

2020-08

La gestion des classes nombreuses par la pédagogie de groupe : cas de l'enseignement/apprentissage du FLE. Enquête menée en classe de 7ème année fondamentale de la DCEN Muha

Ndayishimiye, Daniel

UB, IPA

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/296>

Téléchargé depuis le dépôt institutionnel officiel de l'Université du Burundi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE



MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

LA GESTION DES CLASSES NOMBREUSES PAR LA PÉDAGOGIE DE GROUPE : CAS DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE. ENQUÊTE MENÉE EN CLASSE DE 7^{ÈME} ANNÉE FONDAMENTALE DE LA DCEN MUHA

Par :

Daniel NDAYISHIMIYE

Sous la direction de :

Dr Pierre NDUWINGOMA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du grade de Master en didactique du français langue étrangère.

Bujumbura, août 2020

LA DÉDICACE

A Génécelle, notre chère épouse ;

A Dany Théo Aniel, notre fils aîné ;

A nos parents qui ont guidé nos premiers pas vers l'école ;

A nos frères et sœurs ;

A tous nos amis ;

Nous dédions ce Mémoire.

LES REMERCIEMENTS

Le présent travail n'aurait pas atteint son aboutissement, n'eut été la collaboration de pas mal de personnes qui ont contribué pour que ce travail de recherche soit achevé. Nous adressons d'une manière spéciale nos vifs remerciements au Docteur Pierre NDUWINGOMA qui, outre ses multiples charges, a accepté de bon cœur de diriger ce travail. Sa sagesse morale, ses directives, son expérience professionnelle et ses qualités intellectuelles nous ont été très utiles. Il a pu guider nos pas hésitants et trébuchants en vue de mener ce travail à terme.

Nous remercions également tous nos éducateurs qui n'ont ménagé aucun effort pour nous faire acquérir connaissances. L'expression sincère de notre gratitude s'adresse à nos enseignants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines et surtout à ceux de la Didactique du français langue étrangère qui les ont emboîtés le pas.

Finalement, nous ne pouvons pas jeter dans l'oubli nos amis, camarades de classe qui ont pu agrémente le séjour de formation et nos enquêtés pour toutes les informations relatives à ce dont nous avons besoin en vue de réaliser le présent travail.

Cordialement, nous disons merci.

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : L'échantillon retenu.....	40
Tableau n° 2 : Les activités de groupe.....	54
Tableau n° 3 : La formation des enseignants sur la pédagogie de groupe	60

LES SIGLES ET ABREVIATIONS

- ASCD** : Association for Supervision and curriculum Development
- CCV** : Compétence Contrôlabilité Valeur
- CIEP** : Centre International d'Études Pédagogiques
- CNSMDP** : Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris
- CONFEMEN**: Conférence des Ministres de l'Éducation des États ayant en commun le Français
- CRC** : Canal Rugby Club (émission télévisée en France sur le rugby)
- DCEN** : Direction Communale de l'Education Nationale
- EAC** : École Arche de Connaissance
- ECOFO** : École Fondamentale
- EFRASAP** : École de la Fraternité Saint Paul
- EGLAC** : Étoile des Grands Lacs
- EPOKA** : École Polyvalente de Kanyosha
- ETEFE** : École Technique pour la Formation et l'Éducation
- EUB** : Éditions de l'Université de Bruxelles
- MENRS** : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
- PASEC** : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
- PISA** : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.
- PUF** : Presses Universitaires de France
- SAEA** : Service d'Appui à l'Enseignement et à l'Apprentissage
- TD** : Travail Dirigé
- UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Organization (en anglais), Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en français).

LE RÉSUMÉ

Cette étude tient à présenter l'importance de la pédagogie de groupe dans la gestion des classes pléthoriques. L'existence desdites classes est devenue une réalité dans plusieurs écoles du pays. Souvent, le financement insuffisant et l'absence de la politique éducative en vue de prévoir le nombre suffisant d'enseignants et d'infrastructures pourraient entraver l'éducation de qualité. Au Burundi, la pléthore commence à se sentir après le discours d'investiture du président (2005) disant que l'école primaire est désormais gratuite. Les stratégies d'enseignement mises en œuvre par les enseignants de français ne sont pas adéquates. Car un grand nombre d'apprenants échoue au concours.

Avec l'éducation pour tous et de qualité qui débute au cours de l'année scolaire 2013-2014, les concepteurs des programmes ont introduit la pédagogie de groupe comme une panacée possible à la gestion des classes pléthoriques. Le présent travail de recherche se fonde sur la mise en pratique de la pédagogie de groupe et son efficacité dans lesdites classes. Nous nous sommes demandé comment les classes nombreuses sont gérées; comment les enseignants de français appliquent la pédagogie de groupe; ce qu'ils font dans les classes pléthoriques. Après l'analyse des données de l'enquête, nous avons pu découvrir que 20% de nos enquêtés appliquent la pédagogie de groupe dans les classes pléthoriques tandis que 80% des enseignants interrogés n'utilisent pas cette méthode. La majeure partie de nos enquêtés se focalise sur les méthodes traditionnelles. Ils disent que la pédagogie de groupe freine l'avancement des programmes. Ainsi, nos enquêtés devraient analyser leurs opinions pour voir si leurs propos sont vrais ou faux. Car cette méthode a été approuvée par les chercheurs comme un remède aux problèmes liés à la gestion des classes nombreuses.

Mots clés : Classes pléthoriques, pédagogie de groupe, enseignement/apprentissage, français langue étrangère

THE ABSTRACT

This study intends to show relevant importance of the group pedagogy in large classes. Nowadays, large classes are a reality in many schools of our country, often as a direct result of inadequate funding and the absence of political to provide a sufficient number of teachers and classrooms that would ensure a quality education. The large classes have been stunk after the president's speech (2005), telling that the primary school is gratuitous. So, the methodology of teaching adopted by the french teachers in large classes is not adequate. Many students fail the national exam.

Then, with the inclusive education and quality education created during the school year 2013-2014, the group pedagogy has been introduced as solution to the management of large classes. This study focuses on the group pedagogy application and his efficacy. How large classes are taught, how french teachers use the group pedagogy, what the french teachers do in large classes. The solution has been given after the analysis of the ground data inquiry. According to the inquiry, the group pedagogy is not used. 20% of inquest teachers use this pedagogy but 80% do not use it. The high number of them uses traditional methods. They say that group pedagogy brakes the programs. Even though, our inquest teachers should analyze their opinions, in order to find if their thoughts are true or false. While the researcher approves that this method is a solution to the management of large classes.

Key words: Large classes, group pedagogy, teaching/learning, French foreign language

LA TABLE DES MATIERES

LA DÉDICACE	i
LES REMERCIEMENTS	ii
LA LISTE DES TABLEAUX.....	iii
LES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LE RÉSUMÉ.....	v
THE ABSTRACT	v
LA TABLE DES MATIERES	vi
L'INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1. La motivation et intérêt du choix du sujet.....	1
2. La problématique de la recherche	2
3. Les hypothèses de recherche	4
4. Les objectifs de recherche	4
5. La méthodologie de recherche	5
6. La délimitation du sujet.....	5
7. L'articulation du travail de recherche	6
CHAPITRE1 : LE CADRE THÉORIQUE DU TRAVAIL.....	7
1.1. L'élucidation des concepts clés	7
1.1.1. La gestion des classes nombreuses.....	7
1.1.2. La pédagogie de groupe	9
1.1.3. La notion de groupe en didactique	11
1.2. Le point de vue de différents auteurs pédagogiques	12
1.3. Les grands groupes.....	13
1.3.1. La définition du concept grand groupe	13
1.3.2. La formation des petits groupes dans un grand groupe.....	14
1.3.3. Le rôle des acteurs dans le travail de groupe.....	15
1.4. L'organisation	16
1.5. Les stratégies de formation des petits groupes.....	17
1.6. Les stratégies d'enseignement dans les grands groupes.....	19
1.7. Les bienfaits des petits groupes dans l'enseignement/apprentissage	21
1.8. Les avantages du travail de groupe	22
1.9. Les inconvénients du travail de groupe.....	25
1.10. L'enseignement par petits groupes.....	26

1.10.1. Les techniques d'animation en contexte des classes nombreuses	26
1.11. L'évaluation dans les classes pléthoriques	32
1.12. Le travail de groupe.....	33
CHAPITRE 2. L'ENQUÊTE MENÉE SUR LA GESTION DES CLASSES NOMBREUSES PAR LA PEDAGOGIE DE GROUPE.....	35
2.1. Les approches méthodologiques de l'enquête.....	35
2.1.1. La méthode de collecte des données d'enquête.....	35
2.2. La population de l'enquête	38
2.2.1. La délimitation du terrain	38
2.2.2. L'échantillon de l'enquête.....	39
2.3. Les résultats de l'enquête	40
2.3.1. Les données de l'enquête recueillies via le guide d'entretien	40
2.3.2. Les résultats issus de la grille d'observation des pratiques de classe.....	50
CHAPITRE 3. LA PRÉSENTATION DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE ET LEUR INTERPRETATION	52
3.1. L'enquête.....	52
3.1.1. La pré-enquête	52
3.1.2. L'enquête proprement dite	53
3.1.3. Le dépouillement des données de l'enquête.....	53
3.2. Les résultats issus de l'entretien et leur interprétation	53
3.2.1. La mise en œuvre de la pédagogie de groupe dans les classes nombreuses	54
3.2.1.1. Les procédés de réalisation des activités de groupe	54
3.2.1.2. L'application de la pédagogie de groupe	55
3.2.1.3. Les leçons faisant intervenir la pédagogie de groupe	56
3.2.1.4. La création de petits groupes.....	57
3.2.2. Les références utilisées dans la préparation d'une leçon	58
3.2.3. Le contenu matière et sa structure	59
3.2.4. La formation des enseignants sur la pédagogie de groupe.....	59
3.2.4.1. L'utilité de la formation sur la pédagogie de groupe	60
3.2.5. Les formes d'évaluation proposée aux apprenants.....	63
3.2.6. Les difficultés de la pédagogie de groupe	63
3.2.7 Les points forts de la pédagogie de groupe	66
3.2.8. Les autres stratégies d'enseignement-apprentissage utilisées dans les classes pléthoriques	67

3.2.9. Le rendement des méthodes utilisées	68
3.3. Les résultats issus de l'observation des pratiques de classe.....	69
3.3.1. Les types de leçons.....	69
3.3.2. Stratégies d'enseignement-apprentissage mise en œuvre par l'enseignant.....	70
3.3.3. Les types de groupes créés	70
3.3.4. Critères de formation des petits groupes	70
3.3.5. Les techniques d'animation utilisées.....	71
3.3.6. Les consignes données aux apprenants	71
3.3.7. L'efficacité des consignes données	71
3.3.8. L'aménagement des rangées	71
3.3.9. Le suivi efficace les apprenants par l'enseignant.....	72
3.3.10. Le monopole de la parole	72
3.3.11. La motivation des apprenants par l'enseignant	72
3.3.12. Les grondements ou injures aux apprenants	72
3.3.13. La gestion efficace des réponses des apprenants.....	73
3.3.14. Le privilège accordé aux activités de groupe	73
3.3.15. Les formes d'évaluation proposées aux apprenants	73
3.3.16. L'atteinte de l'objectif.....	73
3.4. Les liens entre les déclarations des enseignants et les pratiques observées	74
LA CONCLUSION GÉNÉRALE ET LES SUGGESTIONS	75
Aux concepteurs des programmes :.....	79
LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	80
ANNEXES	84

L'INTRODUCTION GÉNÉRALE

La pédagogie de groupe est une pédagogie qui s'appuie sur le travail en groupe. Ce dernier présente des avantages multiples et multiformes pour l'apprenant et l'enseignant. La pédagogie de groupe est applicable dans les classes nombreuses. Lesdites classes revêtent caractère exceptionnel, en l'occurrence des difficultés liées à leur prise en charge pédagogique.

Pour comprendre et décrire ce qui se fait en classes pléthoriques, nous avons entrepris de mener une étude sur « *la gestion des classes nombreuses par la pédagogie de groupe : cas de l'enseignement/apprentissage du FLE. Enquête menée en classe de 7^{ème} année fondamentale de la DCEN Muha.* »

Le choix de cette thématique n'est pas aléatoire. Ainsi, dans la section suivante, il sera question de la motivation et de l'intérêt du choix du sujet.

1. La motivation et intérêt du choix du sujet

Le choix de ce sujet de recherche est motivé par deux raisons essentielles. La première motivation est d'ordre personnel. Elle est liée à notre expérience dans l'enseignement du français. En effet, nous avons dispensé des leçons du français dans les écoles fondamentales et post-fondamentales. Cette expérience nous a permis de découvrir que les enseignants et les apprenants atteignent difficilement les objectifs d'enseignement-apprentissage dans les classes pléthoriques suite aux stratégies qui ne sont pas appropriées aux classes à effectifs trop élevés. Dès lors, nous avons jugé nécessaire de faire des recherches en ce sens pour identifier et comprendre les pratiques des enseignants des classes pléthoriques.

La deuxième motivation de ce thème de recherche est de répondre à un besoin scientifique. Un regard sera porté sur la gestion des classes nombreuses par les enseignants dans les écoles fondamentales de la Mairie de Bujumbura au sein de la direction communale de l'éducation de Muha.

Cette recherche porte sur les stratégies d'enseignement-apprentissage. Elle a pour objectif d'inventorier les principes d'enseignement-apprentissage mis en œuvre par les concepteurs des programmes pour gérer les classes nombreuses et leur mise en application par les enseignants. Elle permettra d'apporter une contribution à l'amélioration d'enseignement-apprentissage dans les classes surpeuplées en dégagant des stratégies efficaces pour gérer lesdites classes.

Signalons que ce travail de recherche présente un intérêt scientifique car elle pourrait intéresser les enseignants, les concepteurs et les inspecteurs des programmes ainsi que les acteurs essentiels du système éducatif burundais. Elle permettrait aux enseignants d'améliorer leurs stratégies dans la gestion des classes nombreuses et leurs prestations. Elle pourrait être très utile aux concepteurs des programmes pendant l'élaboration des démarches méthodologiques des leçons.

2. La problématique de la recherche

Dans la gestion des grands groupes, l'enseignant est confronté à des difficultés de divers ordres. La connaissance de ces dernières lui permet de développer des initiatives pour en amoindrir les effets. Ainsi, il s'agit des difficultés en rapport avec la discipline des apprenants, les difficultés d'évaluation, d'organisation et d'animation, le matériel et les infrastructures.

C'est dans cette optique que des réflexions ont été menées sur la gestion des dites classes et ont abouti à la pédagogie des grands groupes. Selon les chercheurs de l'éducation de la conférence des Ministres de l'éducation des pays ayant en commun le français (CONFEMEN, 1991) :

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

Selon l'UNESCO (2006), la pléthore d'élèves constitue un frein à l'éducation de qualité. Ainsi, cette institution stipule que: « Large classes are often perceived as one of major obstacles to ensuring quality education »

Face à cette situation de classe, certains auteurs pédagogiques proposent la pédagogie de groupe comme remède à ce souci lié à la gestion des classes nombreuses. Ainsi, Raynal Franck & Rieunier Alain., (1997) montrent que « la pédagogie de groupe est une pédagogie qui utilise la médiation du groupe comme un levier principal des apprentissages ».

Au Burundi, la pléthore d'apprenants a commencé à se sentir avec le discours d'investiture du président Pierre NKURUNZIZA. Ainsi, dans son allocution d'investiture à la présidence de la république du Burundi le 26 Août 2005, le Président de la République a annoncé que « L'école primaire sera gratuite durant son mandat ».

En plus de cela, les parents ont saisi de cette opportunité pour envoyer leurs enfants à l'école. Pour ce faire, les différentes classes sont devenues très surpeuplées. Ce qui fait que des difficultés conséquentes liées à leur gestion se manifestent.

Selon le rapport PASEC (2010), une augmentation rapide des apprenants a été observée. Ledit rapport le précise en ces termes ; « La période 2005-2009 a été caractérisée par une augmentation assez rapide des effectifs scolaires à tous les niveaux. »

Pour faire face à de telles situations, les acteurs de l'éducation cherchent des méthodes et/ou des techniques pour une meilleure prise en charge du surnombre d'apprenants. C'est ainsi que depuis une dizaine d'années la pédagogie des grands groupes est apparue comme pouvant apporter quelques améliorations à la qualité des apprentissages.

Toutefois, cette nouveauté pédagogique intervient au moment où des problèmes de formation et de matériel sont signalés par des chercheurs à l'instar de Nduwingoma (2018) dans sa thèse de fin de doctorat en science du langage. Pour gérer efficacement les classes pléthoriques, la formation continue du personnel enseignant est indispensable. Le matériel suffisant est également impératif pour parvenir à la bonne gestion des dites classes. Ces problèmes traduisent que la pédagogie de groupe est un paradigme nouveau pour les enseignants en général et ceux du français en particulier.

Pour assurer une bonne gestion des classes nombreuses, la mise en œuvre d'une stratégie adéquate est impérative. Ainsi, avec le nouveau système visant l'éducation pour tous et de qualité qui débute avec la rentrée scolaire 2013-2014, les concepteurs des programmes ont commencé à penser à la pédagogie de groupe comme remède possible à la gestion des classes surpeuplées.

De ce qui précède, nous nous demandons comment les enseignants gèrent les classes pléthoriques. Comment les enseignants mettent-ils en pratique cette pédagogie de groupe ? Que font les enseignants en contexte des classes nombreuses ?

Suite à ce questionnement, les hypothèses tenteront d'éclairer la problématique de gestion des classes nombreuses.

3. Les hypothèses de recherche

Tout enseignement-apprentissage d'une langue doit avoir pour but ultime de permettre l'apprenant à acquérir des connaissances et de développer des compétences langagières en adoptant des stratégies adéquates à une situation de classe. Les stratégies d'enseignement-apprentissage du français se limitent à l'enseignement magistral dans les classes nombreuses. Cette manière ne garantit pas que les apprenants puissent construire du savoir en situation des classes pléthoriques.

D'une façon concrète, la gestion des classes nombreuses serait conséquente des facteurs internes et/ou externes aux stratégies d'enseignement-apprentissage du français. Les facteurs internes aux stratégies renvoient à la pratique des méthodes inappropriées tandis que les facteurs externes aux stratégies concernent les facteurs autres que les méthodes d'enseignement/apprentissage mais qui interviennent dans la construction du savoir par les apprenants en l'occurrence de l'espace ou des manuels insuffisants. Ainsi, les hypothèses ci-dessous seraient l'origine des obstacles à la gestion efficace des classes pléthoriques : les enseignants négligent les activités de groupe, la formation des enseignants en gestion des classes nombreuses est lacunaire, la gestion des classes pléthoriques par les enseignants peut être une barrière à la construction du savoir par les apprenants, les principes d'enseignement-apprentissage utilisés dans les classes pléthoriques sont inappropriés.

4. Les objectifs de recherche

Le présent travail de recherche intervient pour décrire et rendre compte des procédés d'enseignement-apprentissage appliqués en classe nombreuse de français. Aussi ce travail de recherche permet-il d'analyser la méthodologie mise en œuvre par les enseignants en se référant à la pédagogie adoptée par les écoles fondamentales et post-fondamentales de mettre les apprenants en groupe.

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont issus des hypothèses déjà dégagées et se focalisent sur les aspects méthodologiques dans la gestion des classes pléthoriques. Ainsi, nous voulons identifier les stratégies d'enseignement-apprentissage utilisées par les enseignants en contexte de grands groupes et préciser si elles permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances, savoir, savoir-faire et savoir-être en français.

En outre, nous envisageons montrer s'il existe un rapport étroit entre les pratiques pédagogiques et la pédagogie de groupe proposée par les concepteurs des programmes

comme l'une des solutions pour gérer les classes nombreuses. Il est question de préciser si oui ou non les enseignants dispensent les leçons dans les classes nombreuses en appliquant la pédagogie de groupe pour que les apprenants puissent construire le savoir.

5. La méthodologie de recherche

Comme nous sommes au début de notre travail de recherche, il est nécessaire d'identifier la méthodologie à suivre. Elle nous aidera à apporter une contribution permettant d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les classes nombreuses. Notre inspiration sera centrée sur les théories des chercheurs qui se sont intéressés à la gestion des classes pléthoriques.

Notre point de départ sera la présentation du cadre théorique. Il mettra l'accent sur la revue de la littérature et l'élucidation des concepts clés en se référant aux chercheurs réputés en matière de la gestion desdites classes. Nous citerons à titre d'exemple : CONFEMEN: Conférence des Ministres de l'Éducation des États ayant en commun le Français qui a pu dégager une définition des classes nombreuses.

En outre, pour choisir l'échantillon, nous nous baserons sur les théories des différents auteurs en l'occurrence de Mucchielli R. Pour le renforcement de nos observations, nous nous inspireront des opinions présentées et soutenues par les chercheurs. En suivant leurs idées, il sera possible de préciser l'éclaircissement sur les méthodes efficaces dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les classes pléthoriques.

6. La délimitation du sujet

Ce travail de recherche se fonde sur la gestion des classes nombreuses. Le guide d'entretien et la grille d'observation des pratiques de classe ont permis d'identifier : ce que font les enseignants en classes nombreuses, le contenu des leçons proposées aux apprenants et la façon dont ils les préparent, les stratégies d'enseignement-apprentissage utilisées par les enseignants en classes pléthoriques, la manière dont ils créent les petits groupes dans les classes nombreuses et comment ils assurent le respect des étapes de la leçon, le dynamisme des petits groupes créés et leur gestion par l'enseignant, les difficultés et les lacunes rencontrées par les enseignants en classes à effectif élevé. Il s'agit d'une étude qui s'est réalisée dans des écoles fondamentales de la mairie de Bujumbura au sein de la Direction Communale de l'Éducation de Muha. La suite précise l'articulation du travail.

7. L'articulation du travail de recherche

Le présent travail de recherche s'articule sur trois chapitres avec une introduction générale au début et une conclusion générale à la fin. Le premier chapitre est consacré aux différentes considérations théoriques du travail. Il est question de présenter la revue de la littérature du travail de recherche. Le deuxième chapitre concerne la présentation de l'enquête, la collecte des données et les objectifs d'analyse des résultats.

Dans le troisième chapitre, il est traité l'interprétation des résultats ainsi que la contribution à l'amélioration de la gestion des classes pléthoriques afin de permettre à l'apprenant burundais d'acquérir des connaissances, savoirs, savoir-faire.

CHAPITRE1 : LE CADRE THÉORIQUE DU TRAVAIL

Tout travail de recherche en général et celui de fin de master en particulier nécessite une revue de la littérature pour clarifier la théorie de référence et indiquer les termes clés. C'est dans cette perspective que le point suivant tient à élucider les concepts clés dudit travail.

1.1. L'élucidation des concepts clés

Le présent travail de recherche présente des termes clés en l'occurrence de : la gestion des classes nombreuses, la pédagogie de groupe et la notion de groupe en didactique.

1.1.1. La gestion des classes nombreuses

La gestion de classe nombreuse se définit de plusieurs façons. Il n'y a pas de définition universelle. Plusieurs auteurs l'ont expliqué, chacun à sa manière.

Ainsi, Legendre (2005) décrit la gestion de classe nombreuse comme étant « Une fonction de l'enseignant qui consiste à accompagner l'apprenant vers l'apprentissage ». Pour Chouinard (1996), cette notion renvoie à « l'encouragement des apprenants dans le développement de l'apprentissage autonome ». Selon, Duke (1993), la gestion de classe se définit comme « un ensemble de règles, qui servent à créer un environnement permettant l'enseignement-apprentissage ». Jacqueline (2012) va dans ce sens, en expliquant la gestion de classe nombreuse comme étant « les interventions de l'enseignant pour créer un climat propice à l'apprentissage ». Aussi dit-elle que la classe doit être organisée afin de permettre à chaque apprenant d'apprendre.

Robert (2003), cité par Coleman (2012) est le seul, dans sa définition, à mettre en avant les relations harmonieuses qui doivent apparaître entre les apprenants et l'enseignant. Cependant, comme Duke (1993), il propose aussi « des règles et des modes d'organisation qui permettent le bon déroulement des activités ».

Par ces quelques définitions, on constate qu'il reste difficile de donner une définition exacte, valable et reconnue pour tous. Chacun peut la définir selon son appréciation, en référence à ce qui est important pour lui. Legendre (2005) définit la gestion de classe nombreuse comme une « fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et maintenir les apprenants en contact avec les tâches d'apprentissage ». La gestion du groupe-classe réfère donc à la manière de prendre en compte les attitudes et les comportements des apprenants en situation d'enseignement-apprentissage.

À cet égard, plus le fonctionnement d'une salle de classe est ordonné et harmonieux, plus les apprentissages des apprenants sont effectifs et durables. L'enseignant doit s'approprier l'emplacement de sa classe.

Debbie (2016) en parle en ces termes :

La gestion de classe nombreuse touche plusieurs dimensions de la tâche de l'enseignant qu'il doit saisir et s'approprier entre autres l'aménagement et l'organisation de l'espace physique, l'établissement et l'application correcte des règles de fonctionnement de la classe pléthorique, les modalités de gestion du temps scolaire, la connaissance des composantes et des styles de gestion, les modes d'utilisation du matériel scolaire, la transition entre les différentes activités, la supervision du travail des apprenants, la gestion des conflits et l'application juste des mesures disciplinaires, etc.

Aussi l'enseignant doit-il prendre en compte toutes ces dimensions pour créer et maintenir un environnement et un climat favorables aux apprentissages. La prise en compte de tous ces éléments montre à suffisance toute la complexité que revêt la gestion de classe nombreuse parmi les actes professionnels de l'enseignant. La gestion de classe à effectif élevé est un acte professionnel important de l'enseignant.

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle haïtienne (MENFP : 2019), l'enseignant de l'école fondamentale est défini comme « un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées dans les deux premiers cycles du fondamental ou trois disciplines au troisième cycle, selon sa formation ». Pour Luc Van Campenhout (2011), l'enseignant est un artiste qui comprend les différentes situations d'apprentissage. Ils le déclarent en ces vocables ;

Autrefois, l'enseignement était considéré comme un art. Les actes posés par un enseignant dans sa classe étaient uniquement déterminés par sa compréhension de la situation d'apprentissage et ses réflexes conditionnés. Depuis que l'enseignement a acquis le statut de profession, et, avec le développement des sciences de l'éducation, les actes de l'enseignant sont appelés à être des actes plus professionnels, c'est-à-dire conçus, planifiés et construits en fonction de différents paramètres d'enseignement-apprentissage.

Pour Olivier (2006), « Ce qui compte, à l'école, ce n'est pas de produire de sages d'écriture ou de calcul dans la paix et la bonne humeur. C'est de construire les savoirs et les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté ». Nous en déduisons qu'une bonne gestion de la classe pléthorique par l'enseignant doit permettre aux apprenants de construire des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et de développer toutes les dimensions positives de leur personnalité, dimensions qui seront par la suite mobilisées dans leur comportement social.

Luc Van Campenhout (2011) présente ses opinions de cette manière :

L'enseignant aura par conséquent travaillé en vain si sa gestion de classe nombreuse ne produit que des apprenants faibles en connaissances, égoïstes et des hypocrites dénués de tout sens d'autodiscipline qui ne sont disciplinés qu'en sa présence en tant qu'autorité. Cependant, sa gestion de classe sera une réussite si elle arrive à transformer les apprenants en citoyens créatifs, coopératifs, altruistes, producteurs, auto disciplinés et responsables.

Le point suivant tient à développer la pédagogie de groupe.

1.1.2. La pédagogie de groupe

La pédagogie de groupe est une pédagogie active car les apprenants sont autorisés à expliciter, justifier, clarifier, évaluer, argumenter, faire des propositions, poser des questions, répondre aux questions des autres, suggérer des solutions, etc. au même niveau didactique que l'enseignant. Dans un groupe d'apprentissage, chacun des membres peut avoir une perception individualisée de soi-même et de l'autre grâce aux échanges interindividuels entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Selon Debbie (2016), l'apprentissage en groupe se fonde sur la collaboration tant sociale que cognitive. Il le précise en ces termes :

L'apprentissage collaboratif vise l'interdépendance sociale et cognitive entre les apprenants. Dans un groupe d'apprentissage, l'apprenant apprend à porter un regard réflexif sur ses propres représentations. Parfois, dans les interactions, l'ajustement mutuel amène à une co-construction du savoir, mais est-il possible également qu'elles conduisent à une compétition constructive qui explore les différentes idées opposées ou encore à une négociation qui permet le partage du problème pour pouvoir collaborer.

Dans le même ordre d'idées, cet auteur dit que les interactions peuvent être verbales ou non-verbales et que les activités réalisées en autonomie, avec collaboration multiplient les interactions. Il en parle en ces termes :

Ces interactions sont verbales et non-verbales. L'enseignant peut, en effet, proposer un travail de réflexion et d'analyse sur un savoir spécifique, mais peut-il aussi mettre en place des interactions orales. Des compositions collaboratives, des projets en autonomie, rédactions en groupe, écoute et analyse d'expression orale en groupe, etc. sont des activités qui permettent de multiplier les interactions verbales et non-verbales entre les apprenants en contexte des classes pléthoriques.

La pédagogie de groupe vise des apprentissages individuels avec l'aide du groupe. Les membres du groupe instaurent un réseau de communication homogène qui permet la réalisation d'une tâche spécifique dans un but collectif.

Pour Céline (2016), les échanges hétérogènes sont prônés par la pédagogie de groupe. Cet auteur l'exprime en ces termes :

La pédagogie de groupe privilégie des échanges hétérogènes entre les apprenants créant des conflits sociocognitifs dont la résolution permet de s'approprier individuellement les savoirs. Le groupe devient un outil et non l'objectif. L'enseignant doit créer des moments d'enseignement mutuel ou d'évaluation entre pairs ; leur laisser affronter le savoir, travailler en autonomie, etc. il leur présente des activités qui développent une participation active dans leurs processus d'apprentissage.

Selon Céline (2016), la mise en œuvre des travaux de groupe fait appel à l'enseignant d'appliquer des modalités diverses en faisant acquérir des connaissances. Elle le précise en ces termes :

La pratique d'une pédagogie de groupe permet à l'enseignant de diversifier les modalités d'apprentissage, créer des conditions pédagogiques de participation active des apprenants, développer une attitude de responsabilité d'apprentissage chez les apprenants en utilisant le lien social entre pairs et leur apprendre l'écoute et le respect de l'autre, déclencher et maintenir la motivation chez certains apprenants, diversifier les formes d'évaluation ou encore mener des projets pédagogiques collaboratifs.

L'enseignant en contexte de classes nombreuses est dans l'obligation de gérer la communication dans le groupe. Les apprenants vont résoudre leurs difficultés par l'aide des camarades de classe. Céline (2016) présente des opinions ci-après :

Chaque apprenant doit avoir le droit de proposer ses idées et de les exprimer en groupe et chaque apprenant doit pouvoir résoudre ses difficultés particulières avec l'aide de ses pairs. Le rôle de l'enseignant est donc d'autoriser les interactions et de gérer la communication dans le groupe pour que les apprenants puissent partager leurs savoirs et progresser individuellement.

Comme les opinions de Céline (2016) le précisent, l'enseignant en contexte des classes nombreuses doit avoir développé des compétences en rapport avec la gestion du temps et l'organisation. Elle en parle en ces termes :

Les situations d'apprentissage en groupe demandent des compétences professionnelles spécifiques concernant la gestion du temps de cours, la réflexion sur la composition des groupes et leur organisation, la dynamique des groupes restreints, la variabilité des modes d'enseignement et des styles d'apprentissage, etc.

Elle dit également que la mise en pratique des travaux de groupe permet aux apprenants d'être actifs en interagissant entre eux cognitivement. Voilà les propos y relatifs : « Proposer un travail d'apprentissage en groupe implique d'une part, d'être prêt à changer la place passive des apprenants dans leurs processus d'apprentissage et d'autre part, de leur permettre de développer un rapport au savoir à travers un lien social et cognitif créé entre pairs. »

Historiquement, tel que le présente Karina Professeur de clarinette au CRC de Colomiers chargée de cours de pédagogie fondamentale à l'Université de Toulouse et au CNSMDP (2015), la pédagogie de groupe est une pédagogie active qui accorde la place importante à l'apprenant. Il affronte le savoir en collaborant avec ses pairs et l'enseignant joue le rôle de guide. Voilà les opinions de Karina CNSMDP (2015) :

La pédagogie de groupe fait partie des propositions de l'Education Nouvelle apparue au début du XXème siècle et opposée aux méthodes traditionnelles, centrées souvent sur l'enseignant. La pédagogie de groupe est fondée sur la base de l'esprit social de l'être humain qui développe son intelligence grâce aux interactions avec les autres et avec le monde qui l'entoure.

Après la première guerre mondiale, la coopération scolaire est évoquée dans la perspective de s'adapter aux nouveaux besoins de la société qui avait besoin de paix. Adolphe (1879) & Henri (1879) ont été notamment intéressés par ces idées en affirmant que « La compétition égoïste devait disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service du collectif ». Dans les années quatre-vingts, le pédagogue français Meirieu (1991) « Change les finalités sociales du groupe par les buts cognitifs ». Il intègre les apports méthodes actives pour proposer une alternative à l'enseignement traditionnel.

1.1.3. La notion de groupe en didactique

Cette notion de groupe cadre avec la prise de décision consensuelle, comme l'a signifié Donckèle (2003) : « Il s'agit d'une situation d'exercice où il convient de prendre une décision en commun par la méthode du consensus. »

Ainsi, l'objectif de cette mise en situation est de permettre aux apprenants de saisir la façon expérientielle de ce qui est un groupe d'apprentissage et le rôle de chaque membre du groupe. Dans les petits groupes formés, il doit y avoir le chef du groupe, le reporteur ou le secrétaire et le gestionnaire du temps.

Un groupe d'apprentissage est un ensemble d'apprenants ayant des objectifs ou des buts communs à atteindre. Une prémisses à l'étude des groupes est que leurs propriétés sont distinctes de celles des individus qui les composent. Ainsi, le groupe d'apprenants caractérisés par le but d'acquérir des connaissances, savoir, savoir-faire et savoir-être ne s'écarte pas de cette conception de la notion de groupe.

Selon Céline (2016), les membres du groupe cherchent à atteindre le même objectif et les acteurs ont des rôles à jouer. Elle le déclare en ces termes :

Un groupe est constitué d'un certain nombre d'individus poursuivant un objectif commun. Aussi s'appuie-t-il sur une organisation permettant la distribution des rôles et des statuts, la création des valeurs et des normes du groupe ainsi que des modalités de communication et de commandement. Pour ce faire au sein de chaque groupe, il est intéressant de donner à chaque apprenant un rôle déterminé à l'avance. Il peut jouer le rôle de gardien du temps ou le chargé du timing. Cet apprenant a pour responsabilité de relancer le travail de groupe lorsque celui-ci n'avance pas ou de faire accélérer le travail lorsque le temps est presque écoulé. Un autre joue un rôle d'une secrétaire. Il doit prendre des notes afin de garder une trace écrite de travail effectué par l'ensemble du groupe. Cela permet de ne pas repartir à zéro si le travail n'est pas fini durant le temps donné et de mettre à l'écrit, grâce à un vocabulaire adapté compris de tous, l'aboutissement de la réflexion collective. Une autre tâche à exécuter est attribuée à un apprenant-liaison. Il est le seul dans le groupe à avoir la possibilité de poser, s'il y a le besoin, des questions à l'enseignant.

Pour Céline (2016), les échanges peuvent être verticaux ou horizontaux et les membres du groupe développent les compétences à l'instar de l'écoute. Voici ses opinions :

Dans un groupe d'apprentissage, chacun des membres peut avoir une perception individualisée de soi-même et de l'autre grâce aux échanges interindividuels entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. L'apprentissage collaboratif vise ainsi l'interdépendance sociale et cognitive entre les apprenants. Pour ce faire, le travail de groupe permet aux membres du groupe de développer des habiletés sociales de participation, d'empathie, d'écoute, de respect, etc.

La suite tient à préciser les avis des différents auteurs pédagogiques sur les classes pléthoriques.

1.2. Le point de vue de différents auteurs pédagogiques

Dans le but de connaître la définition des classes nombreuses et leur caractère exceptionnel lié à leur prise en charge pédagogique, beaucoup de réflexions ont été menées sur cette question.

De Peretti (1987) pense que la notion de grand groupe est si complexe qu'il n'est pas satisfaisant de se fonder sur la seule variable quantitative pour la cerner. Outre le nombre, il importe si on veut définir le grand groupe, de considérer bien d'autres variables, à savoir l'âge et le niveau des élèves, la matière enseignée, les conditions d'enseignement.

Anzieu & Martin (1997) situent les groupes larges entre 25 et 50 personnes. Du côté de Dah (2002), l'on parle d'un grand groupe lorsque dans une situation d'enseignement-apprentissage donné, le nombre d'étudiants peut devenir un obstacle à la communication.

Selon Dioum (1995), dans la littérature spécialisée, il semble se dégager un consensus pour parler de grand groupe à partir d'un effectif de 45 à 50 élèves par classe. D'une façon précise, le chiffre 45 est le plus souvent avancé pour marquer la limite supérieure d'une classe dite normale dans les pays en voie de développement.

Pour Konsebo & Sylla (2015), une classe à large effectif comprend entre 55 à 120 élèves. En dessous de 55, c'est une classe normale. Au-dessus de 120 l'effectif devient difficile à gérer et il faudrait alors plutôt parler de foule que le grand groupe.

Une définition qui englobe bien toutes les préoccupations est celle des chercheurs de l'Education de la conférence des Ministres de l'Education des pays ayant en commun le français (CONFEMEN, 1991), selon laquelle, on est en situation de grand groupe à partir du moment où dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est qu'il constitue un facteur réducteur, parmi d'autres, pour l'application des méthodes habituelles d'enseignement et d'évaluation et pour efficacité et l'équité du système d'apprentissage.

Selon Dioum (1996) & Peretti (1987), la pédagogie de groupe se définit, aujourd'hui, par quatre principes théoriques, à savoir : la richesse de tout grand groupe, l'organisation, la variété requise illustrée par des stratégies d'enseignement-apprentissage et des modes d'évaluation, l'entraide entre les apprenants pour notamment aider les apprenants en difficulté et stimuler une saine émulation.

Pour ce, le point suivant tentera de traiter la thématique des grands groupes.

1.3. Les grands groupes

1.3.1. La définition du concept grand groupe

Un grand groupe cadre avec une foule, une classe surchargée dont l'effectif dépasse la capacité d'accueil. Il cadre avec une classe comportant beaucoup d'apprenants d'âge et de niveau différents. Aussi disons-nous que le grand groupe comporte plusieurs appellations qui mettent en évidence le caractère exceptionnel lié à la prise en charge pédagogique de ces groupes à savoir : les classes pléthoriques, les classes surchargées, les classes surpeuplées, les classes à larges effectifs, les classes nombreuses.

1.3.2. La formation des petits groupes dans un grand groupe

La formation des petits groupes dans une classe nombreuse se focalise sur les caractéristiques des classes à effectif élevé. Ainsi, à ces dernières correspondent la composition hétérogène ou homogène, les objectifs et le rôle de l'enseignant.

Ainsi, les groupes hétérogènes ont des objectifs de : faciliter la gestion et le fonctionnement pédagogique de la classe et créer un esprit d'équipe, prendre en compte les représentations des apprenants par la confrontation de celles-ci, favoriser la construction de savoirs nouveaux, aider les apprenants à se décentrer, adopter des nouvelles stratégies d'apprentissage, favoriser les liens affectifs, concourir au bien-être des apprenants dans la classe. L'enseignant joue respectivement le rôle de ; construire arbitrairement les groupes, coordonner les activités des groupes, constituer les groupes, travailler par champs disciplinaires, susciter et médiatiser le conflit sociocognitif, constituer les groupes, faire comparer les stratégies, proposer des stratégies, ne pas constituer les groupes, donner une consigne et ne pas intervenir.

Concernant les groupes homogènes, l'enseignant formule l'objectifs d'adapter son enseignement aux différents niveaux des apprenants. Il a comme rôle de : constituer les groupes, adapter le travail aux différents groupes, travailler par champs disciplinaires.

Pour les groupes à composition binôme, c'est-à-dire des groupes à caractère homogène et hétérogène, les objectifs sont de : mettre en relations des notions appartenant à un même champ ; conceptuel, proposer des entrées diversifiées pour l'apprentissage d'une même notion. L'enseignant joue cette fois ci le rôle de : constituer les groupes, travailler par champ conceptuel, mettre en œuvre les remédiassions, susciter et médiatiser le sociocognitif.

En outre, nous tenons à préciser que les groupes créés peuvent avoir des caractéristiques : arbitraire, par niveau, besoins, représentation ou affinité. En effet, les groupes créés arbitrairement concernent les apprenants qui sont répartis en petits groupes afin de réaliser une activité. Ils sont créés par niveau lorsque l'enseignant constitue des groupes par champs disciplinaires en fonction des niveaux des apprenants. Les groupes d'enseignement/apprentissage sont créés par besoins au moment où l'enseignant regroupe les apprenants par rapport à des difficultés à une ou plusieurs notions proches appartenant au même champ disciplinaire.

Aussi sont-ils créés par représentation quand l'enseignant regroupe les apprenants par rapport à leurs représentations initiales (exemple: débat scientifique) ou par stratégies de recherche lorsque l'enseignant constitue des groupes par rapport aux stratégies appliquées par les apprenants. Les groupes sont également créés par affinité quand les apprenants constituent leurs propres regroupements de travail.

Avant même d'envisager de faire travailler les apprenants en groupe sur telle ou telle notion du programme, Sylvain (2018), dit qu'

il faut tout d'abord se poser la question suivante, cette tâche n'est-elle pas réalisable seule ? En effet, si une activité ne nécessite pas un travail collectif, il ne faut surtout pas imposer aux apprenants de travailler en groupe. La tâche doit avoir un niveau de complexité suffisant afin de légitimer ce travail de groupe. Dans le cas contraire, les apprenants pourraient remettre en cause cette organisation en groupe. Pourquoi l'enseignant me demande-t-il de me mettre avec mon camarade alors que je peux aussi bien le faire tout seul ?

Le même auteur précise qu'une situation familière aux apprenants leur permet de s'engager facilement dans l'exécution des tâches. Il en parle en ces termes:

les cas suivants, entre autres, se prêtent bien à un travail en groupe, problèmes ouverts, l'énoncé est court et concerne un domaine avec lequel l'apprenant a assez de familiarité pour prendre facilement la maîtrise de la situation et s'engager dans des essais, des conjectures, etc. l'énoncé n'induit ni la méthode ni la solution et celle-ci ne doit pas se réduire à l'utilisation ou l'application immédiate des résultats vus encours, tâche complexe. Ici, complexe ne veut pas dire compliqué. C'est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, connaissances...) et externes (ressources documentaires...). Elle est une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à mettre en œuvre dans des situations variées et d'attitudes indispensables tout au long de la Vie, exercice qui demande une nouvelle réflexion et qui pourrait mettre en difficulté des apprenants ayant un faible niveau. Il suppose donc de l'entraide entre les apprenants, exercice permettant aux apprenants de s'évaluer entre eux (exemple: travail sur les règles d'accord du participe passé).

1.3.3. Le rôle des acteurs dans le travail de groupe

L'enseignement/apprentissage en contexte de grand groupe exige la présence des apprenants et de l'enseignant. Ils ont des rôles à jouer.

Ainsi, tout apprenant peut être amené à jouer les rôles suivants : chef de groupe, rapporteur, gestionnaire du temps. L'enseignant doit organiser le groupe classe en sous-groupes qu'il peut encadrer avec plus de facilité. Ses tâches se situent dans l'organisation spatiale, l'organisation des sous-groupes et le suivi-évaluation des activités.

1.4. L'organisation

Pour bien assurer une organisation efficace, l'intégration du travail en groupes est obligatoire.

Selon Céline (2016) :

Le travail en groupe doit être intégré dans le déroulement du cours. En règle générale, il est nécessaire de commencer par une phrase expliquant les conditions préalables pour bien effectuer le travail. Une explication est indispensable en amont aussi bien au niveau disciplinaire que méthodologique. Pour les aspects disciplinaires, il peut s'avérer utile de montrer un exemple à toute la classe avant que soit mis en œuvre le travail individuel sur de nouveaux documents. Il est utile de décomposer ensemble, une fois, un texte spécialisé et difficile, de travailler sur une source historique, de faire une analyse de cas ou de concevoir une carte mentale au tableau avant de confier ces tâches aux groupes.

Avant de dispenser la leçon, l'enseignant est obligé de formuler les objectifs à atteindre. Ces objectifs sont présentés aux apprenants au début de la leçon. Céline (2016) en parle :

Il est important que l'objectif soit transparent dès la phase de préparation. Les apprenants doivent être informés, au début de la séquence du travail de groupe, de l'objectif et des attentes. Le développement des compétences est très lié au fait que les apprenants sachent quelles sont les compétences qu'on leur demande d'acquérir. En annonçant par exemple aux apprenants que vous accorderez de l'importance au fait que chaque membre du groupe s'investisse et élabore une contribution personnelle, la probabilité que cette exigence soit remplie augmente énormément.

Elle continue en disant qu' :

Il faut éviter les explications trop longues lors de la phase de préparation, car celles-ci sont quelque peu démotivantes. Il suffit que les apprenants sachent de façon claire et concise ce qu'ils doivent faire, pourquoi ils doivent le faire et comment ils peuvent procéder. Lors de ces moments de transition, on peut également utiliser les fiches-apprenants adéquates. Elles sont claires et vous déchargent de cette activité.

Toute activité d'enseignement/apprentissage doit être organisée pour permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances. Ainsi, la classe pléthorique exige l'organisation des leçons et de toute la classe. Cette dernière est répartie en petits groupes.

Avant de se présenter en classe, l'enseignant doit préparer les leçons. Il est dans l'obligation de choisir le contenu matière issu de la transposition didactique, ainsi que les stratégies d'enseignement/apprentissage. Céline (2016) dit ceci :

Le plan du cours doit être connu par les apprenants (distribué et présenté lors de la première leçon) : la place du cours par rapport au programme de formation doit être clairement identifiée, de même que la place de chaque leçon au sein du cours doit aussi être précisée. Le but du cours (intention de l'enseignant) doit être explicitement exposé aux apprenants en exposant les compétences visées en formulant les objectifs d'apprentissage, en précisant les méthodes et les activités d'évaluation. Comme informations additionnelles, il est utile de donner le nom des personnes-ressources, les références (documents, livres, supports audiovisuels et le calendrier des activités).

1.5. Les stratégies de formation des petits groupes

L'enseignement/apprentissage en situation de classes pléthoriques oblige la création des petits groupes. Selon Konsebo & Sylla (2015), « l'organisation de la classe pléthorique repose sur les types de regroupements suivants : hétérogène, homogène ».

Ainsi, la formation des petits groupes dans un grand groupe n'est pas un fait de hasard. Les petits groupes sont créés en fonction des objectifs fixés par l'enseignant au préalable. Donc, l'enseignement à de petits groupes comporte ses propres caractéristiques, bénéfiques et défis, distinctifs à l'enseignement à de grands groupes.

Dans un groupe efficace, les membres contribuent à établir un climat de confiance et des normes des groupes saines, maximiser les forces complémentaires de chacun, être organisés, structurés, disciplinés, et à l'écoute, établir clairement les buts, tâches et rôles, partager équitablement les tâches ainsi qu'approche la résolution de problèmes de façon systématique.

Les groupes hétérogènes sont créés dans le but de favoriser les confrontations des démarches intellectuelles, dans les différentes matières. Ainsi, l'hétérogénéité des groupes classe est une ressource qui doit être exploitée. Aussi est-il intéressant de favoriser des configurations diversifiées qui permettent des échanges fructueux entre les apprenants.

Selon Baudrit (2007), « des ateliers de cinq ou six apprenants, aux profils divers, réunis autour de l'enseignant pour réaliser une tâche identique, favorisent utilement les échanges entre pairs ». Pour ce faire, les membres dudit groupe ou les pairs confrontent leur intelligence pour accéder à la compréhension de l'exercice, manières de faire, procédures à mettre en œuvre, attitude critique face aux démarches proposées. La section suivante nous permet d'appréhender les groupes homogènes.

Un groupe homogène est un groupe qui est composé d'éléments de même nature ou de constituants uniformément répartis. Aussi est-il de structure uniforme. Selon Lestage & Belmas (1999), « l'enseignant constitue des groupes par champs disciplinaires en fonction des niveaux des apprenants ».

De cela, lorsque les apprenants de même niveau sont répartis dans un même groupe, ils affrontent leurs connaissances de bases (prérequis) pour construire du savoir. A la fin de la leçon, les apprenants en groupes homogènes construisent du savoir, ce qui leur permet d'atteindre un autre niveau de connaissance, savoir, savoir-faire et savoir-être.

Selon Luc P. (2009), pour constituer les groupes d'expert, les apprenants se divisent en sous-groupes d'attache. Les apprenants pourront discuter du travail à accomplir et se diviser les sujets (s'il y a cinq apprenants par sous-groupe, il y aura cinq sujets par sous-groupe), à partir des consignes émises par l'enseignant. Chaque membre du sous-groupe d'attache se joint ensuite à un nouveau sous-groupe, dont les membres auront tous le même sujet à explorer. Par exemple : tous les sujets 1 ensemble, tous les sujets 2 ensemble, etc.

Chaque sous-groupe traite le sujet commun attribué pour en devenir les « experts » une fois le traitement du sujet terminé, chaque apprenant retourne à son sous-groupe d'attache, pour la mise en commun des expertises. Par la suite, chaque sous-groupe d'attache finalisera l'activité demandée et rendra compte à l'enseignant et à la classe le résultat consensuel. Il résume cette création des groupes d'experts en ces petits tableaux :

Groupe de départ, Groupe d'expertise, Groupe de départ

1	2
3	4

1	1
1	1

1	2
3	4

1	2
3	4

2	2
2	2

1	2
3	4

1	2
3	4

3	3
3	3

1	2
3	4

1	2
3	4

4	4
4	4

1	2
3	4

Les petits tableaux dessinés ci-haut précisent la façon dont on peut créer les petits groupes pour dispenser les leçons dans les classes surchargées. Cette manière de créer les petits groupes permet aux apprenants de s'entraider en construisant le savoir. Par le groupe d'expertise, les apprenants retournent dans les sous-groupes d'attache après avoir acquis des connaissances issues d'autres sous-groupes d'attache. Cet état de faire est efficace dans les leçons de vocabulaire.

Ainsi, plus le groupe est grand, plus les membres sont insatisfaits en raison des difficultés liées à la prise en charge pédagogique. Les enseignants qui veulent mettre en place des groupes de travail en classe cherchent en général à associer des apprenants assez ressemblants et en même temps assez différents pour qu'ils aient des choses à s'apprendre mutuellement.

Les groupes de besoins tendent vers une certaine homogénéité. La composition peut se faire à partir des évaluations formatives ou diagnostiques menées par l'enseignant. Si l'objectif est plutôt d'organiser des échanges, de susciter de la confrontation, l'enseignant les orientera davantage vers l'hétérogénéité.

Quand les apprenants se sont associés par affinités, le risque de conflit est faible dans ce cas et les groupes par affinités peuvent être des leviers d'apprentissage à travers le plaisir et la joie. Mais plusieurs écueils risquent d'apparaître, les apprenants jouent et chuchotent au lieu de travailler et certains apprenants peuvent se retrouver isolés (ou associés de manière contrainte avec des commandes également seuls) minant la motivation.

Selon Sylvain (2018), le travail en groupe est une activité qui favorise l'acquisition des connaissances. Ledit travail n'est pas une obligation. Il le déclare en ces termes : « La coopération est conçue comme une organisation améliorant les apprentissages. Mais elle ne peut être imposée aux apprenants qui ne partagent pas cet avis. C'est la frustration de ne pas pouvoir profiter des bienfaits des interrelations qui peut le mieux les conduire à accepter l'agir collaboratif. »

La suite tient à préciser les stratégies d'enseignement dans les classes à effectif élevé.

1.6. Les stratégies d'enseignement dans les grands groupes

Les classes pléthoriques présentent une particularité dans leur gestion. Les questions guidées et la simulation y jouent un rôle important. Selon Millis & Cotell (1998), « dans une variation de l'activité, l'enseignant fournit aux apprenants une liste de questions génériques que les apprenants utilisent pour les aider à développer des questions qu'ils se posent mutuellement ».

Ainsi, à titre d'exemple :

Quelle est l'idée principale de... ? Que se passerait-il si... ? Comment ...influence ... ?
Quelles sont les conséquences de ... ?

Ces questions peuvent servir à développer les capacités de synthèse, de comparaison et de contraste, ainsi que l'extrapolation à d'autres contextes. Les apprenants tentent de répondre aux questions en équipe de deux ou trois. Une plénière peut suivre afin de faire une mise en commun avec l'aide de l'enseignant.

La simulation est l'une des méthodes pédagogiques qui permettent aux apprenants d'intervenir en classe dans des mises en situations liées au contenu du cours. Ainsi, ils mettent en pratique les connaissances et les habiletés nouvellement acquises. Aussi s'agit-il de recréer en classe un contexte simulant le milieu où ils travailleront au terme de leur formation. En réalité, ils se préparent à intervenir adéquatement dans une situation réelle en automatisant certains gestes ou comportements qui vont au-delà de la simple mémorisation des connaissances.

Selon Hertel & Millis, (2002), « ces méthodes pédagogiques sont des moyens de rendre les apprenants plus actifs et de les motiver en mettant l'accent sur le développement de la compétence professionnelle, sur le sens donné à l'action, sur les attitudes à adopter et sur la participation ». En outre, à travers ces activités, l'apprenant est alors appelé à développer graduellement les aptitudes et les outils pour organiser ses connaissances et améliorer ses compétences.

La simulation peut également servir à préparer des stagiaires en les sensibilisant aux attentes du milieu professionnel où ils effectueront leur stage ou en les familiarisant avec le milieu de stage, l'utilisation de la simulation permet d'examiner et d'évaluer les gestes faits durant le stage et d'apporter des améliorations.

Selon Chamberland & al (2000), « la simulation se définit comme une reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité ». C'est une méthode pédagogique qui vise à recréer en classe un contexte représentant la réalité de manière objective et à laquelle l'apprenant pourrait être confronté. Outre cela, elle permet aux apprenants de mettre en pratique leurs savoirs et leurs apprentissages dans un environnement plus encadré par des règles.

Dans les classes pléthoriques, les apprenants sont répartis en petits groupes. Ils affrontent leurs connaissances de base en vue de construire du savoir collaborant. Pour Céline (2016) :

Lors du travail de groupe, les apprenants travaillent dans des groupes de trois à cinq sur une tâche, de façon responsable et collaborative. Le travail de groupe développe particulièrement les compétences sociales, mais poursuit également l'objectif d'intensifier l'apprentissage disciplinaire. Les résultats des travaux sont élaborés de façon à ce qu'ils soient présentés à toute la classe à la fin de leur conception. C'est en général l'enseignant qui planifie le travail de groupe, mais il laisse aux apprenants leur propre espace d'application. Pendant le travail, l'enseignant se met en retrait et se contente d'observer, de conseiller et d'évaluer la qualité du travail.

Selon Céline(2016), le travail de groupe renvoie à l'acquisition des connaissances, afin de développer des compétences. Elle en parle en ces termes :

Il est essentiel de différencier le travail de groupe avec document commun et celui avec documents complémentaires. De nombreuses formes d'organisation ont été développées pour la méthodologie du travail de groupe et des présentations d'apprenants, elles permettent un apprentissage orienté vers l'acquisition de compétences et de former des classes au travail collaboratif en équipes.

Le point suivant précise les bienfaits de la pédagogie de groupe.

1.7. Les bienfaits des petits groupes dans l'enseignement/apprentissage

Les bienfaits d'une classe pléthorique subdivisée en petits groupes sont multiples. Ainsi, les petits groupes permettent aux apprenants d' : apprendre mieux c'est-à-dire que l'on a l'intérêt du petit groupe et apprentissage par les pairs, apprendre ensemble cela veut dire que les apprenants sont orientés vers un but commun, les membres du groupe peuvent s'entraider et tirer vers le haut les apprenants les plus faibles, ils assurent la mise en commun des ressources cognitives, apprendre à collaborer c'est-à-dire que les apprenants vont s'habituer au débat et à la présentation de leurs opinions. Ils développent également l'empathie et l'écoute.

Selon l'anthropologue et l'enseignant Rolland (1994), pour accéder à la réussite, trois concepts entrent en jeu. Voilà comment il en parle :

La réussite d'un travail en groupe revêt trois composantes: la compétence qui renvoie au sentiment d'acquérir de la compétence par l'apprenant, la contrôlabilité qui cadre avec le fait de faire choisir le thème et les membres de l'équipe par les apprenants. Leur donner la liberté à ce sujet, valeur que l'on donne à la tâche. Les trois composantes sont liées et nécessitent un ajustement si l'une d'entre elles perd de sa visibilité.

Le même anthropologue et enseignant précise que la valeur du travail en groupe du point de vue de l'apprenant est de : « sensibiliser les apprenants aux cas concrets, d'utiliser de nouveaux espaces d'apprentissage, de travailler ensemble et collectivement. »

Aussi est-il toujours bon de connaître les avis des apprenants sur le travail en groupe. Voici justement un ressenti des apprenants que Rolland Viau a écouté lors d'un enregistrement vidéo réalisé par l'université de Savoie Mont Blanc :

L'interaction avec chacun, une façon plus naturelle de travailler, entraide entre élèves : tirer les apprenants les plus faibles vers le haut, cas concret axé sur le monde d'entreprise et non plus cours magistral avec l'enseignant, concentration : il permet de se concentrer par périodes et non en continu comme un cours théorique, frustration d'arrêter le TD en cours présentiel au moment d'arrêter le timing, voici une minuterie visuelle très pratique, nommée Time timer que l'enseignant peut avoir à sa disposition. Il permet de matérialiser le temps par une présentation visuelle et la partie visible du disque diminue au fur et en mesure que le temps s'écoule jusqu'à disparaître.

Selon Brabant J. (2013), « le travail de groupe n'est généralement pas une fin en soi. Le but de cette méthode est l'apprentissage personnel de l'étudiant. »

1.8. Les avantages du travail de groupe

Selon Barlow (1993), « le travail de groupe présente un avantage en ce sens que l'on a à vaincre la timidité et les camarades de groupes dans un groupe restreint ». Le travail de groupe favorise les interactions sociales et permet l'intégration des apprenants au sein de la classe.

Ainsi, le rôle de l'enseignant n'est pas simplement d'instruire mais de former de futurs citoyens. La coopération et le travail d'équipe sont des facteurs d'embauche et de réussite professionnelle. Il est donc nécessaire et important de commencer dès le plus jeune âge à les faire travailler en groupe.

Selon Barlow (1993), le travail de groupe « présente un avantage quantitatif très important par rapport à un cours classique c'est-à-dire que les apprenants disposent d'un temps de parole plus important ». Prenons l'exemple d'une classe de 90 apprenants. En classe entière, un apprenant disposerait idéalement de 30 secondes de parole par heure tandis que si ce même apprenant fait partie d'un groupe de cinq apprenants son temps de parole est multiplié par cinq. Il a alors 2min 30 secondes de parole ce qui n'est pas négligeable.

D'après Barlow (1993), il présente également « des avantages qualitatifs. Lors d'un travail de groupe, on peut lire l'énoncé du problème à haute voix pour faciliter sa compréhension ou clarifier ses idées ». Il est alors plus facile de s'exprimer dans un groupe restreint que devant la classe entière par timidité ou peur de moqueries. De plus, en travaillant en groupe, les apprenants apprennent à raisonner et à convaincre leurs camarades.

D'une façon additionnelle, le travail de groupe apporte aux apprenants le plaisir d'apprendre en échangeant entre eux, amène les apprenants à se valoriser, chaque apprenant apportant sa pierre à l'édifice, favorise les interactions sociales et permet l'intégration des apprenants au sein de la classe. Le travail en groupe permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances en s'entraidant. Selon Céline (2016) :

Les groupes de travail bien organisés et collaboratifs constituent une méthode de travail appréciée par de nombreux apprenants. Ils peuvent s'entraider, lier et consolider des contacts et ne se sentent pas mis sous pression par l'enseignant. Les apprenants programment, apprennent selon leur propre organisation. Ils peuvent, au sein du groupe, se charger de tâches correspondant à leurs talents et leurs intérêts. Dans le groupe, les apprenants développent un sens aigu de la confiance en soi. Étant liés par un objectif commun, ils ont davantage d'audace et ont moins peur des erreurs. Les groupes transmettent aux apprenants l'idée que l'on peut surmonter ensemble des tâches et des problèmes qui vous dépassent quand vous êtes seul.

Pour l'enseignant, le travail en groupe facilite la mise en pratique des connaissances acquises. Selon Céline (2016) :

Dans un cours actionnel, le travail de groupe a une signification particulière, car il promeut le principe d'apprendre en faisant. Les nouvelles connaissances acquises de façon théorique sont ici mises en pratique. Un bon travail de groupe encourage le développement de compétences à plusieurs niveaux. Les compétences spécifiques, de jugement, méthodologiques et sociales peuvent être mises en œuvre dans le même processus de travail, avec à chaque fois des changements de perspectives. Aussi disons-nous que dans le monde du travail, pouvoir travailler en équipe est devenu une des qualités les plus importantes. Elle n'est pas seulement primordiale pour une vie professionnelle réussie, mais offre également la garantie qu'une personne ne souffre pas dès le plus jeune âge d'isolement social.

Le travail en groupe offre de bon moment d'enseignement/apprentissage en ce sens que les apprenants s'entraident. Pour Luc Van Campenhout (2011) :

Dans un groupe, l'hétérogénéité des apprenants au sein d'un groupe s'avère être un avantage tandis qu'elle est à peine gérable dans le cadre du cours magistral. Les apprenants les plus doués peuvent devenir des coachs d'équipe. Les plus faibles obtiennent de l'aide d'apprenants du même âge d'une façon que l'enseignant ne pourra jamais apporter. Le travail de groupe offre en outre de nombreuses possibilités de travail différencié, homogénéité ou hétérogénéité, intérêt ou choix par hasard, exigences similaires ou différentes selon le degré de difficulté, guidage similaire ou différent, en travail partagé ou en travail commun, filles et garçons.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, le rôle de l'enseignant est d'instruire ses apprenants mais aussi de les éduquer dans le bon sens. Selon Meirieu (1993), l'enseignant est appelé à « ouvrir chacun à de nouveaux horizons, susciter en chaque élève de nouveaux désirs et l'engager vers de nouveaux savoirs. »

Le travail de groupe permet aux apprenants de constater mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné. Langevin (1993) précise que « Cette confrontation avec d'autres points de vue entraîne l'apprenant à considérer une situation sous différents angles, à découvrir sa signification de la matière apprise et à développer sa pensée critique. »

A l'aide de ces interactions, les apprenants progressent de manière plus consciente et donc plus efficace. La pédagogie de groupe permet la progression de chaque apprenant à l'intérieur du groupe. C'est l'objectif de l'enseignant. C'est ce que Piaget (1983) appelle « le conflit sociocognitif, l'idée que chaque esprit ne se forme qu'en se frottant à d'autres esprits ». Cette pratique d'enseignement-apprentissage contribue à la construction par les apprenants de leurs propres connaissances. C'est ce que Piaget (1983) appelle « le constructivisme ».

Le travail de groupe a donc un effet bénéfique voir primordial sur la construction des savoirs. En demandant aux apprenants d'interagir, nous leur faisons développer une nouvelle compétence de communiquer. En effet, lorsque les apprenants travaillent en groupe classe, ils ne doivent pas discuter entre eux. Les discussions deviennent une source de punition contrairement au travail de groupe où les échanges sont plébiscités. Dans ce cas-là, communiquer devient une source d'enrichissement. En mettant nos apprenants en groupe, nous souhaitons leur permettre de partager leurs savoirs pour qu'ils approfondissent leurs connaissances et ainsi, qu'ils gagnent en confiance.

Pour que le travail de groupe soit efficace, d'après Barlow & Meirieu (1993) il faut :

Un réseau de communication homogène, dans lequel chaque participant est tenu d'échanger avec les autres, les matériaux de travail, les informations, les éléments ou les données nécessaires à l'élaboration du projet doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requiert en elle-même la participation de chacun, un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre.

En plus de cela, Ces modes de fonctionnement s'accompagnent de plusieurs opérations mises en place dans le groupe pour atteindre les objectifs demandés par l'enseignant. On peut en lister au moins quatre : la déduction, la conclusion de plusieurs propositions ; l'induction, à partir d'un ou plusieurs exemples, on doit proposer une règle générale ; la dialectique, mise en relation de plusieurs idées pour aboutir à une preuve ; la créativité, chaque individu trouvera sa propre solution.

Selon Barlow(1993) : « La déduction, l'induction et la dialectique sont des pensées convergentes. C'est-à-dire qu'elles permettent de résoudre des problèmes qui n'ont qu'une solution ». Après avoir essayé diverses méthodes, les apprenants doivent converger vers la même solution. La créativité est une pensée divergente. La solution des problèmes ne peut pas être anticipée.

Comme nous venons de le voir, le travail de groupe est bénéfique pour tous les apprenants mais il a également une autre portée pour les apprenants décrocheurs. En effet, pour Reid & al. (1993) : « Chez les apprenants démotivés et décrocheurs, on constate trop souvent un profond sentiment d'aliénation relié à la conviction de ne pouvoir exercer aucun pouvoir sur l'école, en débutant par l'impuissance que ceux-ci éprouvent depuis leur premier échec ». Faire travailler les apprenants en groupe leur permet de gagner en autonomie de par le nombre d'apprenants restreint et de s'impliquer dans la vie de classe. De surcroît, chaque apprenant partage et développe ses capacités, ce qui lui permet de gagner en assurance.

1.9. Les inconvénients du travail de groupe

Le travail en groupe n'apporte pas de bon rendement lorsque sa gestion n'est pas efficace. Selon Barlow (1993), « il existe la dérive économique où les apprenants partagent le travail au sein du groupe en fonction des compétences de chacun ». Cette situation provoque un déni de l'apprentissage car ils divisent les tâches pour un bon rendement avec le moins d'efforts possibles. Cette organisation est ce qu'on appelle une pédagogie de rebours puisque les apprenants ne progressent pas. Il parle aussi de la « dérive fusionnelle où le travail en groupe permet aux apprenants d'échanger, de discuter entre eux et de détendre leurs idées ».

Cependant, il arrive que les apprenants soient trop bavards dans l'échange et la discussion. Ils s'éloignent du travail demandé et passent juste un bon moment entre eux. Le groupe devient un groupe de loisir et non un groupe de travail. L'objectif n'est donc plus atteint. Ainsi, il faut être prudent lors de leur mise en pratique. En effet, il est possible que le travail de groupe n'apporte pas aux apprenants toutes les connaissances espérées. Donkèle (2007), décrit quant à lui « la dérive possible de la part de l'enseignant en ce sens que l'enseignant, par peur de perdre la classe, se montre extrêmement dur ». L'enseignant peut se comporter de manière trop amicale avec les apprenants et finit par perdre toute crédibilité, voire toute son autorité et sa classe tend vers l'échec.

1.10. L'enseignement par petits groupes

L'enseignement/apprentissage en groupes permet aux apprenants d'être autonomes et responsables. Selon Debbie (2016), « les enseignants en contexte de petits groupes doivent adopter des stratégies permettant de responsabiliser les comportements et les apprentissages des apprenants ». Pour tenir un enseignement en petits groupes, l'enseignant est dans l'obligation de répondre aux questions suivantes : comment trouver le temps d'enseigner par petits groupes ? Comment améliorer son organisation ? Comment structurer le contenu de la leçon à dispenser ? Comment motiver les apprenants pour qu'ils puissent construire le savoir ?

Les apprenants seront en effet motivés pour apprendre. S'ils sont motivés, ils s'auto-disciplineront. Dans la classe, l'enseignant doit en quelque sorte greffer les apprentissages scolaires (lire, écrire, compter, raisonner, respecter autrui) sur des sujets de leçons qui motivent les apprenants. Le travail en groupe joue un rôle incontournable dans l'autonomie, le respect d'autrui et la construction du savoir par les apprenants.

Selon Debbie (2016), l'enseignement en contexte de petits groupes doit se poser également cette question : « comment différencier l'enseignement de manière à répondre aux besoins de tous les apprenants ? » Il est certain que l'enseignant en contexte de classes pléthoriques doit maîtriser plusieurs stratégies d'enseignement-apprentissage en vue d'assurer la bonne gestion de sa classe.

1.10.1. Les techniques d'animation en contexte des classes nombreuses

Dans les grands groupes, les stratégies d'animation jouent un rôle incontournable. Le sens du concept « stratégie » varie selon que l'on considère l'apprenant ou l'enseignant. Pour l'apprenant, la stratégie est une méthode ou une technique qu'il pourrait utiliser pour apprendre une langue en l'occurrence de la manière de mémoriser, parler la langue avec les locuteurs natifs en leur demandant si possible de le corriger, apprendre un peu tous les jours plutôt que de manière irrégulière, etc. sont pour lui des « stratégies » d'apprentissage.

Du côté de l'enseignant, les stratégies sont des méthodes didactiques qu'il va utiliser pour le groupe ou la personne qu'il enseigne, en prenant en compte l'homogénéité ou hétérogénéité du groupe, leur âge, origine géographique, conseils didactiques ou explicites selon la maturité des apprenants. En petits groupes, le travail des apprenants est à la fois un moyen, une méthode pédagogique. Il revêt un caractère stratégique.

En tant que stratégie d'enseignement-apprentissage ou moyen, le travail des apprenants n'a de sens que par rapport au but ou objectif que l'on s'est fixé. C'est effectivement au nom de l'efficacité qu'on choisit d'avoir toujours recours à un moyen plutôt qu'à un autre.

Pour les méthodes inductives ou actives, Elles partent du connu pour arriver à l'inconnu, du particulier pour aller au général et du concret pour aller vers l'abstrait. Elles utilisent des techniques pédagogiques de l'ordre de la découverte. Selon Céline (2016) :

Les apprenants apprennent en accomplissant des actions, ils entrent en contact avec l'objet de la connaissance. Ils apprennent en partageant leurs connaissances et leurs expériences entre eux et avec l'enseignant. Ils utilisent davantage l'approche inductive. Les apprenants sont motivés et s'intègrent au processus. Ils apprennent. C'est un apprentissage concret, affectif et pratique tandis que l'enseignant facilite l'appropriation de la démarche par les apprenants qui sont invités à prendre des initiatives à mener des idées nouvelles.

Quant aux Méthodes déductives ou passives, on part de l'inconnu pour arriver au connu, débute par le général pour aller au particulier et part de l'abstrait pour s'appliquer au concret. Elles utilisent des techniques pédagogiques de l'ordre de l'exposition des faits. Pour Céline (2016) :

Les apprenants écoutent, répètent, se rappellent (mémoire). Ils suivent le trajet de l'enseignant. L'intégration de la connaissance se fait par réception. Les apprenants ne sont pas nécessairement appelés à contribuer et participer. Ils sont dépendants de l'enseignant qui contrôle la démarche d'enseignement. L'enseignant apporte des connaissances. Il ne fait pas nécessairement appel à l'expérience des apprenants. Ils n'ont pas à réagir. Ils utilisent de préférence une approche déductive. Le cours, la démarche est difficile à suivre. Les apprenants sont souvent distraits et rêveurs avec un enseignant qui n'a pas l'art de donner de la vie au cours (rendre vivant). L'apprentissage est surtout intellectuel. Le renforcement des nouvelles connaissances demande un temps supplémentaire. La salle demeure un lieu de présentation partielle de l'objet d'apprentissage. On apprend souvent à la maison, mémoriser sans comprendre.

Ainsi, pour dispenser une leçon en classes nombreuses, l'enseignant peut avoir recours aux techniques d'animation ci-après :

Le jeu de rôle est une stratégie d'enseignement qui permet aux membres du sous-groupe de se mettre dans la peau d'autrui et de rendre vivantes, par la mise en scène, des situations relatées par écrit. Il a l'avantage de paraître d'abord comme un jeu, alors qu'à la même occasion les apprenants qui jouent se mesurent et se confirment. Ceux qui assistent à la mise en scène développent l'esprit critique dans la mesure où ils doivent juger les réactions, les attitudes, les arguments avancés par les acteurs.

Pour être efficace, le jeu de rôle doit suivre les étapes suivantes : choix de la situation ou du sujet, la situation est généralement choisie par l'enseignant. Mais, peut-elle être proposée par les apprenants en fonction de leurs expériences ou des problèmes de leur milieu, choix des personnages, les apprenants se proposent de jouer les rôles des différents personnages, Canevas qui consiste à déterminer l'essentiel du jeu que les acteurs doivent exécuter. Elle reflète le contenu des propos des différents personnages. Dramatisation ou mise en scène, le dialogue doit se dérouler à la lumière des indications fournies par le canevas. L'enseignant pose des questions pour amener les apprenants à s'exprimer sur les arguments des acteurs par rapport à la situation de départ ou le sujet. Évaluation, l'enseignant pose des questions pour que les apprenants apprécient les attitudes des acteurs par rapport à la situation.

Le mini drame est une stratégie d'enseignement similaire au jeu de rôle. L'une des différences avec ce dernier est que les apprenants ne préparent pas du tout la dramatisation. Aussitôt que la situation et les consignes sont données, des apprenants volontaires improvisent la scène en jouant. À ce moment les autres apprenants écoutent, observent et notent tout ce qui se passe. Après les jeux, l'enseignant engage une discussion sur ce qui s'est passé et les apprenants dégagent une conclusion sous sa direction.

L'étude de cas consiste à utiliser une situation réelle, un vécu, transcrit sous forme visuelle, orale ou écrite dans le but de favoriser des acquisitions. Un cas peut déboucher sur une appréciation globale ou une prise de décisions. Dans cette technique on peut noter les étapes suivantes : la prise de connaissance de cas (lecture, visionnement d'un film, audition d'un enregistrement), un questionnement pour compléter la compréhension du cas, l'exposition des opinions, l'analyse détaillée des opinions avec un retour aux informations contenues dans le cas. Selon Chamberland (1995), « la proposition d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires, cadre avec l'étude de cas ».

Le mini cas est une stratégie qui consiste à diviser le groupe classe en sous-groupe de 7 à 8 apprenants et de donner à chaque sous-groupe une partie du thème. Ainsi, tous les sous-groupes réfléchissent sur des sous thèmes se rattachant au thème général. La plénière, permettra de déboucher sur une synthèse du thème.

Le brainstorming ou la recherche collective d'idées, de l'anglais « Brain », cerveau et « storming », tempête, est une stratégie qui stimule l'imagination. Ainsi, consiste-il à recueillir d'un public d'apprenants des idées par rapport à un problème posé, à un objectif défini, à demander à chacun de dire tout ce qui lui passe par la tête sans censure, l'examen critique des propositions étant remis à plus tard.

Il revient alors à l'enseignant de donner des consignes claires pour faciliter l'analyse du sujet, la collecte, la sélection et le classement des idées. Elle est très indiquée quand on veut faire produire par un groupe le maximum d'idées originales.

Il procure également aux apprenants la possibilité de lancer le plus grand nombre d'idées possibles en un laps de temps. Après avoir collecté les réponses, une discussion avec tout le groupe-classe est engagée pour juger et comprendre les idées émises, quitte à formuler une réponse collective qui requiert un consensus. Son application est basée sur deux principes : toute forme de jugement doit être évitée durant son opération, c'est le nombre d'idées qui permettra d'aboutir à la qualité.

Toutefois, des difficultés peuvent surgir. Les apprenants peuvent s'écarter du sujet. L'enseignant doit interrompre les échanges pour redéfinir plus clairement le sujet. Les apprenants peuvent avoir du mal à réagir parce qu'ils ne sont pas suffisamment formés sur le sujet. L'enseignant doit formuler quelques propositions susceptibles de stimuler leur réflexion.

Pour l'exposé, un groupe d'apprenants traite et présente un thème donné devant le groupe classe. Les participants ont la possibilité de poser des questions ou d'intervenir dans le débat. Il permet aux apprenants d'organiser leurs opinions. Les apprenants développent les compétences langagières en l'occurrence de la prise de parole en fournissant des arguments convaincants.

Le Philips 6/6 consiste en une recherche en temps limité de six minutes et par petits groupes de six personnes. L'enseignant prépare le thème de la discussion et prend soin de le décomposer en sous questions précises. Pour chacune des questions les participants se concertent en sous-groupes. Au terme de la discussion, l'un des membres de chaque groupe fait le rapport, en une minute, et le présente au groupe. Cette technique peut permettre de connaître les représentations des apprenants sur le nouveau thème que l'on va aborder.

L'enseignement mutuel consiste à responsabiliser certains apprenants en les confiant une part des tâches incombant normalement à l'enseignant. Ainsi, dans une classe, on peut avoir, en fonction de leurs compétences avérées, de leurs motivations, des apprenants responsables des leçons de français. Leur rôle est d'aider les étudiants les plus faibles de comprendre leurs leçons et traiter les exercices. Il a comme variantes, la dyade qui est une cellule d'apprentissage où deux apprenants s'interrogent sur une matière préparée individuellement, le tutorat qui se pratique avec un tuteur de niveau égal ou avancé qui encadre le groupe et qui rend compte à l'enseignant.

La leçon débat consiste à séparer la classe en sous-groupes importants et à mettre les apprenants en situation d'avoir à résoudre un problème. Chaque groupe propose ses hypothèses puis les confronte à celles des autres pour parvenir à une solution. Le débat permet aux apprenants de développer leurs compétences dans la communication en français.

Dans un groupe d'apprentissage, l'animation est un élément très pertinent. Ainsi, l'animation d'un groupe d'enseignement-apprentissage comporte trois étapes. La préparation, l'animation comme telle et l'évaluation. Les types d'activités sont possibles pour rendre l'enseignement dynamique et pour favoriser l'engagement des étudiants dans un petit groupe.

Quelques éléments sont à considérer dans l'enseignement en classe nombreuse selon Dominique (2019) :

La planification consiste à identifier les objectifs clés et les résultats d'apprentissage, les contenus clés et les activités d'apprentissage à développer pendant le déroulement de la leçon. Elle consiste à anticiper les défis possibles lors de l'animation, être sensibles aux différences culturelles et aux différents besoins d'apprentissage, préparer une liste de mots ou concepts clés pour aider les apprenants à bien saisir les fondements du sujet de la leçon et à organiser les questions ainsi que les activités du plus simple au plus complexe.

La planification consiste également à réfléchir à la façon de formation des groupes, au hasard, en fonction de la proximité (assis ensemble) des forces complémentaires, de diversités, etc. et à préparer les directives écrites pour chaque activité, pour le même auteur.

Il précise que pour l'animation, juste après la présentation, l'enseignant est dans l'obligation de : partager les objectifs, les règles et expliquer l'activité, la mettre en contexte par rapport à l'ensemble du cours, valider les attentes et le climat : état du groupe et de ses membres à des moments clés ou lors d'évènements forts, donner le temps aux apprenants de réfléchir individuellement avant de discuter, partager en paires avant de discuter en groupes pour les sujets plus complexes, attribuer des rôles ou tâches dans le sous-groupe : animateur, secrétaire, présentateur, le chargé du timing, etc. Ceci permet d'assurer une contribution plus

équilibrée et responsabiliser les membres du groupe, circuler pendant l'activité pour répondre aux questions, surveiller les discussions, soutenir et encadrer, être attentifs aux indices verbaux ou non verbaux qui pourraient vous inciter à intervenir pendant l'activité, rassembler le groupe classe pour faire ressortir les éléments clés et les apprentissages à la fin de l'activité.

A propos de la correction par pair, au cas où l'enseignant demanderait aux apprenants d'agir à titre de correcteur du travail d'autres apprenants, ceux-ci sont à évaluer la qualité du travail effectué. Or un tel exercice leur est doublement profitable, ils reçoivent d'une part la rétroaction sur leur travail qui s'en verra améliorer. D'autre part, développent-ils leur capacité d'analyse critique. Cette dernière leur permet également de mieux évaluer la qualité de leur propre travail.

Pour l'activité, les apprenants doivent remettre leur travail écrit à un autre apprenant, avant la remise finale. Le travail est alors révisé et commenté par un pair, lorsque les apprenants reçoivent les commentaires et les suggestions, ils peuvent effectuer des modifications à leur travail avant de le remettre à l'enseignant. Ce dernier peut prévoir une période en classe où les apprenants discutent avec leur correcteur.

La vérification des notes est une stratégie dans laquelle l'enseignant demande aux apprenants de se mettre en dyade avec un voisin et de comparer leurs notes, en se concentrant sur la synthèse des informations clés et les idées fausses qu'il pourrait y avoir. Les apprenants peuvent également générer des questions ou résoudre un problème posé par l'enseignant. L'exercice peut être réalisé en deux ou trois minutes.

Il est important de se rappeler que les apprenants ne donnent pas leurs notes à leur partenaire, mais qu'ils travaillent ensemble pour combler les lacunes dans leur compréhension de l'information. De cette façon, l'enseignant peut aider à apprendre en prenant de bonnes notes, ainsi que de surveiller si les apprenants sont capables d'identifier les concepts clés dans le contenu de la leçon.

1.11. L'évaluation dans les classes pléthoriques

Chaque activité d'enseignement/apprentissage doit être évaluée. Selon Céline (2017) :

Il existe plusieurs modes d'évaluations, l'hétéro-évaluation, pendant le travail de groupe, l'enseignant circule dans la classe et évalue le travail des différents groupes à partir des critères qu'il a prédéfinis, l'auto-évaluation, chaque groupe s'évalue lui-même à l'aide d'une grille d'évaluation distribuée au préalable par l'enseignant, la Co-évaluation, lors de la mise en commun, chaque groupe juge les autres groupes sur les critères définis à l'avance par l'enseignant.

Ainsi, il est évident que l'évaluation peut prendre plusieurs formes en l'occurrence de l'évaluation diagnostique, l'enseignant évalue les différentes méthodes et stratégies de travail de groupe mais aussi le climat de celui-ci. De check-list, à partir d'une liste de compétences à acquérir définie par l'enseignant. Ce dernier coche sur sa grille d'évaluation dès qu'une compétence est acquise. L'auto-évaluation, les apprenants doivent remplir un questionnaire préparé par l'enseignant suivant les compétences ou/et connaissances acquises.

L'évaluation est pertinente pour chaque enseignement-apprentissage. Elle consiste à procéder à un retour sur la ou les discussions avec les apprenants pour en déceler les éléments positifs et négatifs, les temps morts, discussions intenses, niveau de confort, amélioration souhaitée et autres suggestions. Ainsi, s'il est question d'évaluer la participation des apprenants, il existe des grilles permettant de le faire de façon structurée et objective. Aussi faut-il évaluer l'animation, les activités et leur impact en l'occurrence de la planification, du processus, des résultats, des apprenants dominants ou actifs et inactifs ; pour améliorer le cours en sa gestion de la qualité. L'enseignant en modifie les activités pour la prochaine fois.

D'une façon brève, nous en déduisons qu'enseigner à de petits groupes favorise de façon générale les interactions avec l'enseignant et entre les apprenants. Ce mode permet d'approfondir les apprentissages. Les petits groupes présentent des caractéristiques spécifiques, des avantages, mais aussi des défis.

Au sein du processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation peut être individualisée ou collective. L'évaluation individuelle consiste, pour un enseignant, à interroger nommément chaque élément du groupe afin de suivre à travers ses progrès l'acquisition des connaissances et cela à l'issue des activités menées.

Cependant dans le cas d'une évaluation sommative, la correction peut être faite par un groupe mais dans les conditions impératives suivantes : l'auteur de la production fait partie du groupe, les copies de tous les membres du groupe sont successivement évaluées, les critères d'évaluation sont nettement définis, la note mise est justifiée pour une appréciation collective.

Dans l'optique de renforcer l'esprit d'entraide et de solidarité au sein du groupe, l'enseignant organisera de temps en temps des exercices pour le groupe. Il pourra aussi interroger les apprenants pour le compte du groupe. L'évaluation collective nécessite l'implication des apprenants dans la correction et la notation de leurs propres devoirs (ou une précorrection par eux). Exemples d'évaluation collective - devoirs de groupe, exposés projets, etc.

L'évaluation peut être différée ou immédiate. Même différée, la correction ne doit pas prendre trop de temps sinon l'évaluation perd en efficacité et ne joue plus son rôle dans toutes ses dimensions. Pour le choix relatif des devoirs à corriger, suivant une certaine programmation, l'enseignant fait une correction rotative des devoirs. Cette rotation portera sur un groupe des apprenants de la classe et de la nature des travaux. Le choix de la rotation se fait d'une manière consensuelle pour acquérir l'adhésion de tout le groupe classe.

Lors de l'évaluation, le rôle de l'enseignant est incontournable. Selon Barlow (1993) pendant le travail de groupe, l'enseignant joue plusieurs rôles quand il évalue à l'instar de :

prévenir les apprenants du temps qu'il leur reste, contrôler que toutes les tâches demandées aient été faites durant le temps imparti, observer le comportement de chaque apprenant et son implication, vérifier que les consignes soient respectées, préciser le rôle de chaque membre du groupe, agir sur la vie affective du groupe quand cela est nécessaire, apporter son aide si les apprenants en éprouvent le besoin.

1.12. Le travail de groupe

Le groupe de travail est un excellent outil pour avancer sur des sujets difficiles. Il s'agit d'associer des compétences et énergies pour produire mieux et plus ne le ferait chaque apprenant pris individuellement. L'intérêt est de mobiliser la puissance du collectif pour résoudre des problèmes, détecter et tirer profit d'opportunités. Selon Régine (2008), « l'enseignant en contexte de grand groupe doit choisir le problème, poser le problème, analyser la situation et appliquer les solutions. »

Ainsi, pour construire un groupe performant, plusieurs points sont à prendre en considération pour que le travail formé soit efficace. L'on a entre autres, des profils d'horizons différents, la diversité de point de vue, d'expérience et de compétence est un atout majeur pour faire avancer l'acquisition des connaissances et développer des compétences.

De plus, la taille idéale du groupe est à définir selon les tâches à exécuter notamment de : la diversité des compétences à intégrer, les enjeux du travail à mener, l'étendue du rôle de chacun, le temps disponible pour dispenser la leçon. Selon Sylvain (2018), « il convient de créer des groupes restreints de plus de trois et de moins de six apprenants pour être efficace sur une tâche. »

CHAPITRE 2. L'ENQUÊTE MENÉE SUR LA GESTION DES CLASSES NOMBREUSES PAR LA PEDAGOGIE DE GROUPE

Toute recherche exige une procédure et une méthode qui lui sont adéquates. C'est dans cette perspective que le deuxième chapitre précise les procédures mises en œuvre pour recueillir les informations en rapport avec la gestion des classes nombreuses par la pédagogie de groupe : enquête menée en classe de 7^{ème} année fondamentale de la DCEN Muha. Dans ce chapitre, il est question de présenter les approches méthodologiques de l'enquête, l'identification de la population de l'enquête, la délimitation du terrain, la précision de l'échantillon retenu et les résultats de l'enquête.

2.1. Les approches méthodologiques de l'enquête

Tout travail de recherche mérite d'être entrepris après la détermination de la méthode de recherche. Ainsi, Magnier P-R. (1985), le concept « méthode » vient du latin « methodus » qui signifie chemin, marche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance, la démonstration d'une vérité. C'est l'ensemble de règles qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat. Dans le même ordre d'idées, Mucchielli (1975), distingue des catégories de méthodes d'enquête : les méthodes d'observation, les méthodes d'interview.

Selon le même auteur, les questionnaires sont des outils de recherche qui se présentent en deux genres : le questionnaire dit auto administration (le questionnaire est donné à un sujet qui doit y répondre) et le questionnaire par l'enquêteur (l'enquêteur pose des questions et note les réponses).

2.1.1. La méthode de collecte des données d'enquête

La méthodologie de recherche se focalise sur la méthodologie de recueil des données et la méthode d'analyse. Pour avoir des données d'analyse, nous avons eu recours à deux outils : le guide d'entretien et la grille d'observation des pratiques de classe.

Le recueil des données s'est fait à l'aide de l'enregistreur et d'un carnet des notes pour rédiger les éléments complémentaires. Les données recueillies sont analysées quantitativement et qualitativement. Nous tenons à signaler que la méthode d'analyse documentaire a mis l'accent sur la documentation qui s'est faite dans les dictionnaires, les ouvrages, les articles, les revues, les documents officiels, les sites internet, les thèses ainsi que les mémoires. La partie théorique est rédigée à la base desdits documents.

De plus, C'est l'enquête par entretien qui a été choisi comme approche de collecte des données. Comme l'a signifié Del Bayle (2000) « l'enquête par entretien est une démarche de l'observateur qui consiste ici à aller interroger des individus pour extraire de leurs réponses les informations que l'on recherche sur les phénomènes étudiés ».

Au sens scientifique, l'entretien est une méthode de recherche et d'investigation. Par le biais de cette méthode, l'enquêteur cherche à obtenir des informations sur les attitudes, les comportements, les représentations d'un ou de plusieurs individus dans la société.

A propos de cette méthode, Luc Van Campenhout (2011), signale qu'elle permet « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences ».

Pour bien mettre en œuvre cette méthode de recherche, les questions de l'entretien se préparent avant sa mise en place. En effet, avant d'aller sur le terrain, j'ai élaboré une série de questions qui m'a servi de guide tout au long de l'entretien.

Il existe trois types d'entretien, à savoir l'entretien non-directif, l'entretien directif et l'entretien semi-directif. Dans l'entretien non-directif, l'enquêté annonce le thème de l'entretien sans poser de questions directes. Il donne à l'enquêté la liberté d'organiser son discours comme il le souhaite. Le rôle de l'enquêteur, dans ce cas, n'est pas d'encourager l'informateur à parler. Au contraire, il doit adopter une position neutre. Et il doit apparaître comme une personne capable d'écouter et d'accepter les propos des informateurs.

Ainsi, l'enquêteur peut-il intervenir mais uniquement pour manifester son accord (à travers des termes comme oui, je vois, je suis d'accord, ensuite). L'avantage de ce type d'entretien est qu'il est accessible à plusieurs personnes car il ne nécessite pas de compétences particulières. Cependant, il a l'inconvénient de ne pas délimiter le sujet précis sur lequel l'informateur va parler. De ce faire, selon Blanchet & Gotman (2010), l'informateur aborde le thème de l'enquête de manière générale.

L'entretien directif se rapproche de la méthode de recherche par questionnaire. En effet, avant d'aller sur le terrain, le chercheur établit une série de questions précises qu'il va poser aux interviewés. Dans un souci de comparer scientifiquement les données, le chercheur va poser les mêmes questions à tous les interviewés. Certes, ce type d'entretien est sécurisant pour le chercheur. Ce dernier arrive avec une série de questions préétablies.

Mais, comme l'ont signifié Blanchet & Gotman (2010), l'enquêteur ne laisse qu'un petit large de manœuvre à l'enquêté. À cause des limites que lui pose l'enquêteur, l'enquêté n'aura pas une grande liberté pour s'exprimer.

L'entretien semi-directif se situe entre l'entretien directif et non-directif. Il se caractérise par le fait qu'il laisse à l'interviewé un espace assez large pour donner son point de vue. L'enquêteur pose des questions et laisse l'enquêté répondre en toute liberté. Le rôle de l'enquêteur dans ce type d'entretien est d'encourager l'interviewé à parler et à donner davantage d'information sur la thématique de sa recherche. Selon Blanchet et Gotman (2010), Les questions posées dans ce type d'entretien sont relativement ouvertes. L'enquêteur doit les recentrer afin de ne pas perdre de vue l'objectif qu'il s'est fixé.

En mettant en œuvre cette méthode de recherche, j'ai privilégié l'entretien semi-directif en ce sens qu'il permet à l'enquêté de s'exprimer librement et dégager son point de vue. Toutefois, bien que le guide d'entretien soit riche dans la collecte des données, des conseils pratiques sont donnés par les spécialistes en vue de le rendre efficace.

Ainsi, selon De Landsheere (1982) : « Tout questionnaire doit être essayé avant d'être répondu. On doit motiver le sujet en lui expliquant pourquoi on sollicite la collaboration ; il faut choisir les questions en fonction de l'objectif poursuivi et des personnes qui doivent y répondre ».

Il est par conséquent essentiel de bien préparer le guide d'entretien de façon à éviter l'incompréhension ou l'équivoque de la part du répondant.

Del Bayle (2000) dit que « ce procédé présente de sérieux avantages qui le font très pertinent. Un premier avantage est la rapidité, c'est certainement le procédé d'enquête qui est le plus rapide. » Un deuxième avantage tient au fait qu'avec ce procédé le pourcentage des non réponses est nettement moindre qu'avec les autres techniques de collecte. Il permet aussi de limiter les risques de contamination entre les questions, dans la mesure où le sujet interrogé ne prend pas connaissance de l'ensemble du questionnaire et se voit poser les questions l'une après l'autre. Selon Del Bayle (2000) : « D'un point de vue pratique, l'enquête par entretien peut permettre de commencer dès l'enquête la codification des réponses, dans la mesure où l'enquêteur peut coder la réponse recueillie en la transcrivant : par exemple, en enregistrant non son contenu littéraire mais le chiffre qui lui correspond dans le code de la question. »

2.2. La population de l'enquête

2.2.1. La délimitation du terrain

L'enquête par l'entretien et l'observation des pratiques de classe a été menée auprès des enseignants de français dispensant des leçons dans les classes pléthoriques de 7^e année des écoles fondamentales de la mairie de Bujumbura au sein de la Direction Communale de l'Education de Muha.

Ledit terrain de recherche a été choisi suite à la présence des classes pléthoriques que nous avons observées pendant la réalisation de nos stages de fin d'études de master en didactique du français langue étrangère.

La totalité du nombre des unités représente la population de l'enquête. Rongere (1971) en parle en ces termes : « la population d'enquête est le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ».

Ainsi, le thème de la présente recherche porte sur la gestion des classes nombreuses par la pédagogie de groupe : cas de l'enseignement/apprentissage du FLE, enquête menée en classe de 7^{ème} année fondamentale de la DCEN Muha. La population d'enquête est alors l'ensemble d'enseignants du français en 7^{ème} année fondamentale de ladite DCEN. Le tableau y relatif est présenté en annexe.

Tenant compte du temps attribué à ce travail de recherche, nous avons impérativement eu recours à l'échantillonnage. Cette pratique est habituelle pour d'autres chercheurs, parce que Bardin (1977) en parle en ces termes « il est rare qu'une enquête puisse être menée auprès de l'ensemble de la population que l'on désire étudier ». C'est dans cette perspective que nous avons jugé bon d'échantillonner.

Cette classe de 7^{ème} a été choisie pour identifier le degré d'acquisition des connaissances des apprenants qui se préparent pour le concours national et les stratégies d'enseignement-apprentissage mise en œuvre par les enseignants en classes nombreuses.

La préparation de l'entretien implique également la sélection des personnes à interroger. J'ai interviewé uniquement les personnes qui ont probablement des informations sur mon objet de recherche. À ce propos Anger (1997) indique que « le chercheur interroge telle personne parce que cette personne possède telle caractéristique, parce qu'elle appartient à telle couche sociale, parce qu'elle a connue tel type d'expérience ». La suite précise l'échantillon de l'enquête.

2.2.2. L'échantillon de l'enquête

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la définition du vocable l'échantillon. Le choix de l'échantillon a été réalisé en référence aux avis des différents auteurs sur le choix de l'échantillon. Ainsi, selon Del Bayle (1978) :

Il s'agit de savoir dans quelle mesure l'échantillon construit est valide: c'est-à-dire dans quelle mesure il reproduit les caractéristiques de l'univers, ce qui permettra d'extrapoler à celui-ci les résultats obtenus par l'enquête. Cette représentativité de l'échantillon est fonction de deux facteurs, la taille de l'échantillon et la rigueur avec laquelle les techniques de construction de l'échantillon sont mises en œuvre.

Il ajoute que : « La loi des grands nombres permet d'affirmer que plus la taille de l'échantillon est grande, plus il y a de chances pour que la structure de l'échantillon reproduise la structure de l'univers ». Nous en déduisons que l'analyse et l'interprétation de l'échantillon bien choisi permettent de dégager les résultats applicables sur la population entière. Ainsi, la définition dégagée par Mucchielli (1975) a inspiré le choix des établissements qui ont fait objet de notre enquête. Selon cet auteur, le choix d'un échantillon consiste à : « limiter l'enquête au petit nombre de personnes (...) qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête ».

Dans le même ordre d'idées, Javeau C. (1972) précise qu'« un échantillon de 1/20 de la population parente, quand il est tiré au hasard, est suffisamment représentatif de celle-ci ».

En tenant compte des définitions citées ci-haut et les opinions de Mucchielli (1975) disant que : « l'échantillon est une partie d'une quantité permettant par appréciation de connaître la totalité de la chose », nous avons travaillé sur 1/5 des écoles ayant la classe de 7^{ème} année au sein de la DCEN Muha. Pour faire partie de l'échantillon, il fallait que la classe soit nombreuse. Ainsi, dix établissements scolaires forment l'échantillon de cette enquête. Lesdits établissements représentent 20,4% de la population parente constituée de quarante-neuf établissements scolaires. En nous appuyant sur les proportions de la représentativité de l'échantillon selon Mucchielli, cette étude est dotée d'un échantillon valable.

Nous avons effectué la pré-enquête, et puis, la descente sur terrain nous a permis d'identifier dix établissements scolaires ayant beaucoup d'apprenants plus que les autres en 7^{ème} au sein de la direction communale de l'éducation de Muha. Le secrétaire de la DCEN nous a donné des informations nécessaires en précisant que les effectifs élevés s'observent dans les écoles publiques. Ainsi, les établissements scolaires suivants ont été retenus comme échantillon :

Tableau n° 1 : L'échantillon retenu

Établissement scolaire	Nombre d'apprenants
Lycée Municipal Gitaramuka	130
ECOFO Busoro	130
Lycée Municipal Kinindo	130
Lycée Municipal Musaga	114
ECOFO Gasekebuye	114
ECOFO Ruziba I	109
Lycée Municipal Kanyosha	101
Lycée de la convivialité	97
Lycée Municipal Ruziba	87
ECOFO Ruziba II	82

Le tableau ci-haut a été établi pour montrer les établissements scolaires retenus comme échantillon. Cet échantillon est constitué des écoles qui ont des classes à effectif élevé plus que les autres. Ces écoles ont été choisies sur base du degré de la pléthore scolaire. Nous tenons à signaler qu'à chaque classe correspond un enseignant. La section suivante parle des résultats de l'enquête.

2.3. Les résultats de l'enquête

2.3.1. Les données de l'enquête recueillies via le guide d'entretien

En vue d'identifier le privilège accordé aux activités de groupe, nous leur avons posé cette question :

1. Privilégiez-vous les activités de groupe? Voilà les réponses données par nos enquêtés : huit enseignants sur dix ont dit « oui » tandis que deux enseignants ont nié la mise en pratique des activités de groupes.

2. Comment appliquez-vous la pédagogie de groupe ?

Enseignant 1 : J'applique la pédagogie de groupe en mettant les apprenants en groupe.

Ils s'assoient par ordre alphabétique.

Je fais trois apprenants par banc pupitre, je les regroupe étant à trois.

Enseignant 2 : Je ne privilégie pas les activités de groupe parce que dans ma classe, il y a beaucoup d'élèves de façon que je ne puisse pas trouver de place pour regrouper les élèves. Toutefois, quand il arrive le cas de les grouper, je partage la classe en rangées en prenant cinq bancs par rangée.

Enseignant 3 : Pour appliquer la pédagogie de groupe, je commence à exposer la leçon, j'interroge aussi les élèves puis les élèves me répondent.

Enseignant 4 : J'applique la pédagogie de groupe en regroupant les élèves, donc je mélange ceux qui sont forts et ceux qui sont faibles pour qu'ils puissent travailler ensemble.

Enseignant 5 : Comme l'effectif est élevé, j'applique la pédagogie de groupe en formant les groupes par banc et par ordre alphabétique, les apprenants sont au nombre de quatre dans ces groupes.

Enseignant 6 : J'applique la pédagogie de groupe en mettant les élèves en groupe et je donne des travaux différents pour chaque groupe.

Enseignant 7 : J'applique la pédagogie de groupe en groupant les élèves, par exemple je prends trois bancs ensemble.

Enseignant 8 : Pour appliquer la pédagogie de groupe, je commence à exposer la leçon, j'interroge aussi les élèves puis les élèves me répondent.

Enseignant 9 : J'ai aimé le faire mais cette pédagogie me semble difficile et je ne l'applique pas.

Enseignant 10 : Je l'applique en groupant les élèves ensemble par exemple trois élèves par groupe

3. Pour quelles leçons appliquez-vous la pédagogie de groupe ?

Et Pourquoi ?

Enseignant 1 : J'applique la pédagogie de groupe sur toutes les leçons.

Enseignant 2 : -

Enseignant 3 : J'applique la pédagogie de groupe pour toutes les leçons car je ne peux pas les individualiser parce que j'ai beaucoup d'élèves en classe.

Enseignant 4 : J'applique la pédagogie de groupe sur toutes les leçons.

Enseignant 5 : J'applique la pédagogie de groupe sur toutes les leçons.

Enseignant 6 : J'applique la pédagogie de groupe en grammaire, conjugaison et l'exploitation du texte.

Enseignant 7 : J'applique souvent la pédagogie de groupe dans les exercices, je n'applique pas cette pédagogie pour les textes parce que sur une nouvelle leçon, je dois d'accord leur expliquer par exemple les mots difficiles et ensuite lire pour comprendre le texte. J'applique la pédagogie de groupe en grammaire, conjugaison et l'exploitation du texte.

Enseignant 8 : J'applique la pédagogie de groupe sur toutes les leçons car on ne peut pas les individualiser parce que j'ai beaucoup d'élèves en classe.

Enseignant 9:-

Enseignant 10 : J'applique la pédagogie de groupe sur les leçons d'exploitation du texte, la grammaire et vocabulaire

4. Comment créez-vous les petits groupes ?

Enseignant 1 : Je garde les trois apprenants selon comment ils s'assoient. Je mélange les apprenants les plus forts et les plus faibles selon l'ordre alphabétique. Je crée des groupes hétérogènes.

Enseignant 2 : Je ne privilégie pas les activités de groupe parce que dans ma classe, il y a beaucoup d'élèves de façon que je ne puisse pas trouver de place pour regrouper les élèves. Toutefois, quand il arrive le cas de les grouper, je partage la classe en rangées en prenant cinq bancs par rangée.

Enseignant 3 : Je crée les petits groupes, j'utilise les rangées et je donne les numéros pour chaque groupe, il y a quatre rangées, la première rangée est le numéro 1. Chaque rangée comprend vingt élèves.

Enseignant 4 : Je crée les petits groupes en classe en mettant les plus intelligents et les moins intelligents ensemble. Je crée les groupes hétérogènes, par rangée.

Enseignant 5 : Je crée les petits groupes par rangée en essayant de mélanger les élèves, il y a ceux qui sont faibles, moyens, et forts dans le but de s'entraider, donc ce sont des groupes hétérogènes.

Enseignant 6 : Je crée les petits groupes en me basant sur les numéros (nombre d'élèves). Dans ma classe, il y a 87 élèves, je peux diviser par cinq, ça dépend ou je prends le nombre de dix par exemple.

Enseignant 7 : Je crée les petits groupes par ordre alphabétique, je les mets ensemble en prenant trois pupitres.

Enseignant 8 : Je crée les petits groupes en utilisant les rangées, donc je prends la première rangée, je la donne son travail puis la deuxième rangée jusqu'à la quatrième rangée.

Enseignant 9:-

Enseignant 10 : Je crée les petits groupes dans les grands groupes, j'essaie de les faire travailler par banc pour éviter le désordre, ils s'assoient par ordre alphabétique, les plus forts aident les moins forts, donc ils s'entraident.

5. Sur quoi référez-vous quand vous préparer les leçons ?

Enseignant 1 : Je prépare les leçons en me référant sur les objectifs fixés ainsi que les objectifs donnés dans le guide de l'enseignant.

Enseignant 2 : Quand je prépare les leçons, je me réfère sur le livre des élèves et sur le guide de l'enseignant.

Enseignant 3 : Pour préparer une leçon, je me réfère sur les supports pédagogiques : les livres des élèves et le guide de l'enseignant.

Enseignant 4 : Pour préparer une leçon, je me réfère sur la motivation. En me basant sur le livre de l'élève et le guide de l'enseignant.

Enseignant 5 : Pour préparer les leçons, je me réfère d'abord sur les prérequis, c'est-à-dire que je commence de les rappeler les notions vues dans les classes antérieures, donc les motivations et j'oriente le plan à partir des leçons de rappel.

Enseignant 6 : Pour préparer les leçons, je me réfère sur les matières que je dois enseigner surtout sur le programme prévu pour chaque trimestre.

Enseignant 7 : Pour préparer les leçons, je me réfère sur le livre de l'élève et le guide de l'enseignant.

Enseignant 8 : Pour préparer les leçons, je me réfère sur les supports pédagogiques c'est-à-dire les livres d'élèves et le guide de l'enseignant.

Enseignant 9: Pour préparer les leçons, je me réfère aux manuels de l'enseignant et j'essaie d'utiliser le guide de l'enseignement.

Enseignant 10 : Pour préparer les leçons, je me réfère sur le guide de l'enseignant et le livre de l'élève.

6. Où trouvez-vous le contenu matière et comment vous le structurez ?

Enseignant 1 : Je trouve le contenu matière dans le livre de l'élève et le guide de l'enseignant. Je mélange le contenu de ces deux manuels.

Enseignant 2 : Je trouve le contenu matière dans les manuels, je consulte d'autres livres pour améliorer et enrichir la matière proposée dans les manuels.

Enseignant 3 : Je trouve le contenu matière dans les livres mais quelquefois je peux ajouter quelques connaissances générales pour enrichir la leçon.

Enseignant 4 : Je trouve le contenu matière en ajoutant d'autres choses qui peuvent faire l'ajout à la compréhension.

Enseignant 5 : Je trouve le contenu matière dans les livres de l'élève et dans le livre du professeur et je fais des recherches pour enrichir.

Enseignant 6 : Je trouve le contenu matière dans le guide de l'enseignant et dans le livre de l'élève et quand les élèves prennent les notes, je peux ajouter d'autres informations pour enrichir la matière.

Enseignant 7 : J'écris le contenu matière qui se trouve dans le livre de l'élève mais il y a d'autres éléments que nous cherchons ici et là pour enrichir les connaissances.

Enseignant 8 : Je trouve le contenu matière dans les livres mais quelquefois je peux ajouter quelques connaissances pour enrichir la leçon.

Enseignant 9: Je trouve le contenu matière dans le guide de l'enseignant et je fais le rappel de la leçon précédente et j'essaie d'expliquer les je retiens proposés dans le manuel, je leur fais la synthèse et on passe aux exercices.

Enseignant 10 : Je trouve le contenu matière dans le livre du maître mais nous nous cultivons d'une autre façon parce qu'on peut améliorer en enrichissant la matière proposée.

7. Avez-vous été formés sur la pédagogie de groupe ? Tous les enseignants ont dit « oui », ils ont été formés.

8. En quoi cette formation vous a été utile ?

Enseignant 1 : Cette formation m'a été utile en ce sens qu'elle m'a appris comment je peux prendre en charge une classe pléthorique qui est difficile à enseigner, mais avec la pédagogie de groupe, j'essaie de faire mieux.

Enseignant 2 : Cette pédagogie de groupe m'a été utile. Elle m'a permis de maîtriser les élèves forts et les élèves faibles dans la classe.

Enseignant 3 : Cette formation m'a été utile en rapport avec le rendement, aussi en rapport avec le plan utilisé, donc on nous a montré comment on peut gérer une classe nombreuse.

Enseignant 4 : Cette formation m'a été utile parce que, lorsque je suis en train d'enseigner le cours de français, ça peut arriver que dans une classe, se trouvent des élèves qui ne comprennent pas bien la leçon, les plus forts dans le même groupe peuvent les aider à bien comprendre.

Enseignant 5 : Cette formation m'a été utile car on nous a montré les différentes procédures pour dispenser une leçon, c'est-à-dire dès le commencement jusqu'à la fin.

Enseignant 6 : Cette formation m'a été utile puisque j'ai suivi la matière et j'ai été intéressé par la maîtrise de la gestion des classes nombreuses.

Enseignant 7 : Cette formation m'a été utile du fait qu'on nous a enseigné comment nous pouvons dispenser les leçons et faire faire les travaux en groupes.

Enseignant 8 : Cette formation m'a été utile en rapport avec le rendement aussi en rapport avec le plan utilisé, donc on nous a montré comment on peut gérer une classe nombreuse.

Enseignant 9 : Cette formation m'a été utile mais les élèves sont nombreux, je manque de l'espace, c'est pourquoi je préfère de laisser ces travaux en groupe.

Enseignant 10 : Cette formation m'a été utile parce que j'arrive à faire travailler tous les élèves, c'est une pédagogie dans laquelle tous les élèves peuvent comprendre.

9. Quelles sont les formes d'évaluation que vous proposez aux apprenants ?

Enseignant 1 : L'évaluation en groupe ou collective, elle n'est pas cotée. Je préconise l'évaluation individuelle à coter.

Enseignant 2 : Je propose aux apprenants l'évaluation collective quelquefois. Les interrogations sont faites individuellement.

Enseignant 3 : Je propose aux apprenants l'évaluation individuelle ou en utilisant les groupes.

Enseignant 4 : L'évaluation que j'utilise, je peux faire travailler les élèves en groupe. Je donne les interrogations individuellement.

Enseignant 5 : L'évaluation que j'utilise est l'évaluation individuelle pour les travaux à coter. Toutefois, l'évaluation collective est pratiquée en faisant travailler les apprenants en groupes.

Enseignant 6 : Je propose à mes apprenants l'évaluation individuelle afin que les élèves sachent s'exprimer. Je leur donne également des travaux en groupe et je cote leur production.

Enseignant 7 : J'utilise l'évaluation collective en mettant les élèves en groupe. Et je donne les devoirs en groupe. J'utilise également l'évaluation individuelle.

Enseignant 8 : J'utilise l'évaluation individuelle et quelquefois je les mets en groupe pour faire l'évaluation collective.

Enseignant 9: Je privilégie l'évaluation individuelle

Enseignant 10 : J'utilise l'évaluation individuelle et l'évaluation collective. Quand il s'agit que les élèves travaillent en groupe, ils le font.

10. Quels sont les obstacles ou difficultés que vous heurtez en appliquant la pédagogie de groupe ?

Enseignant 1 : Il est difficile de regrouper les apprenants en une séance de 45min. Il y a des cas où la pédagogie de groupe peut handicaper l'avancement des programmes. Je peux mettre en œuvre d'autres stratégies. Avec beaucoup d'apprenants, la pédagogie de groupe peut freiner l'avancement des programmes.

Enseignant 2 : Les élèves sont nombreux, il me semble difficile de créer les petits groupes suite à un espace qui est petit. La gestion de l'espace et des élèves est difficile. J'ai essayé de mettre les élèves en groupe mais ça n'a pas marché.

Enseignant 3 : Les obstacles en utilisant la pédagogie de groupe sont liés à la gestion du temps et au bavardage des élèves.

Enseignant 4 : Il est difficile de gérer l'espace.

Enseignant 5 : Les obstacles rencontrés dans la pédagogie de groupe : les élèves ne participent pas au même niveau, les élèves fainéants ne travaillent pas en groupes. L'insuffisance de temps.

Enseignant 6 : Les élèves sont nombreux et ils ne peuvent pas suivre le cours comme il faut. Il est difficile de gérer le temps et trouver de l'espace.

Enseignant 7 : Avec le travail en groupe, l'insécurité réside dans le fait qu'il y a certains élèves qui ne travaillent pas donc les plus forts travaillent pour ceux qui sont faibles donc les élèves faibles restent dans leur fainéantise. Donc la gestion de classe est en peu complexe.

Enseignant 8 : Les difficultés sont liées à la gestion du temps, le bavardage des élèves, et le manque de l'espace suffisant.

Enseignant 9: Quand les élèves sont en groupe, ils ne participent pas, ils se contentent de suivre ceux qui sont intelligents, le problème reste dans la gestion des petits groupes créés.

Enseignant 10 : Pendant le travail de groupe, je remarque que l'élève le plus fort travaille pour les autres, il écrit les réponses sans consensus de tout le groupe.

11. Quels sont les avantages ou points forts de la pédagogie de groupe dans une classe nombreuse ?

Enseignant 1 : La pédagogie de groupe aide les apprenants à s'entraider, le fort peut aider le faible, ils se complètent mutuellement.

Enseignant 2 : J'ai trouvé que les élèves forts et les élèves faibles s'entraident car je ne mets pas les plus intelligents dans leur groupe mais plutôt je les mets ensemble pour que les faibles soient à un certain niveau d'intelligence. J'essaie de voir ou de surveiller que tout le monde travaille.

Enseignant 3 : Les avantages ou points forts de la pédagogie de groupe est qu'il y a beaucoup de réussite dans les évaluations en groupe.

Enseignant 4 : Comme avantage, je suis à mesure de gérer les élèves/ la classe, de les suivre.

Enseignant 5 : Si un élève essaie d'expliquer aux élèves faibles, il essaie de convaincre les élèves plus que l'enseignant. C'est-à-dire qu'ils posent des questions et écoutent attentivement cet élève.

Enseignant 6 : Les élèves travaillent ensemble et s'il y a des élèves qui ne comprennent pas la leçon, on peut les expliquer jusque à ce qu'ils comprennent.

Enseignant 7 : La classe est aérée, les élèves se mettent en groupe et s'entraident.

Enseignant 8 : Les élèves travaillent ensemble et s'il y a les élèves qui ne comprennent pas la leçon, les plus forts donnent des explications aux plus faibles jusqu'à ce qu'ils comprennent la leçon.

Enseignant 9: Je ne vois pas l'avantage de la pédagogie de groupe.

Enseignant 10 : Tous les élèves participent pendant le travail de groupe. Ils sont au centre d'apprentissage et cherchent eux-mêmes la solution des problèmes.

12. Quelles sont les autres stratégies d'enseignement-apprentissage que vous utilisez ?

Enseignant 1 : J'enseigne comme je le faisais avant de connaître la pédagogie de groupe, il y a des cas où je mélange avec la pédagogie de groupe. Si je vois que les apprenants ne comprennent pas, je fais la remédiation.

Enseignant 2 : En plus de la pédagogie de groupe, j'utilise la méthode interrogative et la méthode expositive.

Enseignant 3 : Les autres méthodologies utilisées quand je dispense les leçons, étant donné que les élèves sont nombreux, j'utilise la méthode expositive, interrogative, inductive, et la méthode déductive.

Enseignant 4 : Les autres méthodes que j'utilise sont : la méthode participative, méthodes interrogative et expositive.

Enseignant 5 : À part la pédagogie de groupe, j'utilise la méthode expositive.

Enseignant 6 : Elles sont multiples quand nous dispensons la leçon, j'utilise la méthode inductive, participative, expositive, interrogative. Les méthodes utilisées le plus souvent : participative, expositive, interrogative.

Enseignant 7 : J'encourage des travaux en groupe par rapport aux autres. Mais j'utilise aussi l'expositive.

Enseignant 8 : J'utilise la méthode expositive, participative, interrogative, déductive et inductive. J'utilise ces méthodes car elles facilitent l'acquisition des connaissances. J'expose la leçon et puis je les interroge pour voir que les élèves ont compris et ils me répondent comme ça je vois qu'ils ont compris la leçon.

Enseignant 9: Les méthodes utilisées le plus souvent : participative, expositive, interrogative, déductive, inductive, collective.

Enseignant 10 : Étant donné que la classe est nombreuse, j'utilise les méthodes : expositive, déductive, et inductive. Je privilégie la méthode participative et active parce que tous les élèves aiment le travail.

13. Quel est le rendement y relatif ?

Enseignant 1 : Quand je donne une évaluation, presque 40% obtiennent la moitié.

Enseignant 2 : Mes élèves sont faibles dans la communication en français. Donc le rendement est insuffisant car j'ai beaucoup d'élèves en classe.

Enseignant 3 : Les élèves comprennent bien lorsqu'on utilise la méthodologie de groupe. La méthodologie qui présente beaucoup de réussite ou un bon rendement est la méthodologie de groupe. Pour d'autres méthodes le rendement est faible.

Enseignant 4 : Ces stratégies me donne un bon rendement lorsque je suis en train d'interroger les élèves tant en groupe qu'individuel, il y a donc l'amélioration du niveau des élèves. C'est un rendement suffisant.

Enseignant 5 : Je trouve beaucoup de réussite dans la pédagogie de groupe. Dans les autres méthodologies le rendement est faible.

Enseignant 6 : Le rendement est que le niveau des élèves est plus bas. J'essaie de pratiquer ces méthodes jusqu'à ce qu'ils deviennent forts dans les matières au sein desquelles ils sont faibles.

Enseignant 7 : Si les élèves travaillent en groupe, il leur est facile de comprendre les explications données par leurs camarades de classe plus que les explications que je donne. Je gagne beaucoup de réussites dans les travaux de groupe, mais les méthodes participative et interrogative sont aussi bénéfiques. Le rendement est alors faible avec d'autres méthodes.

Enseignant 8 : Les élèves comprennent bien la leçon quand on applique la pédagogie de groupe. Les résultats sont insuffisants pour d'autres méthodes.

Enseignant 9 : Je parviens à obtenir 60% de réussite.

Enseignant 10 : Les élèves qui sont venus étant faibles, rentrent étant forts c'est-à-dire le rendement est positif.

2.3.2. Les résultats issus de la grille d'observation des pratiques de classe

1. Le type de leçon

Quatre enseignants ont dispensé les leçons de grammaire. Cinq enseignants ont exploité les textes mais un seul enseignant a donné une leçon sur l'expression orale.

2. Stratégies d'enseignement-apprentissage mise en œuvre par l'enseignant

Les enseignants visités ont mis en œuvre les méthodes suivantes : participative, expositive, interrogative et déductive. Sauf deux enseignants qui ont appliqué la pédagogie de groupe.

3. Les types de groupes créés

Trois enseignants ont créé les groupes hétérogènes tandis que les sept enseignants n'ont pas mis en place les groupes de travail.

4. Les techniques d'animation utilisées

Un seul enseignant a pu utiliser l'exposé, mais les autres n'ont pas pensé à l'animation des groupes créés.

5. Critères de formation des petits groupes

Trois enseignants se sont basés sur l'ordre alphabétique pour créer les petits groupes. Les autres n'ont pas créé les petits groupes.

6. L'enseignant donne des consignes

Trois enseignants sur dix ont donné des consignes aux apprenants.

7. Les consignes données sont de nature à susciter l'acquisition des connaissances par des apprenants.

Deux enseignants sur dix ont donné des consignes favorisant l'acquisition des connaissances par des apprenants.

8. L'aménagement des rangées

Deux enseignants sur dix ont pu gérer convenablement l'espace.

9. L'enseignant circule facilement dans les rangées pour guider efficacement les apprenants afin qu'ils construisent du savoir.

Deux enseignants sur dix ont circulé facilement dans les rangées pour guider efficacement les apprenants afin qu'ils construisent du savoir.

10. L'enseignant parle longuement en dominant sa classe.

Huit enseignants sur dix ont monopolisé la parole.

11. L'enseignant encourage les apprenants en les motivant.

Trois enseignants sur dix ont encouragé les apprenants en les motivant.

12. L'apprenant qui donne une mauvaise réponse est grondé ou injurié par l'enseignant.

Tous les enseignants visités n'ont pas grondé les apprenants.

13. L'enseignant gère les réponses des apprenants avec efficacité en jouant son rôle d'une personne ressource.

Neuf enseignants sur dix ont géré efficacement les réponses des apprenants.

14. L'enseignant privilégie les activités de groupe.

Huit enseignants sur dix ne privilégient pas les activités de groupe.

15. Les formes d'évaluation proposées aux apprenants

Cinq enseignants donnent les évaluations individuelle et collective

aux apprenants. Les autres ne proposent que l'évaluation individuelle aux apprenants.

16. Les apprenants et l'enseignant ont atteint l'objectif de la leçon

Deux enseignants sur dix ont atteint l'objectif de la leçon.

Il convient de dégager la présentation des données de l'enquête et leur interprétation.

CHAPITRE 3. LA PRÉSENTATION DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE ET LEUR INTERPRÉTATION

Chaque activité de recherche qui exige l'enquête doit s'articuler sur la présentation et l'interprétation des données. C'est dans cette optique que nous avons songé à la mise en place des outils qui nous ont permis d'avoir les données de l'enquête. Pour aboutir aux résultats, nous avons eu recours à deux outils, à savoir : le guide d'entretien et la grille d'observation des pratiques de classe.

3.1. L'enquête

L'enquête a été réalisée en deux temps. Une pré-enquête a été conduite pour tester les outils et l'enquête proprement dite pour recueillir les données de la recherche. Le point suivant tient à préciser le déroulement de la pré-enquête.

3.1.1. La pré-enquête

En vue de bien appliquer le guide d'entretien et l'observation des pratiques de classe, nous avons débuté par le test de ces instruments de recherche. Ainsi, comme l'a dit Mucchielli (1975), cette étape « est l'essentiel de la phase préparatoire de l'enquête, elle est une étape de recherche des hypothèses mais des hypothèses vérifiables ».

En effet, pendant la pré-enquête, le guide d'entretien et la grille d'observation des pratiques de classe ont été appliqués à quatre enseignants de 7^{ème} réalisant leurs prestations dans les classes pléthoriques, à savoir le lycée municipal de Kibenga, l'école fondamentale Kinindo, l'école fondamentale Kanyosha I et le lycée municipal Kinindo. Nous avons commencé par l'entretien et par après, nous avons observé les pratiques de classe.

La pré-enquête nous a permis de vérifier si les instruments d'enquête à mettre en œuvre sont pertinents en vue de fournir des informations fiables. Juste après le dépouillement des résultats de la pré-enquête, nous avons trouvé que toutes les questions étaient bien formulées. Et nous les avons toutes maintenues dans le questionnaire.

3.1.2. L'enquête proprement dite

Nous avons effectué l'enquête proprement dite dans la dernière quinzaine du mois de février et la première quinzaine du mois de mars. A ce moment, il s'agissait de se présenter aux établissements scolaires ayant beaucoup d'apprenants en 7^{ème}. Les enseignants de ladite classe devaient répondre oralement aux questions posées figurant sur le guide d'entretien. Les réponses fournies par nos enquêtés étaient enregistrées et par après, retranscrites.

En plus de l'entretien, nous avons réalisé l'observation des pratiques de classe en vue d'identifier le rapport entre les réponses données verbalement et les pratiques réelles de classe. Le point suivant tient à traiter le dépouillement des données de l'enquête.

3.1.3. Le dépouillement des données de l'enquête.

Le dépouillement est l'étape de traitement des données. Il nécessite pour cela des méthodes. C'est la raison pour laquelle nous avons eu recours aux méthodes qualitative et quantitative. La première méthode a été réalisée en lisant chaque question et en transcrivant les réponses sur les papiers et en tenant compte de la problématique et des hypothèses considérées au préalable.

La deuxième méthode a consisté en la lecture de chaque question et en une analyse des réponses fournies par les enquêtés. Les réponses données à la question sont écrites dans un tableau à trois colonnes qui en précise la fréquence et le pourcentage y relatifs. En effet, la première colonne comprend les réponses. Ces dernières sont fournies par le guide d'entretien ainsi que la grille d'observation des pratiques de classe.

La deuxième colonne est réservée aux fréquences, le nombre de fois qu'une même réponse a été donnée par les enquêtés et la troisième est consacrée au pourcentage. La règle de trois simple nous a permis d'obtenir ce pourcentage. Il s'agit de se servir de la fréquence multipliée par cent et divisée par l'échantillon. Le point suivant précise les données de l'enquête et leur interprétation.

3. 2. Les résultats issus de l'entretien et leur interprétation

Le guide d'entretien est un outil qui nous a permis de recueillir des informations nécessaires sur la gestion des classes nombreuses par la pédagogie de groupe. L'organisation des données a permis d'articuler la recherche sur plusieurs thèmes à savoir : la mise en œuvre de la pédagogie de groupe dans les classes nombreuses, les procédés de réalisation des activités de groupe, la mise en application de la pédagogie de groupe, les leçons faisant intervenir la

pédagogie de groupe, le critère de création des petits groupes, la référence pendant la préparation des leçons, le contenu matière et sa structure, la formation des enseignants sur la pédagogie de groupe, l'utilité de la formation des enseignants sur la pédagogie de groupe, les formes d'évaluation proposée aux apprenants, les difficultés liées à la mise en application de la pédagogie de groupe, les avantages de la pédagogie de groupe, les autres méthodes utilisées ainsi que le rendement lié à la mise en œuvre d'autres méthodes.

3.2.1. La mise en œuvre de la pédagogie de groupe dans les classes nombreuses

La mise en œuvre de la pédagogie de groupe transparait à travers les activités données par les enseignants, et la façon dont ils font acquérir des connaissances. Pour accéder à une meilleure acquisition des connaissances par les apprenants, une bonne gestion doit revêtir un caractère impératif. La suite tient à préciser les procédés utilisés en vue de réaliser des activités efficaces.

3.2.1.1. Les procédés de réalisation des activités de groupe

L'enseignement/apprentissage en contexte de classes nombreuses exige la réalisation des activités de groupe. Ces activités permettent aux apprenants de développer des compétences langagières. Pour s'assurer de la mise en application des activités de groupe, nous avons posé la question suivante aux enseignants : privilégiez-vous les activités de groupe ? Le tableau suivant présente les opinions des enseignants interrogés.

Tableau n° 2 : Les activités de groupe

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	8	80%
Non	2	20%
Total	10	100%

Le tableau ci-dessus nous montre que 80% d'enseignants enquêtés privilégient les activités de groupe tandis que 20% de nos enquêtés ne privilégient pas lesdites activités. Ainsi, certains enseignants négligent les activités de groupes en disant qu'il est difficile de gérer la classe pléthorique. Une fois interrogés sur la mise en œuvre de la pédagogie de groupe pour bien assurer la bonne gestion de telles classes, certains enseignants disent qu'ils l'appliquent par

rangée. L'enseignant 2 s'exprime de cette façon : « Je ne privilégie pas les activités de groupe parce que dans ma classe, il y a beaucoup d'élèves de façon que je ne puisse pas trouver de place pour regrouper les élèves. Toutefois, quand il arrive le cas de les grouper, je partage la classe en rangées en prenant cinq bancs par rangée. »

Cet enseignant précise des problèmes liés à la gestion de l'espace comme un élément empêchant la mise en œuvre de la pédagogie de groupe. Les activités de groupe devraient être privilégiées en vue de permettre aux apprenants, en contexte de grands groupes, d'acquérir des connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir-être en français langue étrangère pour le cas qui nous concerne.

3.2.1.2. L'application de la pédagogie de groupe

En vue de réaliser une gestion efficace des classes pléthoriques, la mise en œuvre de la pédagogie de groupe revêt un caractère irremplaçable. Nous avons alors adressé cette question à nos enquêtés : comment appliquez-vous la pédagogie de groupe ? Dans leurs déclarations, nos enquêtés ont présenté la façon dont ils mettent en pratique la pédagogie de groupe. L'enseignant 4 précise qu' : « il applique la pédagogie de groupe en regroupant les élèves, donc il mélange ceux qui sont forts et ceux qui sont faibles pour qu'ils puissent travailler ensemble. » Tenant compte de cette déclaration, nous découvrons que nos enquêtés appliquent la pédagogie de groupe. Ils créent des groupes hétérogènes en vue de favoriser l'entraide mutuelle entre les apprenants.

L'enseignement/apprentissage dans les classes pléthoriques exige une organisation et une bonne gestion du temps. L'enseignant en situation de grands groupes doit prendre du temps suffisant pour préparer les leçons à dispenser. Kerr (2011) en parle en ces termes : « Les classes nombreuses nécessitent un investissement plus important en temps et en ressources pour la préparation du cours ainsi qu'une organisation et une structure plus rigoureuses de la part de l'enseignant. »

Dans le même ordre d'idées, nos enquêtés précisent qu'ils rencontrent des difficultés dans la gestion du temps et de l'espace et choisissent d'abandonner la mise en application de la pédagogie de groupe. L'enseignant 6 le déclare en ces termes : « les élèves sont nombreux et ils ne peuvent pas suivre le cours comme il faut. Il est difficile de gérer le temps et trouver de l'espace. »

Outre ces difficultés liées à la gestion du temps et de l'espace, certains de nos enquêtés mettent en groupe les apprenants pendant la 3^{ème} étape de la leçon. Au moment des exercices d'application, ils mettent les apprenants en petits groupes. L'enseignant 7 en parle en ces termes : « J'applique souvent la pédagogie de groupe dans les exercices. » Par contre, l'enseignant devrait appliquer la pédagogie de groupe sur toutes les étapes de la leçon. La sous-section suivante précise les leçons dispensées qui font intervenir la pédagogie de groupe.

3.2.1.3. Les leçons faisant intervenir la pédagogie de groupe

La pédagogie de groupe est une stratégie d'enseignement/apprentissage qui joue un rôle important dans la gestion des classes surpeuplées. Pour identifier ce que font les enseignants en contexte de grand groupe, nous leur avons posé la question suivante : pour quelles leçons appliquez-vous la pédagogie de groupe ? Dans leurs opinions, les enseignants interrogés précisent qu'ils utilisent la pédagogie de groupe dans toutes les leçons. L'enseignant 3 le déclare en ces termes : « J'applique la pédagogie de groupe pour toutes les leçons car je ne peux pas les individualiser parce que j'ai beaucoup d'élèves en classe. »

Toutefois, nos enquêtés ne voient de la même façon cet état de faire. Certains disent que la pédagogie de groupe est applicable pour certaines leçons. L'enseignant 6 en parle en ces termes : « J'applique la pédagogie de groupe en grammaire, conjugaison et l'exploitation du texte. »

Elle est une stratégie d'enseignement-apprentissage qui permet à l'apprenant d'être actif. Une leçon dans laquelle l'apprenant n'est pas actif est une mauvaise leçon. L'enseignement-apprentissage en contexte de classe nombreuse exige la mise en œuvre de la pédagogie de groupe pour bien assurer la construction du savoir par les apprenants.

La pédagogie de groupe devrait être mise en pratique dans toutes les leçons par tout enseignant en contexte de classe nombreuse pour permettre à tout apprenant d'être actif et d'acquérir des connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir-être afin de développer les compétences langagières en français langue étrangère.

3.2.1.4. La création de petits groupes

La mise en place des petits groupes au sein d'une classe nombreuse est une condition pour assurer la gestion efficace des classes à effectif élevé. La création de ces petits groupes présente des critères. En vue de comprendre de quelle manière les enseignants font cela, nous leur avons administré cette question : comment créez-vous les petits groupes ?

Selon les opinions des enseignants interrogés, les critères de création des petits groupes sont de deux sortes. Ils parlent des petits groupes créés par ordre alphabétique et par rangée. L'enseignant 1 en parle en ces termes : « Je garde les trois apprenants selon comment ils s'assoient. Je mélange les apprenants les plus forts et les plus faibles selon l'ordre alphabétique. Je crée des groupes hétérogènes. »

À travers cette opinion, nous trouvons que nos enquêtés mettent en pratique la pédagogie de groupe. Ils créent les petits groupes par ordre alphabétique en mélangeant les plus forts et les plus faibles. En d'autres termes, ils mettent en place des petits groupes hétérogènes.

La création des petits groupes en classe cadre souvent avec la mise en place de deux types de groupes à savoir : les groupes hétérogènes ou les groupes homogènes. L'hétérogénéité des petits groupes en classe a été prônée par nos enquêtés pendant l'enseignement/apprentissage. L'enseignant 5 en parle en ces termes : « Je crée les petits groupes par rangée en essayant de mélanger les élèves, il y a ceux qui sont faibles, moyens, et forts dans le but de s'entraider, donc ce sont des groupes hétérogènes. »

Ladite hétérogénéité est prise en considération par les enseignants interrogés puisqu'ils mettent en avant l'entraide mutuelle entre les apprenants. C'est-à-dire que les apprenants les plus forts aident les plus faibles dans la construction de leur savoir. L'enseignant 4 précise cet état de fait comme suit : « Je crée les petits groupes en classe en mettant les plus intelligents et les moins intelligents ensemble. Je crée les groupes hétérogènes, par rangée. »

Les données recueillies sur terrain précisent que les enseignants interviewés créent les petits groupes par ordre alphabétique et par rangée. L'enseignant 3 en parle : « Je crée les petits groupes, j'utilise les rangées et je donne les numéros pour chaque groupe, il y a quatre rangées, la première rangée est le numéro 1. Chaque rangée comprend vingt élèves. »

Tenant compte de cette information, les petits groupes créés au sein de la classe pléthorique présentent des membres qui dépassent ceux proposés par les chercheurs. Pour l'enseignant 3 vingt apprenants forment un petit groupe dans un grand groupe. Cette façon de faire diffère de

celle proposée par Baudrit (2007) pour qui, « des ateliers de cinq ou six apprenants, aux profils divers, réunis autour de l'enseignant pour réaliser une tâche identique, favorisent utilement les échanges entre pairs. »

Lorsque les apprenants sont mis en petits groupes hétérogènes, ils s'entraident. Les apprenants les plus forts aident les plus faibles dans le processus de la construction du savoir, de l'acquisition des connaissances. Les apprenants faibles peuvent acquérir des connaissances et atteindre un autre niveau. Dès qu'un enseignant assure la mise en œuvre de la pédagogie de groupe en créant des groupes homogènes, les apprenants affrontent leurs connaissances de base ou prérequis pour acquérir de nouvelles connaissances.

Ainsi, le conflit sociocognitif se réalise et la richesse du groupe se manifeste. Chaque apprenant acquiert des connaissances individuellement. Ils affrontent le savoir et l'enseignant joue le rôle de facilitateur, il est une personne ressource. Les enseignants en contexte de grands groupes devraient créer les petits groupes en fonction des niveaux des apprenants pour permettre à chaque apprenant de profiter des connaissances homogènes du groupe. La section suivante précise les documents sur lesquels ils se réfèrent pour préparer les leçons.

3.2.2. Les références utilisées dans la préparation d'une leçon

Comme tout enseignement/apprentissage, cette activité exige la transposition didactique c'est-à-dire la transformation du savoir savant en savoir à enseigner. Pour y parvenir, l'enseignant se réfère aux différents documents. Pour connaître les ouvrages auxquels les enseignants se réfèrent en préparant les leçons, je leur ai posé cette question : à quoi référez-vous quand vous préparez les leçons ?

Selon les déclarations de nos enquêtés, pour préparer les leçons, ils se réfèrent au guide de l'enseignant et au manuel de l'élève. L'enseignant 3 en parle en ces termes : « Pour préparer une leçon, je me réfère aux supports pédagogiques : les livres des élèves et le guide de l'enseignant. »

L'enseignement-apprentissage est un processus qui exige une recherche. L'enseignant est dans l'obligation de transformer le savoir savant en savoir à enseigner. Cette transposition didactique permet à l'enseignant d'enrichir ses préparations. L'enseignant en situation de classe nombreuse devrait enrichir ses préparations en se référant aussi bien à d'autres documents pédagogiques. Il devrait penser et repenser aux supports didactiques pertinents pour atteindre l'objectif fixé au préalable.

3.2.3. Le contenu matière et sa structure

Toute leçon bien préparée doit être structurée. Le contenu de la leçon riche en structure est un module rédigé à la base de l'objectif fixé au préalable. C'est un contenu enrichi à base les documents appropriés. Pour connaître les documents auxquels les enseignants se réfèrent en rédigeant les contenus des leçons et la structure de ces derniers, cette question a été posée : où trouvez-vous le contenu matière et comment vous le structurez ?

Dans leurs opinions, les enseignants interrogés précisent que l'enrichissement du contenu matière joue un rôle à double avantage. D'une part, il permet à l'enseignant de bien structurer le contenu matière à proposer aux apprenants. Lors de l'entretien, les enseignants ont évoqué l'importance d'enrichir le contenu. Par exemple, l'enseignant 11 indique ce qui suit : « Je trouve le contenu dans le livre de l'élève et le guide de l'enseignant et j'ajoute d'autres notions pour enrichir les théories ».

L'enseignant consciencieux réalisant ses prestations dans les classes nombreuses est dans l'obligation de se documenter en vue de s'enrichir tant en pédagogie qu'en didactique. L'enseignant 7 a dit qu'il se focalise sur la matière proposée dans les manuels scolaires, qu'il se documente pour enrichir ses préparations. Il en parle en ces termes : « J'écris le contenu matière qui se trouve dans le livre de l'élève mais il y a d'autres éléments que nous cherchons ici et là pour enrichir les théories. » D'autre part, il permet aux apprenants de recevoir un enseignement de qualité qui leur permettra de construire le savoir. Les apprenants acquièrent des connaissances bien structurées. Tout enseignant œuvrant en classe nombreuse devrait enrichir le contenu matière à proposer aux apprenants. Le point suivant insiste sur la formation des enseignants.

3.2.4. La formation des enseignants sur la pédagogie de groupe

La formation continue est importante pour améliorer les compétences développées au cours du cursus de formation initiale. Elle est prévue pour faire acquérir des connaissances nouvelles ou renforcer les capacités.

Voilà la question posée aux enseignants interviewés pour savoir s'ils ont eu la formation : avez-vous été formés sur la pédagogie de groupe ?

Selon les réponses fournies par lesdits enseignants, le tableau suivant a été établi.

Tableau n° 3 : La formation des enseignants sur la pédagogie de groupe

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	9	90%
Non	1	10%
Total	10	100%

Le tableau n° 4 précise que neuf sur dix des enquêtés ont été formés sur la pédagogie de groupe. Par contre, un sur dix soit 10% d'enseignants interrogés n'a pas été formé.

Une formation en faveur des enseignants prestant dans les classes à effectif élevé sur la pédagogie de groupe est très utile. Lesdits enseignants adoptent de nouvelles attitudes quand ils participent dans de telle formation. Au terme de ces formations, les enseignants acquièrent des stratégies d'enseignement-apprentissage leur permettant de bien gérer les classes nombreuses en appliquant la pédagogie de groupe.

Pour KouakepTchaptchié (2016), « Les activités étant organisées en petits groupes, encouragent les apprenants à discuter entre eux et comparer leurs résultats individuels afin de dégager la propriété sous-jacente. »

Les formations des enseignants sur la pédagogie de groupe au fondamental sont encore difficiles. L'enseignant 1 dit cela : « J'ai été formé sur la pédagogie de groupe dans la formation prévue par le Ministère de l'Éducation pour l'enseignement post-fondamental qui portait sur l'enseignement en pédagogie de groupe. À l'école fondamentale, je n'ai pas été formé. »

Les formations des enseignants en situation de grands groupes sur la pédagogie de groupe au fondamental semble quasi-inexistant à l'école fondamentale. L'enseignant 2 en parle de cette manière : « J'ai été formé sur la pédagogie de groupe dans les classes post-fondamentales. À propos des classes fondamentales, il n'y a pas eu cette formation. »

3.2.4.1. L'utilité de la formation sur la pédagogie de groupe

Chaque formation présente des avantages. La formation sur la pédagogie de groupe est utile pour l'enseignant en contexte de classe nombreuse. Elle lui permet d'appréhender les

nouvelles approches adéquates à mettre en œuvre dans lesdites classes. En vue de maîtriser l'utilité de la formation, voici la question posée : en quoi cette formation vous a-t-elle été utile ?

En guise de réponse à cette question, l'enseignant 1 dit qu'il a pu comprendre la mise en œuvre de la pédagogie de groupe. Il le déclare en ces termes : « Cette formation m'a été utile en ce sens qu'elle m'a appris comment je peux prendre en charge une classe pléthorique qui est difficile à enseigner, mais avec la pédagogie de groupe, j'essaie de faire mieux. »

Selon les propos de l'enseignant 2, la formation lui a permis de maîtriser la faiblesse et la force de ses apprenants. Il en parle comme suit : « Cette pédagogie de groupe m'a été utile. Elle m'a permis de maîtriser les élèves forts et les élèves faibles dans la classe. »

Concernant l'organisation, l'enseignant 3 précise qu'il a pu connaître comment établir le plan à utiliser dans l'enseignement/apprentissage en grands groupes. Il dit que : « Cette formation lui a été utile en rapport avec le rendement, aussi en rapport avec le plan utilisé, donc on leur a montré comment on peut gérer une classe nombreuse. »

L'enseignant 4 a pu connaître que les apprenants s'entraident. Il en parle en ces termes : « Cette formation m'a été utile parce que, lorsque je suis en train d'enseigner le cours de français, ça peut arriver que dans une classe, se trouvent des élèves qui ne comprennent pas bien la leçon, les plus forts dans le même groupe peuvent les aider à bien comprendre. »

Pour l'enseignant 9, la formation lui a été utile mais suite aux problèmes de gestion de l'espace, il ne pratique pas cette méthode. Il le déclare en ces termes : « Cette formation m'a été utile mais les élèves sont nombreux, je manque de l'espace, c'est pourquoi je préfère de laisser ces travaux en groupe. »

La pédagogie de groupe est proposée comme remède possible à la bonne gestion de la classe nombreuse.

En effet, KouakepTchaptchié (2016) :

L'APC (approche par compétence) constitue un compromis perfectible dans le sens de rallier la pédagogie centrée sur l'apprenant et la pédagogie des grands groupes. Reste à assurer, comme le font les inspections de pédagogie, la formation continue des enseignants afin que tous les enseignants de terrain sur l'étendue du pays maîtrisent cette méthode d'enseignement.

La formation continue est utile dans les différents domaines de la vie professionnelle en général et du domaine pédagogique en particulier. L'enseignant⁶ le montre quand il dit ce qui suit : « Cette formation m'a été utile puisque j'ai suivi la matière et j'ai été intéressé par la maîtrise de la gestion des classes nombreuses. »

L'utilité de la formation des enseignants sur la pédagogie de groupe est confirmée par la grande partie de nos enquêtés. Ils affirment que la formation continue présente des atouts. L'enseignant 10 en est d'accord et le précise en ces propos : « Cette formation m'a été utile parce que j'arrive à faire travailler tous les élèves. C'est une pédagogie dans laquelle tous les élèves peuvent comprendre. » L'enseignant 5 y trouve lui aussi l'utilité. Il le précise en ces termes : « Cette formation m'a été utile car on nous a montré les différentes procédures pour dispenser une leçon, c'est-à-dire dès le commencement jusqu'à la fin ».

Par contre, une petite partie des enseignants interrogés infirment l'utilité de la formation des enseignants sur la pédagogie de groupe. Ils disent que l'enfant le plus fort en la matière travaille pour tout le groupe. Les autres ne font rien. Aussi ajoutent-ils que les travaux de groupe freinent l'avancement du programme. L'enseignant 9 en parle : « Cette formation ne m'a pas été utile car les élèves sont nombreux, je manque de l'espace, c'est pourquoi je préfère laisser ces travaux en groupe. »

L'enseignant en contexte des classes pléthoriques devrait connaître l'utilité de la formation des enseignants sur la pédagogie de groupe. Cette dernière permettrait à l'enseignant d'adopter une démarche méthodologique adéquate, de bien gérer lesdites classes et d'en amoindrir les effets. La section suivante tient à préciser les évaluations administrées aux apprenants.

3.2.5. Les formes d'évaluation proposée aux apprenants

Au sein du système éducatif, dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant est obligé d'évaluer les objectifs et les apprentissages. Pour connaître les formes d'évaluations proposées aux apprenants en situation de classe nombreuse, j'ai posé cette question aux enquêtés : quelles sont les formes d'évaluation que vous proposez aux apprenants ?

Selon l'analyse les réponses fournies par nos enquêtés, chaque activité d'enseignement doit être évaluée. L'enseignant 1 le montre quand il dit qu'il propose aux apprenants : « l'évaluation en groupe ou collective, elle n'est pas cotée. Il préconise l'évaluation individuelle à coter. »

Les évaluations données aux apprenants sont collectives ou individuelles. Cet état de fait est présenté par la majorité des enseignants interrogés à l'instar de l'enseignant 7 qui dit ceci : « j'utilise l'évaluation collective en mettant les élèves en groupe. Et je donne les devoirs en groupe. J'utilise également l'évaluation individuelle. »

L'évaluation est une étape pertinente dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il permet à l'enseignant de mesurer l'acquisition des connaissances par les apprenants. Aussi permet-elle à l'enseignant de se rassurer de l'efficacité des stratégies d'enseignement-apprentissage mise en œuvre lorsqu'il dispensait les leçons. L'on n'évalue pas pour rien. L'on évalue par contre pour prendre une décision. Cette dernière peut être une certification ou remédiation. La section suivante présente les difficultés liées à la mise en œuvre de la pédagogie de groupe.

3.2.6. Les difficultés de la pédagogie de groupe

Tout paradigme nouveau dans l'enseignement/apprentissage exige une formation continue pour améliorer ou acquérir des connaissances nouvelles. Au cas où la formation serait efficace, la pédagogie de groupe ne présenterait pas des difficultés. En vue d'identifier les obstacles heurtés par les enseignants en contexte de classes pléthoriques, nous leur avons posé cette question : quels sont les obstacles ou difficultés auxquels vous heurtez en appliquant la pédagogie de groupe ?

Nos enquêtés disent qu'ils éprouvent des difficultés liées à la gestion de l'espace ou du temps. L'enseignant 6 le précise comme suit : « Les élèves sont nombreux et ils ne peuvent pas suivre le cours comme il faut. Il est difficile de gérer le temps et trouver de l'espace. »

Les enseignants interviewés précisent que les travaux de groupe peuvent favoriser la fainéantise et la paresse. L'enseignant 5 en parle en ces termes : « Les obstacles rencontrés dans la pédagogie de groupe : les élèves ne participent pas au même niveau, les élèves fainéants ne travaillent pas en groupes. L'insuffisance de temps. »

L'enseignement-apprentissage centré sur la pédagogie de groupe exige le génie de l'enseignant en matière de la gestion de l'espace. Mais, certains enseignants ont des difficultés de gérer l'espace et prennent la décision d'abandonner les travaux de groupe. En lien avec les résultats de l'entretien, le constat est que les enseignants vivent la difficulté d'organiser des travaux en groupe quand l'espace est petit. Ainsi que l'enseignant 2 le montre : « les élèves sont nombreux, il me semble difficile de créer les petits groupes suite à un espace qui est petit. La gestion de l'espace et des élèves est difficile. J'ai essayé de mettre les élèves en groupe mais ça n'a pas marché. »

La gestion du temps est également pertinente dans le processus d'enseignement-apprentissage en situation de classe nombreuse. Même si les classes sont devenues surpeuplées, la durée impartie à la séance n'a pas changé. Cet état de fait n'a pas été facile aux enseignants en contexte de classe à effectif élevé. Certains d'entre eux se décident d'arrêter la mise en œuvre de la pédagogie de groupe sous prétexte qu'elle freine l'avancement des programmes. L'enseignant 1 l'éclaircit en ces termes : « Il est difficile de regrouper les apprenants en une séance de quarante-cinq minutes. Il y a des cas où la pédagogie de groupe peut handicaper l'avancement des programmes. Je peux mettre en œuvre d'autres stratégies. Avec beaucoup d'apprenants, la pédagogie de groupe peut freiner l'avancement des programmes. »

Ayant constaté cette passivité des apprenants, certains enseignants choisissent de privilégier d'autres méthodes/méthodologies d'enseignement-apprentissage en l'occurrence des méthodes passives. L'enseignant 4 nous en parle : « les autres méthodes que j'utilise sont : méthode participative, méthodes interrogative et expositive. »

Aussi les enseignants interrogés disent que la mise en œuvre de la pédagogie de groupe fait traîner l'avancement du programme. L'avancement rapide du programme qui ne respecte pas l'atteinte des objectifs fixés est à bannir dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Un enseignant consciencieux ne doit pas mettre au premier degré l'avancement rapide du programme sans que ses apprenants puissent acquérir des connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'enseignant 1 parle ceci : « J'enseigne comme je le faisais avant de connaître la pédagogie de groupe, il y a des cas où je mélange avec la pédagogie de groupe. Si je vois que les apprenants ne comprennent pas, je fais la remédiation. Quand je donne une évaluation, presque 40% obtiennent la moitié. »

Les programmes prévus doivent être achevés. L'avancement des programmes doit suivre un rythme normal favorisant la construction du savoir par les apprenants. Le programme bien dispensé est celui qui accorde à l'apprenant la capacité de mobiliser les ressources vues pour résoudre un problème. Au sein d'une situation problème rencontrée, l'apprenant utilise les connaissances acquises et trouve une solution y relative.

Tenant compte de ce qui précède, il va sans dire que certains enseignants en contexte de classe nombreuse appliquent le contraire de ce qu'ils devaient réaliser. En effet, les études menées par les chercheurs prouvent que la pédagogie de groupe est une stratégie d'enseignement-apprentissage qui est efficace pour gérer les classes pléthoriques. Beaudoin (2014) écrit ceci :

L'apprentissage en petit groupe permet plus facilement de développer les fonctions cognitives supérieures et d'approfondir les savoirs par les échanges plus fréquents et la co-construction du savoir. Il est plus facile de fournir de la rétroaction et de faire des suivis réguliers auprès des étudiants. Ce contexte d'apprentissage permet également le développement de compétences transversales, entre autres grâce aux possibilités offertes par le travail d'équipe.

Cependant, certains enseignants se heurtent à des difficultés liées à la mise en pratique de la pédagogie de groupe et préfère l'abandon de cette méthode en faveur d'autres méthodes. L'enseignant 1 en parle : « Je peux mettre en œuvre d'autres stratégies. Avec beaucoup d'apprenants, la pédagogie de groupe peut freiner l'avancement des programmes. »

Les enseignants se focalisent sur l'avancement du programme et les apprenants croupissent dans leurs échecs. Sans la pédagogie de groupe, l'enseignement de qualité en contexte des classes nombreuses est quasi-absent. Voilà l'idée de l'enseignant 3 : « les élèves comprennent bien lorsqu'on utilise la méthodologie de groupe. La méthodologie qui présente beaucoup de réussite ou un bon rendement est la méthodologie de groupe. Pour d'autres méthodes le rendement est faible. »

Les enseignants interviewés précisent que les travaux de groupe peuvent favoriser la fainéantise des apprenants. Cet état de fait est rendu valable par le fait que les enseignants interrogés ne maîtrisent pas les techniques d'animation. Pour que les petits groupes créés puissent être efficaces, ils doivent être animés. La plupart de nos enquêtés n'ont aucune information sur l'animation des petits groupes d'enseignement-apprentissage.

En outre, nos enquêtés disent que le travail en groupe favorise la paresse. Ils insistent sur le fait que l'apprenant le plus fort du petit groupe créé travaille lui seul et les autres apprenants sont passifs. Pendant la présentation de l'activité réalisée en petits groupes dans le grand groupe, le même apprenant dégage le produit comme si c'est un produit de tout le groupe mais en vain. La suite tient à identifier les avantages de la pédagogie de groupe.

3.2.7 Les points forts de la pédagogie de groupe

La pédagogie de groupe est une stratégie d'enseignement/apprentissage qui joue un rôle important dans la gestion des classes nombreuses. Pour identifier les avantages de ce procédé, nous avons posé cette question aux enseignants : quels sont les avantages de la pédagogie de groupe dans une classe nombreuse ?

Les enseignants interviewés témoignent que la pédagogie de groupe permet aux apprenants de s'entraider mutuellement. Ils précisent que les apprenants les plus forts aident les apprenants les plus faibles raison pour laquelle ils créent des groupes hétérogènes. L'enseignant 2 en parle : « J'ai trouvé que les élèves forts et les élèves faibles s'entraident car je ne mets pas les plus intelligents dans leur groupe mais plutôt je les mets ensemble pour que les faibles soient à un certain niveau d'intelligence. J'essaie de voir ou de surveiller que tout le monde travaille. Je crée des groupes hétérogènes car je mélange les forts et les faibles. »

Nos enquêtés précisent que la pédagogie de groupe favorise beaucoup la réussite. Comme cette pédagogie nécessite un ensemble d'efforts fournis en synergie, c'est-à-dire que les apprenants, les enseignants et les parents sont concernés par la réussite scolaire, chacun d'entre eux doit amener sa pierre à l'édifice ou construction du savoir par les apprenants. L'enseignant 7 dit ceci : « les élèves travaillent en groupe, il leur est facile de comprendre les explications données par leurs camarades de classe plus que les explications que je donne. Je gagne beaucoup de réussites dans les travaux de groupe. »

Ils précisent également que ladite pédagogie permet une bonne gestion de la classe nombreuse. Ladite pédagogie permet à chaque apprenant d'être actif. L'apprenant actif acquiert effectivement des connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir-être. Dans une leçon où l'apprenant est actif est une bonne leçon. L'enseignant 3 en parle en ces termes : « les élèves comprennent bien lorsqu'on utilise la méthodologie de groupe. La méthodologie qui présente beaucoup de réussite ou un bon rendement est la méthodologie de groupe. Pour d'autres méthodes le rendement est faible. »

Les enseignants interrogés disent que la pédagogie de groupe présente l'intérêt d'assurer une évaluation de beaucoup d'apprenants en peu de temps. L'évaluation donnée en groupe présente une richesse en idées produites par plusieurs apprenants. Voilà ce que dit l'enseignant 10 : « le travail en groupe facilite d'évaluer un grand nombre d'apprenants dans un petit temps. »

Par contre, certains des enseignants interviewés ne trouvent pas d'avantage dans la pédagogie de groupe. Cela est dû au fait que la mise en œuvre de la pédagogie de groupe exige un travail assidu de la part de l'apprenant et de l'enseignant. Ce dernier doit assurer une bonne gestion du temps, de l'espace ainsi que d'autres activités à exécuter en l'occurrence des techniques. Ayant vu qu'il est difficile d'exécuter toutes ces tâches, l'enseignant préfère la mise en pratique de la méthode expositive pour avancer rapidement avec les programmes en abandonnant la pédagogie de groupe. Voici ce que dit l'enseignant 9 : « je ne vois pas l'avantage de la pédagogie de groupe. »

Tout enseignant en contexte de classe nombreuse devrait mettre en œuvre la pédagogie de groupe pour permettre à chaque apprenant d'acquérir des connaissances. Aussi devrait-il découvrir l'avantage de la pédagogie de groupe dans la gestion des classes pléthoriques.

3.2.8. Les autres stratégies d'enseignement-apprentissage utilisées dans les classes pléthoriques

Les classes pléthoriques sont des classes qui revêtent un caractère particulier dans leur gestion. Elles exigent des stratégies particulières dans l'enseignement/apprentissage. Dans le but de savoir les méthodes utilisées, nous avons posé cette question aux enseignants : quelles sont les autres stratégies d'enseignement-apprentissage que vous utilisez dans les classes pléthoriques ?

Les enseignants interviewés mettent en œuvre les méthodes passives et actives à l'instar de la méthode expositive ou déductive, participative, inductive et interrogative. L'enseignant 4 en parle en ces termes : « Les autres méthodes que j'utilise sont : la méthode participative, méthodes interrogative et expositive. »

En mettant en œuvre ces méthodes, l'enseignant 2 dit cela : « en plus de la pédagogie de groupe, j'utilise la méthode interrogative et la méthode expositive. » Puisque les classes sont surchargées, l'enseignant 3 utilise des méthodes diverses. Il en parle en ces termes : « les autres méthodologies utilisées quand je dispense les leçons, étant donné que les élèves sont nombreux, j'utilise la méthode expositive, interrogative, inductive, et la méthode déductive. » D'autres préfèrent la mise en pratique de la méthode passive. L'enseignant 5 le précise comme suit : « à par la pédagogie de groupe, j'utilise la méthode expositive. »

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant n'assure pas la transmission des connaissances. L'enseignant 3 en parle en ces termes : « Les autres méthodologies que j'utilise le plus souvent sont : la méthode expositive, interrogative et participative car ces méthodes facilitent la transmission des connaissances. C'est-à-dire que je dois exposer la leçon, aussi dois-je interroger pour voir que les élèves ont compris. »

Par contre, il fait acquérir des connaissances. L'enseignant ne doit pas exposer la leçon. Il met l'apprenant au centre d'apprentissage. L'apprenant affronte le savoir et l'enseignant change de statut, il n'est plus maître de savoir, il occupe la place de personne ressource.

Le processus d'enseignement-apprentissage en contexte de classe nombreuse devrait privilégier les activités de groupe. La pédagogie de groupe bien réalisée dans une classe pléthorique permet d'accéder aux résultats escomptés. La section suivante présente le rendement des méthodes utilisées dans les classes nombreuses.

3.2.9. Le rendement des méthodes utilisées

Dans les classes nombreuses, des méthodes appropriées doivent être mises en œuvre pour accéder à l'enseignement de qualité permettant la construction du savoir par les apprenants. En vue d'identifier le rendement issu des autres méthodes appliquées par les enseignants, voici la question posée : quel est le rendement y relatif ?

La grande partie des enquêtés accorde une place de choix à la pédagogie de groupe. Mais il leur semble difficile de l'appliquer suite à la non maîtrise de la gestion du temps, de l'espace ainsi que les techniques d'animations. Voici ce que dit l'enseignant 3 : « les élèves

comprennent bien lorsqu'on utilise la méthodologie de groupe. La méthodologie qui présente beaucoup de réussite ou un bon rendement est la méthodologie de groupe. Pour d'autres méthodes le rendement est faible. »

Pour recevoir un bon rendement dans le processus d'enseignement-apprentissage en contexte des classes nombreuses, l'enseignant devrait mettre en œuvre la pédagogie de groupe. Cette dernière est perçue comme une méthode pouvant permettre à chaque apprenant d'acquérir des connaissances, des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ainsi permet-elle à chaque apprenant en situation de classe pléthorique de développer les quatre compétences langagières. La suite tient à présenter l'analyse et la discussion des données liées aux observations des pratiques de classe.

3.3. Les résultats issus de l'observation des pratiques de classe

Nous avons réalisé des visites de classe. Elles nous ont permis d'identifier la réalité des activités qui se font au sein des classes pléthoriques de la DCEN Muha. Les observations ont abouti aux thèmes ci-après : les types de leçons, les stratégies d'enseignement-apprentissage mise en œuvre par l'enseignant, les types de groupes créés, Critères de formation des petits groupes, les techniques d'animation utilisées, les consignes données aux apprenants, l'efficacité des consignes données, l'aménagement des rangées, le suivi efficace les apprenants par l'enseignant, le monopole de la parole, la motivation des apprenants par l'enseignant, les grondements ou injures aux apprenants, la gestion efficace des réponses des apprenants, le privilège accordé aux activités de groupe, les formes d'évaluation proposées aux apprenants et l'atteinte de l'objectif fixé. La sous-section suivante précise les types de leçons proposés aux apprenants.

3.3.1. Les types de leçons

Pour dispenser les leçons, tous les enseignants visités ont eu recours aux manuels scolaires. Ils exploitent le guide de l'enseignant et le livre de l'élève. Comme cela a été précisé par nos enquêtés, les leçons dispensées sont liées à l'exploitation du texte, la grammaire-orthographe, la grammaire-conjugaison ainsi que les expressions orale et écrite. À titre d'exemple, quand nous étions sur terrain en visites de classe, l'enseignant 8 était en train d'enseigner la grammaire-orthographe : accord du participe passé avec « être » et « avoir ».

L'enseignant 2 était sur l'exploitation du texte : la boutique du quartier. Et l'enseignant 7 était en train de dispenser une leçon sur l'expression orale. Le point suivant insiste sur les méthodes utilisées.

3.3.2. Stratégies d'enseignement-apprentissage mise en œuvre par l'enseignant

L'enseignement/apprentissage en contexte des grands groupes exige la mise en œuvre des méthodes adéquates pour permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances. En vue de favoriser l'éducation de qualité, les concepteurs des programmes ont pensé la pédagogie de groupe comme une solution possible pour assurer la gestion efficace des classes pléthoriques. Mais les enseignants visités demeurent dans les stratégies d'enseignement/apprentissage traditionnelles. La plus grande partie des enseignants visités mettent en œuvre les méthodes passives en dispensant les leçons à l'instar de l'enseignant 2 qui a appliqué les méthodes suivantes : participative, expositive, interrogative.

Sur dix enseignants visités, deux d'entre eux ont pu mettre en pratique la pédagogie de groupe quand ils dispensaient les leçons dans les classes pléthoriques. Pour accéder aux résultats escomptés, tout enseignant en contexte des classes pléthoriques devrait appliquer la pédagogie de groupe.

3.3.3. Les types de groupes créés

Dans le processus d'enseignement/apprentissage en contexte des classes nombreuses, la création des petits groupes est impérative. Les groupes créés peuvent être hétérogènes ou homogènes. Pour les groupes hétérogènes, les apprenants s'entraident en construisant leurs savoirs. Tandis que les groupes homogènes favorisent le conflit sociocognitif entre les apprenants qui forment le groupe. Sept sur dix des enseignants visités n'ont pas créé les petits groupes. Cet état de faire nous a conduits vers le constat précisant que la pédagogie de groupe n'est pas pratiquée.

Les trois enseignants visités qui restent ont mis en place des groupes hétérogènes. Ces derniers permettent aux apprenants faibles de parvenir à un niveau supérieur.

3.3.4. Critères de formation des petits groupes

Dans le but d'éradiquer les affinités qui pourraient survenir et entraver l'éducation de qualité au sein des classes nombreuses, l'enseignant est appelé à créer lui-même les petits groupes. Les

critères de création des petits groupes sont multiples en l'occurrence de l'ordre alphabétique. Deux enseignants sur dix ont créé les petits groupes par ordre alphabétique.

Les autres n'ont pas créé lesdits groupes. Nos observations des pratiques de classe prouvent que la pédagogie de groupe n'est pas réellement pratiquée dans les classes à effectif élevé.

3.3.5. Les techniques d'animation utilisées

Pour qu'un groupe d'apprentissage soit efficace, la technique d'animation est exigée. Neuf sur dix des enseignants interrogés n'ont pas d'information sur les techniques d'animation. Les petits groupes créés n'ont pas été animés, d'où ces petits groupes n'ont pas été efficaces.

3.3.6. Les consignes données aux apprenants

Dans l'enseignement/apprentissage en situation de classe nombreuse, l'enseignant est dans l'obligation de donner des consignes aux apprenants en vue de l'exécution d'une tâche donnée. Selon nos observations, les pratiques de classe précisent que trois enseignants visités sur dix parviennent à donner des consignes aux apprenants. Sans les consignes, il est difficile voire impossible d'enseigner en classe nombreuse avec efficacité.

3.3.7. L'efficacité des consignes données

Tout enseignant en contexte des grands groupes doit donner aux apprenants des consignes qui sont efficaces avant l'exécution d'une tâche donnée en petits groupes. Les consignes données permettent aux apprenants de bien exécuter la tâche. Pour identifier ce que font les enseignants, nos observations ont porté sur l'efficacité des consignes données. Les résultats issus des observations prouvent que deux enseignants sur dix donnent des consignes qui permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances et de développer les compétences langagières. Les huit enquêtés sur dix ne donnent pas des consignes aux apprenants. Il est difficile d'atteindre l'objectif lorsqu'on enseigne sans consignes tant dans les classes à effectif limité qu'en classes nombreuses.

3.3.8. L'aménagement des rangées

Pour une acquisition des connaissances, la gestion de l'espace joue un rôle important. Pour connaître ce que font les enseignants, nous avons observé l'aménagement des rangées. Selon les observations faites, deux enseignants dix assurent un bon aménagement des rangées. Tandis que les huit enseignants sur dix présentent des difficultés liées à la gestion de l'espace.

Pour favoriser le développement des compétences par les apprenants, l'enseignant est dans l'obligation de bien gérer l'espace.

3.3.9. Le suivi efficace des apprenants par l'enseignant

En vue d'accéder aux bons résultats dans le processus d'enseignement/apprentissage en contexte de grands groupes, l'enseignant doit travailler assidûment en encadrant tous les petits groupes créés. Pour connaître ce que font les enseignants, nous avons observé le suivi des apprenants par l'enseignant. Nos observations des pratiques de classe précisent que les huit enseignants sur dix ne parviennent pas à encadrer efficacement les petits groupes créés. Compte tenu de ces résultats, nous sommes tenté de dire que la pédagogie de groupe n'est pas bien pratiquée.

3.3.10. Le monopole de la parole

L'enseignement/apprentissage des langues en général et du français langue étrangère en particulier exige la mise en œuvre des stratégies qui permettent aux apprenants d'être actifs. Les apprenants doivent être au centre d'apprentissage. Pour s'assurer de ce qui se fait en classe, nos observations ont porté sur le monopole de la parole. Les pratiques de classe observées prouvent que huit enseignants dix mettent en place des méthodes qui ne permettent pas aux apprenants d'être actifs. Ces méthodes ne sont pas efficaces dans la gestion des classes pléthoriques. L'échec aux concours seraient dû à l'usage de ces stratégies inappropriées.

3.3.11. La motivation des apprenants par l'enseignant

Pour qu'une leçon soit bien apprise, la motivation des apprenants joue un rôle d'une grande importance. Les apprenants motivés construisent efficacement leurs savoirs. Nous avons observé comment les enseignants motivent les apprenants. Les observations faites ont prouvé que trois enseignants sur dix motivent leurs apprenants. Par contre, les sept sur dix des enseignants visités ne pensent pas à la motivation des apprenants. Il est très difficile voire impossible d'atteindre l'objectif lorsque les apprenants sont démotivés.

3.3.12. Les grondements ou injures aux apprenants

Au cours d'enseignement/apprentissage, l'enseignant est dans l'obligation d'éviter le dédain envers les apprenants et de bien gérer les réponses qu'ils donnent. Les observations que nous avons faites sur les grondements ou injures aux apprenants précisent que tous les enseignants

visités ne grondent pas les apprenants. Ils ne les injurient pas. Un enseignant qui gronde les apprenants devient l'ennemi des apprenants.

Au lieu de poser des questions pour comprendre une notion nouvelle, les apprenants demeurent dans l'insatisfaction à cause de la peur. Un bon enseignant répond intelligemment et humblement aux apprenants.

3.3.13. La gestion efficace des réponses des apprenants

Pendant les pratiques d'enseignement/apprentissage, l'enseignant doit accorder une grande partie de la leçon à la prise de parole des apprenants. En parlant, les apprenants posent des questions dans le but de comprendre la matière enseignée. Les observations des pratiques de classe montrent que neuf enseignants sur dix gèrent efficacement les réponses données par les apprenants. Ils jouent avec efficacité leur rôle de personne ressource.

Par contre, un enseignant sur dix ne gère pas bien les réponses des apprenants. Une bonne gestion des réponses fournies par les apprenants conduit vers la réussite.

3.3.14. Le privilège accordé aux activités de groupe

La gestion des classes pléthoriques exige la mise en œuvre de la pédagogie de groupe. Cette dernière est basée sur les activités de groupe. Ainsi, les observations effectuées sur le privilège accordé aux activités de groupe prouvent que deux enseignants sur dix accordent une place importante aux activités de groupe. Tandis que huit enseignants sur dix ne privilégient pas lesdites activités. Cet état de fait ne garantit pas que les apprenants en situation de classes nombreuses puissent construire leur savoir.

3.3.15. Les formes d'évaluation proposées aux apprenants

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, les apprentissages doivent être évalués pour mesurer le degré d'adéquation entre les objectifs fixés au préalable et les connaissances acquises. Concernant les évaluations, les enseignants visités évaluent les objectifs et les apprentissages afin de prendre une décision. Ils proposent aux apprenants des évaluations collective et individuelle. Le point suivant précise t'atteinte des objectifs.

3.3.16. L'atteinte de l'objectif

Dans la carrière enseignante, l'objectif de la leçon est très important. Il permet à l'enseignant et aux apprenants de connaître où ils vont, comment y aller et le matériel nécessaire pour y arriver. L'atteinte de l'objectif de la leçon implique l'acquisition des connaissances par les

apprenants. Les observations des pratiques enseignantes montrent que deux enseignants sur dix sont parvenus à atteindre l'objectif de la leçon fixé au préalable.

Ils ont fait acquérir des connaissances aux apprenants parce qu'ils mettent en œuvre des stratégies d'enseignement/apprentissage appropriées aux classes pléthoriques à l'instar de la pédagogie de groupe. Les huit enseignants sur dix n'ont pas atteint les objectifs fixés. Ils ont utilisé les méthodes traditionnelles qui sont inappropriées aux classes pléthoriques.

3.4. Les liens entre les déclarations des enseignants et les pratiques observées

A partir des résultats des sections précédentes, nous tenons à préciser les traces et les opinions qui enregistrent des liens sans toutefois jeter à l'oubli l'écart qui s'est glissée entre elles.

Ainsi, nos enquêtés confirment unanimement qu'ils se focalisent sur les manuels scolaires quand ils préparent les leçons à dispenser. Du côté de la mise en œuvre de la pédagogie de groupe, un écart s'observe entre les résultats issus des deux outils de recherche.

Il semble étonnant et intéressant de découvrir que la mise en œuvre de la pédagogie de groupe est effectivement assurée par deux enseignants sur dix. Ce qui illustre une contradiction ou un écart entre les résultats recueillis par le biais du guide d'entretien. Ce dernier précise que huit enseignants sur dix mettent en pratique la pédagogie de groupe.

Au point de vue de l'évaluation des leçons dispensées, nos enquêtés sont inanimés. C'est-à-dire que tout enseignant enquêté évalue les apprentissages et les objectifs pour mesurer l'écart ou le degré d'adéquation entre les objectifs fixés au préalable et les résultats obtenus. À propos de l'atteinte des objectifs fixés, la majorité de nos enquêtés dit qu'elle les atteint. Mais ces opinions sont contrariées par nos observations qui précisent que deux enseignants sur dix parviennent à l'atteinte de l'objectif dans les classes nombreuses visitées.

Partant de ce lien présenté ci-haut, ayant observé une contradiction ou un écart entre les déclarations des enseignants interrogés et les observations des pratiques de classe effectuées, nous pensons que le guide d'entretien utilisé à lui seul fournirait des résultats erronés. Pour remédier à ce défi, nous avons eu recours aux deux outils de recherche à savoir : le guide d'entretien et la grille d'observation des pratiques de classe. Le point suivant précise la conclusion générale et les suggestions.

LA CONCLUSION GÉNÉRALE ET LES SUGGESTIONS

Le présent travail de recherche nous a donné l'opportunité de montrer en quoi la mise en œuvre de la pédagogie de groupe en classe pléthorique présente un intérêt incontournable dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il a été remarqué en premier lieu, au travers du cadre théorique ou de la revue de la littérature, que les classes nombreuses sont longtemps définies par les différents auteurs pédagogiques.

Ainsi la situation des classes nombreuses se présente lorsque l'effectif d'apprenants constitue un bloc à l'acquisition des connaissances. Après avoir constaté des difficultés liées à la gestion des classes nombreuses, les chercheurs pédagogues ont pensé à la mise place des stratégies d'enseignement-apprentissage qui sont efficaces et qui peuvent permettre aux apprenants de construire du savoir. La pédagogie de groupe attire l'attention des chargés de l'éducation en général et des enseignants en contexte des classes nombreuses en particulier. Comme nous l'avons précisé au premier chapitre, cette méthode a été choisie parmi d'autres. Elle peut amoindrir les difficultés liées aux classes pléthoriques et leurs effets.

Au Burundi, la pléthore d'apprenants a été remarquable au lendemain de 2005 suite au discours du Président de la République qui stipule que l'école primaire allait être désormais gratuite. Cet état de fait a poussé les chargés de l'éducation à songer à la mise en place d'une stratégie d'enseignement-apprentissage qui permettrait à l'apprenant burundais d'avoir un enseignement de qualité lui permettant d'acquérir des connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir-être pour développer les compétences langagières.

C'est ainsi qu'avec l'école fondamentale qui a débuté avec l'année scolaire 2013-2014, les concepteurs du programme pensent à la pédagogie de groupe comme un remède aux difficultés liées à la gestion des classes nombreuses.

La problématique majeure tourne autour de la mise en pratique de cette méthode et de son efficacité. Ainsi, il a été question d'envisager une recherche pour pouvoir répondre aux questions ci-dessous : comment les enseignants gèrent-ils les classes pléthoriques ? Comment les enseignants mettent-ils en pratique cette pédagogie de groupe ? Que font les enseignants en contexte des classes nombreuses ?

Ayant voulu savoir ce que font les enseignants en situation de classe nombreuse, nous avons formulé les hypothèses suivantes : les enseignants négligent les activités de groupe, la formation des enseignants en gestion des classes nombreuses n'a pas eu lieu, la gestion des classes pléthoriques par les enseignants peut être une barrière à la construction du savoir par les apprenants, les principes d'enseignement/apprentissage utilisés dans les classes pléthoriques sont inappropriés.

De surcroît, nous avons l'envie de découvrir l'écart entre les procédés d'enseignement-apprentissage proposés par les concepteurs des programmes et la mise en œuvre de ces derniers par les enseignants. L'enquête qui a été menée à l'endroit des enseignants exerçant leurs prestations dans les classes nombreuses de la Mairie de Bujumbura DCEN Muha nous a fourni des informations sur la réalité de ce qui se fait sur terrain. C'est la raison pour laquelle, il sied de signaler les résultats saillants de cette étude. D'après ces résultats, les enseignants ne mettent pas en pratique la pédagogie de groupe. Il se dégage, à travers les résultats, que la pédagogie de groupe n'entre pas dans les habitudes pédagogiques des enseignants. Par exemple, Le tableau n°2 montre que les 80% des enseignants interrogés mettent en pratique la pédagogie de groupe. Ces résultats sont contrariés par ceux des observations des pratiques de classe qui précisent que deux enseignants sur dix mettent en œuvre la pédagogie de groupe et les huit enseignants sur dix ne la pratiquent pas.

De plus, nous nous sommes demandé pourquoi la grande partie des enquêtés n'applique pas la pédagogie de groupe, tel que cela a été proposé par les concepteurs des programmes. La réponse à cette question a été fournie par les enseignants lors de l'entretien. Selon leurs opinions, ils disent qu'il y a des cas où la pédagogie de groupe peut handicaper l'avancement des programmes. Avec beaucoup d'apprenants, la pédagogie de groupe peut freiner l'avancement des programmes.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignant 2 dit ceci : les élèves sont nombreux, il me semble difficile de créer les petits groupes suite à un espace qui est petit. La gestion de l'espace et des élèves est difficile. J'ai essayé de mettre les élèves en groupe mais ça n'a pas marché.

Compte tenu des résultats recueillis sur terrain, le choix de l'enseignant qui exerce ses prestations dans les classes pléthoriques est d'avancer avec le programme et l'acquisition des connaissances par les apprenants est placée à l'arrière-plan.

La majorité de nos enquêtés (soit 80%) dit qu'elle applique la pédagogie de groupe lors des inspections communales, provinciales ou ministérielles. D'où notre première hypothèse disant que la gestion des classes pléthoriques lacunaire serait due aux enseignants qui négligent les activités de groupe est confirmée.

L'enquête que nous avons menée a permis de connaître que 90% des enseignants ont subi une formation sur la pédagogie de groupe, 10% des enseignants interrogés n'ont pas été formés. Une grande partie des enquêtés a été formée. C'est la raison pour laquelle la deuxième hypothèse qui précise que la gestion lacunaire des classes pléthoriques serait causée par la formation des enseignants en gestion des classes nombreuses qui n'a pas eu lieu est infirmée.

En outre, les techniques d'animation sont presque ignorées par la majorité des enquêtés. Lorsque les petits groupes créés dans un grand groupe manquent d'animation, l'efficacité qui en résulte est moindre. Et les difficultés se présentent. Il devient difficile à l'enseignant de gérer l'espace et le temps. Les apprenants, au lieu d'étudier, se divertissent et s'amuse. Ayant constaté l'amusement de ses apprenants, l'enseignant les accuse de paresse et de fainéantise. Le programme traîne parce que l'enseignant risque son temps à ramener l'ordre en classe. Tenant compte de cet état de fait, la troisième hypothèse disant que la gestion des classes pléthoriques par les enseignants peut être une barrière à la construction du savoir par les apprenants est également confirmée.

Nous avons constaté que la pédagogie de groupe proposée par les concepteurs des programmes est presque inapplicable dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les deux enseignants sur dix mettent en œuvre de la pédagogie de groupe mais les huit enseignants sur dix ne la mettent pas en œuvre. Ayant trouvé que c'est difficile d'assurer la mise en œuvre de la pédagogie de groupe dans sa classe nombreuse, l'enseignant a recours aux méthodes passives et/ou actives à l'instar des méthodes expositive, déductive, inductive, interrogative, participative. Dans une classe nombreuse, il est impossible de permettre à chaque apprenant d'acquérir des connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir-être sans la pédagogie de groupe.

De ce qui précède, la quatrième hypothèse stipulant que les principes d'enseignement-apprentissage utilisés dans les classes pléthoriques sont inappropriés, est aussi confirmée.

Il serait finalement intéressant de voir dans quelle mesure la pédagogie de groupe pourrait être mise en œuvre efficacement dans le processus d'enseignement-apprentissage en classe pléthorique pour que l'apprenant burundais en situation de classe nombreuse puisse acquérir des connaissances. Si on a l'habitude de dire que la pédagogie de groupe fait traîner l'avancement du programme, il faudrait vérifier si cela n'est pas relatif. Si ladite méthode est proposée par les chercheurs pédagogiques et les concepteurs des programmes comme moyen possible dans la gestion des classes nombreuses, l'enseignant devrait en tenir compte.

En définitive, étant convaincu que la pédagogie de groupe est efficace en classe pléthorique, nous pensons que pour permettre aux apprenants en contexte de classe nombreuse d'acquérir des connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'enseignant est dans l'obligation de mettre en œuvre cette méthode. Telle est notre contribution à l'enseignement du français dans le contexte actuel où la pédagogie de groupe est adoptée et prônée par la réforme. Toutefois, nous ne prétendons pas avoir touché tous les contours de ce sujet. Dans la suite de nos recherches, il sera question de traiter le sujet concernant les modules proposés aux enseignants pendant la formation continue sur la gestion des classes pléthoriques. D'autres chercheurs peuvent s'intéresser à la gestion des classes nombreuses en établissant une étude comparative entre la pédagogie de groupe et les autres stratégies utilisées par les enseignants dans les classes pléthoriques.

Suggestions :

À l'État :

Compte tenu de la pertinence de la formation en pédagogie de groupe et les classes pléthoriques qui s'observent tant à l'école fondamentale qu'à école post-fondamentale, le Ministère ayant l'éducation dans ces attributions devrait organiser des formations continues permanentes sur la pédagogie de groupe au sein du fondamental et au post-fondamental. Cet état de fait permettrait aux apprenants en contexte des classes surpeuplées d'acquérir des connaissances, savoirs, savoir-faire et savoir-être et de développer des compétences langagières en français langue étrangère.

À l'enseignant :

En vue de bien gérer les classes pléthoriques, il devrait mettre en œuvre la pédagogie de groupe et amoindrir les effets liés aux difficultés de la gestion des classes nombreuses.

Aux concepteurs des programmes :

Faire des accompagnements pédagogiques permanents en descendant sur terrain pour se rendre compte des pratiques enseignantes dans les classes nombreuses.

Aux chercheurs :

Mener des recherches approfondies sur la gestion des classes nombreuses pour permettre aux apprenants burundais d'acquérir des connaissances.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Amaury Daele E-S, (2016), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Anzieu & Martin (1997), *La dynamique relationnelle au sein d'équipes de conception*, Paris : PUF.

Barlow D. (1993), *Le travail en groupe des élèves*, Paris : Éditeur Armand Colin.

Barlow D., (1993), *Clinical hand book of psychological disorders*, New York: the Guilford.

Baudrit A., (2007), *Relation d'aide entre élèves à l'école*, Bruxelles : De Boeck.

Beaudoin J-P, (2014), *Enseigner à de petits groupes : exploiter le potentiel d'apprentissage*, Ottawa : Guérin Éditeur.

Belmas P. & Lestage A. (1999), *Réseaux de projets et réussite scolaire*, Paris : Éditions Nathan.

Berthiaume D. & Nicole R-C, (2013), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Montréal : Éditions scientifiques internationales.

Blanchet A. & Gotman A., (2010), *L'enquête et ses méthodes*, Paris : PUF.

Caron J., (2012), *Quand revient septembre*, Montréal : Chenelière éducation.

Carré C., (2007), *Animer un groupe*, Paris : Éditions Eyrolles.

Chamberland L., (2000) ,*20 formules pédagogiques*, Québec, Sainte-Foy : Les presses de l'Université de Québec.

Chouinard R., (1996), *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

CONFEMEN (1991), *Didactique des disciplines appliquée à la pédagogie des grands groupes*, Sèvres : CIEP.

Connac S. (2018), *Neuroéducation et pédagogie*, Montpellier : Open Édition Journals.

Dah B. (2002), *Importance des groupes de taille raisonnable*, Paris : PUF.

De Peretti A. (1987), *Pour une école plurielle*, In: Recherche & Formation, N°2, Paris : Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 148-149.

- Diller D., (2016), *Les centres de littératie*, Québec : Édition La Chenelière.
- Dioum A. (1995), *Enseigner dans une classe à large effectif*, Québec : Hurtubise.
- Dominique B. (2019), *Gérer la classe et ses ressources pour construire l'autonomie*, Paris : PUF.
- Donckèle J-P, (2003), *Oser les pédagogies de groupe*, Bruxelles : Éditions Érasme S.A.
- Duke B. (1993), *Chronique d'un été algérien*, Paris : Éditeur Plume.
- Garnier C. (2016), *Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages*, Paris : Éducation Dumas.
- Goertz D., (2014), *Grandir en paix : entraide et excellence à l'école Montessori*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Henri W. (1879), *Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant*, Bruxelles : De Boeck.
- Javeau C. (1982), *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles : EUB.
- Kerr A. (2011), *L'enseignement et l'apprentissage dans les classes nombreuses des universités ontariennes : une étude exploratoire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Konsebo P-M & Sylla S. (2015), *Pédagogie des grands groupes, module d'autoformation pour les formateurs*, Paris : PUF.
- KouakepTchaptchié Y. (2016), *Article pour l'étoile éducative pédagogie des grands groupes : quelques principes et pratiques sur le terrain*, Yaoundé : lycée classique et moderne de N'Gaoundéré/Cameroun.
- Legendre R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin Éditeur.
- Locke J, (1693), *Pensées sur l'éducation*, Paris : Zurich Éditeur.
- Loubet Del Bayle J-L, (2000), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Toulouse : Privât.
- Louise L. (1993), *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*, Paris : Beauchemin.
- Luc P. (2009) *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles : De Boeck.

- Luc Van Campenhout R-Q. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- Maulini O. (2006), *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*, Paris : Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Meirieu P. (1991), *Le choix d'éduquer-Ethique et pédagogie*, Paris : ESF Éditeur.
- Merillou F. (2009), *Travailler et faire travailler en équipe*, Paris : Éd. D'organisation.
- Millis J-B & Cotell P-G. (1998), *L'apprentissage coopératif*, Phœnix : Oryx press.
- Mounir A. (2011), *Animer les groupes de discussions de façon efficace*, Ottawa : SAEA : University of Ottawa.
- Mucchielli R. (1975), *Le travail en équipe*, Paris : Librairie Eyrolles.
- Nduwingoma P. (2018), *Analyse des sujets d'évaluation en français dans des écoles fondamentales au Burundi*, Abidjan : Université Félix-Houphouët-Boigny.
- Peretti A. (1987), *Problématique des grands groupes et enseignement/apprentissage en milieu scolaire et universitaire en Afrique*, Paris : ESF Éditeur.
- Peyrat-Malaterre M-F. (2011), *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*, Bruxelles : De Boeck.
- Piaget J. (1983), *Psychologie et pédagogie*, Québec : Éditeur ASCD.
- Raynal F. & Rieunier A. (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF Éditeur.
- Régine A. (2008), *Des méthodes pour apprendre*, Paris : Éditeur Nathan.
- Reid J. & al (1993), *Les petits groupes d'apprentissage*, Lyon : diff. Chronique sociale.
- Robert J-M. (2003), *Une gestion de classe qui fonctionne : des stratégies basées sur la recherche pour chaque enseignant*, Québec : Éditeur ASCD.
- Rolland V. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Rongère P. (1971), *Méthodes de sciences sociales*, Paris : Dalloz.
- Taddei F. (2009), *Former des constructeurs de savoir collaboratifs et créatifs*, Québec : OCDE.
- Weber C. (2012), *La gouvernance dans l'enseignement supérieur*, Ontario : Périer.

Azoulay A. *Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture*, <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/water/wwap/wwdr/wwdr2-2006>. Consulté le 12/8/2020 à 16H00.

Baba-moussa R. *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)*, <https://www.confemen.org/le-pasec/donnees-du-pasec/donnees-evaluation-diagnostique-2010>. visité le 12/8/2020 à 15H00.

Bergeron L. *Éducation et francophonie*, Valorisation de la diversité en éducation, défis contemporains et pistes d'action n°2,

Brabatnt J. *L'université de Louvain*, <https://uclouvain.be/fr> de Jean IV de Brabatnt. Visité le 15/8/2020 à 14h00.

CHAMPAGNE F-P. *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire*, <https://www.confemen.org>. Consulté le 14/8/2020 à 13h00.

Donald J-P. *La méthode de réflexion-remue-méninges*, <https://www.manager-go.com/.../dossiers-methodes/la-methode-philips-6x6>. Consulté le 15 /8/ 2020 à 15h00.

Dutroncy G. *Disciplines instrumentales classiques et contemporaines: Accompagnement 1er cycle supérieur*. www.conservatoiredeparis.fr/disciplines/les-disciplines. Visité le 14/8/2020 à 14h00.

<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007729ar>. Consulté le 13/8/2020 à 14h35

MAGNIER P-R. *Administration*, <https://www.abebooks.fr/rechercher-livre/auteur/grand-dictionnaire>. Visité le 15/8/2020 à 16h00.

Roignant S. *L'engagement dans le petit groupe*, <https://adventlife.fr/formation-engagement-dans-le-petit-groupe>. Consulté le 15/8/2020 à 13h30.

ANNEXES

LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE (GUIDE D'ENTRETIEN)

1. Privilégiez-vous les activités de groupe?
2. Comment appliquez-vous la pédagogie de groupe ?
3. Pour quelles leçons appliquez-vous la pédagogie de groupe
Et Pourquoi ?
4. Comment créez-vous les petits groupes ?
5. Sur quoi référez-vous quand vous préparer les leçons ?
6. Où trouvez-vous le contenu matière et comment vous le structurez ?
7. Avez-vous été formés sur la pédagogie de groupe ?
8. En quoi cette formation vous a été utile ?
9. Quelles sont les formes d'évaluation que vous proposez aux apprenants ?
10. Quels sont les obstacles ou difficultés que vous heurtez en appliquant la pédagogie de groupe ?
11. Quels sont les avantages ou points forts de la pédagogie de groupe dans une classe nombreuse ?
12. Quelles sont les autres stratégies d'enseignement-apprentissage que vous utilisez ?
13. Quel est le rendement y relatif ?

LA GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE

Les visites de classes que nous avons réalisées ont mis l'accent sur les éléments les plus pertinents dans la gestion des classes pléthoriques par la pédagogie de groupe. L'on a entre autres :

1. Le type de leçon :

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| Texte | <input type="checkbox"/> |
| Grammaire conjugaison | <input type="checkbox"/> |
| Grammaire orthographe | <input type="checkbox"/> |
| Vocabulaire | <input type="checkbox"/> |
| L'expression orale | <input type="checkbox"/> |
| L'expression écrite | <input type="checkbox"/> |

2. Stratégies d'enseignement-apprentissage mise en œuvre par l'enseignant :

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| Participative | <input type="checkbox"/> |
| Inductive | <input type="checkbox"/> |
| Déductive | <input type="checkbox"/> |
| Expositive | <input type="checkbox"/> |
| Pédagogie de groupe | <input type="checkbox"/> |
| Autres à préciser | <input type="checkbox"/> |

.....

3. Les types de groupes créés

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| Homogènes | <input type="checkbox"/> |
| Hétérogènes | <input type="checkbox"/> |
| Autres à préciser | <input type="checkbox"/> |

.....

4. Critères de formation des petits groupes :

- Par ordre alphabétique
- Groupe des garçons
- Groupe des filles
- Autres critères à préciser

.....

5. Les techniques d'animation utilisées :

- L'exposé
- Philips 6/6
- La méthodologie de clarification des valeurs
- L'élaboration progressive le blason
- La leçon débat
- L'étude de cas
- Le brainstorming
- Il n'en connaît pas

6. L'enseignant donne des consignes

- Oui
- Non

7. Les consignes données sont de nature à susciter l'acquisition des connaissances par des apprenants

Oui

Non

8. Les rangées sont bien aménagées.

Oui

Non

L'enseignant circule facilement dans les rangées pour guider efficacement les apprenants afin qu'ils construisent du savoir

Oui

Non

9. A propos de l'attitude de l'enseignant

10. L'enseignant parle longuement en dominant sa classe

Oui

Non

11. L'enseignant encourage les apprenants en les motivant

Oui

Non

12. L'apprenant qui donne une mauvaise réponse est grondé ou injurié par l'enseignant

Oui

Non

13. L'enseignant gère les réponses des apprenants avec efficacité en jouant son rôle d'une personne ressource

Oui

Non

14. Le privilège les activités de groupe Oui

Non

15. Les formes d'évaluation proposées aux apprenants ?

L'évaluation individuelle

L'évaluation collective

Autres à préciser

.....
.....
.....

16. Les apprenants et l'enseignant ont atteint l'objectif de la leçon

Oui

Non

Les écoles de la DCEN Muha : population d'enquête

Ecole	Nombre de classe	Effectifs	Nombre d'enseignants
Ecole la Pépinière	Une classe	12	Un enseignant
Ecole Nouveau Rayonnement	Une classe	11	Un enseignant
Ecole Internationale	Une classe	68	Un enseignant
Ecole Saint Dominique	Une classe	11	Un enseignant
Ecole Les Chérubins	Une classe	14	Un enseignant
Ecole International Perfect Academy	Une classe	27	Un enseignant
Ecole Arche de connaissance	Une classe	10	Un enseignant
Lycée de la Convivialité	Une classe	97	Un enseignant
Petit Séminaire Kanyosha	Une classe	70	Un enseignant
Ecole New Fine School	Une classe	38	Un enseignant
LexOrandi School de Kibenga	Une classe	17	Un enseignant
Ecole Les Mignons	Une classe	15	Un enseignant
Ecole la Chandelière	Une classe	6	Un enseignant
Ecole Rehoboth	Une classe	5	Un enseignant
ECOFO Gasekebuye	une classe	114	Un enseignant
Ecole Lumière de Kinindo	Une classe	81	Un enseignant
Lycée Municipal Gitaramuka	Une classe	130	Un enseignant
ECOFO Kanyosha I	Une classe	80	Un enseignant
Lycée Municipal Musaga	Une classe	114	Un enseignant
Lycée Municipal Kibenga	Une classe	67	Un enseignant
ECOFO Kinanira	Une classe	68	Un enseignant
ECOFO Kanyosha II	Une classe	80	Un enseignant
Kibenga Wisdom School	Une classe	11	Un enseignant
Ecole Shine School	Une classe	18	Un enseignant
ECOFO Ruziba I	Une classe	109	Un enseignant
ECOFO Ruziba II	Une classe	82	Un enseignant
Ecole Petit Rocher	Une classe	9	Un enseignant
ECOFO Kinindo	classe	77	Un enseignant
Ecole Zacharias	Une classe	3	Un enseignant
ECOFO Musaga I	Une classe	79	Un enseignant

ECOFO Mukungugu	Une classe	78	Un enseignant
ECOFO Kamesa	Une classe	73	Un enseignant
Lycée Municipal Ruziba	Une classe	87	Un enseignant
Lycée Municipal Kinindo	Une classe	130	Un enseignant
Ecole Complexe Scolaire de Kanyosha	Une classe	40	Un enseignant
ECOFO Busoro	Une classe	130	Un enseignant
Lycée technique Etoile du Matin	Une classe	1	Un enseignant
Redemeed School	Une classe	11	Un enseignant
Lycée Municipal Kanyosha	Une classe	101	Un enseignant
ENDA	Une classe	45	Un enseignant
VIP School	Une classe	9	Un enseignant
Aurora Christian Academy	Une classe	4	Un enseignant
ETEFE	Une classe	13	Un enseignant
Lycée du Large	Une classe	8	Un enseignant
EFRASAP	Une classe	10	Un enseignant
EPOKA	Une classe	18	Un enseignant
EGLAC	Une classe	15	Un enseignant
EAC School de Kanyosha	Une classe	16	Un enseignant

Le tableau ci-dessus a été établi à base des informations fournies par la direction communale de l'éducation de Muha via son secrétaire. Il nous a donné les informations sur ces écoles par le biais des listes détenues au sein de ladite direction.