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

Pour une pédagogie de réussite, quelles stratégies à adopter dans une classe de FLE à effectif nombreux ? Cas de quelques établissements de la DCE Ntahangwa

Hategekimana, Thérence; Sous la direction de : Pr Judith Ndayizeye

2024
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1950

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

UNIVERSITE DU BURUNDI-ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

POUR UNE PEDAGOGIE DE REUSSITE, QUELLES STRATEGIES A ADOPTER DANS UNE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE A EFFECTIF NOMBREUX ? CAS DE QUELQUES ETABLISSEMENTS DE LA DCE NTAHANGWA.

Par Thérence HATEGEKIMANA

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le Diplôme de Master en
Didactique du Français Langue Etrangère.

SPECIALITE : Didactique du Français Langue Etrangère

Sous la direction de: **Pr Judith NDAYIZEYE**

BUJUMBURA, Août 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Dr Rosalie BIKORINDAGARA

Secrétaire du Jury : Pr Epimaque NSHIMIRIMANA

Directeur de mémoire: Pr Judith NDAYIZEYE

DEDICACE

A mes chers parents, à qui je dois reconnaissance et gratitude pour leur amour et sacrifice,

A mes frères et sœur,

A toute la famille NDERAGAKURA Alexis,

A mes tantes et oncles,

A mes cousins et cousines,

A tous mes amis et connaissances,

A tous ceux qui me sont chers,

Nous dédions le présent travail.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous voudrions exprimer notre profonde gratitude aux personnes qui, de près ou de loin ont contribué à sa réalisation.

Nous reconnaissons de façon particulière le rôle très important de Pr Judith NDAYIZEYE qui, malgré ses multiples occupations, a accepté de nous guider dans nos premiers pas de recherche. Qu'il nous soit particulièrement permis de lui témoigner de nos sentiments de gratitude les plus sincères pour ses efforts énormes qu'elle a consentis en nous suivant de près durant toute la période de ce travail de recherche. Ses remarques pertinentes, sa disponibilité, ses conseils judicieux tant moraux que scientifiques, sa patience, son dévouement, sa rigueur scientifique et surtout sa compréhension nous ont été d'une très grande utilité et n'ont pas cessé d'alimenter notre esprit de recherche aboutissant ainsi à ce travail. Qu'elle trouve ici l'expression de notre profonde gratitude.

Nous devons également nos sentiments de reconnaissance à tous nos éducateurs qui ont inculqué en nous des valeurs tant humaines que scientifiques, depuis l'école primaire jusqu'à l'Université du Burundi au cycle de Master en Didactique du Français Langue Etrangère.

A tous nos enquêtés, nous disons « merci » pour la collaboration et la confiance qu'ils ont témoigné à notre endroit. Nous exprimons aussi notre profonde reconnaissance à nos chers parents, à nos frères et ma sœur pour la sympathie et leur soutien matériel et moral du début de notre scolarité jusqu'aujourd'hui. Nous disons « grand merci ».

Nous ne saurions terminer nos remerciements sans reconnaitre le dévouement et l'amour de la famille NDERAGAKURA Gédéon et celle de RUBERINTWARI Joseph depuis la première année de l'école primaire jusqu'aujourd'hui pour leurs efforts consentis, leurs conseils qui ont forgé en nous les valeurs humaines, leurs soutiens inébranlables et indéfectibles et leur patience. Qu'ils trouvent en ce travail notre reconnaissance pour leurs sacrifices.

Enfin, que toute personne qui, de près ou de loin, a apporté une contribution particulière au cours de notre formation, trouve ici le couronnement de ses efforts.

HATEGEKIMANA Thérence

RESUME

Cette étude aborde les différentes stratégies utilisées par les enseignants dans une classe nombreuse afin de garantir une réussite aux apprenants. De l'avis des observateurs et même de bon nombre d'acteurs du système éducatif burundais, les effectifs nombreux des apprenants dans les classes sont parmi les facteurs qui influencent l'échec scolaire et la qualité de l'enseignement a fortement diminué ces dernières années. Cette augmentation des apprenants dans les établissements scolaires met en difficulté l'enseignant. Considérant cette problématique comme une entrave à la réussite scolaire, cette recherche a été menée en vue de savoir les différentes stratégies que les enseignants de ces classes nombreuses de FLE utilisent pour aider les apprenants à réussir et à maitriser la matière dispensée. A cet effet, les enseignants de ces classes nombreuses, font recours aux méthodes interactives, participative et expositive mais affirment que cette dernière méthode (expositive) intervient pour essayer de terminer le programme De plus, ils utilisent les stratégies liées à la pédagogie de grand groupe c'est-à-dire qu'ils mettent les élèves en groupe de travail pour que ceux-ci puissent s'entraider mutuellement.

L'hypothèse de recherche est qu'une classe nombreuse aurait un impact négatif sur la réussite scolaire. Les outils de collecte des données sont l'entretien avec différents enseignants des classes de 2L de la DCE NTAHANGWA enquêtées et une grille d'observation des pratiques de classe qui ont été élaborées pour nous assurer que ce qui est dit par les enseignants correspond à ce qui se passe en classe. Les résultats de notre enquête montrent qu'une classe nombreuse pose un problème à différents niveaux notamment dans sa gestion ce qui a des effets sur la réussite et enfin trois hypothèse de recherche sur quatre ont été confirmées.

Mots-clés : Stratégies, classe nombreuse, réussite.

ABSTRACT

This study addresses the different strategies used by teachers in a large class to guarantee success for learners. In the opinion of all observers and even a good number of actors in the Burundian education system, the large number of learners in classes are among the factors which influence academic failure and the quality of teaching has sharply declined in recent years. Last years. This increase in learners in schools puts the teacher in difficulty. Considering this problem as an obstacle to academic success, this research was carried out to find out the different strategies that teachers of these large FLE classes use to help learners succeed and master the lessons taught. To this end, the teachers of these large classes use interactive, participatory and expository methods but affirm that this last method (expository) intervenes to try to complete the program. In addition, they use strategies linked to large group teaching. that is to say, they put students into working groups so that they can help each other.

The research hypothesis is that a large class would have a negative impact on academic success. The data collection tools are the interview addressed to the different teachers of the 2L classes of the DCE NTAHANGWA surveyed and an observation grid of class practices which were developed to ensure that what is said by the teachers corresponds to what happens in class. The results of our survey show that a large class poses a problem at different levels, particularly in its management, which has an impact on success and finally three out of four hypotheses were confirmed

Keywords: Strategies, large class, success. .

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT iv
TABLE DES MATIERES v
LISTE DES TABLEAUX ix
LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS x
LISTE DES SCHEMAS xi
AVANT PROPOS xii
INTRODUCTION GENERALE 1
1. Motivation du choix de sujet 2
2. Problématique 3
3. Questions 4
3.1. Question générale 4
3.2. Questions spécifiques 4
4. Objectifs 5
4.1. Objectif général 5
4.2. Objectifs spécifiques 5
5. Hypothèses 5
5. 1. Hypothèse générale 5
5. 2. Hypothèses spécifiques 5
6. Méthodologie de recherche 6
7. Articulation du travail 6
8. Délimitation de notre travail 7
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE 8
CHAPITRE I: ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLES 8
I .1. Pédagogie 8
I.2. Réussite 8
I .3. Stratégie 9
I.4. Remédiation 9

I .5. Apprentissage 10
I.6. Enseignement 11
I .7. Evaluation 12
CHAP II: PÉDAGOGIE DE REUSSITE/SUCCES DANS UNE CLASSE DE FLE 14
II .1. Pédagogie de réussite comme théorie de l'éducation 14
II .2. Pédagogie de maîtrise comme stratégie didactique dans une classe de FLE 15
II .2.1. Modèle temporel 15
II .2.2. Pédagogie corrective dans une classe de FLE 17
II .2.3. De la courbe en cloche à la Courbe en J dans une classe de FLE 18
II .2.3.1 Courbe en cloche ou courbe de la loi normale 18
II .2.3.2. Courbe en J 19
II .2.4. Points fondamentaux de la pédagogie de maîtrise 20
II .2.4.1. Feedback 21
II .2.4.2. Motivation 21
II .2.4.3. Remédiation 21
CHAP III : STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DANS UNE CLASSE DE FLE 24
III.1. Stratégies d'enseignement-apprentissage. 24
III.1.1. Stratégies d'enseignement 24
III.1.1.1. Stratégies d'enseignement de Katia Carullo (1999) 25
III.1.1.2. Stratégies d'enseignement du FLE de Collins, Stead et Woolfrey (2004) 27
III.1.1.3. Stratégies d'enseignement de Joan E.Wetten et de Claude Germain selon Aghiat (1999 : 11) 29
III.1.2. Stratégies d'apprentissages d'une LE 30
III.1.2.1. Stratégies d'apprentissages d'Oxford (1990 : 162) 30
III.1.2.2. Classification de Rubin (1989) 33
III.2. Stratégies didactiques 36
III.2.1. Stratégies individuelles : Système individualisé de Keller et Sherman(1974) 36
III.2.2. Stratégies de groupes : L'apprentissage pour la maîtrise de Block et Anderson(1975) 38
III.2.3. Stratégies mixtes : l'instruction basée sur les compétences de Torshen (1977) 40
CHAP IV : PÉDAGOGIE DE GRAND GROUPE DANS UNE CLASSE DE FLE 42
IV.1. Enseignement et gestion d'une classe nombreuse de FLE 42
IV.2. Défis D'Eschyle liés à la discipline dans une classe nombreuse de FLE 43
IV.3. Défis des effectifs nombreux dans une classe de FLE 44

IV.3.1. Défis liés aux matériels didactiques 44
IV.4. Pourquoi la pédagogie de grand groupe dans une classe nombreuse de FLE ? 45
IV.5. Comment réussir la pédagogie de grand groupe (PGG) ? 45
IV.6. Techniques d'animation en groupe dans une classe de FLE 46
IV.7. Rôle des acteurs clés dans le travail en groupe 47
IV.7.1. Rôle de l'animateur 47
IV.7.2. Rôle de l'enseignant 47
IV.7.3. Rôle de l'apprenant 47
CHAP V : FACTEURS INFLUENCANT LA RÉUSSITE OU L'ECHEC DANS UNE CLASSE DE FLE 48
V.1.Facteurs liés à l'apprenant 48
V.2. Facteurs liés à l'environnement familial 49
V. 3. Facteurs liés au système éducatif et ses acteurs 50
DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE 54
CHAPITRE VI : CONSIDERATION MÉTHODOLOGIQUES 54
VI.1. Choix et délimitation du terrain 54
VI. 2. Population d'enquête et l'échantillon 55
VI.3. Difficultés rencontrées 57
VI.4. Techniques de collecte des données 57
VI. 4.1. Entretien auprès des enseignants 58
VI 4.1.1. Contenu du guide d'entretien 58
VI.4.2. Grille d'observation 59
VI.5. Méthode d'analyse des données 60
CHAPITRE VII : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 62
VII.1. Impact des effectifs dans une classe nombreuse de FLE sur l'enseignement-apprentissage 62
VII.2. *Méthode ou stratégie utilisée par l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE* 65
VII.3. *Difficultés d'évaluation dans une classe de FLE et pratique de la remédiation* 67
VII.4. Résultats de l'observation des pratiques de classe. 69
VII.4.1. Attitudes des apprenants et de l'enseignant dans une classe nombreuse 70
VII.4.1.1. Attitudes des apprenants dans une classe nombreuse 70
VII.4.1.2. Attitudes de l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE 70
VII.5. Stratégies ou méthodes utilisées dans une classe nombreuse de FLE 71
VII.6. Evaluation dans une classe nombreuse de FLE et remédiation 73

CONCLUSION GENERALE 75
SUGGESTIONS.....78
1. A l'Etat 78
2. Au ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique : 78
3. Aux enseignants.....78
Bibliographie.....79
ANNEXES.....83
ANNEXE 1 : Guide d'entretien 84
ANNEXE 2 : Grille d'observation.....85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau1 : Les stratégies d'enseignement de Katia Carullo (1999) cité par AFGHIAT Mfissa **(**2021 **:** 8)

Tableau 2. Stratégies d'enseignement d'une LE de Collins

Tableau 3 : Les Stratégies d'enseignement de Joan E.Wetten et de Claude Germain selon AGHIAT

Tableau 4 : Des stratégies d'apprentissages d'Oxford (1990 :162)

Tableau 5 : Rubin 1989 cité par Cyr (1998 : 36)

Tableau 6 : Etablissements ayant la section Langues de la direction communale NTAHANGWA

Tableau 7 : Les écoles, effectifs et anonymats respectifs dans les classes de FLE

Tableau 8 : Les éléments observes et leurs indicateurs

Tableau 9. Impact des effectifs dans une classe nombreuse de FLE sur l'enseignement-apprentissage

Tableau 10. Méthode ou stratégie utilisée par l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE

Tableau 11. Evaluation dans une classe nombreuse de FLE

Tableau 12 : Attitudes des apprenants dans une classe nombreuse de FLE

Tableau 13. Attitudes de l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE

Tableau 14. Stratégies ou méthodes utilisées dans une classe nombreuse de FLE

Tableau 15 : Evaluation dans une classe nombreuse de FLE et remédiation

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

LFM: Learning for Mastery

2L: Deuxième Langue

%: pourcentage

L: Lycée

PGG: Pédagogie de Grand Groupe

FLE: Français langue étrangère

LE : Langue Etrangère

EFI : Ecole de Formation des Instituteurs

DCE : Direction Communale de l'Enseignement

L2: Langue Seconde

P.S.I: Personalized System of Instruction

O.A.G : Observatoire de l'Action Gouvernementale

ZPD : Zone Proximale de Développement

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Schéma 2 : courbe en cloche ou courbe de la loi normale

Schéma 3 : courbe en J

Schéma 4 : Schéma de l'enseignement pour la maîtrise (Kim, 1971)

AVANT PROPOS

Le présent travail rentre dans le cadre de l'obtention du diplôme de master en Didactique du Français Langue Etrangère(FLE). Au cours des Etats généraux de l'éducation (2022), les différents participants ont relevé différents défis auxquels font face le système éducatif burundais. Parmi ces défis, il a été souligné celui des effectifs nombreux dans des classes. D'après ces intervenants, le surpeuplement des classes handicape la réussite et a un impact négatif sur le développement des compétences des apprenants.

Pour cela, nous avons mené cette recherche en vue d'identifier les défis liés à ces classes nombreuses de FLE puis décrire les différentes stratégies utilisées pour enseigner dans ces classes de FLE à effectifs nombreux.

INTRODUCTION GENERALE

Le système éducatif burundais a été toujours marqué par des changements. Au niveau du secondaire par exemple en 1982, on note la création des Écoles de Formation des Instituteurs (EFI), remplaçant les Écoles Normales et les Écoles Moyennes Pédagogiques. Les EFI ont été remplacées par les Lycées Pédagogiques avec une formation de deux ans après le tronc commun. En 1993, suite à la guerre qu'a connue le Burundi, le système éducatif a été profondément touché laissant une baisse et des abandons scolaires remarquables. Depuis l'année scolaire 2005-2006, le gouvernement du Burundi a mis en place la politique de gratuité de scolarité à tout enfant en âge de scolarisation et un appel à l'égard des parents a été lancé pour qu'ils envoient leurs enfants fréquenter l'école. Cette sensibilisation a été un facteur important d'une augmentation explosive des effectifs d'apprenants dans les classes bien que l'Etat ne se soit pas préparé pour accueillir ces effectifs.

« *L'effectif d'élèves reste élevé dans une salle de classe […] depuis 2005 (Muramvya)* »[1].

Pour pallier à ce défi, l'État, à travers les travaux communautaires a essayé de contenir ce problème en construisant des salles de classes, bien que le nombre d'apprenants n'ait pas cessé d'augmenter. Même si la situation est ainsi présentée, l'objectif de l'enseignant est de faire tout ce qui est à sa disposition pour que les apprenants réussissent. Par conséquent, si les apprenants échouent dans les tâches qui leurs sont assignées, la responsabilité est endossée à l'enseignant selon César (1982 :9) : *" ...du point de vue pédagogique, la notion d'échec n'est pas justifiée. Les possibilités de l'éducation sont en effet illimitées et les insuccès scolaires éventuels doivent être plutôt expliqués par l'inefficacité de nos méthodes que par l'incapacité de nos apprenants."*

Compte tenu de cette affirmation de cet auteur, au cas où l'enseignant constaterait qu'une méthode par exemple interrogative n'est pas efficace, il devrait recourir à une autre méthode qu'il juge efficace. En effet, dans une classe de FLE, les stratégies pédagogiques auxquelles recourt l'enseignant sont entre autres *« les stratégies individuelles, stratégies de groupe et stratégies mixtes* », d'après César (1982: 24-44).

[1] Plan sectoriel de développement de l'éducation et de formation (2012-2020)

En plus de ces stratégies d'enseignement, il existe des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère pour les apprenants qui se répartissent en trois catégories: « *les stratégies métacognitives*, *les stratégies cognitives* et *les stratégies Socio-affectives* », (Cyr, 1996 : 41-45). Les *stratégies métacognitives* régulent les activités cognitives notamment la planification et le contrôle, *les stratégies cognitives* facilitent la résolution d'un problème, comme comparer, souligner les informations pertinentes, paraphraser et *les stratégies Socio-affectives* aident les apprenants à travailler ensemble, en coopération pour résoudre un problème.

Cependant, toutes ces stratégies interviennent dans un contexte de classe nombreuse de FLE où l'enseignant se heurte à des difficultés de gestion de celle-ci. Il est en situation où la pédagogie des grands groupes qui consiste à amener tous les apprenants, 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 semble efficace.

Considérant le défi que pose une classe nombreuse, nous avons voulu identifier les différentes stratégies que les enseignants des classes pléthoriques de FLE utilisent pour réussir.

1. Motivation du choix de sujet

Le choix de ce sujet n'est pas le fruit du hasard mais plutôt le résultat de multiples questions que peut se poser un professionnel de l'éducation/enseignant d'une classe nombreuse de FLE et que nous tenons à expliquer dans les lignes suivantes.

Lors de la récente rencontre des États Généraux de l'Education en 2022, les intervenants ont constaté qu'une classe peut contenir 70 apprenants. Dans ce cas, ils ont dégagé que l'enseignant est confronté aux difficultés de suivre tous les apprenants du fait que certains dérangent, les autres s'endorment faisant semblant de suivre le cours et cela pour plusieurs raisons notamment le fait qu'ils sont collés. Ce surnombre dans une classe contribuerait beaucoup à l'échec scolaire qui se remarque actuellement dans les établissements scolaires burundais car les apprenants qui sont mal assis apprennent mal ce qu'affirme Docttrens (1964 : 20) en disant : *« Que tout instituteur se persuade qu'un apprenant mal assis est obligatoirement un candidat à l'inattention et au dérangement*. »

En plus de cela, lors de notre stage pédagogique, nous avons été témoin oculaire de cette situation car nous avons fait face à une classe de soixante apprenants. Dans ce cas, l'enseignant se retrouve dans

une situation difficile de gérer sa classe d'autant plus qu'un nombre élevé d'apprenants handicape la réussite non seulement chez l'apprenant mais aussi chez l'enseignant lui-même.

Toutefois, l'enseignant dont la responsabilité est de faire réussir les apprenants qui lui sont confiés s'efforce à trouver des stratégies adaptées aux apprenants et aux programmes afin d'atteindre ses objectifs préétablis au début de la leçon.

Sur motivation de cet effectif élevé des apprenants dans une classe de FLE et sur constat des problèmes auxquels se heurte l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE notamment le dérangement, nous avons pensé à traiter le sujet intitulé « **Pour une pédagogie de réussite, quelles stratégies à adopter dans une classe de FLE à effectif nombreux ? Cas de quelques établissements de la DCE Ntahangwa. »**

2. Problématique

La réussite scolaire est un processus qui engage et interpelle aussi chez l'apprenant que chez l'enseignant de l'énergie pour que chacun des deux atteignent ses objectifs. Toutefois, pour que cette réussite se réalise, des conditions doivent être remplies: un environnement propice et favorable, une classe calme, de taille minime pour que l'interaction enseignant-apprenant puisse être effective au cours de la leçon.

Dans le système éducatif Burundais, certaines difficultés défient ces conditions notamment le surnombre des apprenants dans une classe. La gratuité scolaire a considérablement augmenté les chiffres dans les classes. Toutefois, malgré les efforts manifestés par l'Etat, les initiatives privées et des organismes tant nationaux qu'internationaux, en construisant des écoles, le matériel pédagogique et le personnel enseignant restent des défis à relever.

D'après le constat des États Généraux de l'éducation (2022), *" L'effectif des équipements scolaires ne s'ajoutent pas au même rythme que les apprenants au Burundi."* Les effectifs des apprenants dans une classe de FLE ont considérablement augmenté alors que le matériel pédagogique, les salles de classes n'ont pas suivi le même rythme ce qui pose un problème de gérer la classe, d'atteindre les objectifs. Ce problème se remarque lors de la répartition du matériel notamment les livres parce que cinq apprenants peuvent partager un seul livre .Les autres difficultés sont liées au manque d'interaction horizontale (apprenants-apprenants), d'interaction verticale (apprenants-enseignants) ou

même dans les travaux autonomes étant donné que l'apprenant ne peut pas avoir un livre qui lui est propre. Bien que les apprenants s'entassent dans des classes de FLE, il y a le nombre que celles-ci ne devraient pas dépasser.

Selon l'institut de statistique de l'UNESCO,

" La norme minimum d'apprenants est de 20 à 25 apprenants par salle de classe. Toute classe au-dessous de la norme minimum, dit-il, doit être combinée avec une autre dans la même situation pour un enseignement multigrade. La norme maximum d'apprenants est de 50 apprenants par classe, pour obtenir un ratio moyen d'apprenants par enseignant entre 40 et 50, ajouté-t-il. Toute classe au-dessus de la norme maximum doit être dédoublée, recommande-t-il."

Toutefois, bien que la classe de FLE soit nombreuse, l'enseignant est obligé d'atteindre ses objectifs pédagogiques qu'il a établi. Il doit chercher une voie de sortie d'autant plus qu'il ne peut pas réduire ce nombre élevé des apprenants dans sa classe et Ngamassu (2005) l'explicite :

" ...face à l'improbabilité du retour à une situation de classes à effectifs raisonnables, il faut faire contre mauvaise fortune bon cœur en mettant en place les démarches méthodologiques et didactiques adaptées à ce contexte particulier. "

Autrement dit, face à ces effectifs élevés, l'enseignant cherche des stratégies pédagogiques qui lui permettent de réussir. Compte tenu de cette situation-problème, nous nous posons certaines questions.

3. Questions

Le présent travail doit répondre aux questions réparties en question générale et en questions spécifiques.

3.1. Question générale

Serait-il facile de réussir dans une classe nombreuse ?

3.2. Questions spécifiques

- Pour une classe pléthorique de FLE, serait-il possible d'appliquer une pédagogique de réussite?

- Quelles seraient les attitudes de l'enseignant et de l'apprenant lors du processus enseignement-apprentissage dans ces classes pléthoriques de FLE?

- Quelles seraient les stratégies adoptées par l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE afin de réussir?

-Serait-il facile d'évaluer et de remédier dans une classe nombreuse de FLE?

4. Objectifs

Le présent travail de recherche vise les objectifs suivants :

4.1. Objectif général

Identifier les difficultés liées à la gestion des classes nombreuses de FLE et les stratégies auxquelles recourent les enseignants pour réussir.

4.2. Objectifs spécifiques

- Décrire les stratégies et les méthodes utilisées dans l'enseignement-apprentissage dans une classe de FLE lorsqu'elle est nombreuse
- Identifier les difficultés liées à une classe nombreuse de FLE dans une situation d'enseignement-apprentissage.
- Découvrir la pédagogie de grand groupe comme solution de réussite dans une classe nombreuse de FLE.
- Proposer quelques pistes pour améliorer le rendement dans des établissements avec un nombre élevé d'apprenants dans une classe de FLE.

5. Hypothèses

Compte tenu de la problématique que pose notre sujet de recherche, nous proposons des réponses provisoires suivantes.

5. 1. Hypothèse générale

Une classe nombreuse aurait un impact négatif sur la réussite scolaire.

5. 2. Hypothèses spécifiques

- Dans une classe nombreuse de FLE, l'enseignant ne serait pas en mesure de maîtriser la discipline des apprenants ce qui impacterait la réussite.
- L'enseignant travaillerait uniquement avec les apprenants motivés et ne parviendrait pas à détecter les difficultés de chaque apprenant.
- L'enseignant se contenterait de recourir à la méthodologie expositive pour achever la matière.
- Les apprenants n'auraient pas le temps suffisant pour s'entraider.

6. Méthodologie de recherche

Pour vérifier les hypothèses ci hautes citées, nous avons procédé à la méthodologie suivante :

- L'interview avec les enseignants des classes nombreuses de 2 L

- L'observation des pratiques de classes pour vérifier si ce que les enseignants nous ont dit lors de l'interview coïncide avec la réalité.

7. Articulation du travail

Le présent travail de recherche est composé de deux parties. La première partie concerne l'aspect théorique et conceptuel et est constituée par cinq chapitres à travers lesquels nous développons implicitement les théories liées à notre sujet de recherche.

Dans cette première partie, nous avons le premier chapitre qui concerne l'élucidation des concepts clés : la pédagogie, la réussite, l'échec, la stratégie, l'enseignement, l'apprentissage et la remédiation,

Le deuxième chapitre est intitulé la pédagogie de réussite/du succès. Ce chapitre est subdivisé en huit points : l'introduction, la pédagogie de maîtrise comme théorie de l'éducation, la pédagogie de maîtrise comme stratégie didactique, la pédagogie corrective, le point concernant la courbe cloche et la courbe en J, les points fondamentaux de la pédagogie de maîtrise qui sont le feedback, la motivation et la remédiation ainsi que les défis liés à la pédagogie de maîtrise.

Le troisième chapitre intitulé les stratégies d'enseignement-apprentissage est composé de deux points : les stratégies d'enseignement-apprentissage et les stratégies didactiques. Le premier point de stratégies d'enseignement-apprentissage parle des stratégies d'enseignement dont celles de Curullo, de collins, stead et Wolfrey et enfin celles de Joan E.Western et Claude Germain. Le deuxième point de ce même chapitre s'articule sur les stratégies d'apprentissage et décrit celles d'Oxford et de Rubin

Le quatrième chapitre développe la pédagogie de grand groupe dans une classe de FLE en sept points : l'enseignement et la gestion d'une classe nombreuse de FLE, les défis liés à la discipline dans une classe nombreuse de FLE, défis d'une classe nombreuse de FLE qui sont ceux liés au matériel didactique et ceux liés à la discipline, un point du pourquoi la pédagogie de grand groupe, comment réussir la pédagogie de grand groupe, les techniques d'animation en grands groupes et enfin le rôle des acteurs clés (l'animateur, l'enseignant et l'apprenant) dans le travail en groupe.

Le cinquième chapitre est intitulé les facteurs influençant la réussite dans une classe nombreuse de FLE et est subdivisé en trois parties : les facteurs liés à l'apprenant, ceux liés à l'environnement familial, et ceux qui sont liés au système éducatif et ses acteurs.

La deuxième partie est consacrée à l'enquête sur le terrain. Elle est faite de deux chapitres : la considération méthodologique et la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête menée sur terrain.

Le sixième chapitre concernant les considérations méthodologiques est composé de la délimitation du terrain et la population d'enquête, les techniques de collecte des données et les méthodes de recherche.

Le septième chapitre est constitué par l'analyse et l'interprétation des résultats.

Enfin, nous terminons la recherche par une conclusion générale accompagnée de suggestions que nous adressons aux différents acteurs du système éducatif burundais

8. Délimitation de notre travail

Tout travail de recherche scientifique exige une précision, une délimitation du milieu et une population d'enquête sur laquelle sera bâti l'échantillon. Selon Léon (1977 : 41-42), *« le choix du sujet et sa délimitation représentent une phase de réalisation d'un plan de travail grâce auquel le chercheur peut utiliser rationnement le temps dont il dispose. »*

Nous portons notre attention sur les défis auxquels se heurte une classe pléthorique de FLE. Notre étude est centrée sur sept établissements de la DCE Ntahangwa parce que c'est sur ceux-ci que nous avons eu accès aux effectifs des apprenants, un élément important pour notre enquête.

Il s'agit de montrer les stratégies auxquelles les enseignants font recours pour développer les compétences de leurs apprenants. Et comme ce champ d'activité de recherche est très vaste, nous avons jugé bon de focaliser notre recherche dans les classes de 2ème Post-Fondamental Section Langues en les choisissant par hasard.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I: ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLES

Il est largement admis qu'un mot peut avoir plusieurs sens dépendamment du contexte. Ainsi, ce chapitre élucide les termes qui peuvent prêter confusion pour un lecteur non avisé et qui reviendront souvent.

I .1. Pédagogie

La pédagogie est définie comme une technique de l'éducation qui est à la fois une science et un art selon Lafon (1975 : 774)

Selon le même auteur, la pédagogie est une science, un art, l'application que l'éducateur fait de la science pédagogique. Cet art réside dans le mode d'action que l'éducateur exerce sur l'enfant ainsi que dans la manière de présenter les données à acquérir (enseignement).

C'est l'art d'accompagner un apprenant, de le guider et de l'orienter. C'est une étude et une mise en œuvre des conditions d'apprendre dans son processus d'apprentissage.

I.2. Réussite

Selon Sillamy (1980 : 1032) dans le *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, la réussite est une situation d'une personne qui a atteint le but qu'elle s'était fixée ou qui a réalisé la tâche qu'elle avait entreprise.

Pour Foulquié, dans *La langue pédagogique* (1971 : 92), la réussite est le fait d'aboutir à un résultat heureux ou un résultat désiré.

Une réussite est l'atteinte des objectifs fixés par un individu et elle est confirmée ou infirmée sur base des critères préétablis par les autorités compétentes.

La définition de la réussite nous renvoie à définir l'échec en tant qu'absence de réussite. Ainsi, selon Foulquié (1971 : 143), l'échec scolaire est un fait pour un écolier ou un étudiant de n'avoir pas pu, faute de succès, parvenir au terme du cycle d'étude entrepris. Il peut résulter de la disproportion, des ambitions personnelles ou familiales et les aptitudes.

Avanzini (1977 : 16), quant à lui, considère qu'est en échec, l'apprenant dont les performances sont inférieures à celles qu'exige le niveau officiel de sa classe ou de son cours.

Le rendement se réfère à des standards de production et compare la capacité de production théorique à la production effective en termes de ratio ou de flux de production.

Compte tenu de la polysémie du mot examen selon le domaine, nous allons considérer le domaine scolaire en le définissant. Ainsi, De Landsheere (1972 : 14) précise que dans l'examen, la réussite est déterminée par une note que le candidat doit atteindre ou dépasser, tandis que dans le concours, le nombre de places proposées est fixé d'avance. Cet auteur différencie deux types d'examens : l'examen interne et l'examen externe. Au sens strict, l'examen interne dans une branche est construit et noté par l'enseignant qui l'a presté et effectué par les apprenants qui ont suivi cet enseignement dans le cadre de la classe ou de l'école.

Au sens plus large, on qualifie d'internes les examens organisés indépendamment dans chaque école, qu'il existe ou non une coordination ou une unification par branche, par niveau et section.

De Landsheere (1972 : 14) définit les examens externes comme étant les épreuves organisées et notées par les jurys indépendants des écoles, à l'échelle locale, régionale ou nationale.

I .3. Stratégie

En éducation, Legendre (1993), considère les stratégies d'apprentissage comme *"un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique" (*Cyr, 1998 : 4).

Les stratégies d'apprentissage sont des opérations et des actions que les élèves utilisent afin d'optimiser les processus d'obtention et de stockage des informations et des concepts de cours. Le but ultime de ces stratégies est que les élèves soient capables de mettre en pratique ce qu'ils ont appris.

Les stratégies d'apprentissage font référence à un ensemble de compétences que les élèves utilisent pour comprendre différentes tâches. De cette façon, ils sont en mesure de choisir et d'utiliser efficacement la technique appropriée pour accomplir des tâches ou atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques.

I.4. Remédiation

La remédiation est un concept pédagogique qui a été défini par plusieurs auteurs ou professionnels de l'éducation. Leurs interventions par rapport à ce concept ne diffèrent pas mais convergent sur le

fait que la remédiation porte sur la matière vue afin de combler les lacunes observées ou constatées lors de l'évaluation.

Selon Cuq (2005 :13), la remédiation *« […] se fait en principe en fonction des démarches pédagogiques différentes et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs mais aussi sur des modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre).»*

Abassi (2013 :9) le complète : *« La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectifs de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissages relevées lors de l'observation et de l'évaluation des apprenants, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires »*.La remédiation porte exclusivement sur les critères minimaux non maîtrisés.

Selon Dubois (2004 : 4) :*« la remédiation didactique désigne les actions entreprises à la suite des évaluations.* »

La remédiation fournit une aide (un remède) aux apprenants à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. Alors l'on considère que la remédiation est en fait une « remède ».

C'est d'ailleurs dans ce sens que l'envisage Vygotsky (1985 : 55) quand il dit: *« il s'agit alors pour l'enseignant de mettre une nouvelle fois l'apprenant en relation avec le savoir, mais d'une manière différente»*

Pour bien remédier les leçons non assimilées par les apprenants en difficultés d'apprentissage, l'enseignant peut recourir à une pédagogie différenciée. Si les insuffisances sont présentées par un bon nombre d'apprenants, dans ce cas, la remédiation est collective. Une remédiation peut être individualisée quand les erreurs à remédier ne concernent qu'un seul apprenant.

I .5. Apprentissage

Avant de définir le concept d'apprentissage, il est important de signaler que l' « enseignement » et l'« apprentissage » sont liés entre eux. Voici quelques définitions proposées par différents auteurs.

Pour Tardif (1992 :17), cité par Cyr (1998 :121), *« l'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés et dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que de la*

qualité et de la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continuelle».

D'après Malcuit & al. (1995 :67), l'apprentissage pourrait être défini comme « *le processus ou l'ensemble des processus qui sous-entendent les modifications des comportements survenant à la suite d'une expérience ou du contact avec l'environnement. »*

Beillerot (1989 :202) définit l'apprentissage comme un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. Cela veut dire, que c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir.

Pour Delevay (1992 : 162), le processus d'apprentissage est quelque peu différent. En ce sens, l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de se transformer psychiquement. Donc, l'objet de ce processus est l'information. En d'autres termes, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs.

Legendre (1993 : 67) définit l'apprentissage comme un *« acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne. »*

Vienneau (2011 :11) définit l'apprentissage comme un *« processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs. »*

Pour le dictionnaire *Petit Robert* (1982 :423) l'« *apprentissage est une action d'apprendre un métier, un mot, un art, une technique… »*

I.6. Enseignement

La notion d'enseignement est une notion difficile à définir. Ses définitions se diversifient selon les champs d'étude et selon les auteurs. Pour toutes les définitions proposées par les différents auteurs, le verbe « transmettre »ne manque pas. L'action se fait entre l'enseignant « transmetteur » et l'apprenant « récepteur ».

Qui dit enseignement selon le triangle pédagogique de Houssaye (1988), sous-entend l'existence de trois éléments fondamentaux dans une situation didactique : le savoir, l'apprenant et l'enseignant

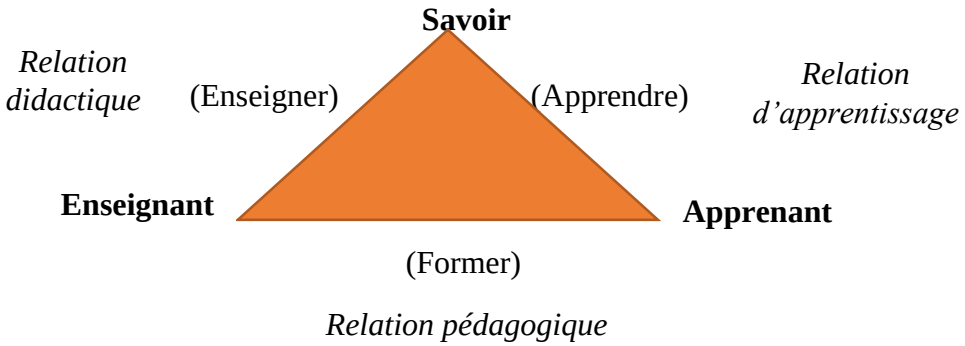


Schéma 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Dans un contexte d'une classe nombreuse de FLE, ce triangle permet de créer un environnement pédagogique stimulant et adapté en mettant en interaction permanente l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

L'objectif de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome. *L'encyclopédie française* (1973 : 4381) définit l'enseignement comme étant un « *ensemble des méthodes et des techniques permettant la transmission des connaissances.* » Selon Holec (1992 :52), l'autonomie s'apprend. Pour s'autoguider, l'apprenant doit savoir apprendre.

I .7. Evaluation

En ce qui concerne l'évaluation, plusieurs auteurs se sont intéressés à ce concept dont Cuq & Gruca (2005 : 209). Pour eux :

« L'évaluation est un rapport central que toute formation instaure entre les objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, déterminant un programme de connaissance à acquérir et des acquisitions dont il faut témoigner ou compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particuliers fiables. » Ces auteurs soulignent qu'à partir des objectifs préétablis, l'enseignant évalue le degré d'apprentissage des apprenants afin de voir s'il peut remédier (dans le cas où ses objectifs n'ont pas été atteints).

Selon Kayembe (1999 :18), l'évaluation pédagogique est un processus qui consiste à *« collecter les informations concernant les apprentissages déjà réalisés ou en train de l'être, porter un jugement de valeur sur ceux-ci : décider de la suite de l'intervention pédagogique sur la base de ce jugement.»*

D'après Roegiers (2001:226) « *[…] il s'agit donc d'évaluer si l'apprenant est compétent ou non* ».Il ajoute que: *« la question fondamentale à poser lorsqu'il s'agit d'une évaluation des compétences est la question de savoir quel type d'évaluation il faut mener : doit-on privilégier une évaluation plus globale essentiellement qualitative, ou au contraire une évaluation plus analytique, instrumentée avec un caractère plus quantitatif ?* »

De Kételé (1980 :26), distingue trois types d'évaluation à savoir : l'évaluation diagnostique, évaluation formative, l'évaluation sommative.

L'évaluation diagnostique se fait au début de la formation. Sa fonction est préventive. En ce sens, Mayer (2007:26*)* explique que*, « l'évaluation permet de découvrir les forces et les faiblesses des apprenants soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci, elle entraine alors des décisions de soutien, remédiation pour certains apprenants, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement caractéristique des apprenants.* ». Nadeau (1978 :214) ajoute que l'évaluation diagnostique peut servir à deux fonctions majeures : pour déterminer le point de départ pour un enseignement donné et pour expliquer les déficiences manifestées par un étudiant... »

En ce qui est de l'évaluation formative, elle permet l'analyse objective de l'avancement sur les apprentissages des apprenants. Elle permet d'identifier les erreurs commises par les apprenants lors de l'apprentissage.

Enfin, l'évaluation sommative permet de vérifier l'atteinte des objectifs du programme par des épreuves ministérielles.

CHAP II: PÉDAGOGIE DE REUSSITE/SUCCES DANS UNE CLASSE DE FLE

Selon Salmane (2016 : 27) la pédagogie de réussite « *est une stratégie d'enseignement qui permet aux apprenants de maîtriser le contenu du programme d'études et de le montrer au moment de l'évaluation, du rendement »*. Les enseignants appuient l'acquisition de cette maîtrise en fournissant des conseils aux apprenants en difficulté.

Partant de cette définition, il importe de noter que la pédagogie de réussite implique une maîtrise de la matière (pédagogie de maîtrise) par l'apprenant qu'il doit prouver au moment d'une évaluation qui lui est soumise.

« *Il a été prouvé que les procédures de la pédagogie de maîtrise sont efficaces : elles permettent à environ quatre cinquième des apprenants d'atteindre un niveau de rendement que moins d'un cinquième atteignait dans les conditions traditionnelles d'enseignements »* (Bloom, 1979 : 17).

Dans ce chapitre intitulé la pédagogie de réussite, nous allons développer ce qui se rapporte à la pédagogie de maîtrise puisqu'elle prouve son efficacité dans la maitrise d'une matière enseignée.

« L'intérêt de la pédagogie de maîtrise est de plus en plus grand, car son enjeu est très important : il s'agit en effet d'éliminer la sélection par l'échec **[***ce qui est de la pédagogie traditionnelle***]** *comme pratique pédagogique et de rentabiliser au maximum l'enseignement par la généralisation du succès scolaire* **[***ce qui est de la pédagogie nouvelle***]** », (César, 1982 : 11)

Nous parlons de cette pédagogie de maîtrise dans le cadre de la maîtrise de la matière enseignée et celle apprise.

II .1. Pédagogie de réussite comme théorie de l'éducation

Des penseurs de l'éducation ont toujours été optimistes car *«...dans des conditions appropriées, tous les apprenants peuvent accomplir au moins les tâches scolaires minimales.»*,(César, 1982 : 13)

La pédagogie de maîtrise emboite alors ce pas des penseurs et estime aussi que les conditions d'apprentissage de l'apprenant déterminent la potentialité en matière de maîtrise générale d'un apprentissage et que les objectifs peuvent être atteints. Bien qu'il y ait d'autres facteurs qui contribuent à la réussite des apprenants notamment les facteurs liés à l'environnement ou/et génériques, les enseignants jouent un rôle prépondérant pour arriver à cette maîtrise générale.

Selon Block **(**1974) cité par César (1982 : 54), *« nous avons très peu de raisons d'utiliser l'histoire générique et ou environnement des apprenants comme bouc émissaire de l'inefficacité des méthodes de l'enseignement »*

La pédagogie de maîtrise permet de répondre à des questions pourquoi étudier, pour quelles fins. Sans se tromper, nous pouvons répondre à ces questions. La fin de l'éducation est de réussir, atteindre des objectifs fixés : C'est la philosophie éducative.

D'après Block & Anderson (1975) cité par César Birzea (1982 : 13), *« la pédagogie de maîtrise est une philosophie de l'enseignement. Elle prétend que dans les conditions d'instruction appropriées, presque tous les apprenants peuvent et apprennent bien la plupart de ce qu'on leur enseigne »*.

II .2. Pédagogie de maîtrise comme stratégie didactique dans une classe de FLE

La stratégie didactique de la pédagogie de maîtrise repose sur deux modèles : le modèle temporel de Carroll et Bloom et la pédagogie corrective de Bonboir.

II .2.1. Modèle temporel

La pédagogie de maîtrise repose sur l'idée que

«…. Les apprenants sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé si l'enseignement est adéquat et si les apprenants sont aidés quand et là où ils ont des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise » (Bloom, 1979 : 15-16).

D'après Bloom, au cours d'un apprentissage, le facteur temps joue un rôle d'une importance capitale pour une réussite d'un apprenant. Ce que l'apprenant peut réaliser en matière d'apprentissage dépend impérativement du facteur temps consacré à une activité et la productivité résulte de cet effort investi dans cet apprentissage. Selon Carroll (1967) cité par César Birzea **(**1982 : 16**),** *« l'aptitude [de l'apprenant] consiste dans la quantité du temps nécessaire pour accomplir les tâches scolaires ... »*

Si l'apprenant ne prend pas le temps nécessaire, le temps qu'il lui faut pour apprendre, son objectif est voué à l'échec ou bien il ne sera pas atteint à un niveau souhaité comme l'explique Carroll (1967) cité par César (1982 : 16) : *« Son niveau de maîtrise sera fonction du rapport entre le temps réel dont il dispose et le temps nécessaire à l'accomplissement d'une tâche donnée.»*

Cette équation est représentée comment suit :

Niveau d'apprentissage = f $\left(\frac{\textbf{temps réel}}{\textbf{temps nécessaire}}\right)$

Le niveau d'apprentissage des apprenants est égal à la fonction du rapport entre le temps réel et le temps nécessaire.

Compte tenu des caractéristiques individuelles des apprenants et des conditions réelles de son instruction, le temps d'apprentissage peut varier d'un apprenant à un autre faisant appel à différentes stratégies afin d'atteindre ses objectifs préétablis avant d'entamer sa leçon.

Toutefois, pour y arriver, ce niveau fait appel à d'autres différentes variables comme le montre Carrol (1967) cité par César (1982 : 17) :

- *Le temps réel (spent time) est défini par ces variables :*
- *Persévérance spent time : qualité de temps que l'apprenant veut dépenser afin de maîtriser la tâche donnée ;*
- *Chances d'appendre ou le temps mis, effectivement à sa disposition ;*
- *Le temps nécessaire (time needed) est défini par les variables suivants :*
- *Aptitude pour la matière : le temps nécessaire pour l'apprentissage des contenus d'une matière dans des conditions d'apprentissages idéales ;*
- *Qualité de l'instruction ou la mesure dans laquelle, le mode d'organisation des séquences d'apprentissage encourage l'efficacité maximum de chaque apprenant, plus la qualité de l'instruction sera grande, plus sera la quantité de temps réel ;*
- *Capacité de compréhension de l'instruction, ou la capacité de l'apprenant d'utiliser l'instruction reçue….*

De la première équation en intégrant ces nouvelles variables, nous obtenons :

Niveau d'apprentissage = $\left(\frac{\textbf{temps réel}}{\textbf{temps nécessaire}}\right)=$

$$\left(\frac{\textbf{perseverance + chances d apprendre}}{\textbf{aptitude pour la matiere + (qualite d instruction +capacité de comprendre)}}\right)$$

Le degré de maîtrise de la matière donnée et l'atteinte des objectifs sont formellement dépendants du temps investi dans l'activité assignée. Si, par conséquent, on trouverait une stratégie didactique qui attribuerait à chaque apprenant le temps qu'il lui faut pour apprendre, tous les apprenants arriveraient au même niveau de performance et la maîtrise serait généralisée pour tout le monde.

Selon Bloom (1979 : 215), *« L'égalité des résultats présuppose une égalité du traitement éducatif »* .Or dans une classe nombreuse, il est difficile d'attribuer un temps à chaque apprenant contrairement à une classe normale dans laquelle on peut aider chaque apprenant dans son apprentissage ce qui implique un temps supplémentaire pour une classe nombreuse de FLE.

II .2.2. Pédagogie corrective dans une classe de FLE

La définition des objectifs pédagogiques dans le processus d'enseignement-apprentissage dans une classe de FLE est une étape de base et importante pour assurer la réussite des apprenants. Elle prédit le comportement observable à la fin d'une activité et établit un plan qui permet d'atteindre les objectifs.

Par conséquent, si le comportement attendu dans une classe de FLE n'est pas approprié aux conditions données, un constat est réel et observable: il s'agit d'un échec ou tout simplement un écart négatif entre les résultats attendus et les résultats réels.

D'après Bloom (1979 : 15) cité par César *(*1982 : 2), *« ... il peut exister des écarts entre le comportement réel de l'étudiant [apprenant] et le comportement prévu comme résultat de l'étude d'une matière donnée »*

Pour pallier à ce défi, Bonboir *(*1974) propose **une pédagogie dite corrective**. Cette pédagogie se fonde sur *« l'observation d'un écart négatif entre[les] réalisations et [les] expectations.»*

La pédagogie corrective dans une classe de FLE se présente comme une évaluation de ce qui est attendu afin de définir autrement des normes pédagogiques objectives pour arriver à un niveau souhaité. Bien que chaque apprenant d'une classe de FLE ait des écarts négatifs ou positifs par rapport à des objectifs pédagogiques, le rôle de la pédagogie corrective est de les identifier ou les diagnostiquer afin d'envisager d'éventuelles instructions. La pédagogie corrective vient à temps à la rescousse en apportant des significatifs d'améliorations des résultats par rapport aux petites erreurs pour éviter l'échec, à la fin de l'activité, généralisé et répond ainsi au principe de base de la pédagogie de maîtrise :

Selon Bonboir (1974) cité par César (1982 : 22), *« la pédagogie corrective devient ainsi une pédagogie préventive »*

Etant donné que l'apprentissage se présente comme une progression séquentielle par laquelle un comportement attendu est fonction de celui qui le précède, il est donc important de se situer à temps

par rapport aux objectifs préétablis avant que l'échec ne soit généralisé surtout dans une classe nombreuse de FLE.

II .2.3. De la courbe en cloche à la Courbe en J dans une classe de FLE

Les deux courbes ont été utilisées dans le domaine de l'éducation pour montrer comment les résultats des apprenants varient en fonction de différents facteurs notamment le temps consacré à l'apprentissage comme nous l'avons vu dans la théorie de la pédagogie de maîtrise.

II .2.3.1 Courbe en cloche ou courbe de la loi normale

Par définition, la courbe en cloche de Gauss du nom de son précurseur Carl Friedrich Gauss est

> **«** *Une représentation graphique de la loi du hasard selon laquelle les caractéristiques d'une population sont réparties symétriquement autour de la valeur centrale, de telle sorte qu'il en résulte toujours septante pourcent de moyens, treize pourcent de bons et treize de médiocres ; ainsi que deux pourcent de supérieurs et deux pourcents d'inférieur »* (César ,1982 :7)

Cette courbe a été une source d'inspiration des enseignants au début du 21ème siècle pour pratiquer une sélection dans la classe en classant les apprenants.

Ils étaient convaincus qu'il devait y avoir une limite en matière de réussite :

« *… leur préoccupation essentielle était de classer les apprenants à l'intérieur d'une échelle hiérarchique (les notes scolaires) et d'éliminer « les mauvais » et « les non doués » afin de permettre aux « bons » et aux « doués » d'avancer vers le sommet de la pyramide scolaire. »* (César, 1982 : 7)

Or, par la pratique de cette courbe, l'enseignant va à l'encontre de sa déontologie professionnelle car il est en classe pour aider tous les apprenants pas pour éliminer les uns et les autres. D'après De Landsheere (1972 : 211) cité par César (1982 : 8) : *« instruire n'est pas sélectionner. C'est s'efforcer que tous réussissent. C'est donc lutter contre la courbe de Gauss…* »

Selon cet auteur, cette courbe Gaussienne représente un danger : **« dangereux mythe de la courbe de Gauss »** dans la mesure où la confusion s'impose entre les objectifs sélectifs des aptitudes et les objectifs formatifs de l'instruction. Ces derniers se mettent en place pour favoriser la réussite de tous au lieu de sélectionner.

« C'est donc laisser de côté le classement pour céder la place à la maîtrise générale des objectifs préalablement établis. » ajoute De Landshere (1972 : 211) cité par César (1982 : 8).

Schématiquement la courbe en cloche se représente comme suit :

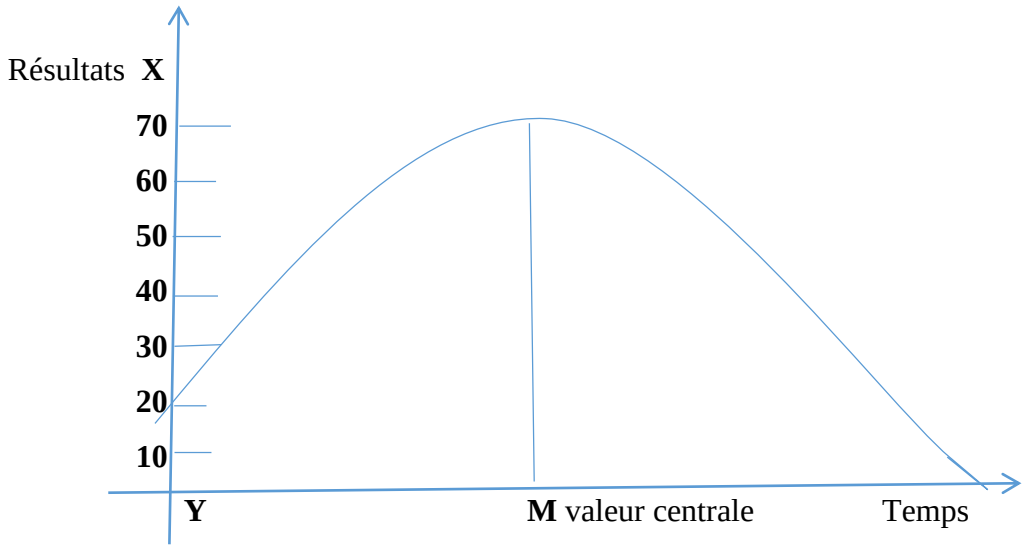


Schéma 2 : courbe en cloche ou courbe de la loi normale

Cette courbe de Gauss se veut sélective. Les enseignants qui s'inspirent d'elle sont convaincus qu'il doit y avoir un nombre limité d'apprenants qui réussissent et conséquemment, ils priorisent ceux qui sont doués et capables au détriment des autres qui sont jugés moins capables.

Pour corriger cette pédagogie basée sur la courbe en cloche De Landshere (1971) propose une courbe en **J**.

II .2.3.2. Courbe en J

L'effet de courbe en J est souvent cité en économie pour décrire, par exemple, la façon dont la balance commerciale d'un pays se détériore dans un premier temps suite à une dévaluation de la monnaie puis se redresse rapidement et dépasse finalement sa performance. Dans le domaine de l'éducation elle a été utilisée pour montrer comment les résultats des apprenants peuvent être mauvais et comment ils peuvent évoluer progressivement compte tenu de l'effort déployé.

Selon Bloom (1968) cité César *(*1982 : 10)

*« La pédagogie en **courbe J** arrive à faire réaliser un minimum de performance par la grande majorité des apprenants (95%), ce qui, pratiquement, signifie une maîtrise générale des objectifs pédagogiques.»*

Pour cerner l'effet de cette courbe en **J**, nous représentons les résultats sur l'axe des ordonnées(**X**) et le temps sur l'axe des abscisses(**Y**). Au cours de l'évaluation, si l'enseignant, sur base des objectifs

fixés, trouve que les résultats n'évoluent pas de (A à B), il cherche une stratégie pour essayer de sortir de cette situation et atteindre les objectifs. Ainsi par cette nouvelle stratégie, il arrive à faire améliorer les résultants (B à C) au cours du temps et progressivement.

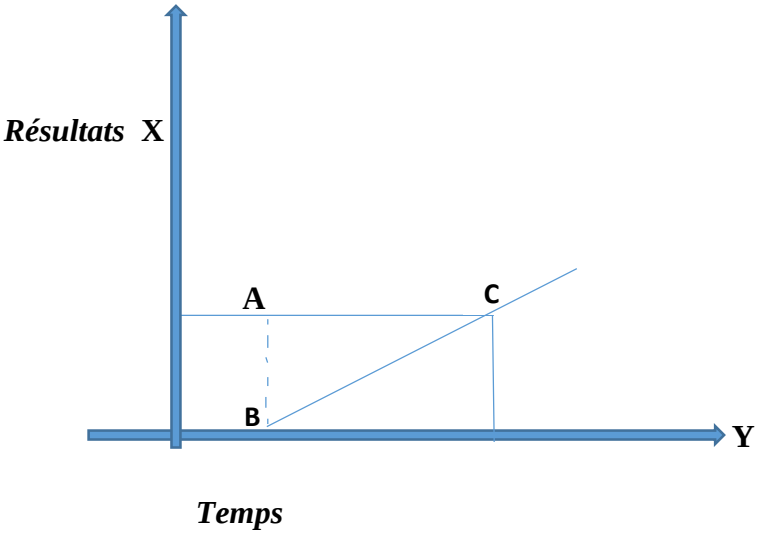


Schéma 3 : courbe en J

Pour réussir selon De Landshere (1972), il faut :

- La définition des objectifs pédagogiques sous forme d'objectifs précis ;
- L'analyse des objectifs pédagogiques en séquences d'apprentissage ;
- Le temps supplémentaire pour l'instruction (10 à 20%), d'après Bloom (1979), nécessaire pour la correction des erreurs et de la reprise des étapes inachevées ;
- L'évaluation des résultats et non pas des apprenants ; ce qui veut dire que l'évaluation portera sur le constat d'accomplissement ou non des objectifs et non plus sur la comparaison des résultats à l'intérieur d'un groupe d'apprenants donné.

II .2.4. Points fondamentaux de la pédagogie de maîtrise

Selon Carrol (1963), le degré [la maitrise] d'apprentissage atteint par un individu est déterminé par le rapport entre le temps qu'il consacre à l'apprentissage et le temps nécessaire à ce même individu pour maitriser la compétence visée. Pour y arriver, il faut écouter les réponses des apprenants. S'ils y ont des lacunes, il faut les motiver par différentes stratégies et chercher un temps supplémentaire pour y remédier, combler ce vide.

II .2.4.1. Feedback

Au cours du processus d'enseignement-apprentissage, après avoir dispensé la leçon, l'enseignant pose des questions et écoute les feedbacks de la part de ses apprenants ce qui lui permet de savoir s'il faut progresser et de se rendre compte du comportement réel par rapport au comportement attendu ou performance.

Ce processus consiste à donner des travaux que les apprenants effectuent en classe ou en dehors de la classe dans le cadre de diagnostiquer ce qu'ils ont compris en la matière. Ces travaux permettent conséquemment à déterminer les avancées ou lacunes et celles-ci deviennent un point d'ancrage à partir duquel l'enseignant s'évalue lui-même et trouve ainsi les moyens pour aller de l'avant et atteindre les objectifs

II .2.4.2. Motivation

Lorsque l'enseignant constate que les apprenants n'ont pas bien compris la matière apprise, une motivation pour y pallier est cruciale. Cette motivation constitue le nœud de la réussite et aide les apprenants à surmonter les difficultés.

« Donner des possibilités à de petits groupes d'apprenants de s'aider mutuellement est une façon efficace de motiver chaque apprenant, de se corriger ; l'important est aussi de donner à chacun le temps et l'aide supplémentaire dont il a besoin. » (Bloom, 1979 : 17)

Dans de petits groupes que l'enseignant forme dépendamment des difficultés qu'éprouvent les apprenants, ces derniers peuvent s'entraider.

II .2.4.3. Remédiation

Le travail de remédiation est une étape clée dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant recourt à cette étape après avoir constaté que les résultats présentés par les tests diagnostiques prouvent le degré de maîtrise de la matière enseignée. Autrement dit, la remédiation est une étape qui suit le feedback des apprenants et les deux permettent de s'orienter vers les propositions de correction et de perfectionnement.

Une classe est toujours hétérogène en matière de compétence, de singularités, du mode et du rythme d'apprentissage. Dès lors, le respect des caractéristiques individuelles devient une condition d'enseignement équitable. Pour cela, il importe impérativement à combler les lacunes de ces

apprenants mises en évidence par les tests diagnostiques en apportant une aide adaptée par chaque apprenant dans sa différence avec l'autre.

La remédiation devient une stratégie efficace de mise en œuvre de l'aide scolaire. Elle est

« Un processus d'identification des erreurs faites par les apprenants dans leurs productions dans le but de leur proposer de nouvelles activités et démarches d'apprentissages visant à combler les lacunes détectées lors d'une évaluation diagnostique ou d'une évaluation formative »[2]

La remédiation est de deux sortes:

- La remédiation différée lorsqu'elle porte sur des problèmes qui requièrent une évaluation conséquente comme le retard, le retour sur des notions antérieures non acquises, reconstruction complète des séquences de cours ;
- La remédiation immédiate lorsque elle porte sur des difficultés, des erreurs c'est-à-dire des problèmes qui ne nécessitent pas une intervention conséquente.

Cette remédiation immédiate est *« un ensemble de méthodes, d'attitudes et d'action pédagogiques ou didactiques contribuant à apporter une aide ciblée à un apprenant rencontrant des difficultés spécifiques après un diagnostic de l'enseignant.»*

En conclusion, pour la réussite scolaire, nous pouvons dégager les principaux avantages de la pédagogie de maîtrise étant donné qu'elle est liée à la pédagogie de réussite.

«

- *Egalisation des résultats et apprentissage d'un minimum de performances communes pour tous ;*
- *Elimination de la compétition inter individuelles et de la sélection scolaire ;*
- *Réduction de l'importance des diplômes et des autres attestations formelles d'un enseignement. »* (César, 1982 : 58).

En conclusion ce chapitre nous indique, sur base de l'axiome fondamental de la pédagogie de maîtrise (PM) que tous les apprenants dans une classe de FLE sont capables d'apprendre ce qui est inscrit à leur programme d'études. Ce postulat formulé explicitement par Bloom (1979), dans son ouvrage Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire, ne repose pas sur la croyance que tous les individus naissent égaux. Indéniablement, il existe des inégalités d'aptitudes initiales. Mais

[2] Bloc de formation. Evaluation remédiation *https://apprendre.auf.org*

la PM refuse de croire que ces différences de départ déterminent de façon inéluctable les niveaux de compétence que peuvent atteindre les individus. Bref, même dans une classe de FLE à effectif nombreux, si les caractéristiques individuelles de départ sont changeables, la maîtrise de la plupart des compétences humaines les plus élaborées est un objectif éducatif réalisable. L'égalité des acquis est possible dans cette classe nombreuse de FLE : c'est une question de qualité de l'enseignement.

CHAP III : STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DANS UNE CLASSE DE FLE

Les stratégies d'enseignement-apprentissage sont une façon qui permet à l'enseignant d'interagir avec ses apprenants dans une classe de FLE. Les connaissances à enseigner sont préalablement structurées, ordonnées avant d'être dispensées.

L'enseignement et l'apprentissage sont fondamentalement des activités de traitement d'information. Dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant planifie une séquence d'actions pédagogiques, concrètement et précisément des stratégies d'enseignement en vue de permettre aux apprenants de s'approprier un savoir qu'ils ne maîtrisaient pas au départ, dans une situation d'apprentissage. Ainsi, ce chapitre, selon les didacticiens du FLE, décrit les différentes classifications de stratégie d'enseignement-apprentissage d'autant plus que, dans une situation d'apprentissage, l'apprenant est fréquemment exposé à des difficultés d'exécuter une tâche qui lui est assignée. Dans ce cas, il aura alors besoin d'aide de la part de son tuteur ou l'enseignant ce que Bruner (1983) appelle « étayage » c'est-à-dire les moyens auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui. Dans le développement des compétences de l'apprenant, Vygotsky cite également une théorie dite « **Zone Proximale de Développement de l'apprenant** « (**ZPD**) qui désigne ce que l'apprenant peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec le soutien de l'adulte.

III.1. Stratégies d'enseignement-apprentissage.

Ces stratégies sont celles qui ont été citées, utilisées par différents auteurs et qui ont prouvé leur efficacité.

III.1.1. Stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement facilitent l'apprentissage aux apprenants et utilisent des stratégies qui sont spécifiquement adaptées aux besoins des apprenants afin d'augmenter le rendement scolaire et ainsi permettre à ces apprenants de réussir. Ces stratégies sont celles de Carullo & Collins (1999), Stead & Woolfrey (2004) & Netter & Germain (2004).

III.1.1.1. Stratégies d'enseignement de Katia Carullo (1999)

Katia Carullo (1999) cité par Afhiat Mfissa (2021 : 8) dans son travail portant sur le régime du français intensif à Terre-neuve au niveau primaire, s'est penchée sur les stratégies d'enseignement selon qu'elles favorisent le développement à l'aisance de communiquer ou celui de précision linguistique en français langue étrangère. La grille de stratégies d'enseignement de **Katia Carullo** (1999) se scinde en deux sections, l'une sur la précision, l'autre sur l'aisance. Ainsi se dresse le tableau suivant:

Tableau 1. Stratégies d'enseignement de Katia Carullo (1999) cité par Afghiat (2021 : 8)

Les stratégies d'enseignement	Les démarches	Exemples de stratégies
La précision	Apprentissage du vocabulaire	La question est une stratégie pour apprendre le vocabulaire Ex : quel est le mot pour cette image Carullo (1999 : 55)
	Apprentissage de la morphologie	Encourager les apprenants à écrire des phrases complètes
	Apprentissage de l'orthographe	La relecture de son texte écrit pour en vérifier l'orthographe
	La maîtriser du son français	Expliciter la corrélation entre son et ses représentations graphiques
	Pratiquer la prononciation	Répéter un mot ou une phrase
	La correction des erreurs	Immédiatement en corrigeant l'apprenant par explication de l'erreur ou d'une façon non immédiate en demandant à l'apprenant de répéter la forme correcte
L'aisance	Les démarches d'enseignement qui visent le sens général d'un mot	L'enseignant demande « c'est quoi un ours » Carullo (1999 : 59)

	Les démarches qui favorisent la compréhension du sens	Utiliser les gestes
		Utiliser les images
		Utiliser la langue maternelle
	La négociation du sens	Vérifier la compréhension des apprenants, ou recourir à la répétition, de la périphrase ou de la paraphrase
	Encourager les réponses longues en langues cible à travers les questions ouvertes	Eviter les réponses courtes avec un simple « oui » ou « non »
	La personnification qui vise à motiver les apprenants	Poser des questions qui prennent en compte la vie de l'apprenant « combien d'animaux as-tu à la maison » Carullo (1999 : 60)
	Encourager la participation des apprenants	Interpeller l'apprenant directement
	Favoriser l'interaction	Inciter les apprenants à se poser des questions entre eux

De ce tableau, nous constatons que Carullo (1999) nous donne les différentes stratégies qui sont utilisées dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il commence à nous montrer ce que l'apprenant doit d'abord maîtriser et intérioriser pour pouvoir réinvestir cela dans des situations réelles. En effet, l'apprenant doit d'abord avoir le vocabulaire approprié pour pouvoir l'utiliser correctement dans des phrases aussi correctes et bien orthographiées. Autrement dit, l'apprenant doit mobiliser les compétences acquises dans une leçon de grammaire par exemple et les utiliser dans une autre leçon ayant un lien avec celle apprise précédemment comme dans une leçon d'accord du participe passé à titre d'exemple.

Il faut à cet effet favoriser l'interaction entre les apprenants tout en les guidant dans les réponses qu'ils donnent afin que ces dernières soient correctement formulées.

III.1.1.2. Stratégies d'enseignement du FLE de Collins, Stead et Woolfrey (2004)

Ces auteurs mettent en évidence des stratégies qu'ils ont mises en pratique en classe de FLE

Tableau 2. Stratégies d'enseignement d'une LE de Collins

Types de stratégies	Explications	Exemples
1. Communiquer en français	Toujours parler en français et demander aux apprenants de parler en français	. Utiliser les synonymes ou antonymes, paraphrases, etc. . Utiliser les gestes, les images, etc. .Enseigner les phases de base en français
2. Provoquer l'interaction	La communication orale devient la base sur laquelle autres compétences sont bâties	Fournir d'abord des modèles de question et de réponses
3. Intégrer la langue et les expériences des apprenants	Les apprenants doivent pouvoir se sentir impliqués dans les conversations	. Choisir des sujets d'intérêt pour les apprenants . Fournir aux apprenants des vocabulaires nécessaires pour qu'ils puissent s'intégrer à la conversation
4. Développer les compétences en lecture et en écriture	Les enseignants doivent aussi accorder de la place à la lecture et à l'écriture	. Encourager la lecture . Demander aux apprenants d'imaginer de nouvelles fins aux histoires qu'ils lisent.

5. Equilibrer la précision et l'aisance	Parler seulement de ce qui est utile dans l'immédiat pour ne pas créer de surcharge cognitive	. Parler de la correspondance entre les sons et les lettres . Ne pas sur-corriger les erreurs
6. Enseigner implicitement la grammaire	L'apprentissage se fait surtout par un usage répété des différentes formes grammaticales	S'assurer que les apprenants utilisent dans différents contextes une même forme grammaticale
7. Choisir une séquence appropriée d'enseignement	Aller des tâches les moins difficiles cognitivement à celles les plus difficiles	Toujours utiliser et réutiliser le vocabulaire et les structures importantes
8. Favoriser la variété et la flexibilité	Il ne s'agit pas de suivre un programme rigide	Développer une grande variété d'activités

Dans une classe de FLE, ces auteurs nous montrent les différentes stratégies auxquelles il faut recourir pour permettre aux apprenants de bien apprendre la matière. Il faut que ces apprenants aient une grande implication dans la construction de leurs savoirs et l'enseignant essaie de les aider tout en répétant et en provoquant une interaction entre eux-mêmes. Ces stratégies proposent aussi que l'on accorde une place prépondérante à l'expression orale et conseillent l'enseignant à ne pas surcharger les apprenants en les donnant des tâches très complexes.

III.1.1.3. Stratégies d'enseignement de Joan E.Wetten et de Claude Germain selon Aghiat (1999 : 11)

La grille élaborée par ces auteurs est une grille basée uniquement sur l'aisance à communiquer et la précision linguistique dans une classe de FLE. Elle porte d'ailleurs le nom de « plaisance » et répertorie 14 stratégies réparties en trois catégories.

Tableau 3 : Stratégies d'enseignement de Joan E.Wetten et de Claude Germain selon AGHIAT

Joan E. Netten, C. Germain ont élaboré une grille d'observation à partir de certaines stratégies d'enseignement (Germain et Netten, 2004). Cette grille porte uniquement sur l'aisance à communiquer et la précision linguistique. Elle répertorie 14 stratégies classées en trois catégories.

Types d'apprentissage visé	Stratégies
Apprentissage visé : précision linguistique(Savoir-faire)	1. Viser à faire comprendre le sens précis 2. Corriger l'erreur et l'apprenant répète 3. Faire voir le rapport oral /écrit
Apprentissage visé : aisance à communiquer(Savoir-faire)	4. Viser à faire comprendre le sens global 5. Négocier le sens 6. Poser des questions personnelles 7. Encourager la participation 8. Poser des questions ouvertes 9. Faire interagir
Apprentissage visé : précision linguistique et culturelle (Savoir-faire)	10. Donner l'explication sur la langue/ culture 11. Négocier la forme 12. Corriger l'erreur et l'apprenant ne le répète pas 13. Expliquer l'erreur 14. Faire voir le rapport oral / écrit

De ce tableau, nous retenons que ces stratégies concernent le savoir-faire dans la pratique d'une langue étrangère, savoir la manier d'une manière appropriée avec toutes les règles qu'elle exige surtout à l'oral.

III.1.2. Stratégies d'apprentissages d'une LE

Considérant les stratégies d'apprentissage comme des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leurs apprentissages et plus loin « *des outils pour une implication active et autonome* **»,** Oxford (1990) cité par Cyr (1998 : 30-31) classent en deux catégories les stratégies directes qui « *impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre des processus mentaux* » et les stratégies indirectes « *entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage* ».

III.1.2.1. Stratégies d'apprentissages d'Oxford (1990 : 162)

Tableau 4 : Stratégies d'apprentissages d'Oxford (1990 : 162)

I. **Stratégies directes**	a. Stratégies mnémoniques	1. créer des liens mentaux	-regrouper / Classifier -associer/ élaborer -contextualiser
		2. utiliser les sons et les images	-utiliser les images -établir un champ sémantique -utiliser les mots clés -représenter les sons en mémoire
		3. bien réviser	Réviser à intervalle régulier
		4. utiliser les actions	-reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique -utiliser les techniques mécaniques
	b. stratégies cognitives	1. Pratiquer la langue	-répéter -pratiquer en classe de langue les sons et les graphiques

			-reconnaitre et utiliser les formules et patterns -recombiner -pratiquer la langue en situation authentique
		2. recevoir et émettre des massages	-comprendre rapidement -utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages
		3. analyser et raisonner	-raisonner/ déduire -analyser les expressions -comparer avec les langues connues -traduire -transférer
		4.	-prendre des notes -résumer -souligner
	c. stratégies compensatoires	1. deviner intelligemment	-Utiliser des indices linguistiques -utiliser d'autres indices
		2 surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit	-utiliser la langue une (L1) -Se faire aider -mimer ou faire des gestes -éviter la communication partiellement ou totalement -choisir le sujet de conversation Ajuster ou modifier le message -inventer des mots - paraphraser

II. Stratégies indirectes	**a. Stratégies métacognitives**	**1. Centrer ses apprentissages**	-examiner la matière à apprendre/ établir les liens avec le contenu -prêter attention Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension
		2. planifier et aménager ses apprentissages	-découvrir comment une langue s'apprend -s'organiser -se fixer des buts -identifier l'objet d'une tâche langagière -planifier l'exécution d'une tache langagière -recherche de l'occasion de pratiquer la langue
		3. évaluer ses apprentissages	-s'autocontrôler -s'autoévaluer
	a .Stratégies affectives	**1. diminuer son anxiété**	-utiliser la relation, la respiration profonde ou la médiation -utiliser la musique -utiliser l'humour
		2. s'auto encourager	-se féliciter -prendre des risques -se récompenser
		3 .prendre pouls émotifs	-écouter son corps -utiliser une liste de contrôle -tenir un journal intime -partager ses sentiments

	Stratégies sociales	**1. poser des questions**	-vérifier, solliciter des clarifications -solliciter ces clarifications
		2. coopérer avec les autres	**-Coopérer avec ses pairs** -coopérer avec ses locuteurs natifs
		3. cultiver l'empathie	-s'ouvrir à la culture de l'autre -se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui

Cette proposition des différentes stratégies vise à sensibiliser les apprenants sur l'importance des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et leur fournit des pistes à suivre pour les reconnaitre et les distinguer. Les activités que doivent faire ces apprenants dans leur processus d'apprentissage permettent aussi de guider l'enseignant comme l'explique Cyr (1998 : 35) :

*« Ce modèle propose une série d'activités assez connue des enseignants d'une langue [étrangère] qui peuvent servir à amener au niveau de la salle de classe la question des stratégies d'apprentissage et à en faire prendre conscience aux apprenants***.»**

III.1.2.2. Classification de Rubin (1989)

Rubin (1989) cité par Cyr (1998 : 35) définit les stratégies d'apprentissage comme

« Un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'apprenant afin de saisir ou de comprendre la langue cible, de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et de la réutiliser. »

En effet, il distingue deux grandes catégories de stratégies :

- Des stratégies liées au processus de compréhension et de saisie des données
- Stratégies liées au processus d'entreposage ou de mémorisation.

Tableau 5 : Classification de Rubin (1989) cité par Cyr (1998 : 36)

I. Les stratégies liées au processus de	1 Stratégies de clarification et de vérification	-solliciter la confirmation de sa compréhension de la grammaire ou de la phonologie d'un texte

compréhension et de saisie des données		- solliciter la validation de sa production orale - solliciter la clarification ou vérifier sa compréhension des règles de la communication - chercher à comprendre le sens d'un mot, d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant des ouvrages de références - solliciter des répétions, des paraphrases, des explications ou des exemples - observer la bouche d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler sa prononciation
	2 stratégies de divinement ou d'inférence	- utiliser sa L1 ou une autre langue connue afin d'inférer le sens - utiliser ses connaissances antérieures du monde, de la culture ou d'un processus de communication afin d'inférer le sens ou le déroulement d'un acte de communication - relier les actions nouvelles à des actions physiques - utiliser les mots clés afin de faire des inférences - différencier les indices pertinents et non pertinents afin de terminer les sens

	3 Stratégies de raisonnement déductif	-inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots -rechercher les règles et les exceptions -résumer ou synthétiser sa compréhension du système de la langue -utiliser ses connaissances antérieures afin de saisir les énoncés
	4 stratégies de resourcement	-recourir à des ouvrages de références tels que les dictionnaires, des glossaires et des manuels
II. Stratégies liées au processus d'entreposage ou de mémorisation	1. stratégies de mémorisation	- associer ou grouper des mots ou les expressions selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, kinésique, olfactif ou sensoriel) -utiliser des mots et des cartes sémantiques -utiliser les moyens mécaniques afin d'emmagasiner l'information (flashcards, listes, copies…) -centrer son attention sur un détail spécifique - mettre en contexte des mots nouveaux -utiliser des images -pratiquer la langue en silence ou différer la production

Ces stratégies s'ajoutent aux précédentes explicitées plus haut. Elles montrent comment l'apprenant essaie de capter les mots et leurs sens, de les comprendre, de les intérioriser et surtout de pouvoir les utiliser dans des contextes appropriés en classe ou en dehors de la classe.

En résumé, nous constatons que le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère nécessite plusieurs stratégies aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant et que chacun des deux choisit celles qui lui sont appropriées et dont ils ont besoin afin de résoudre des situations-problèmes liées à une LE auxquelles ils sont confrontés.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, la didactique et la pédagogie entretiennent des relations étroites. Bien que la première concerne une discipline spécifique et la transmission du savoir alors que la deuxième est orientée vers les pratiques en classe, les deux sont à la quête du succès des apprenants.

Par cette relation qui existe entre ces deux disciplines, il est important de signaler que dans le cadre des stratégies à adopter dans une classe nombreuse de FLE, à part les stratégies d'enseignement-apprentissage, il existe des stratégies didactiques auxquels il faut recourir pour atteindre la réussite.

III.2. Stratégies didactiques

III.2.1. Stratégies individuelles : Système individualisé de Keller et Sherman(1974)

Ces stratégies d'enseignement appelées « Plan Keller » du nom du fondateur mais aussi Personilized System of Instruction (P.S.I) sont une méthode par laquelle, selon César **(**1982 : 25**),** *« …la matière est découpée en unités interdépendantes à suivre par chacun à son propre rythme »*.

Après avoir subdivisé la matière en séquences, chaque séquence est elle-même morcelée en unités ayant des objectifs spécifiques que l'apprenant doit maîtriser. L'enseignant veille alors au contrôle permanent dans le but de remédier si nécessaire : C'est l'enseignement programmé. Il est décomposé en unités d'instruction très courtes avec les questions simples auxquelles l'apprenant doit répondre. Cependant, une nette différence existe entre le plan Keller et l'enseignement programmé de Skinner. *« Les étapes du plan Keller ne sont plus des items c'est-à-dire élément d'un ensemble, composants d'un ensemble de données, elles ont des objectifs propres et une indépendance relative à l'intérieur du programme* », selon César (1982 : 25**)**

Etant à la maison ou ailleurs, l'apprenant refait les unités de la matière pour perfectionner et aussi améliore la compréhension vis-à-vis de ces unités d'une matière pour enfin se présenter devant

l'examinateur (Proctor). Ce dernier vérifie si l'apprenant commet trop ou peu d'erreurs dans le but de renvoyer, refaire la séquence précédente car si la première séquence n'est pas maîtrisée, il est fort possible que la suivante ne le soit pas aussi.

L'enseignement programmé favorise l'interdisciplinarité et les apprenants capables alors que le plan Keller favorise les apprenants moyens à maîtriser les objectifs pédagogiques.

Le système PSI de Keller (1974 : 7) est fait des éléments suivants selon César (1982 : 26-27) :

- Progression individuelle au rythme propre ;
- Maîtrise obligatoire des objectifs de chaque unité ;
- Emploi des exposés et des démonstrations magistrales seulement comme renforcement, après que l'apprenant ait prouvé la maîtrise de l'unité ;
- Accent sur la communication écrite ;
- Emploi des correcteurs (des proctors).

A ces caractéristiques, Sherman (1974) ajoute :

- Absence de sanction pour les fautes ;

Après les évaluations portant sur les séquences d'une matière, l'apprenant sera soumis à un examen qui fera l'objet d'un travail final afin de lui permettre de combiner les maîtrises sur les séquences déjà faites et ainsi arriver à une maîtrise générale ou tout simplement la réussite.

Cependant, une remarque s'impose sur le système PSI. Il présente des inconvénients comme le montre Green (1974) cité par César (1982 : 33-34) dont certains parmi eux sont :

- Les effectifs pléthoriques des classes empêchent l'individualisation réelle du temps d'instruction ;
- Basé nécessairement sur la communication écrite, il n'est pas accessible aux petits apprenants ;
- L'enseignement est réduit à des items de tests et le dialogue maître-apprenant est très pauvre;
- Les étudiants (apprenants) qui apprennent vite sont désavantagés ;
- Les savoirs évoluent rapidement de telle sorte que les unités de contenus doivent être changées régulièrement.

III.2.2. Stratégies de groupes : L'apprentissage pour la maîtrise de Block et Anderson(1975)

Appelées aussi Learning for Mastery (LFM), l'apprentissage pour la maîtrise consiste en « *la définition claire des objectifs et leurs décompositions en tâches d'apprentissage, en l'enseignement de groupe à l'aide de n'importe quel procédé traditionnel, en l'évaluation formative des résultats de chaque unité ou mini cours et en la correction individuelle des erreurs d'apprentissage* » (César**,** 1982 : 34).

Ainsi se dresse le schéma d'enseignement pour la maîtrise :

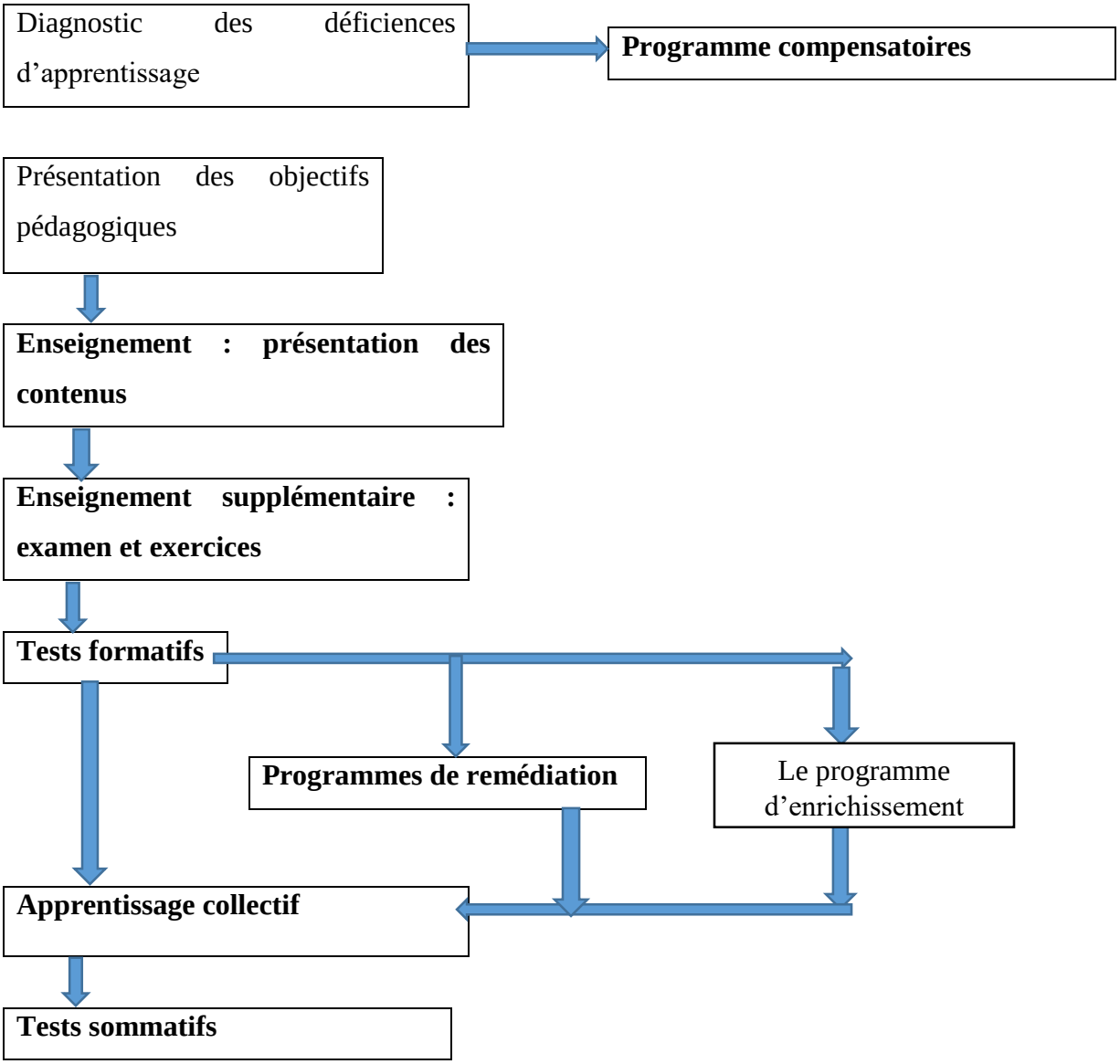


Schéma de l'enseignement pour la maîtrise (Kim, 1971) cité par César B (1982 : 35)

De ce tableau, nous constatons que l'enseignant, commence tout au début, à détecter les déficiences de ses apprenants et définit les objectifs pédagogiques à atteindre. Il dispense alors la leçon sur le contenu-matière avant de donner des exercices aux élèves. Ces exercices sont suivis d'un test formatif à côté duquel, l'enseignant prévoit une remédiation en cas de besoin et le programme d'enrichissement. Les apprenants se concentrent alors sur l'apprentissage avant que l'enseignant ne donne un test sur toute la matière acquise.

L'enseignant après avoir défini les objectifs veille à leur spécification, à leurs précisions et à leurs réalisations. Dans la mesure où il trouve qu'ils ne sont pas bien définis, il les redéfinit et les ajuste. L'enseignant élabore un test sommatif pour vérifier le rendement en matière du cours et du degré de maîtrise et enfin définit les critères de maîtrise ou de performance standards.

Il arrive cependant que l'enseignant constate lors d'une évaluation qu'il y a une défaillance qu'il ne faut pas ignorer. L'enseignant ne reprend pas tout en détails, mais certains correctifs sont envisagés comme le recommande Block et Anderson (1975 : 34-38) cité par César (1982 : 39-40). Nous pouvons citer certains d'entre eux :

- Manuels alternatifs : revoir d'autres manuels que celui utilisé et étudier les chapitres et paragraphes : correctif individuel
- Recueils d'exercices : ils assurent les applications nouvelles : correctifs individuel
- Fiche corrective : ils contiennent au recto, l'énoncé d'un concept, événement, principe, schémas et au verso, la définition, l'application ou le développement de cet énoncé : correctif individuel
- Reprise de l'enseignement : collectifs consistant en ré-enseignement de certaines composantes de l'unité soit par le même enseignant soit par un autre
- Moyen audiovisuel : pour synthétiser : correctifs de groupe
- Récompense symbolique : sous forme de points, objets : individuel.

Toutefois, comme pour le système individualisé de Keller correspondant aux stratégies individualisées, le LFM qui correspond aux stratégies en groupe présente certaines interrogations qui nous font penser pourquoi le LFM ne soit pas adopté par toutes les écoles et pour toutes les matières. César (1982 : 43-44) répond :

- Les enseignants n'ont pas de confiance dans le nouveau système

- Même les chercheurs ne sont pas encore d'accord quant aux détails techniques du LFM, certains en contestent même les bases théoriques et méthodologiques

Deux autres auteurs cités par César (1982 : 44) le complètent :

- Selon Bowen (1975 : 25), le LFM est une implication dangereuse du rôle de l'école et des fonctions de l'éducation

- Selon Groff & Jaynes (1975 :37), le schéma d'apprentissage proposé par LFM présente un caractère rigide et mécanique

III.2.3. Stratégies mixtes : l'instruction basée sur les compétences de Torshen (1977)

Ces stratégies mixtes de Torshen dans une classe de FLE résultent d'une combinaison entre le système de **PSI** et le **LFM** dans le but d'accroitre le rendement scolaire. Il élabore alors six opérations dans le processus d'enseignement-apprentissage de FLE:

- ✓ Evaluation initiale qui permet à l'enseignant de déterminer le degré de connaissances qu'emmagasine l'apprenant. C'est déterminer l'écart ;
- ✓ L'instruction qui est un ensemble de moyens et situations d'apprentissage engagé afin de combler l'écart individuel avec les objectifs terminaux ;
- ✓ Evaluation diagnostique (évaluation formative est employée par Torshen) qui est un suivi régulier de l'apprenant afin d'identifier des fautes éventuelles ;
- ✓ Prescription qui naît avec le constat qui indique un écart négatif entre objectifs et résultats. Dans ce cas, il faut :
  - La répétition des contenus non maîtrisés
  - L'ajustement, à savoir l'adaptation des objectifs aux prérequis
  - L'enrichissement : avancement pour ceux qui ont prouvé la maîtrise des performances intermédiaires de l'unité

En conclusion, nous constatons que la prescription représente une étape importante dans les stratégies mixtes dans la mesure où elle dicte ce que l'enseignant doit faire face aux résultats constatés et visibles dans une classe à effectifs nombreux.

Ces stratégies coïncident avec tout ce qui est de la **PM** comme le précise Torshen (1977 : 19) cité par César B (1982 : 47) :

« Une des prémisses fondamentales de l'éducation basée sur les compétences est que chaque apprenant peut atteindre des buts prescrits s'il a accès à une instruction appropriée. C'est-à-dire que chaque apprenant placé dans un programme d'instruction correspondant peut apprendre les savoir-faire, les savoirs, les attitudes et/ou les valeurs enseignées par le programme ».

CHAP IV : PÉDAGOGIE DE GRAND GROUPE DANS UNE CLASSE DE FLE

Actuellement les établissements scolaires burundais contiennent beaucoup d'apprenants y compris dans des classes de FLE comme cela a été constaté lors des Etats Généraux sur l'éducation qui se sont tenus en 2022 à Bujumbura. Conséquemment à cette situation des effectifs nombreux, il n'est pas facile pour l'enseignant d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixé puisque l'effectif est un des facteurs de la réussite. Toutefois, on ne prétendrait pas affirmer que les objectifs ne sont pas atteignables dans une classe pléthorique : il faut à l'enseignant beaucoup d'énergie dans cette classe pléthorique. Pour remédier à cette situation, la pédagogie de grand groupe met en exergue les différentes stratégies à utiliser et permet de comprendre un peu plus sur ce qu'on peut faire.

IV.1. Enseignement et gestion d'une classe nombreuse de FLE

L'enseignement et la gestion d'une classe nombreuse n'est pas toujours une chose facile. L'enseignant essaie de stimuler ses apprenants pour qu'ils s'impliquent dans le processus d'apprentissage, qu'ils participent, qu'ils prennent la parole. Il essaie d'aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage pour réussir et il circule dans les rangées pour vérifier si les apprenants font le travail qui leur est assigné.

Comme dans une classe moins nombreuse, de taille minime, deux catégories d'apprenants se présentent : une catégorie des apprenants forts et une autre des faibles ou qui comprennent tardivement par rapport aux autres. Ces deux catégories existent aussi dans une classe nombreuse pour des raisons aussi compréhensibles. L'enseignant devrait alors se préoccuper surtout de la catégorie des faibles pour les aider à atteindre les objectifs qu'il a mis en place. Toutefois, il est difficile, pour un enseignant, de maîtriser toutes les caractéristiques de chaque apprenant dans une classe nombreuse.

Force est de constater que dans une telle situation, gérer une classe où on ne maîtrise pas les caractéristiques de chaque apprenant devient difficile: des actes abusifs chez les apprenants apparaissent, bagarres en classe, pour ne citer que cela comme le dit Manirakiza (2020 : 20) dans sa recherche : *« Les problèmes que pose l'enseignement en grands groupes s'observent chez l'enseignant que chez l'apprenant et cela aboutit à l'échec scolaire qui est partagé entre les deux. Les apprenants peuvent vivre des forts sentiments d'aliénation, de colère et d'envie dans les groupes et compenser par des comportements d'agressivité ou de retrait qui interfèrent dans tout apprentissage*.»

Pour essayer d'assurer l'autorité, l'enseignant mal intentionné n'hésite même pas à se faire respecter par des actes abusifs qui vont au-delà de la déontologie professionnelle notamment la colère. Dans ce cas, les apprenants ont la peur de s'exprimer librement sur des sujets qui font l'objet d'apprentissage ou émettre des commentaires au risque de se faire couper la parole avant même qu'ils ne l'achèvent, ce qui ne permet pas à l'enseignant d'atteindre les objectifs. D'après Champagne (1995) *« l'anxiété, la crainte et l'incertitude font partie des difficultés qu'ont les enseignants dans une classe nombreuse »*. A cet égard, il conseille l'enseignant à se retenir pour atteindre ses objectifs.

A part toutes ces difficultés auxquelles font face les enseignants, il ne serait pas injuste de dire qu'il fait face à une situation troublante. De ce fait, il y a lieu de se demander si l'interaction, pilier de la réussite, serait facile. Il faut faire face à cette difficulté comme le dit » Kansebo & Sylla (2015 : 4), *« Amener tous les apprenants, 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 »*.

Cette citation ci-haut citée de ces deux auteurs nous donne une réponse selon laquelle dans le cas d'une classe à effectif nombreux, la pédagogie de grand groupe permet de pallier aux défis qui en sont liés.

IV.2. Défis D'Eschyle liés à la discipline dans une classe nombreuse de FLE

La discipline est la mère du succès. Toute activité non arbitrée par une ligne de conduite, une discipline est exposée à un échec. Dans une classe, une discipline est un facteur absolu de réussite aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant dans un processus d'enseignement-apprentissage. Pour cela, chaque côté est régi par une ligne de conduite mise en place par l'institution scolaire pour le bon déroulement des activités. Toutefois, il n'est pas surprenant de voir dans une classe nombreuse des cas de dérangement. A cet effet, si l'enseignant ne fait pas attention à cela, il y a risque que ses objectifs ne soient pas atteignables. Il doit assurer son autorité et essayer de suivre la discipline de chaque apprenant lors des travaux en groupe.

A notre avis, parmi les mauvais comportements auxquels pourraient faire face les enseignants dans une classe nombreuse, nous pensons à :

- L'agression physique ou verbale commise par l'apprenant à l'encontre de son enseignant ou d'un autre apprenant;

- Les actes immoraux comme la tricherie, les mensonges, le vol, etc
- Le délit à l'autorité c'est-à-dire le refus accompagné d'hostilité de faire ce que l'enseignant demande ;
- Perturbation en classe ; interpeller un autre apprenant, déambuler dans la classe, lancer des craies, objets, etc
- Refus de travailler : ne pas effectuer le travail assigné, la paresse, etc

Tous ces comportements pourraient résulter de cet effectif nombreux dans la classe et font que certains apprenants se soucient très peu aux activités assignées. Former de petits groupes permet alors aux apprenants de se concentrer sur les travaux donnés par l'enseignant.

IV.3. Défis des effectifs nombreux dans une classe de FLE

IV.3.1. Défis liés aux matériels didactiques

Le matériel suffisant est un moteur de réussite faute duquel, la réussite n'est qu'une utopie. Il est un élément essentiel qui facilite un apprentissage et l'appropriation des connaissances par les apprenants. De plus, sa disponibilité contribue beaucoup à gagner du temps : au lieu de tout noter au tableau dans le but de permettre à tous les apprenants de le voir, ça augmente le temps d'apprentissage et celui d'approfondir la matière.

Avec l'année scolaire 2013-2014, le système de l'école fondamentale a vu le jour. Après son instauration, une augmentation des effectifs dans des classes et divers changements s'observent: par exemple le concours de la sixième année a été supprimé. Or, avec ce nouveau-né, les programmes ont été changés et adaptés aux nouvelles exigences du nouveau système. Cela signifie que le matériel scolaire devait aussi changer. L'Etat avait alors conçu d'autres nouveaux manuels. Malheureusement, selon le journal IWACU dans son septième numéro, ces manuels sont en quantités insuffisantes face aux effectifs qui ne cessent de grimper chaque année.

Dans la logique de pallier à ce défi, qui met en échec les pratiques pédagogiques, la pédagogie de grand groupe semble efficace.

Elle permet de regrouper les apprenants ensemble et ainsi d'utiliser peu de manuels pour beaucoup d'apprenants, de quoi améliorer les résultats scolaires.

IV.4. Pourquoi la pédagogie de grand groupe dans une classe nombreuse de FLE ?

Dans une situation de classe à effectifs nombreux, la mise en pratique d'une pédagogie de grand groupe permet de maximiser les chances de réussite comme le précise Ngamassou (2005) :

« La pédagogie de grand groupe, lorsqu'elle est bien contextualisée, est un outil adapté pour gérer les larges effectifs ».

Cette pédagogie permet aux apprenants de s'entraider mutuellement sans intervention directe de l'enseignant. Ils échangent et confrontent des idées sur le sujet qui fait l'objet de leçon du jour et valident entre eux les réponses exposées, données. Dans ce cas, la validation de la réponse se fait à l'aise sans peur d'être humilié contrairement au moment où l'apprenant est corrigé par l'enseignant. L'apprenant devient conscient de lui-même et crée un sentiment de confiance en soi.

Du coté enseignant, avec la pédagogie de grand groupe, il devient comme un guide qui éclaire les apprenants dans leurs processus d'apprentissage mais aussi qui valide les réponses. Dans une classe nombreuse de FLE où les apprenants maîtrisent une leçon ou bien une matière et que certains autres éprouvent des difficultés, les mettre en groupe de travail leurs permet de s'entraider et de se compléter. C'est aussi un autre avantage de cette pédagogie de grand groupe dans une classe de FLE.

IV.5. Comment réussir la pédagogie de grand groupe (PGG) ?

L'objectif de l'enseignement-apprentissage est la réussite des apprenants. Pour y arriver, les acteurs qui interagissent dans une leçon doivent mettre en place des mesures mais évidemment des méthodes faute desquelles, la réussite n'est pas possible. Dans l'objet de ce chapitre qui s'intéresse à la PGG, nous verrons ces méthodes qui entrent en jeu pour que cette PGG réussisse.

Ainsi, cette pédagogie de grand groupe distingue la méthode inductive et la méthode déductive d'un côté et les méthodes actives et passives d'un autre côté.

Les méthodes inductives sont celles qui, utilisées dans une classe, permettent aux apprenants de concevoir une règle à partir des exemples. L'enseignant donne des explications, des éléments de bases à partir desquels l'apprenant pourra réfléchir et ainsi découvrir les règles. D'une autre manière, on pourra dire que cette méthode part du connu à l'inconnu, du particulier au général, du concret à l'abstrait.

Par opposition à ces méthodes, les méthodes déductives elles partent de l'inconnu au connu, du général au particulier. L'enseignant donne une règle et l'apprenant réfléchit à partir d'elle pour

formuler des exemples à son tour. Concernant les méthodes actives, elles mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage. C'est lui qui travaille beaucoup plus et l'enseignant le guide dans son apprentissage. Contrairement à ces méthodes actives, les méthodes passives ou traditionnelles mettent l'enseignant au-devant, il devient le seul détenteur du savoir et les apprenants ne sont là que pour écouter.

Seara (2001 : 23) s'exprime sur l'utilisation des méthodes d'enseignement des langues par certains enseignants :

> *« La nouvelle génération d'enseignants refuse toute imposition et ne se sent plus liée aux méthodes constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché. Ce type d'enseignant a une forte tendance à l'éclectisme [qui s'intéresse à tout] et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise. Il n'adopte plus un manuel, en réalité, il l'adapte et le transgresse. Les professeurs, grâce à la photocopieuse, se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées »*

Toutefois, même si les méthodes sont variées, il est à noter que la méthode active est celle qui est beaucoup utilisée mais l'enseignant essaie de trouver une méthode qui favorise l'apprentissage. Comme l'enseignant fait face à une classe nombreuse où l'enseignement individualisé n'est pas facile à appliquer, il remédierait à cette situation en formant de petits groupes et en veillant à ce que ceux qui ont un niveau faible au sein du même groupe soient aidés.

IV.6. Techniques d'animation en groupe dans une classe de FLE

Dans une classe où l'enseignant recourt à de petits groupes pour dispenser sa leçon pour la simple raison que la classe contient beaucoup d'apprenants, il utilise des méthodes pour animer son cours.

Selon Manirakiza (2020 : 50) :

- ✓ L'étude de cas qui consiste à utiliser une situation réelle, un vécu, transcrit sous forme visuelle, orale ou écrite dans le but de favoriser l'apprentissage (lecture, visionnement d'un film, audition d'enregistrement).
- ✓ Le brainstorming (la recherche collective des idées) qui permet de recueillir auprès d'un public (apprenant) des idées par rapport à un problème posé, à un objectif défini. Il consiste à demander à chacun de dire ce qu'il pense sur un objet ou un sujet
- ✓ L'exposé qui est une présentation faite par un groupe d'apprenants devant le groupe-classe sur un thème donné. Les participants peuvent poser des questions ou intervenir dans le débat

- ✓ Le Philip 6/6 qui est une technique qui consiste à une recherche en temps limité de 6min et par un groupe de 6 apprenants. Elle est une discussion sur un thème donné par l'enseignant.
- ✓ La leçon-débat qui consiste à séparer la classe en sous-groupes importants et mettre les apprenants en situation de résoudre un problème. Chaque groupe propose des hypothèses puis les confronte à celle des autres pour trouver la solution.

Parmi toutes ces techniques, l'enseignant choisit celle qui convient pour réussir.

IV.7. Rôle des acteurs clés dans le travail en groupe

Le travail en groupe implique plusieurs acteurs pour le bon déroulement des tâches assignées.

IV.7.1. Rôle de l'animateur

Son rôle est d'assurer l'ordre. Il doit être caractérisé par l'écoute, la générosité, la compréhension pour éclairer ses apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage. De plus, son intervention doit rester superficielle pour laisser aux apprenants le temps suffisant de se faire comprendre au sein du groupe. Il peut être alors un enseignant ou un apprenant.

IV.7.2. Rôle de l'enseignant

Son rôle est crucial dans la bonne marche des activités du groupe. Il intervient de façon courte, neutre et bienveillante en respectant la priorité à la prise de paroles des apprenants. Il doit être impartial, doit laisser les apprenants s'orienter et arriver à l'objectif. Il n'intervient qu'après.

IV.7.3. Rôle de l'apprenant

Tout apprenant peut jouer le rôle d'être chef de groupe, rapporteur ou gestionnaire du groupe pourvu qu'il assure bien sa responsabilité.

CHAP V : FACTEURS INFLUENCANT LA RÉUSSITE OU L'ECHEC DANS UNE CLASSE DE FLE

Les facteurs/causes de la réussite ou de l'échec sont multidimensionnels. Nous pouvons citer ceux liés à la famille, à l'apprenant lui-même, à l'école et à ses partenaires, mais aussi à l'environnement. La famille constitue en effet un milieu dans lequel l'apprenant subit un ensemble de stimulants pour son éducation de base. Arrivé à l'école, cette dernière lui dicte d'autres comportements qui peuvent être différents de ceux qu'il a acquis dans la famille. Ces comportements nouveaux que l'enfant doit adopter à l'école sont souvent libérés sous forme d'obligations qu'il est tenu de respecter. Le milieu scolaire devient un autre monde imposant d'autres règles.

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, ce qui est sûr est que chacun a tendance à s'approprier la responsabilité s'il s'agit de la réussite et de jeter le tort à l'autre s'il s'agit de l'échec. Avanzini (1977 : 16), l'affirme en ces termes :

> *« Lorsqu'on évoquait, naguère le cas d'un enfant en état d'échec scolaire, c'est sans guère de réserve qu'on lui imputait l'entière responsabilité de sa situation : quand nous avons de bons apprenants, nous disons que c'est notre enseignement ; quand nous avons de mauvais apprenants, nous disons que c'est leurs fautes .mais tout se passe comme si aujourd'hui les perspectives s'étaient renversées , c'est volontiers, en effet, que l'on 'attribue désormais l'origine de cet insuccès tantôt à une incapacité de l'instituteur ou du professeur, tantôt et de plus en plus couramment depuis une dizaine d'années, à l'école elle-même qui, fidèle reflet de la société globale et de ses structures socioéconomiques, serait ordonnée à les reconduire et les emploierait tant par la démesure de ses exigences qu'en vertu d'un projet objectif de la sélection.»*

Nous regroupons les facteurs qui entrent en jeu pour qu'il y ait la réussite en trois grandes catégories.

V.1.Facteurs liés à l'apprenant

L'apprenant joue un rôle crucial dans son apprentissage en général et en particulier dans sa réussite. Compte tenu de la situation, volontairement ou non, l'apprenant peut aimer ou ne pas aimer apprendre. L'enseignant doit faire tout pour motiver l'apprenant.

Les apprenants sont différents du point de vue caractères et l'organisation de l'apprenant ou sa détermination joue un rôle incontournable sur les résultats scolaires. Les objectifs que se fixe l'apprenant lui permettent de réussir avec de bons résultats. Par contre, un apprenant qui ne sait pas ce qu'il veut et qui attend, pour apprendre, l'ordre de son enseignant ou de ses parents risque de se retrouver dans une situation d'échec.

Il faut que l'apprenant se pose la question: pourquoi étudier puisque cela lui permet de fixer des objectifs afin d'y arriver? A cet effet, De Landsheere (1972 : 282) semble apporter une réponse à cette question :

« On apprend mieux si l'on sait, dès le départ, où l'on veut arriver »

D'après Avanzini (1977 : 37), « *nombreux sont des apprenants qui échouent par manque de bonne méthode dans leur travail scolaire*. »

L'usage responsable et rationnel du temps, l'ordre dans ses activités servent de fondements à la réussite et l'atteinte des objectifs. Il doit garder le caractère souple et flexible pour s'adapter aux nouvelles circonstances. Etant donc l'acteur principal de sa formation, l'apprenant doit participer activement dans la réalisation de son travail afin de réussir.

V.2. Facteurs liés à l'environnement familial

La famille dans laquelle l'enfant évolue lui donne une éducation singulière qui revêt certaines spécificités et particularités par rapport à l'autre famille (école). Les activités que font les apprenants dans la famille, dans la société subissent soit des appréciations positives soit des condamnations de la part des uns et des autres.

« L'environnement social façonne la disposition mentale et effective de la conduite chez les individus en les engageant dans des activités qui ont certaines fins et comportent certaines conséquences », (Avanzini**,** 1977 :42).

Il serait improbable, pour ne pas dire impossible, que l'enfant qui évolue dans une famille (société) où la poterie est la source de revenu ne développe pas des compétences liées à ce métier. Salvat (1970), dans ses recherches sur les relations existantes entre l'intelligence et le milieu, montre que le milieu d'origine introduit des variations importantes. Il ajoute que les obstacles essentiels à un bon développement intellectuel de l'enfant rural sont à rechercher dans la lenteur de sa socialisation, dans l'apparition tardive du langage, dans les carences relationnelles mère-enfant : une mère n'ayant pas le temps de s'occuper du bébé, occupée par des tâches quotidiennes et celle qui parle peu au bébé. L'enfant reste seul dans son lit, ne possède pas de jouets avant l'âge de deux ans, joue avec ses frères et sœurs plus qu'à des camarades comme cela se fait en ville.

Il se remarque dès lors qu'il y a un environnement qui prépare bien l'enfant à sa future vie scolaire et un autre qui ne le fait pas. Selon Salvat (1970), les parents ruraux se soucient beaucoup plus de

l'aspect physique de leur enfant. Etant encore jeune, l'enfant est soumis à des travaux et cela influence son intérêt à la famille.

L'enfant rural est scolairement défavorisé et cela est difficile d'en sortir comme le montre Salvat (1970 :122-123) :

« […] et puis, finalement, on tourne en rond, comme un chien qui court après sa queue. Car les représentations de l'homme sont issues directement de la réalité qui l'entoure et la façon dont il a vécu, en retour, il agira, il réagira en fonction de ces mêmes représentations. »

Les premières années de la vie de l'enfant jouent une influence décisive sur son développement psychologique et en conséquence sur sa capacité intellectuelle. L'enfant doit son avenir à sa famille, à son environnement socio-économique et socio-culturel.

V. 3. Facteurs liés au système éducatif et ses acteurs

Le fonctionnement du système éducatif d'un pays influence significativement les performances des apprenants. Les programmes, la disponibilité des moyens d'enseignement et des enseignants, agissent sur la réussite des apprenants.

En ce qui concerne l'Etat, il conçoit les programmes de façon uniforme sur tout le territoire en matière de normes, de calendrier scolaire et dans une classe, les apprenants sont supposés être différents en âge.

Compte tenu de cette différence d'âge dans une même classe avec un même programme, certains des élèves peuvent ne pas comprendre au même rythme que les autres. Il est souhaitable alors de faire une adéquation entre l'âge et les programmes pour faciliter l'apprentissage.

Le calendrier et l'horaire en termes de durée et d'adaptation aux conditions du milieu a des conséquences aussi sur les résultats scolaires soit en succès ou en échec. En cas de surcharge du temps et d'horaire, l'apprenant est exposé à la fatigue.

Le matériel scolaire aussi constitue un élément indispensable car la différence entre les apprenants qui en disposent et les autres qui n'en ont pas est énorme. Le confort des apprenants, l'état des locaux, la variation des moyens éducatifs, … doivent être réunis pour une réussite scolaire.

Un autre enjeu est la façon dont on oriente les apprenants. Dans la mesure du possible, on devrait respecter le choix des apprenants de poursuivre les études dans des sections de leurs choix et de respecter leurs motivations.

Concernant l'enseignant, son apport est très important dans le développement et consolidation des connaissances de l'apprenant comme l'explique Delors (1996 : 27) : « *Si le premier maître que rencontre un enfant ou un adulte est insuffisamment formé et peu motivé, ce sont les fondations même sur lesquelles se construiront leurs apprentissages à venir qui manqueront de solidité.* »

En ce sens, l'enseignant doit être compétent avec une qualification lui permettant d'exercer ses fonctions convenablement. Toutefois, le monde évolue, de nouvelles technologies ou théories naissent et se consolident au point de les adopter. Une formation initialement reçue par l'enseignant doit être accompagnée d'une adaptation au changement perpétuel qui n'épargne pas le secteur éducatif. La formation de base permet aux enseignants de s'approprier au même titre que les apprenants des connaissances nouvelles pour adapter celles-ci aux besoins.

L'équilibre entre les compétences dans la discipline enseignée et la compétence pédagogique doit être soigneusement respecté et l'enseignant qui se contente de sa formation initiale est à l'origine d'« un enseignement caduque » c'est-à-dire qui est passé du mode.

Il doit continuer à se mettre à jour sur de nouvelles techniques ou approches pour progresser en matière de rendement et de résultats mais le savoir-faire dans l'exploitation de ces nouvelles techniques exige un art faute de laquelle l'enseignement est voué à l'échec. D'après Ferre & André (1971 : 20) :

> *« Pour bien enseigner, il ne suffit pas de posséder le savoir à transmettre, d'être bien formé sur les moyens de cette transmission, même d'être doué d'habileté de technique. Il faut avant tout à la fois être intelligent et doué du pouvoir sur les esprits, il faut aimer les enfants et consacrer à sa tâche toutes les ressources de son âme. Ce sont ses dons qui confèrent à un enseignement sa vraie valeur en même temps que son style ; il compte bien plus que l'instruction, que la connaissance des techniques et des procédés*.»

L'art n'est donc qu'une vocation. Détenir une formation de haute qualité ne justifie pas l'efficacité dans le processus d'enseignement. Dans ce contexte, selon Filloux (1996 : 12), *« Tout le monde ne peut pas être enseignant. Enseigner c'est une vocation, c'est un don, un ensemble de qualités indéfinissables. »*

L'enseignant doit s'adapter à la réalité de la classe et varier les méthodes et techniques qu'exigent les conditions scolaires. Mais la tâche des enseignants ne se limite pas seulement à enseigner puisque ce métier n'est pas comme d'autres qui exigent des capacités physiques, intellectuelles. C'est une œuvre de passion et d'amour.

La personnalité de l'enseignant a une place importante dans le développement intellectuel de l'apprenant. Dans ce cas, l'enseignant ne doit pas rester figé en matière de recherche surtout que le monde est en perpétuel changement ce qui exige des adaptations face aux besoins. Bien au plus, nous savons que l'apprenant a toujours un caractère imitatif à son éducateur. Une fois que l'apprenant découvre que son enseignant est faible, cela conduirait à un dégoût du cours et donc de son enseignant.
D'après Docttrens (1964 :30-13),
« C'est l'exemple qui est éducateur : qu'il soit bon ou mauvais! Parce que le moyen par excellence de transmission d'apprentissage, c'est l'imitation du maître par l'apprenant : ***c'est le maître qui l'a dit, c'est le maître qui l'a fait ;*** *sont des expressions dont l'importance ne serait assez être reconnue ? »*

Autrement dit, l'enseignant est l'objet d'identification et d'intériorisation pour l'apprenant. Il est pris comme celui qui connaît tout au point que, même si ce dernier est en train de faire un travail à la maison et qu'il demande une explication à ses parents, son frère, etc et que, par conséquent, la réponse reçue ne coïncide pas avec ce que l'enseignant a dit, l'apprenant ne l'accepte pas ou l'accepte difficilement.
Toutefois, selon Nduwayezu (2003 : 58), *« l'apprenant peut trouver l'enseignant faible, incapable de lui servir de moyen d'appui dont il a besoin pour se réaliser »*.
Dans ce cas, la relation enseignant-apprenant est mise en question. Elle est un défi compromettant la réussite car l'apprenant n'a plus le goût de suivre celui qu'il considère comme incapable et malheureusement, il y a des enseignants au lieu de changer restent insoucieux de leurs habitudes. Ils ferment toute critique à leurs imperfections.
Il y a des enseignants dont leurs présences en classe dégoûtent les apprenants au point que ces derniers demandent la permission de sortir et retourner quand l'autre enseignant entre.
Leur personnalité a été un point de discussion pour plusieurs auteurs notamment Kerschensteiner qui regroupe les éducateurs en quatre catégories[3].

Premièrement, il y a des EDUCATEURS ANXIEUX qui redoutent de laisser l'apprenant seul face à un des problèmes qu'il a à résoudre. Ils lui prescrivent toutes les démarches de sa pensée et de sa

[3]La pédagogie de Kerschensteiner http://lyceesrp.canalblog.com/archives/2012/02/26/23338893.html

conduite, se refusant à lui laisser toute initiative, et par la crainte de leur propre responsabilité, ils s'interdisent d'en prendre eux-mêmes aucune qui s'écarte des prescriptions traditionnelles. Tels sont les hésitants, les timides, les bornés et enfin les paresseux et les négligents.

Deuxièmement, il y a des ÉDUCATEURS INDOLENTS qui négligent au contraire de former un idéal pédagogique général laissant toute latitude à l'apprenant pour le développement de son individualité, mettent toute leur confiance dans l'expérience de la vie, s'interdisent toute sanction.

Troisièmement, il y a des ÉDUCATEURS PONDÉRÉS qui, intermédiaires entre les anxieux et les indolents, savent doser la liberté et la contrainte, comprennent la valeur de l'esprit d'imitation ingénient à placer sous les yeux de l'enfant de modèles qui le séduisent et ne cherchent pas à s'écarter des règles pédagogiques générales en usage de leur milieu. C'est le cas des maitres moyens, honnêtes, consciencieux mais sans envergure

Enfin, il y a des EDUCATEURS-NES qui ont le sens de la pédagogie pratique, la force de la volonté et la clarté du jugement, du tact intuitif, la compréhension profonde des apprenants, un désir ardent de les aider à développer en eux-mêmes le sens de la spiritualité.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE

CHAPITRE VI : CONSIDERATION MÉTHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre, nous parlons du terrain, nous décrivons aussi la population d'enquête et celle prise comme échantillon, la méthodologie de recherche qui nous a permis de recueillir les données de notre recherche. Ce chapitre permet aux lecteurs de comprendre l'approche et les méthodes utilisées dans la recherche pour vérifier si les effectifs nombreux des apprenants ont un impact sur la réussite scolaire dans une classe nombreuse de FLE.

VI.1. Choix et délimitation du terrain

Sur base de ce qu'affirme Muchielli (1975 : 18) comme quoi « toute *enquête est conditionnée et donc limitée par plusieurs facteurs ; ainsi, c'est en fonction des besoins d'enquête et ses contraintes : temps, budget que le promoteur choisira sa méthode d'échantillonnage* », il est important de décrire notre terrain d'enquête.

Nous avons choisi de faire la recherche dans les seules classes de la deuxième année section Langues post fondamentale choisi par hasard car elles sont susceptibles de nous fournir des résultats fiables.

Si nous considérons la population enquêtée de ces établissements ci- dessous, nous affirmons que les informations obtenues aident à tirer des conclusions générales et fiables.

Selon Muchielli (1975 : 16), *« l'univers d'enquête est l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs d'enquête. C'est dans cet univers que sera découpé l'échantillonnage*.»

C'est l'ensemble des éléments qui possèdent des caractéristiques que l'on veut étudier. Ainsi, dans notre cas d'étude, la population est celle de quelques établissements de la DCE Ntahangwa : Lycée Municipal CIBITOKE, Lycée Municipal NGAGARA, Lycée Municipal GASENYI, Lycée Municipal KINAMA, Lycée Municipal NYABAGERE I, Lycée Municipal KAMEMENGE et le Lycée Municipal GIKUNGU. Nous nous sommes entretenus avec les enseignants de français de ces sept établissements. Le choix de la DCE Ntahangwa a été motivé par le fait que nous habitions dans cette localité et donc les déplacements étaient faciles pour aller faire des recherches.

VI. 2. Population d'enquête et l'échantillon

Selon Javeau (1978 :46), la population d'enquête est une population plus large, appelée aussi « population parente », « population de référence », « population mère », ou tout simplement « population. »

Dans ce travail de recherche, la population d'enquête est composée des enseignants de français de la deuxième Langues du Post-Fondamental. L'enquête a été menée dans la Direction Communale de l'Enseignement (DCE) Ntahangwa qui comporte quatorze établissements ayant la section Langue.

Cependant, pour avoir des résultats fiables, nous avons dû établir un échantillon c'est-à-dire, selon De Landsheere (1982 :282) « *un nombre limité d'individus, d'objets, d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait.»* L'échantillonnage repose alors sur plusieurs facteurs : la nature de la population, l'intérêt, l'information connue sur cette population de même que des contraintes opérationnelles. En choisissant l'échantillon pour représenter les autres, l'enquêteur espère avoir des informations que la population choisie fournirait. De Landsheere (1972 :250) ajoute que *« pour éviter les erreurs, on échantillonne au hasard, c'est-à-dire que dans l'univers considéré, tous les individus ont une chance égale d'être choisi (échantillon aléatoire).*

Dans ce sens, comme il nous était impossible de réaliser l'enquête sur tous les établissements de la section Langues, nous avons choisi comme échantillon sept établissements sur les quatorze que compte la direction communale de l'enseignement par contrainte du temps : nous avons mené notre enquête vers la fin du premier trimestre de l'année scolaire 2023-2024. De plus, ils étaient à la va-vite pour pouvoir parachever les programmes.

Tableau 6 : Etablissements ayant la Section Langues dans la direction communale de l'enseignement de NTAHANGWA

Numéros	Etablissements
1	L sainte Famille KINAMA
2	L Saint Esprit
3	L de la dignité
4	L Reine de la Paix
5	L Municipal Buterere
6	L Municipal Gikungu
7	L Municipal cibitoke
8	L Municipal Gasenyi
9	L Municipal Bumwe
10	L Municipal Gihosha
11	L Municipal Kamenge
12	L Municipal Ngagara
13	L Municipal Kinama
14	L Municipal Nyabager
Total des Lycées	14

Dans les recherches que nous avons menées, nous avons trouvé que la DCE Ntahangwa compte quatorze établissements avec la section langue. Toutefois, nous n'avons pas eu les effectifs des apprenants de tous ces établissements raison pour laquelle nous ne les avons pas mentionnés ces effectifs.

Tableau 7 : Ecoles, effectifs et anonymats respectifs dans les classes de FLE

Ecoles	Effectifs des apprenants	Anonymat des lycées
Lycée Municipal GIKUNGU	**27**	**GI**
Lycée Municipal KINAMA	**36**	**KI**
Lycée Municipal NGAGARA	**40**	**NG**
Lycée Municipal KAMEMENGE	**45**	**KA**
Lycée Municipal GASENYI	**65**	**GA**
Lycée Municipal CIBITOKE	**70**	**C**
Lycée Municipal NYABAGERE I	**84**	**NY**

Parmi les quatorze établissements de la DCE Ntahangwa, nous avons choisi ces sept lesquels nous avons eu les effectifs de apprenants de la classe de 2L. Comme la question de classe nombreuse est relative et que les auteurs ne s'entendent pas sur le nombreux exact pour affirmer qu'une classe est nombreuse, nous avons choisi sept établissements ayant des effectifs différents pour voir ce que les enseignants pensent à une classe nombreuse.

VI.3. Difficultés rencontrées

La recherche a connu quelques limites dues au fait que nous avons interrogé un nombre restreint du personnel, compte tenu du refus de certains enseignants de nous accorder l'entretien alors que la prise en compte de tout le personnel aurait permis une étude plus exhaustive.

VI.4. Techniques de collecte des données

Comme le soulignent De Ketele & Roegiers (1993 : 16) *« les principaux outils de collecte des données sont […] la pratique de l'interview, le recours à des questionnaires, et l'étude des éléments »*

De Ketele & Roegiers (1993 : 17) ajoutent que :

> *« le recueil d'informations peut dès lors être défini comme le processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès des sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donnent des garanties suffisantes de validité »*

Ainsi, dans notre travail de recherche, nous avons procédé à l'entretien avec les enseignants et à l'observation des pratiques de classe pendant la leçon pour nous rendre compte de la situation dans des classes nombreuses de FLE.

VI. 4.1. Entretien auprès des enseignants

Selon De Ketele & Roegiers (1993 : 19**) :**

« l'interview est une méthode de recueil d'informations qui constituent en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, ou avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement afin d'obtenir des informations sur les faits ou des représentations dont on analyse le degré de pertinence, de validité ou de fiabilité en regard des objectifs de recueil d'information.»

Compte tenu des situations, l'interview peut être conduite sous ses différentes formes. Elle peut être libre, semi dirigée ou dirigée. Quand la personne avec qui on s'entretien s'exprime librement sans qu'on lui pose des questions visant à sa réorientation, **elle est dite libre.** Quand la personne est soumise à des questions préétablies en avance, **elle est dite dirigée.** Quant à **l'interview semi dirigée,** elle est faite par quelques questions que l'interviewer prévoit comme point de repère.

Dans notre travail de recherche, nous avons utilisé l'interview libre sur des questions posées et établies en avance mais en cas de nécessité, une réorientation a été faite pour les remettre dans la logique des objectifs visés. Dans cette recherche, nous avons privilégié des interviews fermées qui ont pour fonction de vérifier les hypothèses déterminées à priori. Chaque enseignant a pris le temps pour répondre à nos questions et nous avons pris notes de ce qu'ils disent.

VI 4.1.1. Contenu du guide d'entretien

Le guide d'entretien est constitué par trois thèmes. Chaque thème est constitué à son tour par des questions que nous appelons des sous-thèmes. Ci-dessous sont détaillés les thèmes et les sous thèmes

THEME 1. Impact des effectifs dans une classe nombreuse de FLE sur l'enseignement-apprentissage

a. L'effectif d'apprenants par classe

b. Pendant que vous enseignez, est ce que tous les apprenants suivent ? Parvenez-vous à détecter les difficultés de chaque apprenant ?

THEME 2. ***Méthode ou stratégie utilisée par l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE***

1. Quelle est la méthode ou la stratégie que vous utilisez ?

2. Parvenez-vous à parachever le programme dans votre classe ?

3. Est-ce que vos apprenants s'entraident lors des activités en classe ?

THEME 3. ***Evaluation dans une classe nombreuse de FLE***

1. Trouvez-vous des difficultés pendant les évaluations ?

2. Si vous constatez qu'il y a eu beaucoup d'échecs, est ce que vous pensez à remédier ?

VI.4.2. Grille d'observation

L'observation est un processus qui permet à l'individu d'analyser une situation sur un objectif précis et bien établi. En ce sens, Arborio (2010), nous explique que *: « l'observation n'exige aucun autre instrument que le chercheur lui-même, ni la mise en œuvre de techniques sophistiquées de traitement de données*.»

Dans la même logique De Ketele (1980:27) le complète: « *l'observation est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orientée par un objectif terminal ou organisateur et dirigée sur un objet pour en recueillir des informations.»*

Selon le *Dictionnaire universel encyclopédique (*1897), par méthode d'observation on entend une **«** *action d'étudier avec attention* **».**

En d'autres termes, cette méthode d'observation des pratiques de classe permet à l'enquêteur de relever des données qui lui permettent de mettre en évidence un certain nombre de faits à partir desquels il sera possible de formuler des hypothèses que l'on soumettra à la vérification expérimentale. Cet outil est utilisé pour étudier le comportement humain dans différentes situations. On étudie les actions spontanées de la personne interrogée.

Selon De Ketele & Roegiers (1993 : 20) **«** *observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations* ».

Ces deux auteurs ne font que démontrer qu'une observation nécessite une attention particulière sur base d'un objectif prédéfini afin de recevoir des résultats positifs. C'est un processus psychique.

Le tableau suivant montre les éléments (thèmes) et les indicateurs à observer lors des pratiques de classes.

Tableau 8 : Eléments observés et leurs indicateurs

Eléments à observer	**Indicateurs**
1. attitudes des apprenants dans une classe nombreu de FLE	- dérangement en classe - mouvement de va et vient
2. attitudes de l'enseignant dans une classe nombreu de FLE	-irritation -travail avec les apprenants actifs
3. Stratégies ou méthodes utilisées dans l'enseignement-apprentissage dans une classe nombreuse de FLE	-organisation de la classe en groupes de travail -Organisation de la leçon en trois étapes : Introduction, leçon proprement dit et applicati -interaction - Interrogative -démonstrative -active -expositive
4. Evaluation et remédiation dans une classe nombreuse de FLE	-annonce des consignes de travail - l'enseignant se met devant pendant l'évaluati - L'enseignant se déplace entre les rangés pendant l'évaluation -remédiation

VI.5. Méthode d'analyse des données

Dans un travail scientifique, le chercheur doit expliquer la méthodologie qu'il a utilisée pour faire la recherche. Cela permet de guider le lecteur pas à pas et de comprendre le contenu de ce travail. La présentation des résultats de la recherche peut être faite sur base de la méthode quantitative, qualitative ou de la combinaison des deux.

Pour notre analyse des thèmes de l'entretien, nous avons utilisé la méthode qualitative c'est à dire l'étude descriptive qui se concentre sur des interprétations des résultats en les exprimant avec des mots. Cette recherche qualitative englobe la collecte et l'analyse de mots, de textes ou parlers. Les chercheurs utilisent généralement cette méthode qualitative lorsque les buts et les objectifs sont exploratoires, par exemple lorsqu'ils étudient la perception d'un événement, d'une personne, d'un produit, etc. Ce type de données est essentiellement recueilli par le biais d'entretiens, d'observations et de groupes de discussion.

De même, pour l'interprétation des résultats des thèmes de l'observation des pratiques de classe, nous avons utilisé la méthode quantitative pour démontrer des faits en exprimant les résultats en chiffres.

CHAPITRE VII : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons des résultats en les regroupant dans les thèmes de l'entretien que nous avons traités avec les enseignants mais aussi avec les observations des pratiques de classe que nous avons menées dans différents établissements de la DCE Ntahangwa.

VII.1. Impact des effectifs dans une classe nombreuse de FLE sur l'enseignement-apprentissage

Par rapport à ce point, les interviewés sont appelés à préciser le nombre d'apprenants dans leurs classes respectives, si la classe est nombreuse, si les apprenants suivent en classe et s'ils parviennent à détecter les difficultés de chaque apprenant.

Tableau 9. Effectifs des apprenants dans une classe de FLE et l'attitude des élèves sur l'enseignement-apprentissage

Classes	Nombre d'apprenants	Attitude des élèves	Difficultés des apprenants toutes identifiées
2PF	27	Dans une classe de 27 apprenants, ils dérangent beaucoup et cela devient difficile à gérer puisque que la classe elle-même est étroite. Mais je ne peux pas lancer une alerte parce qu'ils y a d'autres classes qui ont 70 élèves voire plus.	Quand il y a le dérangement, cela a des répercussions sur la compréhension de la matière, les difficultés ne sont pas détectées toutes.
2PF	36	Je parviens à dispenser ma leçon sans beaucoup de difficultés. Elle est facile à gérer. L'important est de fixer des consignes puis maîtrise r la discipline. Si tu le fais ainsi, les apprenants suivent généralement et comprennent un peu. Pour moi, le problème n'est pas les	Toutefois, j'admets que je ne peux pas voir chacune des difficultés de mes apprenants quand il y a ceux qui préfèrent se taire plutôt qu'exposer leurs problèmes par rapport à la matière.

		effectifs dans une classe mais la manière de gérer la situation	
2PF	40	Ma classe est nombreuse avec 40 apprenants mais j'essaie de faire mon mieux pour réussir bien qu'ils dérangent	Il est difficile de détecter les difficultés de chacun des apprenants à cause du dérangement
2PF	45	Ma classe contient 45 apprenants et elle ne me dérange pas vraiment.	Mais avec cet effectif il n'est pas facile d'identifier les difficultés de tous les apprenants.
2PF	65	Ma classe n'est pas trop nombreuse bien qu'il y ait certains cas de dérangements, je fournis des efforts et je parviens à atteindre la plupart de mes objectifs. Enseigner c'est aussi s'adapter à ces genres de situation dans une classe. Ce n'est pas trop nombreux à mon avis.	C'est difficile évidement d'identifier toutes les difficultés bien sûr dans cette classe.
2PF	70	Enseigner dans cette classe est tellement compliqué que si on ne fait pas attention, on risque d'être fatigué avant d'atteindre les objectifs à cause des dérangements.	On ne peut pas identifier toutes les difficultés dans une classe de 70 apprenants. C'est vraiment difficile.
2PF	84	J'ai 84 apprenants dans ma classe. C'est beaucoup d'apprenants et c'est gênant quand même parce qu'il doit y avoir des cas de dérangement ce qui met en difficulté l'enseignant.	Cet effectif a des conséquences, un impact négatif parce que ça devient difficile de savoir ceux qui ont des difficultés plus que les autres pour les épauler.

Les résultats du tableau no 9 montrent que les effectifs des élevés varient de 27 à 84 dans les classes de FLE. Les propos des enseignants face à ces effectifs varient aussi d'un enseignant à un autre.

Dans une classe de 27 élèves, l'enseignant affirme qu'ils sont nombreux, il considère la superficie de sa classe : « la classe est étroite ». Les élèves dérangent et il lui est difficile de détecter toutes les difficultés de ses élèves.

Dans une classe de 36 élèves, l'enseignant souligne que sa classe est facile à gérer mais il ne parvient pas à faire travailler tout le monde parce qu'il y en a ceux qui n'ont pas la volonté de travailler.

Un autre enseignant qui a 45 élèves avoue que ses élèves ne dérangent pas mais témoigne qu'il n'est pas capable d'identifier les difficultés de tous les élèves.

Dans une classe de 40 élèves, l'enseignant trouve que sa classe est nombreuse mais ne dérange pas et parvient à atteindre la plupart de ses objectifs. Toutefois, il souligne qu'il lui est difficile d'identifier toutes les difficultés de ses élèves.

Dans une classe de 65 et celle de 70 élèves, les enseignants disent que leurs classes sont difficiles à enseigner. Ils parlent de fatigue qui peut leur empêcher d'atteindre leurs objectifs et que dans des classes pareilles, il est difficile d'identifier les difficultés que rencontrent les élèves.

Enfin dans une classe de 84 élèves, l'enseignant dit que c'est beaucoup d'élèves et il y a des dérangements. De plus, il lui est difficile d'identifier les élevés qui ont plus de difficultés que les autres pour les aider.

En considérant les propos des enseignants, nous constatons que tous affirment que leurs classes sont surpeuplées.

Ce propos vient confirmer les idées de certains enseignants qui ont dit que si la discipline est maitrisée, le déroulement de la leçon se passe bien parce qu'il communique bien avec ses apprenants.

Grosso modo, si on considère les propos de ces enquêtés et en les confrontant avec les propos de ces auteurs ci-haut cités, nous constatons que personne de ces enseignants n'a tort. Ça dépend de comment il lui est facile ou difficile de gérer sa classe.

Toutefois, il faut savoir, comme le dit Ngamassu (2005) qu' **«** *il n'est pas facile de fixer avec exactitude ce qui est une classe nombreuse* **» «** *Il s'agit d'un seuil relatif* **»,** ajoute-t-il**.**

VII.2. *Méthode ou stratégie utilisée par l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE*

Pour ce deuxième point, il s'agit de déterminer les méthodes utilisées par l'enseignant dans ces classes nombreuses de FLE, s'il parvient à terminer le programme et si les apprenants s'entraident lors des activités en classe.

En effet, dans une classe de FLE, l'enseignant doit être capable de choisir une méthode qui lui permet d'atteindre ses objectifs. En ce sens, pour atteindre les objectifs, d'enseignement-apprentissage, les apprenants doivent participer individuellement ou en groupe dans les activités d'enseignement-apprentissage.

Les enseignants ayant participé à l'enquête affirment qu'une classe nombreuse n'est pas facile à gérer non plus à enseigner. Selon eux, avec les nouvelles approches pédagogiques actuellement utilisées par l'enseignant au Burundi, il n'est pas toujours facile à se conformer à elles. Ils donnent l'exemple de la pédagogie de grand groupe qui devrait être mise en pratique quand une classe est nombreuse mais qu'avec une leçon qui se limite à 45min, il n'est pas facile à la pratiquer. Toutefois, ils affirment qu'ils donnent des travaux aux apprenants à faire soit en autonomie soit en groupe.

Tableau 10. ***Méthode ou stratégie utilisée par l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE***

Classes	Méthodes utilisées	Parvenez-vous à parachever le programme ?	Est-ce que les apprenants s'entraident lors des travaux en classe ?
2PF	Active	Je peux terminer le programme	Oui, ils s'entraident.
2PF	Interactive en petit groupe ou en autonomie	Oui je parviens à terminer le programme	Oui, mes apprenants s'entraident
2PF	Interactive en groupe	Moi je termine le programme sans difficultés.	Les apprenants s'entraident mais je dois les superviser.

2PF	Soit j'utilise la méthode expositive soit la méthode active. Tout dépend de la leçon.	Pour moi, je parachève le programme.	Je laisse les apprenants travailler et enfin je valide les réponses qu'ils me donnent.
2PF	J'utilise la méthode active	Même si je termine le programme, le temps prévu n'est pas suffisant.	Certains apprenants ne travaillent pas s'ils sont en groupe. Je privilégie beaucoup plus l'autonomie plutôt que le groupe et dans ce cas chacun doit travailler
2PF	Dans ma classe il y a 70 apprenants. Pour avancer et terminer le programme, j'utilise la méthode expositive et interactive.	Je peux terminer le programme.	La plupart d'entre eux s'entraident mais je ne peux pas confirmer que ça suffit. S'ils sont nombreux, certains se cachent derrière les autres et ne travaillent pas
2PF	J'utilise la méthode expositive mais elle n'est pas quand même la seule à être utilisée.	Je termine le programme à peine.	En groupe, je trouve que la plupart ne travaille pas parce ils sont nombreux.

Les méthodes ou stratégies utilisées par les enseignants ayant participé à l'enquête sont les méthodes actives, interactives (ils mettent les élèves en groupe ou les font travailler en autonomie) et l'exposé magistral.

En effet, tous les enseignants affirment qu'ils pratiquent les méthodes actives, interactives et l'exposé magistral. Ils affirment qu'ils font recours à l'exposé magistral pour avoir le temps de terminer le programme.

En somme, en considérant les propos ci-haut des enseignants, nous dégageons certaines grandes conclusions.

La plupart d'entre eux affirme qu'ils ne font pas travailler les apprenants dans leurs groupes de manière adéquate et expose la matière par peur de ne pas terminer le programme. Certains disent que le programme est volumineux raison pour laquelle ils utilisent la méthode expositive.

En considérant tous leurs propos, nous constatons que 4 enseignants sur 7 enquêtés soit 57,14% privilégient les travaux en autonomie plutôt que ceux en groupe ce qui veut dire que les apprenants n'ont pas la chance de s'entraider.

VII.3. *Difficultés d'évaluation dans une classe de FLE et pratique de la remédiation*

Le troisième point s'articule sur l'évaluation et la remédiation dans une classe nombreuse de FLE. Pour rappel, le but d'une évaluation est de vérifier l'atteinte des objectifs pendant l'enseignement-apprentissage et permet aux apprenants de prendre conscience de la qualité des méthodes d'apprentissage. Dans cette recherche, nous avons cherché à savoir si les enseignants rencontrent des difficultés pendant l'évaluation et s'ils trouvent du temps pour la remédiation.

Tableau 11. ***Difficultés d'évaluation dans une classe de FLE et pratique de la remédiation***

Classes	Nombre	Avez-vous des difficultés pendant l'évaluation ?	Avez-vous le temps de remédier quand vous trouvez qu'il y a des échecs ?
2PF	27	Pour moi, quand j'évalue, je fixe des critères stricts que mes apprenants doivent respecter à la règle afin d'éviter au maximum la tricherie. Pendant l'évaluation, les apprenants ont peur de jeter même un coup d'œil au risque d'être punis.	Je pense qu'une séance de remédiation est nécessaire après l'évaluation parce qu'on ne peut pas manquer des échecs dans une classe et surtout dans une classe nombreuse.
2PF	36	« Pendant l'évaluation, je dois chercher un collègue disponible pour m'aider à surveiller pour minimiser quand même des tricheries.	Quelques soient les conditions, une classe nombreuse exige d'autres séances de renforcement et de remédiation pour améliorer. L'échec d'un apprenant met

			en doute aussi la compétence de son enseignant.
2PF	40	Je constate véritablement qu'ils ont triché pendant la correction mais pendant le travail, ce ne sont que quelques cas seulement. Pour ces classes nombreuses, les difficultés ne sont pas seulement remarquables pendant qu'on enseigne, même pendant l'évaluation elles sont là.	Si je constate, après l'évaluation des échecs, je fais une séance de remédiation. Après je donne à la classe des exercices pour le renforcement et ça marche quand même.
2PF	45	Je n'arrive pas à terminer une évaluation sans que mes apprenants perdent des points à cause de la tricherie. Ils sont presque collés les uns aux autres ce qui est un facteur évident favorable à la tricherie.	C'est bien sûr un problème quand on enseigne une classe nombreuse. Les échecs sont remarquables mais le grand problème est celui de trouver un temps pour remédier à ce genre de situation comme le recommande d'ailleurs certaines nouvelles approches pédagogiques mais de toute façon je ne peux pas oser avancer. Je dois chercher une séance de remédiation.
2PF	65	C'est vraiment un problème d'évaluer dans une classe nombreuse. Les tricheries sont au rendez-vous compte tenu de la manière dont ils s'asseyent.	La séance de remédiation pour un enseignant d'une classe nombreuse ne devrait pas manquer. On ne peut réussir cent pour cent dans une classe comme la mienne avec 65 apprenants. Ils peuvent ne pas être nombreux mais quel que soit le nombre d'échecs, il ne faut pas avancer.

2PF	70	Vous savez que surveiller des apprenants n'est pas une tâche facile mais quand il s'agit d'une classe nombreuse ça devient beaucoup plus compliqué. Comment trois apprenants assis ensemble ne peuvent pas tricher ?	Pour moi ayant 70 apprenants dans une classe, une séance de remédiation est une condition. Est-ce que je peux prétendre penser que ces apprenants comprennent tout ? Mais cette séance que je prévois après avoir corrigé les copies aide beaucoup à améliorer le degré de compréhension mais il ne faut pas oublier que le programme est vaste
2PF	84	Surveiller pendant une évaluation 84 apprenants n'est pas une tâche facile à faire. Les cas de tricherie, même si je peux ne pas les attraper tous, ne peuvent pas manquer mais je dois me préparer à ça	Apres l'évaluation, je m'évalue sur base des copies corrigées. Pour moi, après chaque évaluation quel que soit le nombre d'échecs, je prévois une séance de remédiation.

Tous les enseignants ayant participé à l'enquête évoquent qu'ils rencontrent le problème de tricherie même s'il y en a ceux qui développent des stratégies pour s'en sortir. Par rapport à la remédiation, les enseignants sont conscients de la nécessité de cette activité. Ils soulignent que dans une classe nombreuse, il n'est pas évident que tous les apprenants comprennent bien la matière. Ils constatent souvent après avoir évalué les acquis de leurs élèves, qu'il y en a ceux qui rencontrent de difficultés sur telle ou telle notion et préparent des séances de remédiation.

VII.4. Résultats de l'observation des pratiques de classe.

Par l'observation des pratiques des classes, nous avons voulu vérifier si les informations que les enseignants ont fournies lors de l'entretien coïncident avec la réalité. C'est la raison pour laquelle, les thèmes de l'entretien sont revenus lors de l'observation des pratiques de classe mais aussi l'observation des thèmes en rapport avec l'attitude des apprenants et celle des enseignants.

Nous avons visité cinq sur sept classes de section langue de la DCE Ntahangwa dont les enseignants nous ont accordé l'entretien. Il s'agit du Lycée **NY**, Lycée **C**, Lycée **GA**, Lycée **KA** et Lycée **NG**.

VII.4.1. Attitudes des apprenants et de l'enseignant dans une classe nombreuse

VII.4.1.1. Attitudes des apprenants dans une classe nombreuse

Tableau 12 : Attitudes des apprenants dans une classe nombreuse

Eléments à observer	Total des établissements	OUI	%	NON	%
Les élèves dérangent	5	3	60	2	40
Les apprenants font des mouvements en classe	5	2	40	3	60

Pour identifier l'attitude des apprenants dans une classe nombreuse de FLE, nous nous sommes donnés deux indicateurs susceptibles d'être réels dans cette classe et nous avons vérifié s'ils sont vrais ou faux : il s'agit de savoir s'ils dérangent et s'ils font des mouvements de vas et viens dans la classe pendant la leçon.

Concernant le premier indicateur, nous avons vu que 3 sur 5 établissements visités, les apprenants dérangent pendant le cours. Un autre constat a été que, dans ces 3 établissements, le bruit vient de ceux qui s'asseyent derrière. Cela nous a conduits à émettre une hypothèse que ces apprenants, se croient loin du regard de leurs enseignants, une raison qui serait valable pour déranger pendant la leçon.

En ce qui est du deuxième indicateur lié aux mouvements de va-et-vient en classe, nous avons constaté qu'ils sont limités sur les mêmes établissements parmi les 5 enquêtés. Les élèves doivent demander la permission et attendent que celui/celle qui est sorti(e) avant revienne. Nous avons constaté ces mouvements de va-et-vient dans deux autres établissements.

VII.4.1.2. Attitudes de l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE

Tableau 13. **Attitudes de l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE**

Eléments à observer	Total des établissements	OUI	%	NON	%
L'enseignant est irrité	5	3	60	2	40
L'enseignant travaille avec les apprenants actifs	5	2	40	3	60

Par rapport à l'attitude de l'enseignant envers les apprenants dans une classe nombreuse de FLE, nous avons observé deux indicateurs: il s'agit d'observer si l'enseignant est irrité ou s'il travaille avec les apprenants actifs.

En effet, sur cinq établissements visités, nous avons constaté que trois d'entre eux sont irrités et colériques lorsque les apprenants sont en train de déranger et finissent même par punir les dérangeurs. Pour deux les autres établissements qui restent, nous n'avons pas vu ce genre de comportement de la part des enseignants.

Concernant le fait de savoir si l'enseignant travaille avec les apprenants actifs, nous avons constaté que dans deux sur cinq établissements, les apprenants qui participent activement sont presque les mêmes. Chaque fois que l'enseignant pose des questions, certains apprenants lèvent les doigts. Dans les trois établissements restants, notre constat a été que les enseignants s'occupent beaucoup plus de ceux qui ne participent pas pour les amener à suivre activement la leçon.

En conclusion, sur ce point, nous pouvons dire qu'une classe nombreuse influence les attitudes des enseignants. La plupart d'entre eux sont en colère et irrités mais cela n'empêche pas qu'ils travaillent avec tout le monde : ceux qui sont actifs et ceux qui le sont moins.

VII.5. Stratégies ou méthodes utilisées dans une classe nombreuse de FLE

Tableau 14. **Stratégies ou méthodes utilisées dans une classe nombreuse de FLE**

Eléments à observer	**Total des établissements**	**OUI**	**%**	**NON**	**%**
Formation de groupe lors des travaux en classe	**5**	**4**	**80**	**1**	**20**
Suivi de trois étapes d'une leçon : l'introduction, la leçon proprement dite et l'application	**5**	**3**	**60**	**2**	**40**
Interaction entre les apprenants	**5**	**4**	**80**	**1**	**20**
Combinaison des méthodes : active, expositive, interrogative et participative	**5**	**5**	**100**	**0**	**0**

Dans une situation de classe nombreuse, l'enseignant a besoin d'un savoir-faire, de la maitrise des techniques et des stratégies adaptées à cette situation. Il y a lieu de souligner que dans une classe

nombreuse, l'enseignant devrait subdiviser ses apprenants en petits groupes de travail pour permettre l'interaction entre les élèves. Cela permettrait l'entraide.

A l'issue de l'observation des pratiques de classe, nous avons constaté que 80% des enseignants mettent en petits groupes de travail les apprenants tandis que 20% ne le font pas et laissent les apprenants travailler en autonomie.

Concernant le deuxième indicateur de savoir si la leçon est organisée suivant les trois étapes : l'introduction, la leçon proprement dite et l'application, nous avons vu que 60% des enseignants respectent ces trois étapes mais 40% restants ne suivent pas les étapes classiques d'une leçon ou passent d'une façon superficielle ce qui ne devrait pas être ainsi pour nous. Par exemple, l'enseignant devrait vérifier les prérequis et les installer si nécessaire. De plus, certains enseignants donnent peu d'exercices dans la partie application alors qu'il s'agit d'une étape qui va permettre aux élèves de consolider la matière.

Nous avons voulu savoir si les apprenants interagissent entre eux lors des travaux en groupe. Autrement dit, est ce qu'ils s'entraident dans leurs groupes respectifs ? En effet, nous avons constaté réellement que 80% d'élèves interagissent entre eux mais 20% prétendent faire le travail mais ils dérangent.

En dernier lieu, nous avons voulu savoir les méthodes qui sont utilisées en classe quand l'enseignant dispense la leçon. En effet, nous avons remarqué que la plupart des méthodes utilisées sont la méthode active, participative, expositive et interrogative.

En somme, sur tous les établissements que nous avons visités, nous avons assisté à une combinaison de différentes méthodes lors de l'animation d'une leçon. Par ailleurs, toutes les méthodes sont complémentaires et aucune méthode ne se suffit à elle seule.

VII.6. Evaluation dans une classe nombreuse de FLE et remédiation

Tableau 15 : Evaluation dans une classe nombreuse de FLE et remédiation

Eléments à observer	**Total des établissements**	**OUI**	**%**	**NON**	**%**
Annonce des consignes de travail	3	3	100	0	0
L'enseignant se met devant pendant l'évaluation	3	2	66,66	1	33,34
L'enseignant se déplacent entre les rangés pendant l'évaluation	3	1	33,34	2	66,66
Remédiation	3	2	66,66	1	33,34

Le dernier point concerne l'évaluation et la remédiation dans une classe nombreuse de FLE. Le fait de choisir ce point était de vérifier si les affirmations de nos enquêtés sont vraies. Pour nous rendre compte de la véracité de leurs dires, nous nous sommes donné quelques indicateurs qui nous ont permis de confirmer ou d'infirmer. Il s'agit de voir si l'enseignant annonce des consignes de travail, sa position pendant l'évaluation et la disposition ou la manière dont les apprenants s'asseyent pendant l'évaluation.

En effet, en premier lieu nous avons constaté que dans tous les trois établissements où nous avons pu avoir accès aux séances d'évaluation .Tous les enseignants annoncent des consignes, des modalités de travail. Ces consignes consistaient au temps que l'évaluation va durer.

En deuxième lieu, nous avons observé la disposition de l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE pendant l'évaluation. Pour rappel, la plupart d'entre eux ont confirmé que l'évaluation dans une classe pléthorique n'est pas facile. Nous avons observé que deux sur trois établissements soit 66,66% les enseignants se mettent devant et regardent les mouvements des apprenants tandis qu'un enseignant soit 33,34% se place derrière.

En troisième lieu, nous avons voulu voir si l'enseignant se déplace entre les rangées pendant l'évaluation et notre constat a été qu'un enseignant sur trois fait des mouvements dans les rangées soit 33,34% alors que 66,66% restent devant pendant l'évaluation. Nous avons constaté qu'évaluer dans une classe nombreuse de FLE exige des efforts considérables pour éviter les tricheries parce que les rangées sont proches les unes des autres ce qui fait que l'enseignant circule difficilement entre elles.

Par rapport à la remédiation, deux sur trois enseignants soit 66,66% cherchent un temps de remédiation immédiatement après l'évaluation. Ils demandent aux apprenants les réponses qu'il fallait donner et après, ils corrigent l'évaluation tout en expliquant là où ils constatent des erreurs.

Notre constat vient confirmer ce que les enseignants nous ont dit lors des entretiens que nous avons eu auprès d'eux .Il leur est difficile d'évaluer dans une classe nombreuse. L'évaluation pose des problèmes au point que certains enseignants cherchent leurs collègues pour les aider à surveiller.

En confrontant les résultats issus de l'entretien avec les enseignants de 2L des classes de FLE et les résultats issus de l'observation des pratiques de classe, premièrement nous constatons que la plupart des enseignants affirment que leurs classes sont nombreuses malgré une différence d'effectifs et qu'ils leur sont difficiles à les gérer d'où les dérangements et les problèmes de détecter les difficultés de ces apprenants.

Deuxièmement, concernant les méthodes ou stratégies utilisées par les enseignants dans ces classes nombreuses, nous avons constaté que les enseignants font recours aux méthodes interactives, participative et expositive. Ils affirment néanmoins que cette dernière méthode (expositive) intervient pour essayer de terminer le programme.

Troisièmement, quant aux difficultés d'évaluation dans une classe de FLE et à la pratique de la remédiation, les enseignants ayant participé à l'enquête affirment qu'ils rencontrent le problème de tricherie dû au grand nombre d'apprenants dans leurs classes et sont conscients de la nécessité des heures de remédiation malgré qu'il n'est pas toujours facile dans une classe nombreuse.

Quatrièmement, en ce qui concerne des attitudes des apprenants et des enseignants dans une classe nombreuse, nous avons constaté que les apprenants dérangent pendant le cours et les enseignants sont irrités.

CONCLUSION GENERALE

Le présent travail de recherche intitulé **« POUR UNE PÉDAGOGIE DE REUSSITE, QUELLES STRATÉGIES A ADOPTER DANS UNE CLASSE DE FLE A EFFECTIF NOMBREUX ? CAS DE QUELQUES ETABLISSEMENTS DE LA DCE NTAHANGWA »** est une étude sur les différentes stratégies utilisées dans une classe nombreuse de FLE pour que les apprenants réussissent. Ce travail veut aussi identifier les difficultés liées à la gestion d'une classe nombreuse de FLE. L'objet de cette étude est de décrire ces différentes stratégies mises en application dans une classe de FLE nombreuse, la façon dont les enseignants évaluent dans ces classes nombreuses de FLE et les différentes attitudes des apprenants et des enseignants.

Ce travail de recherche s'articule autour de deux parties essentielles : La première partie concerne le cadre théorique et la deuxième partie s'articule sur le cadre pratique.

A travers le premier chapitre intitulé élucidation des concepts clés, nous avons défini les concepts clés qui pourraient prêter confusion à nos lecteurs surtout qu'un mot peut revêtir plusieurs sens.

Le deuxième chapitre est intitulé la pédagogie de réussite/du succès à travers lequel, nous développons les différents processus tels que définis par différents auteurs qui peuvent faciliter l'acquisition d'une nouvelle connaissance et amener l'apprenant à réussir en classe.

Concernant le troisième chapitre intitulé les stratégies d'enseignement-apprentissage, nous traitons les stratégies d'enseignement-apprentissage et les stratégies didactiques

Quant au quatrième chapitre qui concerne la pédagogie de grand groupe dans une classe de FLE, nous avons défini, selon les auteurs, cette pédagogie et d'autres termes liés à cette pédagogie.

Le cinquième chapitre et dernier de cette première partie est intitulé les facteurs influençant la réussite dans une classe nombreuse de FLE concerne les différentes causes provenant à différents niveaux qui peuvent influencer les résultats de l'apprenant.

La deuxième partie est consacrée au cadre pratique. Elle est faite de deux chapitres : la considération méthodologique et la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête menée sur terrain. Le premier chapitre traite les méthodes et outils utilisés pour recueillir les données.

Nous avons recueilli des informations auprès des écoles de 2PF section Langue de la DCE Ntahangwa à l'aide des entretiens et d'une grille d'observation des pratiques de classe. Les informations recueillies sont regroupées autour de quatre thèmes.

Rappelons aussi que l'objectif de notre recherche est de relever les difficultés liées à la gestion des classes nombreuses de FLE et d'analyser les stratégies auxquelles recourent les enseignants dans cette situation.

Après l'analyse des résultats issus de l'entretien individualisé avec les enseignants et l'observation des pratiques de classe, nous avons pu constater que la classe nombreuse pose des difficultés à différents niveaux. Ces différentes difficultés sont liées à la gestion de la classe, celles liées à l'évaluation et aux programmes qui sont vastes. Ces difficultés, d'après nos enquêtés, sont liées les unes avec les autres. C'est le cas par exemple des difficultés liées à la discipline qui influencent celle de l'évaluation mais aussi de l'enseignement-apprentissage. Une leçon qui est dispensée dans les mauvaises conditions de dérangement doit absolument avoir des répercussions négatives sur la compréhension et à la fin les échecs deviennent nombreux.

Les enseignants soulignent les difficultés liées au manque de temps de remédiation pour pallier aux défis liés aux échecs. Toutefois, certains d'entre eux affirment que les séances de remédiation sont nécessaires et doivent avoir lieu pour essayer de combler les lacunes constatées pendant l'évaluation parce que, selon eux, il est difficile de ne pas avoir des cas d'échecs dans une classe nombreuse.

En considérant les propos de différents enseignants ayant participé à l'enquête, leurs propos confirment bien l'hypothèse générale **« *Une classe nombreuse aurait un impact négatif sur la réussite scolaire* »**. D'après les enseignants, ils souffrent en premier lieu du manque de temps suffisant pour suivre de près chaque élève. Le programme parfois vaste ne leur permet pas d'approfondir des leçons comme il le fallait ce qui impacte les résultats après l'évaluation. L'autre problème auquel font face les enseignants est qu'ils ne peuvent pas aider chaque apprenant dans ses difficultés. Les apprenants ne peuvent pas tous s'exprimer pour permettre à l'enseignant d'identifier leurs difficultés.

La première hypothèse spécifique selon laquelle « Le professeur ne serait pas à mesure de maîtriser la discipline des apprenants dans une classe nombreuse de FLE. » n'a pas été confirmé. Seuls 3 sur 7 enseignants soit 42,8% affirment qu'il leur est difficile de maîtriser la discipline dans une classe nombreuse.

La deuxième hypothèse selon laquelle « Le professeur travaillerait avec les apprenants actifs et ne parviendrait pas à détecter toutes les difficultés de chaque apprenant » a été confirmée. D'après les enseignants enquêtés, 5 sur 7 soit 71,4% confirment qu'il est impossible d'identifier toutes les

difficultés des apprenants dans une classe nombreuse surtout que de telles classes dérangent beaucoup.

La troisième hypothèse selon laquelle « Le professeur se contenterait de recourir à la méthodologie expositive pour achever la matière et les apprenants n'auraient pas le temps suffisant pour s'entraider » a été confirmée. 4 sur 7 enseignants soit 57,1% expliquent que le temps insuffisant et le programme volumineux sont de véritables obstacles pour la maitrise de la matière par les élèves. Conséquemment, ces facteurs ont un impact négatif sur les enseignants car ils utilisent la méthode expositive pour pouvoir terminer le programme. Selon 3 enseignants sur 7 enquêtés soit 42,8%, les apprenants n'ont pas le temps suffisant pour s'entraider.

La quatrième hypothèse selon laquelle « l'évaluation serait difficile dans une situation de classe nombreuse de FLE » a été confirmée. 5 enseignants sur 7 enquêtés soit 71,4% disent qu'évaluer dans une classe nombreuse pose des problèmes. Tous ces 5 expliquent que dans leurs classes nombreuses de FLE, les apprenants profitent de leurs effectifs élevés pour tricher.

Enfin, tous les enseignants soient 100% s'accordent sur le fait que dans une classe nombreuse, les heures de remédiation doivent être mises à leur disposition pour combler les lacunes constatées après l'évaluation même s'il est difficile d'en disposer.

S'agissant des stratégies que les enseignants de ces classes nombreuses de FLE utilisent pour enseigner et atteindre leurs objectifs, nous avons constatés que ce sont celles liées à la pédagogie de grands groupes en regroupant les apprenants de petits groupes de travail pour qu'ils puissent s'entraider entre eux.

SUGGESTIONS

1. A l'Etat

- construire des classes pour diminuer les effectifs des apprenants dans celles-ci,
-veuillez à ce que ces classes soient équipées en bancs et en matériels didactiques

2. Au ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique :

-Former les enseignants sur la pédagogie de grand groupe comme solution de réussite dans les classes nombreuses,
- Faire le suivi pour voir si cette pédagogie est mise en application dans le cas des classes nombreuses et aider les enseignants en difficultés.

3. Aux enseignants

- Utiliser les techniques d'animation de grand groupe,
- Chercher des séances de remédiation pour aider les élèves en difficultés,
- Trouver les stratégies pour faire participer les apprenants dans leurs processus d'apprentissage,
- Trouver la stratégie adéquate pouvant leur permettre d'atteindre leurs objectifs,
- Se former et s'informer sur les nouvelles approches en se servant de l'internet à titre exemplatif.

Avant de clôturer ce travail de recherche, nous ne pouvons pas prétendre affirmer que rien ne peut être ajouté à ce travail. Nous reconnaissons que nous avons rencontré des difficultés au cours de notre recherche qui nous ont empêché d'étendre notre travail de recherche sur d'autres établissements pour bien nous rendre compte si dans d'autres DCE, une classe nombreuse pose les mêmes difficultés que celles trouvées dans les établissements enquêtés de la DCE Ntahangwa. Nous croyons que notre travail de recherche peut servir de base sur laquelle un autre chercheur peut s'appuyer pour continuer à mener d'autres recherches. En ce sens, nous laissons une ouverture à toute personne désireuse d'apporter une contribution à ce travail de recherche.

Bibliographie

1. Abassi B. (2013), *Guide de remédiation Pédagogique pour l'enseignant du Français au cycle primaire*. Alger : Ministère de l'Education Nationale
2. Alain LIEURY, (1996), *Motivation et réussite scolaire.* Paris : Dunod
3. Anzieu & Martin Y. (1971), *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF
4. Arborio A.M. (2010), *L'observation directe: L'enquête et ses méthodes.* Paris : Armand Colin.
5. Avanzini**,** G. (1977), *Echec Scolaire*. Paris : Centurion
6. Beillerot, J. (1989), *Voies et voix de la formation.* Paris : Editions Universitaires.
7. Bloom, B. (1979), *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires.* Bruxelles : Éditions Labor.
8. Carrol L. (1963), *Un modelé pour l'apprentissage scolaire*. Paris : PAU
9. César B. (1982), *La pédagogie du succès*. Paris : PUF Filloux, J. (1996), *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. Paris: Le Harmattan
10. Champagne, M. (1995), *L'enseignement aux grands groupes in reason de valorisation de l'enseignement, bibliothèque nationale de la canada internet.*
11. Cuq, J. P. & Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Presse Universitaire de Grenoble.
12. Cyr, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Les Editions CLE International.
13. David N. (2005) « *Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun »*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
14. De Ketele, J. M & Hanssens, C. (1999), *L'évolution du statut de la connaissance, des idées et des hommes* : *Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*. Groupe Avenir de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve-Academia-Bruylant.
15. De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations.* Bruxelles : De Boeck
16. De Landsheere G., (1982), *Introduction à la recherche en éducation*, 5 ème édition. Paris : Armand Colin-Bourrelier.

17. De Landsheere, G. (1972), *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Université de Lorraine.
18. Develay (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF éditeur
19. *Dictionnaire universel encyclopédique (*1897). Paris.
20. Dioum, A(1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*. Lasalle (Québec) : Hurtubise HMH-Agence de coopération culturelle et technique (ACCT)
21. Docttrens**,** R. (1964)*, Tenir sa classe in presse du centre de production de manuels et d'auxiliaires d'enseignement.* Yaoundé : Centre de production de manuels et d'Auxiliaires de l'enseignement »
22. Donckle, P. (2003), *Oser les pédagogies de groupe : Enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment*. Bruxelles : Editions Erasme Ferre & André (1971) (3è édition), *Eléments de la psychologie pratique*. Paris : Armand Colin
23. Dubois, A. (2004), *Mise en place d'une situation de remédiation*. *Quand un carré rencontre un cube*. Paris : Institut universitaire de formation des maîtres de Bourgogne
24. Ferre&Andre (1971)(3ème Edition), *Eléments de la psychologie pratique* :Paris :Armand Colin
25. Holec H. (1992), « *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », le français dans le monde*, numéro spécial, Les auto-apprentissages, Février
26. Houssaye, J. (1988), *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang
27. Husen, T. (1975), *Influence du milieu social sur la réussite scolaire : perspectives des recherches sur l'Egalite devant l'éducation.* Paris *:* Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement-Organisation de Coopération et de Développement économiques
28. Jacques, H. (1996), *L'éducation : un trésor est caché dedans* (https://ecoleperceval.org/rapport-de-jacques-delors-a-l-unesco-l-education-un-tresor-est-cache-dedans-ecole-perceval /)
29. Javeau. C., 1978, *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
30. Kayembe, N.B (1999), *Evaluer les apprentissages de mes apprenants*. Québec : Editions Hurtubise

31. Kayembe, N.B (1999), *Evaluer les apprentissages de mes apprenants*. Québec : Editions Hurtubises

32. Lafon A.M (2023), *Les sources*. Paris : Éditions Buchet-Chastel roman

33. Le journal Africa(2022), *Burundi- éducation : L'insuffisance des infrastructures, un défi majeur du secteur*, (https://lejournal.africa/burundi-education-linsuffisance-des-infrastructures-un-defi-majeur-du-secteur/)

34. Legendre (1993), *La situation pédagogique***.** Montréal: Éditions Ville-Marie

35. Léon, A. (1977), *Manuel de psychologie expérimentale.* Paris : PUF

36. Manirakiza E. (2020), *Pratique de la pédagogie de grands groupes dans l'enseignement de la grammaire française à des élèves de la 9eme année fondamentale*. Mémoire, Université du Burundi

37. Marc, BRU. (2007), *Les méthodes pédagogiques.* Paris : PUF

38. Marcel Lebrun (1999), *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Paris, Bruxelles : De Boeck université.

39. Mayer, G. (2007), *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette

40. Muchielli, Y.R., 1975, *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : ESF.

41. Nadeau, M.A. (1978), *L'évaluation de l'apprentissage du milieu scolaire.* Paris : Librairie la Presse.

42. Ndayishimiye. (*1995), Encadrement pédagogiques secondaire : points de vue des enseignants.* Université du Burundi.

43. Ndayizeye, O. (1994), *Etude des difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants du secondaire dans la gestion des classes nombreuses : enquête menée dans 12 établissements d'enseignement secondaire.* Mémoire, Université du Burundi

44. Ngendakumana, W. (*2000), L'impact du français, langue d'enseignement, sur la réussite scolaire : enquête menée auprès des enseignants de mathématiques et d'histoire des collèges publics et privés de Bujumbura*, Mémoire *:* Université du Burundi

45. Nicayenzi, C. (2011), *Etudes de quelques aspects de la scolarité des étudiants qui réussissent régulièrement la première session à l'Université du Burundi.* Mémoire : Université du Burundi.

46. Niyonkuru, E. (2011), *Les facteurs de réussite à l'Exetat tel que perçus par les professeurs performants des classes terminales de l'enseignement secondaires : étude menée dans la DPE de Bujumbura.* Mémoire, Université du Burundi

47. Paul F. (1971), *Dictionnaire de la langue pédagogique. La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui.*

48. Roegiers X. (2001), *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck

49. Salvat, H. (1970), *L'intelligence, mythes et réalité.* Paris : Hachette Livre.

50. Sillamy N. (1980), Dictionnaire encyclopédique de la psychologie. Paris. : Editions Bordas

51. Vienneau R. (2011), *Apprentissage et Enseignement - Théories et pratiques* (2ed). Montréal: Morin

52. Vygotsky L. (18985), *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. Neuchâtel-Paris.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Guide d'entretien

THEME 1. Impact des effectifs dans une classe nombreuse de FLE sur l'enseignement-apprentissage

1. L'effectif d'apprenant par classe

2. Pendant que vous enseignez, est ce que tous les apprenants suivent ? Parvenez-vous à détecter les difficultés de chaque apprenant ?

THEME 2. ***Méthode ou stratégie utilisée par l'enseignant dans une classe nombreuse de FLE***

1. Quelle est la méthode ou la stratégie que vous utilisez ?

2. Parvenez-vous à parachever le programme dans votre classe ?

3. Est-ce que vos apprenants s'entraident lors des activités en classe ?

THEME 3. ***Evaluation dans une classe nombreuse de FLE***

1. Trouvez-vous des difficultés pendant les évaluations ?

2. Si vous constatez qu'il y a eu beaucoup d'échecs, est ce que vous pensez à remédier ?

ANNEXE 2 : Grille d'observation

Eléments à observer	**Indicateurs**
1. attitudes des apprenants dans une clas nombreuse de FLE	- dérangement en classe - mouvement de vas et viens
2. attitudes de l'enseignant dans une clas nombreuse de FLE	-irritation -travail avec les apprenants actifs
3. Stratégies ou méthodes utilisées dans l'enseignement-apprentissage dans une classe nombreuse de FLE	-organisation de la classe en groupe de travail -Organisation de la leçon en trois étapes : Introduction, leçon proprement dit et application -interaction - Interrogative -démonstrative -active -expositive
4. Evaluation et remédiation dans une clas nombreuse de FLE	-annonce des consignes de travail - l'enseignant se met devant pendant l'évaluation - L'enseignant se déplacent entre les rang pendant l'évaluation -remédiation