D'après cet auteur, le travail collaboratif donne ses fruits mieux que le travail individuel par le biais de l'apprentissage par les erreurs des autres.

II.2. Les étapes de l'évaluation

La démarche évaluative se réalise par la mise en œuvre de différents paramètres. Elle est considérée comme un élément important pour assurer la réussite de l'évaluation des apprentissages.

Selon LUSSIER (1992: 13),

> *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste d'abord à recueillir des informations (résultats de mesure, appréciations, observations…) et à les rendre signifiantes ; à porter des jugements sur les données recueillies et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention de l'évaluation de départ.*

Généralement, toute démarche évaluative quelle que soit sa fonction comprend les mêmes étapes telles que: l'intention, la mesure et le jugement, afin de réaliser des décisions fiables.

II.2.1. L'intention

Cette première est l'étape de départ du processus d'enseignement. L'enseignant doit gérer son enseignement à fin d'établir des modalités d'évaluation de celui-ci. Si les objectifs ne sont pas clairement définis aux apprenants, cette évaluation n'a plus de valeur.

Dans le dictionnaire de la didactique du Français langue étrangère et seconde, CUQ (2003:) a défini cette étape en disant qu'elle:

« *Détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des taches évaluatives pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre* ».

Par rapport à cela, nous comprenons qu'on ne peut pas réaliser une évaluation sans être passé par cette étape qui détermine les objectifs dès le début, la façon de les installer durant ce dispositif, et à quel temps, ainsi que la prise des décisions adéquates afin d'aider les apprenants.

II.2.2. La mesure

L'étape de la mesure consiste à recueillir les données qualitatives et quantitatives par le biais de l'observation qui permet d'éclairer le jugement et la prise de décisions.

Cette étape de la mesure se fait en trois étapes: la collection des données, leur organisation et leur interprétation comme l'indique LUSSIER (1992: 23): « *mesurer, c'est aussi étudier les données recueillies et les organiser en prévision de leur interprétation* »

En peu de mots, on comprend que l'étape de mesure sert à tirer toutes les significations possibles par les données collectées.

II.2.3. Le jugement

A cette étape, il s'agit d'une appréciation qu'on donne sur les apprentissages. L'enseignant donne un sens aux productions de ses apprenants afin de les juger d'une façon objective.

À ce sujet, LUSSIER (1992: 29) précise que:

« *Le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies* »

Nous comprenons par-là que ce jugement doit s'appuyer sur des faits, des observations ou sur des résultats de mesures recueillies durant l'enseignement.

II.2.4. La décision

Cette dernière étape consiste à choisir une action à la suite d'une appréciation de l'enseignant sur les résultats obtenus par ses apprenants.
L'étape de la décision vise à situer les acquis durant l'évaluation pour montrer la maîtrise ou la non maîtrise des compétences qui sont sous forme d'objectifs. Les décisions que l'enseignant peut prendre varient selon le type d'évaluation et selon les besoins des apprentissages.

LUSSIER (1992: 35) souligne que:

> Prendre une décision signifie faire choisir entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages maîtrisés à la fin d'un programme d'études (fonction de l'évaluation sommative). Dans un cas comme dans l'autre, la prise de décision est directement reliée aux jugements portés antérieurement en regard de l'intention d'évaluation de départ.

Dans cette perspective, nous remarquons que la prise de décision englobe deux sortes de décisions: celle qui garantit la progression des apprentissages et qui se fait par l'enseignant face à ses stratégies d'enseignement au sein de la classe (évaluation formative).

Le deuxième type dépasse l'enseignant; il est partagé entre lui et l'institution. Ce type consiste à prendre des décisions à l'aide d'un bilan qui englobe le niveau des acquis de l'apprenant à la fin d'une période d'apprentissage.

Dans le système éducatif burundais, nous donnons comme exemple que cette décision se prend après le cycle d'enseignement fondamental et celui du post-fondamental, etc. C'est à partir d'une évaluation qui porte sur toute la matière prévue pour le cycle que les organes compétents (au niveau de la direction de l'école, DCE, DPE, …) jugent si l'apprenant a des connaissances suffisantes pour avancer au cycle suivant.

II.3. La pratique de la pédagogie de grands groupes en évaluation

La pédagogie de grands groupes englobe tous les techniques et procédés utilisés par l'enseignant pour prester dans un grand groupe. KONSEBO et SYLLA (2015 :4) trouvent que la pédagogie des grands groupes est l'art ou la science d'enseigner à des grands groupes.

Dans ce même ordre d'idées, STEFFY et al (2015 : 7), se basant sur la définition de la pédagogie fournie par le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) et celle du grand groupe proposée par DAH (2002 :17), constatent que « *la pédagogie des grands groupes est une pédagogie qui devrait être consacrée à la création des stratégies pour que l'enseignement et l'apprentissage soient efficaces et qui a pour but d'éviter que la taille du groupe empêche d'accomplir les objectifs de la classe* ».

En effet, la communication dans un grand groupe exige beaucoup d'efforts au sujet parlant pour attirer l'attention des interlocuteurs. Dans une situation-classe, elle est davantage exigeante car, la classe est toujours pléthorique sous plusieurs formes. Ainsi, la pédagogie de grands groupes est un art, un ensemble de techniques, de moyens et de procédés utilisés par un enseignant qui se trouve en situation de grand groupe pour enseigner. Elle est centrée sur la division du groupe-classe en petits groupes faciles à gérer.

Étant donné que toute formation doit forcément avoir des objectifs à poursuivre, dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, le développement des compétences communicatives est au cœur de toute activité d'enseignement-apprentissage.
De ce fait, RENARD, (2003 : 62) trouve que la pédagogie de grands groupes permet d'« *amener tous les élèves, malgré leur grand nombre, à participer activement aux activités d'apprentissage à travers une organisation de la classe en sous-groupes de travail avec des techniques appropriées* ».

Ainsi, le but ultime de la pédagogie des grands groupes est d'atteindre une participation massive des apprenants d'une classe en général et d'une classe de langues en particulier. De ce fait, au lieu de considérer le grand groupe comme un obstacle à l'enseignement-apprentissage, il constitue une richesse à exploiter.

La pédagogie de grands groupes est alors venue pour montrer aux enseignants que les effectifs nombreux d'apprenants constituent un atout et non *un défi* insurmontable dans les pratiques de classe en leur montrant des techniques et des stratégies à mettre en place. Ainsi, l'évaluation qu'elle soit formative ou sommative dans un contexte de grand groupe doit être organisée de telle sorte que tous les apprenants trouvent des occasions d'être évalués toujours en grands groupes. Par ailleurs, quand l'apprenant a été évalué en grands groupe (pendant l'évaluation formative), il lui est facile de s'autoévaluer et de s'estimer par rapport à ses pairs.

II.3.1. Avantages de l'évaluation en grands groupes

La pédagogie de grands groupes est avantageuse tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Du côté de l'apprenant, il est à signaler que les pédagogies actives centrent l'acquisition des savoirs sur l'apprenant. Pour ce faire, l'enseignant n'est plus considéré comme le seul détenteur du savoir, mais comme un guide, un facilitateur qui aide les apprenants à organiser leurs connaissances.

L'évaluation de l'atteinte des objectifs dans la perspective de la pédagogie de grands groupes s'inscrit dans cette logique pour accorder une place considérable aux apprenants. Dans cette logique, RENARD (2003 : 63) constate qu'organiser des activités d'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être et par conséquent d'évaluer de l'acquisition de ces dernières en grands groupes permet aux apprenants de développer la compétence de l''expression orale par le fait que ces derniers sont amenés à construire eux-mêmes des savoirs à travers des interactions entre eux et entre l'enseignant et le groupe.

L'intérêt de l'évaluation en grands groupes, selon nous, est de créer une ambiance et une coopération forcément profitable entre les pairs au sein d'un même groupe. Cela permet ainsi la créativité des apprenants entre eux et le développement de leur compétence d'expression orale dans la mesure où l'apprenant trouve un moment opportun de s'autoévaluer afin de réguler ses stratégies métacognitives, son évolution d'apprentissage en expression orale. L'évaluation en groupe permet aussi aux apprenants de vaincre la peur.

KONSEBO et SYLLA (2015 : 5) résument l'intérêt de la pédagogie de grands groupes en disant que « *le travail de groupe permet le développement des valeurs telles que la coopération, la solidarité, le respect mutuel, etc.* ». Cette pédagogie développe le savoir-faire des apprenants par sa façon de les rendre autonomes et créatifs.
Elle a un double intérêt : développer la compétence de l'expression orale des apprenants et les amener à rechercher individuellement les idées avant la mise en commun dans leurs groupes respectifs.

Pour KONSEBO et SYLLA (2015 : 5) le travail de groupe permet à l'enseignant d'accroître l'efficacité pédagogique de son enseignement en amenant les élèves à formuler davantage les idées, à s'exprimer oralement, à apprendre et à s'enseigner les uns les autres.
Il lui permet aussi d'accroître la confiance de l'élève vis-à-vis de l'enseignant car celui-ci n'est plus perçu comme un seul détenteur de savoirs, mais plutôt comme un facilitateur, un guide, un médiateur.

II.3.2. Inconvénients de l'évaluation en classe pléthorique

Dans le processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, l'instauration du travail de groupe comme la nouvelle méthodologie peut perturber certains élèves qui ne sont pas habitués à de telles activités.

En effet, dans un travail de groupe, puisque la tâche des apprenants est de bien s'asseoir en petits groupes pour échanger sur un sujet donné, l'enseignant commence d'abord à instaurer graduellement dans sa classe ce système de fonctionnement. De ce fait, il peut commencer par faire des essais sur de courtes activités comme par exemple en binômes. Une fois que cela est déjà compris par les apprenants, l'enseignant peut progresser en préparant des travaux en groupes sur des durées plus importantes et avec des groupes de quatre élèves ou plus.

Ainsi, malgré les différentes façons de constituer les groupes restreints qui sont aujourd'hui proposées par bon nombre d'experts en science de l'éducation, même si les apprenants prennent chacun un rôle particulier, ce qui rend actif ces apprenants, des inconvénients peuvent se remarquer.

Selon BARLOW (1993) cité par GARNIER (2016 : 14), il existe deux dérives :

> **La dérive économique** : les élèves partagent le travail au sein du groupe en fonction des compétences de chacun. Ceci provoque un déni de l'apprentissage car ils divisent les tâches pour un bon rendement avec le moins d'effort possible. Cette organisation est ce qu'on appelle une pédagogie à rebours puisque les élèves ne progressent pas.
>
> **La dérive fusionnelle** : le travail en groupe permet aux élèves d'échanger, de discuter entre eux et de défendre leurs idées. Cependant, il arrive que les élèves soient trop dans l'échange et la discussion et donc qu'ils s'éloignent du travail demandé et qu'ils passent juste un bon moment entre eux. Le groupe devient alors un groupe de loisir et non un groupe de travail. L'objectif n'est donc plus atteint.

DONCKELE (2003) cité par GARNIER (2016 :16) décrit, quant à lui, des dérives possibles de la part du professeur : l'enseignant, par peur de perdre la classe, se montre extrêmement dur. S'il se comporte de manière trop amicale avec les élèves et il finit par perdre toute crédibilité, voire toute son autorité.

Toujours du côté de l'enseignant, DOMINIQUE et *al.* (2008 : 34), ajoutent que :

> Les problèmes soulevés au moment de l'enseignement en groupe se manifestent à un triple niveau : celui de la gestion administrative du cours (distribution des documents de travail en début de cours, identification des étudiants, etc.), celui de l'activité d'enseignement proprement dite et celui de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants (limitation des possibilités d'évaluations formatives, difficulté de mise sur pied d'une évaluation sommative valide, temps consacré à la correction des examens, etc.).

Dans ce cas, nous remarquons que, même si cette pratique de classe est d'actualité dans l'enseignement, certains enseignants l'ignoreraient au profit des autres méthodes d'enseignement qui ne causent pas de tels problèmes.

Cette pratique de classe, comme nous l'avons vu, vise la participation massive même dans les classes surpeuplées, ne donne pas toujours de rendement meilleur dans l'enseignement mais aussi lors de l'évaluation.

Enfin, après avoir touché en gros l'intérêt et l'inconvénient de la pédagogie de grands groupes, nous allons poursuivre avec les généralités sur l'évaluation avant de voir s la valeur ajoutée de la pédagogie de grands groupes au moment de l'évaluation des compétences communicatives en enseignement du français.

II.3.3. Différentes formes d'évaluation possible dans les grands groupes

Dans le cadre d'une évaluation formative ou sommative, en pédagogie de grands groupes, on distingue deux formes d'évaluation : l'évaluation individuelle et l'évaluation collective.

II.3.3.1. Évaluation individuelle

Ce type consiste à évaluer chaque apprenant du groupe individuellement. KONSEBO et SYLLA (2015 :26) précisent que, « *cette forme d'évaluation consiste, pour le professeur, à interroger nommément chaque élément du groupe afin de le suivre à travers ses progrès et cela à l'issue des activités menées* ».

A l'intérieur des petits groups subdivisés, l'enseignant évalue chaque apprenant afin de vérifier s'il a suffisamment maitrisé la matière. L'évaluation orale et la production individuelle des phrases, de petits textes, etc. sont des exemples concrets de cette forme d'évaluation.

Cependant, dans le cadre d'une évaluation sommative, ces mêmes auteurs KONSEBO et SYLLA (2015 :26) continuent en signalant que la correction peut être faite par un groupe mais dans les conditions impératives suivantes :

- *L'auteur de la production fait partie du groupe ;*

- *Les copies de tous les membres du groupe sont successivement évaluées ;*

- *Les critères d'évaluation sont très nettement définis ;*

- *La note mise est justifiée par une appréciation collective.*

A cette étape, les apprenants qui partagent cette tâche de la correction des copies s'expliquent quand il y a un malentendu et tout le groupe sort heureux. La tâche de l'enseignant reste seulement de vérifier si tout se passe comme prévu.

II.3.3.2. Évaluation collective

Quant à l'évaluation collective et dans le but de renforcer l'esprit de collaboration et de solidarité au sein du groupe, selon toujours KONSEBO et SYLLA (2015 :27) « *l'enseignant organise de temps en temps des exercices pour le groupe. »* L'exemple de ce type est le débat, l'exposé, etc. que l'enseignant peut organiser au sein des groupes restreints à l'aide du sujet commun ou des différents sujets d'un groupe à l'autre mais qui sont des variables de la thématique générale.

Ensuite, en plus de cette qualité de l'évaluation collective, KONSEBO et SYLLA (2015 :27) ajoutent qu'« *elle nécessite également l'implication des élèves dans la correction et la notation de leurs propres travaux (ou une précorrection par eux*) ». Cela veut dire que toutes les activités liées à l'évaluation doivent être réalisées par les apprenants avec bien sûr le suivi de leur enseignant. Après ces formes d'évaluation que l'on peut employer dans une classe a effectifs élevés, il existe aussi des modalités à suivre quand on est en situation des grands groupes.

II.4. L'expression orale dans un grand groupe

II.4.1. Fondements de l'expression orale

La prise de parole en public exige de tenir en compte certaines notions qui conduisent à sa réussite. Dans ce qui suit, nous passons en revue certaines de ces notions qui permettent la réussite de l'expression orale dans une situation de grand groupe. Il s'agit notamment de la maîtrise du sujet, de la relation émetteur-récepteur, du caractère audible et l'écoute qui se présente comme une bonne source de s'exprimer oralement.

En effet, pour la maîtrise du sujet, il est avant tout important de rappeler que tout acte de parole transmet un message et que la détention du message s'accompagne toujours par la capacité de la production selon le canal préféré.
GAUTIER (2012 :56), constatant que beaucoup de gens ont une peur panique de parler en public, conseille que l'élément de base pour vaincre la peur de parler en public est de bien connaitre le sujet.
Cela permet de vaincre la peur de parler en public car, dit-il, « *au moins 30 sur 100 des gens ont la peur de parler en public* ».

Cet auteur conclut que pour maîtriser le sujet, il faut prendre une trame, avoir un scénario de points essentiels qui permettra de bien se retrouver lors de la prise de parole.
La maîtrise du sujet suppose en somme la connaissance des grandes étapes et une vue évolutive du travail à présenter.

La réussite d'une communication doit aussi tenir compte de la relation « *Emetteur-Récepteur* **»** qui lie les interlocuteurs. En effet, cela influe sur le comportement de l'émetteur et lui fait changer sa manière de parler. GENOUVRIER et PEYTARD, (1986 : 34) voulant savoir les conditions minimales pour qu'il y ait une communication, soulignent en premier lieu la dichotomie « *Émetteur-Récepteur* ». Pour ces auteurs, un message ne peut exister que s'il lie l'émetteur au récepteur. Le choix des mots, des signes non verbaux, de la tonalité, etc. est aussi dicté par le destinataire du message.

Dans une classe de langues où les représentations sur les interlocuteurs sont minimes, les apprenants trouvent une situation propice pour s'entraîner à la prise de parole. En classe, les apprenants font face à un public familier, avec des compétences proches, etc. ; ce qui rend libre leur expression.

Pour ce qui est du *caractère audible,* il est à signaler que l'accès au message du locuteur dépend de son articulation, de sa voix et de la capacité d'écoute du récepteur. En effet, l'articulation c'est l'art de bien prononcer les sons d'une langue. Elle est souvent due aux facteurs socioculturels et régionaux (accent social, régional, …). Ce qui fait qu'un locuteur parisien ou congolais prononce de manière différente les sons du français par rapport à un locuteur burundais par exemple.

La perception auditive du message suit des étapes surtout pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, lors de la prise de parole, le sujet parlant doit s'assurer que tout le monde l'entend. Il doit en outre varier le ton et savoir attirer l'attention de l'auditoire lors qu'il arrive aux éléments pertinents.

Du côté pédagogique et surtout en contexte de grands groupes, cela doit être mis en évidence par tout le monde. Lors des activités qui amènent à la conviction ou à la prise de décision (le débat, la discussion, l'argumentation, etc.), c'est ce caractère qui détermine la réussite.

La meilleure façon de pouvoir s'exprimer aisément est de s'appuyer sur les propos de l'interlocuteur, ce qui concerne l'*écoute* ; *une bonne source pour s'exprimer oralement.*

Dans une classe de langues, les apprenants doivent développer petit à petit cette compétence à travers des entraînements progressifs.

L'apprenant saura que pour réagir au message de l'interlocuteur, il faut montrer que vous ne négligez pas ses arguments en les reprenant avant de prouver le contraire. L'enseignant doit alors habituer ses apprenants à parler à haute voix pour se faire comprendre et comprendre toutes les astuces de tenir un discours en public.

II.4.2. Activités de l'évaluation de l'expression orale dans un grand groupe

Tout apprentissage se concrétise par la vérification de l'atteinte des objectifs qu'on s'est fixés au préalable.

La compétence orale, elle aussi, ne s'évalue qu'à travers une prise de parole dans des situations réelles comme le constate Christian DUMAIS (2016), cité par BASSAS (2018:12), quand il annonce que « *Sans critères spécifiques d'évaluation et sans un enseignement de l'oral au préalable qui permet aux élèves d'apprendre et de s'améliorer, l'évaluation peut facilement devenir subjective* ».

Ainsi, on distingue certaines activités à mettre en place pour développer et vérifier la maîtrise de la compétence de l'expression orale des apprenants en situation de « grands groupes ».

II.4.2.1. Débat

Selon le MENERS (2015 : 10),

> Un débat est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant.

Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant.

Dans le cadre pédagogique, pratiquer le débat c'est « *permettre aux élèves de conceptualiser leurs propos, de problématiser leurs affirmations (en quoi l'argument questionne la règle) et d'argumenter (expliquer au nom de quoi ils peuvent affirmer quelque chose)* » souligne MENERS en français, (2015 : 2).

De ce fait, le débat est un moyen de s'entraîner à prendre la parole en public et un moyen de cultiver les valeurs citoyennes chez les apprenants. Il permet en outre une expression libre et naturelle par le fait de mettre en scène des situations authentiques, similaires à celles de la vie réelle des apprenants.

Dans le domaine de l'enseignement, le choix du sujet de débat doit se baser sur certains points essentiels associant les apprenants. En effet, pour obtenir un sujet qui intéresse tout le monde, différentes modalités de choix peuvent être envisagées.

Ainsi, le sujet peut être choisi à partir d'une liste préétablie, d'un document d'accroche (à partir d'un texte lu, d'un extrait de film ou d'une image, susciter les points de vue des apprenants), des représentations (il serait précieux de discuter sur l'importance des mathématiques dans une classe de langues : sections langues), d'un fait de vie sociale ou scolaire ou d'une expérience commune des élèves**,** etc**.**

De ce fait, sa réussite repose sur certaines règles à respecter. Parmi ces règles, SCHNEEBERGER et *al.* (2007 : 40) évoquent que

> Une bonne maîtrise des contenus disciplinaires permet de mieux entrevoir les enjeux des échanges, la prise en compte effective des élèves à travers leurs conceptions, leurs raisonnements ou leurs modes de pensée, le développement d'une posture enseignante qui invite les élèves à s'exprimer, à justifier, à rechercher de nouveaux points de vue, à prendre en compte les propositions des autres.

À ces propos, nous constatons que, dans une classe de français, l'aptitude de l'enseignant à la maîtrise de sa classe est l'un des points essentiels qui sont à la base de la réussite du débat. Aussi, il lui facilite de trouver des erreurs à corriger après.

II.4.2.2. Jeux de rôles et simulation

Les jeux de rôles et simulation, activités d'enseignement-apprentissage et évaluation de l'expression orale, sont souvent confondus.

BRUCHET (1988 : 6), définit un jeu de rôle comme « *la simulation d'une situation et donc un jeu avec des règles à respecter, des rôles à interpréter et une tâche à accomplir*. » On remarque alors que le vocable de simulation se retrouve dans sa définition du jeu de rôle.

Cependant, le jeu de rôle est à différencier de la simulation. Cette dernière est une représentation de la situation vécue et/ou observée à partir d'un support didactique (texte, vidéo). Le contexte est préalablement bien défini et l'imagination n'est pas poussée.

Dans la simulation, les participants jouent des rôles qu'ils n'ont pas connus à l'avance en essayant de reproduire les structures lexicales et grammaticales rencontrées dans le support exploité. Bref, le chemin est tracé à l'avance.

Contrairement à la simulation, le jeu de rôles met en place un travail élaboré par les participants. Ces derniers créent un dialogue imaginaire qu'ils mettent en scène. Ils choisissent eux-mêmes des rôles qu'ils exécutent dans leur entendement**.**

Voici comment KATE (2012 : 3) différencie l'activité des jeux de rôles de celle de la simulation.

Tableau n°3 : Différence entre jeux de rôles et simulations

Simulations	Jeux de Rôle
L'environnement (simulé) est fourni par le biais de texte et de supports audio, vidéo.	Les participants doivent créer (imaginer) les aspects clés de l'environnement.
Les éléments clés sont fournis pour ce qui est du contexte (sexe, âge, profession, etc.) Aucun script.	Les participants inventent les éléments clés ou doivent agir en fonction d'un scénario donné ou de descriptions précises. «vous êtes en colère parce que votre ami a cassé votre montre».
Les participants prennent un rôle. (acceptent des droits et/ou responsabilités et effectuent des tâches en fonction de leurs propres personnalités)	Les participants jouent à partir d'un rôle défini à l'avance. (font semblant d'être quelqu'un d'autre en fonction de la trame fournie)
Il est possible que le participant ait à faire preuve d'imagination. Cependant, il ne lui est pas permis d'inventer.	Les participants sont encouragés à inventer / créer tout ce qui leur est nécessaire pour jouer le rôle.
Il s'agit de communication vraie dans une situation réaliste contrôlée.	Il s'agit de dialogues dans un contexte déterminé ou de discours improvisés dans un dialogue imaginaire.

La mise en place d'un jeu de rôles dans une classe de langues suit trois étapes à savoir la mise en place du jeu, le déroulement du jeu, et le compte-rendu.

- **La mise en place du jeu :** C'est une phase de préparation contextuelle et linguistique du jeu. Le promoteur décrit le scénario et distribue les rôles aux acteurs. Pendant cette étape, il donne du temps aux acteurs principaux pour discuter sur la trame de leur sujet. Les joueurs doivent prendre connaissance d'une description du scénario avant de connaître celle de leurs rôles.

- **La déroulement du jeu:** C'est une étape cruciale de l'activité où les acteurs jouent leurs rôles. Les autres membres de la classe suivent et écoutent attentivement les idées des acteurs.

- Le compte rendu: Il s'agit d'une phase de synthèse et d'évaluation. Les acteurs réfléchissent sur leur performance et sur leurs rôles joués à travers un regard critique. C'est aussi une occasion d'évaluer ensemble l'activité en vue d'améliorer les activités ultérieures.
Selon BRUCHET (1988 :28), l'évaluation de la performance se fait en deux axes à savoir la qualité où le doigt est pointé sur les règles de la langue (le vocabulaire, la grammaire, la structure des énoncés émis, etc.) et la quantité où le doigt est pointé à la manipulation rapide de la langue (la fluidité lors de la prise de parole et le caractère d'être compréhensif).

Ainsi, l'attitude de l'enseignant d'un jeu de rôles peut être parasitaire ou catalyseur alors que cette activité vise selon BRUCHET (1988 :28) à « *entraîner les étudiants à communiquer* ». En effet, une correction immédiate n'avantage pas l'apprenant. D'abord, elle interrompt le sujet parlant. Ensuite, elle intervient au moment où le concerné n'est pas prêt à analyser ses erreurs et à retenir les explications de l'enseignant. Enfin, la correction d'une erreur n'est pas seulement destinée à celui ou celle qui l'a commise mais à l'ensemble de la classe.

BRUCHET, conseille ainsi l'enseignant de noter régulièrement les erreurs en vue d'une correction ultérieure. Avant de corriger les erreurs notées, il est aussi bon d'envisager une autocorrection et une correction par les pairs avant celle de l'enseignant pour ne pas dramatiser l'erreur de l'apprenant. (BRUCHET, 1988 :28)

Quant à la simulation, dans le domaine pédagogique, c'est le fait de donner aux apprenants une situation qu'ils imitent en jouant. Cette situation relève de leur domaine d'apprentissage. Dans le cas de l'enseignement de la production orale, elle est l'une des activités qui permettent une libre expression des apprenants.

En effet, les activités de simulations mettent les apprenants dans une situation-problème où ils doivent utiliser leurs connaissances dans leur domaine de formation ; ce qui détermine le choix de situation à simuler. CROGUENNEC et JAFFRELOT (2011 : 13) constatent que « *les activités de simulation sont considérées ici comme une aide structurée à la résolution de situations-problèmes issues du contexte professionnel* ».

KATE (2012 : 4), concrétise cette conception et précise que, quand vous avez à enseigner le français dans une classe de médecins par exemple, « *vous mettrez en place une situation simulée dans un centre hospitalier ou de santé où les médecins devront rencontrer « les patients », diagnostiquer leurs problèmes et leur donner un traitement ou des ordonnances.*»

Ainsi, dans un grand groupe où la probabilité de semer dans le vent est grande, la simulation permet de maintenir l'attention des apprenants et de développer l'esprit d'équipe à travers des interactions verbales.

II.4.2.3. Exposés

Le dictionnaire LE PETIT LAROUSSE (2009 :162) définit l'exposé comme « *un développement explicatif dans lequel on présente, par l'écrit ou oralement, des faits ou des idées* ». Ainsi, l'exposé est l'une des façons de présentation des résultats d'un travail au public. L'exposé est donc considéré comme un socle de la prise de parole en public par son caractère de convaincre les interlocuteurs.

Selon CHTATHA (2008 : 53), l'exposé oral est comme « *une intervention orale adressée à un auditoire (déjà connu ou qu'on prétend connaître en cours d'exposé) rassemblé pour l'écouter afin de lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose* ».
De ce fait, l'exposé permet une expression naturelle de l'exposant. Il exige également à ce dernier une bonne préparation autant sur le fond que sur la forme d'un côté, sur le public visé, ses intérêts et valeurs de l'autre côté.

Cette situation permet à l'exposant de transmettre des savoirs sur le sujet de l'exposé, d'installer des connaissances, d'assurer une prise de parole autonome et complexe et d'avoir l'engouement de pratiquer la langue.
Dans une classe de langues, l'exposé réussi devient une source de motivation pour une prise de parole à la fois pour l'exposant et pour le reste de la classe.

De plus, l'exposé se présente non seulement comme un moment propice d'approfondissement des connaissances acquises en classe mais aussi comme un moment de développement de la capacité de réflexion chez l'apprenant comme le constate CHTATHA (2008 :13). Il s'exprime ainsi :

> D'une part, l'exposé permet une maîtrise plus profonde des contenus qui font l'objet de l'apprentissage (le thème de l'exposé est en relation avec le programme annuel); d'autre part, développe chez l'apprenant certaines démarches de pensée qui lui permettront par la suite d'être plus autonome dans son apprentissage.

II.4.2.4. Représentations théâtrales

Les représentations théâtrales font partie intégrante des activités qui permettent une amélioration considérable de la compétence communicative chez les apprenants. Selon WEISS (2002 : 66), le théâtre enlève *la « timidité* et *la crainte »* aux apprenants.
Cependant, la réussite d'une activité théâtrale dans une classe de langues est le résultat d'un long parcours.
Dans ce sens, cet auteur propose que les activités théâtrales soient précédées des mimes pour « *familiariser les apprenants avec quelques techniques d'art dramatique sans pour autant forcément prétendre former des acteurs*. » WEISS (2002 : 66). Il faut préparer les apprenants par de petites tâches préparatoires.

En ce qui concerne la représentation, elle est l'étape cruciale qui met en jeu le résultat de la préparation. Ainsi, durant cette étape, l'enseignant est appelé, avant tout, à faire connaître à ses apprenants que tout le monde doit participer à la fois comme acteur, animateur et spectateur. Il doit leur assurer que « *personne ne soit jugé ou* confondue *à ses actions sur scène »* PAYET (2010 : 36). Pendant cette activité, l'enseignant guide efficacement les apprenants, non pas comme un acteur mais comme un expert. Il gère l'ambiance, note les erreurs en vue de donner des remarques après les scénettes.

PAYET (2010 : 37) conseille à cet effet de séparer les commentaires pour chaque apprenant et selon les visées de la communication. Étant donné que la communication verbale combine l'aspect linguistique et extralinguistique de la langue, PAYET (2010 : 38) énumère cinq règles qui doivent être respectées lors d'une activité de représentation théâtrale.
Il s'agit ainsi de parler fort et d'articuler, d'éviter de se placer dos au public pour ne pas cacher ses expressions, de clarifier la gestuelle, d'éviter les piétements, d'éviter de mettre les mains dans les poches et d'éviter la caricature grossière des personnages stéréotypés. Pendant l'évaluation de la compétence de l'expression orale, ces règles peuvent être considérées comme des critères sur lesquelles l'enseignant se base pour la notation de ces apprenants acteurs.

Au niveau langagier, l'évaluation porte également sur la prononciation, la spontanéité, la construction grammaticale et la richesse du vocabulaire tandis qu'au niveau théâtral, l'évaluation porte sur les gestes utilisés, la voix et la posture du vrai acteur de ce rôle.

Dans une situation de grands groupes, la mise en place d'une représentation théâtrale suppose préalablement la définition des concepts et des notions y relatives. Ainsi, après la préparation, un ou deux actes de théâtre peuvent être joués. Comme nous réfléchissons sur les grands groupes, il faut toujours privilégier des actes qui mettent en scènes plusieurs acteurs pour faire parler tout le monde.

En somme, dans ce deuxième chapitre qui nous conduit vers la partie pratique de notre recherche, nous avons touché sur les points essentiels comme les généralités d'évaluation des apprentissages ainsi que la pédagogie de grands groupes en évaluation. Dans ce dernier, nous avons parlé des avantages et inconvénients de cette pratique de classes ainsi que des différentes formes d'évaluations possibles en situation de grands groupes. Certaines activités de l'évaluation de l'expression orale en classe pléthorique ont également été traitées.

CHAPITRE III : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Dans ce dernier chapitre, il est question de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats récoltés par l'analyse des cahiers supports-élèves en premier lieu, par l'observation des pratiques de classe en deuxième lieu et, en dernier lieu du questionnaire d'enquête auprès des enseignants des classes de 1re et 2e année Langues de la DCE MUHA et MUKAZA.

III.1. Résultats de l'analyse des manuels

Dans le but de nous rendre compte de la place qu'occupent les leçons d'expression orale et de ses compétences visées à travers les cahiers supports-élèves des classes de la 1re et 2e année Langues, nous avons opté pour l'analyse des cahiers supports-élèves.

III.1.1. L'expression orale dans les cahiers supports-élèves de la 1re année Langues

Le manuel de la 1re année Langues de l'école post-fondamentale au Burundi prévoit une seule compétence terminale relative à la production orale. En effet, cette compétence prévoit une communication naturelle de l'apprenant. Selon MEESRS (2017 : 8), « *à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir produire à l'oral en trois minutes au moins des énoncés variés de genre narratif, descriptif et informatif* ».

L'atteinte de cet objectif général se construit à travers les compétences intermédiaires définies pour chaque palier avec des matières d'enseignement-apprentissage y relatives.

Voici en détail dans le tableau suivant les objectifs de la production orale en classe de 1re Langues :

Tableau no 4: Les compétences proposées dans les cahiers supports-élèves de 1re Langues

Compétences terminales		Compétences intermédiaires		
Compétences	Objectif	Objectifs		
		Palier 1	Palier 2	Palier 3
Production orale	Produire à l'orale en 3 minutes au moins des énoncés variés de genres narratif, descriptif et informatif pour : - décrire un personnage, un objet, un lieu - raconter un évènement - donner une information.	Produire à l'orale en 3 minutes environ des énoncés à dominante narrative	Produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés à dominante descriptive.	Produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés à dominante informative

Au premier palier, la compétence de production orale prévoit selon MEESRS (2017 : 10) que, dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir « *produire à l'oral en trois minutes au moins des énoncés à dominante narrative* ». Ainsi, dans ce palier, sur un total de 81 leçons auxquelles s'ajoutent la situation d'intégration, l'expression orale couvre 14 leçons.

Au deuxième palier, la compétence de production orale vise à ce que l'élève soit capable de « *produire à l'oral en trois minutes au moins des énoncés variés à dominante descriptive en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* ». Pour ce faire, dans le deuxième palier, sont prévues 11 leçons de l'expression orale sur 64 au total.

Au troisième palier, la compétence de production orale prévoit qu'au terme de ce palier l'élève doit pouvoir *« produire à l'oral en trois minutes au moins des énoncés variés à dominante informative en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* ».

Pour arriver à cet objectif, il est ainsi prévu des leçons de l'oral. Sur le total de 62 leçons, celles de compétence orale s'élève à 10 leçons.

Tableau n°5: La place de l'expression orale dans les cahiers support-élèves de la 1re année Langues

Palier	**Leçons de l'expression orale**	**Totale des leçons**	**Pourcentage**
1er palier	14	81	17.28%
2e palier	11	64	17.18%
3e palier	10	62	16.12%
Total	**35**	**207**	**16.90%**

En somme, dans le cahier support-élève de 1re année Langues, l'expression orale n'occupe que 16.90% c'est-à-dire 35 leçons sur un total de 207 des leçons prévues.

III.1.2. Les activités de l'expression orale proposées dans le cahier support-élève de la 1re année Langues

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'atteinte des objectifs passe à travers diverses leçons prévues à cet effet. La plupart d'entre elles se font individuellement mais il y a aussi d'autres qui se font en groupe même si le nombre de ces activités est peu élevé.

En effet, dans le premier palier, les activités de l'expression orale prévues consistent à accorder la parole à chaque apprenant. Il s'agit en fait de la narration bâtie sur l'histoire, le compte-rendu, l'exposé du résumé d'un conte, d'une nouvelle lue, la description d'une personne, d'un lieu ou d'un bâtiment. Ces consignes montrent que les apprenants travaillent en autonomie. A côté de ces leçons qui se font individuellement, les activités qui suivent mettent en avant les travaux en groupes restreints. Ce sont par exemple des jeux de rôles dans des groupes de 3 apprenants. Mais, nous trouvons que sans doute de telles activités ne sont pas privilégiées car elles sont en nombre peu suffisant.

Pour pouvoir accomplir ces tâches, les apprenants mobilisent les ressources installées à travers diverses leçons.

Ces ressources sont relatives aux adjectifs qualificatifs, appréciatifs, aux indicateurs de lieu, de temps, aux outils de comparaison, aux verbes d'état, au vocabulaire du portrait physique et moral, aux figures de style de description, etc.

En résumé, le cahier support-élève de la 1re année Langues prévoit des activités de l'expression orale. Dans ce manuel, les activités relatives à cette compétence occupent 16,90 % de toutes les activités. Mais, le problème est que dans ces activités, la grande partie est accordée aux travaux individuels plutôt qu'aux travaux en groupes. Par la mobilisation des ressources, l'apprenant est invité à produire des énoncés à dominante narrative, descriptive et informative.

III.1.3. L'expression orale dans les cahiers supports-élèves de la 2e année Langues

Comme pour le manuel de la 1re année section Langues, le manuel de la deuxième année aborde également les compétences de production orale. Ce manuel est aussi subdivisé en trois paliers et dans chaque palier, il est proposé des leçons sur la compétence de production orale.

Enfin, ce manuel précise également les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires pour cette compétence ci-haut citée.

Le tableau suivant montre en détail tous les objectifs visés par la compétence de la production orale en classe de 2e année Langues.

Tableau n°6: Les compétences proposées dans les cahiers supports-élèves de 2e année Langues

Compétences terminales		Compétences intermédiaires		
Compétences	Objectif	Objectifs		
		Palier 1	Palier 2	Palier 3
Production orale	Produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés de genre explicatif, injonctif et conversationnel pour : - décrire un personnage, un objet, un lieu - raconter un évènement - donner une information.	produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés à dominante explicative	produire en 5 minutes environ des énoncés variés à dominante injonctive.	produire à l'oral en 5 minutes au moins des énoncés variés à dominante conversationnelle.

Comme nous le remarquons dans le tableau ci-dessus, la volonté de développer la compétence de l'expression orale en 2e année Langues vise une communication authentique où l'apprenant doit pouvoir *« produire en trois minutes au moins des énoncés variés de genre explicatif, injonctif et conversationnel en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriés* ». Ainsi, chaque palier prévoit des leçons de l'expression orale pour atteindre cet objectif.

Dans le premier palier, la compétence de l'expression orale vise à « *produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés à dominante explicative* ». Pour cette compétence on compte 9 leçons de compétence de l'expression orale sur 80 leçons. Des leçons qui s'articulent autour des énoncés variés à dominante explicative.

Dans le second palier qui à son tour vise à « *produire en 5 minutes environ des énoncés variés à dominante injonctive* », il est prévu des énoncés à dominante injonctive qui couvrent 7 leçons sur le total de 62 leçons.

Enfin, dans le troisième palier, la compétence de la production orale vise que l'apprenant soit capable de « *produire des énoncés à dominante conversationnelle* », on dénombre 7 leçons de compétence orale sur 63 leçons au total.

Le tableau suivant nous montre en détail le nombre des leçons de la production orale prévu pour chaque palier :

Tableau n°7 : La place de l'expression orale dans les cahiers supports-élèves de 2e année Langues

Palier	**Leçons de l'expression orale**	**Totale des leçons**	**Pourcentage des leçons orales**
1er palier	9	80	11.25%
2e palier	7	62	11.29%
3e palier	7	63	11.11%
Total	**23**	**205**	**11.21%**

III.1.4. Les activités de l'expression orale proposées dans les cahiers supports-élèves de 2e année Langues

Le manuel de 2e année Langues au Burundi propose des activités variées pour l'enseignement-apprentissage de l'expression orale. Il s'agit des activités à visée explicative, injonctive et conversationnelle.

Dans le premier palier, les activités proposées visent à produire des énoncés à variante explicative pour cheminer vers la troisième compétence intermédiaire.
Il s'agit notamment du jeu de rôles, de la discussion autour d'un thème, de l'exposé sur un thème, de la simulation, etc.

Au deuxième palier, la compétence de la production orale renferme des énoncés à dominante injonctive. Les activités d'enseignement-apprentissage de cette compétence prévues sont multiples et variées. Il s'agit en fait du jeu de rôles mettant en scène deux apprenants et des activités où l'apprenant prend la parole pour donner des conseils à son camarade à propos d'un thème bien choisi (loisir, agriculture, …).
Dans toutes ces activités, nous remarquons que le jeu de rôles est entre deux apprenants seulement ; ce qui limite le nombre d'apprenants présentateurs suite à la contrainte des effectifs et du temps.

Pour le troisième palier, la compétence de production orale met l'accent sur la production des énoncés variés à dominante conversationnelle. L'atteinte d'une telle compétence passe à travers des leçons proposées à cet effet.

Pour ce faire, ce dernier palier compte 7 leçons de la compétence de l'expression orale dans lesquelles sont proposées des activités variées dont le débat, le jeu de rôles et la simulation.
Somme toute, le manuel de la 2e année Langues au Burundi propose des activités à pratiquer pour développer la compétence de l'expression orale des apprenants en français. Ces activités sont entre-autres les jeux de rôles, les simulations, l'argumentation, la discussion, le débat, etc. Toutes ces activités concourent à la production des énoncés variés à dominante explicative pour le premier palier, injonctive pour le second palier et conversationnelle pour le troisième palier.

La plupart de ces activités se réalisent en groupe de deux apprenants ce qui est un peu différent des activités proposées dans le cahier support-élève de la 1re année Langues où presque la totalité de ces activités se réalisent en autonomie. Nous ne pouvons pas confirmer que les choses vont bien aussi en 2e année car un groupe de deux apprenants seulement ne peut en aucun cas favoriser tous les apprenants qui devraient prendre la parole.

Comme conclusion**,** l'analyse desdits cahiers supports-élèves nous laissent entrevoir qu'il est prévu 9 leçons pour chaque semaine. Parmi lesquelles, 7 leçons sont réservées à l'installation des ressources qui seront utilisées dans deux leçons destinées à la production orale et écrite

Néanmoins, pour le cas de la compétence de production orale, les cahiers supports-élèves laissent transparaitre une évolution. En effet, les leçons de la 1re année Langues tournent autour des énoncés à dominante narrative, descriptive et informative respectivement pour le premier, le deuxième et le troisième palier.
Pour la 2e année Langues, les leçons tournent autour des énoncés à dominante explicative, injonctive et conversationnelle respectivement pour le premier, le deuxième et le troisième palier.

S'agissant de la matière d'enseignement-apprentissage, les leçons d'expression orale sont conçues comme une mise en commun des ressources des autres leçons. Elles visent en fait la mobilisation des ressources installées dans des situations authentiques. Elles sont considérées comme des « mini-situations » qui conduisent vers les situations réelles d'intégration.

Quant aux activités d'enseignement-apprentissage, qui sont les clés d'évaluation, elles sont constituées des jeux de rôles, des simulations, des dialogues, des débats, des exposés, des discussions autour d'un thème donné. Cependant la majorité de ces activités d'évaluation vise principalement le travail en autonomie au détriment d'un travail en groupe.

III.2. Résultats de l'analyse des pratiques de classe

Après la présentation des résultats issus de l'analyse des cahiers supports-élèves, nous allons maintenant présenter les résultats des observations des pratiques de classe.

Rappelons qu'en réalisant ces observations, nous avions l'objectif de confronter les résultats à ceux de l'enquête par questionnaire.

Pour faciliter l'intégration des observations dans le tableau, nous utilisons les signes (+) si l'élément d'observation a été remarqué et le signe (-) si le caractère n'a pas été remarqué lors de l'observation.

Les éléments qui ont attiré notre attention pendant l'observation des pratiques de l'évaluation orale sont entre autres la maitrise des principes de la pédagogie de grands groupes à savoir la formation des groupes, la gestion de prise de parole dans les groupes, la gestion de temps au sein des membres de chaque groupe, l'attitude de l'enseignant face aux erreurs constatées, les types d'activités de l'expression orale privilégiées pendant l'évaluation, les critères objectivement vérifiables de l'évaluation.

III.2.1. Maîtrise des principes de la pédagogie des grands groupes par les enseignants pendant l'évaluation de l'expression orale

Tableau n°8 : Quelques principes de la PGG imposés par les enseignants dans leurs classes pendant l'évaluation de l'expression orale

N°	Critères d'observation		Élément observé ou non chez l'enseignant :		
			E1	E2	E3
1.	Mettre les apprenants en sous-groupes		-	+	+
2.	Technique de formation de groupes utilisée	Par ordre alphabétique	-	-	+
		Par ordre de bancs pupitres	-	+	-
		Les forts + les moyens +les faibles	-	-	+
3.	Gestion de la prise de parole (équitable) au sein des groupes		+	-	-
4.	Respect des étapes d'un travail en grand groupe	Le travail individuel a eu lieu	-	-	-
		La mise en commun dans chaque groupe a eu lieu	+	+	+
		Seuls les forts interagissent entre eux	+	-	-
		L'enseignant veille à la prise de parole équitable	-	+	-

Sur base de ces observations faites dans trois classes, nous constatons que la maitrise de l'évaluation en grands groupes par les enseignants sur les leçons de l'expression orale laisse à désirer.

En effet, même si certains enseignants forment les groupes (2 sur 3 enseignants) ils ne le font pas de telle sorte que les faibles puissent s'enrichir aux côtés des forts. Seul 1 sur 3 enseignants visités forme des groupes suivant un critère d'hétérogénéité.

Cela rejoint d'ailleurs ce qu'ils ont affirmé quand nous les leur avons soumis un questionnaire. Autrement dit, les techniques de formation de groupes utilisées témoignent de la non-maitrise de la pédagogie des grands groupes.

Ainsi, pour toutes les leçons observées, c'est un enseignant sur les trois observés qui forme les groupes selon comment les bancs pupitres sont disposés, donc par ordre des bancs pupitres. De ce fait, il convient de rappeler que dans les groupes formés de la sorte, les apprenants faibles vont laisser les forts travailler et partant, il s'observera un manque de confrontation des idées au sein des groupes. Et cela ne permet pas de vérifier objectivement l'atteinte ou non de l'objectif ni de faire évoluer le niveau d'expression de tous les membres des groupes formés.

Encore, l'évaluation de l'expression orale a souvent comme objectif, la vérification d'une mise en application des connaissances acquises lors de l'installation des ressources. Dans cette perspective, l'enseignant est appelé à veiller à ce que tous les membres du groupe interagissent afin d'éviter le monopole de la parole.

Cependant, au cours des observations, nous avons constaté que les enseignants n'accompagnent pas les apprenants lorsqu'ils prennent la parole. Seul 1 sur 3 enseignants visités gérait la prise de parole équitable. Cette pratique plonge donc les apprenants dans la non maitrise du français en général et de l'expression orale en particulier. Par ailleurs, la gestion de la prise de parole équitable dans des groupes formés arbitrairement (par la façon dont les apprenants sont assis) devient difficile car, seuls les forts interagissent entre eux.

Dans le but d'aboutir à des idées convaincantes qui résultent de la confrontation des idées des membres du groupe, chaque membre doit apporter sa contribution.

Pendant les observations, nous avons constaté que 2 sur 3 enseignants ne veillent pas à la distribution équitable de la prise de parole, ce qui influe non seulement le développement de la compétence de l'expression orale des apprenants faibles et timides, mais aussi la note qu'ils auront dans une évaluation proprement dite.

De ce fait, pour que la contribution de tout membre soit pertinente, il doit y avoir un moment de préparation individuelle avant la mise en commun dans les groupes respectifs et quand c'est le moment de mise en commun, il faut encourager tous les membres de groupes à parler quelles que soient leurs difficultés afin d'apprécier chacun selon sa production dans sa singularité.

Néanmoins, au cours des observations, nous avons aussi constaté que les enseignants accordent peu d'importances aux travaux individuels avant la mise en commun dans les groupes. Aucun enseignant visité n'a respecté cette étape de réflexion individuelle. Visiblement, ils se précipitaient à écouter les élèves sous prétexte de bien gérer le temps réservé à la leçon d'expression orale. La consigne que les enseignants donnent aux apprenants est de se mettre en groupes selon comment ils sont assis et d'échanger sur l'activité qu'ils leur proposent. Après ces échanges en groupe, les représentants des groupes sont appelés à présenter les résultats issus du consensus dans les groupes.

En somme, pour gérer les difficultés d'une classe pléthorique dans l'évaluation de l'expression orale, l'enseignant devrait avoir des compétences liées à l'expression orale et prendre des séances suffisantes pour évaluer chaque apprenant en la matière. Rappelons que l'un des caractéristiques de la maîtrise de la langue est la compétence de l'expression orale qui est une mise en situation orale des savoirs grammaticaux, lexico-sémantiques et morphosyntaxiques voire prosodiques.

III.2.2. Les activités privilégiées lors de l'évaluation de l'expression orale

Tableau n°9: Type d'activités de l'expression orale privilégies pendant l'évaluation de l'expression orale

N°	Types d'activités servant d'évaluation privilégiées	Élément observé ou non chez l'enseignant :		
		E1	E2	E3
1.	débat (discussion au tour d'un thème)	-	+	+
2.	Questions-réponses	-	-	-
3.	Jeux de rôles	-	-	-
4.	Exposé	+	-	
5	Les activités proposées, sont-elles appropriées aux objectifs de la leçon ?	+	-	+

Le tableau ci-dessus nous montre les activités pratiquées lors de l'évaluation de l'expression orale en français dans la section Langues.

En effet, au cours des observations, nous avons remarqué que les activités pratiquées sont le débat autour d'un thème donné qui est pratiqué par deux enseignants pendant l'évaluation de l'expression orale et l'exposé, qui est pratiqué par un enseignant sur les 3 observés.

Cependant, pour l'exposé, c'était un travail individuel que les apprenants avaient déjà préparé depuis quelques jours.

Néanmoins, la façon dont sont menées ces activités d'évaluations prouve que les enseignants ont des lacunes quant aux pratiques de l'évaluation de l'expression orale en groupes. En effet, l'enseignant avait tendance à interrompre l'apprenant pendant le déroulement du débat (E3). Un autre enseignant (E2) quant à lui se mêlait progressivement dans le débat ce qui avait transformé cette séance en une séance de « *questions-réponses* » entre enseignant-apprenants, alors que l'activité proposée était supposée évaluer la capacité chez l'apprenant de pouvoir utiliser les indices textuels vus en classe.

Concernant l'adéquation de ces deux activités faites par rapport aux objectifs qu'on voulait vérifier, le constat a été que toutes ces activités (débat et exposé) répondaient aux objectifs poursuivis, c'est-à-dire, la mise en situation réelle des connaissances apprises dans les leçons antérieures.

Cependant, nous avons remarqué que pendant l'exposé, les apprenants récitaient ce qu'ils avaient appris par cœur.

Cette situation nous laisse penser comment on peut développer la compétence de l'expression orale des apprenants dans ce genre d'activités servant d'évaluation.

III.2.3. L'attitude de l'enseignant face à l'expression orale des apprenants et critères d'évaluation

Tableau n°10 : Attitude de l'enseignant face aux erreurs d'expression orale des apprenants et critères d'évaluation

N°	Critères d'observation	Élément observé ou non chez l'enseignant		
		E1	**E2**	**E3**
1.	L'enseignant interrompt-il l'apprenant quand il y'a une faute commise	-	+	+
2.	L'enseignant arrête l'apprenant quand il monopolise la parole ?	+	+	+
3.	L'enseignant décourage les faibles	+	-	+
4	L'enseignant encourage les forts	+	-	-
5.	L'enseignant écoute attentivement chaque apprenant et note des erreurs éventuelles commises par chaque apprenant	-	-	+
6.	L'enseignant corrige immédiatement les erreurs commises par l'apprenant	+	-	-

Comme nous le lisons dans ce tableau, la plupart des enseignants ne tolèrent pas les erreurs des apprenants lorsque ces derniers s'expriment. En effet, lors des observations, nous avons constaté que si l'apprenant commet une erreur, l'enseignant l'interrompt et corrige immédiatement l'erreur. Un autre constat est que certains enseignants ont la tendance de remercier ou encourager les élèves qu'ils jugent intelligents et décourager les autres en leur disant qu'ils sont en train de leur faire perdre du temps. Cependant, cette attitude n'avantage pas le développement de la compétence de l'expression orale des apprenants et risque de rendre l'évaluation subjective.

En somme, pendant l'évaluation de l'expression orale en groupe, l'attitude de l'enseignant peut être source d'une motivation ou d'une démotivation à la prise de parole chez les apprenants. Elle est avantageuse dans le cas où l'enseignant laisse libre l'apprenant lors de la prise de parole.

L'enseignant quant à lui écoute attentivement chaque intervention des élèves et notes quelque part les fautes/erreurs éventuelles commises afin de les corriger après cette activité.

En définitive, les différentes observations des pratiques de classes que nous avons effectuées nous ont amené à constater que la maîtrise des pratiques de l'évaluation de l'expression orale en contexte d'une classe à effectif élevés laisse à désirer. En effet, les techniques de gestion des classes nombreuses ne sont pas maîtrisées et par conséquent l'évaluation de l'expression orale en grands groupes n'est pas bien menée. En outre, l'attitude adoptée par les enseignants lors de l'évaluation de l'expression orale ne leur permet pas de vérifier la capacité de chaque apprenant et freine le développement de la compétence de l'expression orale des apprenants dans la mesure où seuls les forts sont favorisés.

III.3. Résultats de l'enquête

Les données issues du questionnaire d'enquête que nous avons recueillies auprès de nos enquêtés sont réparties en quatre thèmes. Ces thèmes retenus sont :

- identification de l'enquêté ;
- pléthore des apprenants par classe et technique de gestion d'une classe nombreuse pendant l'enseignement-apprentissage de la production orale ;
- maîtrise des pratiques de la pédagogie de grands groupes
- états des lieux de l'évaluation de la production orale dans une classe pléthorique

III.3.1. Identification de l'enquêté

Le fait qu'un enseignant preste dans son domaine de formation et le fait qu'il possède aussi un niveau de formation élevée et une grande expérience ont des effets positifs dans ses activités d'enseignement-apprentissage et gestion d'une classe pléthorique.

De ce fait, la première question consiste à identifier le domaine de formation de nos informateurs enseignants de 1re et 2e année Langues et leur expérience professionnelle.

Le tableau ci-après montre les domaines de formation respectifs de nos enquêtés et leur ancienneté dans le domaine d'enseignement-apprentissage.

Tableau n° 11: Répartition des données selon le domaine de formation

Domaine de formation		**Effectifs**	**Pourcentage**
Type de diplôme obtenu	IPA /ENS FRA Bac. III	2	15,38%
	IPA V/ENS FRA V	6	46,15%
	FLSH/Langue et Littérature Françaises (Licence)	4	30,78%
	FLSH/Langues et Littératures Africaines (Licence)	1	7,69%
	Autre	0	0%
Total		**13**	**100**%

Le tableau ci-dessus nous montre que la majorité, à plus de 61% de nos informateurs ont suivi une formation dans le domaine de la didactique des langues (IPA/ENS Bac III à 15,38% et IPA/ENS V Français à 46,15%, DFLE). D'autres ont suivi une formation dans les domaines respectivement de Langue et Littérature Française et Langues et Littératures Africaines. Cela prouve en effet que tous ces enseignants ont des compétences de pouvoir enseigner et évaluer convenablement la compétence de l'expression orale dans une classe pléthorique.

Tableau n° 12: Répartition des données selon le niveau de formation

Niveau de formation		**Effectifs**	**Pourcentage**
Ancienneté	Période d'année	Effectif	Pourcentage
Depuis combien d'année êtes-vous enseignant de français ?	1-5 ans	1	7,69%
	5-10 ans	2	30,78%
	10-15 ans	5	38,46%
	15 ans et plus	5	38,46%
Total		**13**	**100**%

Quant à leur expérience professionnelle, les résultats tels que repris dans le tableau ci-dessus montrent que 10 enseignants sur 13, soit un taux de plus de 76 % ont une ancienneté de plus de 10 ans.

Cela nous laisse croire que la majorité de nos enquêtés ont bénéficié, au cours de leurs parcours professionnels, une formation sur la gestion d'une classe nombreuse pendant l'enseignement-apprentissage et évaluation de de la compétence de l'expression orale du français.

III.3.2. Pléthore des apprenants par classe et gestion d'une classe nombreuse pendant l'enseignement-apprentissage de l'oral

La première question de notre questionnaire vise à savoir si les enseignants trouvent leur classe nombreuse ainsi que le nombre d'élèves qu'elle compte. A cette question, les réponses obtenues auprès de nos enquêtés sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°13 : Pléthore d'apprenants par classe

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
1. a. Trouvez-vous votre classe nombreuse ?	Oui	12	92,3%
	Non	1	7,69%
	Total	**13**	**100%**
b. Combien d'élèves compte-t-elle ?	1 à 20 apprenants	0	0%
	20 à 40 apprenants	1	7,69%
	40 à 60 apprenants	2	15,38%
	60 à 80 apprenants	8	61,53%
	80 à 100 apprenants	1	7,69%
	Plus de 100 apprenants	1	7,69%
	Total	**13**	**100%**

Rappelons ici que Beaucoup de chercheurs en sciences de éducation convergent sur l'idée qu'à partir de 45 apprenants, une classe n'est plus normale plutôt nombreuse,. Donc, les résultats tels que présentés dans ce tableau, nous montrent que plus de 12 sur 13 classes sont pléthoriques soit au taux de plus de 92,3%. Seul 1 sur 13 classes, soit un taux relativement égal à 7,7% ne sont pas pléthoriques. Le constat est que la quasi-totalité des enseignants enquêtés se heurtent à des difficultés de la gestion des classes pléthoriques dans leurs pratiques enseignantes de la compétence de l'orale aussi bien que son évaluation.

De ce fait, notre deuxième question vise à savoir si les enseignants trouvent qu'il est facile d'enseigner et d'évaluer la compétence de l'expression orale en français dans une classe nombreuse. Dans le tableau ci-après, voici leurs réponses.

Tableau n°14: Facilité ou difficulté d'enseignement et évaluation de l'expression orale dans une classe pléthorique

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
2. Trouvez-vous facile d'enseigner et d'évaluer l'expression orale en français dans une classe nombreuse?	Non	13	100%
	Oui	0	0%
	Total	**13**	**100%**

Comme le témoignent les résultats repris dans ce tableau, la totalité des enseignants enquêtés affirment qu'il est difficile d'enseigner et d'évaluer la compétence de l'expression orale en français dans une classe aux effectifs trop élevés.

A cette affirmation, ces enseignants enquêtés avancent l'idée selon laquelle, dans une classe nombreuse, le temps imparti aux leçons d'expression orale qui est relativement insuffisant limite les pratiques de l'oral et par conséquent son évaluation pendant les heures de services. Selon eux, cela constitue un obstacle majeur sur le développement de la compétence de l'expression orale des apprenants actuels.

Cela rejoint le point de vue de NDUWINGOMA, (2010 : 68) qui trouve que « *l'effectif trop élevé est l'une des causes, du niveau faible en expression orale des élèves* ».En guise d'exemple, E1 se justifie en disant qu' « *il est difficile d'enseigner et d'évaluer l'expression orale en français du fait que cette activité prend beaucoup de temps quand on a plus de 50 apprenants. Il est même difficile de terminer un petit exercice dans 3 séances. Cela fait que nous préférions insister beaucoup plus sur l'expression écrite qu'orale*». L'E8 quant à lui soutient sa position en ces mots : « *Enseigner et évaluer l'expression orale semble un fardeau surtout dans les classes de 1re année Langues car, en plus d'effectifs élevés, beaucoup d'apprenants qui sont orientés dans la section Langues sont ceux qui ont une note très minime au Concours National. Ils sont en outre trop faibles et cela gêne cette activité d'expression orale.* Enfin, E12 affirme ceci : « *Quand les élèves sont nombreux, on ne peut pas terminer l'évaluation à temps prévu. Ça peut même prendre deux jours. Et d''ailleurs les apprenants sont démotivés pendant l'évaluation de l'expression orale. Peu d'apprenants peuvent avoir la moitié* ».

En outre, à côté du temps limité, les erreurs commises par les apprenants nécessitent un temps suffisant de correction. C'est ce qu'a fait savoir E9 qui s'exprime en ces termes : « *C'est très difficile parce que suivre tous les élèves et corriger les fautes commises à l'oral devient un problème pour l'enseignant. La gestion du temps nous fait défaut*. »

Il ressort de toutes ces affirmations que le facteur « temps » a un impact sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'expression orale dans un grand groupe. Cela est rendu pire par des effectifs élevés par classe. En effet, l'apprentissage et évaluation de la compétence de l'expression orale supposent que tout apprenant ait un temps pour s'exprimer. Cependant, face au surnombre, l'enseignant aura d'abord du mal à évaluer objectivement chaque apprenant. Ensuite, il ne pourra pas corriger et remédier toutes les erreurs commises par les apprenants et les lacunes constatées afin de développer leur compétence de l'expression orale pendant 45 minutes réservés à chaque leçon.

Bref, tous ces facteurs mettent en difficultés l'enseignement et évaluation de la compétence de l'expression orale. Ainsi la troisième question de notre questionnaire visait à nous rendre compte de la façon dont la compétence de l'expression orale est enseignée et évaluée en grands groupes.

Les réponses à cette question sont reprises dans le tableau ci-après.

Tableau n°15: Techniques de formation de groupes pendant l'apprentissage et évaluation de l'expression orale en français

Question	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
3. a Pendant les activités de l'expression orale, est-ce que vous mettez les apprenants en groupe ?	Oui	12	92,3**%**
	Non	1	7,7**%**
	Total	**13**	**100%**
b. Si les élèves font l'activité en groupes, comment formez-vous les groupes d'élèves (quels critères considérez-vous) ?			

Comme le montrent les résultats de ce tableau, 12 sur 13 enseignants soit 92,3% affirment que, pendant les activités d'expression orale, ils mettent en groupes leurs apprenants.
Cependant, seul 1 sur 13, soit 7,7 % ne pratique pas la pédagogie de grand groupe pendant l'enseignement-apprentissage et évaluation de la compétence de l'expression orale.

Et sur la question de savoir les critères sur lesquels ils se basent pendant la formation de groupes, les répondants soulignent entre autre des critères d'ordre alphabétique, hétérogénéité (faibles, moyens et forts) ou aléatoire. E3 s'exprime en ces mots : « *Je forme les groupes en tenant compte des compétences de mes apprenants, c'est-à-dire les faibles + les moyens les forts. Comme ça ils peuvent se compléter mutuellement.* ». A son tour, E7 dit ceci : « *Je laisse les apprenants eux-mêmes former leurs groupes de travail ou les former par ordre alphabétique* ».

De ces propos, nous comprenons que certains des enseignants enquêtés présentent des lacunes au niveau de la maîtrise des pratiques de la pédagogie de groupes. Ils se contentent de l'ordre alphabétique ou de la façon dont les apprenants sont assis. Or, ils sont déjà assis par ordre alphabétique. En effet, quand les groupes sont formés par ordre alphabétique, ils n'avantagent pas quant à la confrontation des idées lors des discussions en groupes car les apprenants qui s'estiment faibles vont laisser les forts travailler. Cela par le fait qu'ils se retrouvent toujours dans les mêmes groupes et avec les mêmes individus où se reconnaissent mieux.
Néanmoins, les techniques de formation des groupes ne se limitent pas à procéder par ordre alphabétique ou par comment les apprenants sont assis. La formation des groupes hétérogènes où les forts et les faibles sont mis ensemble offrent des avantages comme nous l'avons explicité dans le premier chapitre de ce travail.
Sur base de ces analyses, il importe de savoir si le temps utilisé pour les échanges des apprenants en groupes suffit. Les réponses à cette question se présentent dans le tableau suivant :

Tableau n°16: Temps nécessaire pour les échanges des apprenants en groupes

Questions	**Modalités de réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
4. Une fois les élèves en groupes, trouvez-vous que le temps pour leurs échanges (en groupes) est suffisant ?	Suffisant	0	0%
	Peu suffisant	3	23,07%
	Insuffisant	10	76,92%
	Total	**13**	**100**%

Sur base des résultats recueillis tels qu'exprimés dans ce tableau, nos informateurs jugent le temps imparti aux échanges en groupes est peu suffisant (23,08 %), voir insuffisant (76, 92%). En effet, pour développer leur capacité de s'exprimer oralement, les apprenants doivent avoir un temps suffisant de prise de parole et d'autocorrection.

E2 justifie ses propos en ces termes : « *Les plus éloquents ont la tendance à se monopoliser la parole tandis que ceux qui ont des difficultés choisissent des rôles qui leurs permettent de s'exprimer en un peu de mots.* »

E5, quant à lui, il indique que : « *souvent, on se retrouve dans l'incapacité d'écouter tous les représentants des groupes ou tous les membres des groupes* ». E11 lui trouve que : « *Puisque le temps réservé pour cette leçon est insuffisant (c'est - à- dire 45 minutes), tous les membres des groupes ne trouvent pas l'occasion de donner leurs points de vue* ».

Cela signifie que le temps pour l'échange des apprenants en groupes doit aller au-delà de 45 minutes imparties à chaque séance. Prenons l'exemple d'une classe ayant 50 élèves. Si chacun prend seulement trois minutes, il faudrait au moins 150 minutes, soit 3 ou 4 séances. Par conséquent, seul 20 minutes restent pour les présentations au groupe-classe et les ajouts des membres des groupes sans y inclure le moment que doit prendre l'enseignant pour l'explications des consignes, l'enrichissement des idées et la correction des erreurs éventuellement observées.

Il ressort alors de cette analyse que la contrainte « temps » est un handicap majeur quant à l'enseignement et évaluation de la compétence de l'expression orale dans une classe pléthorique. Ici, il importe de rappeler que les cahiers supports-élèves prévoient 1 à 3 minutes pour la prise de parole de l'apprenant.

Ces constats nous laissent comprendre en outre que la contrainte « *temps de prise de parole* » influent négativement non seulement au processus d'enseignement-apprentissage de l'expression orale mais également au développement de la compétence de l'expression orale des apprenants dans la mesure où l'apprenant n'a pas le temps suffisant pour pratiquer la langue, s'autoévaluer et être évalué de ses démarches métacognitives.

III.3.3. Maîtrise des pratiques de la pédagogie de grands groupes.

Face aux défis ci-haut évoqués, la cinquième question de notre questionnaire vise à nous rendre compte de la formation initiale ou continue de nos enseignants informateurs sur la gestion d'une classe nombreuse. Les réponses à cette question sont reprises dans le tableau ci-après.

Tableau n°17: Formation des enseignants sur la gestion des grands groupes

Question	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
5. a. Avez-vous été formés sur la gestion d'une classe nombreuse dans votre cursus de formation initiale ou continue?	Oui	6	46,16%
	Non	7	53,84%
	Total	**13**	**100**%
b. Si oui, pratiquez-vous la méthodologie apprise pour l'enseignement et l'évaluation de l'expression orale en grands groupes?	Oui	5	38,46%
	Non	8	61,54%
	Total	**13**	**100**%

Les résultats tels que présentés dans le tableau ci-dessus nous montre que plus de la moitié de nos enquêtés ne maîtrisent pas les principes de la pédagogie de grands groupes (53,84%). Cela fait que la grande majorité d'enseignants enquêtés ne pratiquent pas convenablement la méthodologie de l'enseignement-apprentissage de la compétence de l'expression orale en classe nombreuse.

Cela nous laisse penser qu'en cas des classes pléthoriques, certains enseignants ne privilégient que des activités/évaluation en autonomie et ignorent celles en groupes. Or, dans l'apprentissage de la compétence de l'expression orale d'une langue étrangère, le français par exemple, les principes de coopération et d'interaction permettent la maîtrise rapide de la langue étrangère dans le sens où chaque apprenant apprend par ses pairs.

Cela rejoint la justification donnée par l'un de nos répondants. Il s'exprime en ces termes : « *si l'élève s'exprime individuellement, ce qu'il a préparé étant seul est très mal mais s'il rapporte le travail de groupe fait en groupe, l'expression est plus ou moins tolérable* ».

Autrement dit, la bonne mise en application des principes de la pédagogie de grands groupes permet l'enrichissement de cette compétence des apprenants du fait que le travail fait en groupes enrichi les compétences de l'un et de l'autre membre du petit groupe et du groupe-classe.

III.3.4. États des lieux de l'évaluation de l'expression orale et appréciation du niveau des apprenants en expression orale dans une classe pléthorique

Pour ce qui est de la question de savoir si nos enseignants/répondants évaluent la compétence de l'expression orale dans leurs pratiques enseignantes, les réponses recueillies à cette question sont représentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°18 : Évaluation de l'oral dans une classe nombreuse

Question	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
6. Est-ce que vous évaluer l'expression orale pendant vos prestations ?	Oui	13	100%
	Non	0	0%
	Total	**13**	**100**%

Les réponses de ce tableau nous montrent que tous les enseignants enquêtés (100%) évaluent la compétence de l'expression orale. Cependant, face aux réponses fournies aux questions précédentes, force est de constater que ces évaluations ne remplissent pas les bonnes conditions d'évaluation de l'expression orale en grands groupes. C'est pour cette raison que la question suivante consiste à nous rendre compte de la nature des évaluations de l'expression orale que nos répondants privilégient. Le tableau suivant reprend les réponses recueillies à cette question.

Tableau n°19: Moment d'évaluation de l'expression orale

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentage
8. À quels moments évaluez-vous m'expression orale en français?	Au cours d'une leçon	3	23,07%
	Après une leçon	4	30,76%
	Les deux à la fois	6	46,16%
	Pendant l'examen	0	0%
	Les trois à la fois	0	0%
	Total	**13**	**100**%

Comme le témoignent les résultats de ce tableau, plus de 23% des enseignants enquêtés affirment qu'ils évaluent pendant qu'ils enseignent la compétence de l'expression orale, 4 sur 13, soit 30,76% évaluent l'expression orale après une leçon, tandis que 6 sur 13 enseignants répondants affirment qu'ils évaluent pendant et après l'enseignement-apprentissage.

Rappelons ici que les principales formes d'évaluations sont l'« évaluation formative » et l' « évaluation sommative ».

L'évaluation formative a lieu au cours d'apprentissage ou après une leçon pour vérifier l'atteinte d'un objectif opérationnel visé. L'évaluation peut être « sommative » dans la mesure où elle se présente comme une évaluation bilan d'une série de leçons après une période bien déterminée. Elle a eu lieu donc après un trimestre, un semestre, une année de formation, etc. pour vérifier l'atteinte des objectifs globaux ou les buts.

Quant à la question de savoir le niveau des apprenants en expression orale et leurs attitudes pendant les activités servant de l'évaluation de leur compétence orale, le tableau ci-après nous donne plus d'éclaircissement sur les données recueillies auprès de nos informateurs enseignants des classes de 1re et 2e année Langues.

Tableau n°20 : Appréciation des enseignants du niveau de maitrise de l'expression orale des apprenants et leurs attitudes faces aux activités de cette compétence

Question	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
9. Quand vous évaluez : a. comment jugez-vous le niveau de vos apprenants en expression orale :	Satisfaisant	0	0%
	Peu satisfaisant	3	23,07%
	Bas	10	76,92%
	Total	**13**	**100**%
b. Trouvez-vous vos élèves :	Très motivés	0	0%
	Motivés	2	15,38%
	Démotivés	11	84,61%
	Total	**13**	**100**%
c. Trouvez-vous que leur expression vient :	Spontanément et aisément	3	23,07%
	Difficilement	10	76,92%
	Total	**13**	**100**%

Les réponses sur cette question, nous montrent que 76,92% des répondants ne sont pas satisfaits du niveau de maitrise du français en compétence de l'expression orale de leurs apprenants.

En effet, pour justifier leurs propos, ces enseignants évoquent des facteurs diversifiés. Il s'agit d'abord du manque de prérequis.

E2, E3 et E7 avancent des idées selon lesquelles « *les élèves qui embrassent souvent la section Langues sont des élèves ayant obtenu une note jeune dans les épreuves du concours national de la 9ème année de l'ECOFO ce qui justifie leur niveau très bas en expression orale du français* ». Un autre enseignant (E1), pour ne citer que ceux-ci abonde dans la même logique et ajoute que « *les élèves n'ont pas des notions de base, telles que le vocabulaire suffisant, la syntaxe, les articulateurs logiques et la maitrise de la conjugaison* ».

De ce qui précède, force est de constater que ce faible niveau des apprenants en expression orale est principalement dû au problème d'orientation et au manque des compétences antérieures. En effet, les actuelles orientations font que les meilleurs élèves soient orientés aux écoles à régime d'internat. Or dans les nouvelles réformes, les élèves qui font la section Langues sont ceux qui n'ont pas obtenu une note satisfaisante. Cela influe alors négativement sur leur niveau de français tant oral qu'écrit.

Pour d'autres enseignants, le faible niveau des apprenants en français en expression orale serait dû au fait que les apprenants ne lisent plus comme le souligne E13, « *Actuellement, nos apprenants ne s'attèlent pas à la lecture mais se contentent de peu de notes que nous leur donnions. Cela justifie sans doute leur niveau bas* ».

En effet, développer la compétence de l'expression orale demande la mobilisation de plusieurs ressources, c'est-à-dire la maîtrise d'une gamme de vocabulaire riche, de la morphosyntaxe, de la sémantique, de la grammaire, de la prosodie, etc. Notons aussi que la lecture reste la meilleure source du vocabulaire, de l'usage des temps verbaux, etc., ce qui revient à dire que s'en priver c'est rater une opportunité de développer son expression orale.
D'autres facteurs enfin relevés sont la non pratique de l'expression orale de français dans les classes antérieures comme le souligne E9 : « *quand nous demandons à nos apprenants s'ils pratiquaient les exposés au niveau de l'ÉCOFO ils nous répondent souvent que leurs enseignants sautaient les leçons d'expression orale et écrite* ».

Les facteurs qui expliquent la non maitrise de la compétence de l'expression orale en français des apprenants sont donc nombreux comme en témoignent les illustrations ci-haut données.

Un de nos répondants ajoute même la peur comme l'un des facteurs qui influent sur le niveau de ses apprenants en expression orale. Il le dit ainsi : « *Nos apprenants ont la peur de s'exprimer devant ses camarades ce qui renforce négativement leur niveau bas en français en* expression orale *car nous ne voyons pas comment les encourager quand ils ne parlent pas étant donné que le temps pour ce genre d'activité nous fait défaut* ».

Un autre enseignant, E12, se justifie en disant ceci : « mes *apprenants ont la peur de s'exprimer à cause de leur niveau bas en français. Ils n'ont pas un vocabulaire suffisant. Des fois, ils tremblent quand j'annonce que nous allons faire un exercice ou une évaluation de l'expression orale* ».

On réalise avec ces deux affirmations que la peur de prendre la parole se combine au manque de temps pour handicaper le développement de l'expression orale.

Et dans l'ensemble, le constat est que le faible niveau en compétence de l'expression orale des apprenants s'explique généralement par le manque du temps pour pratiquer la langue, au manque des connaissances et pratiques antérieures, aux effectifs nombreux d'apprenants, à la peur de parler en public qui est lié au manque des connaissances linguistiques, lexicales et sémantiques, etc.

Du côté de l'attitude des apprenants face aux activités servant d'évaluation de la compétence de l'expression orale, 11 sur 13 enseignants enquêtés soit 84, 61% affirment que leurs apprenants sont démotivés tandis que 2 sur 13 répondants soit 15,38 % estiment que leurs apprenants sont motivés des activités de l'évaluation de cette compétence.

Néanmoins, le fait qu'un grand nombre des apprenants se sent démotivé des activités de l'expression orale s'explique par les facteurs ci-haut cités sur le niveau bas de ces derniers.
En effet, quand l'apprenant n'a pas des outils linguistiques suffisants, c'est fort compréhensible qu'il se sent démotivés pendant la pratique de l'expression orale.
Cependant, à côté de ces enseignants qui trouvent que leurs apprenants sont ennuyés des activités de l'expression orale, il y en a d'autres qui sont à l'aise quand le moment vient d'évaluer leur capacité orale devant la classe. Cela alors pourrait encourager les enseignants à faire travailler mêmes ces apprenants en difficultés.

Quant à la manière dont les apprenants s'expriment pendant les activités servant à l'évaluation de la compétence orale en groupes/grands groupes, 10 sur 13 enseignants enquêtés soit 76,92% affirment que leurs apprenants s'expriment difficilement. Pour eux, cela est dû aux facteurs déjà soulevés et freinent souvent l'avancement de programmes.

Voulant connaitre les difficultés auxquelles se heurtent les enseignants pendant l'évaluation de la compétence de l'expression orale, la dixième question que nous avons formulé était la suivante : « *À quelles difficultés vous heurtez-vous pendant l'évaluation de l'expression orale ?* ».

Les réponses à cette question ont été multiples. E1 revient sur le manque du temps suffisant. Il le dit ainsi : « *Il est difficile d'évaluer chaque apprenant. Souvent, c'est seul le rapporteur du groupe qui présente les productions devant le groupe-classe* » ; E3 quant à lui dit que « *les élèves ont des complexes ou la peur quand ils s'expriment, ce qui entraîne l'élasticité de l'évaluation* ».

À côté de ces contraintes « temps », d'autres soulignent des difficultés d'expression orale liées au bas niveau en français en général. En voici quelques exemples respectivement d'E5 et E8.

- *Certains élèves ne parlent pas ou parlent mal pendant les échanges en groupes. D'autres mémorisent des phrases pour les répéter intégralement pendant les échanges en groupes ce qui crée souvent une appréciation subjective.*

- *À cause du faible niveau des apprenants en vocabulaire, syntaxe, grammaire, en morphosyntaxe, etc. certains apprenants ne travaillent pas quand ils sont en groupes. Ils attendent la production de leur camarade ou se taisent.* E11 soulève quant à lui les difficultés pratiques. Il s'exprime en ces termes : « *Il est difficile de surveiller et suivre tous les membres du groupe. De fois, on a tendance à écouter attentivement les meilleurs élèves* ».

À son tour, E7 juge l'évaluation de la compétence de l'expression orale comme facteur de non avancement de programme. Il l'exprime en ces termes : « *Comme le nombre des élèves à faire travailler est trop élevé, cela freine l'avancement de programme.* »

Visiblement, les différentes difficultés auxquelles se heurte l'évaluation de la compétence de l'expression orale expliquent le bas niveau de français en expression orale et l'ignorance de l'importance de la maîtrise de l'expression orale comme clé de maîtrise de la langue française.

En effet, faire travailler les apprenants en groupe, c'est leur permettre de s'approprier facilement cet outil de communication, le français. Concernant la question de savoir comment corriger/remédier les fautes, erreurs ou lacunes constatées pendant l'activité ou l'évaluation de l'orale, la question suivante était libérée ainsi : « *Si vous constatez des erreurs ou des fautes pendant l'activité ou l'évaluation orale en groupes ou en grands groupes, comment les corrigez-vous ?* »

Face à cette question, force est de constater que la majorité de nos répondants ignore cette étape cruciale d'apprentissage ou la fait mal.

E4 par exemple s'exprime en ces mots : « Je *corrige directement l'élève quand il s'exprime* », E1 et E6 convergent sur les propos suivants: « *On ne trouve pas le temps de correction et de remédiation car même terminer un exercice ou une évaluation n'est pas du tout facile* » ; E5 de son côté affirme ceci : « *Si c'est l'évaluation orale, je considère la faute de chacun (la faute que j'ai notée au cours des présentations) puis je lui montre là où il faut corriger* ».

De ces propos, nous remarquons que la plupart des enseignants n'accordent pas plus d'importance à la remédiation des lacunes/fautes constatées ou relevées lors des présentations. Or, l'objectif de l'évaluation, surtout l'évaluation formative, est de vérifier si l'objectif prédéfini a été atteint ou non afin de prendre des décisions conséquentes. Dans ce cas, la remédiation se présente alors comme une étape cruciale qui permet aux élèves ayant des lacunes de réguler leurs stratégies d'apprentissage afin de réussir une leçon cible.

La douzième question du questionnaire soumis à nos enquêtés était libérée ainsi :

« Quels *sont, d'après vous, les avantages et les inconvénients de l'évaluation de l'expression orale en groupe ou en grands groupes* ? »

En voici les réponses recueillies auprès des enseignants enquêtés. Ces derniers convergent sur les mêmes avantages et inconvénients de l'évaluation de la compétence de l'expression orale en grands groupes en disant que

> Les apprenants s'entraident mutuellement à développer leur capacité orale du fait qu'avant de passer à la présentation, ils se mettent en semble pour discuter et échanger sur le sujet/thème faisant objet d'exposé. L'inconvénient est que les programmes peuvent ne pas terminer à temps prévu à cause de ces évaluations orales en groupes car elles prennent beaucoup de temps.

E8 et E13 abondent dans ce sens en affirmant ceci :

> Ces évaluations permettent aux apprenants de s'habituer à la prise de parole et se compléter mutuellement, de vaincre la peur quand ils sont en groupes, et de s'estimer par rapport à leurs pairs membres du groupe et de développer ainsi leurs expressions orales en français. Mais des inconvénients ne peuvent pas manquer aussi : seuls les élèves forts travaillent et améliorent leurs expressions, les faibles ont tendances de mémoriser les productions de ses pairs afin de les réciter lors des présentations.

E5 quant à lui voit que « *quand les élèves sont en groupes, les compétents aident les faibles et cela permet à l'enseignant de gagner plus de temps. Comme inconvénient, ce type d'évaluation ne traduit pas exactement les compétences/difficultés de tout un chacun et peut parfois réduire l'esprit de compétitivité.* »

Enfin, un autre enseignant (E9) trouve que

> Ce genre d'évaluation incite tous les membres du groupe à travailler pour réduire les écarts de notes entre les membres du groupe. Le problème est que parfois l'attribution de la note aux membres des groupes peut être subjective et la vérification de l'atteinte de l'objectif risque de ne pas être aboutie. Et quand on a beaucoup des élèves, on risque de ne pas terminer l'évaluation faute de temps.

À base des données recueillies auprès de nos informateurs, nous remarquons que ces derniers connaissent déjà la plus-value de l'évaluation de la compétence de l'expression orale en groupes ou en grands groupes. C'est un moment d'échanges de connaissances. Les élèves trouvent l'occasion de confronter des idées des uns et des autres, gagnent de la confiance entre eux, s'entraident et s'entrainent à mieux argumenter et articuler par immutation de leurs camarades.

Cependant, un obstacle peut s'imposer à cette noble pratique ; c'est que quand on a une classe nombreuse, on risque de ne pas avoir un temps suffisant de remédier aux erreurs constatées pendant les présentations. De surcroît, cette activité constitue parfois un handicap sur l'avancement de programmes.

La dernière question de notre questionnaire consistait à nous rendre compte de l'appréciation des enseignants de la suffisance ou insuffisance du contenu matière et du temps imparti aux activités servant d'évaluation de la compétence de l'expression orale du français en groupes ou en grands groupes. Le tableau ci-dessous nous montre les réponses fournies par nos enquêtés.

Tableau n° 21 : Appréciation du contenu matière en expression orale et le temps imparti aux activités servant à l'enseignement de l'expression orale

Question	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
13. a. Trouvez-vous le contenu matière en expression orale des cahiers supports-élèves du français en 1re et 2e Langues en usage au PF Section Langues au Burundi :	Suffisant	0	0%
	Peu suffisant	9	69,24%
	Insuffisant	4	30,76%
	Total	**13**	**100**%
b. Trouvez-vous le temps imparti à l'enseignement de l'expression orale :	Suffisant	0	0%
	Insuffisant	13	100%
	Total	**13**	**100**%

La lecture des résultats repris dans ce tableau prouve que la majorité des enseignants enquêtés, 9 sur 13 enseignants soit 69,23 % jugent le contenu-matière des leçons d'expression orale des cahiers-supports-élèves de 1re et 2e année Langues peu suffisants pour pouvoir développer efficacement la compétence de l'expression orale des apprenants. Par ailleurs, 4 sur 13 enseignants affirment que ce contenu-matière est insuffisant.

Pour se justifier, ces enseignants convergent sur le fait que les activités d'expression orale prévues dans lesdits cahiers-supports-élèves de 1re et 2e année Langues privilégient un travail individuel au détriment des travaux en groupes. Cela rejoint ce que nous avons constaté lors de notre analyse desdits cahiers-supports-élèves. Le constat a été que la majorité des activités prévues vise un travail en autonomie.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET SUGGESTIONS

Le présent travail a porté une attention particulière sur les difficultés de l'évaluation de l'expression orale dans une classe nombreuse comme facteur qui entraine la baisse considérable du niveau des apprenants en expression orale. L'intérêt particulier a été porté sur les pratiques de l'évaluation de l'expression orale du français dans les classes de 1re et 2e année Langues.
Ce travail est constitué de trois chapitres.

Le premier chapitre s'intitule cadre conceptuel et méthodologique. Ce chapitre définit les concepts clés de notre sujet de recherche et présente ensuite la méthodologie suivie de la collecte des données ainsi que la population interrogée.

Dans le deuxième chapitre qui s'intitule classes pléthoriques et évaluations de l'expression orale, il a été question de présenter quelques théories liées à l'évaluation de l'expression orale. Dans ce même chapitre, nous avons également montré les activités de l'évaluation de cette compétence dans les classes pléthoriques.
Le troisième et dernier chapitre concerne la présentation, analyse et interprétation des résultats obtenus. En premier lieu, ce chapitre présente les résultats obtenus lors de l'analyse des cahiers supports-élèves de la 1re et 2e année Langues pour nous rendre compte de la place accordée aux leçons de l'expression orale. Cette analyse documentaire nous a fait constater que les leçons en rapport avec cette compétence n'occupent pas une place de choix.

En effet, pour la 1re année Langues, les leçons de l'expression orale s'élèvent à 35 sur 207 leçons au total, soit un taux de 16.90%. Pour la 2e année, les leçons de l'expression orale sont au nombre de 23 sur un total de 205 leçons ; soit 11.21%. Du côté des activités prévues dans ces cahiers supports-élèves, nous avons constaté que la majorité de ces activités fait appel à un travail individuel.

En deuxième lieu, nous avons passé à une observation des pratiques de classe pour nous rendre compte de la réalité sur les pratiques de l'évaluation de l'expression orale. Pour terminer, nous avons effectué un travail de terrain pour collecter les données qui nous ont aidés à vérifier les hypothèses formulées au départ. Le terrain choisi a été le DCE MUHA et le DCE MUKAZA.

Pour collecter les informations, nous avons eu recours au questionnaire d'enquête.

Après la présentation, l'analyse et l'interprétation des informations recueillies, nous sommes parvenus aux résultats ci-après :

L'hypothèse générale selon laquelle l'évaluation de l'expression orale en français serait rendue difficile par les effectifs élevés des classes a été vérifiée et confirmée.

En effet, 100% des enseignants affirment qu'enseigner et évaluer l'expression orale dans une classe nombreuse est difficile et cela handicape le développement du niveau des apprenants en expression orale. Par ailleurs, 61,53% de nos répondants affirment qu'ils n'utilisent pas les pratiques de la pédagogie de grands groupes car ils n'ont pas eu une formation là-dessus.

En outre, lors des observations des pratiques de classe, nous avons constaté que les techniques de la gestion des grands groupes lors de l'évaluation de l'expression orale ne sont pas maîtrisées par certains enseignants. En effet, le constat est que les activités qui étaient à priori de nature à créer l'interaction entre les apprenants sont transformées peu à peu en séances de « questions-réponses ». Pour les modalités pratiques, nous avons constaté que certains enseignants ne maîtrisent pas la manière de gérer les apprenants pendant les activités de groupes. Ces constatations, confrontées aux résultats des questionnaires d'enquête, nous amènent à conclure que les difficultés d'évaluation de l'expression orale dans une classe nombreuse constituent des facteurs de la baisse du niveau des apprenants en expression orale.

La première hypothèse spécifique selon laquelle le contenu matière des cahiers supports-élèves de la 1re et 2e année Langues en usage actuel ne favoriserait pas l'évaluation de l'expression orale dans une classe nombreuse a été aussi vérifiée et confirmée.

En effet, plus de 69 % affirment que le contenu matière est peu suffisant, tandis que plus de 30% jugent le contenu matière insuffisant pour développer la compétence de l'évaluation de l'expression orale des apprenants. Cela rejoint le constat que nous avons tiré nous même quand nous avons fait une analyse des cahiers supports-élèves de 1re et 2e année Langues. Nous avons vu que beaucoup d'activités prévoient un travail en autonomie étant donné que lors de nos observations le constat a été que ce genre d'activité est loin de développer la compétence de l'expression orale des apprenants. En effet, quand l'enseignant donne une activité/évaluation en autonomie, certains apprenants ne font que mémoriser leurs productions afin de les réciter lors des présentations.

La deuxième hypothèse selon laquelle les difficultés auxquelles se heurte l'enseignant pendant l'évaluation de l'expression orale en grands groupes influent sur la baisse du niveau des apprenants en classe pléthorique a été aussi vérifiée et confirmée.

En effet, comme le témoignent les résultats recueillis sur la dixième question de notre questionnaire, le manque du temps suffisant pour faire travailler tous les élèves en groupes, le manque du temps suffisant de remédiation après l'évaluation de l'expression orale et l'ignorance de l'importance des pratiques de l'évaluation en grands groupes par certains enseignants, comme nous l'avons constaté pendant nos observations de classe, handicapent le développement de la compétence de l'expression orale des apprenants.

D'autres facteurs comme le manque de connaissances antérieures, et la non-maitrise des principes de la pédagogie de grands groupe par les enseignants qui s'alignent derrière le facteur **temps** rendent difficiles l'évaluation de l'expression orale en grands groupes et par conséquent freinent le développement de cette compétence des apprenants en français.

Enfin la dernière hypothèse selon laquelle la pléthore des apprenants, la non-maîtrise des formes de l'évaluation en grands groupes et le temps imparti à l'enseignement de la production orale seraient certaines des difficultés qui entravent l'évaluation de l'expression orale a été aussi vérifiée et confirmée.

En effet, les résultats issus du tableau n°13, axé sur le temps à consacrer à la prise de parole pour chaque membre du groupe pendant l'évaluation, nous montre que 100% des enseignants jugent le temps pour l'enseignement de l'expression orale et par la suite son évaluation insuffisante. Lors de l'observation des pratiques de classes, nous avons constaté que les enseignants courent avec le temps ce qui fait qu'ils interrompent les élèves qui prennent beaucoup de temps pour produire leurs énoncés.

Cependant, nous pouvons affirmer sans aucun risque de nous tromper que le facteur nombre et d'autres facteurs qui lui sont liés ne peuvent, en aucun cas, freiner l'évaluation de l'expression orale dans un grand groupe pour un enseignant qui maîtrise les pratiques de la pédagogie des grands groupes.

À ce sujet, lors des observations de classe, nous avons remarqué que la maîtrise par certains enseignants des pratiques de l'évaluation de l'expression orale en grands groupes laisse à désirer. De plus, certains des enseignants enquêtés trouvent l'évaluation de l'expression orale en grands groupe comme obstacle majeur à l'avancement des programmes.

En définitive, le développement et l'évaluation de la compétence de l'expression orale des apprenants exigent une implication totale de tous les intervenants dans l'action pédagogique. Étant donné que la langue s'apprend en parlant et que c'est en forgeant qu'on devient forgeron, il est souhaitable que tous les enseignants accordent plus de temps aux évaluations de l'expression orale en groupes, afin d'aider tous les apprenants à se rendre compte de leur évolution ou non, réguler leurs stratégies d'apprentissage ou bien s'enrichir de leurs pairs.

Au terme de ce travail, nous espérons que nous avons contribué à la prise de conscience d'une nécessaire amélioration des pratiques évaluatives de la compétence de l'expression orale en français dans les classes pléthoriques. Cependant, nous ne prétendons pas avoir épuisé un tel sujet. Le champ à exploiter reste ouvert pour d'autres chercheurs qui pourront étendre cette recherche. Ils pourront par exemple mener une recherche sure : « **La pédagogie de grands groupes comme facteur pour réussir un exposé oral en français dans une classe pléthorique** ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

ALBARELLO, L. (1999). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.

ANGERS, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Edition.

BARDIN, C. (2016). *Cours de pratique des enquêtes.* Congo-Brazzaville: IAS (Institut Africain de la Statistique).

BASSAS, F. (2018). *Évaluer l'expression orale en cycle 3: pourquoi, quoi, comment*? Paris: ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation).

BERARD, E. (1997). *L'approche communicative : Théories et pratiques*. Paris : Clé International.

BRUCHET, J. (1988). *Entraînement à l'expression orale*. Paris : Larousse.

BUTARE, T et al. (2009). *Renforcer les compétences à l'oral*. Bujumbura : IFADEM.

CHAMPAGNE, M. (1996). *L'enseignement aux grands groupes*. Québec : Université Laval, 2e édition, Réseau de valorisation de l'enseignement.

CHTATHA, H. (2008). *Le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences communicatives orales : cas des étudiants de première année licence de français*. Paris : Université Cergy-pontoise.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *CECRL* : *Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : les Éditions Didier.

COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE.* Paris : Hachette n°21.

CROGUENNEC, Y et JAFFRELOT, M. (2011). « Les techniques de simulations pour aider à apprendre », in *Urgences* (Paris), N° 22, p.1303-1308.

CUQ J. P. et GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Presses universitaires de Grenoble.

CUQ J. P. et GRUCA, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Presses universitaires de Grenoble.

CUQ, JP. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

DAH, L O. (2002). « Que peut-on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs? » In *Revue pédagogique*, Attlaalim de l'Institut Pédagogique National (Algérie) n° 29, p.16-47

DE LANDSHERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Éditions sociales.

DIOUM A., (1996), « Les grands groupes dans l'enseignement, un itinéraire d'expériences et de théorisation ». In *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP. n° 37, p 33-50.

DOCHY, F. et *al.* (1999). «The use of self-, peer and co-assessment in higher education. » A review. Studies in *Higher education*, Abingdon. Vol.24.N°3, p.331-350.

DOMINIQUE, V et al. (2008). « Améliorer l'enseignement en grands groups à la lumière de quelques principes de pédagogie active ». In *Pédagogie médicale* (Belgique), Volume 9-N°1, p.32-41.

GALISSON, R (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE international.

GALISSON, R. et COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GARNIER C., (2016). *Le travail de groupe: une méthode pédagogique favorisant les apprentissages?* Paris: UGA (Université Grenoble Alpes).

GENOUVRIER, E. et PEYTARD, J. (1986). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Librairie Larousse.

HABINDAVYI, D. (2020). *Difficultés de la gestion des grands groupes dans l'enseignement-apprentissage du français en expression orale*. Bujumbura : Université du Burundi.

HABOURY, F. (2009). *Le Petit Larousse*. Paris : Larousse.

HAMANI, R. (2015). *L'enseignement de l'oral en FLE à travers le théâtre : cas de classe de 2e année secondaire en Algérie*. Alger : Université Abderrahmane Mira.

HOUDE, O. (1992). « Les apprentissages cognitifs». *Revue française de pédagogie*.

JAVEAU, C. (1972). *L'enquête par questionnaire.* Bruxelles : EUB.

JAVEAU, C. (2002). *L'enquête par questionnaire*: Manuel à usage du praticien. Bruxelles: Amazon.

JAVEAU, C. et *al*. (1989). *Les secrets de sondage enfin révélés*. Bruxelles: Ed. Labor.

KATE, W. (2012). *La Simulation Une stratégie pour l'apprentissage des langues*. Cambridge: UPC.

KATIHABWA, J. (2010). *Impact didactique de la non maitrise du français sur la réussite scolaire dans les classes du cycle inférieur du Burundi*. Bujumbura : Université du Burundi.

KONSEBO, P. M et SYLLA, S. (2015). *Pédagogie des Grands Groupes: Module d'autoformation pour les formateurs de formateurs du Burkina Faso*. Ouagadougou : IDS.

KOUAKEP TCHAPTCHIÉ, Y. (2016). « Pédagogie des grands groupes ; quelques principes et pratiques sur le terrain » In *Pour l'Etoile éducative*, Lycée Classique et Moderne de Ngaoundéré/Cameroun pdf https://www.researchgate.net/publication/299603404; Consulté le 18 septembre 2023 à 10h37.

KOZANITIS, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. Québec: Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique.

LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : RCC.

LE MENER, E. et OPPENCHAIM, N. (2018). « L'intérêt scientifique d'une démarche participative. Le cas d'une enquête par questionnaire avec des personnes anciennement sans logement » In *Recherches participatives*, Volume 25, N°2, p88-104. Université du Québec, Montréal.

LE ROY, J. et PIERRETTE, M. (2012). *Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche. De la conception à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.

LUSSIER, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.

MAJAMBERE, E. 2020. *Exposé oral en classe de français. Quelle utilité chez les apprenants de la classe de 9ème année au Burundi*? Cas de quelques établissements de la DCEN NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura, Mémoire, UB-ENS: Bujumbura.

MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

MOUCHON, J. et FILLOL, F. (1980). *Pour enseigner l'oral*. Paris : CEDIC.

MUCCHIELLI, R. (1973). *Questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : E.S.F.

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines* : *Réussir son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris : Harmattan.

NDUWINGOMA P. (2010), *Apprentissage de l'expression orale en français*, UB, FLSH. (Mémoire de Master).

NDUWINGOMA, P et NDEREYIMANA, E. (2020). « Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant.e.s burundais.es ? » *Revues scienceafrique*, p.243-264.

NGAMASSU, D. (2005). « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun » in *Corela* : Cognition, représentation, langage, Vol. 3, n°1.

PAYET A. (2010), *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : Clé international.

POISSON, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Morin. Alpes.
PUREN C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » In *le Français dans le Monde*, 347, p. 37-40.
PORCHER, L. (1995). Le français langue étrangère, l'émergence d'une discipline. Paris : hachette.
RAYNAL, F et RIEUNIER, A (1997). Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF.
RENARD, P. (2003). « L'enseignement de base en Afrique noire: pédagogie de groupes et formation des maîtres ». *L'éducation en débats: analyse comparée*. Erdie, 3, 56-79.

REOGIERS, X. (2006). *L'approche par compétence dans l'école Algérienne*. Alger : Retour au fascicule.
REPUBLIQUE DE FRANCE (2015). *Le débat (réglé ou argumenté ; Ressources enseignement moral et civique*. Paris : MENERS.
REPUBLIQUE DU BURUNDI. (2016). *Section langues. Français 1re année Enseignement post-fondamental. Guide de l'enseignant.* Bujumbura : MEERS.
RÉPUBLIQUE DU BURUNDI. (2017). *Section Langues. Toutes disciplines 2e année Enseignement post-fondamental. Cahiers des supports-élèves.* Bujumbura: MEESRS.
RÉPUBLIQUE DU BURUNDI. (2018). *Pédagogie des grands groupes et gestion des apprentissages de l'intégration: manuel de l'apprenant*. Bujumbura: MEESRS.

ROBERT, P. (1966). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : S.N.L.
RONGERE, P. (1971). *Méthodes des sciences sociales* (Tome 2). Paris : Dalloz.
SAYDI, T. (2015)**. «** L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative » In *Synergies Turquie* N° 8 p.13-28.

SCHNEEBERGER P. et *al*, (2007), « Conduire un débat pour faire construire des connaissances en sciences1 » in *Aster* 45. Paris : IUFM, p.39-64.
STEFFY J. *et al*. (2015). **«** La Pédagogie des Grands Groupes : Un Défi pour l'Enseignant et pour les Apprenants de FLE ». In *Writingdoors*, Vol. 12, Number 1. Pamplona: Colombia, p.4-26.
TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : Clé International.
TAGLIANTE, C. (2005). *Évaluation et le cadre européen commun*. Paris : Clé international.
TARDIEU, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.

VIGNER, G. (2011). *Enseigner le français comme une langue seconde*. Paris : Clé international.

WEISS, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

ZAHND, G. (1998). *L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs*. Neuchâtel : Suisse.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DE LA 1re et 2e ANNEE LANGUES DE LA DCE MUHA ET MUKAZA.

Note préliminaire

Je m'appelle **Éric NIZIGIYIMANA**; je suis étudiant de deuxième cycle universitaire en Didactique du français langue étrangère. C'est dans le cadre de la formation que je suis en train de mener une recherche pour mon travail de fin d'études de Master.

Par conséquent, j'aimerais vous demander de bien vouloir accepter de me fournir des informations en répondant à ce questionnaire. Vous avez été choisi(e) parce que, en tant que professeur(e) de français dans la section Langues du Post−fondamental, vous maîtrisez bien le programme prévu dans le manuel de français et la situation des élèves en matière de compétences langagières en français. De ce fait, vos informations me seront d'une grande utilité.

Vous êtes donc invité(é) à répondre franchement au présent questionnaire en cochant d'une part dans les cases, et d'autre part en exprimant votre idée dans les lignes en pointillés pour certaines questions. Vos réponses seront traitées avec discrétion, et pour vous garantir l'anonymat, vous ne mettrez pas votre nom sur ce questionnaire. Votre présentation concerne seulement l'indication des informations demandées sous la section II.

Je vous remercie d'avance de votre bonne collaboration.

I. Identification de l'enseignant

a. Nom de votre établissement :

b. Direction Communale de l'Enseignement :

c. Direction Provinciale de l'Enseignement :

d. Classe de Langues enseignée :

e. Cochez dans la case correspondant à votre diplôme obtenu.

A. IPA /ENS FRA BAC III ☐

B. IPA V/ENS V ☐

C. FLSH/Langue et Littérature Françaises ☐ FLSH/Langues et Littératures Africaines ☐

D. IPA III/ENS III ☐

E. Autre diplôme (précisez) … …….

f. L'expérience de l'enseignant de français enquêté

a. 1-5 ans ☐ d. 15 ans et plus ☐

b. 5-10 ans ☐

c. 10-15 ans ☐

II. Points de vue de l'enseignant sur les difficultés de l'évaluation de la compétence de l'expression orale en classe pléthorique

Pour les questions à choix multiples, marquez une croix dans la case correspondant à votre point de vue. Si on vous demande d'expliquer, une place est réservée. Si la place pour l'explication ne suffit pas, utilisez le verso de la feuille tout en précisant chaque fois le numéro de la question répondue.

1. a. Trouvez-vous votre classe nombreuse ?

Oui ☐ Non ☐

b. Combien d'élèves compte-t-elle ?

a. 1 à 20 ☐ b. 20 à 40 ☐ c. 40 à 60

d. 60 à 80 ☐ e. 80 à 100 ☐ f. Plus de 100 ☐

2. Trouvez-vous facile d'enseigner et d'évaluer l'oral en français dans une classe nombreuse ?

a. Oui ☐ Non ☐

b. Justifiez votre réponse

.....

.....

.....

3. a. Pendant les activités d'expression orale, est-ce que mettez-vous les apprenants en groupes ?

Oui ☐ Non ☐

b. Si les élèves font l'activité en groupes, comment formez-vous les groupes d'élèves (quels critères considérez-vous) ?

4. Une fois les élèves sont en groupes, trouvez-vous que le temps pour leurs échanges (en groupes) est : Suffisant ? ☐ Peu insuffisants ☐ Insuffisant ☐

Justifier votre choix

.....

.....

.....

5. a. Avez-vous été formés à la gestion d'une classe nombreuse dans votre cursus de formation?

Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, pratiquez-vous la méthodologie apprise pour l'enseignement des grands groupes quand vous enseignez l'oral? Oui ☐ Non ☐

6. Est-ce que vous évaluer l'expression orale pendant vos prestations ?

a. Oui ☐ Non ☐

b. Si non répondre à la question 7, si oui sautez la question 7.

7. Quelles sont les raisons qui vous poussent à ne pas évaluer l'expression orale en français?

……

……

……

8. A quels moments évaluez-vous l'expression orale en français ?

a. Après une leçon ☐ b. Pendant l'interrogation ☐

c. Pendant l'examen ☐

9. Quand vous évaluez l'expression orale (pendant les interrogations ou examens), privilégiez-vous l'évaluation d'expression orale en groupes ?

a. Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, comment créez-vous les groupes?

b.1) Par ordre alphabétique ☐

b.2) Par leur niveau de compétence ☐

b.3) Autres ……

Justifiez votre réponse

…….....

.....

.....

10. Quelles difficultés vous heurtez-vous pendant l'évaluation de l'expression orale (au cours des interrogations ou des examens)?

…….....

.....

.....

11. Si vous avez constaté des erreurs ou des fautes pendant l'évaluation en groupes ou en grands groupes; comment les corrigez-vous?

……

……

……

12. Comment appréciez-vous le temps imparti aux activités de l'évaluation de l'expression orale? a. Suffisant ☐

b. Peu suffisant ☐

c. Insuffisant ☐

13. a. Quels sont, d'après vous, les avantages de l'évaluation de l'expression orale en groupes ou en grands groupes?

……. ……

……...……

……...…

b. Quels sont les inconvénients de l'évaluation de l'expression orale en groupe ou en grands groupes?

…….....

.....…….

……